



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ  
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:  
ΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ  
ΤΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ 1985-1995

ΜΑΡΙΑ ΚΛΑΔΑΚΗ

ΑΘΗΝΑ  
2006

Σύνθεση εξωφύλλου: Μαρία Κλαδάκη

Εικόνα εξωφύλλου: Mary Cassat: *At the Theater* (1879)

Nelson- Atkins Museum of Art at Kansas, MO

**ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:  
ΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ 1985-1995**

ND=15383  
K00815252



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ



**ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:  
ΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ 1985-1995**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ  
ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ ΚΛΑΔΑΚΗ**

**ΑΘΗΝΑ  
2006**

**ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

<b>ΝΕΟΚΛΗΣ ΣΑΡΡΗΣ</b>	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
<b>ΠΕΠΗ ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ</b>	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
<b>ΑΓΝΗ ΜΟΥΖΕΝΙΔΟΥ</b>	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

**ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

<b>ΚΑΪΛΑ ΜΑΡΙΑ</b>	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
<b>ΚΟΛΙΑΔΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ</b>	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
<b>ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ</b>	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
<b>ΧΑΛΚΙΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ</b>	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	13
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	14
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	18
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	21

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΕΡΙ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</b>	<b>25</b>
1.1. ΘΕΑΤΡΟΝ: Ο ΟΡΟΣ	25
1.1.1. Γλωσσολογική ανάλυση	27
1.1.2. Σημειολογική ανάλυση	29
1.1.3. Επικοινωνιακή ανάλυση	32
1.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ	34
1.2.1. Θεωρία της εξελιξιαρχίας	35
1.2.1.α. Έννοιες και όροι προθεατρικού υλικού	35
1.2.1.β. Ο γενετικός κώδικας του θεάτρου	42
1.2.2. Θεωρία της αρχαιοελληνικής μίμησης	54
1.2.3. Θεωρία της αντανάκλασης	66
1.2.3.α. Το ρεύμα του ρεαλισμού	66
1.2.3.β. Το ρεύμα του νατουραλισμού	72
1.2.3.γ. Ο ρεαλισμός & ο νατουραλισμός στο ελληνικό θέατρο	77
1.3. ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	89

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ & ΤΟΥ

<b>ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ</b>	<b>90</b>
2.1. ΠΑΙΔΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ	90
2.2. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ	98
2.2.1 Αρχαιότητα	98
2.2.2 Κρητικό Επτανησιακό θέατρο	100
2.2.3 Ιησουιτικό θέατρο	101
2.2.4 Νεοελληνικός διαφωτισμός	102
2.2.5 Μεταεπαναστατική Ελλάδα- τέλος του 19 <sup>ου</sup> αι.	106
2.2.6 Στην αυγή του 20 <sup>ου</sup> αιώνα	112
2.2.7 Η μεταπολεμική περίοδος	117
2.2.8 Τα σημάδια μιας νέας αφετηρίας: Η δεκαετία του '70 & του '80	120
2.2.9 Τελευταία δεκαετία του 20 <sup>ου</sup> αι.: Η χάραξη ανοδικής πορείας	123
2.3. ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	125
2.3.1. Μορφολογικά χαρακτηριστικά	125
2.3.2. Το θεατρικό κείμενο για παιδιά	133
2.3.3 Θεματολογία θεατρικών κειμένων για παιδιά	138
2.3.3.α. Αρχαία ελληνική γραμματεία	138
2.3.3.β. Θρησκεία/ Ιστορία	141
2.3.3.γ. Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός	142
2.3.3.δ. Κλασική λογοτεχνία και δραματουργία	144
2.3.3.ε. Σύγχρονα κοινωνικά θέματα	147
2.3.3.στ. Δραματική ανάπλαση παραμυθιών & λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά	149
2.3.3.ζ. Διακειμενική σύνθεση	151
2.3.3.η. Θεατρική μεταφορά επιτυχούς τηλεοπτικής σειράς	153
2.3.3.θ. Θεατρικές μεταφορές άλλων ειδών και θεαμάτων	153
2.4. ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	155
2.4.1. Ο δραματουργός ως φορέας μηνυμάτων	155
2.4.2. Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων	158
2.5. ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	163

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ**

164

**3.1. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΚΟ ΚΑΙ ΝΕΑΝΙΚΟ**

ΚΟΙΝΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	164
3.1.1. Πολιτισμική θεώρηση	164
3.1.2. Παιδαγωγική θεώρηση	166
3.1.3. Εκπαιδευτική θεώρηση	170
3.1.4. Λογοτεχνική θεώρηση	172
3.1.5. Διεπιστημονική θεώρηση	174
3.1.6. Επικοινωνιακή θεώρηση	176
3.1.7. Ειδικά θέματα	178
3.1.7.α. Ο ρόλος των φύλων στα έργα του Σαίξπηρ	178
3.1.7.β. Ο ρόλος των φύλων και γυναίκες δραματουργοί	179
3.1.7.γ. Τα δυο φύλα και ο ρόλος του δράματος σε μελέτες για την εργασία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό	179
3.1.7.δ. Φεμινιστικό θέατρο	180
3.1.7.ε. Τηλεοπτικό δράμα	181
3.1.7.ζ. Κουκλοθέατρο και θέματα κοινωνικού προβληματισμού	181

**3.2. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

186

3.2.1. Θεατρολογική προσέγγιση	186
3.2.2. Ιστορική προσέγγιση	188
3.2.3. Λογοτεχνική προσέγγιση	189
3.2.4. Παιδαγωγική προσέγγιση	190
3.2.5. Εκπαιδευτική προσέγγιση	191
3.2.6. Μορφές θεατρικής έκφρασης	194
3.2.6.α. Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι	194
3.2.6.β. Θέατρο Σκιών-Κουκλοθέατρο	197
3.2.7. Ειδικά θέματα	198



**ΜΕΡΟΣ Β΄**  
**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>201</b>
4.1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	201
4.2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	202
4.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	203
4.3.1. Ερευνητικό ερώτημα	204
4.3.1. Διερευνητικά ερωτήματα	205
4.4. ΤΟ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΣ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	206
4.5. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	214
4.6. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	215
4.6.1. Οι περιορισμοί της έρευνας	215
4.6.2. Το υλικό έρευνας	218
4.7. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ	220
4.7.1. Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου	220
4.7.2. Μονάδες ανάλυσης	223
4.7.3. Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης θεατρικών κειμένων	224

**ΜΕΡΟΣ Γ΄**  
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ</b>	<b>233</b>
5.1. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	233
5.2. ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΕΝΤΡΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ	246
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ</b>	<b>250</b>
6.1. ΤΑ ΔΥΟ ΦΥΛΑ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	250
6.2. ΤΑ ΔΥΟ ΦΥΛΑ ΣΤΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ	254
6.3. ΕΠΩΝΥΜΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ	256
6.4. ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΙ, ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	261

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΡΟΛΟΙ</b>	<b>265</b>
7.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ	265
7.2. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ ΜΙΚΡΟΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ	269
7.3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΡΟΛΟΙ ΕΝΗΛΙΚΩΝ & ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ	271
7.3.1. Άντρας: τα οικογενειακά καθήκοντα & ο ρόλος του στην οικογένεια	272
7.3.2. Γυναίκα: τα οικογενειακά καθήκοντα & ο ρόλος της στην οικογένεια	279
7.3.3. Αγόρι: τα οικογενειακά καθήκοντα & ο ρόλος του στην οικογένεια	278
7.3.4. Κορίτσι: τα οικογενειακά καθήκοντα & ο ρόλος της στην οικογένεια	302
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ</b>	<b>309</b>
8.1. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	309
8.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	315
8.3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ	329
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ &amp; ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΖΩΗ</b>	<b>337</b>
9.1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	337
9.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΖΩΗ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	343
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ</b>	<b>355</b>
10.1. ΨΥΧΑΓΩΓΙΚΕΣ ΟΙΚΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	355
10.2. ΨΥΧΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΞΩ-ΟΙΚΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	360
10.3. ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ	364
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ -ΕΞΕΥΡΕΣΗ ΛΥΣΕΩΝ -ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</b>	<b>370</b>
10.1. Η ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	370
10.2. Η ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΕΚΤΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	379
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ</b>	<b>394</b>
12.1. ΤΑ ΙΔΑΝΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΖΩΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	394
12.2. ΣΤΑΣΕΙΣ, ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΗΡΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΗΡΩΙΔΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	403
12.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	407
2.3.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	407
2.3.1. α. Η κοινωνική συμπεριφορά του ενήλικου ήρωα	407
2.3.1. β. Η κοινωνική συμπεριφορά της ενήλικης ηρωίδας	414

2.3.1. γ. Η κοινωνική συμπεριφορά του ανήλικου ήρωα	421
2.3.1. δ. Η κοινωνική συμπεριφορά της ανήλικης ηρωίδας	427
2.3.1.ε. Συμπεράσματα	434
2.3.2. ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	440
2.3.2. α. Οι νοητικές ικανότητες του ενήλικου ήρωα	440
2.3.2. β. Οι νοητικές ικανότητες της ανήλικης ηρωίδας	444
2.3.2. γ. Οι νοητικές ικανότητες του ανήλικου ήρωα	448
2.3.2. δ. Οι νοητικές ικανότητες της ανήλικης ηρωίδας	453
2.3.2.ε. Συμπεράσματα	459
2.3.3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	465
2.3.3. α. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ενήλικου ήρωα	465
2.3.3. β. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά της ανήλικης ηρωίδας	468
2.3.3. γ. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ανήλικου ήρωα	470
2.3.3.δ. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά της ανήλικης ηρωίδας	473
2.3.3.ε. Συμπεράσματα	476
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	<b>477</b>
13.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	480
13.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	506
<b>ΛΕΞΙΚΟ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</b>	<b>511</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>514</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>520</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>526</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>531</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας Α.</b>	Συνοπτικός πίνακας παρουσίασης ξενόγλωσσων ερευνητικών μελετών για το θέατρο	183
<b>Πίνακας Β.</b>	Συνοπτικός κατάλογος παιδικών θεατρικών βιβλίων που εκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995	210
<b>Πίνακας Γ.</b>	Το υλικό της έρευνας	218
<b>Πίνακας 1.</b>	Αναλυτική παρουσίαση και συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα	251
<b>Πίνακας 2.</b>	Συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στους τίτλους των έργων	255
<b>Πίνακας 3.</b>	Επώνυμοι χαρακτήρες στους τίτλους των θεατρικών κειμένων	256
<b>Πίνακας 4.</b>	Συχνότητα εμφάνισης επώνυμων χαρακτήρων στα θεατρικά κείμενα	257
<b>Πίνακας 5.</b>	Συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων σε πρωταγωνιστικούς, δευτερεύοντες και βοηθητικούς ρόλους στα θεατρικά κείμενα	262
<b>Πίνακας 6.</b>	Οικογενειακή κατάσταση ενήλικων χαρακτήρων	266
<b>Πίνακας 7.</b>	Συμμετοχή ενήλικων ηρώων και των ηρωίδων στην αγορά εργασίας	310

<b>Πίνακας 8.</b>	Συμμετοχή των ενήλικων χαρακτήρων και των δύο φύλων στην αγορά εργασίας	312
<b>Πίνακας 9.</b>	Κατάλογος των επαγγελμάτων στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από άντρες	316
<b>Πίνακας 10.</b>	Κατάλογος φανταστικών επαγγελμάτων στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από άντρες	319
<b>Πίνακας 11.</b>	Κατάλογος των επαγγελμάτων στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από γυναίκες	320
<b>Πίνακας 12.</b>	Κατάλογος φανταστικών επαγγελμάτων στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από γυναίκες	321
<b>Πίνακας 13.</b>	Περιβάλλοντα δράσης ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων και των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα	338
<b>Πίνακας 14.</b>	Τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων στα θεατρικά κείμενα	365
<b>Πίνακας 15.</b>	Λήψη αποφάσεων, υποβολή προτάσεων, έκφραση ιδεών και εύρεση λύσεων εκτός οικογένειας, από ενήλικους και ανήλικους χαρακτήρες των δύο φύλων	380



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 1.</b>	Η θεματολογία των θεατρικών κειμένων της έρευνας	515
<b>Γράφημα 2.</b>	Το φύλο των πρωταγωνιστικών προσώπων ανά θεματική κατηγορία	515
<b>Γράφημα 3.</b>	Κατανομή πρωταγωνιστικών ρόλων και συχνότητα εμφάνισης των φύλων κατά θεματικές κατηγορίες κειμένων	516
<b>Γράφημα 4.</b>	Η συχνότητα εμφάνισης των δυο φύλων στα θεατρικά κείμενα	517
<b>Γράφημα 5.</b>	Παρουσίαση της μορφής και της συχνότητας εμφάνισης ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα	517
<b>Γράφημα 6.</b>	Παρουσίαση της μορφής και της συχνότητας εμφάνισης των δύο φύλων σε πρωταγωνιστικούς, δευτερεύοντες και βοηθητικούς ρόλους στα θεατρικά κείμενα	518
<b>Γράφημα 7.</b>	Κειμενική παρουσία των μελών της οικογένειας με ρόλο και αναφορά	519

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

<b>γραφ.</b>	Γράφημα
<b>και συν.</b>	Και συνεργάτες
<b>κεφ.</b>	Κεφάλαιο
<b>σ.</b>	Σελίδα
<b>σσ.</b>	Σελίδες
<b>βλ.</b>	Βλέπετε
<b>Εκδ.</b>	Εκδόσεις
<b>Μετάφρ.</b>	Μετάφραση
<b>Επιμ.</b>	Επιμελητής/τες
<b>τόμ.</b>	Τόμος
<b>Πίν.</b>	Πίνακας
<b>χ.χ.</b>	Χωρίς χρονολογία
<b>Ed./Eds.</b>	(Editor/Editors) Επιμελητής /Επιμελητές
<b>ed.</b>	(edition) έκδοση
<b>et al.</b>	(et alii – and others) και άλλοι
<b>n.d.</b>	(no date) χωρίς χρονολογία
<b>Trans.</b>	(Translation) Μετάφραση

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

(Πράξη 4<sup>η</sup>)

Νίνα: Τι έλεγα... Α για τη σκηνή... Τώρα το ξέρω, το καταλαβαίνω, Κώστω, πως στη δουλειά μας -στο παίξιμο ή στο γράψιμο- εκείνα που αξίζει δεν είναι η φήμη, δεν είναι η δόξα, μήτε εκείνα που ονειρευόμαστε, αλλά το να μάθεις να κάνεις υπακομή... Να μάθεις να σηκώνεις το σταυρό σου και να 'χει πίστη. Εγώ τώρα πιστεύω κι αυτό με κάνει να πονώ λιγότερο. Κι όταν σκέφτομαι την τέχνη μου, την αποστολή μου, δε φοβάμαι τη ζωή.

Άντον Τσέχωφ 'Ο Γλάρος'

Μετάφρ. Ανικούργου Καλλέργη, Εκδόσεις Διοδότης

Ποια είναι η ουσία του θεάτρου και πώς μπορούμε να την προσεγγίσουμε; Ποια είναι τα κατάλληλα μεθοδολογικά κριτήρια για να αναλύσουμε την πολυπλοκότητά του; Είναι η ιστορική του πορεία, όπως διαγράφεται μέσα από τις εκφάνσεις του σε κάθε κοινωνία κάποιας δεδομένης εποχής ή είναι η κοινωνιολογική ερμηνεία του περιεχόμενου του; Αποτελεί μόνο μια μορφή διασκέδασης που προσφέρει μια πρόσκαιρη αισθητική απόλαυση; Ή μήπως είναι όλα αυτά μαζί; Η απάντηση είναι η εξής: το θέατρο είναι πάντα κάτι παραπάνω από αυτό που του αποδίδεται. Έτσι 'δικαιολογείται' το πλήθος των επιστημών που ασχολείται με την ανάλυση του θεάτρου (Σημειολογία, Κοινωνιολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, κ.ά.), η κατάτμηση της επιστήμης του θεάτρου σε επιμέρους ειδικότητες (Κοινωνιολογία του Θεάτρου, Ιστορία του Θεάτρου, κ.ά.) καθώς και το πλήθος των ειδών του.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται σε μια πληθώρα ερευνών γύρω από το θέατρο και καταπιάνεται με ένα συγκεκριμένο είδος του: Το παιδικό θέατρο το οποίο έχει ως βασικό ρόλο και αποστολή την αισθητικο/καλλιτεχνική και παιδαγωγικο/κοινωνική καλλιέργεια των ανήλικων θεατών, οι οποίοι αποτελούν τους κατεξοχήν αποδέκτες του. Η έρευνά μας εστιάζεται στη μελέτη των κοινωνικών μηνυμάτων, αντιλήψεων και στερεοτύπων όπως αυτά προβάλλονται και αναπαράγονται μέσα από το παιδικό θέατρο. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη ερευνά εάν και κατά πόσο κοινωνικά σεξιστικά στερεότυπα προβάλλονται μέσα από το θέατρο για κοινό ανηλίκων. Δεδομένου λοιπόν ότι το θέατρο αναπαριστά την πραγματικότητα και ότι κάθε δραματικό κείμενο είναι δημιούργημα της εποχής που το γέννησε, μελετώνται τα θεατρικά κείμενα μιας δεκαετίας ('85-'95) πολύ σημαντικής, τόσο για την παραγωγή θεατρικών βιβλίων για παιδιά, όσο και για τις δράσεις που έγιναν με στόχο, όχι μόνο τη νομική κατοχύρωση της ισότητας των δύο φύλων, αλλά την ουσιαστική ισότητα, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το πλήθος των εκφάνσεων στην καθημερινή ζωή.



Το όλο εγχείρημα ενασχόλησης με το παιδικό θέατρο ξεκίνησε ως ‘ιδέα’ το 1997 όταν ακόμα φοιτούσα στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η ιδέα αυτή σιγά σιγά ωρίμαζε στο μυαλό και τη σκέψη μου και με το χρόνο άρχισε να παίρνει σάρκα και οστά. Στην αρχή με δειλά βήματα, στη συνέχεια με επιμονή και υπομονή φτάσαμε σήμερα να έχουμε στα χέρια μας το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης κοπιαστικής, αλλά γεμάτης από εμπειρίες και γνώσεις, πορείας. Και από τότε που ξεκίνησε το ταξίδι μέχρι σήμερα, πολλά πράγματα άλλαξαν, αλλά ο στόχος παρέμεινε ο ίδιος. Να φτάσουμε στην *Ιθάκη*. Σε όσους, λοιπόν, έδωσαν ‘ώθηση στα πανιά’ βοηθώντας στην ολοκλήρωση της μελέτης οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον καθηγητή του τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου κ. Νεοκλή Σαρρή που δέχτηκε την πρότασή μου για εκπόνηση διδακτορικής διατριβής καθώς και για την ολόπλευρη στήριξη και τη σημαντική βοήθειά του σε κάθε φάση της μελέτης. Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια του τμήματος Μ.Μ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Πέπη Ρηγοπούλου για τις σημαντικές επισημάνσεις της, την άριστη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αγνή Μουζενίδου, που χάρι στην επιστημονική της κατάρτιση και την πολύτιμη συνεργασία της συνέβαλε καθοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας. Πολλά ευχαριστώ ανήκουν στον Ονούφριο Φαρμακίδη, καθηγητή Παντείου Πανεπιστημίου, που δεν είναι πια κοντά μας.

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μανώλη Κολιάδη, τον επίκουρο καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Νίκο Ανδρεαδάκη και την επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου κ. Αλεξάνδρα Χαλκιά, για τη μεγάλη τιμή που μου έκαναν να είναι μέλη της επιτροπής υποστήριξης της διατριβής. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κ. Γιάννη Παπαδάτο, Σχολικό Σύμβουλο και διδάκτορα Παιδικής Λογοτεχνίας για τη σημαντική βοήθειά του, ειδικά στην αναζήτηση του υλικού της μελέτης, όπως επίσης οφείλω να ευχαριστήσω την επίκουρη καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Έλενα Θεωδωροπούλου, που με προθυμία διέθετε το χρόνο της, όποτε της το ζήτησα. Τις θερμές μου ευχαριστίες θα ήθελα ακόμη να εκφράσω στην καθηγήτρια μου, φιλόλογο κ. Παναγιώτα Βλάχου που με χαρά ανέλαβε τη γλωσσική επιμέλεια της μελέτης.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της ποικιλομορφίας του θεάτρου εντάσσεται και αυτό που αποκαλούμε 'παιδικό θέατρο'. Ως όρος είναι πολυδιάστατος και πολυσημικός, ως θέαμα επιχειρεί την τέρψη, την ψυχαγωγία και άλλοτε τη νουθεσία του φιλοθεάμονος κοινού και συχνά καταδεικνύει, μέσα από το μανδύα του φαντασιακού, την εικόνα του σύγχρονου κόσμου. Ενός κόσμου, ο οποίος, ενώ διακηρύσσει την ισονομία και την ισότητα σε όλους του τομείς φορώντας το προσωπείο της απελευθέρωσης, στην πραγματικότητα υποθάλλει και διαιωνίζει την ευρύτερη ανισότητα στα πλαίσια της οποίας εντάσσεται και η ανισότητα των δύο φύλων.

Τα διαφυλικά στερεότυπα τα οποία εκκολάπτονται από τη σύγχρονη κοινωνία και τα οποία, ηθελημένα ή αθέλητα, εν κρυπτώ ή φανερά, αναπαράγει ο δραματοποιός στο έργο του, μελετώνται στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η ανάλυση των θεατρικών βιβλίων που εκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995 και απευθύνονται στα παιδιά είτε ως αναγνώστες είτε ως θεατές είτε ως ηθοποιούς. Βασικός στόχος είναι να καταδειχθεί εάν προβάλλονται μέσα από τα κείμενα αυτά διαφυλικά πρότυπα που διαιωνίζουν τη διαφοροποίηση των δύο φύλων σε βάρος των γυναικών.

Η επιλογή μελέτης εξωσχολικών αναγνωσμάτων και μάλιστα ο περιορισμός σε θεατρικά κείμενα, οφείλεται κατά πρώτο λόγο στο γεγονός πως η σχετική βιβλιογραφία και η ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα του εξωσχολικού αναγνώσματος είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, τη στιγμή που αποτελεί κοινή παραδοχή πως η μετάδοση ιδεολογικών μηνυμάτων στο παιδί, επιχειρείται κυρίως με μέσα που κυριαρχούν εκτός σχολείου. Το εξωσχολικό βιβλίο, ενώ φαινομενικά ακολουθεί τη σχολική παραίτηση, εντούτοις κατορθώνει να κινείται με περισσότερη ελευθερία, απεικονίζοντας έστω και συγκαλυμμένα ιδεολογικές και κοινωνικές ανακατατάξεις του πρόσφατου παρελθόντος<sup>1</sup>. Ειδικά το παιδικό θεατρικό βιβλίο έχει την ιδιαιτερότητα να ταλαντεύεται ανάμεσα στην πραγματικότητα του σχολείου και στην εξωσχολική δραστηριότητα. Στο σχολείο, το θεατρικό κείμενο έχει τη μορφή

---

<sup>1</sup> Ενδεικτικό παράδειγμα το βιβλίο της Ζέη, Α. (2004). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Κέδρος.

σεναρίου για τις ανάγκες μιας θεατρικής παράστασης, ενώ στις ελεύθερες ώρες του παιδιού, έχει τη μορφή εξωσχολικού λογοτεχνικού αναγνώσματος.

Η διττή αυτή υπόσταση του θεατρικού κειμένου, σε συνάρτηση με το γεγονός πως το ίδιο κείμενο μπορεί να παρακολουθήσει το παιδί σε μια παράσταση που πραγματοποιείται στην πόλη του, στα πλαίσια σχολικής εκδρομής ή με την οικογένειά του, ώθησε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στο θέατρο, την πανάρχαια αυτή τέχνη, που δυναμικά περιλαμβάνει όλες τις άλλες μορφές τέχνης. Ειδικότερα, απ' όλα τα είδη θεάτρου επιλέχθηκε η μελέτη του παιδικού θεάτρου, διότι τα ιδεολογικά μηνύματα και τα προβαλλόμενα πρότυπα εισχωρούν αβίαστα στην ψυχοσύνθεση του ανήλικου αναγνώστη ή θεατή, και σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες δημιουργούν στάσεις και απόψεις που μπορούν να λάβουν ένα ρόλο ρυθμιστικό για τη μετέπειτα συμπεριφορά και εξέλιξή του.

Ο περιορισμός της έρευνας στη μελέτη της συγκεκριμένης δεκαετίας, βασίστηκε τόσο στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν με στόχο την ισότητα και την εξάλειψη φαινομένων διαφοροποίησης των φύλων, όσο και στην πρόοδο που συντελέστηκε στο τομέα του παιδικού θεάτρου τη δεκαετία του '80. Ειδικά από το 1970 και μετά, μεθοδικές κινήσεις εμπλεκόμενων φορέων αλλά και ιδιωτών έδωσαν νέα ώθηση στο χώρο του παιδικού θεάτρου<sup>2</sup> και συνέτειναν στην «ωρίμανση» της δραματουργίας του συγκεκριμένου θεατρικού είδους. Την ίδια περίοδο, οι κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις στον ελληνικό χώρο είχαν ως αποτέλεσμα να τεθεί επί τάπητος το ζήτημα της ισότητας των φύλων και να μουν οι βάσεις για μια ευρύτερη αλλαγή, μέρος της οποίας αποτελεί και η αλλαγή του τρόπου παρουσίασης των γυναικών μέσα από κάθε υλικό, έντυπο και μη.

Πιο συγκεκριμένα, τη δεκαετία του '70 τη χαρακτηρίζει η ανασυγκρότηση σε όλους τους τομείς. Το αντιδικτατορικό κίνημα, η πτώση της χούντας, η μεταπολίτευση, η οικονομική ανάκαμψη και η νέα κοινωνική διαστρωμάτωση, προκαλούν μια ευρύτερη αμφισβήτηση στις υπάρχουσες δομές. Στα πλαίσια του γενικευμένου αιτήματος για δημοκρατία και ισότητα, δίνεται έμφαση στην προάσπιση των δικαιωμάτων των κοινωνικών μειονοτήτων. Είναι η εποχή που αναπτύσσεται το γυναικείο κίνημα σε Ευρώπη και Αμερική, με αίτημα τη γυναικεία

---

<sup>2</sup> Αναλυτική παρουσίαση των δράσεων που συντέλεσαν στην ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση παραστάσεων και συγγραφής θεατρικών έργων για το παιδικό κοινό, βλ. κεφ. *Ιστορία του παιδικού θεάτρου του παρόντος*.

χειραφέτηση και την ισοτιμία μεταξύ των φύλων. Παράλληλα, στο χώρο της εκπαίδευσης το αντιαυταρχικό μοντέλο κι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε συνάρτηση με τις νέες αντιλήψεις και παιδαγωγικές αρχές, θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη καλλιτεχνικών και πνευματικών δραστηριοτήτων που για μεγάλο διάστημα είχαν παραμεληθεί. Στη Σουηδία, στο Βέλγιο, στη Γαλλία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, συντελείται μια καλλιτεχνική αναγέννηση του θεάτρου που απευθύνεται σε παιδιά και νέους.

Στην Ελλάδα, οι πολιτικές ανακατατάξεις ευνόησαν αυτό το ρεύμα αλλαγής. Η πτώση της δικτατορίας και η επάνοδος της δημοκρατίας στη χώρα κινούν τα νήματα για να συντελεστεί μια ευρύτερη κοινωνική ανασυγκρότηση. Η αναθεώρηση και ψήφιση του Συντάγματος το 1975, σε συνάρτηση με την εμφάνιση του γυναικείου κινήματος στη χώρα και των αντιδράσεων που προκαλεί η αναχρονιστικότητα της ισχύουσας νομοθεσίας, εντείνουν την αναγκαιότητα τροποποίησης του νομικού πλαισίου της χώρας, το οποίο ούτως ή άλλως έπρεπε να εναρμονίζεται με το ισχύον ευρωπαϊκό πλαίσιο (εξαιτίας της ένταξης της χώρας στην ΕΟΚ). Το 1983, έπειτα από μακροχρόνιες διαδικασίες, η ισχύουσα νομοθεσία τροποποιήθηκε με το νόμο 1329/83 και την ίδια περίοδο, τίθεται σε λειτουργία το Συμβούλιο Ισότητας των Φύλων, ένα κρατικό όργανο με στόχο την αναδιαμόρφωση της κοινωνικής αντίληψης, όσον αφορά ζητήματα διαφοροποίησης των φύλων. Παράλληλα γίνονται τροποποιήσεις σε διατάξεις που αφορούν το Οικογενειακό, το Αστικό, το Εργατικό, το Εμπορικό δίκαιο και τίθενται ζητήματα που αφορούν τα δικαιώματα του παιδιού, την προστασία της μητρότητας, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, κ.ά.

Η πολυσχιδής αυτή διαδικασία αλλαγής και εξέλιξης στην οποία μπαίνει η ελληνική κοινωνία αντικατοπτρίζεται και στη θεματολογία των κειμένων τα οποία έχουν τις περισσότερες φορές κοινωνικό περιεχόμενο. Από τη γενικότερη τάση της εποχής δεν ξεφεύγουν τα παιδικά αναγνώσματα και ιδιαίτερα τα εξωσχολικά βιβλία που αναπτύσσουν θέματα κοινωνικού προβληματισμού. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται ακριβώς στην ανάπτυξη κοινωνικών θεμάτων και στην προβολή κοινωνικών στερεοτύπων μέσα από τα θεατρικά κείμενα. Με άλλα λόγια, η ανάλυση του περιεχομένου των θεατρικών έργων επιδιώκει να καταδείξει, κατά πόσο οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις επηρέασαν τη δραματογραφία, ειδικότερα σε ό,τι αφορά την παρουσίαση του γυναικείου φύλου και τη θέση που κατέχουν τα γυναικεία πρόσωπα στον ρου των ιστορούμενων γεγονότων. Διότι η συνταγματική κατοχύρωση

και οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν με σκοπό την ισότητα των φύλων, θα πρέπει να συμβαδίζουν με μια παράλληλη τάση για εξάλειψη των διαφυλικών στερεοτύπων σε βάρος των γυναικών. Εάν αντιθέτως, τα άτομα νεαρής κυρίως ηλικίας συνεχίσουν να βομβαρδίζονται από στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα ή βιώνουν στην καθημερινότητά τους τη διαφοροποίηση, τότε οι πιθανότητες ουσιαστικής ισότητας μεταξύ των φύλων, εξανεμίζονται.

## ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε 13 συνολικά κεφάλαια και χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (κεφ. 1-3) αφορά τη θεωρητική μελέτη του θεάτρου και ειδικότερα του παιδικού θεάτρου. Αρχικά, αναλύεται ο όρος 'θέατρο' ετυμολογικά και στη συνέχεια αναλύεται με βάση τις επιστήμες της Σημειολογίας και της Επικοινωνιολογίας. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες θεάτρου οι οποίες αναλύουν το φαινόμενο από τη γένεση έως και το ρεύμα του νατουραλισμού (κεφ.1). Ακολουθεί η θεωρητική προσέγγιση του θεάτρου για παιδιά. Αναλύεται ο όρος 'παιδικό θέατρο' και παρουσιάζεται η ιστορία του παιδικού θεάτρου στον ελλαδικό χώρο από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας. Επιπλέον, γίνεται μια θεωρητική ανάλυση του δραματικού κειμένου εν γένει, και επισημαίνονται τόσο τα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από κάθε άλλο κείμενο (αφηγηματικό κ.τ.λ.), όσο και τα ειδικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν ένα θεατρικό κείμενο που απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται ειδικά στο θέμα που απασχολεί την παρούσα έρευνα, δηλαδή στο ρόλο του δραματουργού ως φορέα μηνυμάτων (κεφ.2).

Ακολουθεί διεξοδική επισκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει στο εξωτερικό σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης μας, καθώς και όλων των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για το παιδικό θέατρο (κεφ.3). Σημειώνεται ότι από την ανάλυση των ερευνών διαπιστώθηκε ότι, σε αντίθεση με τις χώρες του εξωτερικού, δεν υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία έρευνες που να καταπιάνονται με θέμα αντίστοιχο της δικής μας μελέτης. Έτσι, παρουσιάζονται οι

έρευνες με το ίδιο ή παρεμφερές αντικείμενο που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, ενώ όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζονται όλες οι μελέτες που έχουν γίνει για το παιδικό θέατρο, χωρίς να σχετίζονται άμεσα με τη δική μας ερευνητική προσέγγιση.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας (κεφ.4), όπου, αφού εκτεθούν οι λόγοι που μας ώθησαν στην πραγματοποίηση της μελέτης, αναλύονται οι σκοποί και οι στόχοι, οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Έπειτα παρουσιάζεται το υλικό της έρευνας, δηλαδή όλα τα βιβλία που εκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995. Ακολουθεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων και το υλικό που αποτέλεσε το τελικό δείγμα της έρευνας βάσει των περιορισμών που τέθηκαν (έργο με δομή ολοκληρωμένης ιστορίας, πρωτότυπο, όχι μεταφρασμένο, κ.τ.λ.). Επίσης, αναλύεται διεξοδικά η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, οι μονάδες ανάλυσης και το σύστημα κατηγοριών της ανάλυσης των θεατρικών κειμένων για παιδιά.

Στο τρίτο μέρος (κεφ.5-12) παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των θεατρικών κειμένων (ποιοτική, ποσοτική) και ακολουθεί ερμηνεία των αποτελεσμάτων στο τέλος κάθε παραμέτρου ανάλυσης. Ειδικότερα αναλύονται οι ακόλουθες κατηγορίες: Η σχέση θεματολογίας και κεντρικών προσώπων, προκειμένου να διαφανεί εάν σε συγκεκριμένες κατηγορίες (περιπέτειας, κοινωνικά, κ.τ.λ.) πρωταγωνιστούν αντρικές ή γυναικείες μορφές (κεφ.5). Επίσης, εξετάζεται η συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στο κείμενο και στους τίτλους, αλλά και ο ρόλος που κατέχουν στο έργο (πρωταγωνιστικός, ημικεντρικός, βοηθητικός) (κεφ.6). Στη συνέχεια, μελετάται η οικογενειακή κατάσταση των ανήλικων χαρακτήρων, η οικογενειακή δομή και η παρουσίαση των μελών στη μικρο-καθημερινότητα, καθώς και τα καθήκοντα και οι ρόλοι που αναλαμβάνει το κάθε μέλος στα πλαίσια της οικογένειας (κεφ.7).

Ακολουθεί η μελέτη του χώρου εργασίας και οι επαγγελματικοί ρόλοι, όπου ερευνάται η συμμετοχή των φύλων στην αγορά εργασίας, παρουσιάζονται τα επαγγέλματα που ασκούν οι ενήλικοι χαρακτήρες (άντρες-γυναίκες) και τα επαγγέλματα που θα ήθελαν να ασκήσουν στο μέλλον οι ανήλικοι χαρακτήρες (κεφ.8). Η ανάλυση περιλαμβάνει ακόμα τα περιβάλλοντα στα οποία κατά κύριο λόγο δραστηριοποιούνται τα δύο φύλα και εξετάζεται η συμμετοχή αντρών και γυναικών στην κοινωνικοπολιτική ζωή (κεφ.9). Στα πλαίσια μελέτης των δράσεων των δύο

φύλων, αναλύεται και η χρήση του ελεύθερου χρόνου, δηλαδή οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες των φύλων (ενήλικων και ανήλικων) και παρουσιάζονται αναλυτικά τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων (κεφ.10). Μελετάται ακόμα από ποια πρόσωπα (άντρες/ γυναίκες) γίνεται η λήψη αποφάσεων, η εξεύρεση λύσεων και η υποβολή προτάσεων εντός και εκτός οικογένειας (κεφ.11) και τέλος, επιχειρείται η σκιαγράφηση της προσωπικότητας των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα, όπως διαφαίνεται από τα ιδανικά και τους στόχους ζωής των προσώπων, τις στάσεις και τις απόψεις που εκφράζουν για τα δύο φύλα, καθώς και από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που τους αποδίδονται. Για την καλύτερη ανάλυση, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας διακρίθηκαν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α) κοινωνική συμπεριφορά, β) νοητικές ικανότητες και γ) συναισθηματικά χαρακτηριστικά.

Το τελευταίο μέρος της μελέτης ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τις προτάσεις (κεφ.13), όπου εκτίθενται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας, επισημαίνονται οι ομοιότητες με ευρήματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και διατυπώνονται οι βασικές μας προτάσεις. Στη συνέχεια, παρατίθεται το *Λεξικό και Γλωσσάρι των βασικών όρων της μελέτης*, όπου δίνονται οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις ή επεξηγήσεις των όρων που χρησιμοποιούνται στη μελέτη. Ακολουθεί το *Παράρτημα* στο οποίο περιλαμβάνονται όλα τα γραφήματα της ανάλυσης και στη συνέχεια η περίληψη της ερευνητικής μελέτης (στα ελληνικά και στα αγγλικά). Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε (ελληνική, μεταφρασμένη και ξενόγλωσση).

**Α΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**



Εικόνα 1. Η θεατρική ομάδα του Πανεπιστημίου Αιγαίου με την αείμνηστη Άννα Ξανθάκη



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΠΕΡΙ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σ' αυτό το κεφάλαιο αναλύεται το θέατρο ως έννοια, με βάση τη γλωσσολογική ανάλυση του όρου, καθώς και με βάση τη σημειολογική και την επικοινωνιακή προσέγγιση. Αφού επισημανθούν οι βασικές αρχές της κάθε προσέγγισης, όπως αυτές εκφράζονται από τους κύριους εκφραστές της καθεμίας, αναπτύσσονται οι θεωρίες που αναλύουν το θεατρικό φαινόμενο από τη γένεσή του έως και το ρεύμα του νατουραλισμού. Ειδικότερα παρουσιάζεται και αναλύεται η θεωρία της εξελιξιαρχίας (evolutionism), η θεωρία της αρχαιοελληνικής μίμησης και η θεωρία της αντανάκλασης.

#### 1. Θέατρον : ο όρος

Το θέατρο διακρίνει η ευρύτητα και η πολλαπλότητα σημασιών και ερμηνειών, καθώς, ως έννοια, στις περισσότερες χώρες, νοηματοδοτεί ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, τη σκηνική αναπαράστασή του, αλλά και τον ίδιο το θεατρικό χώρο, ως οικοδόμημα<sup>3</sup>. Ως φαινόμενο και ως διαδικασία το θέατρο εκτείνεται από τον κειμενικά εγγεγραμμένο λόγο του δημιουργού, αποκτά, υπό την οπτική του σκηνοθέτη, παραστασιολογική υπόσταση και ολοκληρώνεται απευθυνόμενο στις αισθητικές και πολιτιστικές προσλαμβάνουσες ενός συγκεκριμένου κοινού μιας δεδομένης εποχής, προσδιοριζόμενης κοινωνικά και πολιτικά<sup>4</sup>. Εντούτοις, η θεώρηση του θεάτρου, ως πολιτιστικής δραστηριότητας μιας κοινωνίας που θεμελιώνεται πάνω στο θεατρικό<sup>5</sup>, αναφέρεται σε λίγα μόνο από τα

<sup>3</sup> Γραμματάς, Θ. (1988). Από τη θεατρικότητα στη θεαματικότητα. Δραματικό κείμενο- Τηλεοπτική εικόνα. Στο Κ. Ναυρίδης και συν. (Επιμ.) *Τηλεόραση και Επι-κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 281-303· Σολομός, Α. (1989). *Θεατρικό Λεξικό : Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*. Αθήνα: Κέδρος.

<sup>4</sup> De Marinis, M. (1978). *Lo spettacolo come testo I-II. Versus*. 21, σσ. 66-104.

<sup>5</sup> Πεφάνης, Π.Γ. (1991). *Το θεατρικό: Σκιαγράφηση μιας φαινομενολογικής θεατρολογίας* (Δ. Τσαρδάκης, πρόλογος, Χ. Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, εισαγωγή). Αθήνα-Γιάννινα: εκδ. Δαδώνη, σ.26.

περιεχόμενα που δύναται να αποδοθούν στον όρο 'θέατρο'<sup>6</sup>. Επιπλέον η θεώρηση του θεάτρου είτε ως παράστασης είτε ως καλλιτεχνικής δημιουργίας είτε ως γέννημα του πνεύματος μιας χωροχρονικά προσδιοριζόμενης εποχής, στενεύουν την προοπτική μας, καθώς το θέατρο πάνω απ' όλα αποτελεί «μια πρώτη εμβρυϊκή καλλιτεχνική έκφραση του ανθρώπου»<sup>7</sup>.

Αυτή την αδυναμία ακριβούς προσδιορισμού του όρου 'θέατρο' επισημαίνουν πολυάριθμες μελέτες<sup>8</sup>. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια θα πρέπει να ενταχθεί ένα τελευταίο συμπέρασμα μιας πιλοτικής έρευνας που πραγματοποίησε το Ινστιτούτο της Λειψίας, το οποίο σημειώνει πως τα όρια του όρου 'θεατρικότητα' είναι τόσο δυσδιάκριτα, οι κανόνες κρίσης τόσο απροσδιόριστοι, το περιεχόμενο του όρου αρκετά ρευστό, ώστε να προτείνεται η αποφυγή χρήσης του όρου από την επιστήμη του θεάτρου<sup>9</sup>. Η παρούσα μελέτη λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες προσεγγίσεις του όρου 'θέατρο', παρουσιάζει τρεις από τις βασικότερες επιστημονικές αναλύσεις της έννοιας.

---

<sup>6</sup> Ο Γ. Πεφάνης εντοπίζει 16 περιεχόμενα που μπορούν να αποδοθούν στον όρο 'θέατρο'. Βλ., Πεφάνης, Π. Γ., *όπ.π.*, σσ. 26-31.

<sup>7</sup> Κακούρη, Κ. (1998). *Προαισθητικές Μορφές Θεάτρου* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της 'Εστίας', σ.2.

<sup>8</sup> Για παράδειγμα, ο Β. Πούχνερ τοποθετεί το θέατρο ανάμεσα σε ένα ελάχιστο (κατά τον Barthes) και σε ένα μέγιστο ορισμό, από τον οποίο όπως επισημαίνει δεν μπορούν να αποκλειστούν έθιμα /τελετές /δρώμενα. Αυτό ήταν μεταξύ άλλων το πόρισμα από τη διδακτορική του διατριβή (Puchner, W. (1977). *Brauchterserscheinungen im griechischen Jahreslauf und ihre Beziehungen zum Volkstheater*. Wien). Για την ανάλυση του ελάχιστου ορισμού βλ. Πούχνερ, Β. (1985a). *Η σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: εκδ. Παϊρίδη, κυρίως σσ. 14, 24, 72-73. Για την ανάλυση του μέγιστου ορισμού βλ. Πούχνερ, Β. (1985b). *Θεωρία του λαϊκού θεάτρου. Κριτικές παρατηρήσεις στο γενετικό κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς του ανθρώπου*. Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρία, (Λαογραφία, παράρτημα αρ.9) κυρίως σσ. 107, 110-111.

<sup>9</sup> Το πρόγραμμα παρουσιάζει ο R. Münz στο τόμο *Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft*. Βλ. Münz, R. (1994). *Das Leipziger Theatralitätskonzept als methodisches Prinzip der Historiographie älteren Theaters*. In E. Fischer-Lichte, W. Greisenegger, H-Th. Lehmann (Hrsg), *Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, σσ.25-42.

### 1.1. Γλωσσολογική ανάλυση

Ο αρχαίος ελληνικός όρος *θέατρον* που διατηρήθηκε στα νέα ελληνικά, αποτέλεσε τη βάση από την οποία προήλθε ο γαλλικός όρος *théâtre*, ο ιταλικός *teatro*, ο γερμανικός *theater* και ο αγγλικός *theatre*<sup>10</sup>. Ετυμολογικά / ερμηνευτικά το Θέατρο είναι ο χώρος όπου «θεώμεθα» (θέατρο < θεώμαι «βλέπω») τα δρώμενα, αυτά που πράττονται<sup>11</sup>. Θέατρον (αττ.), θέητρον (ιων.), «τόπος εν ω θεάται τις θέατρον», θηέομαι (ιων.), θαέομαι (δωρ.), -θαφέομαι, θεάομαι (αττ.)- παρατηρώ τι μετά θαυμασμού, κοιτάζω, θεωρώ, εξετάζω<sup>12</sup>. Ο όρος αναλύεται και ερμηνεύεται από τον Κριαρά<sup>13</sup> ως: **1)** Τόπος όπου προβάλλουν θεάματα· θέατρο: Ερωφ. Δ' 584. **2)** Θεατρική παράσταση, έργο· θέαμα: *Περί θεάτρων και θυμελικών παιγνίων, ότι αυτά να μη τα θεωρούν οι κληρικοί* Βακτ. αρχιερ. 155. **3)** (Συνεκδ.) θεατές: *ας συντροφιάσει τέτοιο κλαθμό το θέατρο!* Ζήν. Α' 34. **4)** (Μεταφ.) τόπος όπου εξελίχθηκαν σημαντικά γεγονότα: πεδίο: *της ελευθερίας το θέατρον, των Αθηνών καταπορθήσαι πόλιν* Βίος Αλ. 2865· *αυτοί οι πλουμιστοί οφθαλμοί θέατρον εγινήκαν του πόθου* Σουμμ., Παστ. φίδ. Β' [85]· έκφρ. *εις το θέατρον* κάπ. = σε κοινή θέα, για να μπορεί να δει κάπ. κ.: Ασσίζ. 201<sup>9</sup>. [αρχ. ουσ. *θέατρον*. Ο τ. -ο και σήμ.]. Σύμφωνα με το λεξικό του Τριανταφυλλίδη<sup>14</sup> θέατρο είναι « **1.** δραματική τέχνη που, ακολουθώντας ορισμένες συμβάσεις, αναπαριστάει μπροστά σε κοινό μια σειρά γεγονότων με τη χρησιμοποίηση ανθρώπων (ηθοποιών) που μιλούν και δρουν: *Ρεαλιστικό / νατουραλιστικό ~. Δραματικό / μουσικό / ελαφρό ~. ~ του παραλόγου\*. ~ πρόζας. Η ακμή του θεάτρου στην αρχαία Ελλάδα. Το ~ είναι έργο συλλογικό: θεατρικό έργο, σκηνοθεσία, ηθοποιία. Σπουδαίω / κάνω ~. Κοστούμια / σκηνικά θεάτρον. Ηθοποιός θεάτρον. Η μαγεία του θεάτρον. || ~ σκιών / μαριονετών, για παραστάσεις που δίνονται σε μικρή σκηνή και όπου αντί ηθοποιών χρησιμοποιούνται φιγούρες (καραγκιόζης) ή κούκλες (μαριονέτες). **2α.** παράσταση σε θέατρο, θεατρική παράσταση: *Έβγαλες εισιτήρια για το ~; Μυθιστόρημα διασκευασμένο για το ~. Κριτική / κριτικός θεάτρον. Τα θέατρα λειτουργούν τις Κεριακές και αργούν τις Δευτέρες. ΦΡ γίνομαι ~, εκτίθεται,**

<sup>10</sup> Moretti, J.C. (2004). *Θέατρο και Κοινωνία στην Αρχαία Ελλάδα* (Ε. Δημητρακοπούλου, Μεταφρ., Κ. Μπούρας, Επιμ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη, σ.11.

<sup>11</sup> Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Ελληνική Γλώσσα: Η συμβολή της σε βασικές έννοιες του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://www.greekemb.jp/culture/babiniotis\\_gr.htm](http://www.greekemb.jp/culture/babiniotis_gr.htm)

<sup>12</sup> Hofmann J.B. (1989). *Ετυμολογικόν λεξικόν της αρχαίας ελληνικής*, Αθήνα, του ίδιου, σ.126.

<sup>13</sup> Κριαράς, Ε. (2004). *Επίτομο Λεξικό της μεσαιωνικής ελληνικής δημόδους γραμματείας*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictionline/DictOnLineKri.htm>

<sup>14</sup> Τριανταφυλλίδης, Μ. (2004). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictionline/DictOnLineTri.htm>

γελιοποιούμαι δημοσίως: ΣΥΝ ΦΡ γίνομαι θέαμα. παίζω ~, προσποιούμαι, υποκρίνομαι. β. λογοτεχνικό είδος, σύνολο κειμένων, έργων, συνήθ. διαλογικής μορφής, που προορίζονται για παράσταση σε θέατρο: *Ο Σικελιανός εκτός από ποίηση έγραψε και ~*. γ. σύνολο θεατρικών έργων με κοινή καταγωγή, κοινά χαρακτηριστικά: *Το ~ του Αισχύλου / του Μολιέρου / του Μπρεχτ. Ισπανικό / ιαπωνικό ~*. 3α. κτίριο, αίθουσα ή κατασκευή που προορίζεται για θεατρικές παραστάσεις: *Σάλα / πλατεία / σκηνή / αυλαία / παρασκήνια / καμαρίνια / ταμείο / κυλικείο θεάτρου. Το σπίτι μου είναι απέναντι από το ~*. || Αρχαίο ελληνικό ~, κατασκευή αμφιθεατρικής μορφής: *Το ~ της Επιδαύρου / των Δελφών. Ξύλινο / πέτρινο ~, Προσκήνιο / σκηνή / ορχήστρα / κοίλο θέατρον*. β. θεατρικός οργανισμός, θεατρι κή επιχείρηση: *Το ρεπερτόριο ενός θεάτρου. Ελεύθερο / Κρατικό ~, Εργάζεται ως ηθοποιός / σκηνοθέτης / τεχνικός / ταξιθέτης στο ~*. || (ως τίτλος): *Εθνικό / Λαϊκό ~, Το ~ Τέχνης του Κουν*. 4. το σύνολο των θεατών που παρακολουθούν μια θεατρική παράσταση: *Το ~ όρθιο χειροκροτούσε τους ηθοποιούς*. 5. (μτφ.) ο τόπος στον οποίο συμβαίνει ένα (σημαντικό) γεγονός: *Το ~ του πολέμου / των πολεμικών επιχειρήσεων. Τα Βαλκάνια υπήρξαν ~ αιματηρών πολεμικών συγκρούσεων*. θεατράκι το ΥΠΟΚΟΡ στη σημ. 3. [λόγ. < αρχ. θέατρον]». Η ανάλυση του όρου από τον Μπαμπινιώτη<sup>15</sup> περιλαμβάνει τις ακόλουθες ερμηνείες «θέατρο (το) {θέατρ-ου/ων} 1. η τέχνη της παράστασης επί σκηνής μιας δραματοποιημένης υπόθεσης ... 2. το λογοτεχνικό είδος, τα έργα του οποίου αναπτύσσουν ένα θέμα (υπόθεση) με διαλογικό τρόπο και προσαρμόζουν τη δράση στις ανάγκες της παρουσίασης του έργου αυτού επί σκηνής ... 3. (συνεκδ.) το κτήριο στο οποίο παρουσιάζονται θεατρικά έργα... 4. η οργανωμένη θεατρική επιχείρηση... 5. (συνεκδ.) το σύνολο των θεατών μιας παράστασης ... 6. (συνεκδ.) όλος ο κόσμος που ασχολείται με το θέατρο ή ενδιαφέρεται γι' αυτό ... 7. (α) κάθε ιδιαίτερο ρεύμα, τάση του είδους αυτού...(β) θέατρο σκιών...(γ) λυρικό θέατρο, η όπερα 8. (μτφ.) το επίκεντρο σημαντικού γεγονότος, η περιοχή όπου εκτυλίσσεται σημαντικό γεγονός...».

<sup>15</sup> Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

## 1.2. Σημειολογική ανάλυση

Οι σημειωτικές προσεγγίσεις στο θέατρο, ξεκινώντας από τον τσέχικο δομισμό της σχολής της Πράγας (δεκαετίες του '30 και '40)<sup>16</sup>, τον πολωνικό δομισμό και την αισθητική του Ingarden του '60<sup>17</sup>, τη δομική γλωσσολογία της Γαλλίας<sup>18</sup> και της Ιταλίας<sup>19</sup>, και φτάνοντας ως τις σύγχρονες προσεγγίσεις του '70 και μετά<sup>20</sup> με τις εργασίες των Kowzan<sup>21</sup>, Corvin<sup>22</sup>, Pavis<sup>23</sup>, Ubersfeld<sup>24</sup>, και των γερμανόφωνων

<sup>16</sup> Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εργασία του Otokar Zich με τίτλο 'Η αισθητική της δραματικής τέχνης' και υπότιτλο 'Θεωρητική δραματολογία', η οποία δημοσιεύτηκε το 1931 και επανακυκλοφόρησε το 1987 από τις εκδόσεις Panorama. Βλ. Zich, O. (1931). *Estetika dramatického umění. Teoretická dramaturgie*. Praha: Melantrich. Η εργασία αυτή, έδωσε το έναυσμα για την πραγματοποίηση μιας σειράς μελετών στην Τσεχία, από τους Petr Bogatyrev (Bogatyrev, P. (1940). *Lidové divadlo české a slovenské*. Praha), Jiří Veltruský (Veltruský, J. (1994). *Loutkové divadlo a herectví*. In *Príspevky k teorii divadla. Divadelní ústav*. Praha) κ.α. Ο J. Veltruský διατύπωσε σε μια φράση, την τυπολογία των ερευνητών της σχολής της Πράγας: «Οτιδήποτε βρίσκεται στη σκηνή αποτελεί σημείο». Βλ. σε μετάφραση από τα τσέχικα, Veltruský, J. (1964). *Man and Object in the Theatre*. In P. Garvin (Ed.), *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*. Washington: Georgetown UP, σσ.83-91. Οι εργασίες των Τσέχων μελετητών θα επηρεάσουν με αρκετή καθυστέρηση τη δυτική σκέψη, καθώς μεταφράζονται μόλις στα μέσα της δεκαετίας του '70.

<sup>17</sup> Η συζήτηση στην Πολωνία εκκινά με το βιβλίο του Aydeen για την καταγωγή του θεάτρου. Στη συνέχεια ιδιαίτερα σημαντική αναδείχθηκε η εργασία του R. Ingarden, με τίτλο 'Το λογοτεχνικό καλλιτέχνημα'. Βλ. Ingarden, R. (1960). *Das literarische Kunstwerk* (2<sup>nd</sup> ed.). Tübingen: Niemeyer. Ιδιαίτερα στο παράρτημα με τίτλο 'Von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel' σσ. 403-425 όπου αναφέρεται στις λειτουργίες της γλώσσας στο θέατρο. Μνημειώδεις ήταν οι εργασίες του T. Kowzan, που συνέγραψε στα γαλλικά, με αποτέλεσμα να γίνει αμέσως γνωστός στη Γαλλία και η τυπολογία του, να επηρεάζει μέχρι σήμερα κάθε συστηματική σημειολογική προσέγγιση.

<sup>18</sup> Ο γαλλικός δομισμός ήταν απόρροια των μαθημάτων του Ferdinand de Saussure βλ. Θωμαδάκη, Μ. (1993). *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*. Αθήνα: εκδ. Δόμος, σ.32. Ο Saussure, ήταν εκείνος που στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, μέσω των 'Μαθημάτων Γενικής Γλωσσολογίας' πρότεινε τη δημιουργία της επιστήμης των σημείων βλ. Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot. Σημαντική ήταν η εργασία του E. Buysens, ο οποίος μεταξύ άλλων επιστημαίνει ότι η τέχνη αποτελεί ένα ιδίαιον σημειακό γεγονός, το οποίο εκκινά ως ανυπόφερτη εκδήλωση. Βλ. Buysens, E. (1967). *La communication et l'articulation linguistique*. Paris: P.U.F., σ.24. Για τις μελέτες της γαλλόφωνης 'σχολής', η Μ. Θωμαδάκη γράφει: «με αφετηρία τη θεμελιώδη μελέτη του Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, ο Jakobson οδηγεί τον A.J. Greimas στην εύρεση μιας τυπολογίας των μερών της μυθιστορηματικής δράσεως, η οποία αξιοποιείται κατά τον ευτυχέστερο τρόπο από τη θεατρολόγο-σημειολόγο Anne Ubersfeld στη διεξοδική εργασία της με τίτλο *Lire le théâtre*». Βλ. Θωμαδάκη, Μ., *οπ.π.*, σ.33.

<sup>19</sup> Ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της σημειολογίας στο θέατρο, είναι οι εργασίες των Umberto Eco, Franco Ruffini, Marco de Marinis, Marcello Pagnini. Μάλιστα ο De Marinis υπογραμμίζει πως η σημειωτική αποτελεί μια 'μετα-επιστήμη' με στόχο την επαλήθευση ή επανασύσταση του επιστημονικού status quo των παραδοσιακών μεθόδων προσέγγισης του θεάτρου βλ. De Marinis, M. (1992). *Semiotica del teatro*. Milano: Bompiani, σ.16.

<sup>20</sup> Πούχνερ Β. (1985a) *οπ.π.*, σ.15.

<sup>21</sup> Το βιβλίο του 'Littérature et spectacle' αποτέλεσε την πρώτη σφαιρική και συστηματική προσέγγιση της σημειωτικής στο θέατρο. Βλ. Kowzan, T. (1970). *Littérature et spectacle dans leurs rapports esthétiques, thématiques et sémiologiques*. The Hague: Mouton.

<sup>22</sup> Ο M. Corvin μελέτησε ιδίως τη σχέση του ηθοποιού με το κείμενο και θεωρούσε ότι το σώμα του ηθοποιού αποδίδει σκηνικά τον εγγεγραμμένο λόγο. Επίσης ενστερνίζεται την άποψη του R. Barthes ότι τα θεατρικά σημεία έχουν κοινά σημασιόμενα και διαφορετικά σημαίνοντα. Βλ. Corvin, M. (1984). *Du genre au texte, une esthétique de la convergence*. In *Les deux scènes de l'écriture. Entretiens de Saint- Etienne I*. Paris: Théâtrales, σσ. 7-13.

<sup>23</sup> Η P. Pavis τονίζει την εικονιστική λειτουργικότητα των γλωσσικών σημείων και την αναφαίρετη λειτουργικότητα του θεατρικού σημείου. Παράλληλα θεωρεί πως τα θεατρικά σημεία είναι αυτόνομα

Fischer-Lichte<sup>25</sup> κ.α., αντιμετωπίζουν το θέατρο ως δευτερογενές σημειωτικό σύστημα, το οποίο σημαίνει (‘σημειώνει’) την πραγματικότητα, βάσει μιας δέσμης σημείων (‘συμβόλων’)<sup>26</sup>. Για τη σημειωτική<sup>27</sup>, το θέατρο αποτελεί ένα αυτόνομο<sup>28</sup> ιδιάζον πολιτιστικό σύστημα<sup>29</sup>, χωρίς άμεση χρηστική λειτουργία<sup>30</sup>, το οποίο χρησιμοποιεί ταυτόχρονα ποικίλους κώδικες σε διαφορετικούς συνδυασμούς, γεγονός που το καθιστά ένα πολυσημιακό σύστημα επικοινωνίας<sup>31</sup>.

Το θέατρο ως συνδυασμός αισθητικών σημείων, κατέχει ξεχωριστή θέση μεταξύ των τεχνών, διότι δεν μπορεί να αποκοπεί από τη διαδικασία παραγωγής του, δεν μεταδίδεται αναλλοίωτο, δεν μπορεί να επαναληφθεί αυτούσιο και δεν παράγει κάποιο υλικό καλλιτέχνημα, που εν δυνάμει κατέχει μια αντοχή στο χρόνο (π.χ. πίνακας ζωγραφικής)<sup>32</sup>. Αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν το θέατρο ένα ‘ρευστό’, μεταβλητό και ‘περαστικό’ φαινόμενο. Επιπλέον, εξαιτίας της συνθετότητας και του ιδιάζοντος χαρακτήρα του θεατρικού κώδικα, είναι δυσχερής η εφαρμογή της σημειωτικής προσέγγισης, αλλά και γενικότερα η ανάπτυξη της θεατρικής θεωρίας<sup>33</sup>. Ο Πούχγερ παρατηρεί: «Επειδή ο θεατρικός κώδικας δεν υλοποιείται σε ένα αντικείμενο ανθεκτικό στο χρόνο, αλλά μόνο στη διαδικασία παραγωγής, η

---

και δρουν ανεξάρτητα από κάθε εξωτερικό παράγοντα. βλ. Pavis, P. (1976). *Problèmes de sémiologie théâtrale*. Montréal: Presse de l’université du Québec, ιδίως σσ. 13, 16, 124.

<sup>24</sup> Η θεωρία του αμερικανού σημειολόγου Peirce για τη τριχοτόμηση των σημειωτικών λειτουργιών σε εικονικές, ενδεικτικές και συμβολικές επηρέασε το έργο της A. Ubersfeld. Βλ. Ubersfeld, A. (1982). *Lire le théâtre* (4<sup>th</sup> ed.). Paris: Editions Sociales. Η Ubersfeld μελέτησε ιδιαίτερα τη σχέση του κοινού με το σκηνικά παριστάμενο θέαμα Βλ. Ubersfeld, A. (1980). *Notes sur la dénégation théâtrale La relation théâtrale*. Lille: PUL, σσ.11-25.

<sup>25</sup> Ιδιαίτερα σημαντικός για τη θεατρική σημειωτική, είναι ο πρώτος τόμος του βιβλίου της *Semiotik des Theaters*. Η Fischer-Lichte επισημαίνει την ιδιαίτερη φύση του θεατρικού κώδικα και υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, πως ο θεατρικός κώδικας απαρτίζεται από ετερόκλητα σημεία, πράγμα που καθιστά ανέφικτη κάθε προσπάθεια ανεύρεσης ομοιογενών εννοιών στη διάρθρωσή του. Βλ. Fischer-Lichte, E. (1983). *Semiotik des Theaters*, Bd.1: Das System der theatralischen Zeichen. Tübingen: Gunter Narr, σσ.186, 191 εξ. Επιπλέον η Fischer-Lichte τόνισε την ικανότητα του θεατρικού σημείου να λειτουργεί ως σημείο ενός σημείου. Βλ. Fischer-Lichte, E. (1979). *Bedeutung: Probleme einer semiotischen Hermeneutik und Aesthetik*. München: Beck (Γι’ αυτή τη διπλή ιδιότητα του θεατρικού σημείου βλ. Τσατσούλης, Δ. (1999). *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου*. Αθήνα: Σειρά: ‘Η τέχνη του θεάματος’ Ελληνικά Γράμματα, σσ 54-57.

<sup>26</sup> Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον, σ.28 · Γραμματάς, Θ. (1999) ό.π., σ.54.

<sup>27</sup> Σύμφωνα με απόφαση που έλαβε στο Παρίσι το 1969 διεθνής επιτροπή, η οποία ίδρυσε και τη ‘Διεθνή Εταιρία Σημειωτικής’ ο όρος ‘σημειωτική’ θα καλύπτει όλες τις πιθανές σημασίες των δύο υπό συζήτηση όρων βλ. Eco, U. (1972). *La Structure absente* (U. Esposito-Torrigiani, Μεταφρ.). Paris: Mercure de France, σ.11.

<sup>28</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.30.

<sup>29</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1991α). Για μια σημειολογία του παιδικού θεάτρου. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ 31-42 ιδίως σ.31.

<sup>30</sup> Συστήματα όπως, η ζωγραφική, οι χειρονομίες κ.α., που δεν έχουν άμεση χρηστική λειτουργία δεν διαμορφώνουν μια ομοιογενή ομάδα βλ. Πούχγερ Β. (1985α) ό.π., σ.23.

<sup>31</sup> Τσατσούλης, Δ., ό.π., σ.16· Πούχγερ Β. (1985α) ό.π., σ.23.

<sup>32</sup> Πούχγερ Β. (1985α) ό.π., σ.23.

<sup>33</sup> Πούχγερ Β. (1985α) ό.π., σ.18.

διαδικασία της λήψης (recertiation) εκσυγχρονίζεται και παραλληλίζεται απόλυτα με τη διαδικασία παραγωγής»<sup>34</sup>. Αυτό σημαίνει πως η ύπαρξη θεατών είναι απαραίτητη προϋπόθεση κάθε θεατρικού γεγονότος και πως η θεατρική παράσταση, πέρα από καλλιτεχνικό γεγονός αποτελεί συνάμα και κοινωνικό θεσμό<sup>35</sup>.

Τα σημεία του θεατρικού κώδικα παρουσιάζουν και αυτά μια αστάθεια, λόγω της στενής σχέσης και συνδιαλλαγής τους με τα πολιτισμικά στοιχεία μιας πραγματικότητας, συνεχώς μεταβαλλόμενης<sup>36</sup>. Ο Kowzan<sup>37</sup> εντοπίζει δώδεκα κατηγορίες θεατρικών σημείων: προσωδία, μιμική, χειρονομία, κίνηση του ηθοποιού στο χώρο, χαρακτηρισμός, κόμμωση, ενδυμασία, σκηνικό αντικείμενο (requisite), σκηνικό, φωτισμός, μουσική, ακουστικά εφέ<sup>38</sup>. Η Fischer-Lichte<sup>39</sup> πρόσθεσε μια επιπλέον κατηγορία, το θεατρικό χώρο, ο οποίος προσδίδει σημαντικά σημειωτικά στοιχεία στην παράσταση. Ο Πούχγερ ακολουθώντας τη συστηματική μελέτη της Fischer-Lichte παρουσίασε έναν πίνακα, όπου τα σημεία της παράστασης κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: ενέργειες /δράση του ηθοποιού, σημεία εμφάνισης ηθοποιού και σημεία του χώρου<sup>40</sup>. Η Fischer-Lichte τονίζει ότι σημεία παράγονται από όλα τα σκηνικά παριστάμενα αντικείμενα, και όχι μόνο από τα έμπυχα όπως ο ηθοποιός ή η ορχήστρα και, γι' αυτό το λόγο, ονομάζει το θέατρο 'multimedial'. Συνεπώς, ειδοποιεί στοιχείο του θεάτρου που το διαφοροποιεί από τις άλλες τέχνες, είναι η ετερογένεια ή η πολυφωνία<sup>41</sup> που επιβάλλει το 'απόλυτο παρόν' ('absolute Gegenwärtigkeit')<sup>42</sup> των σημείων της θεατρικής παράστασης<sup>43</sup>.

<sup>34</sup> Πούχγερ Β. (1985a) όπ.π., σσ 23-24.

<sup>35</sup> Τσατσούλης, Δ., όπ.π., σ.14-19.

<sup>36</sup> Σακελλαρίου, Χ., (1991) όπ.π., σσ 31-42.

<sup>37</sup> Kowzan, T. (1976). *Analyse sémiologique du spectacle théâtral / Etudes dir. et présentées par T. Kowzan*. Lyon: Université de Lyon II Centre d' Etudes et de Recherches théâtrales.

<sup>38</sup> Ο Τ. Kowzan υποστήριξε ότι καθετί στη θεατρικής παράσταση αποτελεί σημείο. Βλ. Kowzan, T. (1968). *The Sign in the Theater: An Introduction to the Semiology of the Art of the Spectacle* (S. Pleasance, Trans.). *Diogenes*, 61, σσ.52-80.

<sup>39</sup> Fischer-Lichte, E. (1983) όπ.π., σσ 31 εξ.

<sup>40</sup> Πούχγερ, Β. (1985a) όπ.π., σ.32.

<sup>41</sup> Fischer-Lichte, E. (1983) όπ.π., σ.19-20, 60.

<sup>42</sup> Το 'απόλυτο παρόν' ως χαρακτηριστικό της θεατρικής παράστασης (καθώς η παράσταση εκκινά όταν ανοίγει η αυλαία και ολοκληρώνεται όταν κλείνει) αποτέλεσε επίκεντρο των ερευνών της Erica Fischer-Lichte. Βλ. Fischer-Lichte, E. (1983) όπ.π., 60.

<sup>43</sup> Ωμαδάκη, Μ., όπ.π., σ.38, 40.

### 1.3. Επικοινωνιακή ανάλυση

Το θέατρο αποτελεί συνάμα ένα επικοινωνιακό σχήμα, όπου συναντώνται, τόσο οι παράγοντες επικοινωνίας όσο και οι αντίστοιχες λειτουργίες<sup>44</sup>. Σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο, οι βασικοί θεατρικοί άξονες μιας παράστασης είναι: ο πομπός A (actor=ηθοποιός), ο δέκτης S (spectator=θεατής), ο κώδικας επικοινωνίας (θεατρικός κώδικας), το μήνυμα (θεατρικό κείμενο, διάλογοι κ.α.), ο διάλογος επικοινωνίας (δηλαδή ο τρόπος μεταβίβασης του μηνύματος ως ηχητικά κύματα - φωνή- ή/και οπτικά -παρουσία ηθοποιού-) και τέλος, οι λειτουργίες εγγραφής του μηνύματος (κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση)<sup>45</sup>.

Εκκινώντας από το μοντέλο επικοινωνίας, ο Bentley ορίζει το θέατρο ως τη διαδικασία κατά την οποία ο A (actor) ενσαρκώνει ένα ρόλο X, ενώ ο S (spectator) παρακολουθεί<sup>46</sup>. Η σχέση αυτή στηρίζεται στη σύμβαση μεταξύ των συμμετεχόντων, δηλαδή στην αποδοχή του θεατρικού γεγονότος ως πραγματικού<sup>47</sup>, καθώς και στην αποδοχή των κωδίκων που το χαρακτηρίζουν<sup>48</sup>. Ο Πούχνερ θεωρεί το μοντέλο του Bentley στατικό, ακατάλληλο να καλύψει την πολυπλοκότητα του θεατρικού φαινομένου και επισημαίνει τις αδυναμίες του ορισμού στα ρήματα που χρησιμοποιούνται<sup>49</sup>. Η Θωμαδάκη σημειώνει πως ο ελάχιστος ορισμός του θεάτρου από τον Bentley λαμβάνει ως πομπό τον ηθοποιό, τα λόγια του ως μήνυμα και ως δέκτη το θεατή. Όμως το έργο που αναπαρίσταται, γράφτηκε από κάποιον συγγραφέα. Άρα ο συγγραφέας είναι ο πομπός, μήνυμα είναι ολόκληρο το θεατρικό έργο και δέκτης το κοινό<sup>50</sup>.

Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ του ηθοποιού (A) και του θεατή (S), η Fischer -Lichte υποστηρίζει πως σχεδόν ποτέ δεν ταυτίζεται ο κώδικας του A με τον κώδικα του S, καθώς η ερμηνεία του A συμπύπτει μόνο σε μερικό βαθμό με αυτό που σημασιολογικά προσλαμβάνει ο S<sup>51</sup>. Αυτό οφείλεται στην πολυσημία των αισθητικών

<sup>44</sup> Τσατσούλης, Δ., ό.π., σ.20.

<sup>45</sup> Άλκηστις, (1992). *Κοινωνικό-θέατρο Σκιών*. Αθήνα: εκδ. ίδιας, σ.12.

<sup>46</sup> Bentley, E. (1965). *The life of the drama*. London: Methuen.

<sup>47</sup> Mannoni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l' autre Scène*. Paris: Seuil, σ.166.

<sup>48</sup> Άλκηστις,, ό.π., σ.11.

<sup>49</sup> Πούχνερ, Β. (1985b) ό.π., σσ 107, 110-111.

<sup>50</sup> Θωμαδάκη, Μ., ό.π., σσ 13-14.

<sup>51</sup> Για το θέμα βλ. τον πρώτο τόμο του βιβλίου της Fischer-Lichte *Semiotik des Theaters*. Όπως επισημαίνει και σε άλλες εργασίες της η Fischer-Lichte ο βαθμός ταύτισης στη επικοινωνία είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση βλ. Fischer-Lichte, E. (1979) ό.π., σ.27-129. Σημειώνει πως στο θέατρο η πολυσημία των αισθητικών σημείων a priori δεν επιτρέπει υψηλό βαθμό ταύτισης στην επικοινωνία βλ. Fischer-Lichte, E. (1981). Zum Problem der Bedeutung ästhetischer Zeichen. *Kodikas /Code*. 3, σσ 269-283. Μάλιστα, σε άλλη μελέτη της, η Fischer-Lichte τονίζει την αισθητικότητα του θεατρικού κώδικα και του μηνύματος που μεταδίδει βλ.



σημείων ή, όπως θα έλεγε ο Barthes, στην ‘πολυφωνία πληροφοριών’ των θεατρικών σημειωτικών συστημάτων<sup>52</sup>. Τα αισθητικά σημεία του θεατρικού κώδικα έχουν την ιδιότητα να κάνουν απεριόριστο αριθμό συνδυασμών, γεγονός που υπογραμμίζει την πολυδιάστατη φύση του θεάτρου. Γι’ αυτό το λόγο, θεωρείται ότι το επικοινωνιακό μοντέλο εγκλωβίζει το θέατρο σε ένα μηχανιστικό στατικό μοντέλο που αδυνατεί να συμπεριλάβει την πολυδιάστατη θεατρική επικοινωνία στις διάφορες μορφές και εκφράσεις της<sup>53</sup>. Ο Mounin θεωρεί πως πραγματική επικοινωνία υπάρχει μόνο πάνω στη σκηνή και όχι μεταξύ ηθοποιού και θεατή, καθώς ο δεύτερος δεν έχει τη δυνατότητα να ανταπαντήσει<sup>54</sup>. Ο Eco σε έναν ορισμό που δίνει για το θέατρο, επισημαίνει ότι ο ηθοποιός στέκεται μπροστά σε ένα ‘αντιδρών’ κοινό, δηλαδή σε ένα κοινό που έχει τη δυνατότητα να αντιδράσει, άρα να επικοινωνήσει<sup>55</sup>. Ο Elam χρησιμοποιώντας το μοντέλο επικοινωνίας του Eco καταλήγει στη δημιουργία ενός αρκετά σύνθετου μοντέλου θεατρικής επικοινωνίας<sup>56</sup>. Ο Helbo θέτει τη βάση της επικοινωνίας στη δυνατότητα αποκωδικοποίησης του μηνύματος από το θεατή<sup>57</sup>.

Οι διαφορετικές και πολυδιάστατες απόψεις που αφορούν την επικοινωνία στο θέατρο καταδεικνύουν την αδυναμία ενός στατικού μοντέλου ικανού να καλύψει το σύνθετο φαινόμενο της θεατρικής επικοινωνίας. Αυτή την πολυεπίπεδη σχέση θεατή και ηθοποιού επιχειρούν ενίοτε να ερμηνεύσουν άνθρωποι του θεάτρου, με όρους μιας ανθρώπινης προσέγγισης στη βάση μιας ‘ζωντανής’ επικοινωνίας<sup>58</sup> που γεννά ένα αίσθημα ‘συνενοχής’ μπροστά στο μυστήριο της θεατρικής λειτουργίας<sup>59</sup>.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στις διάφορες εκδοχές ανάλυσης της θεατρικής λειτουργίας, όπου επιχειρείται η οριοθέτηση και ο προσδιορισμός της έννοιας, το θέατρο είναι ιδωμένο υπό το πρίσμα μιας και μόνον οπτικής. Κατ’ αυτό

---

Fischer-Lichte, E. (1982). *Theatrical Communication*. *Degrés*, 29, σσ. 1-9. Σχετική βιβλιογραφία βλ. και Πούγνερ, Β. (1985α) όπ.π., σ.93, 100.

<sup>52</sup> Barthes, R. (1972). *Littérature et Signification*, *Critical Essays*, (R. Howard, Trans.). Evanston: Northwestern University Press, σσ. 261-279.

<sup>53</sup> Πούγνερ, Β. (1985α) όπ.π., σσ. 61, 72.

<sup>54</sup> Mounin, G. (1970). *Introduction à la sémiologie*. Paris: Éditions de Minuit.

<sup>55</sup> Eco, U. (1977). *Semiotics of theatrical Performance*. *The drama Review*, 21, σσ. 107- 117, ιδίως σ.110.

<sup>56</sup> Elam, K. (1980). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London: Routledge.

<sup>57</sup> Helbo, A. (1975a). Le code théâtral. En A. Helbo, (Ed.), *Sémiologie de la représentation: Théâtre, télévision, bande dessinée*. Bruxelles: éd. Complexe, σσ.12-27. Επίσης στον ίδιο τόμο το άρθρο του ίδιου ‘Pour un proprium de la représentation théâtrale’ (Helbo, A. (1975b)). Pour un proprium de la représentation théâtrale. En A. Helbo (Ed.), *Sémiologie de la représentation: Théâtre, télévision, bande dessinée*. Bruxelles: éd. Complexe, σσ.62-72)

<sup>58</sup> Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα φτωχό θέατρο*. Αθήνα: εκδ. Θεωρία ζητήματα αισθητικής και σημειωτικής, σσ 33, 162

<sup>59</sup> Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη, σ.13

τον τρόπο, η έννοια περιορίζεται σε μια τυπικά ορθή αλλά μονοδιάστατη θεώρησή της, που έχει αποτέλεσμα τη μοιραία συρρίκνωση και τον περιορισμό της πολλαπλότητάς της<sup>60</sup>.

## 2. Θεωρίες για το θέατρο

Η ευρύτητα και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του θεάτρου, πυροδότησαν διάφορες θεωρίες που στόχο είχαν την ανάλυση και τη μεθοδολογική προσέγγισή του. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου χρονικά εκτείνονται από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, μέχρι τις πιο σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών και θεωρητικών αναζητήσεων, που εκκινούν ήδη από τις αναζητήσεις περί θεάτρου του Αριστοτέλη και φθάνουν έως τις προσεγγίσεις των τελευταίων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Παρόλο που σήμερα περιδιαβαίνουμε μια περίοδο, όπου τα ρεύματα και οι θεωρίες συνυπάρχουν<sup>61</sup>, αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοαναιρούνται<sup>62</sup>, δημιουργώντας ένα ιδιαίτερο συνονθύλευμα τάσεων και προσεγγίσεων, και ενώ κρίνεται προβληματική από τους θεωρητικούς η αυστηρή κατηγοριοποίηση των εκάστοτε θεωρητικών αναζητήσεων, εντούτοις η γνώση των βασικών θεωριών είναι απαραίτητη<sup>63</sup> για την ούτως ή άλλως δυσχερή ανάλυση και μελέτη ενός ‘ζωντανού’ θεατρικού φαινομένου. Στην καταγραφή των θεατρικών θεωριών, η παρούσα επισκόπηση ακολουθεί –κατά βάση– τη διάρθρωση που έχουν κλασικά βιβλία της θεατρολογίας, όπως το *The Seven Ages of Theatre* (Οι επτά ηλικίες του θεάτρου) του Southern<sup>64</sup>. Εξάλλου παρόμοια

<sup>60</sup> Γραμματάς, Θ. (1992a). *Ιστορία και θεωρία στη θεατρική έρευνα*. Αθήνα: σειρά ‘Θεατρική Έρευνα’ Νο1 Αφοι Τολίδη, σ.10.

<sup>61</sup> Όσον αφορά την ύπαρξη πολλών θεωριών στο θέατρο, η J. Féral επισημαίνει, πως δεν μπορεί να υπάρξει μια θεωρία για το θέατρο, διότι η κάθε θεωρία εξετάζει από συγκεκριμένη οπτική το θεατρικό φαινόμενο, με αποτέλεσμα πάντα να υπάρχει κάποια παράμετρος που θα ξεφεύγει από την ανάλυση όσο πλήρης κι αν είναι η θεωρητική προσέγγιση. Βλ. Féral, J. (1994). *Pour une théorie des ensembles flous*. *Theaterschrift*, 5-6, σσ. 58-81 ιδίως σ.63.

<sup>62</sup> Ο Β. Πούχγερ σημειώνει: «Ο 20<sup>ος</sup> αι. ταλαντεύεται από το ένα ακραίο σημείο στο άλλο: από τα ολικά συστήματα στο απόλυτο χάος, από τη δογματική βεβαιότητα στην αμφισβήτηση των πάντων, από την επαναστατική και εικονοκλαστική διάθεση του μοντερνισμού στην απαισιοδοξία και στον κομπορμισμό του μεταμοντέρνου». Πούχγερ, Β. (2003). *Από τη θεωρία του Θεάτρου στις θεωρίες του Θεατρικού. Εξελίξεις στην επιστήμη του θεάτρου στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη, σ.198.

<sup>63</sup> Ο Σ. Πατσαλίδης συμφωνεί με τον E. MacDonald, πως δεν μπορεί να υπάρχει θεατρική ή γενικότερα λογοτεχνική προσέγγιση που να μην στηρίζεται, άμεσα ή έμμεσα, σε κάποια θεωρητική βάση. Βλ. MacDonald E. (1996). *Theatre at The Margins: Text and the Post-structured Stage*. Ann Arbor: University of Michigan Press, σσ.173-180 και Πατσαλίδης, Σ. (2004). *Θέατρο και Θεωρία. Περί (Υπο)κειμένων και (Δια)κειμένων* (Δ. Μήττα, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.24.

<sup>64</sup> Southern, R. (1962). *The Seven Ages of the Theatre*. London: Faber and Faber.

κατηγοριοποίηση εφαρμόζουν και εγχώρια επιστημονικά συγγράμματα, όπως το *Δοκίμια Θεατρολογίας*<sup>65</sup> και το *Θέατρο και Παιδεία*<sup>66</sup>, αμφότερα του Γραμματά.

## 2.1. Η θεωρία της εξελικτικής

### 2.1.1. Έννοιες και όροι προθεατρικού υλικού

Στη σύγχρονη θεατρολογία, το αρχαίο δράμα είναι ιδωμένο ως προϊόν μακρόχρονης εξελικτικής πορείας και όχι ως αποτέλεσμα τυχαίων ή συμπτωματικών επενεργειών μιας συγκεκριμένης χωροχρονικά προσδιοριζόμενης εποχής<sup>67</sup>. Η οπτική αυτή της διαχρονίας και η αναγωγή του θεάτρου στο αρχέγονο μυθικό και τελετουργικό στοιχείο, επιτάσσει αρχικά την εξέταση των όρων μύθος, τελετουργία, τελετή, έθιμο και δρώμενο, οι οποίοι χρησιμοποιούνται με διαφορετικό εννοιολογικό υπόβαθρο και σε διαφορετικά συμφραζόμενα από τις επιστήμες της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της λαογραφίας, και σαφώς της θεατρολογίας, που μελετούν το φαινόμενο της θεατρο-γένεσης. Στην από κοινού μελέτη των όρων αυτών συντελεί το γεγονός ότι, παρά τις όποιες διαφορές, έχουν τα στοιχεία μιας κοινής βάσης καθώς κάνουν λόγο για μια καθορισμένη, επαναλαμβανόμενη πράξη (εθιμοτυπία), που γίνεται εξυπηρετώντας μεταφυσικούς, κοσμικούς ή εκκοσμικευμένους σκοπούς<sup>68</sup>.

Ειδικότερα στην επιστήμη της ανθρωπολογίας, η τελετουργία εξετάζεται υπό το πρίσμα τη διαλεκτικής της σχέσης με τη μυθολογία. Ο μύθος αποτελεί ένα πολυσημικό σύστημα, διαρκώς μεταβαλλόμενο, που ως περιεχόμενο σημασιοδοτείται αναπροσαρμοζόμενος στα πλαίσια του εκάστοτε ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου<sup>69</sup>. Γενικά ο όρος 'μύθος' κρύβει μια αμφισημία καθώς από τη μια συνδέεται με βαθύτερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις εφάμιλλες προς τις επιστημονικές και άλλοτε παραπέμπει στις φαντασιακές αφηγήσεις<sup>70</sup>. Ούτως ή άλλως ο μύθος, ως

<sup>65</sup> Γραμματάς, Θ. (1990). *Δοκίμια Θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα, σσ 13-32.

<sup>66</sup> Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέβριον, σσ 18-37.

<sup>67</sup> Γραμματάς, Θ. (1990) όπ.π., σ.39.

<sup>68</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σ.40.

<sup>69</sup> Kristeva, J. (1974). *Revolution in Poetic Language* (M. Waller, Trans., L.S. Roudiez, Intr.). New York: Columbia University Press. Rudhardt, J. (1977). La fonction du mythe dans la pensée religieuse de la Grèce. Στο B. Gentini, G. Paioni (Eds.), *Il Mito Greco*. Roma: Ateneo & Bizzarri, σσ.307-320.

<sup>70</sup> Παραδέλλης, Θ. (1998). Μύθος και Κοινωνία: Θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Σύνδεσμος Φιλολόγων Ν. Λέσβου, *Μύθος: Εννοιολογικές και σημασιολογικές προσεγγίσεις. Οδυσσέας Ελύτης: Ανιχνεύσεις στο έργο του. Οι Εισηγήσεις δυο Αυτοτελών Συνεδρίων*. Μυτιλήνη: Φιλολογική Βιβλιοθήκη Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Λέσβου, σ.7.

προϊόν α-γραφικών κοινωνιών, των οποίων φέρει και τα χαρακτηριστικά<sup>71</sup>, σηματοδοτεί την προφορική εκφορά του λόγου και χαρακτηρίζει τόσο τη μορφή, όσο και το περιεχόμενο ενός διαλόγου<sup>72</sup>. Επικοινωνιακά, αποδίδει όχι μόνο το λεκτικό σήμα και το φερόμενο μήνυμα προς τον δέκτη<sup>73</sup>, αλλά και το μέσο ή το δίαυλο μεταφοράς του μηνύματος<sup>74</sup>.

Το περιεχόμενο του μύθου κάνει αναφορές σε θεότητες και σε φανταστικές οντότητες, προσδίδοντας μορφή και σχήμα στις εκάστοτε δομές με βασική επιδίωξη τη νοηματική ενότητα στην ερμηνεία των φαινομένων<sup>75</sup>. Όχι άδικα ο Malinowski θεωρεί ότι ο μύθος δεν αποτελεί ένα παιχνίδι διανόησης που προσεγγίζει θεωρητικά ή μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης τον κόσμο, αλλά μια πραγματικότητα που βιώνεται, έναν καταστατικό χάρτη, ο οποίος επεξηγεί, νοηματοδοτεί ή νομιμοποιεί θεσμούς, εξασφαλίζοντας ηθική τάξη και θεμελιώνοντας συμπεριφορές<sup>76</sup>. Με τον τρόπο αυτό, η μυθική γνώση συντελεί στην κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου που βρίσκεται έξω από το υποκείμενο<sup>77</sup>.

Ωστόσο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι θεωρίες για τη δομή της μυθικής σκέψης, όπου διατυπώνονται διαμετρικά αντίθετες απόψεις. Ο Frazer<sup>78</sup> θεωρεί ότι ο μύθος είναι προϊόν της άλογης ανθρώπινης σκέψης, ενώ σύμφωνα με τον Taylor<sup>79</sup> ο μύθος φέρνει τον άνθρωπο κοντά στην επιστημονική σκέψη, καθώς ο πρωτόγονος τον χρησιμοποιεί στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο. Για τον Lévy-Bruhl<sup>80</sup> ο πρωτόγονος δεν είναι ικανός να σκεφτεί ορθολογικά, διότι είναι 'εγκλωβισμένος' σε έναν κόσμο προ-λογικό με έντονα μυστικιστικά στοιχεία. Ο Muller<sup>81</sup> μελετώντας τη σχέση μύθου και γλώσσας, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η

<sup>71</sup> Κοντάκος, Α. (2002). Η Ηλικία των Μύθων- Μια παιδοψυχολογική μελέτη. Στο Μ. Καύλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σ.374.

<sup>72</sup> Παπαδόπουλος, Γ. (2002). Μύθος -Μίμησης- Μάθησις. Στο Μ. Καύλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σσ.327-328.

<sup>73</sup> Lundberg, G.A., Scharg, C.C., Larsen, O.N. (1954). *Sociology*. New York: Harper Brothers, σ.360.

<sup>74</sup> Eco, U. (1989). *Θεωρία Σημειωτικής* (Ε. Καλλιφατίδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση, σ.28.

<sup>75</sup> Rudhardt, J. (1977) *όπ.π.*, σσ.307-320.

<sup>76</sup> Malinowski, B. (1992). *The Foundations of Faith and Morals*. Στο I. Strenski (Ed.), *Malinowski and the Work of Myth*. Princeton: University Press, σσ.138-143.

<sup>77</sup> Βέικος, Θ. (1977). *Ο μύθος του λόγου*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ32-33.

<sup>78</sup> Frazer, J.G. (1935). *The golden Bough: A study in Magic and Religion* τ.Ι. New York: Author, σ.220

<sup>79</sup> Taylor, E.B. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray, σ.428.

<sup>80</sup> Lévy -Bruhl L. (1951). *Les Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Presses Universitaires de France, Εισαγωγή.

<sup>81</sup> Muller, M. (1881). *Comparative Mythology*. Στο M. Muller (Ed.), *Selected Essays on Language, Mythology and Religion* τ.Ι. London: Longmans Green, σ.378.

μυθική σκέψη είναι απόρροια μιας γενικότερης ασάφειας της γλώσσας εξαιτίας της πολυωνυμίας και της συνωνυμίας των λέξεων.

Πέρα από τη δομή και τη λειτουργία του μύθου, η κοινωνική ανθρωπολογία (όπως και η αρχαιολογία, η εθνολογία και η κλασική φιλολογία) επικεντρώθηκε στο είδος της σχέσης μύθου-τελετουργίας, και ιδιαίτερα στην ιστορική προτεραιότητα του ενός ή του άλλου<sup>82</sup>. Ορισμένες έρευνες υποστήριξαν την προτεραιότητα της τελετής<sup>83</sup>, αν και αρκετοί επιστήμονες, τόσο από το χώρο της εθνολογίας<sup>84</sup> όσο και από το χώρο της κλασικής φιλολογίας<sup>85</sup> κάνουν λόγο για μια διαλεκτική σχέση. Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι υπάρχει μια σχέση εξάρτησης του ενός από το άλλο, όπως για παράδειγμα ο Smith<sup>86</sup> και η Harrison<sup>87</sup> που θεωρούν ότι ο μύθος εξαρτάται από την τελετουργία. Παράλληλα με αυτή τη σχέση εξάρτησης, η Harrison επισημαίνει και το στοιχείο της προφορικότητας του μύθου<sup>88</sup>, όπως και ο Hooke<sup>89</sup> που θεωρεί το μύθο ως το λεκτικό μέρος τη τελετής. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Durkheim που υποστηρίζει ότι οι μύθοι εκφράζουν με λέξεις, αυτό που οι τελετουργίες εκφράζουν με πράξεις<sup>90</sup>.

Ο Cassirer τονίζει τη στενή σχέση και συνάφεια ανάμεσα στο μύθο και την τελετουργία και επισημαίνει ότι η θρησκεία και ο μύθος έχουν ως κοινή αφετηρία τη

<sup>82</sup> Κυριακίδου -Νέστορος, Α. (1986). Η ερμηνεία των Μύθων από την αρχαιότητα ως σήμερα. Στο Ι.Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία* τομ.Α'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

<sup>83</sup> Gehlen, A. (1977). *Urmensch und Spatkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. Frankfurt a.m.: Athenion.

<sup>84</sup> Ο Burkert τονίζει ότι ο μύθος και η τελετή δε συνδέονται με σχέσεις αιτιότητας, καθώς τόσο οι μύθοι όσο και οι τελετές υφίστανται αυτόνομα χωρίς να είναι απαραίτητη η ύπαρξη του ενός στο άλλο. Με άλλα λόγια, δεν είναι αναγκαία η τελετουργική βάση στο μύθο ούτε και το μυθολογικό υπόστρωμα στη τελετή. Βλ. Burkert, W. (1983). *Homo Necans: The Anthropology of Ancient Greek Sacrificial Ritual and Myth*. Berkeley: University of California Press· O A.E. Jensen επισημαίνει τη διαλεκτική σχέση μύθου-τελετής και υποστηρίζει ότι η τελετή αποτελεί τη δραματοποίηση (την παράσταση) του μύθου. Βλ. Jensen, A.E. (1951). *Mythos und Kult bei den Naturvölkern Religionswissenschaftliche Betrachtungen*. Wiesbaden: Franz Steiner.

<sup>85</sup> Ranke-Graves, R. (1986). *Griechische Mythologie. Quellen und Deutung* 1 Bde.. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

<sup>86</sup> Smith, W.R., (1972). *Religion of the Semites*. New York: Schocken Books και Smith, W.R., (1993) *Kinship and Marriage in Early Arabia*. Boston: Beacon Press.

<sup>87</sup> Harrison, J. (1927). *Themis. A study of the Social Origins of Greek Religion* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press· Harrison, J. (1962a). *Prolegomena to the study of Greek religion*. London: Merlin Press, καθώς και Harrison, J. (1962b). *Epilogomena to the study of Greek religion and Themis*. New Hyde Park N.Y.: University Books.

<sup>88</sup> "(myth is) a spoken correlative that evolves organically out of the acted rite, like a child's patter as he plays" Harrison, J. (1927<sup>2</sup>) όπ.π., σ.16.

<sup>89</sup> Hooke, S.H. (Ed.) (1933). *Myth and Ritual: Essays on the Myth and Ritual of the Hebrews in Relation to the Culture Pattern of the Ancient East*. London and New York: Oxford University Press, καθώς και Hooke, S.H. (ed.) (1958). *Myth, Ritual, and Kingship: Essays on the Theory and Practice of Kingship in the Ancient Near East and in Israel*. Oxford: Clarendon Press.

<sup>90</sup> Durkheim, E. (1960) *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse* (4<sup>th</sup> ed.). Paris: PUF, σσ.592-638.

θεμελιώδη ταυτότητα της ζωής και την επίγνωση της καθολικότητας<sup>91</sup>. Στην καθολική θεώρηση του κόσμου, η γένεση δεν αποτελεί φυσικό αλλά μυθικό γεγονός, το οποίο αναπαρίσταται<sup>92</sup>. Στα πλαίσια αυτά, ο άνθρωπος δεν είναι μόνο κοινωνός μιας τελετουργικής πράξης, αλλά μέσα από το μύθο διερευνά τα θεμελιώδη ερωτήματα της προέλευσης του καθώς και το γεγονός του θανάτου. Τα τελετουργικά δρώμενα μεταφέρουν τον πρωτόγονο από το διαρκές παρόν της ασυνείδητης και ενστικτώδους ζωής του, στο μυθικό α-χρονικό χώρο και χρόνο της κοσμικής δημιουργίας<sup>93</sup>. Η μετάβαση αυτή από τον εγκόσμιο χρόνο, στον ιερό χρόνο της κοσμογονίας επιτυγχάνεται μέσω επαναληπτικών χειρονομιών και χορομυμικών εκδηλώσεων των μεταμφιεσμένων<sup>94</sup> δρώντων προσώπων που με τη συνδρομή της προσωπίδας<sup>95</sup> ενσαρκώνουν μυθικές οντότητες, μετασχηματίζοντας το χωρόχρονο της καθημερινότητας, σε χώρο και χρόνο της τελετουργίας<sup>96</sup>. Οι πράξεις αυτές χρωματίζονται συναισθηματικά, καθώς τις περισσότερες φορές εκφράζουν ψυχικές καταστάσεις<sup>97</sup> ακολουθώντας ένα τελετουργικό αρχέτυπο. Σ' αυτή την έκδηλη ψυχική συναισθηματική έκφραση καθοριστικό ρόλο έχει το σώμα. Όπως επισημαίνει ο Καραφύλλης «Οι τελετουργίες είναι πράγματι κινητικές εκδηλώσεις του ψυχικού

<sup>91</sup> Cassirer, E. (1991). *Ο Μύθος του κράτους* (Στ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση, σ.58.

<sup>92</sup> Καραφύλλης, Γ. (1996) *όπ.π.*, σ.32.

<sup>93</sup> Lévi -Strauss, C. (1958) *La structure des Mythes*. Στο Lévi Strauss, C. *Anthropologie Structural*, Paris, Plon, σ.227-256· Eliade, M. (1963) *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard -Collection Idées N°32, σ.21-22· Lévy -Bruhl, L. (1963) *La mythologie primitive. Le monde mythique des Australiens et des Papous*, Paris, PUF, σ.3-12· Cassirer, E. (1991) *όπ.π.*, σ.69.

<sup>94</sup> «Τα μέσα μεταμόρφωσης, η μάσκα και η μεταμφίεση, ανήκουν στα πιο παλιά πολιτισμικά στοιχεία της ανθρωπότητας (...) αυτό φανερώνει τον πρωταρχικό στόχο της μεταμφίεσης, τη μαγεία, την προσπάθεια δηλαδή του ανθρώπου να επηρεάσει και να προδικάσει τα συμβαίνοντα γύρω του που εξαρτώνται από φυσικές και υπερφυσικές δυνάμεις, με λίγα λόγια να εξασφαλίσει την επιβίωση του» Βλ. Πούχγερ, Β. (1989). *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια (συγκριτική μελέτη)*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη, σ.76.

<sup>95</sup> «(Η προσωπίδα) είναι σημείο της φανερής μεταμόρφωσης και το μέσο αποξένωσης, γιατί φανερώνει με την ύπαρξή της την τεχνική αλλαγή. Αυτή η 'υπαρξιακή' ιδιότητα της προσωπίδας χρησιμοποιείται σε πολλές θρησκείες και λατρείες όπως και σε όλες σχεδόν τις μορφές αρχέγονου θεάτρου». Βλ. Πούχγερ, Β. (1985c). *Σημειολογία του Θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παϊρίδη, σ.48.

<sup>96</sup> Bril, J. (1983). *Le masque ou le père ambigu*. Paris: Payot, σ.40-45· Eliade, M. (1959). *The Myth of the eternal Return or Cosmos and History* (W.R. Trask, Trans.). New York: Princeton University Press, σ.3· Κακούρη, Κ. (1974). *Προϊστορία Θεάτρου*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών, σσ 81-87· Περέλλη-Κοντογιάννη, Ρ. (1985). *Η μάσκα στο πρόσωπο*. Αθήνα: Θεωρία, σσ 25-30.

<sup>97</sup> «Rites are at first magical in intent and publicly performed . . . The participants voice their desires; acting and speaking together, they reach a high pitch of emotion and enthusiasm. The collective emotion is projected or externalized in a person, a daimon or god" Fontenrose, J. (1966). *The Ritual Theory of Myth*. Berkeley: University of California Press, σ.27.

βίου...Η τελετουργία επομένως αποτελεί το δραματικό στοιχείο, ενώ ο μύθος το επικό»<sup>98</sup>.

Ο Freud, λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη σχέση μύθου-τελετής, ανάγει το μύθο στο ακατανίκητο και θεμελιώδες ένστικτο της γενετήσιας ανθρώπινης ορμής<sup>99</sup>, ενώ παραλληλίζει τα τελετουργικά πρακτόμενα με τις ψυχαναγκαστικές νευρωτικές πράξεις<sup>100</sup>. Η συσχέτιση της τελετουργίας με την ψυχαναγκαστική συμπεριφορά του νευρωτικού περιλαμβάνεται στον ορισμό της τελετής (ritus) από την Benedict, η οποία θεωρεί την τελετουργία ως μια προκαθορισμένη και επεξεργασμένη συμπεριφορά που απαντάται τόσο ως γνώρισμα του πολιτισμού, όσο και στην αυθόρμητη υιοθέτηση νέων τρόπων συμπεριφοράς από το άτομο, ιδίως το ψυχαναγκαστικά νευρωτικό<sup>101</sup>. Παράλληλα κινείται και ο Goody ο οποίος ορίζει την τελετή ως μια μορφή τυποποιημένης συμπεριφοράς, που όμως δεν είναι ορθολογική<sup>102</sup>. Στην επιστήμη της συμπεριφοράς, οι τελετουργικές πράξεις αντικαθιστούν τις πραγματικές απαιτήσεις της ανθρώπινης ορμής που αντιτάσσονται στις κοινωνικές συμβάσεις<sup>103</sup>. Έτσι η τελετουργία δρα ως μηχανισμός εξισορρόπησης ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά και την κοινωνική σύμβαση, επιτρέποντας την απελευθέρωση μη αποδεκτών κοινωνικά πράξεων (όπως η ανθρωποθυσία στα πλαίσια μιας τελετής) με απώτερο στόχο την ομαλή συνύπαρξη και επιβίωση του ανθρώπινου είδους<sup>104</sup>.

<sup>98</sup> Καραφύλλης, Γ. (1996). Η δομή της μυθικής σκέψης (Frazer -Taylor -Bruhl- Muller). Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεοτερικότητα*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δ.Π.Θ.: εκδ. Οδυσσέας, σσ 31-32.

<sup>99</sup> Freud, S. (1946). *Totem and Taboo* (A.A. Brill, Trans.). New York: Vintage Books, Random House σσ.164-166.

<sup>100</sup> Για τον Freud η νευρώση είναι ιδωμένη ως ατομική θρησκεία, ενώ η θρησκεία ως ομαδική, συλλογική νευρώση. Βλ. Freud, S. (1973). Zwang, Paranoia, und Perversion. *Studienausgabe*, Band VII, Frankfurt: Fischer, σσ. 18-21.

<sup>101</sup> Benedict, R. (1957). Ritual. *Encyclopedia of Social Sciences XIII/XIV*. New York: The Macmillan Company, vol. 13, σ. 396.

<sup>102</sup> «...a category of standardized behaviour, in which the relationship between the means and the end is not intrinsic, i.e. irrational or non-rational» (μια κατηγορία τυποποιημένης συμπεριφοράς, στην οποία η σχέση μεταξύ των μέσων και του σκοπού δεν είναι εγγενής, δηλ. είναι παράλογη ή μη-λογική) Goody, J. (1961). Religion and Ritual: The Definitional Problem. *British Journal of Sociology*, vol. XII, σσ. 142-164.

<sup>103</sup> Mitscherlich, A.(1972). *Massenpsychologie ohne Ressentiment: Sozialpsychologische Betrachtungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl., σ.85.

<sup>104</sup> Konrad, L. (1974). *Das so genannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag: Σχετικά με το θέμα, «ο Freud (1921)...επεσήμανε την ανάγκη άμυνας απέναντι στη σύγκρουση ανάμεσα στις ενστικτώδεις ορμές (κυρίως τη σεξουαλικότητα) και στους κανόνες και στις απαγορεύσεις που εκπορεύονται από την οικογένεια και την κοινωνία» βλ. Δραγώνα, Θ., Σκούρτος Ε., Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες -Κοινωνικές Ανισότητες, Διηλωσία και Σχολείο*, том.Α'. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.47.

Εξάλλου, ο συμβολικός και σημειολογικός χαρακτήρας αυτής της συμπεριφοράς είναι αποδεκτός τόσο από την επικοινωνιολογία<sup>105</sup> και την εθνολογία<sup>106</sup> όσο και από την κοινωνιολογία<sup>107</sup>, όπου η τελετή είναι ιδωμένη ως μια καθιερωμένη και στερεότυπη συμπεριφορά, που μέσω του συμβολισμού εξυπηρετεί την ανθρώπινη επικοινωνία σε κοινωνικά συμφραζόμενα<sup>108</sup>. Μ' αυτή τη διάσταση χρησιμοποιείται η έννοια και στη λαογραφία, η οποία χρησιμοποιεί περισσότερο τον όρο έθιμο καθώς είναι απαλλαγμένος από τη θρησκευτική βαρύτητα που ενέχει ο όρος τελετή. Με τον όρο έθιμο τονίζεται περισσότερο η συμβατική και συμμετρική επανάληψη βάσει της κοινωνικής πρακτικής<sup>109</sup>. Ο Μερακλής τονίζει πως η λέξη έθιμο συμπληρώνεται νοηματικά από τα ήθη<sup>110</sup>, που στην ουσία είναι «ένα άμορφο υλικό συμπεριφοράς των μελών των κοινωνικών ομάδων»<sup>111</sup>. Συνεπακόλουθα, το έθιμο είναι «τα ήθη, όταν παίρνουν μια ορισμένη, σταθερά επαναλαμβανόμενη τελεστική μορφή. Η επανάληψη αυτή σχηματίζει και την παράδοσή τους»<sup>112</sup>. Το στοιχείο της παράδοσης τονίζει και ο Dunninger που ορίζει το έθιμο ως μια κοινή συμβατική πράξη που διαφυλάσσεται από την παράδοση, ενέχει κάποιο περιεχόμενο, το οποίο εκφράζεται με συμβολισμούς και λειτουργικά δεσμεύεται από τον τόπο και το χρόνο<sup>113</sup>.

Από την άλλη πλευρά, ο όρος δρώμενο (που συχνά χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις τελετουργικές εθιμοτυπίες) συνδέεται περισσότερο με την πράξη σε συνάρτηση με μιας μορφής παραστατικότητα<sup>114</sup> και αποτελεί την εξέλιξη της τελετής

<sup>105</sup> Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (10th ed.). Bern: Huber Verlag, σ.61.

<sup>106</sup> Trimborn, H. (Hrsg.) (1971). *Lehrbuch der Volkerkunde* (4<sup>th</sup> ed.). Stuttgart: Enke Stgt, σ.72.

<sup>107</sup> Οι κοινωνιολόγοι μελετούν τον όρο κυρίως σε σχέση με την προβολή της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, μέσα από την υιοθέτηση ρόλων και συμπεριφορών. Goffman, E. (1999). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, σ.25.

Το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο μελέτης και της κοινωνικής ψυχολογίας ειδικότερα στην ανάλυση του κοινωνικού πλαισίου της δι-ομαδικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, «σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Social Identity Theory) τα μέλη αναγνωρίζουν τη συμβολική τους υπαγωγή στην ομάδα και εμφανίζονται από το κίνητρο να προαγάγουν την κοινωνική τους ταυτότητα» Δραγώνα, Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη, Α., ό.π., σ.36.

<sup>108</sup> Πούχγερ (1985b) ό.π. σ.42.

<sup>109</sup> Bernsdorf, W. (Hrsg.) (1972). *Wörterbuch der Soziologie*, 3 Bände (2<sup>nd</sup> ed.). Frankfurt am Main: Fischer, σ.134.

<sup>110</sup> Το λεξιλογικό ζεύγος ήθη και έθιμα, απαντάται και σε άλλες γλώσσες και όχι μόνο στην ελληνική. Για παράδειγμα, 'Manners and Customs' (αγγλικά), 'Sitten und Brauche' (γερμανικά), 'Moeurs et Coutumes' (γαλλικά). Βλ. Μερακλής, Μ. (1998). *Ελληνική Λαογραφία. Ήθη και Έθιμα* (6<sup>th</sup> ed.). Αθήνα: Οδυσσεύς, σ.155, σημ.1.

<sup>111</sup> Μερακλής, Μ., ό.π., σ.7.

<sup>112</sup> Μερακλής, Μ., ό.π., σ.7.

<sup>113</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) ό.π., σ.43.

<sup>114</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) ό.π., σσ 43-44.



σε πιο προχωρημένα στάδια<sup>115</sup>. Όπως παρατηρεί ο Usener, το αρχαίο δράμα αποτελεί την εξέλιξη του λατρευτικού δρώμενου, κάτι που δηλώνεται από την κοινή ετυμολογική ρίζα στο ρήμα 'δραν'<sup>116</sup>, αν και για τον ίδιο, «το δράμα, θα μπορούσε να πάρει το όνομα του από την ιερή πράξη και όχι από την πράξη που παριστάνεται»<sup>117</sup>. Την ιερότητα ως βασικό συστατικό στοιχείο της πράξης, επισημαίνει και η Κακούρη, η οποία ορίζει το δρώμενο ως το δραματοποιημένο και οργανωμένο ιερό θέαμα<sup>118</sup> ή αλλιώς 'τη δραματοποιημένη ιεροπραξία'<sup>119</sup>. Αντίθετα, ο Harrison δε δίνει έμφαση στην ιερότητα της πράξης αλλά στην πράξη καθ' εαυτή. Έτσι ορίζει το δρώμενο ως την πράξη (το πραττόμενο) που είτε επαναλαμβάνεται είτε προεξοφλείται<sup>120</sup>. Στα ίδια πλαίσια κινείται και ο Cassirer που ταυτίζει το δρώμενο με την τέλεση της πράξης<sup>121</sup>.

Ο Van der Leeder διαχωρίζει την εξέλιξη του δρώμενου προς δυο κατευθύνσεις: προς το δράμα και προς τη θρησκευτική τελετή, όπου κυριαρχεί η επαναληπτικότητα. Όπως παρατηρεί ο Μπρεχτ<sup>122</sup> και ο Fontenrose<sup>123</sup>, όταν η επαναληπτικότητα και η σύνδεση των πραττομένων με την εθιμοτυπική τελετουργία φθίνει ή τείνει να αποβληθεί, τότε οι μορφές των πράξεων απελευθερώνονται από τη στερεοτυπία και αναδεικνύουν νέες συνθέσεις με στόχο την αισθητική τέρψη, την κοινωνική διασκέδαση και την καλλιτεχνική έκφραση<sup>124</sup>. Είναι η καμπή κατά την οποία το δρώμενο εξελίσσεται σε δράμα, δηλαδή σε ένα «λιμπρέτο για θεατρική παράσταση» ή αλλιώς στο «λεκτικό μέρος μιας σκηνικής διαδικασίας, που παριστάνει μια νέα πραγματικότητα και τη μεταβιβάζει στους αμήτους θεατές, μέσω

<sup>115</sup> Bouyer, L. (1964). *Mensch und Ritus*. Mainz: Grünewald, σ.95

<sup>116</sup> Usener, H. (1965). *Keiner Schriften* vols. 1-4. Osnabrück: Zeller, vol.4, σ.422 [1st ed. Leipzig 1913].

<sup>117</sup> Usener, H., όπ.π., σ.425.

<sup>118</sup> Κακούρη, Κ. (1978) «Τοτεμισμός» και προϊστορική θεατρολογία. *Εποπτεία*, 24/25, σσ. 567-572 καθώς και Κακούρη, Κ. (1979). Εισαγωγή σε μεθόδους και θεωρίες της γενετικής έρευνας του θεάτρου. *Εποπτεία*, 35, σσ. 483-499.

<sup>119</sup> Κακούρη, Κ. (1980). Η απαρχή των δραματοποιημένων ιεροπραξιών και των θεατρικών τους χώρων. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο 'Διερεύνηση θεατρικών δραστηριοτήτων και αρχιτεκτονικής πρακτικής'. Βόλος, σσ. 59-104. Για της δραματοποιημένες μαγικές ιεροπραξίες του σύγχρονου Ελληνισμού Βλ. Κακούρη, Κ. (1999). *Διονυσιακά: Εκ της σημερινής λαϊκής λατρείας των Θρακών*. Αθήνα: Ιδεοθέατρον. Η μελέτη αυτή, που αποτελεί τη διδακτορική διατριβή της Κ. Κακούρη, βασίζεται τόσο στη μακροχρόνια έρευνα και αυτοψία, όσο και σε ανέκδοτο υλικό του Λαογραφικού Αρχείου της Ακαδημίας Αθηνών· Σύνομη κριτική των δύο ορισμών βλ. Πούχγερ (1985b) όπ.π., σσ 61-62, σημ.228.

<sup>120</sup> Harrison, J. (1927<sup>2</sup>) όπ.π., σ.328.

<sup>121</sup> Cassirer, E. (1923-1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* (1923), *Zweiter Teil: Das mythische Denken* (1925), *Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (1929), Berlin, vol.2, σσ.52-54.

<sup>122</sup> Brecht, B. (1974). *Μικρό όργανο για το Θέατρο* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πλειάς, σ.32.

<sup>123</sup> Fontenrose, J., όπ.π., σ.50.

<sup>124</sup> Μερακλής, Μ.Γ. (1983). Η Σιωπή, τα γέλια και τα κλάματα. Μικρή συμβολή στη διεκρίνιση των σχέσεων της λαογραφίας με τη φιλολογία και την κοινωνιολογία. *Αρτεής μνήμη*. Αθήνα, σ.379-384.

ενός δικτύου σκηνικών ρόλων, που συγκροτούν και διαφωτίζουν την πραγματικότητα αυτή (το θεατρικό 'έργο') με διαλόγους και μονολόγους)<sup>125</sup>. Το εννοιολογικό πλέγμα τελετή-τελετουργία-έθιμο-δρώμενο αναφέρεται σε μια πρότερη του δράματος φάση και δηλώνει ένα σημειωτικό σύστημα κοινωνικών πράξεων που επαναλαμβάνεται βάσει μιας δεσμευτικής εθιμοτυπίας, εντείνει το αίσθημα του 'ανήκειν' στην ομάδα<sup>126</sup>, καλύπτει κρίσιμα γεγονότα ή 'ερμηνεύει' ανεξήγητα φαινόμενα και αναδιρθώνει την πραγματικότητα, παραμένοντας ωστόσο πιστό κάτοπτρο των εκάστοτε κοινωνικών αξιών<sup>127</sup>.

### 2.1.2. Ο Γενετικός κώδικας του θεάτρου

Από τις αρχές του αιώνα μας, οι επιστήμες της εθνολογίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της θεατρολογίας, έστρεψαν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στη γένεση του θεάτρου. Οι θεωρίες για τις ρίζες του θεάτρου ποικίλλουν όπως ποικίλλουν και οι επιστήμες που προσεγγίζουν ερευνητικά το φαινόμενο. Τη συζήτηση άνοιξε ο Άγγλος ανθρωπολόγος Frazer, με το μνημειώδες έργο του *The golden bough*<sup>128</sup>. Στο έργο του ο Frazer ανάγει όλο το εθνογραφικό υλικό που συγκεντρώνει σε ορισμένα βασικά τελετουργικά πρότυπα (ο Ιερός Γάμος, ο αποδιοπομπαίος Τράγος, ο Θάνατος και η Ανάσταση), τα οποία ανακαλύπτει ότι συνδέονται τόσο με τη θρησκευτική λατρεία όσο και με το λαϊκό πολιτισμό<sup>129</sup>. Μελετώντας δηλαδή το φαινόμενο σε παγκόσμια κλίμακα, υποστήριξε ότι στα στοιχειώδη δράματα των πρωτόγονων, βρίσκονται σπέρματα της τραγωδίας και της κωμωδίας των πολιτισμένων λαών<sup>130</sup>.

<sup>125</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) ό.π., σ.45

<sup>126</sup> Η διαδικασία δόμησης της ταυτότητας μέσα από την υπαγωγή στην ομάδα, καθώς και η από κοινού 'κατασκευή' της πραγματικότητας αποτελούν αντικείμενα της ψυχοδυναμικής ανάλυσης των ομαδικών διεργασιών. Ενδεικτική βιβλιογραφία για το θέμα βλ. Δραγώνα, Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη, Α., ό.π., σ.75-78

<sup>127</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) ό.π., σ.44

<sup>128</sup> Το έργο πρωτοεκδόθηκε το 1890 σε δύο τόμους: Frazer, J. G. (1890). *The golden Bough: A study in Comparative Religion* 2vols. London: Macmillan και τελικά σε δώδεκα τόμους το 1911-1915: Frazer, J.G. (1911-1920) *The golden Bough: A study in Magic and Religion*, 12vols. (3<sup>rd</sup> ed.). London: Macmillan. Λέγεται ότι του δόθηκε το όνομα «Χρυσό Κλαδύ» στο ιερό άλσος Νεμί, που βρίσκεται κοντά στη Ρώμη.

<sup>129</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) ό.π., σ.79

<sup>130</sup> Frazer, J. G. (1935) ό.π., τ.ΙΙ, σσ.120&142

Η θεωρία της εξέλιξης του θεατρικού φαινομένου με βάση τη συγκριτική μέθοδο του μωσαϊκού που εφάρμοσε ο Frazer δέχθηκε κριτική από την Benedict<sup>131</sup>, τον Levi Strauss<sup>132</sup> και άλλους, διότι, όπως επισημαίνει ο Πούχγερ, μια τέτοια προσέγγιση αποκόπτει το φαινόμενο από τα πολιτισμικά του συμφραζόμενα<sup>133</sup>. Ωστόσο για πολλές δεκαετίες η θεωρία του Frazer άσκησε μια γοητεία στους ερευνητές ειδικά στους Βικτοριανούς κλασικούς φιλολόγους και αρχαιολόγους (όπως ο Murray, η Harrison, ο Ridgeway, κ.α.)<sup>134</sup>, οι οποίοι χρησιμοποίησαν το υλικό του Frazer για τη μελέτη θεμάτων καταγωγής του αρχαιοελληνικού δράματος<sup>135</sup>. Οι μελετητές αυτοί προέβησαν στην ιδέα πως η τέχνη και ειδικότερα το δράμα έχει τις καταβολές του στην ιεροτελεστία και πως «ο μύθος... αναπτύχθηκε γύρω από τις αρχαίες τελετές, άλλοτε για να τις επεξηγήσει και άλλοτε για να τις συγκαλύψει»<sup>136</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η Harrison<sup>137</sup> και ο Murray<sup>138</sup> χρησιμοποιούν το εθνογραφικό υλικό, η πρώτη προτείνοντας ένα εξελικτικό σχήμα της αρχαίας θρησκευτικής λατρείας και ο δεύτερος υποστηρίζοντας το τελετουργικό αρχέτυπο της αρχαίας τραγωδίας<sup>139</sup>. Εθνογραφικό υλικό συλλέγει και ο Ridgeway<sup>140</sup>, από μη ευρωπαϊκές φυλές (Δ. Ασία, Κίνα, Ιαπωνία, Ιάβα, κ.α.) προκειμένου να τεκμηριώσει τη θεωρία

<sup>131</sup> Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin. Μέρος της επιχειρηματολογίας της, παρουσιάζει ο Β. Πούχγερ. Βλ. Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σ.95 σημ.316.

<sup>132</sup> Lévi Strauss, C. (1963). *Totemism*. Boston: Beacon Press.

<sup>133</sup> Μερakλής, Μ. (1991). Κατερίνα Κακούρη (1907;-1990) Μια συνοπτική θεώρηση του θεατρολογικού της έργου. *Νέα Εποχή*, 206, σ.5-6.

<sup>134</sup> “Cambridge anthropologists” τους ονομάζει ο Schechner βλ. Schechner, R. (1966). *Asroaches to Theory/Criticism*. *Tulane Drama Review*, 10/4, σσ.20-53 καθώς και Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. London/ New York: Routledge.

<sup>135</sup> Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο Frazer δεν άσκησε επιρροή μόνο στους ‘Cambridge anthropologists’, ούτε πως μόνο αυτοί χρησιμοποίησαν τις θεωρίες του, για να μελετήσουν την καταγωγή του αρχαιοελληνικού δράματος. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την εργασία του F. Adrados, που δημοσιεύτηκε το 1975. Ο Adrados μελετώντας την καταγωγή της τραγωδίας από τα δρώμενα, ανακαλύπτει κοινά σημεία μεταξύ αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και θεατρικών μορφών από διάφορα μέρη του κόσμου (Ισπανία, Ιταλία, Αγγλία) και τελικά ανάγει τις διάφορες μορφές εξέλιξης του θεατρικού φαινομένου στο βασίλειο του καρναβαλιού του Frazer. Adrados, F. (1975). *Festival, Comedy and Tragedy. The Greek Origins of Theatre*. Leiden: Brill.

<sup>136</sup> Πατσαλίδης, Σ., όπ.π., σ.289

<sup>137</sup> Harrison, J. (1927<sup>2</sup>) όπ.π., σσ. 68-69, 482-492

<sup>138</sup> Murray, G. (1927) *Excursus on the ritual forms preserved in Greek Tragedy*. In Harrison, J. (Ed.), *Themis. A study of the Social Origins of Greek Religion* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press, σσ.341-363.

<sup>139</sup> Η υπόθεση του Murray, που στηρίχθηκε σχεδόν εξ ολοκλήρου στις ‘Βάκχες’ του Ευριπίδη, δέχθηκε έντονη κριτική αρχικά από τον Pickard-Cambridge. Για το ιστορικό της διένεξης βλ. Pickard-Cambridge, A. (1962). *Dithyramb, Tragedy and Comedy* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: The Clarendon Press (1<sup>st</sup> edition 1927). Ωστόσο η θεωρία της τελετουργικής βάσης της τραγωδίας επιβιώνει μέχρι τις μέρες μας (Kott, J. (1976). *Θεοφαγία. Δοκίμια για την αρχαία τραγωδία*, (Α. Βερυκοκάκη-Αρτέμης, Μετάφρ.), Αθήνα, εκδ. Εξάντας-Νήματα). Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει γράψει για το θέμα ο Puchner. Βλ. Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σσ. 48-49 σημ. 94.

<sup>140</sup> Ridgeway, W. (1915). *The Dramas and Dramatic Dances of non-European races*. Cambridge: The University Press και κυρίως Ridgeway, W. (1910). *The Origin of Tragedy*. Cambridge: The University Press.

για την απαρχή της τραγωδίας από την αρχέγονη λατρεία των νεκρών και των ηρώων. Την άποψη αυτή ενστερνίζονται και άλλοι ερευνητές όπως ο Nilsson<sup>141</sup> και ο Usener<sup>142</sup>, οι οποίοι ανάγουν την τραγωδία στους θρήνους της ηρωολατρίας, καθώς και ο Dietrich<sup>143</sup>, που συσχετίζει την τραγωδία με τα ανθεστήρια<sup>144</sup>. Αντίθετα, ο Havemeyer<sup>145</sup>, ένα χρόνο μετά τον Ridgeway, υποστήριξε ότι το δράμα έχει τη βάση του στο μιμητικό ένστικτο, καθώς και ότι η γλώσσα του σώματος προϋπάρχει της λεκτικής έκφρασης<sup>146</sup>.

Αν και η μίμηση πράγματι αποτελεί αναφαίρετο στοιχείο κάθε είδους θεατρικής πράξης<sup>147</sup> και κατέχει σημαντική θέση στη διαμόρφωση πολιτιστικών εκφάνσεων εν γένει (και ειδικότερα στη διαμόρφωση της γλώσσας<sup>148</sup>), εντούτοις η θεωρία της αναγωγής του θεάτρου κατ' αποκλειστικότητα στο μιμητικό ένστικτο δεν έχει πλέον αντίκτυπο στους επιστήμονες<sup>149</sup>. Σήμερα επικρατούσα άποψη είναι αυτή της αναγωγής του θεάτρου στο *ritus*<sup>150</sup>, δηλαδή την πράξη που πραγματοποιείται βάσει κάποιου τυπικού, επαναλαμβάνεται σε τυποποιημένη μορφή ή ακολουθεί την εθιμοτυπία, έχοντας περιεχόμενο θρησκευτικό, μαγικό ή άλλο<sup>151</sup>. Ωστόσο, την περίοδο του μεσοπολέμου, υπήρχε έντονη συζήτηση γύρω από το ρόλο και τη

<sup>141</sup> Nilsson, M. (1911). Der Ursprung der Tragödie. *Neue Jahrbucher*, 14, σσ. 609-42. Το ίδιο και στο Nilsson, M. (1951). Der Ursprung der Tragödie. *Opuscula Selecta*, vol.1, Lund, σσ.61-145.

<sup>142</sup> Usener, H., όπ.π., vol.4.

<sup>143</sup> Dieterich, A. (1908). Die Entstehung der Tragödie. *Archiv für Religionswissenschaft*, Bd.11, σσ. 164-196.

<sup>144</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σσ 32, 48 σημ.87.

<sup>145</sup> Havemeyer, L. (1966). *The Drama of Savage Peoples*. New York: Haskell House (1<sup>st</sup> ed. 1916, New Haven, Yale University Press).

<sup>146</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σσ 80.

<sup>147</sup> Πούχγερ, Β. (1989) όπ.π., σ.36.

<sup>148</sup> Cassirer, E. (1923-1929) όπ.π., vol.1, p125.

<sup>149</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σ.39.

<sup>150</sup> Δεν ενστερνίζονται όλοι οι επιστήμονες την άποψη αυτή. Για παράδειγμα, ο Παπανούτσος υποστηρίζει πως ελλοχεύει κινδύνους η θεωρητική σκέψη, όταν επιχειρεί την αναγωγή συνθετότερων φαινομένων, σε προγενέστερες απλούστερες δομές. Μάλιστα αντιπροτείνει στην εξελικτική θεώρηση, το μοντέλο του «ενοφθαλμισμού» και παρομοιάζει τις μαγικοθρησκευτικές τελετές με άγριο δέντρο που εξυγιενίζεται απ' το ανθρώπινο πνεύμα με αποτέλεσμα τη γένεση του θεάτρου. Βλ. Παπανούτσος, Ε.Π. (1975). Η γένεση της δραματικής τέχνης: Φυσική εξέλιξη ή πνευματική κατασκευή; *Το Βήμα της Κυριακής*, αρ.φύλ. 9224 (13/7/75), σ. 4.

Το ίδιο υποστηρίζει και ο Φλώρος, ο οποίος θεωρεί ότι, οι όποιες ομοιότητες των μαγικοθρησκευτικών τελετών, ή των μιμητικών παιχνιδιών των πρωτόγονων, ακόμα και θεαμάτων (όπως τα κινέζικα μαπάετα αναπαράστασης της τροχιάς των αστεριών) και μυστηρίων (όπως τα αιγυπτιακά) με τη δραματική τέχνη, δεν μπορούν να τα καταστήσουν απαρχή της θυμειλικής τέχνης. Βλ. Φλώρος, Α.Θ. (1972). *Η κλασική τραγωδία και το σύγχρονο δράμα*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κωνσταντινίδη, σ.24 καθώς και Φλώρος, Α.Θ. (1983). *Θεατρική Αγωγή. Τομές στον σκηνικό χώρο*. Αθήνα: εκδ. Αρσενίδης, σσ. 23-24.

<sup>151</sup> Πούχγερ, Β. (1979). Θεατρικά στοιχεία στα δράματα του βορειοελλαδικού χώρου. Συμβολή στο προβληματισμό του ορισμού της έννοιας του θεάτρου Εισηγήση που παρουσιάστηκε στο 'Δ' Συμπόσιο Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου' (Ιωάννινα, 10-12 Οκτ. 1979). Θεσσαλονίκη. Αλλά και στο Πούχγερ, Β. (1984a). *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου. Έξι μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Παϊρίδη, σσ.59-89 και ιδίως σ.60.

σημασία του μιμητικού ενστίκτου με αναφορές στο παιδικό παιχνίδι κ.τ.λ. Ήταν η περίοδος που η διεθνής έρευνα ανακάλυπτε το μιμητικό προστάδιο του δράματος και η θεατρολογική θεωρία έκανε λόγο για το 'πρωτοθέατρο' καθιστώντας τον 'μίμο' πρωταρχική ρίζα του θεάτρου<sup>152</sup>.

Στο πνεύμα αυτό κινήθηκε και το βιβλίο της Κακούρη *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*, που εκδόθηκε στην Ελλάδα το 1946, δηλαδή αμέσως μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Οι συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την περίοδο, καθώς και η γλώσσα του βιβλίου, (ήταν γραμμένο στα ελληνικά και όχι σε μια *lingua franca* ή *lingua mundi*) ήταν τα αίτια που το βιβλίο δεν είχε απήχηση στο εξωτερικό, παρόλο που αποτελούσε ένα πρωτοποριακό έργο για τα δεδομένα της εποχής. Βασική θέση της συγγραφέως του βιβλίου είναι ότι η θεατρική έκφραση αποτελεί πανανθρώπινη εκδήλωση που έχει τις βάσεις της στο «θεατρικό ορμέμφυτο», δηλαδή την «έμφυτη ικανότητα που μας επιτρέπει, δίχως να' χουμε καμιά ιδιαίτερη προπαρασκευή, να δίνουμε μιμικά, έκφραση σε συγκινήσεις κι εντυπώσεις μας»<sup>153</sup>. Είναι όπως ονομάζει η 'archiprimitiva', η αρχή και το αίτιο, απ' όπου ξεπηδούν τα προαισθητικά και αισθητικά θεατρικά δημιουργήματα όλων των λαών<sup>154</sup>. Για την Κακούρη «το πολύπλοκο αισθητικό φαινόμενο της δραματικής τέχνης έχει τις ρίζες του σε απλές ψυχικές δυνάμεις: στη φαντασία, στη μίμηση, στη μεταμόρφωση, στην ανάγκη να θεώμεθα»<sup>155</sup>.

Αφού εξετάσει τη φύση του προαισθητικού θεατρικού αυτοσχεδιασμού και τους νόμους που τον διέπουν, στο δεύτερο μέρος του βιβλίου της, η Κακούρη μελετά τις μορφές του, με πρώτη τη χορομιμητική. Για τη συγγραφέα, η μορφή αυτή αποτελεί το προστάδιο του θεάτρου καθώς περικλείει το ρυθμό, τη 'μιμηκή' και το μύθο<sup>156</sup>. Παρόλο που επισημαίνει ότι μόνο αποχρώσεις ενδείξεις έχουμε για την απαρχή του θεάτρου και όχι αδιάσειστα τεκμήρια, εντούτοις εκφράζει την υπόθεση πως οι τυχαίοι και αυθόρμητοι χορομιμητικοί αυτοσχεδιασμοί αποτελούν τις βάσεις για την εκδήλωση του θεατρικού φαινομένου<sup>157</sup>. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, πως και ο Kutschera (1878-1960) ένας από τους ιδρυτές της γερμανικής φιλολογίας, θεωρούσε

<sup>152</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) ό.π., σ.81.

<sup>153</sup> Κακούρη, Κ. (1998<sup>2</sup>) ό.π., σ.3.

<sup>154</sup> Κακούρη, Κ., (1998<sup>2</sup>) ό.π., σ.3.

<sup>155</sup> Κακούρη, Κ., (1998<sup>2</sup>) ό.π., σ.5. Για τη γένεση του μιμικού αυτοσχεδιασμού η συγγραφέας επισημαίνει «Η μεταμόρφωση, η μίμηση, γενικά όλες οι ιδιότητες που συνθέτουν το θεατρικό ορμέμφυτο...απλώνονται και σε ανώτερους και σε κατώτερους ζωικούς οργανισμούς. Μονάχα όμως ο άνθρωπος κατόρθωσε...μέσα από ανεπαίσθητες εξελικτικές διαβαθμίσεις, να δημιουργήσει τη θεατρική μορφή» Κακούρη, Κ., (1998<sup>2</sup>) ό.π., σ.34-35.

<sup>156</sup> Για την Κακούρη ο ρυθμός ανήκει κατ' αποκλειστικότητα στο χορό, αλλά η μιμητική κίνηση και ο ρυθμός είναι στοιχεία κοινά της χορομιμητικής και του θεάτρου. Κακούρη, Κ., (1998<sup>2</sup>) ό.π., σ.41.

<sup>157</sup> Κακούρη, Κ., (1998<sup>2</sup>) ό.π., σσ 51-52.

τον 'μίμο' πρωταρχικό στοιχείο του θεατρικού φαινομένου σε όλους σχεδόν τους πολιτισμούς και πρέσβευε, όπως η Κακούρη, πως η ρίζα του θεάτρου δεν είναι ο λόγος αλλά ο χορός.

Για την εργασία της Κακούρη, θα πρέπει να σημειωθεί πως, αν και πρωτοποριακή, συγκροτημένη και με ιδιαίτερη εντύπωση σε θέματα ανθρωπολογίας, παρουσιάζει ορισμένες θεωρητικές θεατρολογικές αδυναμίες. Τα κενά που δημιουργούνται στην παρουσίαση του εξελικτικού σχήματος του θεάτρου οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στο γεγονός πως σ' αυτή τη φάση, η θεατρολογία δεν έχει ακόμα οριοθετημένη ορολογία ούτε αυστηρά δομημένη μεθοδολογία με αποτέλεσμα και η εργασία να στηριχθεί σε επεξεργασμένα θεωρητικά συστήματα της εθνολογίας, της θρησκευολογίας, κ.α.<sup>158</sup>. Παρόλα αυτά το βιβλίο της Κακούρη αποτέλεσε, όπως επεσήμανε και ο Πούχγερ, «ένα σημαντικό βήμα προόδου στο ερευνητικό ζήτημα της καταγωγής του θεατρικού φαινομένου, που απασχολούσε θεατρολόγους, κλασικούς φιλόλογους και εθνογράφους από την αρχή του αιώνα»<sup>159</sup>.

Την ίδια περίοδο η διεθνής βιβλιογραφία δεν έχει να επιδείξει κάτι αξιόλογο. Οι εργασίες που εκδίδονται είτε στηρίζονται σε απαρχαιωμένες θεωρίες<sup>160</sup> είτε είναι πολλά υποσχόμενες χωρίς στην ουσία να συμβάλλουν στον προβληματισμό της καταγωγής του θεατρικού φαινομένου<sup>161</sup>. Ωστόσο, από τις ερευνητικές μελέτες των δεκαετιών του '50 και του '60 αξίζει να γίνει ειδική μνεία στο κλασικό έργο του Αμερικανού θεωρητικού και κριτικού του θεάτρου Southern, *The Seven Ages of Theatre*, που εκδόθηκε το 1962<sup>162</sup>. Σύμφωνα με τον Southern η 'εξέλιξη' του θεάτρου από το αρχέγονο δρώμενο ως τη μορφή που έχει σήμερα ακολούθησε εφτά στάδια: 1) αρχέγονη μεταμφίεση και αγερμικό δρώμενο, 2) παραστάσεις στην ύπαιθρο με αφορμή θρησκευτικές γιορτές (σύνθετο θρησκευτικό δρώμενο) 3) εκκοσμίκευση του θεάτρου και αποδέσμευση της παράστασης από το εορτολόγιο, 4) καθιέρωση θεατρικής σκηνής 5) ο θεατρικός χώρος (κτήριο) 6) υποκριτική της ψευδαισθήσης 7) υποκριτική της αποστασιοποίησης (Brecht). Ο Southern σημειώνει πως αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε ως εξέλιξη του θεατρικού φαινομένου είναι στην ουσία μια

<sup>158</sup> Κριτική αποτίμηση του βιβλίου της Κακούρη βλ. Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σ.82-83. Το απόσπασμα της κριτικής του βιβλίου αυτού υπάρχει και στον Πούχγερ, Β. (2003) όπ.π., σσ 145-147.

<sup>159</sup> Πούχγερ, Β. (2003) όπ.π., σσ 143-144.

<sup>160</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται οι εργασίες του Toschi [Toschi, P. (1955). *Le origini del teatro italiano*. Torino: Boringhieri] και του Hunningher [Hunningher, B. (1955). *The Origin of the Theater*. New York: Hill & Wang] που στηρίζονται στις ξεπερασμένες πλέον θεωρίες του Frazer, του Murray κ.ά.

<sup>161</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ογκώδες έργο του Niessen, C. (1949-). *Handbuch der Theaterwissenschaft* Ersch:1-3. Emsdetten: Lechte.

<sup>162</sup> Southern, R., όπ.π.

ελικοειδής και όχι γραμμική εξελικτική πορεία από κάτι ατελές προς την τελειοποίηση<sup>163</sup>. Το σχήμα αυτό συνδυάζει την εξελιξιαρχία με τη θεωρία της πολιτισμικής ανακύκλωσης που ανέπτυξε ο Spengler<sup>164</sup>.

Το μοντέλο αυτό που προβάλλεται από τον Μαρτινίδη<sup>165</sup> βασίζεται στη διπλή κυκλική επανάληψη των θεατρικών φάσεων<sup>166</sup>, με τον ένα κύκλο να καλύπτει την αρχαιότητα και τον άλλο το νεότερο θέατρο από το Μεσαίωνα και έπειτα<sup>167</sup>. Το καινοτόμο στοιχείο στο έργο του Southern είναι ότι εφαρμόζει καθαρά θεατρολογικά κριτήρια στην παρουσίαση του μοντέλου που προτείνει, ενώ μέχρι τότε οι επιστήμονες που μελετούσαν τη γένεση και εξέλιξη του θεατρικού φαινομένου εφάρμοζαν μεθοδολογία άλλων επιστημών. Βέβαια το αδύναμο στοιχείο είναι ότι προβάλλει ένα και μοναδικό σχήμα εξέλιξης το οποίο δε λαμβάνει υπόψη, αλλά παραμερίζει και ισοπεδώνει τις κοινωνικοπολιτισμικές και γεωγραφικές διαφοροποιήσεις<sup>168</sup>.

Την ίδια περίοδο, η Hartnoll, εκδότρια του *Oxford Companion of the Theatre* και μεταξύ άλλων μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας Θεατρικής Έρευνας εκδίδει μια μελέτη με τίτλο *A Concise History of the Theatre*<sup>169</sup>. Στο βιβλίο αυτό η Hartnoll προασπίζεται την εξελικτική θεώρηση και ανάγει τη γένεση του θεάτρου στις θρησκευτικές τελετουργίες των πρώτων κοινωνιών. Σύμφωνα με την ίδια, θεατρικά στοιχεία βρίσκονται διάσπαρτα σε τελετές που πραγματοποιούνται στο όνομα θεοτήτων σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας. Ωστόσο το θέατρο με την έννοια που του αποδίδεται σήμερα προϋποθέτει τρία βασικά στοιχεία: τους δράστες που ενεργούν ανεξάρτητα από το αρχικό σώμα του χορού, το στοιχείο της σύγκρουσης σε διαλογική μορφή, και την ύπαρξη θεατών, οι οποίοι δε συμμετέχουν ενεργά αλλά συναισθηματικά στη δράση. Βάσει αυτών των δεδομένων, οι αρχαίες τελετές στέψης δε θα μπορούσαν να ιδωθούν ως θεατρικά έργα διότι κάτι τέτοιο αντιτάσσεται και

<sup>163</sup> Southern, R., όπ.π., σ.31.

<sup>164</sup> Spengler, O. (1919-1922). *Der Untergang des Abendlandes Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* 2 Bde.. München: C.H. Beck. Συνοπτικά το βιβλίο περιλαμβάνει την ιδέα πως οι Ισλαμιστές προέρχονται από τους Μάγους, οι Έλληνες από τους Απολλώνιους και οι Δυτικοί είναι Φαουστιανοί [Faustian/Faust].

<sup>165</sup> Μαρτινίδης, Π. (1984). Περιοδικές και δομικές συνάψεις στην ιστορία των θεατρικών χώρων. *Αρχαιολογία*, 12 (Αύγουστος '84), σσ 25-34.

<sup>166</sup> Οι φάσεις αυτές ορίζονται ως «Τελετουργικός Συμβολισμός», «Ρεαλισμός», «Νατουραλισμός» και «Αισθητικός συμβολισμός» Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σ.99, σημ.379.

<sup>167</sup> Για την κριτική του σχήματος αυτού βλ. Πούχγερ Β. (1985b) όπ.π., σ.85 & σ.99, σημ.376.

<sup>168</sup> Πούχγερ Β. (1985b) όπ.π., σ.84-85.

<sup>169</sup> Hartnoll, Rh. (1968). *A Concise History of the Theatre*. London: Thames & Hudson. Το βιβλίο αυτό κυκλοφόρησε και στην ελληνική γλώσσα το 1985 από τις εκδόσεις Υποδομή.

στην αριστοτελική θέαση του θεάτρου ως μίμηση μιας πράξης και όχι ως η καθεαυτή πράξη<sup>170</sup>.

Με δεδομένα τα παραπάνω, η Hartnoll καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η καταγωγή αυτού που σήμερα λέμε θέατρο μπορεί να αναζητηθεί στο διθύραμβο (ή συνολικό ομοφωνικό ύμνο), που τραγουδιόταν γύρω από το βωμό του Διονύσου»<sup>171</sup>. Ο θεός Διόνυσος ενσαρκώνει τις δυνάμεις γονιμότητας που εκφράζουν τον πλήρη κύκλο της ζωής και συμβολίζονται από τελετές και μυθικές αναγωγές, όπου η ανθρώπινη συμμετοχή κυμαίνεται από τη μυστηριακή έκταση ως την εκτονωτική αποχαλίνωση με στόχο τη μετάβαση από τον ενσυνείδητο κόσμο, στο χώρο και το χρόνο του μύθου<sup>172</sup>. Ο κύκλιος χορός των συνοδών του Διονύσου αποτέλεσε τον πυρήνα του θεατρικού χώρου, ενώ τα αρχικά δρώμενα με καθαρά λατρευτικό χαρακτήρα δεν απαιτούσαν συγκεκριμένο χώρο πέραν του φυσικού τοπίου<sup>173</sup>.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, είκοσι χρόνια μετά την έκδοση του πρώτου βιβλίου της Κακούρη, κυκλοφορεί το ανάτυπο της επιστημονικής της μελέτης *Αυτοσχεδιασμός και Θέατρο*, όπου η συγγραφέας εντοπίζει μια από τις ρίζες του θεάτρου στον αυτοσχεδιασμό του γελωτοποιού στα λαϊκά πανηγύρια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «...στο πρόσφορο κλίμα των πανηγυριών, το μμικό ορέμεντο συνταιριασμένο με την κωμικό-σατιρική διάθεση, χοντροσμιλεύει τύπους που διακωμωδούν καταστάσεις»<sup>174</sup>. Στα 'προσωπικά σκώμματα' των γελωτοποιών του καρναβαλιού αναζήτησε και ο Κοκκινάκης της ρίζες του κωμικού είδους πριν τον Αριστοφάνη. Ο Κοκκινάκης είχε την ευκαιρία να αναπτύξει ορισμένες θεωρίες για την απαρχή της κωμωδίας στα *Προλεγόμενα* του 'Ταρτούφου' (1815)<sup>175</sup>. Η θεώρηση αυτή -του Κοκκινάκη και της Κακούρη- δε συνάδει με την άποψη της αποκλειστικά λατρευτικής και "ιερής" προέλευσης του θεάτρου<sup>176</sup>.

<sup>170</sup> Hartnoll, Rh., *όπ.π.*, σ.7.

<sup>171</sup> Hartnoll, Rh., *όπ.π.*, σ.8.

<sup>172</sup> Χουρμουζιάδης, Ν. (1993). Το Θέατρο στην Ελληνική Αρχαιότητα. Στο Αμβέρσα '93 Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, *Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο. Η επίδρασή του στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, σ.25. Ο Χουρμουζιάδης μεταξύ άλλων επισημαίνει ότι τα μμικά δρώμενα θρησκευτικού ή κοσμικού χαρακτήρα, που αποτέλεσαν την απαρχή της τέχνης του θεάτρου, απεικονίζονται και σε πλήθος αγγειογραφιών, κυρίως από την Πελοπόννησο και την Αττική.

<sup>173</sup> Σπαθάρη, Ε. (1993). Η θεατρικότητα του κύκλου και το Ελληνικό Θέατρο. Στο Αμβέρσα '93 Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, *Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο. Η επίδρασή του στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, σ.37.

<sup>174</sup> Κακούρη, Κ. (1966). Αυτοσχεδιασμός και θέατρο. Ανάτυπο από το περιοδικό *Θέατρο*, σ.6.

<sup>175</sup> Μολιέρους (1815). *Ο Ταρτούφος* (Κ. Κοκκινάκης, Μετάφρ.). Βιέννη: εκδ. ίδιου. Εκτενής παρουσίαση των *Προλεγόμενων* του έργου αυτού, στο Πούχγερ, Β.(2000). *Είδωλα και Ομοιώματα. Πέντε θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη, σσ 76-84.

<sup>176</sup> Μερακλής, Μ. (1991) *όπ.π.*, σσ 5-7.



Ο θεωρητικός προβληματισμός της Κακούρη παραμένει και στο επόμενο βιβλίο της (*Προϊστορία του Θεάτρου*<sup>177</sup>), καθώς και στο τελευταίο που φέρει το χαρακτηριστικό τίτλο *Γενετική του θεάτρου- Διεπιστημονική Έρευνα Θεατρολογίας*<sup>178</sup>. Η *Προϊστορία του Θεάτρου* θίγει τα ζητήματα καταγωγής του θεάτρου, δίνοντας όμως μεγαλύτερη έμφαση στην αισθητική διάσταση των φαινομένων. Η διάθρωση των κεφαλαίων γίνεται με βάση τη λατρευτική μαγική ή θρησκευτική σκοπιμότητα των δρωμένων, όπως αυτά εκδηλώνονται από τόπο σε τόπο. Στην παράθεση του υλικού (που συνοδεύεται από πλούσια εικονογραφία) αποφεύγεται η πρόταση ενός συγκεκριμένου εξελικτικού σχήματος, αφού η εξελικτική πορεία προς το θέατρο δεν είναι κοινή σε όλους του πολιτισμούς<sup>179</sup>.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, το θέμα της καταγωγής του θεάτρου συνεχίζει να απασχολεί τους επιστήμονες και τη δεκαετία του '70<sup>180</sup>. Το 1977 ο Πούχνερ δημοσιεύει την εργασία του για τα δρώμενα του ελληνικού εορτολογίου και τη σχέση τους με το λαϊκό θέατρο<sup>181</sup>. Ο συγγραφέας ανάγει τον αγερμό<sup>182</sup> σε κύριο δομικό στοιχείο της εξέλιξης, το οποίο μεταβαίνει σε δρώμενο μεταμόρφωσης (με τη συνδρομή της μάσκας και της μεταμφίεσης) και καθώς εμπλουτίζεται με άλλα στοιχεία (μμητική πράξη, διάλογος) οδηγείται στο λαϊκό θέατρο. Το ότι οι πρωτοβάθμιες μορφές θεάτρου, που οδηγούν σε πιο εξελιγμένες μορφές, στηρίζονται στη δομή της πομπής, είναι κάτι που επισημαίνει ο Πούχνερ και σε άλλα συγγράμματά του<sup>183</sup>. Παράλληλα παρατηρεί ότι η έννοια της εξέλιξης είναι δυνητική, καθώς το υλικό από τα δρώμενα βρίσκεται σε διάφορα στάδια 'εξέλιξης' και περνά

<sup>177</sup> Κακούρη, Κ. (1974). *Προϊστορία Θεάτρου*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών.

<sup>178</sup> Κακούρη, Κ. (1987). *Γενετική του θεάτρου- Διεπιστημονική Έρευνα Θεατρολογίας*. Αθήνα: εκδ. Ν. Μαυρομάτης και Σία.

<sup>179</sup> Κριτική αποτίμηση του βιβλίου αυτού, βλ. Πούχνερ, Β. (1985b) ό.π., σσ 87-88.

<sup>180</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρεται η εργασία του Stefanek που ανάγει την καταγωγή του θεάτρου στα δρώμενα. Stefanek, Σ. (1976). Vom Ritual zum Theater. Zur Anthropologie Emanzipation szenischen Handelns. *Maske und Kothurn: Internationale Beiträge zur Theaterwissenschaft*. 22 (3-4), σσ.193-223. Επίσης το ίδιο και στο: Stefanek, P. (1991). Vom Ritual zum Theater. Zur Anthropologie Emanzipation szenischen Handelns. In: ders. *Vom Ritual zum Theater. Gesammelte Aufsätze und Rezensionen*. Wien: Edition Praesens, σσ.191-237.

<sup>181</sup> Puchner, W. (1977). Brauchtumserscheinungen im griechischen Jahresverlauf und ihre Beziehungen zum Volkstheater. Buchreihe: *Veröffentlichungen des österreichischen Museums für Volkskunde*, 18Bd. Wien: Author. (Kapitel "Elemente einer künftigen Rollentheorie"), σσ. 335-353.

<sup>182</sup> Ο αγερμός είναι μια εθιμοτυπική πομπή κατά την οποία «ένας όμιλος ανθρώπων γυρίζει από σπίτι σε σπίτι σε όλη τη κοινότητα και πραγματοποιεί έτσι, συμβολικά, μια κυκλική πομπή. Κατά την επίσκεψη γίνονται ορισμένες μαγικές ή άλλης σημασίας πράξεις και λέγονται ευχές ή τραγουδιούνται κάλαντα από επισκέπτες ή άλλης σημασίας πράξεις και λέγονται ευχές ή τραγουδιούνται κάλαντα από τους επισκέπτες, που τους φιλεύουν οι νοικοκυράδες. Η βάση αυτής της επίσκεψης είναι δηλαδή μια ανταλλαγή». Πούχνερ, Β. (1989) ό.π., σ.27.

<sup>183</sup> Πούχνερ, Β. (1989) ό.π., ειδικά σ.27κ.εξ. όπου γίνεται ένας διαχωρισμός των χειμωνιάτικων από τους ανοιξιάτικους αγερμούς. Επίσης στο Πούχνερ (1983) ό.π., όπου το εξελικτικό μοντέλο στηρίζεται κατ' αποκλειστικότητα σε υλικό από τη Βόρεια Ελλάδα.

μέσα από διάφορους αγωγούς που το απομακρύνουν ή το κινούν μονόδρομα προς το θέατρο με βάση τη θεωρία του προοδευτικού εξελικτισμού (evolutionism)<sup>184</sup>.

Όμως η εξέλιξη δύναται να είναι και αμφίδρομη, όπως στην περίπτωση της re-evolution, όπου το θέατρο διαγράφει αντίστροφη τροχιά χρησιμοποιώντας στοιχεία τελετουργίας. Αυτή η περίπτωση, αντικατοπτρίζεται στη νέα τάση που κυριαρχεί από τη δεκαετία του '70 και μετά και σχετίζεται με τη στροφή του θεάτρου προς τις επιστήμες της ανθρωπολογίας και της εθνολογίας, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός νέου κλάδου της εθνο-θεατρολογίας. Η σύμπραξη των επιστημών έδωσε τη δυνατότητα να εξεταστεί, με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, το παγκόσμιο υλικό που είχε συγκεντρωθεί από έρευνες σε όλο τον κόσμο για τα δρώμενα. Κύριος εκφραστής αυτής της νέας τάσης αναδείχθηκε ένας από τους εκπροσώπους της εθνογραφίας της αγγλικής δομικής σχολής, ο Victor Turner. Μέσα από τη δημοσίευση μιας σειράς μονογραφιών, που βασίστηκαν σε έρευνες που έκανε στην κεντρική Αφρική<sup>185</sup>, ο Turner αναλύει θέματα όπως τη δι-ομαδική σύγκρουση ως συστατικό στοιχείο της δομής της φυλής<sup>186</sup>, επικεντρώνεται στην πολλαπλότητα των συμβολισμών στην τελετουργία<sup>187</sup>, στη θρησκευτική διαδικασία<sup>188</sup> κ.α.<sup>189</sup>. Ο Turner δεν περιορίζεται στην καταγραφή των στοιχείων και στη διατύπωση των συμπερασμάτων, στα πλαίσια μιας εθνολογικής έρευνας, αλλά προχωρά και σε μια κριτική αποτίμηση του δυτικού πολιτισμού και της ερευνητικής μεθοδολογίας που εφαρμόζει η εθνολογία εκείνης της εποχής, η οποία δε λαμβάνει υπόψη και τελικά, συνθλίβει τον άνθρωπο<sup>190</sup>.

Το 1982 εκδίδεται το βιβλίο του Turner με τίτλο *From Ritual to Theatre-The Human Seriousness of Play*<sup>191</sup> όπου περιλαμβάνονται βασικές του θέσεις γύρω από το φαινόμενο της τελετουργίας. Στο βιβλίο αυτό, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα δοκίμια, ο Turner εκκινά από την ανάλυση του κοινωνικού δράματος (social drama) που το χωρίζει σε τέσσερα στάδια : 1) ρήξη με το παραδοσιακό, 2) κρίση, 3) επιβολή

<sup>184</sup> Πούχγερ, Β. (1989) ό.π., σ.91,50 σημ.122.

<sup>185</sup> Ο Turner μελέτησε τη φυλή των Ndembu της Zambia.

<sup>186</sup> Turner, V. (1957). *Schism and Continuity in an African society: A study of Ndembu Village Life*. Manchester: Manchester University Press.

<sup>187</sup> Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols: : Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca –London: Cornell University Press.

<sup>188</sup> Turner, V. (1968). *The drums of Affliction: A study of religious processes among the Ndembu of Zambia*. Oxford: Clarendon Press.

<sup>189</sup> Οι μελέτες του Turner στην πλειονότητά τους αναλύουν το φαινόμενο του τελετουργικού και προβάλλουν το μοντέλο του κοινωνικού δράματος.

<sup>190</sup> Πούχγερ, Β. (2003) ό.π., σ.149.

<sup>191</sup> Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications.

της τάξης και 4) επικράτηση της παράδοσης ή διαιώνιση της α-ταξίας. Στην τελευταία φάση εντοπίζει ο Turner την τελετουργία, την οποία καθιστά βασικό δομικό στοιχείο του θεάτρου. Η συμβολή του βιβλίου του Turner στη σχετική έρευνα δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτή τη διαπίστωση, αλλά κυρίως στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο συσχετίζει στοιχεία των πολιτισμών αρχέγονων λαών και σύγχρονου (δυτικού) κόσμου μέσα από διαλογισμούς και υποθέσεις. Τα θεωρήματά του, παρά τις επικρίσεις<sup>192</sup> που δέχτηκαν και παρόλο που δε στηρίζονται σε αυστηρά επιστημονική μεθοδολογία αλλά σε μια περισσότερο διαισθητική ανασύνθεση του υλικού, είχαν και έχουν μεγάλη απήχηση σε άλλες επιστήμες όπως στη θρησκειολογία, την κοινωνιολογία, την κοινωνική ψυχολογία, κ.α.<sup>193</sup>.

Αυτό τον τρόπο παρουσίασης και ανάλυσης του υλικού, εφαρμόζει στα γραπτά του και ο Schechner, ο οποίος είχε μια στενή συνεργασία με τον Turner. Μάλιστα είναι έκδηλη στα κείμενα του Turner η επιρροή από τη συνεργασία του με τον πειραματιστή σκηνοθέτη του «μεταμοντέρνου θεάτρου»<sup>194</sup>. Ο Schechner, που από το 1967 έως και το 1980 ήταν καλλιτεχνικός διευθυντής του πειραματικού θεάτρου *The performance Group*, είχε γίνει διεθνώς γνωστός για τις πειραματικές του παραστάσεις, όπου εξίσωνε το θεατή με τον ηθοποιό. Ο Schechner δεν ακολουθεί την απομόνωση και τον ασκητισμό του Grotowski ούτε το χαοτικό εκστατικό σχήμα του Living Theatre, οι οποίες εμπλέκουν το θεατή αλλά εφαρμόζουν πρακτικές ψυχοδράματος. Η πρότασή του για ουσιαστική και απόλυτη μέθεξη του κοινού στα συμβάντα βασιζόταν σε ένα ορθολογικό σχήμα, που απαιτούσε συστηματική προετοιμασία<sup>195</sup>. Αυτός ο νέος τρόπος σύμπραξης θεατών και ηθοποιών δημιούργησε τις Performance, δηλαδή πρωτοποριακές παραστάσεις που ξεφεύγουν από τη στενή (ευρωπαϊκή) έννοια του θεατρικού φαινομένου και προσεγγίζουν θεατρικές μορφές και τελετουργικά δρώμενα από χώρες της Άπω Ανατολής<sup>196</sup>. Ο Schechner, για να

<sup>192</sup> Geertz, C. (1980). Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. *American Scholar*, 49, σσ.165-179 ο οποίος ασκεί κριτική στο μοντέλο του κοινωνικού δράματος που προβάλλει ο Turner.

<sup>193</sup> Πούχγερ, Β. (2003) ό.π., σ.150-160.

<sup>194</sup> Ο Turner θεωρούσε πως οι πειραματικοί σκηνοθέτες όπως ο Schechner, ο Brook, ο Suzuki, και ο Grotowski δεν κάνουν απλά θέατρο αλλά παράγουν πολιτισμό. Ωστόσο ο Turner σε ένα από τα δοκίμιά του κατηγορεί τον Grotowski για απολυταρχισμό και πειθαναγκασμό των ηθοποιών βλ. Turner, V. (1982) ό.π., σσ161-195.

<sup>195</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) ό.π., σ.69-71.

<sup>196</sup> Η performance είναι από τις λέξεις που δύσκολα μεταφράζονται. Σημαιολογικά είναι πολύ κοντά στο happening, αν και υπάρχουν διαφορές. Ο Β. Φιοραβάντες ανάγει την προέλευση της Performance στην τέχνη, αρχικά στο κίνημα του Dada στη Γενεύη (1916-1918). Ως δεύτερη μεγάλη στιγμή της performance αναγνωρίζει την εποχή του μεσοπολέμου, όταν ο Γάλλος σκηνοθέτης και θεατρικός συγγραφέας Antonin Artaud εισηγάει την κατάργηση της σκηνής. Η τρίτη μεγάλη στιγμή έρχεται με

μπορέσει να προσεγγίσει αυτές τις μορφές εκ των έσω, ασπάστηκε τον ινδουισμό και εργάστηκε ως σκηνοθέτης και στην Ινδία<sup>197</sup>.

Ο δημιουργός της Performance theory συνέγραψε πολλά δοκίμια τα οποία έχουν συγκεντρωθεί σε τόμους<sup>198</sup>. Ήδη από το 1973, βασιζόμενος σε ορισμένες εθνογραφικές πηγές παρουσιάζει ένα μοντέλο σύνδεσης της τελετουργίας με το θέατρο. Παρόμοια μοντέλα προτείνει και σε άλλες εργασίες του<sup>199</sup>. Το 1994 ανατυπώθηκε ο τόμος *Essays on Performance Theory 1970-1976*<sup>200</sup>, ο οποίος περιείχε οκτώ δοκίμια<sup>201</sup>. Στην εισαγωγή του τόμου αυτού ο Schechner παρουσιάζει τα σχήματα fan (βεντάλια) και Web (δίκτυο), τα οποία περικλείουν τη θεωρία του για τις Performance. Με λίγα λόγια, η σχηματοποίηση αυτή επισημαίνει, χωρίς να τεκμηριώνει επαρκώς, τη σύνδεση του θεάτρου (της παράστασης στο σχήμα fan) τόσο με τις τελετουργίες (και συναφείς τελέσεις), όσο και με τις δραστηριότητες (τις 'παραστάσεις') της καθημερινής ζωής, όπου εξέχουσα θέση έχει το παιχνίδι<sup>202</sup>. Στο σχήμα του δικτύου ο Schechner συνδέει το σύγχρονο περιβαλλοντικό θέατρο με τον προϊστορικό και ιστορικό σαμανισμό<sup>203</sup>. Οι συνδέσεις που κάνει ο Schechner μοιάζουν με ανασύνθεση από μεθοδολογίες άλλων ανθρωπολόγων και εθνολόγων όπως του Turner, του Kirby κ.ά.<sup>204</sup>. Όμως και εκείνοι επηρεάστηκαν από τον Schechner, όπως για παράδειγμα ο Kirby, που εκδίδει μια σειρά από άρθρα,

---

τον μουσικό John Cage στην Αμερική, ο οποίος με καθηγητή τον Ιάπωνα Suzuki εντρυφεί στις παραδόσεις της Ανατολής και φέρνει την επανάσταση στη μουσική. Τέλος, το τέταρτο μεγάλο βήμα έρχεται με τον Boys τον Γερμανό καλλιτέχνη που εισήγαγε τα 'περιβάλλοντα' ή αλλιώς την 'τέχνη περιβαλλόντων'. Φιοραβάντες, Β. (2004). Σύγχρονο Λαϊκό Θέατρο και Περιφέρμας. Β' Διεθνής Συνάντηση Λαϊκού Θεάτρου. Πρακτικά. Ζάκυνθος 21-22-23 Νοεμβρίου 2003. Υπουργείο Πολιτισμού, Περιφέρεια Ιόνιων Νήσων, σσ 45-48.

<sup>197</sup> Πούχγερ, Β. (2003) όπ.π., σσ 162-164.

<sup>198</sup> Schechner, R. (1973). *Environmental Theater*. New York: Hawthorn Books· Schechner, R. (1982). *The End of Humanism: Writings on Performance*. New York: Performing Arts Journal Publications, «Performance Studies Series», nº 2· Schechner, R. (1983). *Performative Circumstances: From the Avant-Garde to Ramlila*. Calcutta: Seagull Books· Schechner, R., Assel, W. (1990). *By Means of Performance. Intercultural Studies of Theatre and Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press· Schechner, R. (1993). *The Future of Ritual. Writing on Culture and Performance*. New York: Routledge.

<sup>199</sup> Πούχγερ, Β. (1985b) όπ.π., σ.85,100 σημ.379 όπου αναφέρονται οι τίτλοι των εργασιών αυτών του Schechner.

<sup>200</sup> Schechner (1994). *Essays on Performance Theory 1970-1976*. New York: Drama Book Specialists. Ο τόμος είχε πρωτοδημοσιευτεί το 1977 και τον Ιούνιο του 1988 κυκλοφόρησε η πρώτη αναθεωρημένη έκδοση από τις εκδόσεις Routledge.

<sup>201</sup> Στη νέα έκδοση προστέθηκε το άρθρο *Approaches* (σσ1-34) το οποίο είχε δημοσιευτεί αρχικά στο *Tulane Drama Review* και το άρθρο *Magnitudes of Performance* (σσ251-288), ενώ δεν περιλαμβάνεται το άρθρο *Kinesics and Performance*.

<sup>202</sup> Ορισμούς για το παιχνίδι δίνει ο Schechner στο τόμο *The Future of Ritual*. Βλ. Schechner (1993) όπ.π., 24-44.

<sup>203</sup> Schechner (1994) όπ.π., Εισαγωγή.

<sup>204</sup> Πούχγερ, Β. (2003) όπ.π., σ.166.

υποστηρίζοντας πως απαρχή του θεάτρου σε πολλές περιοχές στον κόσμο αποτελεί ο σαμανικός εκστατικός χορός (trance dance)<sup>205</sup>.

Γενικά η θεωρία για τις performance δημιούργησε ένα ολόκληρο ρεύμα που οδήγησε από τη συγγραφή μελετημάτων<sup>206</sup> μέχρι τη σύσταση πανεπιστημιακών τμημάτων (Performance Studies) και τη γένεση νέων κλάδων<sup>207</sup>. Το καινοτόμο στοιχείο της performance theory ήταν η 'ανακάλυψη' ότι η τελετουργία και το θέατρο δεν αλληλοαναιρούνται, αλλά δύναται να αλληλοσυμπληρώνονται. Σ' αυτή την αρμονική –και δυναμική– συνύπαρξη βασίστηκε η ανθρωπολογική θεατρολογία με βασικό εκπρόσωπο τον Turner για να στρέψει το ενδιαφέρον μακριά από το ζήτημα της καταγωγής το θεάτρου, θεωρώντας ότι η θέαση του θεάτρου ως δευτερογενούς παραγωγού της τελετουργίας είναι αποτέλεσμα ενός στενού ευρωπαϊκού τρόπου σκέψης. Έτσι, καθιστώντας το θέατρο ανάμεσα στην τελετουργία και το παιχνίδι ανοίγεται ένα νέο κεφάλαιο στη θεωρία πλέον του θεάτρου, πέρα από τη διεύρυνση που προκάλεσαν οι performance, στη δραματολογία και μορφολογία των παραστάσεων<sup>208</sup>.

Και σαν τα κομμάτια ενός ντόμινο πέφτουν και άλλα θεωρήματα και ανοίγονται νέοι δρόμοι προς εξερεύνηση και νέα πεδία για μελέτη, όπως η δραματογραφία του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου. Πράγματι το αποικιακό θέατρο –ένα νέο πεδίο έρευνας που δημιούργησε η σύμπραξη εθνολογίας και θεατρολογίας– αποτελεί σημείο συνάντησης των πολιτισμών όπως κατέδειξαν σύγχρονες ερευνητικές μελέτες<sup>209</sup>. Και όχι μόνο αυτό. Η έρευνα στον τόπο διαμονής των ιθαγενών και η απαλλαγή των ερευνητών από το δυτικό εθνοκεντρισμό συνέτεινε στο να καταρριφθούν μύθοι και εσφαλμένες αντιλήψεις του παρελθόντος. Η θεώρηση ότι οι τελετουργίες είναι στατικές και απόλυτα επαναλαμβανόμενες δείχνει να απέχει

---

<sup>205</sup> Kirby, E.Th. (1975). *Ur-drama: The Origins of Theatre*. New York: New York University Press, σ.16

<sup>206</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε το βιβλίο *Performance: A Critical Introduction* του Marvin Carlson καθηγητή θεάτρου και συγκριτικής λογοτεχνίας του πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης (Carlson, M. (1996). *Performance: A Critical Introduction*. London & New York: Routledge) καθώς και το βιβλίο του Pavis που φέρει το χαρακτηριστικό τίτλο *Theatre at the Crossroads of Culture*. Το βιβλίο του Pavis, ασχολείται -κυρίως- με τις πολιτισμικές παραστάσεις και τη μεταφορά πολιτισμικών αγαθών (από τον ένα πολιτισμό στον άλλο) την οποία ο συγγραφέας σχηματικά παραλληλίζει με το hour glass. Pavis, P. (1992). *Theatre at the Crossroads of Culture* (L. Kruger, Trans.). London and New York: Routledge

<sup>207</sup> Ανάμεσα στους νέους κλάδους αναφέρουμε και την εθνο-σκηνολογία που ιδρύθηκε σχετικά πρόσφατα στη Γαλλία.

<sup>208</sup> Πούχγερ, Β. (2003) ό.π., σσ161-172

<sup>209</sup> Gilbert, H., Tompkins, J. (1996). *Post-Colonial Drama: Theory Practice, Politics*. London: Routledge.

πολύ από την πραγματικότητα<sup>210</sup>. Και οι 'ανατροπές' δε σταματούν εδώ. Ό,τι άφησαν ως παρακαταθήκη ο Schechner και ο Turner, προκάλεσαν τη διεύρυνση της φαινομενολογίας αλλά και την ίδια τη σύσταση του κλάδου της θεατρο-εθνολογίας. Και τελικά, στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αι. ανακινείται και πάλι το ζήτημα της καταγωγής του θεάτρου που τίθεται όμως σε νέα βάση, απαλλαγμένο από τον ευρωκεντρισμό και τη θεωρία του εξελικτισμού<sup>211</sup>.

## 2.2. Η θεωρία της αρχαιοελληνικής μίμησης

Αφετηριακό σημείο της έννοιας του θεάτρου αποτελεί η αρχαιοελληνική μίμηση. Το χωρίο 1449 β. της Ποιητικής του Αριστοτέλη<sup>212</sup> που αποτελεί τον ορισμό της τραγωδίας, θέτει τους βασικούς άξονες ορισμού της έννοιας θέατρο και προσδιορίζει τη σχέση του θεάτρου με την πραγματικότητα, ανάγοντας το πρώτο σε μίμηση του δεύτερου<sup>213</sup>. Η σημασιολογική βαρύτητα που προσδίδει ο Αριστοτέλης στην έννοια δεν είχε δοθεί ποτέ στο παρελθόν, παρόλο που η μίμηση ως όρος χρησιμοποιούμενος στον τομέα της τέχνης, απαντάται και πριν τον Αριστοτέλη, σε διαλόγους του Σωκράτη<sup>214</sup>. Η λέξη με τη γενικότερη ερμηνεία του «κάνω κάτι, που έκανε κάποιος άλλος» ή «φτιάχνω κάτι σαν κάτι άλλο» υπάρχει ήδη από τα χρόνια του Πλάτωνα<sup>215</sup>, ενώ στον Όμηρο ήταν άγνωστη<sup>216</sup>.

Ο Πλάτωνας χρησιμοποιεί την έννοια με διττό περιεχόμενο. Στους *Νόμους*<sup>217</sup>, στον *Γοργία*<sup>218</sup>, στον *Ευθύδημο*<sup>219</sup> και στον *Μενέξενο*<sup>220</sup> κατέχει τη στενή σημασία

<sup>210</sup> Είναι ένα από τα πορίσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Αυστραλές ερευνήτριες, Gilbert και Tompkins. Βλ. παραπάνω.

<sup>211</sup> Πούγνερ, Β. (2003) ό.π., σσ182-238

<sup>212</sup> Αριστοτέλης (1973). *Ποιητική*. Αθήνα: σειρά «Ελληνική Βιβλιοθήκη» Ν°2, εκδ. Ακαδημίας Αθηνών, σ.14-35

<sup>213</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.18

<sup>214</sup> Ανδρόνικος, Μ. (1986). *Ο Πλάτων και η τέχνη. Οι πλατωνικές απόψεις για το ωραίο και τις εικαστικές τέχνες*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη, σ.48

<sup>215</sup> Butcher, S.H. (1927). *Aristotle's theory of poetry and fine Art. With critical text and translation of The Poetics* (4<sup>th</sup> ed.). London: Macmillan & Co, σ.121· Bywater, I. (1909). *Aristotle on the art of poetry (Text, Introduction, Transl.)*. Oxford: Clarendon Press, σ.100

<sup>216</sup> Boisacq, E. (1950). *Dictionnaire Etymologique de la langue Grecque* (4<sup>th</sup> ed.). Heidelberg Winter-Paris: Klincksieck, σ.638

<sup>217</sup> Πλάτων (1988). *Πλάτωνος Νόμοι*, τομ.Β' (Β. Μοσκόβης, Μετάφρ.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, Χ 898a & XI 933b

<sup>218</sup> Πλάτων (1993a). *Γοργίας ή Περί ρητορικής*, (Β. Μανδηλαράς, Επιμ., Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, Μετάφρ.). Αθήνα: Κάκτος, 511a

που προσδίδει στην έννοια η εποχή του Πλάτωνα και τα προηγούμενα κείμενα του Ηροδότου και του Ξενοφώντα<sup>221</sup>. Η μίμηση με την έννοια της απομίμησης δεν απαντάται στον *Κρατύλο*<sup>222</sup> στο έργο όπου συνυπάρχει η πλατωνική οπτική με τις προϋπάρχουσες διδασκαλίες των Σοφιστών. Σε αυτό το αμφίσημο και γι' αυτό αντιφατικό έργο, η μίμηση αποκτά νοηματική ευρύτητα. Αντίθετα, στην *Πολιτεία*<sup>223</sup> (ή *Περί δικαίου*<sup>224</sup>) σε ένα από τα περιεκτικότερα και εκτενέστερα έργα του φιλοσόφου όπου πραγματεύεται το ερώτημα περί δικαιοσύνης<sup>225</sup>, η μίμησης δεν έχει καμία θέση. Αν και ο Πλάτων δια στόματος Σωκράτη εκφράζει την αγάπη και το σεβασμό που τρέφει για τον Όμηρο από παιδί<sup>226</sup> επισημαίνοντας ότι είναι «των καλών απάντων τούτων των τραγικών πρώτος διδάσκαλός τε και ηγεμών γενέσθαι»<sup>227</sup> και σε άλλο σημείο τον αποκαλεί ως «ποιητικώτατον» και «πρώτον των τραγωδοποιών»<sup>228</sup>, εντούτοις εξορίζει την τέχνη του από την ιδανική Πολιτεία<sup>229</sup>. Η αμφισημία με την οποία ο Πλάτων αντιμετωπίζει την τέχνη προκαλεί κατάπληξη<sup>230</sup> και τροφοδοτεί μια ποικιλία ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Ο ίδιος ο φιλόσοφος αιτιολογεί την απόφασή του, μέσω των λεγομένων του Σωκράτη, που διακρίνονται από εσωτερική λογική αλληλουχία.

Καταρχήν, αποδέχεται ότι η φύση των πραγμάτων διακατέχεται από τρεις μορφές. Η πρώτη υπάρχει στην περιοχή της αληθινής υπόστασης, την οποία δημιούργησε ο Θεός<sup>231</sup> ή *τούτων απάντων ποιητής*<sup>232</sup>. Η δεύτερη είναι αυτή που κατασκευάζει ο τεχνίτης, ο *τέκτων*<sup>233</sup> ο οποίος αναδημιουργεί το ιδεατό πρότυπο<sup>234</sup>. Τελευταία είναι η μορφή του μιμητή των πραγμάτων<sup>235</sup> δηλαδή αυτού που

<sup>219</sup> Πλάτων (1987). *Ευθύδημος* (Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, Μετάφρ.-Επιμ.). Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, 288b.

<sup>220</sup> Πλάτων (1938). *Μενέξενος* (Κ. Ελεοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Πάπυρος, 238a.

<sup>221</sup> Ανδρόνικος, Μ. (1986) όπ.π., σ.50.

<sup>222</sup> Πλάτων (2001). *Κρατύλος*, (Γ. Κεντρωτής, εισαγωγή –μτφρ.- σχόλια). Αθήνα: Πόλις, 423a-d

<sup>223</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>). *Πολιτεία* (Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, εισαγωγή -μτφρ. -σχόλια) (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδ. Πολις, X 599c & III 394e.

<sup>224</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., σ.14.

<sup>225</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., σσ 9-10.

<sup>226</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 607a.

<sup>227</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 607a.

<sup>228</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 607a.

<sup>229</sup> Grand Larousse (2001). *Ενόητα 1: Ανθρωπος – Κοινωνία* τόμ.2 'Παγκόσμια Ιστορία, Κοινωνικές Ιδέες'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.219: Πλάτων (1988) όπ.π., VIII 817.

<sup>230</sup> Παπαδόπουλος, Γ. (2002) όπ.π., σ.341.

<sup>231</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 597b-d.

<sup>232</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 596d.

<sup>233</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 597d.

<sup>234</sup> Παπαδόπουλος, Γ. (2002) όπ.π., σ.342.

<sup>235</sup> Düring, I. (1994). *Ο Αριστοτέλης. Παρουσίαση και Ερμηνεία της Σκέψης του τ.Α'* (Π. Κοτζιά-Παντελή, Μετάφρ.) (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ.266.

αναδημιουργεί το αυθεντικό 'μίμημα'. Ο μιμητής είναι δημιουργός αυταπατών<sup>236</sup>, διπλά απομακρυσμένος από την αληθινή φύση<sup>237</sup> καθώς το έργο του είναι μίμηση ενός πράγματος του αισθητού κόσμου και όχι της ιδέας που είναι το μόνο αληθινό<sup>238</sup>. Σε αυτό το σημείο βρίσκεται ο τραγικός ποιητής<sup>239</sup>, ο οποίος δε γνωρίζει τίποτα για το πραγματικό παρά μόνο για το φαινόμενο<sup>240</sup>. Τη μίμηση των αισθητών όντων που αποτελούν αμυδρές σκιές της πραγματικότητας<sup>241</sup>, συνακολουθεί η άγνοια του τεχνίτη για το *κάλλος* ή την *πονηριαν* των αντικειμένων των οποίων μιμείται<sup>242</sup>. Αυτά τα δημιουργήματα της μίμησης δε σχετίζονται με τίποτε υγιές και αληθινό<sup>243</sup>, απευθύνονται στον άλογο ψυχισμό<sup>244</sup> ή «*σ' όσους δεν έχουν πολύ μυαλό*<sup>245</sup>»<sup>246</sup>. Άρα φαύλη η μίμηση, συναγελάζεται με τα φαύλα και γεννά φαύλα πράγματα<sup>247</sup>. Η θέση αυτή του Πλάτωνα συμπληρώνει την προγενέστερη του Σόλωνα ο οποίος -σύμφωνα με τα λεγόμενα του Πλουτάρχου- εξέφρασε το φόβο ότι το θέατρο θα ήταν ένα σχολείο ψέματος το οποίο κινδύνευε να διαφθείρει τα θεμέλια συμβόλαια της κοινωνίας<sup>248</sup>.

Η κριτική του Πλάτωνα για την τέχνη δεν είναι μόνο πολιτικής τάξεως, αλλά στηρίζεται σε μια θεωρία για την τέχνη εν γένει<sup>249</sup>. Όσα υποστηρίζει ότι ισχύουν για τη μιμητική τέχνη που λειτουργεί με την οπτική εντύπωση, ισχύουν και για τη μιμητική τέχνη που λειτουργεί με το άκουσμα. Στο έργο του, έπειτα από μια σειρά ερωταποκρίσεων, προκύπτει ότι τόσο ο ζωγράφος, όσο και ο ποιητής δεν απευθύνονται στο ευγενικό μέρος της ψυχής, αλλά φτιάχνουν πράγματα που έχουν ασήμαντη αξία σε σύγκριση με την αλήθεια<sup>250</sup>. Αποτέλεσμα όλων τούτων είναι η καταδίκη της μίμησης και ο αποκλεισμός της από την ιδανική Πολιτεία για τρεις κυρίως λόγους. Πρώτον, εγκαθιδρύει στην ψυχή του καθενός ένα κακό πολίτευμα (*κακήν πολιτείαν*), ικανοποιώντας το ανόητο μέρος της, το οποίο δεν μπορεί να

<sup>236</sup> Moretti, J.C. (2001) όπ.π., σ.237.

<sup>237</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 597e.

<sup>238</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σσ 274 & 294.

<sup>239</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 598a.

<sup>240</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 601b-c.

<sup>241</sup> Ross, W.D. (1993). *Αριστοτέλης*, (Μ. Μήτσου, Μετάφρ.) (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ.396.

<sup>242</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 602a.

<sup>243</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 603b.

<sup>244</sup> Άλκηστις (1992) όπ.π., σ.25· Φλώρος, Α.Θ. (1983) όπ.π., σ.166.

<sup>245</sup> Πλάτων (1993a) όπ.π., 502d.

<sup>246</sup> Νίτσε, Φ. (2001). *Η γέννηση της τραγωδίας* (Ζ. Σαρίκας, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σ.103.

<sup>247</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 605a.

<sup>248</sup> Πλούταρχος (χ.χ.). *Σόλων-Ποπλίκολας*. Αθήνα: εκδόσεις Κάκτος, 29,6 (95b-c).

<sup>249</sup> Moretti, J.C. (2001) όπ.π., σ.237.

<sup>250</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 605a-b.



διαγνώσει ούτε τα μεγάλα ούτε τα μικρά. Δεύτερον, κατασκευάζει είδωλα ειδώλων, παραμένοντας πολύ μακριά από αυτό που είναι αληθινό. Και η μεγαλύτερη κατηγορία είναι ότι η ποίηση δύνανται να διαφθείρει ακόμα και τους καλούς<sup>251</sup>. Διότι προκαλώντας τη συγκίνηση, εγείρει τον άκρατο συναισθηματισμό και καλλιεργεί τα πάθη<sup>252</sup>.

Αντίθετα με την *Πολιτεία*, στους *Νόμους* ο Πλάτων φαίνεται πιο διαλλακτικός<sup>253</sup>. Στον *Φαίδρο* τονίζει ότι η ποίηση δεν μπορεί να σταθεί χωρίς την επενέργεια των Μουσών<sup>254</sup>, ενώ η άποψη ότι η μιμητική τέχνη δε σχετίζεται με κάτι το αληθινό, επαναλαμβάνεται και στο *Σοφιστή*<sup>255</sup>. Αν και πάλι κατακρίνεται η μίμηση, εντούτοις ως έννοια σε αυτό το έργο αποκτά νοηματική ευρύτητα<sup>256</sup>. Στα πλαίσια ανάλυσης του όρου, ο Πλάτων προβαίνει στο διαχωρισμό της μιμητικής σε εικαστική και φανταστική. Η πρώτη αποδίδει πιστά το πρότυπο<sup>257</sup>, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, που απαντάται συχνότερα<sup>258</sup>, οι δημιουργοί συνειδητά και σκόπιμα απομακρύνονται από τη μίμηση του προτύπου, ανασυνθέτοντας ένα φανταστικό δημιούργημα<sup>259</sup>. Το δημιούργημα αυτό, βρίσκεται μακριά από το καθρέφτισμα του πρωτοτύπου<sup>260</sup> και πιο κοντά στην «ποίηση» κάποιου νέου που η υποκειμενική παραλλαγή του έδωσε πνοή<sup>261</sup> με τρόπο τέτοιο που το έργο τέχνης συχνά αποτελεί μέτρο της ομορφιάς του φυσικού προτύπου<sup>262</sup>. Γενικά η αντίληψη του Πλάτωνα υπόκειται σε μια αέναη αναζήτηση της αλήθειας, μέσα από την ανασύνθεση και την αναμόρφωση, γεγονός που ο ίδιος θεωρούσε ότι αποτελεί υποχρέωση του φιλοσόφου<sup>263</sup>. Εξάλλου, όπως αναφέρει στην *Πολιτεία*, ο κάθε άνθρωπος αυτοαναιρείται ή δεν ομονοεί με τον εαυτό του, ως αποκόνημα των μυριάων αντιθέσεων που υπάρχουν στην ψυχή και εκδηλώνονται την ίδια στιγμή<sup>264</sup>.

<sup>251</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 605b-c.

<sup>252</sup> Ross, W.D. (1993<sup>2</sup>) όπ.π., σ.403· Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σ.266.

<sup>253</sup> Πλάτων (1988) όπ.π., 668c.

<sup>254</sup> Πλάτων (1993c). *Φαίδρος ή περί έρωτος*, (μτφρ. Νικολούδης Η.Π., επιμ. Μανδηλαράς Β.), Αθήνα, Κάκτος, 245a.

<sup>255</sup> Πλάτων (1993b). *Σοφιστής. Η περί όντος*, (μτφρ. Φιλολογική Ομάδα Κάκτος), Αθήνα, Κάκτος, 236a & 267d· Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σσ 274-275.

<sup>256</sup> Ανδρόνικος, Μ. (1986) όπ.π., σ.69.

<sup>257</sup> Πλάτων (1993b) όπ.π., 235c-d.

<sup>258</sup> Πλάτων (1993b) όπ.π., 235e.

<sup>259</sup> Πλάτων (1993b) όπ.π., 236a-c.

<sup>260</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 605d-e.

<sup>261</sup> Πλάτων (2004). *Συμπόσιον*, (Η. Σπυρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Ζήτρος, 205b-c.

<sup>262</sup> Καρούζος, Χ. (1981) *Αρχαία Τέχνη. Ομιλίες – Μελέτες* (2<sup>η</sup> έκδ.) Αθήνα: Εκδοτική Ερμής ΕΠΕ, σ.51.

<sup>263</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σ.275.

<sup>264</sup> Πλάτων (2002<sup>2</sup>) όπ.π., I 605c-d.

Η αριστοτελική μίμηση έχει διαφορετικό νοηματικό υπόβαθρο από την πλατωνική. Ο Αριστοτέλης χρησιμοποιεί ορισμένες βασικές ιδέες του Πλάτωνα, αλλά τις ενδύει με διαφορετικό φιλοσοφικό περιεχόμενο<sup>265</sup>. Στο έργο του *Περί Ποιητικής*, ο όρος *Ποιητική* αποτελεί ουσιαστικοποιημένο επίθετο που χρησιμοποιείται με την έννοια της *ποίησις*<sup>266</sup>. Μεταγενέστερα συνδέθηκε με τη θεωρία της ποιήσεως<sup>267</sup> και σηματοδοτεί ένα έργο που θέτει τις θεωρητικές βάσεις στην επιστημονική προσέγγιση της ποιητικής τέχνης. Για τον Αριστοτέλη ο όρος ποιητική περιλαμβάνει τόσο τις πρακτικές όσο και τις καλές τέχνες. Ωστόσο στο έργο του *Περί Ποιητικής* η ανάλυση περιλαμβάνει εκείνες που είναι εν γένει μίμησις<sup>268</sup>, έννοια επάλληλη με τις καλές τέχνες<sup>269</sup>. Παρόλο που οι τέχνες δε βρίσκονται επίκεντρο των φιλοσοφικών του αναζητήσεων<sup>270</sup> εντούτοις ο φιλόσοφος δείχνει το ενδιαφέρον του για τη θυμελική τέχνη συγγράφοντας τρία βιβλία από τα οποία δε σώθηκε κανένα: το ένα είχε ως θεματική τις νίκες στα Διονύσια και τα Λήνια, το άλλο τις τραγωδίες και το τρίτο αφορούσε τους διδασκάλους χορών και δραμάτων<sup>271</sup>. Με το έργο του *Περί Ποιητικής*, από το οποίο μόνο το πρώτο μέρος διασώθηκε, ο Αριστοτέλης εμβαθύνει στο αντικείμενο της ποιητικής επιστήμης αναλύοντας όχι μόνο τα είδη της αλλά και την ίδια την ποιητική τέχνη ως πνευματική και αισθητική δημιουργία<sup>272</sup>.

Στο έργο του, ο Αριστοτέλης, κατά την προσφιλή του μέθοδο, ξεκινά ορίζοντας τη θεματική του: *Περί ποιητικής αυτής τε και των ειδών αυτής*<sup>273</sup> και εν συνεχεία πραγματοποιεί μια συνοπτική παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης της ποίησης από τη γένεση έως τη δική του εποχή<sup>274</sup>. Έχοντας κατά νου τα μεγάλα δημιουργήματα της ποιητικής τέχνης, την τραγωδία και το έπος<sup>275</sup>, αναλύει τη τραγωδία από το έκτο ως το εικοστό δεύτερο κεφάλαιο(1449b-1459a) και την εποποιία από το εικοστό τρίτο ως το εικοστό έκτο κεφάλαιο(1459a-1462b). Ωστόσο

<sup>265</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σ.269.

<sup>266</sup> Αριστοτέλης (1995). *Περί Ποιητικής* τομ. 34 (Η.Π. Νικολούδης, Εισαγωγή- Μετάφρ., Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, σχόλια). Αθήνα: Κάκτος σ.304.

<sup>267</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π. σ.34.

<sup>268</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., 1447a13-16.

<sup>269</sup> Ross, W.D. (1993<sup>2</sup>) όπ.π., σ.394.

<sup>270</sup> Zemb J.M. (1979). *Αριστοτέλης. Η προσωπικότητα και η φιλοσοφία του μέσα από το έργο του*, (Β.Α. Κύρκου, Επιμ.–Πρόλογος, Α. Αγγελά–Βερκοκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Νέα Σύνορα/Α.Α. Λιβάνη, σ.197· Ross, W.D. (1993<sup>2</sup>) όπ.π., σ.394· Αριστοτέλης (1995) όπ.π. σ.304.

<sup>271</sup> Moretti, J.C. (2004) όπ.π., σ.238. Πρόσθετη βιβλιογραφία για το θέμα βλ. Sporrer, W. (1988). *Epigraphie et littérature: a propos de la liste des Pythioniques a Delphes*. In D. Knoepfler (Επιμ.), *Comtes et inventaires dans la cite grecque*. Geneva, Author, σσ. 111-140.

<sup>272</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π. σ.35.

<sup>273</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., 1447a.

<sup>274</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σσ 271-272.

<sup>275</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σ.272.

αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των θεμάτων που αναλύονται στο εικοστό πέμπτο και εικοστό έκτο κεφάλαιο σχετίζονται και με τα δύο είδη<sup>276</sup>. Ο ίαμβος και η κωμωδία προφανώς αναλύονται στο δεύτερο μέρος (όπως εξαγγέλλεται και στο τέλος του πρώτου μέρους), το οποίο έχει χαθεί, ενώ δε γίνεται λόγος για τη λυρική ποίηση, όχι τόσο γιατί ήταν σε ύφεση τα χρόνια του Αριστοτέλη, όσο γιατί ο φιλόσοφος θεωρούσε ότι αυτό το είδος ανήκει περισσότερο στη μουσική<sup>277</sup>.

Στόχος της *Ποιητικής* είναι ο προσδιορισμός των στοιχείων εκείνων που κάνουν μια τραγωδία ή ένα έπος ολοκληρωμένο έργο τέχνης. Ο ορισμός κάποιου έργου ως ολοκληρωμένου, για τον Αριστοτέλη, δε στηρίζεται σε υποκειμενικά ή αισθητικά κριτήρια αλλά σε ζητήματα τεχνικής<sup>278</sup>. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι το μέγιστο δυνατό σημείο εξέλιξης της κάθε τέχνης, το σημείο ολοκλήρωσης, το οποίο καταδεικνύεται από το βαθμό επίδρασης που ασκεί το έργο στο κοινό<sup>279</sup>. Είναι αυτό που και στην *Ποιητική*<sup>280</sup> και στη *Ρητορική*<sup>281</sup> δηλώνεται με τη λέξη *δύναμις*. Η δε επίδραση της τραγωδίας για τον Σταγειρίτη δύναται να ασκηθεί *άνευ αγώνος και υποκριτών*<sup>282</sup>. Όπως τονίζει η Cauquelin: «...το υποκείμενο δεν αποτελεί το σπουδαίο του πράγματος. Η δράση, η ανάπτυξη κάποιων σπερμάτων, που έχουν τεθεί στο ξεκίνημα...αποτελεί το θέμα. Το άτομο είναι η εικονογράφηση του. Τίποτε παραπάνω»<sup>283</sup>.

Σε αντίθεση με τη γνώση, που αφορά τη θεώρηση των πραγμάτων, η τέχνη αφορά την παραγωγή πραγμάτων ή έργων. Γι' αυτό αντικείμενο της τέχνης είναι η πρακτική και η παραγωγή<sup>284</sup>. Έχοντας ορίσει τα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ γνώσης και τέχνης, ο Αριστοτέλης καταγράφει στην *Ποιητική*, τα τρία σημεία στα οποία εντοπίζονται οι διαφορές μεταξύ των τεχνών, δηλαδή τα μέσα, τα αντικείμενα και ο τρόπος μίμησης<sup>285</sup>. Επισημαίνει ότι το στοιχείο της μίμησης είναι η βασική σταθερά που διαχωρίζει την ποίηση από τα άλλα είδη, και όχι κάποιο άλλο χαρακτηριστικό όπως ο έμμετρος λόγος<sup>286</sup>.

<sup>276</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σ.271.

<sup>277</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., σ.303.

<sup>278</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σ.272.

<sup>279</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) όπ.π., σ.272-273.

<sup>280</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., 1450b18.

<sup>281</sup> Αριστοτέλης (2004). *Ρητορική Α'*, (Δ. Λυπουρλής, Μετάφρ.). Αθήνα: Ζήτρος, 1356a 34.

<sup>282</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., 1450b18.

<sup>283</sup> Cauquelin, A. (1996). *Αριστοτέλης* (Σ. Βλοντάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Παπαδήμα, σ.175.

<sup>284</sup> Άσμου, Β.Φ. (1978). *Αριστοτέλης* (Α. Χαραλαμπίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος, σ.83.

<sup>285</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., 1448a 19-24.

<sup>286</sup> Ross, W.D. (1993<sup>2</sup>) όπ.π., σ.395.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Αριστοτέλης δε μένει στην απλή θεώρηση της μίμησης ως αναπαραγωγικής λειτουργίας, δεδομένου ότι η ερμηνεία του δεύτερου ενστίκτου υπόκειται στη νοητική διεργασία της μάθησης. Η ευχαρίστηση (*ηδονή*) έγκειται στην αναγνώριση του αντικειμένου αναπαραστάσης, αλλά κι αν ακόμα κάποιος δεν έχει δει το μίμημα (*επει εάν μη τόχη προεωρακάς*<sup>287</sup>) προκαλεί τέρψη η θέαση αισθητικών στοιχείων όπως το χρώμα, η καλή εκτέλεση, κ.ά.<sup>288</sup>. Η μίμηση αυτή, όπως παρατηρεί ο Αριστοτέλης με αφορμή το έργο του Πολυγνώτου<sup>289</sup> και άλλων, τόσο στη ζωγραφική όσο και στην ποιητική τέχνη, δεν είναι ποτέ απομίμηση αλλά δημιουργία, η οποία προϋποθέτει τη διαδικασία επιλογής<sup>290</sup>. Ο δημιουργός, ή αλλιώς ο μιμητής, αναπλάθει τα φαινόμενα, επαναπροσδιορίζοντάς τα, αιτιακά και χρονικά<sup>291</sup>. Όπως τονίζει ο Ricoeur<sup>292</sup> ο Αριστοτέλης νοεή την ποίηση ως επαναπεριγραφή και όχι ως μίμηση της πραγματικότητας.

Τα αίτια γένεσης της ποιητικής τέχνης όπως ορίζει ο Σταγειρίτης είναι φυσικά<sup>293</sup>, οπότε απορρίπτεται η υπερφυσική ή μυθική προέλευση της ποίησης<sup>294</sup>. Ως γενεσιουργά αίτια προσδιορίζονται η έμφυτη τάση του ανθρώπου να μιμείται και η ευχαρίστηση που αποκομίζει μπροστά στο αποτέλεσμα της μίμησης<sup>295</sup>. *Κατά φύσιν δε όντος ημίν του μιμήσθαι*<sup>296</sup> [επειδή τώρα είναι στη φύση μας το να μιμούμαστε] η ποίηση δημιουργήθηκε από τους αυτοσχεδιασμούς ως αποκούμα αυτής της ικανότητας των ανθρώπων και ειδικά όσων *εξ αρχής οι πεφυκότες προς αυτά*<sup>297</sup>. Ανάγοντας τις ρίζες του δράματος στον αυτοσχεδιασμό<sup>298</sup>, ο φιλόσοφος θεωρεί ότι η τραγωδία κατάγεται από τους εξάρχοντες των διθυράμβων (συνολικό ομοφωνικό ύμνο<sup>299</sup>), ενώ η κωμωδία, από τους εξάρχοντες των φαλλικών ασμάτων (αυτοσχέδια ελευθερόστομα τραγούδια<sup>300</sup>)<sup>301</sup>. Και καταλήγει λέγοντας: «και πολλές μεταβολάς

<sup>287</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1448b18.

<sup>288</sup> Ross, W.D. (1993<sup>2</sup>) ό.π., σ.399.

<sup>289</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1448a5

<sup>290</sup> Ρηγοπούλου, Π. (2002). *Ο Νάρκισσος. Στα ίχνη της εικόνας και του μύθου* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Πλέθρον, σημ.2 σελ.155.

<sup>291</sup> Παπαδόπουλος, Ι. (1991). *Χοροχρονικός Προσδιορισμός και Θεατρική Λειτουργία*. (Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μ.Μ.Ε., Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1991), ΕΚΤ, σ.19.

<sup>292</sup> Ricoeur, Σ. (1985). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

<sup>293</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1448b5.

<sup>294</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., σ.318.

<sup>295</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1448b5-9· Λιγνάδης, Τ. (1988). *Το Ζώνον και το Τέρας. Ποιητική και υποκριτική λειτουργία του αρχαίου ελληνικού δράματος*. Αθήνα: Ηρόδοτος, σ.30.

<sup>296</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1448b20-21.

<sup>297</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1448b20-24.

<sup>298</sup> Moretti, J.C. (2004) ό.π., σ.41.

<sup>299</sup> Hartnoll, Rh., ό.π., σ.8· Σπαθάρη, Ε. (1993) ό.π., σ.38.

<sup>300</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., σ.323.

μεταβαλλούσα η τραγωδία επαύσατο, επειδή έσχε την αυτής φύσιν» [αφού πέρασε από τη μια μεταβολή στην άλλη, η τραγωδία έπαυσε να εξελίσσεται όταν ολοκληρώθηκε η φύση της]<sup>302</sup>. Μ' αυτή τη δήλωση ο Αριστοτέλης δίνει μια έμμεση απάντηση στο ερώτημα που άφησε να πλανάται στο χωρίο 1449a 7-8, εάν δηλαδή η τραγωδία έχει αναπτύξει πλήρως τα συστατικά της ή αν είναι δυνατή η εξέλιξή της. Για τον Σταγειρίτη η παραπέρα εξέλιξή της τραγωδίας είναι στην ουσία μετάβαση σε άλλο είδος<sup>303</sup>.

Κατόπιν όλων τούτων, ο Αριστοτέλης, εξάγει το γνωστό ορισμό της τραγωδίας<sup>304</sup>, όπου με μεστό και συμπυκνωμένο λόγο προβαίνει σε μια άρτια παρουσίαση των τεχνικών χαρακτηριστικών του είδους. Σ' αυτό τον ορισμό συνοψίζονται οι ιδιότητες που αποτελούν την ουσία της τραγικής τέχνης και από αυτόν συνάγονται τα βασικά στοιχεία της τραγωδίας<sup>305</sup>. Ο μύθος, τα ήθη, το λεκτικό, η διάνοια, το θέαμα και η μουσική, που είναι για τον Αριστοτέλη τα έξι συστατικά μέρη κάθε τραγωδίας, αποτελούν και το κριτήριο ορισμού του συγκεκριμένου είδους<sup>306</sup>. Και επειδή η τραγωδία είναι μίμηση όχι ανθρώπων, αλλά πράξεως και βίου<sup>307</sup> το σημαντικότερο όλων των συστατικών μερών είναι ο μύθος<sup>308</sup> και ο τραγικός ποιητής είναι ποιητής μύθων παρά μέτρων<sup>309</sup>. Ο Αριστοτέλης ορίζει το μύθο (γαλλ. *intrigue*, αγγλ. *plot*) ως τη σύσταση των πραγμάτων<sup>310</sup>, το βασικό σχέδιο δράσης<sup>311</sup> που διαθέτει ευσύννοπτο μέγεθος και αποτελεί μίμηση μιας πράξης ενιαίας και ολοκληρωμένης που έχει αρχή, μέση και τέλος<sup>312</sup>. Η μίμηση πράξεως δεν αποτελεί άκριτη απαρίθμηση όλων των πράξεων ενός προσώπου, αλλά επιλεκτική

<sup>301</sup> Grand Larousse (2001). *Ενότητα I: Άνθρωπος-Κοινωνία*, τομ.4 'Λογοτεχνία, Κοινωνική Οργάνωση'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.24· Νίτσε, Φ. (2001) ό.π., σ.68.

<sup>302</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1449a9-15· «Πρόκειται περί της εντέλειας της αριστοτελικής (π.χ. το αγό είναι δύναμι κότα)» Λιγνάδης, Τ. ό.π. σ.21.

<sup>303</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., σσ 322-323.

<sup>304</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1449a.

<sup>305</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) ό.π., σ.281.

<sup>306</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1450a 9-11.

<sup>307</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1450a 16-17.

<sup>308</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1450a 15-16, 1450b 23-24, 1450a 39.

<sup>309</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1451b 27-28.

<sup>310</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1450b 22· ο Τ. Λιγνάδης διατηρεί κάποιες ενστάσεις ως προς αυτό. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Οι περισσότεροι φιλόλογοι λένε ότι η των πραγμάτων σύστασις είναι ο μύθος, δηλαδή το θέμα που παίρνει ο ποιητής για να το κάνει θεατρικό έργο. Η άποψή μου είναι ότι εφ' όσον μιλάει για σύσταση των πραγμάτων χωρίς να επαναλαμβάνει τη λέξη μύθος, η σύσταση πραγμάτων είναι αυτό που μπορεί να το καταλάβει πολύ εύκολα ένας σκηνοθέτης: η σύσταση των πραγμάτων είναι το έργο. Ένα κείμενο μπορεί να έχει -κάθε κείμενο- όλα τα έξι στοιχεία (ακόμα και την όψη ως προδιαγραφή). Δεν γίνεται όμως έργο, αν η δύναμη που τα θέτει σε λειτουργία δεν είναι έξω απ' αυτά.» Λιγνάδης, Τ., ό.π., σ.24.

<sup>311</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) ό.π., σ.273.

<sup>312</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1450b 24-26.

παρουσίαση των πράξεων εκείνων που απαρτίζουν μία ενότητα, ένα αυστηρά συνδεδεμένο όλον<sup>313</sup>, μία πράξιν<sup>314</sup>. Με άλλα λόγια, η ενότητα των πράξεων οφείλει να ακολουθεί μια αιτιώδη και κατανοητή μορφή<sup>315</sup>.

Ο μύθος, δεδομένου ότι είναι μίμηση πράξεως, πρέπει να μιμείται την πράξη στο σύνολό της, δηλαδή τα συστατικά μέρη. Τα επιμέρους στοιχεία του μύθου θα πρέπει να έχουν συνοχή<sup>316</sup>, διότι, κι αν ακόμα το κάθε μέρος είναι άρτιο, η τραγωδία δεν είναι ολοκληρωμένη αν είναι ελλιπής η σύνδεση των μερών<sup>317</sup>. Και έργο του ποιητή είναι να ασχολείται όχι με την αλήθεια των πραγμάτων, αλλά με την αληθοφάνειά τους<sup>318</sup>. Όπως σημειώνει ο Αριστοτέλης, στο μύθο προτιμώνται τα αδύνατα αλλά πιθανά, παρά τα δυνατά αλλά απίθανα<sup>319</sup>. Η παρουσίαση των γεγονότων όπως θα μπορούσαν να είχαν γίνει, καθώς και όσα είναι δυνατά κατά το εικός ή το αναγκαίον<sup>320</sup>, φέρνει την ποίηση πιο κοντά στη φιλοσοφία. Η υπεροχή της ποίησης κατοχυρώνεται από το γεγονός πως περιγράφει τα καθόλου<sup>321</sup> (οικουμενικά, γενικής ισχύος<sup>322</sup>) και όχι όσα έχουν μερική ισχύ όπως κάνει η ιστοριογραφία<sup>323</sup>.

Η μίμηση λοιπόν αποτελώντας στην ουσία μια μορφή πράξεως<sup>324</sup> στενά συνυφασμένης με την ενέργεια<sup>325</sup> αποδίδει νόημα στην πραγματικότητα δια του μύθου, δηλαδή της μεταφοράς<sup>326</sup>. Η ακολουθία του μύθου είναι στην ουσία η ακολουθία των παθημάτων. Και όταν τα παθήματα ακολουθούν το ένα το άλλο με εσωτερική αναγκαιότητα<sup>327</sup>, εγείρουν στη συνείδηση των θεατών της αρχαίας Αθήνας αλλά και της μεταγενέστερης εποχής τον έλεον και τον φόβον<sup>328</sup>. Οι έννοιες αυτές,

<sup>313</sup> Κόντος, Π. (2000) ό.π., σ.78.

<sup>314</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1451a 28.

<sup>315</sup> Frede, D. (1992). Necessity, Chance and 'What has ens for the most Part' in Aristotle's Poetics. *Essays on Aristotle's Poetics*, σ.213.

<sup>316</sup> Zemb, J.M. (1979) ό.π., σ.201.

<sup>317</sup> Düring, I. (1994<sup>2</sup>) ό.π., σ.273.

<sup>318</sup> Cauquelin, A. (1996) ό.π., σ.173

<sup>319</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1460a 26-27.

<sup>320</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1451a 38-39.

<sup>321</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1451b 7.

<sup>322</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., σ.205.

<sup>323</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., 1451b 5-8.

<sup>324</sup> Kosman, A. (1992). Acting: Drama as the Mimesis of Praxis. *Essays on Aristotle's Poetics*, σ.58.

<sup>325</sup> Ricoeur, Σ. (1985) ό.π., σσ.391-392.

<sup>326</sup> Κόντος, Π. (2000). *Η Αριστοτελική ηθική ως οντολογία. Φρόνησις, Τέχνη, Σοφία*. Αθήνα, εκδόσεις Κριτικής ΑΕ, σ.80.

<sup>327</sup> Πεντζοπούλου-Βαλαλά, Τ. (1997). Nietzsche και Αριστοτέλης. Γύρω από τη Γέννηση της Τραγωδίας και την Ποιητική. Στο Τ. Πεντζοπούλου-Βαλαλά (Εποπ.), Ι.Σ. Χριστοδούλου (Μετάφρ.-Επιμ.), *Ο Νίτσε και οι Έλληνες*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, σ.123.

<sup>328</sup> Γραμματάς, Θ. (1994α). *Από την Τραγωδία στο Δράμα. Μελέτες συγκριτικής θεατρολογίας*. Αθήνα: «Θεατρική Έρευνα» 4, εκδόσεις Αφοί Τολιδή, σσ. 18-19.

που αντιστοιχούν στο *δι' ελεεινών και φοβερών* της εποχής των Σοφιστών<sup>329</sup>, απαντώνται στην *Ποιητική*, για πρώτη φορά, στον ορισμό της τραγωδίας και είναι αυτές που σηκώνουν το βάρος της καθαρτικής λειτουργίας. Παρόλο που η κάθαρση έχει εξέχουσα σημασία στη λειτουργία της τραγωδίας, γεγονός που προσδίδει στην έννοια σημασιολογική φόρτιση, δεν προσδιορίζεται από τον Σταγειρίτη ο ακριβής νοηματικός προσδιορισμός της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ξεσηκωθεί θύελλα ερμηνειών που στράφηκαν σε δύο βασικές κατευθύνσεις, την ηθικοπαιδαγωγική και την ιατρικο-παθολογική ερμηνεία της καθάρσεως. Η πρώτη ερμηνεία είχε ως κύριο εκφραστή τον Lessing<sup>330</sup>, ένα σημαντικό εκπρόσωπο του γερμανικού διαφωτισμού (που συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας εθνικής γερμανικής 'σχολής' απελευθερωμένης από το γαλλικό κλασικισμό<sup>331</sup>), ενώ η δεύτερη ερμηνεία που καθιερώθηκε χάρη στην επιχειρηματολογία του Bernays<sup>332</sup>, είχε οπαδούς ήδη από την εποχή της Αναγέννησης<sup>333</sup>. Όπως επισημαίνει ο Νίτσε, μέχρι σήμερα οι μελετητές αμφιταλαντεύονται μεταξύ ηθικής και ιατρικής προσέγγισης της καθάρσεως<sup>334</sup>, μιας λειτουργίας που ο ίδιος ερμηνεύει ως εξαγνισμό από ένα επικίνδυνο συναίσθημα μέσω της βίαιης εκτόνωσης<sup>335</sup>. Στην *Poetica II* (1647) του Vossius η κάθαρση ερμηνεύεται ως διδασκαλία των απλών ανθρώπων να υποφέρουν τις κακουχίες του παρόντος<sup>336</sup>.

Η κάθαρση για τον Σταγειρίτη επέρχεται ως αποτέλεσμα της μίμησης σημαντικών και ολοκληρωμένων πράξεων<sup>337</sup> και γεννά την ηδονή, που είναι και ο τελικός σκοπός της τραγωδίας<sup>338</sup>. Τα φοβερά και ελεεινά παθήματα επιφανών ανδρών που προκαλούνται από την ίδια την πλοκή *δια μιμήσεως*<sup>339</sup> επιφέρουν στους θεατές την τραγική συγκίνηση της *οικείας ηδονής*. Συνεπώς η *οικεία* -και όχι οποιαδήποτε άλλη- ηδονή<sup>340</sup>, προκαλείται από τον *έλεον* και τον *φόβον* και είναι αποκλειστικά

<sup>329</sup> Schadewaldt, W. (1955). *Furcht und Mitleid. Hermes*. σσ.129-171.

<sup>330</sup> Lessing, G. E. (2003). *Λαοκών ή περί των ορίων της ζωγραφικής και της ποιήσεως* (Α. Προβελλέγιος, Μετάφρ.). Αθήνα: Πελεκάνος.

<sup>331</sup> Δασκαλοθανάσης, Ν. (2003). Ο θάνατος του βλάσφημου. Η επανέκδοση μιας κλασικής πραγματείας για τα όρια των τεχνών. *Το Βήμα της Κυριακής*, (03-08-2003), σ.12.

<sup>332</sup> Bernays, J. (1857). *Grundzuge der verlorenen Abhandlung des Aristoteles über Wirkung der Tragödie*, Breslau, E. Trewendt.

<sup>333</sup> Ross, W.D. (1993<sup>2</sup>) όπ.π., σ.402.

<sup>334</sup> Νίτσε, Φ. (2001) όπ.π., σ.144.

<sup>335</sup> Νίτσε, Φ. (χ.χ.). *Ιδεο ο Άνθρωπος. Πως γίνεται κανείς αυτό που είναι* (Ζ. Σαρκάς, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: εκδοτική Θεσσαλονίκης, σ.68.

<sup>336</sup> Morel, J. (1964). *La Tragédie*. Paris: Librairie Armand Colin, σσ. 106-107.

<sup>337</sup> Παπαδόπουλος, Γ. (2002) όπ.π., σ.344.

<sup>338</sup> Ross, W.D. (1993<sup>2</sup>) όπ.π., σ.404.

<sup>339</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., 1453b 11-12.

<sup>340</sup> Αριστοτέλης (1995) όπ.π., 1453b 10-11.

έργο της μιμήσεως<sup>341</sup>. Η δια της μιμήσεως ευχαρίστηση, αποτελεί σύμφωνα με τον Schadowaldt<sup>342</sup> αποκατάσταση από τον Αριστοτέλη της τραγικής ηδονής ως αβλαβούς χαράς<sup>343</sup>, σε πλήρη και συνειδητή αντίθεση με τη θεώρηση του Πλάτωνα<sup>344</sup>.

Η θεωρία της μίμησης και ο αριστοτελικός κανόνας των τριών ενοτήτων (χώρου, χρόνου, δράσεως) άσκησαν μεγάλη επιρροή στο παγκόσμιο θέατρο. Τα θεατρικά ρεύματα και οι τάσεις που εμφανίστηκαν τους επόμενους αιώνες (μέχρι και σήμερα) διέγραψαν μια πορεία από την πλήρη επιδοκιμασία ως την πλήρη αποδοκιμασία και τανάπαλιν της αριστοτελικής θεωρίας και των κανόνων του μεγάλου φιλοσόφου. Πιο συγκεκριμένα, σε αντιδιαστολή με τον κλασικισμό<sup>345</sup> της γαλλικής κυρίως δραματουργίας του 17<sup>ου</sup> αιώνα, που συνίσταται από την αυστηρή τήρηση του αριστοτελικού τριπτύχου χώρος- χρόνος- δράση και τη δομική αρτιότητα της κλασικής αναλογίας<sup>346</sup>, ο ρομαντισμός παραθέτει την «ανοιχτή αισθητική» και τη δύναμη της φαντασίας<sup>347</sup>. Οι «νεωτεριστές ρομαντικοί», συνειδητά αποστασιοποιούνται από τους κανόνες της κλασικίζουσας δραματουργίας<sup>348</sup> και η νέα αισθητική τους βούληση καταλύει την κλασική αρχή της κανονικότητας (régularité)<sup>349</sup> με τις τρεις ενότητες (χώρου- χρόνου-δράσης) στα θεατρικά κείμενα<sup>350</sup>. Η επαναστατικότητα αυτή στην έκφραση και η χρήση νέων αισθητικών σημείων,

<sup>341</sup> Αριστοτέλης (1995) ό.π., σ.354.

<sup>342</sup> Schadowaldt, W. (1955). Furcht und Mitleid? Zur Deutung des aristotelischen Tragödiensatzes. *Hermes*, σ.129-171.

<sup>343</sup> Αριστοτέλης (2004). *Αριστοτέλους Πολιτικά* τομ. Δ' (Σ. Μαγγίνας, Μεταφρ.). Αθήνα: Γεωργιάδης, κερ. Η', 1342 α.

<sup>344</sup> Döging, I. (1994<sup>2</sup>) ό.π., σ.283.

<sup>345</sup> «Κλασικισμός είναι η τάση για μίμηση –προϊόν θαυμασμού- των προτύπων της λεγόμενης 'κλασικής' ελληνικής και ρωμαϊκής... αρχαιότητας που θεωρήθηκαν ως οι πρώτες και ολοκληρωμένες πηγές του Ωραίου» Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Σχολές και ρεύματα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία: Κλασικισμός* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.11.

<sup>346</sup> Παπανδρέου, Ν. (1994). *Περί Θεάτρου* (2<sup>η</sup> έκδ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Ο Παπανδρέου ορθά επισημαίνει ότι αυτή η 'τάξη' αντικατοπτρίζει την πολιτική ακαμψία της απόλυτης μοναρχίας του Λουδοβίκου του ΙΓ' και ΙΔ', σσ 63-64.

<sup>347</sup> Θωμαδάκη, Μ. (1995). *Θεατρολογία και Αισθητική. Προς μια θεωρία της ενεργειακής θεατρικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σ.117· Van Tieghem, P. (1974). *Les grandes doctrines littéraires en France*. Paris: PUF, σ.159.

<sup>348</sup> Πούχνερ, Β. (2002α). *Αναγνώσεις και Ερμηνεύματα. Πέντε θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις «Κορφή», σ.167 σημ.76.

<sup>349</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1995<sup>2</sup>) ό.π., σ.23.

<sup>350</sup> Frye, N. (1973). *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton- New Jersey: Princeton University Press, σ.60. Ο Frye αναφέρει μεταξύ άλλων ότι οι ρομαντικοί ποιητές βρίσκουν πολύ πιο εύκολους τρόπους επικοινωνίας με το κοινό απ' ό,τι οι προκάτοχοί τους· Για τις δραματουργικές τεχνικές του κλασικισμού ο Πούχνερ σημειώνει ότι το χαρακτηριστικό του κλασικιστικού δράματος είναι η εφαρμογή περίπλοκων καταστάσεων στη σκηνική επικοινωνία και την πληροφόρηση του θεατή. Πούχνερ, Β. (1991). *Μελετήματα θεάτρου. Το Κρητικό θέατρο*. Αθήνα: εκδόσεις Χ. Μπούρα, σ.109.



συμπίπτει ή/ και συνδέεται με νεωτεριστικά ιδεολογήματα της εποχής<sup>351</sup>. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Lagarde και Michard, κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει το στενό δεσμό που ενώνει τα πολιτικά γεγονότα με τα δημιουργήματα του πνεύματος και της τέχνης<sup>352</sup>.

Και ενώ το ρομαντικό κίνημα κατάφερε να ανατρέψει την άκαμπτη φόρμουλα του γαλλικού κλασικού δράματος, τελικά επέβαλε μια δική του στενή αντίληψη 'θεματικής', τεχνικής και αντικειμενικότητας<sup>353</sup>. Ο ρεαλισμός, ως ιδεολογία αλλά και ως αισθητική τάση, μπορεί να οριστεί υπό το πρίσμα των αντιδράσεων κατά του ρομαντισμού. Οι ρεαλιστές δραματουργοί στοχεύουν στην ανάπλαση μιας όσο το δυνατόν πιστότερης εικόνας της κοινωνίας πάνω στη σκηνή<sup>354</sup>. Έτσι, από το θέατρο ως μίμηση της ζωής (Αριστοτέλης) φτάνουμε στο θέατρο ως 'φέτα ζωής' (Zola) και την υπερβολική απαίτηση για ψευδαίσθηση που κυριάρχησε στο αστικό φιλολογικό ρεαλιστικό θέατρο του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>355</sup>. Και από την ιδεολογία της θεατρικής ψευδαίσθησης (illusion) και το νατουραλιστικό θέατρο που καταργεί δραματουργικές συμβατικότητες, όπως τον ιδιαίτερο σκηνικό χρόνο και την 'υπόθεση' με την αριστοτελική έννοια<sup>356</sup>, περνάμε στη μπρεχτική αποστασιοποίηση και τελικά οδηγούμαστε στις νεότερες τάσεις, όπως το θέατρο του παραλόγου και την πλήρη αναίρεση της αριστοτελικής αρχής των τριών ενοτήτων<sup>357</sup>.

Γενικότερα η αρχαία κανονιστική ποιητική θεωρία άσκησε μεγάλη επίδραση στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού δράματος από την Αναγέννηση έως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα<sup>358</sup>. Ακόμα και η όπερα που αποτελεί μια νέα δημιουργία, είχε ως αφετηρία την

<sup>351</sup> Beardsley, M.C. (1989). *Ιστορία των αισθητικών θεωριών: από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα* (Δ. Κούρτοβικ - Π. Χριστοδουλίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη, σ.235· Ο Παπανδρέου σημειώνει: «...έξαρση της ελευθερίας και στροφή στις εθνικές παραδόσεις ( είναι η εποχή που μορφοποιούνται τα σύγχρονα κράτη και αναπτύσσεται η εθνική συνείδηση)», όπ.π., σσ 66.

<sup>352</sup> Lagarde, A.- Michard, L. (1970). *Les Grands Auteurs, Français du Programme: Anthropologie et Histoire Littéraire XVIII Siècle*. Paris: Bordas.

<sup>353</sup> Εσολιν, Μ. (1989). *Πέρα απ' το παράλογο. Σύντομα χρονικά* (Φ. Κονδύλης, Μετάφρ.). Αθήνα-Γιάννινα: εκδόσεις «Δωδώνη», σσ 87-88.

<sup>354</sup> Θωμαδάκη, Μ., όπ.π., σ.127.

<sup>355</sup> Πούχγερ, Β. (1984α). Εισαγωγή στην έννοια του θεάτρου. Στον τόμο *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου. Έξι μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Παϊρίδη, σ.21.

<sup>356</sup> Πούχγερ, Β. (1988α). Υπολογικά προβλήματα στο ελληνικό θέατρο του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στον τόμο *Ελληνική Θεατρολογία. Δώδεκα μελετήματα*, τομ. Β'. Αθήνα: Εταιρία θεάτρου Κρήτης, Κρητική Θεατρική Βιβλιοθήκη, σ.391.

<sup>357</sup> Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ. (1999). *Στοιχεία Θεατρολογίας. Α' Ένιαιο Λυκείου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, σ.200.

<sup>358</sup> Στην Αναγέννηση επιδιώχθηκε μια νέα αρχή, με πρόγραμμα που βασιζόταν στα κλασικά πρότυπα. Στη συνέχεια, η σύγκρουση μεταξύ θεϊκού νόμου και ανθρώπινης δράσης, που αποτελούσε κεντρικό θεματικό πυρήνα της αρχαίας τραγωδίας, φαίνεται ότι επηρέασε το θρησκευτικό δράμα των Παθών. Horst-Dieter, B. (1986). *Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο* (Μ. Ιατρού, Μετάφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, σ.149.

προσπάθεια αναζωογόνησης του αρχαίου θεάτρου<sup>359</sup>. Όμως, η επίδραση που άσκησε το αρχαίο δράμα και οι τραγικοί ποιητές δεν περιορίστηκε μόνο στο θέατρο, αλλά επεκτάθηκε στη φιλοσοφία (ιδίως τη γερμανική του 19<sup>ου</sup> αιώνα), στις επιστήμες (ανθρωπολογία, ψυχανάλυση κ.ά.) καθώς και σε διάφορες περιοχές του πολιτισμικού γίγνεσθαι (σχολική πράξη, λόγια και λογοτεχνική δημιουργία, θεατρική παράδοση)<sup>360</sup>. Ο Πούχνερ σχηματοποιεί την επίδραση σε τρεις φάσεις, με πρώτη την Αναγέννηση και το Μπαρόκ όπου «η παράδοση των διασκευών της κλασικίζουσας δραματογραφίας, βρίσκει το αισθητικό πρότυπο στην ελληνική αρχαιότητα και συνεχίζεται αμειώτη στη δεύτερη φάση της πρόσληψης στην Αστική εποχή (18<sup>ος</sup>-19<sup>ος</sup> αιώνας)»<sup>361</sup>. Σ' αυτή τη φάση παρατηρείται μια εμβάθυνση στο περιεχόμενο της ελληνικής τέχνης παράλληλα με μια πιο φιλολογική αντιμετώπιση των δραματικών κειμένων. Η Τρίτη φάση που εκκινά από το 1900 και μετά σηματοδοτείται από τις αλλαγές στην αντίληψη που επέφεραν οι ιστορικές μελέτες, η φιλοσοφία, η ψυχανάλυση, κ.ά.. Οι αλλαγές αυτές συνέτειναν στη μεταβολή της εικόνας της αρχαιότητας που πλέον «αποπνέει αρχαϊκό μεγαλείο και προϊστορικό πρωτογονισμό»<sup>362</sup>.

### 2.3. Θεωρία της αντανάκλασης

#### 2.3.1. Το ρεύμα του ρεαλισμού

Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από μια έντονη κινητικότητα, που προκαλούν οι κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις της τρέχουσας πραγματικότητας. Ο καπιταλισμός δημιουργεί νέες κοινωνικές ομάδες, που σύντομα θα συνθέσουν τη

<sup>359</sup> Horst-Dieter, B., *όπ.π.*, σ.149.

<sup>360</sup> Πούχνερ, Β. (1993). Η επίδραση του αρχαίου ελληνικού δράματος στην Ευρώπη από την Αναγέννηση ως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στο Αμβέρσα '93 Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, *Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο. Η επίδρασή του στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, σ.53.

<sup>361</sup> Πούχνερ, Β., *όπ.π.*, σ.60.

<sup>362</sup> Πούχνερ, Β., *όπ.π.*, σ.63· Για τη φάση αυτή ο Γ. Ανδρεάδης αναφέρει: «από τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας ωστόσο, οι παραστάσεις αυτές πραγματώνονται στα αρχαία θέατρα – της Σαλαμίνας της Κύπρου στα 1911, των Συρακουσών στα 1913 και στη συνέχεια των Δελφών στα 1927. Σήμερα συνιστούν ένα οικουμενικό φαινόμενο από την Αλάσκα μέχρι την Αφρική, την Ινδία, την Κορέα και την Ιαπωνία, ενώ στην ίδια την πατρίδα μας προσελκύνουν ένα κοινό του οποίου ο αριθμός εκπληθύνει...» Ανδρεάδης Γ. (1988). Η αυτοσκηνοθεσία του Αρχαίου Δράματος. Στο Τ. Ληνάδης, *Το Ζών και το Τέρας*. Αθήνα: Ηρόδοτος, σ.12.

μεσαία αστική τάξη<sup>363</sup>, η οποία έχοντας οικονομική ευρωστία, επιδιώκει κοινωνική άνοδο και προσβλέπει στον έλεγχο της πολιτικής κατάστασης<sup>364</sup>. Το θέατρο με την κλασική δομή δεν μπορεί πια να εκφράσει τα προβλήματα της κοινωνίας των εκβιομηχανισμένων αστικών κέντρων του 19<sup>ου</sup> και του 20<sup>ου</sup> αιώνα<sup>365</sup>. Έτσι οι ρεαλιστικές τάσεις στο θέατρο, παίρνουν τη μορφή της κοινωνικής αναγκαιότητας και έχουν στόχο την απόδοση των πραγματικών καταστάσεων, μέσα από τη σκιαγράφηση των αληθινών προσώπων<sup>366</sup>. Σ' αυτή την τάση συνηγορεί η ίδια η αστική τάξη, η οποία ευαρεστείται να θεάται τον εαυτό της. Όπως επισημαίνει ο Pandolfi, η αστική τάξη νιώθει την ανάγκη να αντικατοπτριστεί στο θέατρο, γιατί αυτό της επιτρέπει τον αυτοέλεγχο, την αυτοκριτική και την ανανέωση, πράγμα που επιτελεί το ρεαλιστικό θέατρο του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>367</sup>.

Σε αυτά τα πλαίσια, οι νέοι θεατρικοί συγγραφείς, όπως ο Ibsen<sup>368</sup>, ο Becque<sup>369</sup>, ο Gorky<sup>370</sup>, ο Strindberg<sup>371</sup>, ο Chekhov<sup>372</sup> δεν ακολουθούν τις ρομαντικές ωραιοποιήσεις, ούτε την έξαρση ιδεαλισμού των προκατόχων τους, αλλά στοχεύουν στην όσο το δυνατό πιστότερη αντανάκλαση του πραγματικά υπαρκτού<sup>373</sup>. Οι ήρωες είναι πρόσωπα της καθημερινότητας: γιατροί, δικηγόροι, έμποροι, κ.ά.. Δεν είναι αριστοκράτες ευγενείς ή πρόσωπα του μακρινού παρελθόντος, ούτε έχουν το

<sup>363</sup> «Κατά τα μεταμεσαιωνικά χρόνια ως τη γαλλική επανάσταση (ως συμβατικό ορόσημο) χειραφετείται από τους 'υπόλοιπους' η αστική τάξη, με δική της συνείδηση και παράδοση. Δεν είναι πια 'λαός'. Με τη βιομηχανική επανάσταση διαμορφώνεται σταδιακά μια νέα ξεχωριστή κοινωνική οντότητα, η εργατική τάξη, και η εισβολή της τεχνολογίας στον αγροτικό κόσμο φέρνει επανάσταση στην παραγωγή, επομένως και στον πολιτισμό γενικότερα». Πούνερ, Β. (1985b) σσ 14-15.

<sup>364</sup> Θωμαδάκη, Μ., όπ.π., σσ 128-129.

<sup>365</sup> Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ., όπ.π., σ.180.

<sup>366</sup> Θωμαδάκη, Μ., όπ.π., σ.127.

<sup>367</sup> Pandolfi, V. (1968). *Histoire du Théâtre*, tomes 1 a 5. Verviers: Marabout Université, tome 1, σ.103.

<sup>368</sup> «... με έργα όπως: Οι βρικόλακες, Η αγριόπατα, Το σπίτι της κούκλας... ο Νορβηγός συγγραφέας πλήττει τον εφησυχασμό, τον περιορισμένο ορίζοντα σκέψης των αστών της εποχής του». Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ., όπ.π., σ.120.

<sup>369</sup> Το έργο του Henri Becque τα *Κοράκια*, ανεβάστηκε το 1882 στο Παρίσι στην Comédie Française και θεωρείται ένα από τα καλύτερα νατουραλιστικά δράματα. Πούνερ, Β. (2002a) όπ.π., σσ 208, 209 σημ. 91.

<sup>370</sup> Βασικός στόχος του Μάξιμ Γκόρκι (1868-1936) στα έργα του, όπως οι *Μικροαστοί*, ο *Βυθός*, οι *Τελευταίοι* «...είναι η απομυθοποίηση των μεσοαστών και μικροαστών που αργά ή γρήγορα διαπιστώνουν πως είναι έγκλειστοι σ' ένα σύστημα χωρίς διεξοδο, χωρίς διαφυγή». Λυγίζος, Μ. (1980). *Το Νεοελληνικό πλάι στο Παγκόσμιο Θέατρο. Δραματολογική ανάλυση αισθητική και ιστορική τοποθέτηση*, τομ. Α' & Β' (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Δωδώνη, τόμ.Α', σ.143.

<sup>371</sup> «Ο Αύγουστος Στρίντμπεργκ με έργα όπως: 'Ο πατέρας', 'Η δεσποινίς Τζούλια', 'Οι δανειστές', ασκεί έντονη κριτική στο κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής του και ιδιαίτερα στις σχέσεις των δύο φύλων». Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ., όπ.π., σ.120.

<sup>372</sup> Ο Α. Τσέχοφ (1860-1904) με το 'Γλάρο', το 'Θείο Βάνια', τις 'Τρεις Αδελφές', το 'Βυσινόκηπο' κ.ά., «έφερε το ψυχολογικό θέατρο δωματίου στο ποιητικό του απόγειο». Grand Larousse (2001). *Ενότητα Ι: Άνθρωπος-Κοινωνία*, τόμ.3 'Εικαστικές Τέχνες, Μουσική, Παραστατικές Τέχνες'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ 243-244.

<sup>373</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.23.

συμβατικό και εξώκοσμο χαρακτήρα των ρομαντικών έργων<sup>374</sup>. Είναι πρόσωπα που η ψυχοσύνθεσή τους, τα βιολογικά και πνευματικά τους γνωρίσματα έχουν διαμορφωθεί κάτω από τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές επιδράσεις του περιβάλλοντος (αλκοολισμός, οικονομική δυσχέρεια, κληρονομικές αρρώστιες)<sup>375</sup>. Με τις αναζητήσεις και τη συμπεριφορά τους, αντικατοπτρίζουν την κοινωνία της εποχής με επίκεντρο την αστική τάξη, τη διαρκή της άνοδο, αλλά και τα προβλήματά της<sup>376</sup>. Έτσι το νέο αστικό δράμα, που συνδέθηκε περισσότερο με το ρεύμα του ρεαλισμού<sup>377</sup>, αντλούσε τη θεματολογία του από τις κοινωνικές προλήψεις και τα κοινωνικά ήθη, τα ταξικά συμφέροντα, τα προβλήματα του γάμου, την πάλη για την ατομική ανεξαρτησία και τους αισθηματικούς δεσμούς που συνθλίβονται κάτω από τις επιταγές της ανάγκης, της ανέχειας, των οικονομικών εξαρτήσεων<sup>378</sup>. Βέβαια πλήθος από γεγονότα, καταστάσεις, κρίσεις και άγχη της αστικής κοινωνίας, αποκαλύπτονται με τέτοιο τρόπο, που τελικά ο χώρος του αστικού δράματος να στοιχειοθετείται τόσο από στοιχεία του ρεαλισμού, όσο και από στοιχεία του συμβολισμού και του νατουραλισμού<sup>379</sup>.

Οι πρώτοι ρεαλιστές συγγραφείς συνάντησαν την αντίδραση των παρνασσιακών και των ρομαντικών. Ας μην ξεχνάμε πως ο πηγαίος ρεαλισμός συμβάδιζε με την ακμή του γαλλικού ρομαντισμού με κύριους εκφραστές τον Ουγκώ<sup>380</sup>, τον Μισέ<sup>381</sup> κ.ά. Είναι η εποχή που γράφονται τα αριστουργήματα των

<sup>374</sup> Πλεχάνωφ, Γ.Β. (1954). *Αισθητική*, (Τ. Βουρνάς, Μετάφρ.). Αθήνα. εκδ. ίδιου.

<sup>375</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.23.

<sup>376</sup> Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ., όπ.π., σ.120.

<sup>377</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ.Α', σ.80.

<sup>378</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ.Α', σ.126.

<sup>379</sup> Παναγιωτούνη, Ν.Π. (1993). *Επίτομη Ιστορία Νεοελληνικού Θεάτρου. Από τον 18<sup>ο</sup> στον 20<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: εκδόσεις Αιγόκερας, σ.93.

<sup>380</sup> Ο Βίκτωρ Ουγκώ με τα έργα του άσκησε κριτική ενάντια στις κοινωνικές αδικίες. Ένα από τα αριστουργήματα της ρομαντικής λογοτεχνίας είναι το έργο του οι *Άθλιοι* που περιγράφει την ταραχώδη ζωή ενός πρώην κατάδικου, του Γιάννη Αγιάννη, σε μια περίοδο επαναστατικής αναταραχής βλ. Grand Larousse, όπ.π., τομ.4, σ.54. Θρίαμβο του ρομαντισμού αποτέλεσε το θεατρικό του έργο *Hernani* (1830) στις παραστάσεις του οποίου εκατοντάδες νεαροί ντυμένοι με φανταχτερά ρούχα και με επικεφαλής τον Gautier, έφτασαν μέχρι στα χέρια με τους κλασικιστές, για την προάσπιση των ιδεών τους. βλ. Σακελλαρίου, Χ. (1998). *Σχολές και ρεύματα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία: Ρομαντισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 36-37. Άλλα σημαντικά έργα του Ουγκώ είναι: *‘Ο Βασιλιάς διασκεδάσει’* (1832) *‘Λουκρητία Βοργιά’* (1833) κ.ά. Γ’ αυτό το τελευταίο έργο ο Κ. Γεωργουσόπουλος θα γράψει: «Η *Λουκρητία Βοργιά* είναι ένα έργο που τα πάθη και οι χαρακτήρες περισσότερο περιγράφονται δια του λόγου παρά παριστάνονται. Η μίμησις πραγματοποιείται με τη λέξη και όχι με την πράξη. Ο Ουγκώ έχει επιλέξει μια σοφή στρατηγική για να παρουσιάσει την ηρωίδα και την εποχή της». Γεωργουσόπουλος, Κ. (1999). *Παγκόσμιο Θέατρο 1: Από τον Μένανδρο στον Τυεν*, (Ε. Ανδριανού, Εισαγωγή-Επιμ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη, σ.310.

<sup>381</sup> Ο Αλφρέ ντε Μισέ (1810-1857), ο Αλφρέ ντε Βινύ (1797-1863) κ.ά. αποτελούσαν μέλη της Σενάκλ (όμιλος λογίων) που ίδρυσε ο Βίκτωρ Ουγκώ και ο Σαρλ Ογκιστίν ντε Σαιντ-Μπεβ το 1827. Τόσο ο Μισέ, όσο και ο Βινύ ασχολήθηκαν με συνήθη ρομαντικά θέματα όπως την απογοήτευση, το

Μπαλζάκ<sup>382</sup>, Ντίκενς<sup>383</sup>, Φλομπέρ<sup>384</sup>, ενώ ο Γκοτιέ κεραυνοβολούσε τους κοινωνικούς μεταρρυθμιστές με το δόγμα ‘η τέχνη για την τέχνη’, θεωρώντας ότι η τέχνη είναι εφάμιλλη με την ‘ιδέα του ωραίου’ και ότι απέχει πολύ από τις κοινωνικές και πολιτικές ιδέες. Και μολοντί ο παρνασσικός Γκοτιέ είχε αρκετές διαφορές από τον ρομαντικό Μισέ, συμφωνούσαν στην αυτονομία της τέχνης. Θεωρούσαν ότι η τέχνη θα ξέπεφε αν αναζητούσε κάτι άλλο πέρα από την ‘αναζήτηση του ωραίου’. Το να γίνει η τέχνη ‘ωφέλιμη’, τόσο οι παρνασσικοί όσο και οι ρομαντικοί το θεωρούσαν προδοσία<sup>385</sup>. Για την αστικότητα και το δόγμα *l’art pour l’art* ο Λούκατς παρατηρεί: «Το γεγονός, εξάλλου, ότι η τέχνη ήταν κλεισμένη στον εαυτό της, υπακούοντας μόνο στους δικούς της νόμους, δεν ήταν επακόλουθο κάποιας βίαιης αποδέσμευσης από τη ζωή· η τέχνη υπήρχε για τον εαυτό της όπως ακριβώς κάθε έντιμη εργασία. Γιατί το συμφέρον του συνόλου, προς χάριν του οποίου δημιουργούνται βέβαια τα πάντα, απαιτεί μια εργασία, που να γίνεται σαν να μην είχε άλλο σκοπό απ’ αυτή την ίδια και σαν να μην υπήρχε παρά μόνο για να ολοκληρωθεί και να τελειώσει για τον εαυτό της»<sup>386</sup>. Όμως, παρά τις διακηρύξεις και το μένος των παρνασσικών και των ρομαντικών, ο θετικισμός, η θεωρία του Δαρβίνου<sup>387</sup>, ο *Ορθολογισμός* του Έγκελου (που είχε προηγηθεί χρονικά), έδωσαν ώθηση στο ρεαλισμό κι ανέτρεψαν το καλλιτεχνικό αξίωμα των ρομαντικών και των παρνασσικών. Ο Πλεχάνωφ σημειώνει, πως μετά τη θύελλα του 1848 οι Γάλλοι

---

ξεχωριστό ρόλο του καλλιτέχνη ως οραματιστή και την απλότητα του έρωτα. Grand Larousse, όπ.π., τομ.4, σ.54.

<sup>382</sup> Ο Ονορέ ντε Μπαλζάκ (1799-1850) ολοκλήρωσε πριν το 1940 το κύκλο μυθιστορημάτων της *Ανθρώπινης Κομωδίας*. Ο Μπαλζάκ χαρακτηριζόταν από τις δριμύεις επικρίσεις του κατά της αστικής κοινωνίας. Grand Larousse, όπ.π., τομ.4, σ.69.

<sup>383</sup> Η παρατήρηση, το χιούμορ και το ανθρωπιστικό ενδιαφέρον του Τσαρλς Ντίκενς (1812-1979) τον έκαναν ένα σκληρό και δημοφιλή κριτή των κοινωνικών αδικιών και της κυβερνητικής κακοδιαχείρισης στα έργα του, όπως *Όλιβερ Τουϊστ*, *Δαβίδ Κοπερφιλντ*, *Γυμνό σπίτι*, κ.ά. Grand Larousse, όπ.π., τομ.4, σ.63.

<sup>384</sup> Ο Γκισταύ Φλομπέρ (1821-1880) συνέγραψε τη *Μαντάμ Μποβαρύ* στα 1857 όπου περιγράφει τη ζωή της συζύγου ενός επαρχιακού γιατρού, η οποία, σε αντίθεση με το ζοφερό της περιβάλλον, υποκύπτει σε καταστροφικές ερωτικές σχέσεις. Άλλα έργα του είναι τα: *Σαλαμπό*, *Η αισθητική αγωγή*, *Άγιος Ιουλιανός*, *Ηρωδιάς*, *Απλή καρδιά*, κ.ά. Grand Larousse, όπ.π., τομ.4, σ.64.

<sup>385</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α’, σ.128-129.

<sup>386</sup> Lukacs, G. (1986). Η ψυχή και οι μορφές, (Α. Οικονόμου, Πρόλογος- Μεταφρ.- Σημειώσεις). Αθήνα: Θεμέλιο, σ.131. το έργο πρωτοεκδόθηκε το 1911 [Lukacs, G. (1911). *Die Seele und die Formen/ Essays*. Berlin: Egon Fleischel & Co].

<sup>387</sup> Ο Charles Robert Darwin στο περίφημο βιβλίο του *Η Καταγωγή των Ειδών* που δημοσιεύτηκε το 1959 υποστήριξε ότι οι διάφορες μορφές ζώων και φυτών που υπάρχουν σήμερα πάνω στη Γη έχουν προέλθει, με βραδεία εξέλιξη, από άλλα λιγότερο πολύπλοκα αρχικά είδη. Εγκυκλοπαίδεια (2002-2004). *Δομή*, τομ.7<sup>ος</sup>. Αθήνα: εκδόσεις ΔΟΜΗ Α.Ε., σ.483.

καλλιτέχνες εγκατέλειψαν ολοκληρωτικά τη θεωρία *l' art pour l' art* χαρακτηρίζοντάς την παιδαριώδη<sup>388</sup>.

Ωστόσο, η προσπάθεια των ρεαλιστών συγγραφέων να μείνουν όσο το δυνατόν πιο κοντά στο πραγματικά υπαρκτό και να το αντικατοπτρίσουν, αποτελούσε πρόβλημα, καθώς η πραγματικότητα δεν είναι στατική. Όπως επισημαίνει και ο Preisendanz, ο ρεαλισμός είναι καταρχήν μια έννοια διαλεκτική, που αποκτά ευρύτερη σημασία ως διακριτικό γνώρισμα ενός λογοτεχνικού αντίλογου ή μιας λογοτεχνικής αντίθεσης<sup>389</sup>. Όμως, λόγω της συνεχώς μεταβαλλόμενης έννοιας της πραγματικότητας, ο ρεαλισμός είναι μια έννοια σχετική<sup>390</sup>. Συνεπώς, το θέμα του ρεαλισμού και η βούληση για αντικατοπτρισμό της πραγματικότητας, θα πρέπει να είναι ιδωμένα σε συνάρτηση με τη διαρκή αλλαγή της έννοιας του 'πραγματικού'<sup>391</sup>. Ειδικά εκείνη την περίοδο, η πραγματικότητα, ως κοσμοθεωρία και εργαλείο προσανατολισμού, με την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, το θετικισμό και την ψυχανάλυση, μοιάζει να διασπάται σε κομμάτια ενός παζλ που δεν ταιριάζουν πάντα μεταξύ τους<sup>392</sup>.

Έτσι το ρεαλιστικό θέατρο, στην προσπάθειά του να απεικονίσει την πραγματικότητα, παίρνει είτε τη μορφή του κοινωνικού ρεαλισμού, δίνοντας έμφαση στην ανάλυση των κοινωνικών μηχανισμών που κινούν τα νήματα της ζωής του ανθρώπου, είτε παίρνει τη μορφή του ψυχικού ρεαλισμού, δίνοντας έμφαση στην ανάλυση του ψυχικού βάθους του ατόμου. Πολλές φορές μάλιστα τα δύο αυτά είδη ρεαλισμού φτάνουν ως το συμβολισμό (ο ψυχολογικός) και ως το στρατευμένο πολιτικό θέατρο (ο κοινωνικός ρεαλισμός)<sup>393</sup>. Αυτό έχει επακόλουθα και στην αποτύπωση των συγκρούσεων των προσώπων του έργου. Στο αστικό δράμα, η σύγκρουση έχει άλλοτε την υφή της ταξικής διαφοροποίησης και άλλοτε εστιάζεται στην ατομική ψυχοσύνθεση, όπως αυτή σκιαγραφείται για πρώτη φορά από την επιστήμη<sup>394</sup>. Για να εκφραστεί η ψυχοσύνθεση των προσώπων πιο γλαφυρά, ο διάλογος γίνεται ζωηρότερος και αποκτά τέτοια βαρύτητα, που καθηλώνει τους

<sup>388</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.128-131.

<sup>389</sup> Η Θωμαδάκη για το θέμα αυτό επισημαίνει: «Ο διαλεκτικός χαρακτήρας της ρεαλιστικής θεατρικής εκφράσεως είναι δεδομένος, εφόσον η δραματική προσέγγιση της πραγματικότητας και η σκηνική παρουσίαση της αλήθειας αποτελούν διεργασίες που αποκάλυπτουν την ενδότερη ύπαρξη του διαλογισμού». Θωμαδάκη, Μ. όπ.π., σ.131.

<sup>390</sup> Preisendanz, W. (1990). *Ρομαντισμός, Ρεαλισμός, Μοντερνισμός* (Α. Χρυσογέλου-Κατσή, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Καρδαμίτσα, σ.93.

<sup>391</sup> Preisendanz, W., όπ.π., σσ 86-87.

<sup>392</sup> Πούχγερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.390.

<sup>393</sup> Πούχγερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.390.

<sup>394</sup> Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Γ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ., όπ.π., σ.120.

θεατές οι οποίοι συναισθάνονται το ψυχικό μένος και άλγος των προσώπων του έργου. Μέσα από τα λόγια και τα υπονοούμενα ξεδιπλώνεται ο μύθος που τώρα πια δεν έχει αξία σαν πλοκή αλλά σαν περιεχόμενο. Το έργο δεν τέρπει, αλλά ξεγυμνώνει τη σύγχρονη αστική κοινωνία και καυτηριάζει την πραγματικότητα<sup>395</sup>.

Στο αστικό θέατρο ασκεί κριτική ο φιλόσοφος και λογοτέχνης Sartre, ο οποίος καταγγέλλει τη κυριαρχία του αστικού δράματος στη σκηνή για πάνω από ένα αιώνα<sup>396</sup> και αξιολογεί αρνητικά τα περισσότερα χαρακτηριστικά του.

1) Κατηγορεί το αστικό θέατρο για άκρατο υποκειμενισμό, καθώς η αστική τάξη επιδιώκει τη θέαση του εαυτού της, δεν αποδέχεται όμως την κριτική ή την αμφισβήτηση της ιδεολογία της. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο φιλόσοφος 'επιτρέπεται να προσβάλλετε τον αστό ως άνθρωπο, όχι όμως να τον θίξετε ως αστό',

2) κατακρίνει το αστικό θέατρο ότι αυτό που θεωρεί ως νατουραλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας δεν είναι τίποτα άλλο παρά αποκλειστική προβολή μιας ανθρώπινης φύσης κακής και αλλοιωμένης, που παίρνει καθολική έκταση και ισχύ καθώς θεωρείται κοινή σε όλα τα ανθρώπινα όντα<sup>397</sup>.

3) Την αμετάβλητη ανθρώπινη φύση συμπληρώνει η εικόνα του πεσιμισμού στα έργα, η απαισιοδοξία, που για τον φιλόσοφο είναι εφάμιλλη με την απέχθεια για τις ανθρώπινες ανάγκες και απόρριψη των πραγματικών αναγκών<sup>398</sup>.

4) Το αστικό δράμα δεν προβάλλει την ενέργεια, τη δράση, ως μια δύναμη που μπορεί να απελευθερώσει το άτομο από μια δυσμενή ή νοσηρή κατάσταση. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια που λέει ο Πιότρ, ένα από τα κεντρικά πρόσωπα στο έργο του Γκόρκι *Οι Τελευταίοι* «δεν υπάρχει το παραμικρό μέσο για να βγει κανείς απ' εδώ (...), δεν μπορείς να κάνεις το παραμικρό. Δεν αξίζει μάλιστα τον κόπο και να το επιχειρήσεις»<sup>399</sup>.

<sup>395</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.127.

<sup>396</sup> Sartre, J.P. (1973). *Un Théâtre de situations* (textes choisis et présentes par M. Contat, M. Rybalka). Paris: Gallimard/Idées, σ.104κ.εξ. Έχει κυκλοφορήσει και νεότερη έκδοση: Sartre, J.P. (1992). *Un Théâtre de situations* (M. Contat, M. Rybalka, éd.). Paris: Nouvelle édition, Gallimard.

<sup>397</sup> Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1989). *Φιλοσοφία και Δραματολογία. Από «Το Είναι και το Μήδεν» στο θέατρο του Sartre*. Αθήνα, εκδ.ιδίας, σσ 19-20.

<sup>398</sup> Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ., όπ.π., σ.20.

<sup>399</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.143. Ο Κ. Γεωργουσόπουλος επισημαίνει πως το έργο του Γκόρκι οι *Τελευταίοι* είναι γραμμένο πάνω στα πρότυπα του κοινωνικού ψυχολογικού θεάτρου. Οι σχηματοποιήσεις έχουν στόχο «να φανερωθεί η φθορά, η παρακμή και ο εκφυλισμός της μικροαστικής οικογένειας. Για τον Πιότρ ο Γεωργουσόπουλος θα γράψει: «Οι θετικοί ήρωες του Γκόρκι, όπως ο Πιότρ των *Τελευταίων*, ανήκουν στη ρομαντική οικογένεια: ο Πιότρ κατάγεται από τον Μάριο των *Άθλιων των Ουγκώ*». Γεωργουσόπουλος, Κ. (1999). *Παγκόσμιο Θέατρο 2: Από τον Στρίντμπεργκ και τον Τσέχωφ στον Πιραντέλλο και τον Μπρεχτ* (Ε. Ανδριανού, Εισαγωγή -Επιμ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη, σ.85.

5) Η αιτιοκρατία (ντετερμινισμός) είναι βασικό χαρακτηριστικό όλων σχεδόν των έργων, όπου προβάλλονται υπέρμετρα τα αίτια μιας κατάστασης και όχι το τελικό αποτέλεσμα μιας πράξης<sup>400</sup>.

6) Αυτοσκοπός των έργων μοιάζει να είναι η συγκινησιακή μέθεξη των θεατών στα δρώμενα μέσα από τη θέαση ανεξέλεγκτων παθών και

7) τελικά το θέατρο δεν απευθύνεται σε όλους, παρά μόνο στην αστική τάξη. Άρα εφόσον δεν απευθύνεται στο λαό με την έννοια του όλου, είναι αντιλαϊκό<sup>401</sup>.

Όπως ορθά σημειώνει ο Πλεχάνωφ «η συντηρητική και πολλές φορές αντιδραστική νοοτροπία των πρώτων ρεαλιστών, δεν τους εμπόδισε να παρατηρήσουν προσεχτικά το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούσαν και να δημιουργήσουν έργα μεγάλης καλλιτεχνικής αξίας. Αυτή τους η νοοτροπία, ωστόσο, στένευε σημαντικά το οπτικό τους πεδίο»<sup>402</sup>. Και πραγματικά, ενώ η αρχική πρόθεση των συγγραφέων ήταν να εκφράσουν την ανέχεια, την αθλιότητα των αστών της εποχής τους, εντούτοις παρέμειναν στην επιφάνεια των πραγμάτων, ‘στα πάνω νερά’, χωρίς τελικά να θιγεί αυτό που κρύβεται από κάτω, το κόχλασμα των κοινωνικών ομάδων<sup>403</sup>. Η πορεία που ακολούθησε στη συνέχεια το αστικό δράμα, δηλαδή η φωτογραφική απεικόνιση ενός καθημερινού ανθρώπου, δίχως όμως να τον αναπτύσσει, έκανε το δράμα στατικό, δίχως παλμό και, το κυριότερο, διέφευγε από τους συγγραφείς και το έργο τους, η ουσία.

### 2.3.2. Το ρεύμα του νατουραλισμού

Το αστικό δράμα στη συνέχεια ακολούθησε την ακραιφνή έκφραση του ρεαλισμού, τον νατουραλισμό. Τα δύο ρεύματα έχουν κοινή αισθητική αντίληψη όχι όμως και ιδεολογία<sup>404</sup>. Όπως σημειώνει ο Hauser: «Ο νατουραλισμός σαν καλλιτεχνικό ύφος και ο ρεαλισμός σαν φιλοσοφική στάση είναι ολότελα ξεκάθαροι, η διάκριση όμως νατουραλισμού και ρεαλισμού στην τέχνη (...) περιπλέκει την

<sup>400</sup> Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ., όπ.π., σ.21.

<sup>401</sup> Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ., όπ.π., σσ 21-22. Είναι χαρακτηριστικό το επεισόδιο, κατά το οποίο ο Β. Dort ρώτησε τον Sartre τι είναι λαϊκό θέατρο και εκείνος απάντησε καταρχήν είναι όλο το θέατρο. Το γεγονός αναφέρει τόσο ο Πούχγερ στην ανάλυση του λαϊκού θεάτρου, όσο και η Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου στο βιβλίο της, για τον Sartre βλ. παραπάνω.

<sup>402</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.131.

<sup>403</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.144.

<sup>404</sup> Πούχγερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.386.



κατάσταση (...) Ο νατουραλισμός είναι ένας ρομαντισμός με καινούργιες συμβάσεις, με καινούργιες, ακόμα όμως λίγο ή πολύ αυθαίρετες, προϋποθέσεις ευλογοφάνειας. Η σπουδαιότερη διαφορά νατουραλισμού και ρομαντισμού συνίσταται στον επιστημονισμό του καινούργιου ρεύματος, στην αρχή της εφαρμογής των θετικών επιστημών στην καλλιτεχνική απεικόνιση των γεγονότων»<sup>405</sup>.

Τον νέο τρόπο προσέγγισης της τέχνης 'επιβάλλουν' τα θεωρήματα της εποχής, τα νέα φιλοσοφικά ρεύματα και η πρόοδος της επιστήμης. Είναι η εποχή που δημοσιεύεται η πραγματιστική θεωρία του Έγκελου (1770-1831) οπλίζοντας τη διανόηση με τον ορθολογισμό, τη διαλεκτική και την επιστημονική έρευνα. Μεταξύ των μαθητών του Έγκελου είναι ο Καρλ Μαρξ, ο οποίος υποστηρίζει το διηνεκές της ιστορικής αλλαγής και μετατρέποντας τη φιλοσοφική θέση του Έγκελου σε πολιτική πράξη, διατυπώνει τη σοσιαλιστική θεωρία<sup>406</sup>. Οι δραματικοί συγγραφείς επηρεασμένοι από το πνεύμα του ματεριαλισμού (matérialisme) περιγράφουν με ακρίβεια το κοινωνικό περιβάλλον και προβαίνουν στην πιστή αποτύπωση των πραγματικών καταστάσεων χωρίς την καλλιτεχνική πινελιά<sup>407</sup>. Τα νέα φιλοσοφικά ρεύματα δίνουν τα εφόδια να μελετηθεί σε βάθος το άτομο και ο ρόλος του στο κοινωνικό περιβάλλον<sup>408</sup>. Όπως σημειώνει ο Hauser: «για τον 19<sup>ο</sup> αιώνα η τέχνη είναι όργανο γνώσης του εξωτερικού κόσμου, ανάλυσης και ερμηνείας του ανθρώπου, μορφή ζωντανής πείρας»<sup>409</sup>.

Στα πλαίσια της ευρύτερης επιρροής που ασκεί η επιστημονική σκέψη, το νέο λογοτεχνικό και καλλιτεχνικό ρεύμα ονομάζεται Naturalisme (Νατουραλισμός) από τον όρο Sciences Naturelles (Φυσικές Επιστήμες)<sup>410</sup>. Κύριος εκφραστής της νέας τάσης στο θέατρο αναδεικνύεται ο Emile Zola ο οποίος με την περιλάλητη φράση 'Une tranche de vie' έδωσε το στίγμα του νατουραλισμού<sup>411</sup>. Η φράση αυτή περιέκλειε όλο το νόημα, την ιδεολογία και τις επιδιώξεις του κινήματος και συσπείρωνε τους συγγραφείς και τους εκφραστές της νέας τάσης γύρω από τη βασική επιδίωξη του νατουραλισμού: τη μεταφορά της καθημερινής ζωής στη σκηνή. Αυτή η

<sup>405</sup> Hauser, A. (1976). *Κοινωνική Ιστορία της Τέχνης*, τόμ. 1 (Τ. Κονδύλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Κάλβος, σ.89.

<sup>406</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σσ 82-83.

<sup>407</sup> Πούχνερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.391.

<sup>408</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.83.

<sup>409</sup> Hauser, A., όπ.π. σ.97.

<sup>410</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.85.

<sup>411</sup> Η φράση ανήκε στον Onore de Balzac που το 1839 είχε ολοκληρώσει μια σειρά μυθιστορημάτων και ασχολήθηκε με το θέατρο. Την εποχή του Zola (1873-1878) η φράση 'Une tranche de vie' (ένα κομμάτι ζωής) αναδείχθηκε σε ιδανικό βλ. Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Β', σ.489 σημ.35.

απέριττη μεταφορά της πραγματικότητας, η φωτογραφία της αληθινής ζωής διαφαίνεται σε όλα τα έργα του νατουραλισμού<sup>412</sup>. Το αίτημα αυτό των νατουραλιστών για αλήθεια συνένωσε τα δύο μεγάλα κινήματα της εποχής: τον νατουραλισμό και τον ματεριαλισμό των θεωριών του Μαρξ. Η συνύπαρξη των δύο κινήματων διαφαίνεται στο έργο του Hauptman *Οι Ανυφαντές* (1892)<sup>413</sup>, όπου η επιστημονική παρατήρηση στην καταγραφή της πραγματικότητας του νατουραλισμού και ο ανθρωπισμός των θεωριών του Μαρξ ισορροπούν και αποδίδουν αριστοτεχνικά ένα κομμάτι ζωής<sup>414</sup>.

Έτσι, εγκαταλείπεται οριστικά η ιδεαλιστική εικόνα του κόσμου που προέβαλλε ο ρομαντισμός και το αιχμηρό κοινωνικό πρόβλημα αντικαθιστά τα τεχνάσματα της ίντριγκας, που καθιστούσαν το δράμα ένα παιχνίδι υπομονής για το θεατή<sup>415</sup>. Ο νατουραλισμός σταδιακά στρέφεται κατά του αστισμού<sup>416</sup> και κυριεύεται από ένα πνεύμα ουμανισμού<sup>417</sup>. Οι δραματικές μορφές του αστικού ρεαλισμού καταλούνται και τη θέση τους παίρνει η φωτογραφική απεικόνιση της πραγματικότητας. Το θέατρο γίνεται καθρέφτης, όπου η κοινωνία αντανακλά τον εαυτό της, προσφέροντας στους θεατές 'φέτες ζωής', σπηριζόμενο στην υποκριτική θεωρία του τέταρτου τοίχου<sup>418</sup> και καταλώνοντας τις δραματουργικές συμβάσεις του ρεαλιστικού θεάτρου (π.χ. μονόλογος, σκηνικός χρόνος, κ.τ.λ.). Ο Πούχγερ σημειώνει: «*Η αντικειμενική αυτή προσέγγιση της 'πραγματιστικής σχολής', όπως αποδόθηκε ο όρος από τον Αγγελίλο Γιαννόπουλο (...), ενέχει, παρά την 'εθνογραφική' ή δημοσιογραφική ουδετερότητα του απλού ντοκιμαντέρ, ένα ιδεολογικό εποικοδόμημα στο στόχο της κοινωνικής κριτικής, της ηθικής κατακραυγής της reportage από τις*

<sup>412</sup> Ο απόλυτος νατουραλισμός χαρακτηρίζει το έργο του Zola *Τερέζα Ρακέν* (1873), ενώ το κίνημα φτάνει στο απόγειό του με το έργο του Γκόρκυ *Στο βυθό* που ανέβηκε το 1902, από το Θέατρο Τέχνης της Μόσχας βλ. Hartnoll, Rh., ό.π., σ.276.

<sup>413</sup> Το έργο είναι εμπνευσμένο από μια εξέγερση των υφαντουργών της Σιλεσίας το 1844. Στους *Ανυφαντές* για πρώτη φορά στη θεατρική ιστορία πρωταγωνιστής δεν είναι ένα πρόσωπο αλλά το ανώνυμο πλήθος. Λυγίζος, Μ., ό.π., τόμ. Β', σ.492 σημ.65.

<sup>414</sup> Λυγίζος, Μ., ό.π., τόμ. Α', σσ 85-87.

<sup>415</sup> Λυγίζος, Μ., ό.π., τόμ. Α', σσ 86-87.

<sup>416</sup> Ο νατουραλισμός και ο εξπρεσιονισμός με ακραία έκφραση τον ντανταϊσμό, είναι βασικά αντιαστικά κινήματα. Πούχγερ, Β. (1988α) ό.π., σ.392.

<sup>417</sup> Πούχγερ, Β. (1988α) ό.π., σ.391 · Η πνευματική αυτή κίνηση που εμφανίστηκε στη Δ. Ευρώπη κατά την Αναγέννηση, φαίνεται ότι χαρακτηρίζει το θέατρο του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Για τον νατουραλισμό ο Hauser υποστηρίζει πως έχει τις βάσεις του στον 15<sup>ο</sup> αιώνα βλ. Hauser, Α., ό.π., σ.95.

<sup>418</sup> Οι ηθοποιοί συμπεριφέρονται όπως στην πραγματικότητα μιλώντας μεταξύ τους και γυρνώντας την πλάτη στο κοινό σαν να ήταν το άνοιγμα της σκηνής προς τους θεατές, ο τέταρτος τοίχος του σκηνικού δωματίου βλ. Πούχγερ, Β. (1988α) ό.π., σ.405 σημ.31.

κρυφές πτυχές της αστικής πραγματικότητας, της έσχατης εξαθλίωσης των κατώτερων τάξεων και της αγροτιάς»<sup>419</sup>.

Στον τομέα της σκηνηκής πραγμάτωσης των νέων αναζητήσεων, τρία ιστορικά θέατρα εκφράζουν το ρεύμα του νατουραλισμού: το *Ελεύθερο θέατρο* (Théâtre Libre) που ιδρύεται το 1887 στο Παρίσι από τον Antoine André, η *Ελεύθερη Σκηνή* (Freie Bühne) που ιδρύεται το 1889 στο Βερολίνο, από τον Otto Brahm (όπου παίζονται έργα των Ίψεν, Τολσόι, Χάουπτμαν, κ.α.), ενώ στο κλίμα του νατουραλισμού ιδρύεται στη Μόσχα, το 1898, το πρωτοποριακό *Θέατρο Τέχνης*, από τον Κωνσταντίν Στανισλάβσκι<sup>420</sup> και τον Βλαντιμίρ Νεμίροβιτς-Νταντσένκο<sup>421</sup>. Στόχος του νατουραλιστικού θεάτρου είναι η πιστή αναπαραστάση και η απόλυτη ταύτιση του σκηνηκού με το δραματικό και τον ιστορικό χωρόχρονο της εποχής που αναφέρεται το έργο<sup>422</sup>. Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου επιστρατεύεται η σκηνοθεσία, η σκηνογραφία, η ένδυση και η υπόκριση<sup>423</sup>. Ο Σολομός<sup>424</sup> διακρίνει πέντε φάσεις του νατουραλισμού στο θέατρο. Η πρώτη αναφέρεται στο γερμανικό θίασο Μάινινγκεν (1871-1890)<sup>425</sup> που έδινε μεγάλη βαρύτητα στην πιστή απεικόνιση των πραγματικών γεγονότων, θεωρώντας το κείμενο ιστορικό ντοκουμέντο της εποχής στην οποία αναφέρεται. Η δεύτερη φάση αναφέρεται στη φυσικότητα του ηθοποιού στην ερμηνεία του ρόλου. Η τρίτη, τέταρτη και η πέμπτη φάση αναφέρεται στο Théâtre Libre, την Ελεύθερη Σκηνή και το θέατρο Μόσχας αντίστοιχα, καθώς και στην προσφορά των ιδρυτών τους στην καθιέρωση του ρεύματος του νατουραλισμού<sup>426</sup>.

Όμως, η βασική επιδίωξη του νατουραλισμού για φωτογραφική απεικόνιση της ζωής τελικά τελμάτωσε το ρεύμα αυτό, το οποίο δεν κατάφερε να πλουτίσει την τέχνη, αλλά να τη φτωχύνει και να τη στενέψει<sup>427</sup>. Σύμφωνα με την κριτική του

<sup>419</sup> Πούγχερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.391.

<sup>420</sup> Με τον ηθοποιό και σκηνοθέτη Κ. Στανισλάβσκι θα επικρατούσε για ένα διάστημα στο Θέατρο Τέχνης ο ψυχολογικός ρεαλισμός στη σκηνοθεσία και την υπόκριση. Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.100.

<sup>421</sup> Παπανδρέου, Ν., όπ.π., σ.66· Θωμαδάκη, Μ. όπ.π., σ.135.

<sup>422</sup> Bablet, D. (1965). *Esthétique générale du décor de théâtre de 1870 à 1914*. Paris: C.N.R.S., «Chœur des muses».

<sup>423</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.24.

<sup>424</sup> Σολομός, Α. όπ.π., λήμμα 'νατουραλισμός'.

<sup>425</sup> Πρόκειται για το θίασο που οργάνωσε στην Αυλή του ο δούκας Γεώργιος Β' του Σαξ-Μάινινγκερς. Ο θίασος έμεινε γνωστός με το όνομα *Οι Μάινινγκερς* και περιόδευσε σε 36 πόλεις το διάστημα 1874-1890. Βλ. Grand Larousse, όπ.π., τομ.3, σ.244· Hartnoll, Rh., όπ.π., σ.281, όπου επισημαίνεται ότι ο δούκας του Σαξ-Μάινινγκερς θα μπορούσε να θεωρηθεί ο πρώτος σκηνοθέτης.

<sup>426</sup> Θωμαδάκη, Μ., όπ.π., σσ134-235.

<sup>427</sup> Lukacs, G. (1957). *Μελέτες για τον Ευρωπαϊκό Ρεαλισμό. Αισθητική και κοινωνιολογική ανάλυση του έργου των: Μπαλζάκ, Σταντάλ, Ζολά, Τολσόι, Ντοστογιέφσκι, Γκόργκι, κ.ά.*, (Τ. Πατρίκιος, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδοτικό Ινστιτούτο Αθηνών, σ.21.

Λούκατς: «...η οποιαδήποτε περιγραφή απλών βιολογικών λειτουργιών -είτε είναι η σεξουαλική πράξη, είτε ο πόνος και τα βάσανα, όσο λεπτομερειακά και απ' τη λογοτεχνική σκοπιά τέλεια κι αν έχουν δοθεί- καταλήγει σ' ένα κατέβασμα του επιπέδου της κοινωνικής, ιστορικής και ηθικής ύπαρξης των ανθρώπων. Κάτι τέτοιο δεν είναι μέσο αλλά εμπόδιο για μια τόσο ουσιαστική καλλιτεχνική έκφραση, που θα φώτιζε τις ανθρώπινες συγκρούσεις σ' όλη την πολυπλοκότητα και την πληρότητα. (...) ο τραχύς βιολογισμός των νατουραλιστών και τα χοντροκομμένα σκίτσα που σχεδιάζουν οι προπαγανδιστές συγγραφείς παραμορφώνουν την αληθινή εικόνα της άρτιας ανθρώπινης προσωπικότητας»<sup>428</sup>. Επιπλέον, η πιστότητα και η ακρίβεια στη ρεαλιστική απεικόνιση της ζωής που αποτέλεσε την κυρίαρχη απαίτηση του θεάτρου που στηρίζεται στη θεωρία της αντανάκλασης, τελικά, συνειδητά ή ασυνείδητα, στηριζόταν στη θεατρική σύμβαση, δηλαδή στην κοινή αποδοχή θεατών και ηθοποιών για την ειδική σχέση του θεατρικά παριστάμενου με την πραγματικότητα<sup>429</sup>. Άρα, όσο πιστότερο είναι το θέατρο, τόσο ταυτίζεται με την ψευδαίσθηση, και τόσο απομακρύνεται από την πραγματικότητα. Όσο περισσότερο το θέατρο ακολουθεί τη θεατρική σύμβαση, τόσο περισσότερο απέχει από το πραγματικά υπαρκτό. Συνεπώς η προσπάθεια για μεταφορά της πραγματικότητας στη σκηνή είναι ουτοπική.

Έτσι, ό,τι ξεκίνησε με δυναμισμό και μαχητικότητα ενάντια στο σπημένο καλοφτιαγμένο έργο σαν μια 'εικονοκλαστική επαναστατική έφοδος'<sup>430</sup> μετατράπηκε το ίδιο σε ένα στατικοποιημένο και απολυτοποιημένο θέαμα με αντιδιαλεκτικά γνωρίσματα<sup>431</sup>. Τα ρεύματα που ακολούθησαν τον νατουραλισμό, δηλαδή ο εξπρεσιονισμός του 1920, το επικό θέατρο του Μπρεχτ των δεκαετιών του 1930 και 1940, ακόμα και το θέατρο του Παραλόγου του '50 και του '60, αποτέλεσαν στην ουσία τους αντιδράσεις ενάντια στο κίνημα του νατουραλισμού. Βέβαια ο νατουραλισμός, όπως κάθε κίνημα, θα πρέπει να αξιολογηθεί μέσα στα ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά του συμφραζόμενα. Μ' αυτό τον τρόπο εντοπίζονται τα στοιχεία εκείνα που συντέλεσαν στην εμφάνιση και ανάπτυξή του και συνάμα αξιολογείται η ηθική και καλλιτεχνική παρόρμησή του, ως κινήματος που φέρει τη σφραγίδα της

<sup>428</sup> Lukacs, G. (1957) *όπ.π.*, σσ 21-22.

<sup>429</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σσ 25-26.

<sup>430</sup> Έσσλιν, Μ., *όπ.π.*, σ.85.

<sup>431</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σ.26.

εποχής του, αλλά παραμένει ζωντανό και εφαρμόσιμο και σε μεταγενέστερες εποχές<sup>432</sup>.

### 2.3.3. Τα ρεύματα του ρεαλισμού και του νατουραλισμού στο ελληνικό θέατρο

Παρόλο που ο ρεαλισμός ως διάθεση είναι γνωστός από την αρχαιότητα (Ευριπίδης)<sup>433</sup>, είναι γεγονός πως το ρεύμα του ευρωπαϊκού λογοτεχνικού ρεαλισμού έρχεται στην Ελλάδα με σχετική καθυστέρηση<sup>434</sup>. Η ανισοχρονία μεταξύ Ελλάδας και Ευρώπης στην πρόσληψη των ρευμάτων οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως στη βαυαρική ξενοκρατία, το γλωσσικό ζήτημα και την αρχαιολατρία<sup>435</sup>. Ειδικά στην περίπτωση του ρεαλιστικού θεάτρου, η καθυστέρηση οφείλεται, κυρίως, στην επιρροή που ασκούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα ο ιδιότυπος ρομαντισμός της Αθηναϊκής Σχολής<sup>436</sup>, αλλά και σε έναν ακόμα λόγο: στην αδυναμία να στηθεί μια ρεαλιστική παράσταση λόγω των πολλαπλών ελλείψεων στην υποδομή (κατάλληλη υποκριτική εκπαίδευση, σκηνογραφία, ενδυμασία, κ.ά.)<sup>437</sup>. Από την άλλη πλευρά, δεν είχαν σχηματιστεί ακόμα στην Ελλάδα οι δομές εκείνες που θα ευνοούσαν την ανάπτυξη του αστικού δράματος. Στην Αθήνα δεν υπήρχε η έντονη κοινωνική διαστρωμάτωση που γινόταν άμεσα αισθητή σε άλλες πόλεις της Ευρώπης<sup>438</sup>. Οι κοινωνικές τάξεις δεν είχαν πάρει ακόμα οριστική μορφή<sup>439</sup> και ο αστισμός, τουλάχιστον μέχρι το 1880, ήταν στενά συνυφασμένος με το αγροτικό στοιχείο, χωρίς ιδεολογία και παράδοση καθαρά αστική<sup>440</sup>.

<sup>432</sup> Έσσλιν, Μ., όπ.π., σ.85.

<sup>433</sup> Grand Larousse, όπ.π., том.3, σ.244.

<sup>434</sup> Στην Ελλάδα κυριαρχεί ο ρομαντισμός το ίδιο διάστημα που στην Ευρώπη κυριάρχοι ρεύματα είναι ο ρεαλισμός. Συγκεκριμένα, ο Χ. Σακελλαρίου, σημειώνει ότι ο ρομαντισμός δεσπόζει στον ελληνικό πνευματικό χώρο από το 1830 ως το 1880, και σύμφωνα με το μεγάλο μας ποιητή Κ. Παλαμά ο ρομαντισμός «αρχίζει με τον *Οδοιπόρο* του Παναγιώτη Σούτσου και τελειώνει με το ποίημα προς τον Byron, που το απαγγείλε το 1880 στο Μεσολόγγι ο Αχιλλεύς Παράσχος» βλ. Σακελλαρίου, Χ. (1998) όπ.π., σ.97.

<sup>435</sup> Πούγνερ, Β. (1988α) όπ.π., σσ 386-389- τους παράγοντες που επηρέασαν στην ανισοχρονία αναλύει και ο Γραμματάς στο βιβλίο του για το ελληνικό θέατρο βλ. Γραμματάς, Θ. (2002). *Το Ελληνικό Θέατρο στον 20ό αιώνα. Πολιτισμικά Πρότυπα και Πρωτοτυπία*, Β' τόμος. Αθήνα: Εξάντας, σσ 287-337.

<sup>436</sup> Πούγνερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.388.

<sup>437</sup> Πούγνερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.389.

<sup>438</sup> όπως παρατηρεί και ο Πούγνερ η αριστοκρατία ήταν σχεδόν ανύπαρκτη στην Ελλάδα. Πούγνερ, Β. (1985b) όπ.π., σ.15.

<sup>439</sup> Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ. Α', σ.145.

<sup>440</sup> Μερακλής, Μ.Γ. (1984). Λαογραφικά της Αθήνας (1834-1984). *Νέα Εστία*, 116 (1379), σσ. 211-233.

Ωστόσο, την τελευταία εικοσαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, φαίνεται να διαμορφώνονται στην ελληνική κοινωνία οι συνθήκες εκείνες που ευνοούν την ανάπτυξη του ρεαλιστικού πνεύματος, το οποίο προβάλλει ως αντίδραση στο γυάλινο πύργο του φανταστικού και ως η νέα κοσμοθεωρία της γενιάς του 1880 που επιζητά την ενασχόληση με το πραγματικό, το επίκαιρο κοινωνικό και αναζητά την ταυτότητά της όχι πλέον στο ένδοξο παρελθόν, αλλά στον λαϊκό πολιτισμό της εποχής της<sup>441</sup>. Η βιομηχανική ανάπτυξη, που προβάλλει και ως αναγκαιότητα<sup>442</sup>, ευνοείται από την πολιτική του Χαρίλαου Τρικούπη<sup>443</sup>. Είναι η περίοδος κατά την οποία συντελείται το πέρασμα από τις συντεχνίες<sup>444</sup> και τις βιοτεχνίες στη βιομηχανική παραγωγή<sup>445</sup>. Στα νέα εργοστάσια εργάζεται μια μεγάλη μερίδα του πρώην αγροτικού πληθυσμού, η οποία εγκαθίσταται πλέον στην πρωτεύουσα<sup>446</sup>, δημιουργώντας την εργατική τάξη<sup>447</sup>. Η αριθμητικά πολυπληθής τάξη των μισθωτών, υπαλλήλων, μεσοαστών και μικροαστών επαγγελματιών, δημιουργεί μια ανακατάταξη στην κοινωνική διαστρωμάτωση και αναπτύσσεται ένας λανθάνων ταξικός ανταγωνισμός<sup>448</sup>.

Οι κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές μεταβολές που συντελούνται αυτή την περίοδο, ζυμώνουν και τις αντίστοιχες ιδεολογίες. Η Μεγάλη Ιδέα αποκτά ένα λαϊκό χαρακτήρα και γίνεται το έμβλημα της αστικής τάξης, η οποία συνδέει τον μεγαλοϊδεατισμό με τις επιδιώξεις της για οικονομική ανάπτυξη<sup>449</sup>. Έτσι, ο

<sup>441</sup> Πούχγερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.388.

<sup>442</sup> Εκείνη την εποχή προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη να βρεθεί λύση στην κρίση του εμπορίου σταφίδας, αλλά και στη γενικότερη κρίση της ελληνικής οικονομίας, λόγω της δυσασπορρόφησης των ελληνικών προϊόντων από το εξωτερικό. Βεργόπουλος, Κ. (1978). *Κράτος και Οικονομική Πολιτική στον 19<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εξάντας, σσ. 147-148.

<sup>443</sup> Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Γ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ., όπ.π., σ.120.

<sup>444</sup> Ο Μ. Λυγίζος αναφέρεται σε ένα κοινοτικό συνεταιρισμό που συστάθηκε το 1778 στ' Αμπελάκια της Θεσσαλίας, ο οποίος τελικά διαλύθηκε από τον Αλή Πασά το 1811. Ο συνεταιρισμός αυτός, που ήταν αγροτικός, συντεχνιακός και εμπορικός, αριθμούσε έξι χιλιάδες μέλη και αποτελούσε παράδειγμα επιτυχούς συντεχνίας, καθώς κατάφερε μέσα σε είκοσι χρόνια να αυξήσει το αρχικό κεφάλαιο από εκατό χιλιάδες φράγκα, σε εκατόν είκοσι εκατομμύρια φράγκα. Λυγίζος, Μ., όπ.π., τόμ.Α., σ.146, και τόμ. Β', σ.492 σημ.68.

<sup>445</sup> Γραμματάς, Θ. (2002). *Το Ελληνικό Θέατρο στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Πολιτισμικά Πρότυπα και Πρωτοτυπία*, Α' τόμος. Αθήνα: Εξάντας, σ.123.

<sup>446</sup> Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική Κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης*, (Τζ. Μαστοράκη, Μετάφρ.) (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εξάντας, σσ 44-73· Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Ν. Σβορώνος, πρόλογος - Ι. Πετροπούλου, Κ. Τσουκαλάς, Μετάφρ.) (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Θεμέλιο, σσ 181-186· Δερτιλής, Γ. (1999). *Κοινωνικός μετασχηματισμός και στρατιωτική επέμβαση: 1880-1909*. (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εξάντας, σσ 62-69.

<sup>447</sup> Μοσκόφ, Κ. (1988). *Εισαγωγικά στην ιστορία του κινήματος της εργατικής τάξης. Η διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στην Ελλάδα* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 138-140.

<sup>448</sup> Δερτιλής, Γ., όπ.π., σσ.165-167.

<sup>449</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., σ.124-125.

εθνικισμός συνδέεται με το λαϊκισμό<sup>450</sup> και, το όραμα του αρχαισμού που προέβαλλαν οι διανοούμενοι και η ιδεολογία της ολιγαρχίας, δίνει τη θέση του στο όραμα της νεοελληνικής πραγματικότητας<sup>451</sup>. Παράλληλα, η δημοτική τρέπεται σε ιδεολογικό όπλο του αστισμού<sup>452</sup> και εκφράζει την ορμή της κοινωνικής τάξης που

<sup>450</sup> Προκοπάκη, Χ. (1983). Λαϊκισμός και λογοτεχνία, *Δελτίο Εταιρίας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, 6<sup>ο</sup>, σ.53-55· «Ήδη από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο όρος λαός χρησιμοποιείται με πολύ ευρύτερη έννοια: κατά τη φιλοσοφική θεωρία ήδη των Προρομαντικών, κυρίως του Johann Gottfried Herder, πιο έκδηλη αργότερα στις πολιτικές θεωρίες των Ρομαντικών, ο λαός και ο λαϊκός πολιτισμός αποτελούν τη θεμελιώδη κοίτη του έθνους, η γλώσσα του είναι η εθνική γλώσσα κτλ. Αυτή η ιδεολογία οδηγεί σε ένα ουσιαστικό ταυτισμό του λαού με το έθνος» Πούχγερ, Β. (1985b) *όπ.π.*, σ.15· Έτσι, παρόλο που η λέξη «έθνος» υπήρχε πολύ πριν, το νόημά της ήταν εντελώς διαφορετικό από εκείνο που απέκτησε προς το τέλος του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα βλ. Λέκκας, Π. (1996). *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κατάρτι· Αυτήν τη ρομαντική ιδεολογία του 19<sup>ου</sup> αιώνα εξακολουθούν να αναπαράγουν οι εθνικές ιδεολογίες βλ. Δραγώνα, Θ. -Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είναι η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, σσ. 13-26 ιδίως σ.22· Ο Μουζέλης εκφράζει την άποψη ότι ο εθνικισμός παρόλο που είναι μια ιδεολογία που επιτρέπει στα άτομα να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της μεταπαραδοσιακής βιομηχανικής οργάνωσης, λειτουργήσει κατά τρόπο προβληματικό στην Ελλάδα βλ. Μουζέλης, Ν. (1994). *Ο εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη*. Αθήνα: Θεμέλιο.

<sup>451</sup> Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (2001). *Θεωρία της ελληνικής λογογραφίας: Κριτική Ανάλυση* (5<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας -Σχολή Μωραΐτη, σσ. 154-155. Η Κυριακίδου-Νέστορος εντοπίζει το παράδοξο αυτής της περιόδου στον ελληνικό χώρο «Σύμφωνα με το γερμανικό μας υπόδειγμα, το έθνος, όπως είδαμε, νοείται ως ένας οργανισμός: για να τον γνωρίσουμε, πρέπει να σκύψουμε στις ρίζες του, στην ιστορία του. Αυτό γίνεται μέσα στα πλαίσια του ρομαντικού κινήματος. Άλλωστε, Ρομαντισμός και Ιστορισμός συνδέονται στενά στη Γερμανία, και είναι φυσικό. Εκείνο που φαίνεται αφύσικο, είναι το αντίστοιχο φαινόμενο στην Ελλάδα: εδώ η στροφή προς τις ρίζες μας εξελίσσεται στα πλαίσια του ελληνικού διαφωτισμού. Πώς, αλήθεια, ο λεγόμενος ελληνικός διαφωτισμός μπόρεσε να συνδιάσει τις δύο αυτές αντίρροπες τάσεις, δηλαδή να συμβιβάζει, στην ουσία, τα ασυμβίβαστα; Πιστεύω ότι το κατόρθωσε, γιατί δεν προχώρησε ούτε τη μια ούτε την άλλη φιλοσοφική κατεύθυνση (...). Αγνοώντας τον επιστημονικό, εξελικτικό, υπερεθνικό στόχο του Διαφωτισμού, πρόβαλε τα επί μέρους χαρακτηριστικά του (την ανάπτυξη των φυσικών επιστημών, την εμπιστοσύνη στο πείραμα, την ανεξαρτησία απέναντι στο θρησκευτικό πνεύμα) σε μίαν αντίληψη της ιστορίας καθαρά ρομαντική, όπως μας είναι ήδη γνωστή από τους Γερμανούς ρομαντικούς και ιδεαλιστές φιλοσόφους. Στην Ελλάδα όμως –και αυτό έχει σημασία– πρόκειται για έναν ιθαγενή ρομαντισμό, ανεξάρτητο από το ομώνυμο ευρωπαϊκό κίνημα, το οποίο, άλλωστε, χρονολογείται υστερότερα. Πρόκειται, όπως πολύ σωστά παρατηρεί ο Κ. Θ. Δημαράς, για ένα προανάκρουσμα του Ρομαντισμού στην Ελλάδα, για μια ρομαντική αντίληψη της Ιστορίας πριν ακόμη την εγκαινιάσει ο Herder –“un herde-risme avant la lettre”». Βλ. Κυριακίδου-Νέστορος, Α., *όπ.π.*, σ.35-39· Ο Δ. Τζιόβας μελετώντας τη σχέση των Νεοελλήνων με την παράδοση και τη Δύση, κρίνει πως στις αρχές του 19ου αιώνα εκφραζόταν ταυτόχρονα το μεγαλιώδητικό ιδεώδες και το ιθαγενές παραδοσιακό αντιστάθμισμα στον κοσμοπολιτισμό. Βλ. Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο Μεσσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσεΐας.

<sup>452</sup> Για το γλωσσικό ζήτημα βλ. Γληνός, Δ. (1971). *Έθνος και γλώσσα*. Αθήνα: εκδ. Δ. Αθηνά· Μαστροδημήτρης Π. (1978). *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία*. Αθήνα: Δόμος· Μπαμπινιώτης, Γ. (1986). *Συνοπτική Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών· Ανδριώτης, Ν. Π. (1995). *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών· Μέγας, Α. Ε. (1997). *Ιστορία του γλωσσικού ζητήματος*, τόμ. Ι-ΙΙ. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη. Συνοπτικά οι ιδεολογικές διαφορές ήταν οι εξής: Οι αρχαιότες θεωρούσαν ότι η επιστροφή στην αρχαία γλώσσα θα επέφερε μια πνευματική αναγέννηση αντίστοιχη με αυτή που υπήρχε στην Ελλάδα του 5ου π.Χ. αιώνα. Πρέσβευαν ότι οι ξένες λέξεις που περιέχει η δημοτική (π.χ. τουρκικές) θύμιζαν ημέρες δουλείας και έθεταν σε κίνδυνο την ιστορική ενότητα του έθνους. Οι δημοτικιστές θεωρούσαν απαράδεκτη την απαίτηση των αρχαϊστών να γίνει καθομιλουμένη μια γλώσσα ανύπαρκτη στη φύση, που την έφτιαξαν θέλοντας να μιμηθούν το Θουκυδίδη και το Δημοσθένη και τόνιζαν πως το πρώτο και φυσικό μάθημα των νέων πρέπει να είναι η σπουδή της μητρικής γλώσσας.

επιθυμεί να ανέβει τα σκαλοπάτια της εξουσίας<sup>453</sup>. Την αστική τάξη πλαισιώνει η ανάπτυξη των σοσιαλιστικών ιδεών: τα σοσιαλιστικά έντυπα ολοένα αυξάνονται<sup>454</sup>, οι σοσιαλιστικές ενώσεις ολοένα πληθαίνουν<sup>455</sup>, ενώ οι κοινωνικές διεκδικήσεις ισχυροποιούνται<sup>456</sup>.

Στο χώρο της λογοτεχνίας, του θεάτρου και της ποίησης βασικός εκφραστής και φορέας της νέας τάσης είναι η γενιά του ογδόου, με κυριότερους εκπροσώπους τον Παλαμά, τον Βιζυηνό, τον Δροσίνη, κ.ά., οι οποίοι αποκολλώνται από το ρομαντικό αρχέτυπο και επικεντρώνονται στην καταγραφή και αποτύπωση της καθημερινότητας<sup>457</sup>. Τα έργα του Βιζυηνού μοιάζουν να έχουν δεχτεί επιρροές από το γερμανικό αστικό ρεαλισμό και τον Auerbach<sup>458</sup>, τον κατεξοχήν εκπρόσωπο της γερμανικής αγροτικής νουβέλας. Ο Δροσίνης μεταφράζει και αναπλάθει ποιήματα με έντονα στοιχεία ηθογραφίας του δημοφιλούς αυστριακού συγγραφέα Rosegger, ενώ και ο Γερμανός νεοελληνιστής Dieterich υποστήριξε ότι τα ποιήματα του Προβελέγγιου φέρνουν στο νου κατεξοχήν εκπροσώπους του ρεαλισμού, όπως ο Geibel, ο Hebbel, ο Storm, ο Jensen<sup>459</sup>.

Στην πραγματικότητα, ο ρεαλισμός στην Ελλάδα ακολουθώντας το δρόμο που χάραξε η Ευρώπη, εκκινά ως 'μελέτη των ηθών' (*étude de mœurs*), της αγροτικής ζωής και των κατώτερων στρωμάτων στα αστικά κέντρα<sup>460</sup>. Έτσι, ειδικά στον τομέα του θεάτρου, χνάρια ρεαλιστικής απεικόνισης της πραγματικότητας βρίσκουμε στην αγροτική νουβέλα (Βιζυηνός)<sup>461</sup>, στο κωμειδύλλιο (Κορομηλάς)<sup>462</sup>, στο δραματικό

<sup>453</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., τόμ. Α', σ.126.

<sup>454</sup> Σοσιαλιστικά έντυπα εκδίδονται στα μέχρι τότε οικονομικά κέντρα της χώρας, δηλαδή την Πάτρα (εμπόριο σταφίδας) και τη Σύρο (συγκοινωνιακός κόμβος). Επίσης έντυπα εκδίδονται στην Αθήνα, που αποτελεί το νέο βιομηχανικό κέντρο, καθώς και σε άλλες πόλεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα έντυπα: *Γαλαξίας* (1879, Αθήνα), *Εφημερίς του Λαού* (Σύρος, 1880) *Εργάτης* (Πάτρα, 1882), Βλ. Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., τόμ. Α', σ.127.

<sup>455</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται: ο *Κεντρικός Σοσιαλιστικός Σύλλογος* (Αθήνα, 1890) και η *Σοσιαλιστική Λέσχη* (Σύρος, 1894). Βλ. Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., τόμ. Α', σ.127.

<sup>456</sup> Νούτσης, Π. (1990). *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875-1974*, τόμος Α': *Οι Σοσιαλιστές διανοούμενοι και η πολιτική λειτουργία της πρώιμης κοινωνικής κριτικής: 1875-1907*. Αθήνα: Γνώση, σσ. 21-115. Στο πεντάτομο αυτό έργο αναλύονται οι τάσεις οι οποίες αντανακλούν την ιδεολογία της νεοελληνικής κοινωνίας και 'ερμηνεύουν' την ιστορική της πορεία.

<sup>457</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., σ.129.

<sup>458</sup> Ο Στ. Σπεράντσας σημειώνει για τον Βικέλα και τον Βιζυηνό: «Ο Βικέλας μετά του Βιζυηνού δύνανται να θεωρηθούν ως οι δημιουργοί του Ελληνικού δηγήματος» Σακελλαρίου, Χ. (1994). *Οι Πρωτοπόροι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας: Πεζογραφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.36.

<sup>459</sup> Πούχγερ, Β. (1988a) ό.π., σ.394.

<sup>460</sup> Πούχγερ, Β. (1988a) ό.π., σ.389.

<sup>461</sup> Η πιο πρόσφατη μελέτη για τη ζωή και το έργο του Γ. Βιζυηνού είναι από τον Β. Πούχγερ. βλ. Πούχγερ, Β. (2002b). *Ο Γεώργιος Βιζυηνός και το αρχαίο θέατρο. Λογοτεχνία και Λαογραφία στην Αθήνα της μετέπειτα εποχής*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη. Το βιβλίο περιέχει γραπτά του Βιζυηνού που δημοσιεύονται για πρώτη φορά ολόκληρα, μετά το 1880. (Κριτική του βιβλίου Πεφάνης, Γ.Π. (2003). Η θεατρική πλευρά του Βιζυηνού. Μελέτη του ερευνητή της ελληνικής θεατρολογίας και λαογραφίας



ειδύλλιο (Περεισιάδης)<sup>463</sup>, αλλά με μια τάση εξιδανίκευσης της αγροτικής ζωής και του λαϊκού πολιτισμού, χωρίς εμβάθυνση της ζωής και των προβλημάτων, παρά μόνο μια καταγραφή που μένει στην επιφάνεια. Τα διάφορα θεατρικά είδη ακολουθούν τις θεατρικές φόρμες ευρωπαϊκών έργων, δίνοντας τη τάση του ρεαλισμού και την εικόνα του πραγματικού με την τεχνική μαεστρία ενός καλοστημένου έργου. Μ' αυτό τον τρόπο η νέα τάση αισθητικά αλλά και ως ιδεολογία βρίσκει απήχηση στο πλατύ κοινό<sup>464</sup>. Παράλληλα με το αστικό και κοινωνικό δράμα, στοιχεία ρεαλιστικής απεικόνισης βρίσκουμε στην επιθεώρηση, στη φαρσοκωμωδία αλλά και στο ιστορικό και ηθογραφικό δράμα. Σε πολλά από τα έργα αυτά η αστική ιδεολογία ασκεί έντονη αυτοκριτική στοχεύοντας όμως, όχι στην ανατροπή, αλλά στην αναδιάρθρωση των ισχυρυσών δομών<sup>465</sup>. Ενώ λοιπόν η νατουραλιστική απεικόνιση βρίσκει πρόσφορο έδαφος στην ηθογραφία, οι λογοτέχνες αρκούνται στο να απεικονίζουν τη ζωή στην ύπαιθρο, χωρίς να αναμοχλεύουν τα αίτια μιας κατάστασης, χωρίς ουσιαστικό προβληματισμό. Έτσι, ο νατουραλισμός περιορίζεται στη φωτογραφική απεικόνιση (couleur local)<sup>466</sup> και το ηθογραφικό διήγημα χαρακτηρίζεται από στοιχεία φολκλόρ<sup>467</sup>.

Οι παράγοντες που συντέλεσαν στην καθιέρωση της νέας τάσης, πέρα από την ανάπτυξη της επιστήμης της λαογραφίας<sup>468</sup> και της 'στροφής στο λαό', ήταν η

---

Βάλτερ Πούχχερ. *Καθημερινή*, 9-3-2003) Παλαιότερες μελέτες για τον Γ. Βιζυηνό βλ. Μαμώνη, Κ. (1963). *Βιβλιογραφία Γ. Βιζυηνού, 1873-1962. Ανέκδοτα ποιήματα από τα χειρόγραφα "Λυρικά"*. Αθήνα: Εταιρεία Θρακικών Μελετών· Σαχίνης, Α. (1968). *Το διήγημα του Γ. Βιζυηνού*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ· Μητσάκης, Α. (1977). *Αναδρομή στις ρίζες: Γιώργος Βιζυηνός*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία· Σαχίνης, Α. (1989). *Παλιότεροι πεζογράφοι: Α.Ρ. Ραγκαβής, Δ. Βικέλας, Γ. Βιζυηνός, Κ. Παλαμάς, Γ. Βλαχογιάννης* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εστία, σσ 119-186· Αθανασόπουλος, Β. (1992). *Οι μύθοι της ζωής και του έργου του Γ. Βιζυηνού*. Αθήνα: Καρδαμίτσα· Χρυσανθόπουλος, Μ. (1994). *Γεώργιος Βιζυηνός: μεταξύ φαντασίας και μνήμης*. Αθήνα: Εστία.

<sup>462</sup> Το έργο του Κορομηλά *Η τύχη της Μαρούλας* θεωρήθηκε σταθμός στην εξέλιξη της ελληνικής σκηνής, γιατί ο συγγραφέας εισάγοντας το ηθογραφικό στοιχείο πέτυχε να συνδέσει την κωμωδία του με την ελληνική πραγματικότητα Χατζηπανταζής, Θ. (1981). *Το κωμειδύλλιο II: Η τύχη της Μαρούλας, ο Μπαρμπαλινάρδος, η λύρα του Γερονικόλα*. Αθήνα: Εστία. Άλλες μελέτες για το κωμειδύλλιο βλ. Δρομάζος, Στ. (1980). *Το Κωμειδύλλιο*. Αθήνα: Κέδρος · Παπαϊωάννου, Μ.Μ. (1983). *Το Κωμειδύλλιο*. Αθήνα: εκδ. Σοκόλης Π.

<sup>463</sup> Το έργο του Περεισιάδη η *Γκόλφο* που γράφτηκε προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, θεωρείται ένα από τα κλασικότερα του είδους. Για το έργο γράφει αφίσα της εποχής "Δραματικό ειδύλλιο πλήρες κωμικών σκηνών και δραματικών διαλόγων, εξικνουμένων εις το κατακόρυφον της τραγικότητος". Περεισιάδης, Σ. (1971). *Η Γκόλφο. Δράμα Ειδυλιακών*. Αθήνα: Παπαδημητρίου-Αστήρ.

<sup>464</sup> Πούχχερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.389.

<sup>465</sup> Πούχχερ, Β. (1988α) όπ.π., σ.390.

<sup>466</sup> Vittì, M. (1980). *Ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής ηθογραφίας*. Αθήνα: Κέδρος, σσ. 74-75.

<sup>467</sup> Η πρώτη αναφορά στο φαινόμενο στην ελληνική βιβλιογραφία έγινε από τον Μερακλή. Βλ. Μερακλή, Μ. (1972). Τι είναι ο Folklorismus. *Λαογραφία*, 28, σσ. 27-38. Ο Μερακλής ορίζει το φολκλωρισμό ως ένα φαινόμενο αναβίωσης παλαιών μορφών ζωής με τη μορφή θεάματος που απευθύνεται κυρίως στους αστούς βλ. Μερακλή, Μ. (1998<sup>6</sup>) όπ.π., σσ 12-13.

<sup>468</sup> Ενδεικτικά για την ελληνική λαογραφία: Λουκάτος, Δ. (1963). *Σύγχρονα Λαογραφικά*. Αθήνα: ιδιωτική έκδ. Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα

κυκλοφορία νέων, πρωτοποριακών εντύπων. Μέσα από τα έντυπα αυτά πραγματοποιούνται διαγωνισμοί, καθιερώνεται η κριτική ως αυθύπαρκτη λογοτεχνική δραστηριότητα και κυρίως, έρχονται οι αναγνώστες σε επαφή με μεταφρασμένα κείμενα σύγχρονων Ευρωπαίων συγγραφέων<sup>469</sup>. Έτσι το έντυπο γίνεται φορέας των νέων αισθητικών ρευμάτων και τρέπεται σε ρυθμιστικό παράγοντα των διάφορων τάσεων, που επικρατούν στην τέχνη<sup>470</sup>. Χαρακτηριστική είναι η συμβολή του περιοδικού *Εστία* (1976), το οποίο -ύστερα από υπόδειξη του Πολίτη<sup>471</sup>- καθιερώνει διαγωνισμούς ανά εξάμηνο<sup>472</sup>, δίνοντας μ' αυτό τον τρόπο έναυσμα για τη συγγραφή ηθογραφικών διηγημάτων και μάλιστα στη δημοτική. Άλλα γνωστά περιοδικά της εποχής είναι ο *Ραμπαγάς* (1878), το *Μη Χάνεσαι* (1880) κ.ά.. Το 1898 ο Κ. Χατζόπουλος εκδίδει το περιοδικό *Τέχνη* γύρω από το οποίο συσπειρώθηκαν μεγάλα ονόματα των Ελλήνων λογοτεχνών (Παλαμάς, Ξενόπουλος, Καμπύσης, Γρυπάρης) που δίνουν νεωτερικά στοιχεία στην παραδοσιακή ποιητική έκφραση<sup>473</sup>. Ο Καμπύσης<sup>474</sup> δημοσιεύει στο περιοδικό τα «Γερμανικά Γράμματα» κάνοντας γνωστούς, στην Ελλάδα, τους βορειοευρωπαίους συγγραφείς και συντελώντας με αυτό τον τρόπο, στον απογαλακτισμό της λογοτεχνίας από τη

---

Εθνικής Τράπεζας: Μερακλής, Μ. (1998). *Ελληνική Λογογραφία. Κοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Οδυσσεύς: Μερακλής, Μ. (2004). *Ελληνική Λογογραφία. Κοινωνική συγκρότηση. Ήθη και έθιμα. Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσεύς.

<sup>469</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., τόμ. Α', σ.128.

<sup>470</sup> Vitti, M. (1978). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Οδυσσεύς, σ. 259.

<sup>471</sup> Αυτό αναφέρεται από τον Κυριακίδη στο άρθρο του. Βλ. Κυριακίδης, Στ. (1939). Λογογραφία και δημοτικισμός, *Νέα Εστία*, 26, σσ. 1486-1487.

<sup>472</sup> Σύμφωνα με το δελτίο της *Εστίας* (15/5/1883), οι διαγωνισμοί είχαν θέμα την περιγραφή της ζωής στην Ελλάδα, σε οποιαδήποτε ιστορική περίοδο. Βλ. Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., σ.128.

<sup>473</sup> Στεργιόπουλος, Κ. (Επιμ.) (1980). *Η ελληνική ποίηση*. Αθήνα: εκδόσεις Σοκόλης Π., Εισαγωγή· Η στρόφη του Γρυπάρη, όπως και του Παλαμά, απ' τον παρνασισμό στη συμβολιστική τεχντροπία γίνεται πιο έκδηλη τα τελευταία χρόνια του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Οι τάσεις αυτές είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσα από το περιοδικό που εξέδιδε ο Κ. Χατζόπουλος. Βλ. Πολίτης, Α. (1999). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (10<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ.223. για την προσφορά και το έργο ανθρώπων των γραμμάτων από την πρώτη μετα-επαναστατική γενιά, έως τη γενιά του '80 και την επαφή με το βορρά βλ. Μερακλής, Μ.Γ. (2000). *Η ελληνική ποίηση II. Ανθολογία - Γραμματολογία. Ρομαντικό - Εποχή του Παλαμά - Μεταπαλαμικοί* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Σοκόλης Π. Σ' αυτό τον τόμο ανθολογούνται μεταξύ άλλων οι: Άριστ. Προβελέγγιος, Γεώργιος Βιζυηνός, Δημ. Καμπούρογλου, Κωστής Παλαμάς, Αργύρης Εφταλιώτης, Κώστας Κρυστάλλης Γεώργιος Δροσίνης, Πάυλος Νιρβάνας, Λάμπρος Πορφύρας, Κωνσταντίνος Χατζόπουλος, Γιάννης Καμπύσης, κ.ά.

<sup>474</sup> Για την προσφορά και το έργο και του Γ. Καμπύση (1872 - 1901) στα ελληνικά γράμματα (όχι μόνο στη μετάφραση ξένων συγγραφέων, όπως ο Νίτσε και δραματοποιώντας, όπως ο Ίψεν, αλλά και εν γένει) βλ. Γραμματάς, Θ. (1984). *Το θεατρικό έργο του Γιάννη Καμπύση*. Γιάννενα: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αρ.20 · Γαραντούδης, Ε., Κασίνης, Κ.Γ., Κοτζιά, Ε. (1997). *Η παλαιότερη πεζογραφία μας: Από τις αρχές της ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο (1900-1914)*, τόμοι 1-11. Αθήνα: Σοκόλης Π., τομ. 9, σ.110-131. Πέρα από τον Ι. Καμπύση στο βιβλίο αυτό ανθολογούνται μεταξύ άλλων οι: Νικόλαος Επισκοπόπουλος, Γεράσιμος Βάκος, Γιάννης Α. Καμπύσης, Σπήλιος Πασαγιάννης, Γρηγόριος Ξενόπουλος, κ.ά.: για τον Ι. Καμπύση βλ. και στο Μερακλής, Μ.Γ. (2000) ό.π., σσ 386-388.

γαλλική αισθητική<sup>475</sup>. Ωστόσο το περιοδικό Τέχνη σταμάτησε να κυκλοφορεί το 1899 λόγω της διάσπασης των συνεργατών του. Το έργο του, συνέχισε *Το Περιοδικό μας* (1900-1902) του Βώκου και το περιοδικό *Διώνυσος* που πρωτοκυκλοφόρησε το 1901 με εκδότες τον Καμπύση και τον Δ. Χατζόπουλο<sup>476</sup>.

Ορόσημο για την ανάπτυξη της νέας φάσης στο ελληνικό θέατρο του 20<sup>ου</sup> αιώνα αποτελεί η εισαγωγική ομιλία του Γρηγόριου Ξενόπουλου στην παράσταση των *Βρικολάκων*, στις 29 Οκτωβρίου 1894, στο θέατρο Ολύμπια (θίασος Βονασέρα)<sup>477</sup>. Ο Ξενόπουλος αναλαμβάνει να προλογίσει το έργο του Ίβεν, που για πρώτη φορά ανεβαίνει σε αθηναϊκή σκηνή, μπροστά σε ένα κοινό που δεν είναι εξοικειωμένο με τη σκηνική δράση και την αισθητική παρόμοιων έργων με εκείνο του Νορβηγού δραματουργού. Ο αστικός ρεαλισμός, το ψυχικό άλγος και ο κοινωνικός προβληματισμός, που εκφραζόταν μέσω των ηρώων του Ίβεν, ερχόταν σε πλήρη αντίθεση με το γαλλικό μελόδραμα και την ηθογραφική απεικόνιση της επαρχιακής και αστικής ζωής, στο οποίο είχε εθιστεί το αθηναϊκό κοινό<sup>478</sup>. Τη στιγμή λοιπόν που η κωμωδία, το κωμειδύλλιο και το ρομαντικό ειδύλλιο βρίσκονταν στην ακμή τους και ενώ η μεγάλη επιτυχία της *Φάουστα* του Βερναρδάκη ήταν ακόμα νωπή, η ομιλία του Ξενόπουλου παίρνει χροιά μανιφέστου, καθώς εξαγγέλλει «την παρέλευση της τραγωδίας με τους ψυχρούς ιάμβους και τη σχολαστική καθαρεύουσα (...) και την ανατολή μιας νέας τέχνης, αληθινής, κατά το πρότυπο που μας έδινε ο Ίβεν...»<sup>479</sup>. Η ομιλία του Ξενόπουλου δέχθηκε έντονη κριτική αλλά ο Ξενόπουλος με

<sup>475</sup> Είναι η περίφημη φράση του Γ. Ξενόπουλου, πως η Ελλάδα αποτελεί πνευματική επαρχία της Γαλλίας: «Φιλολογικός αποτελούμεν μίαν επαρχίαν της Γαλλίας». Περισσότερα για την πρόσληψη της γαλλικής δραματουργίας τη συγκεκριμένη περίοδο βλ. Πούχγερ, Β. (1999). *Η πρόσληψη της Γαλλικής δραματουργίας στο νεοελληνικό θέατρο (17<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας)*. Μια πρώτη σφαιρική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 80-115.

<sup>476</sup> Ο Δημήτριος Χατζόπουλος ήταν αδελφός του Κωνσταντίνου, με τον οποίο είχε συνεργαστεί ο Καμπύσης στο περιοδικό *Τέχνη*. Τόσο το περιοδικό *Τέχνη* όσο και το μετέπειτα *Διώνυσος* «ασκούσαν κριτική όχι μόνο προς τις παλιές αξίες, αλλά και προς τις νεότερες καθιερωμένες, το ηθογραφικό διήγημα, το λαογραφισμό, τον Ψυχάρη» Πολίτης, Λ. (1999<sup>10</sup>) ό.π., σ.223.

<sup>477</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., τόμ. Α', σ.131.

<sup>478</sup> Σιδέρης, Γ. (1950). Οι Βρυκολάκες και ο Ξενόπουλος, *Νέα Εστία*, 48 (559), σσ. 1380-1382. Παπανδρέου, Ν. (1983). *Ο Ίβεν στην Ελλάδα. Από την πρώτη γνωριμία ως την καθιέρωση 1890-1910*. Αθήνα: Κέδρος, σσ 22-29.

<sup>479</sup> Αποσπάσματα και λεπτομέρειες της συγκεκριμένης ομιλίας βλ. Σιδέρης, Γ. (1950) ό.π., σσ 1380-1382. Ξενόπουλος, Γ. (1971). *Άπαντα*, τομ.1-11. Αθήνα: Μπίρης, τομ.Α', σσ. 291-295. Εξίσου σημαντικό και δηλωτικό των τάσεων των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι και το προλογικό σημείωμα του Ξενόπουλου στην παράσταση του έργου του Στρίντμπεργκ *Δίδα Τζούλια* (μτφρ. Γ. Καμπύση) που ανέβηκε στη σκηνή το 1908 από το θίασο της Κυβέλης Ανδριανού βλ. Ξενόπουλος, Γ. (1908). Ο Αύγουστος Στρίντμπεργκ και η Δεσποινίς Τζούλια, *Παναθήναια*, 17, σσ. 140-146.

δημοσίευσή του θα στηρίξει και πάλι τις απόψεις του, χωρίς όμως να καταδικάζει όλα τα έργα του παλαιότερου ρεπερτορίου<sup>480</sup>.

Ένα χρόνο μετά την παράσταση των Βρυκολάκων, ο Ξενοπούλος συγγράφει δύο δραματικά έργα τον *Ψυχοπατέρα* και τον *Τρίτο*<sup>481</sup>, τα οποία -θεωρήθηκε- ότι πατούσαν στα χνάρια του Ίψεν<sup>482</sup>. Το 1896 (ή ένα χρόνο αργότερα) ολοκλήρωσε τη συγγραφή της Κωμωδίας του θανάτου (Ο μακαρίτης Μαύσωλος), ένα έργο που είχε χαθεί και βρέθηκε πρόσφατα<sup>483</sup>, και το 1904 παρουσιάζει τη μεγαλύτερη επιτυχία του *Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας*<sup>484</sup>. Αρκετά χρόνια αργότερα θα παραδεχτεί πως επιρροή στο έργο του άσκησαν οι Γάλλοι ρεαλιστές και νατουραλιστές όπως ο Balzac, ο Dickens, ο Zola και ο Daudet<sup>485</sup>. Κάνοντας μια αναδρομή κανείς στο έργο του Ξενοπούλου διαπιστώνει πως ο συγγραφέας και δραματογράφος κατέχει μια, νευραλγικής σημασίας, θέση στην ελληνική δραματολογία, καθώς βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ της ηθογραφίας του μεσοπολέμου και του θεάτρου Ιδεών. Από αυτή τη θέση, χάρισε μεγάλες εμπορικές επιτυχίες<sup>486</sup> προβάλλοντας το 'καλοστημένο' έργο

<sup>480</sup> Ο Α. Γιαννόπουλος κρίνει την ομιλία ως 'όβρις'. Ο Ξενοπούλος με άρθρο του στη νέα Εστία (2-11-1894) θα εμμένει στις απόψεις του, με εξαίρεση τη *Φαύστα*. Βλ. Παπανδρέου, Ν. (1983) *όπ.π.*, σσ 30-33· Σιδέρης Γ. (1990). *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου: 1794-1908*, τομ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.164.

<sup>481</sup> Και τα δυο έργα ανέβηκαν στη σκηνή για πρώτη φορά το 1895 βλ. Πούχγερ, Β. (2002) *όπ.π.*, σσ. 175, 176 σημ.8. Όταν ο 'Τρίτος' ανεβαίνει και πάλι στη σκηνή το 1903 δεν έχει μεγάλη απήχηση βλ. Πούχγερ, Β. (1997α). *Ο Κωνσταντίνος. Χρησιμοποιώντας ως δραματογράφος. Αισθησιασμός και αισθησιασμός στο ελληνικό θέατρο των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 134, 136.

<sup>482</sup> Ο Β. Πούχγερ διαφωνεί με την άποψη πως τα δύο δράματα του Ξενοπούλου είναι 'ψφενικά'. Πούχγερ, Β. (1997β). Οι βόρειες λογοτεχνίες και το νεοελληνικό θέατρο. Στον τόμο *Κείμενα και Αντικείμενα. Δέκα θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης, σσ. 311-354 ιδίως 340-341. Εξάλλου και ο Παλαμάς στις κρίσεις του για τον Ξενοπούλο σημειώνει «Ο Ξενοπούλος και δραματογράφος με έργα χαϊδεμένα πάντ' από την πνοή του ευρωπαϊσμού, με πάντα έργα με μια ψυχή λεπτή ανθρώπινη, για να μας θυμίζουν πως κ' η μικρή Ελλάδα μέσα στη μεγάλη Ευρώπη βρίσκεται» (Απαντα, τομ.6, σ.467) βλ. Πούχγερ, Β. (1995b). *Ο Παλαμάς και το θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 670-682

<sup>483</sup> Πετράκου, Κ. (1995). Ένα (σχεδόν) άγνωστο έργο του Γρηγορίου Ξενοπούλου. *Παράβασις* 1, σσ. 193-226.

<sup>484</sup> Όταν το έργο πρωτοπαίχτηκε, δεν είχε μεγάλη απήχηση στο κόσμο. Ίσως γιατί το κοινό της *Νέας Σκηνής* είχε συνηθίσει άλλοι είδους έργα. Όταν ανέβηκε και πάλι στη σκηνή το 1918 από το θίασο της Μ. Κοτοπούλη, σημείωσε μεγάλη επιτυχία. Βλ. Μαυρικού -Αναγνώστου Μ. (1964). *Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος και η Νέα Σκηνή*. Αθήνα, εκδ. ιδίας, σσ. 136- 140· στο Πούχγερ, Β. (2002) *όπ.π.*, σσ. 176,243-245 σημ. 178 και σημ. 179.

<sup>485</sup> «Τα μυθιστορήματά του είναι επηρεασμένα από το ρεαλισμό και το νατουραλισμό, ο ίδιος μάλιστα αναγνώριζε ως δασκάλους τον Balzac και τον Zola, και ακόμη τον Dickens και τον Daudet» Πολίτης Α. *όπ.π.*, σ.214· για το ίδιο θέμα, αλλά και για το έργο του Ξενοπούλου ως πεζογράφου βλ. Σαχίνης, Α. (1991). *Το Νεοελληνικό Μυθιστόρημα: Ιστορία και Κριτική* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εστία, σ. 240.

<sup>486</sup> Ο Άλκης Θρύλος (Ελένη Ουράνη) γράφει για τον Ξενοπούλο : «Είναι η τεχνική του Ξενοπούλου που μας επιβάλλεται και μας συναρπάζει: Αυτή είναι πολλές φορές εξαιρετη» (Ο θεατρικός συγγραφέας. *Νέα Εστία*, 50, σ.138) βλ. Πούχγερ, Β. (2002) *όπ.π.*, σ.178 σημ.18. Στο ίδιο τεύχος της *Νέας Εστίας* ο Πέτρος Μαρκατίσης έχει καταρτίσει μια «Βιβλιογραφία Γρηγορίου Ξενοπούλου» με 8.170 λήμματα βλ. Γ. Φαρινίου-Μαλαματάρη (1999). Γρηγόριος Ξενοπούλος: Συγκίνησε με τα έργα του, επηρέασε με την τέχνη του. *ΤΑ ΝΕΑ*, 15-12-1999, σ.Ν16, (κωδ. άρθρου Α16618Ν161). Ωστόσο δεν λείπουν και οι επικρίσεις. Ο θεατρικός κριτικός Φώτος Πολίτης υποστήριξε πως ο Γ. Ξενοπούλος

του γαλλικού ρεαλισμού και καθιερώνοντας το αστικό δράμα στις αθηναϊκές σκηνές. Στα δραματικά του έργα ακολουθεί το βασικό περίγραμμα του νατουραλισμού, παραμένοντας ωστόσο πιστός της *comédie* δηλαδή του αστικού περιγραφικού δράματος<sup>487</sup>. Ο Ξενόπουλος δεν επιδιώκει να συγκλονίσει ή να σοκάρει με έναν ακραίο νατουραλισμό. Θέτει ζητήματα περιπελεγμένα με στοιχεία της κωμωδίας, που προσδίδουν στο έργο ένα ύφος ανάλαφρο. Η σημαντικότερη ίσως προσφορά του είναι ότι εισάγει στο θέατρο την ομιλούμενη γλώσσα των αστών και τη δραματική αρτιότητα της γαλλικής σχολής<sup>488</sup>.

Πέρα από τη δραματολογία, ο Ξενόπουλος, εστιάζεται, όπως και ο Παλαμάς, στη συγγραφή θεωρητικών κειμένων για το θέατρο, τα οποία είναι δηλωτικά των τάσεων της εποχής. Το 1907 δημοσιεύεται το άρθρο του Παλαμά 'Για το δράμα όχι για το θέατρο', όπου ο ποιητής μεταξύ άλλων υπογραμμίζει ότι οι αρετές ενός έργου γίνονται άμεσα αντιληπτές στο βιβλίο με τη μελέτη, διότι «δράμα που δεν εντυπώνεται αγαθά από το διάβασμά του- στο νου τον κριτικό- δεν μπορεί να είναι αγαθό έργο μήτε απάνου στη σκηνή»<sup>489</sup>. Λίγα χρόνια αργότερα, δημοσιεύεται το άρθρο του Ξενόπουλου 'Το θέατρο των ιδεών και ο Δ. Π. Ταγκόπουλος'<sup>490</sup>, με το οποίο θέτονται οι θεωρητικές βάσεις για την ανάπτυξη αυτού του θεατρικού είδους<sup>491</sup>.

---

ενδιαφέρεται για την πρόσκαιρη επιτυχία και όχι για την ποιότητα των έργων. Για την κριτική του Φ. Πολίτη προς τον Γ. Ξενόπουλο (Πολίτης, Γ. (1983). Επιλογή κριτικών άρθρων. *Θεατρικά*, том. Α', Αθήνα, σσ. 82-83) Πούχγερ, Β. (2002) όπ.π., σσ 247-248 σημ.184. Για τον Φ. Πολίτη ως κριτικό βλ. Σαχίνης, Α. (1994). Η λογοτεχνική κριτική του Φώτου Πολίτη. *Νέα Εστία*, 135 (1605), σσ. 635-645.

<sup>487</sup> Υπάρχει μια ασάφεια γύρω από τον όρο *comédie*. Σύμφωνα με το θεατρικό λεξικό του Λάσκαρη (1923) '*comédie*' σημαίνει «το σύγχρονον ηθογραφικόν δράμα» βλ. Πούχγερ, Β. (2002) όπ.π., σ.189,193. Ο *Ψυχοπατέρας* χαρακτηρίστηκε ως *comédie* και ως οικογενειακό δράμα ενώ ο ίδιος ο Ξενόπουλος για τον *Μακαρίτη Μαδσωλο* (Κωμωδία θανάτου) επισημαίνει στην εισαγωγή του ότι πρόκειται για τεμάχιον ζωής (*trance de vie*) που ενέχει στοιχεία δράματος, κωμωδίας και φάρσας. Για το έργο του *Οι Φοιτηταί* που ανέβηκε το 2000 στο θέατρο Κοτοπούλη -Ρεξ ο Γ.Πεφάνης σημειώνει: «Στην πρωτότυπη εκδοχή τους, άλλωστε, του 1919 (*Οι Φοιτηταί*) δεν ξεπερνούσαν τις απαιτήσεις της φαρσικής ή αισθηματικής κωμωδίας, του ανάλαφρου δράματος ή της *comédie*. Ως 'κομμάτι (pièce) σύγχρονης ζωής' τους χαρακτήριζε και ο ίδιος ο Ξενόπουλος, αλλά ως τέτοιο σήμερα το έργο χωρία μπροστά στην πραγματικότητα». Πεφάνης, Γ.Π. (2004). *Επί Σκηνής. Κριτική Θεάτρου 1994-2004*. Αθήνα: εκδ. Ergo, σ. 287.

<sup>488</sup> Πούχγερ, Β. (2002) όπ.π., σ.241.

<sup>489</sup> Παλαμάς (χ.χ.). 'Για το δράμα όχι για το θέατρο' Νουμάς (1907) αρ. 271-272. *Απαντα*, 6, Αθήνα: εκδ. Μπίρης, σ.333-350. Ένα απόσπασμα παραθέτει και ο Γραμματάς, βλ. Γραμματάς, Θ. (1990) όπ.π., σ.144.

<sup>490</sup> Ξενόπουλος, Γ. (1922). Το «θέατρο ιδεών» και ο Δ. Π. Ταγκόπουλος. Στο Δ. Ταγκόπουλος, *Το καινούριο σπίτι*. Αθήνα: εκδ. Ελευθερουδάκης: Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', σ.135. Το μελέτημα αρχικά δημοσιεύτηκε στον *Νουμά* (Νοέμβριο 1920) αρ.711-713.

<sup>491</sup> Τον όρο *θέατρο Ιδεών* χρησιμοποιεί ο Ξενόπουλος για πρώτη φορά το 1920 στο μελέτημά του για το θεατρικό έργο του Δ.Π. Ταγκόπουλου βλ. Πούχγερ, Β. (1995α). *Φιλολογικά και Θεατρολογικά Ανάλεκτα. Πέντε μελέτηματα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.15.

Χαρακτηριστικό των έργων αυτών αποτελεί η κατεξοχήν αναφορά στο κοινωνικό κώτταρο της οικογένειας<sup>492</sup>. Με αφορμή τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, θίγονται ποικίλα θέματα όπως η γυναικεία χειραφέτηση, η συντηρητική και πατριαρχική δομή της οικογένειας, κ.ά. Πέρα από τις σχέσεις στην οικογένεια, προσφιλές θέμα των έργων είναι οι σχέσεις μεταξύ των τάξεων, οι οποίες διαμορφώνονται σε νέα μια τριπλή κοινωνική διαστρωμάτωση (μεγαλοαστοί, μεσο- και μικρο-αστοί, εργάτες). Σκοπός των έργων μοιάζει να είναι η κατάρριψη ιδεολογιών και προλήψεων που τελικά υφίστανται για να στηρίζουν τα κεκτημένα της άρχουσα τάξης εις βάρος του λαού. Οι κοινωνικές αδικίες και το κοινωνικό κατεστημένο είναι τα βαθύτερα αίτια κάθε προβλήματος ακόμα και ψυχολογικού ή αισθηματικού περιεχομένου<sup>493</sup>. Για τη μεταφορά του μηνύματος που επιθυμούν να μεταδώσουν στο κοινό οι συγγραφείς επιστρατεύουν την αισθητική του ρεαλισμού ή του νατουραλισμού. Έτσι τα θεατρικά έργα χρησιμοποιούν τη δημοτική, σύμφωνα με το πρότυπο της αστικής ιδεολογίας, παρουσιάζονται σε τρεις πράξεις, σύμφωνα με το πρότυπο του Ibsen, και δίνουν μια νατουραλιστική εικόνα της πραγματικότητας, σύμφωνα με το πρότυπο του Zola<sup>494</sup>.

Συγγραφείς του Θεάτρου ιδεών, το οποίο αποτελεί, μέρος της ευρύτερης παραγωγής αστικού θεάτρου της συγκεκριμένης περιόδου, είναι ο Καμπύσης και ο Ταγκόπουλος<sup>495</sup>. Ο Καμπύσης με το τρίπρακτο έργο του *Οι Κούρδοι*, προβάλλει ανοιχτά μαρξιστικές ιδέες δια στόματος του πρωταγωνιστή και παρουσιάζει για πρώτη φορά την αυλή ως ένα σκηνικό –δραματικό χώρο όπου συγκεντρώνονται οι μικροαστοί<sup>496</sup>. Με το έργο του *Λεκαπήνοι* (το οποίο δεν ολοκληρώθηκε) εκφράζει και πάλι τις σοσιαλιστικές του θέσεις, μέσα από τις καταγγελίες του, ενάντια στη διαφθορά της άρχουσας τάξης<sup>497</sup>. Ο Ταγκόπουλος με το έργο του *Αλυσιδες*, που ανέβηκε το 1907 (θίασος Θανάση Οικονόμου) και το 1909 (θίασος Κυβέλης Ανδριανού), καθώς και με τον *Αρχισυντάκτη*, που ανέβηκε το 1912 (θίασος Μαρίκας Κοτοπούλη), άσκησε δριμεία επίθεση ενάντια στην εκμετάλλευση, κάθε μορφής, από

<sup>492</sup> Παναγιωτούνη, Ν.Π., όπ.π., σ.95 · Ο Δ. Σπάθης σημειώνει: « Ακολουθώντας το κυρίαρχο σε διεθνή κλίμακα ρεύμα του αστικού δράματος με τις διάφορες παραλλαγές του, οι περισσότεροι συγγραφείς διαλέγουν τα θεματά τους κυρίως από τις αντιθέσεις μέσα στην οικογένεια, το βασικό κοινωνικό κώτταρο όπου ποσφέρονται πιο άμεσα για δραματοποίηση οι αντιθέσεις ανάμεσα στις νέες διεκδικήσεις και τις παραδοσιακές δομές, σε παλιά και νέα ιδανικά» Σπάθης Δ. (1986). *Ο Διαφωτισμός και το Νεοελληνικό Θέατρο. Επτά μελέτες*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

<sup>493</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', σσ 144-145.

<sup>494</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', σσ 146-147.

<sup>495</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', σ.132, 140.

<sup>496</sup> Γραμματάς, Θ. (1984) όπ.π., σσ 84-91.

<sup>497</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', σ. 140.

φορείς της εξουσίας, κρατικής και μη<sup>498</sup>. Μεταξύ των σημαντικότερων έργων του είναι: οι *Ζωντανοί και πεθαμένοι*(1905) και *Μυριέλλα* (1919)<sup>499</sup>, με τα οποία τίθεται το ζήτημα της ανισότητας των φύλων, ο *Λυτρωμός*, που θεωρείται το αρτιότερο ιδεολογικά έργο του δραματουργού, κ.ά.<sup>500</sup>. Άλλοι σημαντικοί συγγραφείς του είδους είναι ο Αυγέρης, ο Μελάς, ο Χορν, ο Μακρής, ο Βογιατζάκης, κ.ά.<sup>501</sup>.

Οι συγγραφείς αυτοί, με τα έργα τους, ασκούν κριτική στη σκληρή πραγματικότητα και στα κακώς κείμενα της κοινωνίας που ζουν, ακολουθώντας τη ρεαλιστική γραφή και απεικόνιση, χωρίς όμως τον άκραιο νατουραλισμό στη σκιαγράφηση των προσώπων ή του δράματος. Με άλλα λόγια, στην παρουσίαση του έργου και στο στήσιμό της παράστασης υιοθετείται η δραματουργική δομή του γαλλικού ρεαλισμού και όχι η ισοπεδωτική δραματική φόρμα του νατουραλισμού<sup>502</sup>. Όπως σημειώνει ο Πούχγερ για τα ρεύματα του νατουραλισμού και του εξπρεσιονισμού «η σχετική ανυπαρξία μιας γόνιμης αφομοίωσης και των δύο κινημάτων στην Ελλάδα, στην εποχή τους, (...) σχετίζεται με τη ρευστότητα και την επιδερμικότητα της αστικοποίησης του αγροτικού πληθυσμού στις ελληνικές πόλεις της *belle époque*. Έτσι και τα αντιστασιακά κινήματα έμειναν κάπως ατροφικά, όπως και η διαμόρφωση ενός αγροτικού θεάτρου ή καθαρά σοσιαλιστικού δράματος έμεινε στα σπάργανα, λόγω της σποραδικής και επιφανειακής μόνο εκβιομηχάνισης σ' αυτή τη φάση»<sup>503</sup>.

Και ενώ οι δραματουργοί του αστικού θεάτρου έχουν, στο σύνολό τους, κοινή πορεία και στόχους, παρατηρούνται διαφορές ως προς την ιδεολογία. Ο Γραμματάς<sup>504</sup> διακρίνει δύο κατηγορίες συγγραφέων: τους αστούς συγγραφείς, οι οποίοι έχουν λόγο ιδεολογικά φορτισμένο, που όμως δεν ξεσηκώνει τα πλήθη, δεν αγγίζει την επανάσταση. Η διαμαρτυρία τους έχει την υφή αιτήματος για αλλαγή των θεσμών και των δομών στην κοινωνία, αλλά η πραγμάτωση παραμένει στα πλαίσια της ευχής ή της ελπίδας. Βασικοί εκπρόσωποι αυτής της τάσης θεωρούνται ο Γρ.

<sup>498</sup> Blessios, Ath. (1996). *Le "Théâtre d'Idées" en Grèce de 1895 a 1922*. (Διαδοκτική Διατριβή, Université Paris IV), Paris, σ.206.

<sup>499</sup> Η *Μυριέλλα* συνδέεται με την ιπνετική μορφή της *Νόρας* και της *Έντα Γκάρμπλερ* στα ομόνυμα έργα βλ. Παπανδρέου, Ν. (1983) ό.π., σσ 113-118· Μπλέσιος, Αθ. (1998). Ο Ίψεν στην Ελλάδα. Προβληματισμοί πάνω στην αποδοχή του Ίψεν στην Ελλάδα και στη σχέση των ιπνετικών δραμάτων με την ελληνική δραματουργία του τέλους του 19<sup>ου</sup> και των δύο πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. *Θέματα Λογοτεχνίας*, 9, σσ. 144-154, ιδίως σ.147-150.

<sup>500</sup> Γραμματάς, Θ. (Επιμ.) (1992b). Δημητρίου Ταγκόπουλου 'Οι Αλυσίδες'. Αθήνα: «Νεοελληνική Θεατρική Βιβλιοθήκη», Δωδώνη, σσ. 32-34.

<sup>501</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., σσ 138-139.

<sup>502</sup> Πούχγερ, Β. (1988a) ό.π., σ.392.

<sup>503</sup> Πούχγερ, Β. (1988a) ό.π., σ.393.

<sup>504</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) ό.π., τόμ. Α', σσ 147-148.

Ξενόπουλος, ο Σπ. Μελάς, ο Π. Χορν και ο Π. Νιρβάνας. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι: Γ. Καμπύσης, Δ. Ταγκόπουλος, Ρ. Γκόλφης, Γ. Σημηριώτης και Τ. Πίτσας, οι οποίοι ανήκουν και αυτοί στους αστούς συγγραφείς, αλλά διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό αποδοχής και τελικά υπαγωγής στη σοσιαλιστική ιδεολογία. Η αναγκαιότητα αλλαγής του συστήματος και η εγκαθίδρυση του σοσιαλισμού στη θέση του καπιταλισμού προβάλλεται εντονότερα μέσα από το θεατρικό λόγο. Ο ήρωας, που είναι οραματιστής ιδεολόγος, έρχεται αντιμέτωπος με τον διεφθαρμένο κοινωνικό περίγυρο. Η εξέγερση και η σύγκρουσή του με το σύστημα είναι απόρροια της ταξικής του συνειδητοποίησης και όχι αποτέλεσμα μιας τυχαίας συναισθηματικής παρόρμησης. Ωστόσο, επειδή ο ήρωας ανήκει στην τάξη των αστών, ο χειρισμός της υπόθεσης δεν αγγίζει τη βαθύτητα των πραγμάτων, αλλά παραμένει στην επιφάνεια<sup>505</sup>. Η εκμετάλλευση των αδυνάτων παρουσιάζεται γραφικά μέσα από συναισθηματικούς κομπορμιτισμούς που δίνουν μια αίσθηση μελό, στα περισσότερα δράματα<sup>506</sup>.

Ιδεολογικά πιο ολοκληρωμένο είναι το εργατικό ή προλεταριακό δράμα, το οποίο έχει ως επιστημονική βάση το μαρξισμό<sup>507</sup>. Τα έργα αυτού του είδους προχωρούν στην ιδεολογική και πολιτική στράτευση, ξεφεύγοντας από την απλή διαμαρτυρία ή την προβολή της ανάγκης για κοινωνική αλλαγή. Ο θεατρικός λόγος είναι νατουραλιστικός και κάποτε φτάνει ως τον συμβολισμό, δίνοντας έμφαση στη δυναμική των λέξεων και την παραστατικότητα στη σκιαγράφηση των συνθηκών που οδηγούν στην εξέγερση. Έργα που ανήκουν στο εργατικό δράμα είναι: η *Λίμνη που φουσκώνει* του Μακρή (1911), οι *Εργάται του Υφαντουργείου* του Χρ. Καλογερίκου (1912), *Για το ψωμί* του Πίτσα (1912), κ.ά.<sup>508</sup>. Κορυφαίο δείγμα εργατικού δράματος αποτελεί η *Κόκκινη πρωτομαγιά* του Σημηριώτη, που δημοσιεύτηκε το 1921<sup>509</sup>.

Γενικά τόσο το θέατρο ιδεών, όσο και το προλεταριακό δράμα σκιαγραφούν την πραγματικότητα και χαρακτηρίζουν την εποχή τους. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, η ελληνική θεατρική παραγωγή, θα πρέπει να ιδωθεί ως συνέχεια όλων, όσων προηγήθηκαν στα ευρωπαϊκά θέατρα, τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η διαφορά έγκειται στο βαθμό αφομοίωσης της κάθε σχολής και στην ετεροχρονία, η

<sup>505</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', σσ 147-149.

<sup>506</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Β', κεφάλαιο ΙΙΙ, ενότητα2.2. 'Η πρώτη εικοσαετία του αιώνα (1900-1922)', σσ 158-165 ιδίως σ.160.

<sup>507</sup> Γραμματάς, Θ. (1987). Το κοινωνικό και εργατικό δράμα στο νεοελληνικό θέατρο (1900-1922). *Νεοελληνικό θέατρο. Ιστορία -δραματολογία*. Αθήνα: Κουλτούρα, σσ.116-129.

<sup>508</sup> Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', σσ 149-151.

<sup>509</sup> Γραμματάς, Θ. (1987) όπ.π., σ.125.



οποία τελικά διαιωνίζεται καθώς, το 1922, λόγω των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που επικρατούν στον ελληνικό χώρο, η δραματουργική παραγωγή παρουσιάζει στασιμότητα και το ελληνικό θέατρο αναδιπλώνεται και επαναφέρει στη σκηνή παλαιότερα σχήματα (τραγωδία, ιστορικό δράμα, κ.ά.)<sup>510</sup>.

### 1.3. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύσαμε τον όρο 'θέατρο' τόσο γλωσσολογικά /ετυμολογικά, όσο και με βάση τη σημειολογική και την επικοινωνιακή προσέγγιση και στη συνέχεια μελετήσαμε τις θεωρίες του θεάτρου βάσει της εξελικτικής πορείας του στο χρόνο. Έτσι συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι μελετήσαμε το θέατρο από τη γένεση μέχρι και το ρεύμα του νατουραλισμού και διαπιστώσαμε την εξελικτική πορεία της θεώρησης του θεάτρου μέσα στο χρόνο. Το θέατρο ξεκίνησε ως δυνατότητα επαφής με το 'θείο', στη συνέχεια ο Αριστοτέλης ανέλυσε το θέατρο ως μέσο 'καθάρσεως', ενώ με το ρεύμα του ρεαλισμού και του νατουραλισμού, το θέατρο θεωρήθηκε 'καθρέφτης', αντανάκλαση της πραγματικότητας. Έκτοτε αναπτύχθηκαν και άλλες θεωρίες που 'έβλεπαν' το θέατρο από μια νέα οπτική, άλλοτε αυτόνομες και άλλοτε βασιζόμενες σε ένα συγκεκριμένο παλαιότερων θεωριών, τόσες θεωρίες μάλιστα που πολλοί να μιλούν για κορεσμό.

Στην παρούσα μελέτη το θέατρο απέχει πολύ από το να θεωρείται επαφή με το θείο, ή ακόμα και κάθαρση της ψυχής. Αντίθετα, το θέατρο αναλύεται μέσα από αυτή ακριβώς τη δυνατότητά του, να 'εικονίζει' την πραγματικότητα και να τη μεταφέρει στη σκηνή. Έτσι, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται κυρίως στη δυνατότητα του δραματουργού να μεταφέρει στο θέατρο το παλμό της εποχής, τα πιστεύω και τις αντιλήψεις της, γύρω από κοινωνικά φαινόμενα, κ.ά. και μάλιστα σε μια ειδική κατηγορία θεάτρου που λέγεται 'θέατρο για παιδιά'. Στη συνέχεια, μελετούμε εκτενώς τον όρο θέατρο για παιδιά, καθώς και την πορεία αυτού του θεάτρου στο χρόνο και διαπιστώνουμε πως το παιδικό θέατρο στην ιστορική του πορεία υπήρξε 'φερέφωνο' της εκάστοτε εποχής.

---

<sup>510</sup> Περισσότερα για τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική και πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα εκείνης της περιόδου και το αντίκτυπο στις θεατρικές σκηνές βλ. Γραμματάς, Θ. (2002) όπ.π., τόμ. Α', κεφάλαιο II, και ιδιαίτερα την ενότητα 2: «Κοινωνική ανάσχεση και θεατρικές ανακατατάξεις στον μεσοπόλεμο» σσ. 153-174.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ & ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται ο όρος παιδικό θέατρο και παρουσιάζεται η πορεία του στο χρόνο από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ακολούθως, αναλύεται ο όρος δραματικό κείμενο, παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του, καθώς και τα ειδικά χαρακτηριστικά ενός δραματικού κειμένου που απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων. Στη συνέχεια, αναλύεται η βασική θεματολογία των θεατρικών κειμένων για παιδιά, καθώς και ο ρόλος του δραματουργού ως φορέα μηνυμάτων.

#### 1. Παιδικό Θέατρο

Το θέατρο, όπως και το παιχνίδι, συνδέεται με την ανάγκη του ανθρώπου και ειδικότερα του παιδιού να εκφραστεί δημιουργικά, μέσα από μια συμβολική γλώσσα φαντασιακού χαρακτήρα. Ως παιδαγωγικό μέσο έκφρασης και γνώσης, επικοινωνίας και αίσθησης, το θέατρο αφορά πολλαπλά αντικείμενα και συσχετισμούς δυνάμεων εντός και εκτός σχολείου: την προφορική γλώσσα, τη χρήση του χώρου, τη δημιουργική γλώσσα του σώματος, τη σχέση με τα κείμενα, την πρωτότυπη συγγραφή, αλλά και το ρόλο της εφευρετικότητας, της φαντασίας καθώς και της ενεργοποίησης του παιδιού, ατομικά και συλλογικά<sup>511</sup>. Ειδικότερα το θέατρο ως μέσο αγωγής, ή αλλιώς η θεατρική αγωγή αποτελεί τη δημιουργική διαδικασία, μέσα από την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή με την πολλαπλότητα της θεατρικής δράσης. Στόχος της θεατρικής αγωγής είναι να συμβάλλει στην ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των παιδιών<sup>512</sup>. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της θεωρητικής και κυρίως της πρακτικής επαφής με την τέχνη του θεάτρου<sup>513</sup>, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να παρακολουθούν ως θεατές, να

<sup>511</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Εισαγωγή: Θέατρο και Παιδεία, *Θεατρική Αγωγή Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα, σ.4.

<sup>512</sup> Γιάνναρης, Γ. (1993). Η θεατρική Αγωγή στην Εκπαίδευση. *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), σσ. 95-101.

<sup>513</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). Το μάθημα «Θεατρική Αγωγή», *Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρική Αγωγή: Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο*. Αθήνα, σ.4.

συμμετέχουν ως συντελεστές, να αυτενεργούν ως δημιουργοί και να βιώνουν ως ηθοποιοί, το θεατρικό δρώμενο.

Την πολύπλευρη και πολυδιάστατη σχέση του θεάτρου με το παιδί, επιχειρεί να αποδώσει ο όρος 'παιδικό θέατρο'. Στην πραγματικότητα, ο όρος περικλείει μια ξεχωριστή οντότητα στα πλαίσια της πολυμορφίας του θεάτρου<sup>514</sup>, που χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα και εσωτερική ρευστότητα, καθώς δεν έχει σαφή όρια εννοιολογικού προσδιορισμού<sup>515</sup>. Συχνά, ερμηνεύεται σε αντιπαράθεση με το θέατρο ενηλίκων, του οποίου τα είδη και οι μορφές κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το περιεχόμενο (κοινωνικό, πατριωτικό δράμα), τη δραματική παραγωγή του είδους (ελισαβετιανό) ή ενός και μόνου συγγραφέα (ιψενικό, σαιξπηρικό), την εποχή συγγραφής του έργου (μεσαιωνικό, θέατρο του 20<sup>ου</sup> αι.) την αισθητική του (ρομαντικό, νατουραλιστικό), κ.ά.. Για κάθε είδους από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, καθοριστικό ρόλο έχει το ίδιο το κείμενο και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του, συχνά, σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες κοινωνικούς, ιστορικούς, κ.ά.<sup>516</sup>.

Σε αντίθεση με τα διάφορα είδη θεάτρου, το παιδικό θέατρο όπως και το προγενέστερο λαϊκό σηματοδοτούνται με βάση τον τελικό αποδέκτη του προσφερόμενου θεάματος. Έτσι, από τις παραδοσιακές μορφές θεάτρου, το λαϊκό θέατρο έχει ως ειδοποιητή διαφορά την κοινωνιολογική σύσταση του κοινού του, ενώ το μεταγενέστερο<sup>517</sup> παιδικό θέατρο, σηματοδοτείται από την ηλικιακή φάση του κοινού στο οποίο κατά κύριο λόγο απευθύνεται<sup>518</sup>. Ως εκ τούτου, με τον όρο παιδικό θέατρο ορίζεται: α) το προσφερόμενο θέαμα από ενήλικες ή /και ανήλικους<sup>519</sup> (ερασιτέχνες ή επαγγελματίες), με αποδέκτες κυρίως ανήλικους (αλλά και τους

<sup>514</sup> Για την πολλαπλότητα των μορφών του θεάτρου, βλ. Πούχνερ, Β. (1984α) όπ.π., σ.13-143.

<sup>515</sup> Πούχνερ, Β. (1992) όπ.π., σ.285· Ματθαίος, Δ. (1991) όπ.π., σ.13.

<sup>516</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ. 351.

<sup>517</sup> Βασική προϋπόθεση για την εμφάνιση μιας κατηγορίας ειδικά για παιδιά ήταν, καταρχήν, η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας (επιστημονικά αλλά και σε νομικό πλαίσιο) κατά τον 17<sup>ο</sup> αι. βλ. Μακρυγιάννη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα: Δωδώνη· Άριες, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, (Γ. Αναστοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Γλάρου. Στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αι. εμφανίζεται το παιδικό βιβλίο (βλ. Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: ΕΛ.Ι.Α., σ.11· Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία* (Θ. Γραμματάς, Εισαγωγή- Μετάφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, σ.23) και κατά την περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού συνειδητά επιδιώκεται να συμπεριληφθεί το θέατρο στα μέσα της αγωγής των παιδιών βλ. Λαδογιάννη, Γ. (1998) σσ. 16-17.

<sup>518</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ. 352.

<sup>519</sup> Όταν το προσφερόμενο θέαμα παίζεται μόνο από παιδιά, τις περισσότερες φορές εντάσσεται στην κατηγορία του 'σχολικού θεάτρου', ή -όχι σπάνια- είναι ενταγμένο στα πλαίσια εκδήλωσης άλλου εκπαιδευτικού φορέα (π.χ. φροντιστηρίων).

ενήλικες συνοδούς)<sup>520</sup>, β) το δραματοποιημένο παιχνίδι από παιδιά με παιδιά και αποδέκτες τα ίδια τα παιδιά<sup>521</sup> και γ) μορφές θεάματος συνδεδεμένες με το έντεχνο θέατρο (θέατρο σκιών, κουκλοθέατρο, κ.ά.)<sup>522</sup>. Όμως εξαιτίας της ευρύτητας του όρου, της έλλειψης σαφήνειας και της συνεπακόλουθης πολυσημίας του, πολλοί ερευνητές<sup>523</sup> επισημαίνουν ότι τίθενται ζητήματα μεθοδολογικής προσέγγισης και επιστημονικής ανάλυσης του είδους<sup>524</sup>.

Επιπλέον, οι αμφισημίες και οι ασάφειες του όρου αποτελούν αντικείμενο εκμετάλλευσης όσων επιθυμούν να παρουσιάσουν ένα θέαμα χαμηλών απαιτήσεων. Με άλλα λόγια, αφήνονται περιθώρια πολυσημίας στις συνυποδηλώσεις του όρου «παιδικό»<sup>525</sup>, που παραπέμπουν συνειρμικά σε ένα θέαμα απλοϊκό και πρόχειρο<sup>526</sup>, με την αιτιολογία ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την πολλαπλότητα και τη βαθύτητα των νοημάτων μιας παράστασης υψηλών απαιτήσεων. Η ένταξη όμως μιας δραματικής παραγωγής στην εν λόγω κατηγορία δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά και μόνο σε υφολογικά, ιδεολογικά ή άλλα παρεμφερή κριτήρια. Δεν αρκεί, δηλαδή, η απλότητα ή η ευληπτότητα, το ανέμελο ή χαλαρό ύφος, προκειμένου ένα θέαμα να χαρακτηριστεί παιδικό. Μ' αυτή τη λογική, θα έπρεπε θεάματα που δεν

<sup>520</sup> Baur, E. (1970). *Theater für Kinder*. Stuttgart: Thienemann· Klein, J. (Ed.) (1988). *Theatre for Young Audiences: Principles and Strategies for the Future*. University Theatre: The University of Kansas· Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: «θεατρική παιδεία» 1, τυπωθήτω -Γιώργος Δάρδανος, σ.15.

<sup>521</sup> Barret, G (1975). *L'expression dramatique, pour une théorie de la pratique*. Montréal: Université de Montréal· Cuvelier, E. (1981). *Le mine, le jeu dramatique et l'enfant*. Paris: Nathan· Άλκηστις (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Άλκηστις· Ρώτας, Β. (1986). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Στο Θέατρο και Γλώσσα (1925-1977)*, τομ. Α'. Αθήνα: Επικαιρότητα, σ.313κ.εξ· Κουρετζής, Λ., Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.

<sup>522</sup> Kowzan, T. (1975). *Littérature et spectacle*. Paris: Mouton· Pederson, C. (1986). *Creative Drama*. North Dakota University: Center for teaching and learning.

<sup>523</sup> Leenhardt, Σ. (1973). *L'enfant et l'expression dramatique*. Tournai: Casterman· Chavanon, C. (1974). *Le théâtre pour enfants*. Lausanne: La Cite - L' Age d' Homme· Deldime, R. (1975). *Le Théâtre pour enfants*. Bruxelles: A. de Boeck.

<sup>524</sup> Ορισμένοι μάλιστα αντιδρούν ή βλέπουν με σκεπτικισμό την ύπαρξη ενός θεάτρου για ανήλικες. Συγκεκριμένα, ο Claude- Pierre Chavanon παρατηρεί: «φαίνεται κάπως ύποπτο, ενδεχομένως επιφορτισμένο από αξίες και σίγουρες υποσχέσεις αλλά μυστηριώδεις, δύσκολα μετατρέψιμες και ελάχιστα χειροπιαστές» βλ. Chavanon, C.P., όπ.π., σ.40. Η Josette Voluzan για το ρόλο του θεάτρου στο σχολείο διερωτάται: «Διαταράσσει την πρωτεύουσα εργασία ή μήπως είναι ύποπτο ανηθικότητας;» βλ. Daste, C., Jenger, Y., Voluzan, J. (1975). *L'enfant Le théâtre, l'école*. Paris: Delachaux et Niestlé, Bords «Collection Classe active», σ.54. Για το θέμα της αποδοχής ή μη του θεάτρου για παιδιά βλ. Beauchamp, H (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Γιαντίσκα, Μετάφρ., Θ. Γραμματάς, Πρόλογος). Αθήνα: «Θεατρική Παιδεία» 5, τυπωθήτω -Γιώργος Δάρδανος, σσ. 17,25.

<sup>525</sup> Deldime, R., όπ.π., σ.61.

<sup>526</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.353.

απαιτούν ιδιαίτερη πνευματική ωριμότητα, ή εγρήγορση από το κοινό (όπως η επιθεώρηση, η κωμωδία, κ.ά.), να χαρακτηρίζονται παιδικά<sup>527</sup>.

Εφόσον λοιπόν δεν είναι θέμα προσληπτικής ικανότητας του κοινού, θα πρέπει να εκτείνουμε τον προβληματισμό μας και σε άλλες παραμέτρους που χαρακτηρίζουν το είδος, όπως το ίδιο το δραματικό κείμενο θεάτρου για παιδιά, τη θεατρική παράσταση και την επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σκηνής και πλατείας. Πιο συγκεκριμένα, αν επιχειρήσουμε το διαχωρισμό της παράστασης σε παραγωγούς και δέκτες<sup>528</sup> και αποδεχτούμε ότι μεταξύ τους τελείται μια ιδιόζουσα επικοινωνία, τότε η προσέγγιση ενός ορισμού φαίνεται πιο εφικτή ή τουλάχιστον διαφαίνονται πιο γλαφυρά οι όποιες δυσκολίες στον προσδιορισμό του<sup>529</sup>. Και πρώτα απ' όλα το 'παιδικό θέατρο' θα πρέπει να χαρακτηρίζει η ύπαρξη παιδιών στη σκηνή ή στην πλατεία (ή και τα δύο); Για να χαρακτηριστεί μια παράσταση παιδική πού θα πρέπει να υπερέχουν αριθμητικά τα παιδιά; στη σκηνή ή στην πλατεία;

Στα παραπάνω ερωτήματα τίποτα δε φαίνεται να είναι απόλυτο. Μάλιστα τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο αν σκεφτούμε τους παιδικούς θιάσους της Αναγέννησης όπως τον περίφημο *Children of Chapel* που ανταγωνίζονταν άλλους επαγγελματικούς θιάσους της εποχής μεταξύ των οποίων και του Shakespeare, ο οποίος πολλές φορές τους χρησιμοποιούσε στις παραστάσεις του<sup>530</sup>. Οι παραστάσεις αυτές (που δεν είχαν τίποτα το παιδικό) προσέφεραν θέαμα υψηλής αισθητικής αξίας για κοινό ενηλίκων<sup>531</sup>. Επιπλέον, η μαθητική ερασιτεχνία με έργα γαλλικού και ιταλικού νεοκλασικισμού κατά την περίοδο του Διαφωτισμού, αποτελεί μια ακόμα απόδειξη ότι η ηλικία των παραγωγών δεν παίζει κάποιο ιδιαίτερο ρόλο στον καθορισμό ενός θεάματος σε παιδικό ή μη. Παράλληλα, η παρουσία των παιδιών σε παραστάσεις δραμάτων κατά την αρχαιότητα καταδεικνύει πως η ύπαρξη παιδιών στην πλατεία ως στοιχείο από μόνο του, δεν μπορεί να ορίσει μια παράσταση ως παιδική ή μη. Συνεπώς, η συμμετοχή ή η αριθμητική υπεροχή παιδιών στους

<sup>527</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.19· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.353.

<sup>528</sup> Ο Β. Πούχγερ αναλύει το θεατρικό κώδικα με βάση το μοντέλο επικοινωνιολογίας και επισημαίνει ότι απόλυτος πυρήνας του θεάτρου παραμένουν ο ηθοποιός και ο θεατής που επικοινωνούν μέσω ενός ρόλου. Βλ. Πούχγερ, Β. (1985a) ό.π., σ.21 κ.εξ.

<sup>529</sup> Πούχγερ, Β. (1992) ό.π., σ.285.

<sup>530</sup> Ο Α. Κουρετζής γράφει: «έχουμε μια μαρτυρία του 1493 για ένα θίασο που τον αποτελούσαν αγόρια του παρεκκλησίου του Αγίου Παύλου. Τον καιρό της Ελισάβετ οι παιδικοί θίασοι κάλυπταν ουσιαστικά όλο το χώρο του επαγγελματικού θεάτρου. Να ήταν τυχαίο άραγε, που ο Μάρλοου και ο Σαίξπηρ ξεκίνησαν την καριέρα τους ως μέλη παιδικού θιάσου;» Βλ. Κουρετζής, Α. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, σ. 35· Ξενολόγωση βιβλιογραφία για το θέμα βλ. Πούχγερ, Β. (1992) ό.π., σσ. 286-287, σημ.7 και 8.

<sup>531</sup> Πούχγερ, Β. (1992) ό.π., σ.287.

παραγωγούς ή στους δέκτες δεν αποτελεί σαφές κριτήριο για το είδος. Η σύγχρονη επιστημονική σκέψη στρέφει την προσοχή της σε κριτήρια περισσότερο ποιοτικά και βλέπει το παιδικό θέατρο ως μια ειδική θεατρική γλώσσα που στηρίζεται σε συγκεκριμένες συμβάσεις που τη χαρακτηρίζουν και διατηρούν τη δική της φυσιογνωμία<sup>532</sup>.

Σήμερα είμαστε σε θέση, με βάση την παραγωγή των τελευταίων δεκαετιών, να εντοπίζουμε την τυπολογία τόσο του δράματος όσο και της παράστασης ώστε να έχουμε την ταυτότητα του ιδιαίτερου είδους που ονομάζουμε παιδικό θέατρο<sup>533</sup>. Ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής παράστασης μπορούμε να θεωρήσουμε την πυκνότερη επικοινωνία μεταξύ σκηνής και πλατείας, την αμεσότητα των αντιδράσεων, την πρόκληση παρεμβάσεων του κοινού στη ροή της σκηνικής υπόθεσης, τον σαφώς μεγαλύτερο βαθμό ταύτισης του κοινού με τους ήρωες και το σκηνικό θέαμα κ.τ.λ. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα εμφανίζονται τόσο στο παιδικό όσο και στο λαϊκό θέατρο και είναι από τα στοιχεία που τονίζουν την εγγύτητα μεταξύ λαϊκού και παιδικού θεάματος<sup>534</sup>.

Αν για λόγους μεθοδολογικούς αλλά κυρίως για να μπορέσουμε να δώσουμε ένα σαφή ορισμό του είδους περιχαράκώσουμε το παιδικό θέατρο και το ορίσουμε ως το θέαμα που απευθύνεται στις προσλαμβάνουσες ενός παιδιού, γεννώνται ερωτήματα άλλης φύσεως, που σχετίζονται με τον ορισμό της έννοιας ‘παιδί’ και κατ’ επέκταση της έννοιας ‘παιδικό κοινό’. Τι σημαίνει λοιπόν ‘παιδί’ και με βάση ποιες επιστημονικές παραμέτρους θα το ορίσουμε; Γιατί, άλλα κριτήρια έχει ο παιδαγωγικός προσδιορισμός του όρου, ο οποίος βασίζεται σε ειδικά ψυχοπαιδαγωγικά δεδομένα και διαφορετικά κριτήρια η κοινωνιολογική και πολύ περισσότερο η θεατρολογική προσέγγιση<sup>535</sup>. Ένα άλλο ερώτημα που γεννάται σ’ αυτή την περίπτωση αφορά τα όρια ενηλικίωσης. Για παράδειγμα, η εφηβεία ανήκει στο παιδικό θέατρο ή όχι; Ο Πούχγερ προβάλλει μια εμπειρική απάντηση: «κάθε θεατρική δραστηριότητα σ’ αυτή την περίοδο της ζωής συνήθως πραγματοποιείται στα πλαίσια του σχολείου. Ίσως είναι πιο εύκολο, τελικά, να εντοπίσουμε το

<sup>532</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.14.

<sup>533</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.14.

<sup>534</sup> Οι ομοιότητες μεταξύ του παιδικού και του λαϊκού θεάτρου, συχνά δυσχεραίνουν τον διαχωρισμό των δυο ειδών. Εξάλλου, ως μη ξεχνάμε πως λαϊκά θεάματα σταδιακά έγιναν παιδικά (όπως ο Καραγκιόζης), ή άλλες εκδηλώσεις που γίνονταν με παιδιά, όπως οι αποκριάτικες μεταμφιέσεις στην ύπαιθρο, όπου παιδιά και ενήλικες έπαιζαν παντομιμικές και διαλογικές σκηνές. Βλ. Πούχγερ, Β. (1989) ό.π. κυρίως σ.105κ.εξ.; Πούχγερ, Β. (1992) ό.π.σ.286.

<sup>535</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.354.

φαινόμενο που θέλουμε να εξετάσουμε στην έννοια του σχολικού θεάτρου (και του προσχολικού, του νηπιαγωγείου), γιατί ελάχιστες μορφές μόνο του παιδικού θεάτρου δεν εντάσσονται στην εκπαίδευση, σε όλες τις εκδηλώσεις της»<sup>536</sup>.

Όμως τελικά αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι ο ακριβής επικαθορισμός της ηλικίας του θεατή.- Αν είναι πέντε ή δεκαπέντε χρόνων μπορεί να έχει μεγάλη σημασία αν κρίνουμε με αυστηρά παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά στην περίπτωση του κοινού της παράστασης δε φαίνεται να έχει τόσο σημασία. Σημασία σε κάθε περίπτωση έχει ότι ο θεατής δεν είναι ενήλικας «ότι έχει μια διαφορετική αντιμετώπιση του θεατρικού γεγονότος, μια άλλη ψυχολογία και διαφορετικές προσλαμβάνουσες, άμεσα συναρτώμενες με τον κόσμο των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, και για μεγαλύτερη επιστημονική εγκυρότητα τα ηλικιακά όρια του συγκεκριμένου κοινού διευρύνονται προς τα πάνω, περιλαμβάνοντας και άτομα που δεν είναι πια ‘παιδιά’ με την αυστηρή σημασία του όρου, αλλά ‘νέοι’ ή, οπωσδήποτε, ‘ανήλικοι’»<sup>537</sup>. Έτσι ο όρος τρέπεται από ‘παιδικό θέατρο’ σε ‘θέατρο για παιδιά και νέους’ ή ‘θέατρο για κοινό ανηλίκων’<sup>538</sup>. Ο όρος *θέατρο για παιδιά*, προσδιορίζει το κοινό, στο οποίο -κατά κύριο λόγο- απευθύνεται το προσφερόμενο θέαμα και θεωρείται ότι αφήνει λιγότερα τα περιθώρια πολυσημίας έναντι του όρου ‘παιδικό θέατρο’. Ο όρος *θέατρο για κοινό ανηλίκων*, θεωρείται καταλληλότερος με το σκεπτικό ότι δεν μπορούμε να ορίσουμε με ακρίβεια την ηλικιακή ταυτότητα των θεατών, αλλά μπορούμε να προσδιορίσουμε, ότι το ηλικιακό φάσμα του κοινού, κυμαίνεται από την προσχολική έως και την εφηβική ηλικία<sup>539</sup>.

<sup>536</sup> Πούχγερ, Β. (1992) *όπ.π.*, σ.287.

<sup>537</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σ. 354.

<sup>538</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σ.355.

<sup>539</sup> Ωστόσο κάποιοι βλέπουν με σκεπτικισμό τη χρήση των διάφορων όρων και τη λειτουργικότητά τους. Ο R. Deldime σημειώνει ότι ο όρος ‘Θέατρο για νεανικά κοινά’ δεν αποκλείει τη συνυποδήλωση διαφορετικών μορφών θεάματος και θεατρικής έκφρασης που δεν προέρχονται όλες από το θέατρο με την αυστηρή έννοια του όρου. Βλ. Deldime, R., *όπ.π.*, σ.61· Ο Ε. Τριβιζάς γράφει πολύ χαρακτηριστικά: «μια κατηγορία η οποία κατά τη γνώμη μου στερείται νοήματος, είναι το αποκαλούμενο εφηβικό ή νεανικό θέατρο (...) Πιστεύω ότι οι έφηβοι είναι κάλλιστα σε θέση να παρακολουθούν σωστά επιλεγμένα έργα του ρεπερτορίου για ενήλικες (...) Αν με τον όρο «εφηβικό θέατρο εννοούμε θέατρο με θεματολογία που αναφέρεται στα ιδιαίτερα προβλήματα, διλήμματα, δυσκολίες και εμπειρίες της εφηβικής ηλικίας, τότε με την ίδια λογική θα έπρεπε να έχουμε θέατρο για συνταξιούχους, χορτοφάγους, βραδυγλωσσούς ή παχύσαρκους, θέατρο το οποίο να πραγματεύεται διλήμματα, δυσκολίες και εμπειρίες αυτών των κατηγοριών. Είναι βέβαια θεμιτό να γράφει κανείς έργα με θέματα τα οποία αφορούν όλες αυτές τις κοινωνικές ή ηλικιακές ομάδες πληθυσμού, αλλά όχι να απευθύνει αποκλειστικά σε αυτές ή να τα ανάγει σε ιδιαίτερη κατηγορία θεάτρου.» βλ. Τριβιζάς, Ε. (2002). *Θεατρικά κοκτέιλ και μαγικές εικόνες: η σύνθεση του κοινού και τα προβλήματα συγγραφής και παραγωγής έργων για παιδιά*. Στο Γ. Ροϊλού, (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ. 16-17.

Κατά συνέπεια, ως 'θέατρο για κοινό ανηλίκων' μπορούμε να ορίσουμε την ειδική κατηγορία θεάτρου που διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά που φέρει το είδος εκ της φύσεώς του (δηλαδή, δραματικό κείμενο, θεατρικότητα, παραστατικότητα σκηνική μορφοποίηση, κ.ά.) και συνάμα φέρει όλες εκείνες τις αισθητικές και παιδαγωγικές αρετές που αντιστοιχούν στις ανάγκες και στα ζητούμενα του κόσμου των ανηλίκων<sup>540</sup>. Αν λοιπόν δεχτούμε ότι ο όρος 'παιδικό θέατρο' εκφράζει τη δραματική παραγωγή και το θέαμα που ρητά απευθύνεται στα παιδιά ή που έχει στοιχεία που ανταποκρίνονται στην επικοινωνία με τους ανήλικους θεατές<sup>541</sup>, δε μένει παρά να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά γνώρισμα αυτής της κατηγορίας θεατρικής δημιουργίας.

Το πιο ουσιαστικό στοιχείο του θεάτρου, που επικαθορίζει το χαρακτήρα της μορφής του, είναι το στοιχείο της επικοινωνίας. Στην πραγμάτωση της επικοινωνίας, ή πιο συγκεκριμένα, της αμφίδρομης επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ σκηνης και πλατείας, ευνοϊκό ρόλο παίζει το στοιχείο της 'παιδικότητας', οτιδήποτε δηλαδή σχετίζεται ή αποτελεί το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας. Η παιδικότητα με τη σειρά της εκδηλώνεται μέσα από τη φαντασία και τη μίμηση. Συνεπώς, ο συνεκτικός δεσμός μεταξύ παιδιού και θεάτρου είναι το στοιχείο της φαντασίας, η μεταθετική και η μιμητική ιδιότητα. Γι' αυτό το λόγο τα στοιχεία αυτά είναι τα πιο σταθερά του σύγχρονου θεάτρου για παιδιά. Και πράγματι, το φαντασιακό αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα τόσο των κειμένων όσο και των παραστάσεων παιδικού θεάτρου. Βασική τεχνική ενεργοποίησης της φαντασίας είναι η χρήση στοιχείων που υποβοηθούν τη μεταφορά από τον κόσμο τη βιωμένης πραγματικότητας στο χώρο και το χρόνο του φαντασιακού. Έτσι η σχέση αυτή επιτρέπει στο παιδί-θεατή, τη διαφυγή από την πραγματικότητα και τη μετάθεση σε μια άλλη διάσταση αντίστοιχη με αυτή του παιχνιδιού, όπου πια αναζητά μια νέα σταθερά που να το εκφράζει και με την οποία ταυτίζεται<sup>542</sup>.

Συνοψίζοντας τα βασικά κριτήρια για το καθορισμό του είδους, όπως αυτό δημιουργήθηκε τα τελευταία χρόνια, θα επισημαίναμε την ειδική ατμόσφαιρα παιδικής χροιάς όπου το στοιχείο της παιδικότητας επιτυγχάνεται με τεχνικές υποκριτικής και μηχανικές τόσο κατά την παράσταση, όσο και σε κειμενικό επίπεδο αξιοποιώντας τα πρότυπα του παραμυθιού και του παιχνιδιού. Εξίσου σημαντική

<sup>540</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σ.355.

<sup>541</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) *όπ.π.*, σ.15.

<sup>542</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σ.355- Λαδογιάννη, Γ. (1998) *όπ.π.*, σσ. 15-16.



είναι η δημιουργία ενός πλαισίου παρέμβασης των παιδιών στη διάρκεια των διαδραματιζομένων. Αυτά τα περιθώρια παρέμβασης αφήνονται εσκεμμένα τόσο από το συγγραφέα του έργου όσο και από το σκηνοθέτη της παράστασης, προκειμένου να υποβοηθηθεί η βίωση των γεγονότων από το παιδί. Να νιώσει το ίδιο ως μέρος του παιχνιδιού. Και τα δύο αυτά βασικά στοιχεία του παιδικού θεάτρου προσεγγίζουν το λαϊκό θέατρο όπου οι θεατές είναι και συνδημιουργοί του θεάματος<sup>543</sup>.

Συνεπώς το 'παιδικό θέατρο' ή 'θέατρο για παιδιά' λειτουργεί ως κατεξοχήν χώρος ψευδαισθήσης που εκδηλώνεται με τη μορφή σκηνικού θεάματος και παιχνιδιού, κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωση του θεάτρου για κοινό ενηλίκων. Αυτή αποτελεί και τη βασική σημασία διαπραγμάτευσης του αντικειμένου στην παρούσα μελέτη. Ως *παιδικό θέατρο* ή *θέατρο για κοινό ανηλίκων* λοιπόν, νοείται «το σκηνικό θέαμα που δημιουργείται από ενήλικους ή/ και ανήλικους ηθοποιούς (επαγγελματίες ή ερασιτέχνες) και απευθύνεται κατ' αποκλειστικότητα ή κατά κύριο λόγο σε ένα κοινό ανηλίκων θεατών, που ατομικά ή συλλογικά, αυθόρμητα ή καθοδηγούμενα (από ενήλικες γονείς, κηδεμόνες, εκπαιδευτικούς ) παρακολουθούν σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο το σκηνικό θέμα το οποίο έχει ειδικά προετοιμαστεί για να ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες»<sup>544</sup>. Ειδικότερα, αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η δραματική παραγωγή (και πιο συγκεκριμένα το ίδιο το δραματικό κείμενο) μιας συγκεκριμένης δεκαετίας (1985-1995) που απευθύνεται ρητά στον παιδικό κόσμο ή/ και έχει τέτοια χαρακτηριστικά γνώρισμα που διευκολύνουν την κατανόηση και την ψυχική μέθεξη του ανήλικου θεατή ή αναγνώστη.

<sup>543</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σσ. 122-123.

<sup>544</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σσ. 355-356.

## 2. Η ιστορία του παιδικού θεάτρου στον ελλαδικό χώρο

Η αδυναμία οριοθέτησης της έννοιας του παιδικού θεάτρου έχει ως αποτέλεσμα την ασυμφωνία μεταξύ των ερευνητών για τον ακριβή εντοπισμό της αφετηρίας αυτού του είδους, στα πλαίσια της μακροαίωσης θεατρικής ιστορίας. Ορισμένοι ερευνητές εκλαμβάνουν το παιδικό θέατρο, ως συμμετοχή του παιδιού στη θεατρική ζωή. Υπό το πρίσμα αυτό, η ιστορία του παιδικού θεάτρου ανάγεται στην αρχαιότητα και φτάνει ως τις μέρες μας<sup>545</sup>. Αντίθετα, σύμφωνα με άλλους ερευνητές το παιδικό θέατρο δεν έχει μακρόχρονη ιστορία στον ελλαδικό χώρο, διότι εκλαμβάνεται με την έννοια του θεάματος που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά<sup>546</sup>.

Στην παρούσα ιστορική επισκόπηση, κάθε μορφή σχέσης του παιδιού με το θέατρο θεωρείται ότι αποτελεί μέρος της ιστορίας του παιδικού θεάτρου.

### 2.1. Αρχαιότητα

Σε αντίθεση με τους γυναικείους ρόλους που παριστάνονταν από άντρες ηθοποιούς<sup>547</sup> με τη βοήθεια κουστουμιών και προσωπείων<sup>548</sup>, οι παιδικοί ρόλοι παριστάνονταν από ανηλίκους<sup>549</sup>. Την ύπαρξη παιδιών ηθοποιών βεβαιώνουν διάφορες πηγές, όπως επιγραφές, μωσαϊκά, τοιχογραφίες και σπάνια αγγεία του τελευταίου τετάρτου του 5<sup>ου</sup> αι. π.χ.<sup>550</sup>, στοιχεία συνηγορούν με την άποψη των μελετητών, που υποστηρίζουν ότι πράγματι οι ρόλοι αυτοί παριστάνονταν από παιδιά<sup>551</sup>. Οι τραγικοί ποιητές εμφάνιζαν παιδιά –αλλά και γυναίκες– σε βωβούς

<sup>545</sup> Πούγχερ, Β. (1992). *Το θέατρο στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδ. Παυρίδη, σσ. 288-289· Λαδογιάννη, Γ. (1998). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και Κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.23· Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Ηράκλειτος, σσ. 151-165.

<sup>546</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων, σ.145· Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, σσ. 23-24.

<sup>547</sup> Horst-Dieter B. (1986). *Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο*, (Μ. Ιατρού, Μετάφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, σσ.104-105.

<sup>548</sup> Moretti, J.C. (2004). *Θέατρο και Κοινωνία στην Αρχαία Ελλάδα* (Ε. Δημητρακοπούλου, Μετάφρ., Κ. Μπούρας, Επιμ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη, σ.41.

<sup>549</sup> Horst-Dieter B. (1986) όπ.π., σ.106.

<sup>550</sup> Moretti, J.C. (2004) όπ.π., σ.247.

<sup>551</sup> Σηφάκης, Γ. Μ. (1981). Τα παιδιά στην αρχαία τραγωδία έπαιζαν τους ρόλους σαν τους μεγάλους. *Θέατρο*, 64/66, σσ. 23-35· Κουρετζής, Λ. (1991). Οι ρόλοι για παιδιά στο αρχαίο θέατρο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σ.118.

ρόλους<sup>552</sup> ή έκαναν τις απαραίτητες ρυθμίσεις στο ρόλο, ώστε να μπορούν οι ανήλικοι ηθοποιοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Ρόλους για παιδιά συναντάμε : στην τραγωδία (ο γιος του Ηρακλή στον Αίαντα του Σοφοκλή), στην κωμωδία («Σφήκες» του Αριστοφάνη), στο χορό των ικετών παιδών («Ηρακλείδαι», «Ηρακλής» του Ευριπίδη, οι κόρες του Οιδίποδα στο τέλος του Οιδίποδα Τυράννου του Σοφοκλή), σε βοηθητικό χορό παιδιών («Ίκέτιδες» του Ευριπίδη), σε βιβούς ρόλους («Μήδεια», «Εκάβη», «Τρωάδες» του Ευριπίδη), ενώ μεμονωμένα παιδιά που τραγουδούν, συναντάμε στην «Άλκηστη» και την «Ανδρομάχη»<sup>553</sup>. Τα παιδιά στις τραγωδίες είχαν συνήθως το ρόλο των τραγικών προσώπων, που ‘πλήρωναν’ για τις αμαρτίες των γονιών τους<sup>554</sup>.

Γενικά η όρχηση είχε σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των νέων της αρχαίας Ελλάδας. Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως, εάν κάποιος από τους νέους συμμετείχε στο χορό μιας τραγωδίας, μπορούσε να απαλλαγεί από τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις ακόμα και σε περίοδο πολέμου<sup>555</sup>. Ο Ξενοφών στον *Ίέρωνα*<sup>556</sup> επισημαίνει τη σκληρή και επίμονη δουλειά που απαιτούσε η χοροδιδασκαλία, θεωρώντας την τυπικό παράδειγμα επίμοχθης διαδικασίας και ένα είδος στρατιωτικής εκγύμνασης<sup>557</sup>. Τα παιδιά που γίνονταν μέλη των χορών, ανήκαν σε αδελφότητες και πολλά από αυτά ήταν γιοι διονυσιακών τεχνιτών<sup>558</sup>.

Πέρα από την ερμηνεία ρόλων, οι ανήλικοι παρακολουθούσαν παραστάσεις αρχαίου δράματος, γεγονός που επιβεβαιώνεται, τόσο από τη βιογραφία του Αισχύλου, που αναφέρεται στην εντύπωση που έκανε ο χορός των *Ευμενίδων* στις γυναίκες και τα παιδιά<sup>559</sup>, όσο και από τα έργα του Αριστοφάνη, καθώς ο κωμωδιογράφος ενίοτε απευθύνεται στις γυναίκες και τα παιδιά που βρίσκονται στο

<sup>552</sup> Moretti, J.C. (2004) όπ.π., σ.41.

<sup>553</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.24· Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, σ.54· Ματθαίου, Δ. (1991). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σ.14· Πούχγερ, Β. (1992). *Το θέατρο στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδ. Παρίδιθ, σ.289.

<sup>554</sup> Hartnoll, Rh. (1980). *Ιστορία του Θεάτρου*. Αθήνα: εκδόσεις Υποδομή, σσ. 9-10· Λαδογιάννη, Γ. (1998). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και Κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.23.

<sup>555</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991). Θέατρο για παιδιά. Μια τέχνη παλιά και καινούργια. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σ.50.

<sup>556</sup> Ξενοφώντας (2000). *Ίέρων. Η εξομολόγηση ενός Τυράννου* (Τ. Βουρνάς, Μετάφρ.). Αθήνα: Σειρά «Αρχαίοι Συγγραφείς σε μετάφραση Τάσου Βουρνά», εκδόσεις Πατάκη, σσ. 9,4.

<sup>557</sup> Horst-Dieter B. (1986) όπ.π., σ.57.

<sup>558</sup> Moretti, J.C. (2004) όπ.π., σ.215.

<sup>559</sup> «...άλλοι πάλι λένε, πως στην παράσταση των Ευμενίδων [ο Αισχύλος] έχοντας μπάσει το χορό σποραδικά, τόσο τρόμαξε το λαό, που μικρά παιδιά ξεψυχήσανε και μανάδες αποβάλανε». Βλ. Βίος Αισχύλου στο Anonimium (1969). *Eschyle*, tome I. Paris: Societe d'Edition "les Belles Lettres", pp.xxiii-iv· Ανωνύμου (1949). Βίος Αισχύλου. *Ελληνική Δημιουργία*, 38, σσ.433-434· Πολυδεύκης (2004). *Όνομαστικόν Βιβλίον Α'-Ε'*, τομ.Α'. Αθήνα: εκδόσεις Κάκτος, VI σ.110.

κοινό<sup>560</sup>. Η πρόσβαση στο θέατρο ήταν δυνατή όχι μόνο στις Αθηναίες, που παρακολουθούσαν τους θεατρικούς αγώνες<sup>561</sup> αλλά και στις μη Αθηναίες, οι οποίες κάθονταν σε συγκεκριμένες θέσεις όπως αφήνει να εννοηθεί ο κωμικός ποιητής και διάδοχος του Αριστοφάνη, Άλεξις<sup>562</sup>. Ο Αριστοφάνης στο έργο του *Εκκλησιάζουσαι* αναφέρει ότι χωριστές θέσεις προβλέπονταν για τις εταίρες<sup>563</sup> και σε άλλα έργα το κωμωδιογράφου αναφέρεται ότι ένα τμήμα του κοίλου του θεάτρου προοριζόταν για τους εφήβους και άλλο για τη Βουλή<sup>564</sup>. Σημειώνεται ότι, κατά την κλασική περίοδο στα μεγάλα Διονύσια της Αθήνας, τα ορφανά των στρατιωτών που έπεσαν στη μάχη κάθονταν σε τιμητικές θέσεις (προεδρία)<sup>565</sup>, ενώ στο θέατρο Διονύσου προβλέπονταν ειδικές θέσεις για τους εφήβους στρατιώτες<sup>566</sup>.

## 2.2. Κρητικό & Επτανησιακό θέατρο

Ρόλοι για παιδιά υπήρχαν και στο Κρητικό & Επτανησιακό θέατρο του ΙΣΤ' και ΙΖ' αι. (Αναγεννησιακό θέατρο). Συγκεκριμένα, στη «θυσία του Αβραάμ», έργο άγνωστου ποιητή, το οποίο ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν στον Β. Κορνάρο, ο Ισαάκ έχει το ρόλο του ικέτη και του θύματος, προκαλώντας συγκινησιακή φόρτιση. Ο Θεόδωρος Μοντσελέζε από τη Ζάκυνθο παρουσιάζει την ανήλικη Ευγένα<sup>567</sup> στο ομώνυμο έργο του, με τα δύο της παιδιά, ενώ και στο «Ζήνωνα» του Κρητικού

<sup>560</sup> Haigh, A. (1907). *The Attic Theatre* (3<sup>η</sup> έκδ.). London: Author, σ. 327· Πούγχερ, Β. (1992) όπ.π., σ.290· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 24-25· Στα «Προλεγόμενα» της μετάφρασης του 'Ταρτούφου' του Μολιέρου το 1815, ο Κ. Κοκκινάκης γράφει: «Ο Αριστοφάνης επιπλήττει όχι μόνον τους προγενέστερους του, αλλά και αυτούς τους σύγχρονους του ότι αι περισσότεραι κωμωδίαι των είναι φορτικάι, και προξενούσι γέλωτα εις τα παιδιά.» βλ. Πούγχερ, Β. (2000). Δραματουργικές και Θεατρολογικές Θεωρίες. Στο τόμο *Είδωλα και Ομοιώματα. Πέντε θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη, σελ.195 σημ.72.

<sup>561</sup> Podlecki A.J. (1990). Could Women Attend the Theater in Ancient Athens. *Ancient World*, 21, pp.27-43· Henderson J. (1991). Women in the Athenian Dramatic Festivals. *Transactions of the American Philological Association*, 121, pp.133-147.

<sup>562</sup> Kassel, R., Austin, C. (Eds) (1991). *Poetae Comici Graeci*, Vol.II: Agathenor-Anstonymus, Berlin-New York, Author, fr.42.

<sup>563</sup> Αριστοφάνης (1993). *Εκκλησιάζουσαι* (Τ. Ρούσσοσ, Μετάφρ.). Αθήνα: Κάκτος, στ.22.

<sup>564</sup> Αριστοφάνης (2000). *Αριστοφάνους Ειρήνη* (Γ. Βαρβέρης, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Πατάκη, στ.887-908· Αριστοφάνης (2003). *Όρνιθες* (Κ.Χ. Μύρης, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Μίλητος, στ.794.

<sup>565</sup> Αισχίνης (χ.χ.) *Κατά Κτησιφώντος* (Κ. Αργύρης, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη, 154.

<sup>566</sup> Πούγχερ, Β. (1988). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Διαδρομές*, 10, σ. 96· Καγγελάρη, Δ. (1995α). Από το «παιδικό θέατρο» του '30 στο «θέατρο για παιδιά» του '70. Στο Ξ. Καλογεροπούλου (Επιμ.), *Θέατρο για Παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, σ.15.

<sup>567</sup> Πούγχερ, Β. (1995). *Δραματουργικές Αναζητήσεις. Πέντε μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, σ.157.

θεάτρου, εμφανίζεται ο Έραστος, γιος του Πελαγίου και ένας χορός ικετών παιδιών<sup>568</sup>.

### 2.3. Ιησουϊτικό θέατρο

Το έργο «Ζήνων» (*Zeno* του ιησουίτη J. Simons ή Simeonis) βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ του Επτανησιακού και του Ιησουϊτικού θεάτρου, καθώς, ενώ ανήκει στο πρώτο, έχει σαφείς επιρροές από το δεύτερο, το οποίο αναπτύσσεται στο Αιγαίο κατά τον 17<sup>ο</sup> αι.<sup>569</sup>.

Παράλληλα με την ανάπτυξη του ιησουϊτικού θεάτρου, θεσμοθετείται μια πρώιμη μορφή σχολικού θεάτρου, εξαιτίας της ένταξής του στον εκπαιδευτικό κανονισμό του τάγματος. Ο κανονισμός προέβλεπε στο τέλος κάθε σχολικού έτους, να δίνονται από τους μαθητές παραστάσεις πρωτότυπων ή διασκευασμένων έργων, υπό την καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού<sup>570</sup>. Οι διδάσκοντες φρόντιζαν τα έργα να είναι πολυπρόσωπα με προτίμηση στους ανδρικούς ρόλους, ώστε να λαμβάνουν μέρος στην παράσταση όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές<sup>571</sup>.

Στόχος ήταν η κατάρτιση και η καλλιέργεια<sup>572</sup>. Για το λόγο αυτό, τα έργα που παρουσιάζονται αφορούν κυρίως θρησκευτικά μυστήρια<sup>573</sup>. Τα θέματα έχουν σχέση με παιδιά και αντλούνται από την Παλαιά και την Καινή διαθήκη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των έργων είναι: «Οι τρεις παίδες εν καμίνω»<sup>574</sup>, «Οι επτά παίδες των Μακαβαίων», «Η σφαγή των νηπίων» κ.ά.<sup>575</sup>. Μέσα από το ηθοπλαστικό περιεχόμενο των έργων, οι Ιησουίτες διέδιδαν τις θεολογικές και δογματικές τους απόψεις, μετατρέποντας το θέατρο σε φορέα θρησκευτικής προπαγάνδας, τόσο για τους μαθητές που μετείχαν, όσο και για το κοινό που παρακολουθούσε<sup>576</sup>.

Η ευρύτατη εξάπλωση των ιησουϊτικών σχολείων είχε ως συνέπεια να πραγματοποιούνται μέχρι τον 18<sup>ο</sup> αι. παραστάσεις, όχι μόνο στον ελλαδικό νησιωτικό

<sup>568</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) ό.π., σ.15· Ματθαίος, Δ. (1991) ό.π., σς 14.

<sup>569</sup> Ευαγγελάτος, Σ. (1968). Χρονολόγηση, στόχος συγγραφής του Ζήνωνος και έρευνα για τον ποιητή του. *Θησαυρίσματα*, 5, σσ. 177-203· Πούχγερ, Β. (1980). Θεατρολογικές έρευνες για το πρότυπο του Ζήωνα. *Θησαυρίσματα*, 17, σσ. 206-284.

<sup>570</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.26.

<sup>571</sup> Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, σσ. 54-55· Πούχγερ, Β. (1992) ό.π., σ.293.

<sup>572</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) ό.π., σ.15.

<sup>573</sup> Πούχγερ, Β. (1985a). Ιησουϊτικό θέατρο στο Αιγαίο του 17<sup>ου</sup> αιώνα. Ιησουϊτική παράσταση σε εκκλησία της Νάξου το 1628. *Αριάδνη*, 3, σσ. 191-206.

<sup>574</sup> Πούχγερ, Β. (1995) ό.π., σσ. 198, 204.

<sup>575</sup> Πούχγερ, Β. (1988) ό.π., σ.96· Κουρετζής, Λ. (1990) ό.π., σ.54.

<sup>576</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.26.

χώρο όπως στις Κυκλάδες, τη Χίο και τη Νάξο<sup>577</sup>, αλλά και σε άλλες περιοχές, όπως στην Κωνσταντινούπολη<sup>578</sup> και το ελληνικό κολέγιο της Ρώμης<sup>579</sup>. Σταδιακά, το θέατρο καθιερώθηκε ως τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλη την ευρωπαϊκή ήπειρο από την Αγγλία έως την Κρήτη<sup>580</sup>.

#### 2.4 Νεοελληνικός διαφωτισμός

Στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αι. και στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αι., η θεματολογία των σχολικών παραστάσεων παύει να είναι θρησκευτική. Η έμφαση που δίδεται στην παιδεία και η επίδραση των ιδεών του νεοελληνικού διαφωτισμού, έχει ως επακόλουθο να δίνονται παραστάσεις μορφωτικές και πατριωτικές<sup>581</sup>. Στη θεματολογία περιλαμβάνονται έργα από την αρχαία ελληνική γραμματεία, τα οποία από τη μια βοηθούν τους μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, από την άλλη συντελούν στην απόκτηση εθνικής συνείδησης και ταυτότητας<sup>582</sup>. Παράλληλα ανεβάζονται έργα με θέμα την τυραννοκτονία, που στόχο έχουν την ιδεολογική προετοιμασία για την Επανάσταση του '21<sup>583</sup>.

Τους μαθητές καθοδηγούν οι φωτισμένοι δάσκαλοι του γένους, οι οποίοι είναι τις περισσότερες φορές, μέλη της Φιλικής Εταιρείας, δάσκαλοι της ρητορικής και της γραμματικής, εκπρόσωποι του διαφωτισμού που φροντίζουν για τη μεγαλύτερη δυνατή επέκταση των «μαθητικών» παραστάσεων και τη διάδοση του φιλελεύθερου πνεύματος<sup>584</sup>.

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες που υπάρχουν για τη θεατρική δράση αυτής της περιόδου, το 1803 στα Αμπελάκια ανεβάζεται το έργο του August von Kotzebue «Μισανθρωπία και Μετάνοια»<sup>585</sup> το οποίο είχε μεταφραστεί το 1801 από τον Χιώτη

<sup>577</sup> Πούχγερ, Β. (1985α) όπ.π., σσ. 191-206· Πούχγερ, Β. (1995) όπ.π., σ.265.

<sup>578</sup> Legrand, E. (1869). *Relation de l'établissement des PP de la Compagnie des Jesus en Levant*. Paris: Author, σ.7.

<sup>579</sup> Meschini, A. (1978). *Teodoro Rendios*. Padova: Author, σ.77.

<sup>580</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.26.

<sup>581</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.35· Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.293.

<sup>582</sup> Ταμπάκη, Α. (1993). *Η νεοελληνική δραματοουργία και οι δυνάμεις της επιδράσεις (18<sup>ος</sup> -19<sup>ος</sup> αι.)*. Αθήνα: «Θεατρική Έρευνα» Ν<sup>ο</sup>2, Αφοί Τολιδή.

<sup>583</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σ.16· Puchner, W. (1975). Hof-, Schul- und Nationaltheater der griechischen Aufklarung im Europäischen Sudosten. *Maske und Kothurn*, 21, σσ. 235-262.

<sup>584</sup> Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.293· Valsa, M. (1994). *Το Νεοελληνικό Θέατρο από το 1453 έως το 1900*. Αθήνα: Ειρμός, σ.268· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.27.

<sup>585</sup> Ηλιού, Φ. (1997). *Ελληνική βιβλιογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Βιβλία - Φυλλάδια, τ.Α', 1801-1818*. Αθήνα: εκδ. ιδίας, αρ.1801.20, 1801.38, 1801.40, 1801.45.

Κωνσταντίνο Κοκκινάκη<sup>586</sup>. Το 1805, στο ελληνικό Γυμνάσιο του Ιασίου, εκδόθηκαν οι τραγωδίες «Οδυσσεύς» του Θ. Αλκαίου και ο «Αχιλλεύς» του Α. Χριστόπουλου. Το έργο «Αχιλλεύς» ανέβηκε στη σκηνή την ίδια χρονιά από τους μαθητές<sup>587</sup>. Το 1809 στο σπίτι του Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή στην Κωνσταντινούπολη, δίδεται μια παράσταση για «εθνικούς και κοινωνικούς σκοπούς»<sup>588</sup>. Στο Φανάρι, στο σπίτι του Αλέξανδρου Σούτσου ανεβάζεται η «Μερόπη» του Βολταίρου, ενώ πριν το 1915 στο εξοχικό του Ρώσου πρόξενου Ζαχάροφ, ανεβάζονται δύο έργα του Ιάκωβου Ρίζου Νερουλού, η «Ασπασία» και η «Πολυξένη»<sup>589</sup>. Τα έργα αυτά είχαν τυπωθεί στη Βιέννη το 1813 και το 1814 αντίστοιχα<sup>590</sup>. Το 1814 σε διάφορα ιδιωτικά σχολεία, όπως στο ιδιωτικό Λύκειο του Κυριακού, ανεβάζονται παραστάσεις στα ελληνικά, γαλλικά και ρουμάνικα. Την ίδια εποχή στην Οδησό ανεβάζονται παραστάσεις στα ελληνικά, οι οποίες ξεφεύγουν από τα πλαίσια του σχολικού θεάτρου, καθώς παίζονται στο Δημοτικό Θέατρο της πόλης με τη συμμετοχή και ερασιτεχνών ηθοποιών<sup>591</sup>. Ένας θερμός υποστηρικτής της σχέσης του θεάτρου με το σχολείο ήταν ο Κωνσταντίνος Αισώπιος, δάσκαλος στο σχολείο της Τεργέστης. Το 1816-1817, στην ομιλία του στα πλαίσια της καθιερωμένης δημόσιας τελετής των εξετάσεων, υπογράμμισε τη χρησιμότητα του θεάτρου στο έργο του διαφωτιστικού σχολείου<sup>592</sup>, ενώ και στο περιοδικό Ερμής ο Λόγιος γράφει ότι το θέατρο «είναι το κοινό σχολείον των ανθρώπων» (Ερμής ο Λόγιος, 1817, σ. 316)<sup>593</sup>.

Μεγάλη θεατρική δραστηριότητα παρατηρείται και στο Βουκουρέστι, όπου συχνά οι παραστάσεις ξεφεύγουν από τα όρια του σχολικού θεάτρου και παίρνουν διαστάσεις ευρύτερες με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι από εκεί ξεκινά το ερασιτεχνικό θέατρο νεότητας<sup>594</sup>. Αρχικά, σημειώνεται η δράση του Στέφανου

---

<sup>586</sup> Άμαντος, Κ.Ι. (1946). *Τα γράμματα εις την Χίον κατά την τουρκοκρατίαν 1566-1822 (Σχολεία και Λόγιοι)*. Πειραιάς: εκδ. ιδίου, σσ. 176-179· Για τη ζωή και το έργο του Κωνσταντίνου Κοκκινάκη βλ. Σάθας, Κ. (1868). *Νεοελληνική Φιλολογία*. Αθήνα: εκδ. ιδίου, σσ. 660-662· Veloudis, G. (1983). *Germanograecia. Deutsche Einflüsse auf die neugriechische Literatur 1750-1944*, 2Bde. Amsterdam: Author, pp. 36,40,52,89,109,111,116-118· Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.223-282· Πούχγερ, Β. (2000). *Είδηλα και ομοιώματα. Πέντε θεατρικά μελετήματα*. Αθήνα: Νεφέλη, σσ. 82,41,73.

<sup>587</sup> Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.294· Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.37.

<sup>588</sup> Κουρετζής, Λ. (1990) όπ.π., σ.55· Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.294.

<sup>589</sup> Puchner, W. (1975) όπ.π., σ. 239.

<sup>590</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Σχολές και Ρεύματα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία: Ο κλασικισμός* (2<sup>η</sup> έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.75.

<sup>591</sup> Valsa, M. (1960). *Le Théâtre grec moderne de 1453 a 1900*. Berlin: Academie-Verlag, σ.192· Ταμπάκη, Α. (1980). Το ελληνικό θέατρο στην Οδησό (1814-1818). Αθησαύριστα κείμενα. *Ο Ερασιστής*, 6, σσ. 229-238.

<sup>592</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.34.

<sup>593</sup> Πούχγερ, Β. (2000) όπ.π., σ.88.

<sup>594</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.36.

Κομμητά, ο οποίος τη σχολική χρονιά 1816-1817 ανεβάζει σκηνές από τα ομηρικά έπη, τις αρχαίες κωμωδίες και τραγωδίες<sup>595</sup>. Σημαντική ήταν και η προσφορά του Κ. Ιατρόπουλου, δασκάλου της Ακαδημίας του Βουκουρεστίου, ο οποίος διασκεύασε το έργο 'Φωκίων', άγνωστου ξένου συγγραφέα. Το έργο ανέβηκε κατά πάσα πιθανότητα το 1820 και τα πρόσωπα υποδύθηκαν μαθητές της σχολής<sup>596</sup>. Οι διασκευαστικές παρεμβάσεις του Ιατρόπουλου που είχαν εθνεγερτικό περιεχόμενο συγκλόνισαν τους θεατές, αλλά προκάλεσαν και τη δυσαρέσκεια του ηγεμόνα της Βλαχίας, ο οποίος επέπληξε το μαθητή Φωτίδη, πρωταγωνιστή του έργου, για τη θέρμη με την οποία αναφώνησε τους υπαινετικούς λόγους υπέρ της ανεξαρτησίας<sup>597</sup>. Μια όμως από τις σημαντικότερες παρουσίες στην ιστορία του θεάτρου του Βουκουρεστίου, αποτελεί η Ραλλού Καρατζά, κόρη του ηγεμόνα Καρατζά, με τη βοήθεια της οποίας ιδρύεται σχολικός θίασος, τον οποίο διευθύνουν οι εκάστοτε δάσκαλοι. Η καινοτομία έγκειται στο γεγονός πως η θεματολογία δεν περιλαμβάνει μόνο το αρχαίο ελληνικό δράμα αλλά και έργα του σύγχρονου γαλλικού και ιταλικού νεοκλασικισμού. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, παρουσιάζονται στο σχολείο σκηνές από την «Εκάβη» του Ευριπίδη, το «Βρούτο» του Βολταίρου και τον «Ορέστη» του Αλφιέρι. Ανάμεσα στους μαθητές-ηθοποιούς είναι ο Κ. Κυριακός-Αριστίας<sup>598</sup> και ο Θ. Αλκαίος<sup>599</sup>. Όμως σύντομα οι παραστάσεις θα μεταφερθούν εκτός σχολείου. Θα συνεχίσουν να πραγματοποιούνται σε μια αίθουσα κοντά στην Κόκκινη Κρήνη με αποτέλεσμα το θέατρο από σχολικό να γίνει το Ελληνικό Εθνικό Θέατρο<sup>600</sup>.

Στη συνέχεια η Καρατζά βοηθά τον Κυριακό-Αριστία να πάει στο Παρίσι προκειμένου να διδαχθεί υποκριτική και παράλληλα προσκαλεί στο Βουκουρέστι ένα θίασο από τη Βιέννη. Ο θίασος αυτός αποτελεί πρότυπο θεατρικής τέχνης για τους ερασιτέχνες μαθητές. Όταν ο Κυριακός-Αριστίας επιστρέφει από το Παρίσι, συγκροτεί το δεύτερο θίασο, ο οποίος με το ρεπερτόριό του φιλοδοξεί να επηρεάσει τα θεατρικά δρώμενα και στην απελευθερωμένη Ελλάδα<sup>601</sup>. Όμως ο ενθουσιασμός

<sup>595</sup> Ζώρας, Γ. Θ. (1967). Το εν Βουκουρεστίω ελληνικόν θέατρον και η συμβολή του Στεφάνου Κομμητά. *Παρνασσός*, 9, σσ. 503-510.

<sup>596</sup> Σακελλαρίου, Χ., όπ.π., σ.75.

<sup>597</sup> Τσοκόπουλος, Γ. (1949). Ιστορία του εν Βουκουρεστίω ελληνικού Θεάτρου. *Ελληνική Δημιουργία*, 32-34/49, όπου αναφέρεται ότι ο ηγεμόνας της Βλαχίας «δια γλώσσης πατρικής και ηρέμου επέβαλεν αυτά συνοχήν των πόθων δι' άλλον επικαιρότερον χρόνον».

<sup>598</sup> Πούχγερ, Β. (1985b). Τρεις Έλληνες Θεατράνθρωποι στα Βαλκάνια του 19<sup>ου</sup> αιώνα Ρορονίς - Δημητρίου - Κυριακός Αριστίας. *Δρώμενα* (10/11/1985), σσ. 78-96.

<sup>599</sup> Βαλέτας, Γ. (1943). *Ο Θεόδωρος Αλκαίος, ο βάρδος και καπετάνιος του Εικοσιένα*. Αθήνα: εκδ. ιδίου, σ.12· Βαλέτας, Γ. (1955). *Οι αρχές του νεοελληνικού θεάτρου*. Αθήνα, σ.160.

<sup>600</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.38.

<sup>601</sup> Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.296.



τόσο του Κυριακού–Αριστία όσο και του Θ. Αλκαίου δε βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στην Αθήνα της βαυαροκρατίας με αποτέλεσμα ο Αριστίας να επιστρέψει στο Βουκουρέστι για να συνεχίσει από εκεί την παράδοση του σχολικού θεάτρου<sup>602</sup>.

Σημαντική θεατρική κίνηση παρατηρείται και σε άλλα σχολεία, στις πόλεις κέντρα του ελληνισμού της διασποράς, όπως στο ελληνικό Γυμνάσιο της Τεργέστης, όπου το 1820 ανεβάζεται δύο φορές το έργο του Βολταίρου «Ο θάνατος του Καίσαρα». Το 1823 ο Α. Ραγκάβης ανεβάζει το έργο «Mahomet» του Βολταίρου<sup>603</sup>. Το δράμα «Λεωνίδας εν Θερμοπύλαις» έκδοση του 1816, άγνωστου συγγραφέα, το οποίο παραστάθηκε στην Οδησό, είχε τη χρήση σχολικού αναγνώσματος στο Άργος παρόλο που αποτελούσε ένα αμιγώς θεατρικό κείμενο. Το έργο αυτό θεωρείται ο πρόδρομος του ιστορικού πατριωτικού δράματος<sup>604</sup>. Την περίοδο του Διαφωτισμού παρατηρείται και μεταφραστική δραστηριότητα. Ενδεικτική είναι η μετάφραση του έργου «Ιφιγένεια η εν Ταύροις» του Goethe το 1818 από τον Ι. Παπαδόπουλο, φοιτητή στην Ιένα της Οδησού. Η μετάφραση αυτή άνοιγε το δρόμο και για άλλες μεταφράσεις έργων του Γερμανού συγγραφέα<sup>605</sup>.

Στις παραστάσεις της περιόδου του διαφωτισμού και στη συμβολή των μαθητών, πολλοί από τους οποίους αγωνίστηκαν στην Επανάσταση, ανιχνεύεται η απαρχή του νεοελληνικού θεάτρου<sup>606</sup>. Ωστόσο το σχολικό θέατρο αυτής της περιόδου σχετίζεται με το περιορισμένο αριθμητικά παιδικό κοινό του σχολείου και όχι με την πλειονότητα των παιδιών που δεν είχε τη δυνατότητα να πάει σχολείο. Το μεγαλύτερο μέρος του παιδικού κοινού δε σχετίζεται με το θέατρο στην κλασική του μορφή, αλλά συμμετέχει στο λαϊκό πολιτισμό<sup>607</sup>, ο οποίος περιέχει θεάματα και δράσεις που θεωρούνται προθεατρικές όπως παντομίμες, μεταμφιέσεις, γιορτές της άνοιξης, παιχνίδια<sup>608</sup>. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα το παιδί έχει πρωταγωνιστικό ρόλο όπως στα κάλαντα, σε δρώμενα της Αποκριάς κ.ά.. Η συμμετοχή και η παρακολούθηση

<sup>602</sup> Κουρετζής, Λ. (1990) *όπ.π.*, σ.55· Πούχγερ, Β. (1985b) *όπ.π.*, σ.87.

<sup>603</sup> Λάσκαρης, Ν. (1938). *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου*, τόμ.Α'. Αθήνα: Εκδ. Οίκος Μ. Βασιλείου σ.13· Σιδέρης, Γ. (1951). *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου 1794-1944*, τόμ. Α' (1794-1908). Αθήνα: Ίκαρος, σ.16.

<sup>604</sup> Σπάθης, Δ. (1986). *Ο διαφωτισμός και το Νεοελληνικό Θέατρο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 32-34.

<sup>605</sup> Σπάθης, Δ. (1986) *όπ.π.*, σ.21· Λαδογιάννη, Γ. (1998) *όπ.π.*, σ.40.

<sup>606</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) *όπ.π.*, σ.16.

<sup>607</sup> Πούχγερ, Β. (1989). *Λαϊκό Θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια. Συγκριτική μελέτη*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη, σσ 143-146.

<sup>608</sup> Huijzinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (homo ludens)*. Αθήνα: εκδόσεις Γνώση, σσ. 20,28· Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) *όπ.π.*, σ.15· Κακούρη, Κ. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: Εστία, σσ. 123.

εθιμοτυπικών τελετών από τα παιδιά αποτελεί αγωγή σε μια σειρά αισθητικών μορφών παρόμοιας μορφής με το θέατρο<sup>609</sup>.

### 2.5 Μεταεπαναστατική Ελλάδα – τέλος του 19<sup>ου</sup> αι.

Η απήχηση που είχε το σχολικό θέατρο την περίοδο του διαφωτισμού δε συνεχίστηκε στη μεταεπαναστατική Ελλάδα. Μετά το 1850 και ειδικά μετά το 1860 υπάρχουν μαρτυρίες για μια ή δυο σχολικές παραστάσεις αρχαίου δράματος στην Αθήνα. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλες πόλεις, όπως στην Κωνσταντινούπολη και τη Σμύρνη<sup>610</sup>. Τα ιδανικά του διαφωτισμού δεν ενέπνεαν πια, με αποτέλεσμα τα κλασικά αισθητικά πρότυπα των θεατρικών έργων να μην έχουν την ίδια ανταπόκριση όπως στο παρελθόν. Εξαιτίας της γενικότερης κρίσης που περνά το θέατρο στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος γίνονται κάποιες προσπάθειες μορφοποίησής του σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα. Οι Βαυαροί ενισχύουν για ποικίλους λόγους το ευρωπαϊκό λυρικό θέατρο, το οποίο όμως δεν μπορεί να αφομοιωθεί από την ελληνική κοινωνία, η οποία έχει άλλα βιώματα και διαφορετικούς προβληματισμούς<sup>611</sup>.

Αυτή την περίοδο, αξιόλογη θεατρικά θεωρείται η προσπάθεια του Αθανασίου Σκοντζόπουλου, ο οποίος το 1836, μετά το Ναύπλιο και τη Σύρο, δραστηριοποιείται στην Αθήνα<sup>612</sup>. Το 1856, ο Γρηγόρης Καμπουρόγλου με σχέδιο νόμου ιδρύει εθνικό θέατρο και προβλέπει τη θεσμοθέτηση θεατρικής παιδείας για όσους μαθητές επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με το θέατρο. Όμως η κίνησή του δε στέφθηκε με επιτυχία. Στα σχολεία, το θέατρο είναι ενταγμένο στο αρχαιγνωστικό πρόγραμμα, ακολουθώντας το γαλλικό πρότυπο. Χαρακτηριστική είναι η σύνδεση της παράστασης του Φιλοκτήτη το 1858 από μαθητές αθηναϊκού σχολείου με την παράσταση του Οιδίποδα από μαθητές σχολείου του Παρισιού<sup>613</sup>. Στα πλαίσια της αρχαιγνωσίας εντάσσεται και μια παράσταση της *Εκάβης* από μαθητές σχολείου της

<sup>609</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.42.

<sup>610</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.45.

<sup>611</sup> Αλκηστis (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: εκδόσεις Αλκηστis, σ.59 · Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.28-29.

<sup>612</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.28.

<sup>613</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σς 45-46.

Χάλκης<sup>614</sup> και η προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού με το όνομα Λέριος το 1878 να δραματοποιήσει μέρος της Οδύσσειας<sup>615</sup>.

Η ανανεωτική και ρεαλιστική τάση της γενιάς του 1880, είχε ευεργετική επίδραση και στο θέατρο<sup>616</sup>. Τη νέα κίνηση σηματοδοτούν οι σημαντικές εκδόσεις και η ενασχόληση αξιόλογων λογοτεχνών με την ειδική κατηγορία του θεάτρου και της λογοτεχνίας για παιδιά. Ένδειξη ποιοτικής αναβάθμισης αποτελούν τα περιοδικά «Η εφημερίς των Παιδών» του Δημ. Καρπαθάκη από το 1868 έως το 1893 και «Η Διάπλασις των Παιδών» (1879) αρχικά του Ν. Παπαδόπουλου και από το 1894 έως το 1948 του Γρ. Ξενόπουλου<sup>617</sup>. Τα δύο αυτά περιοδικά πλαισιώνονται από ανθρώπους των γραμμάτων και του θεάτρου όπως ο Δ. Καμπούρογλου, ο Α. Κουρτίδης, ο Γ. Ξενόπουλος κ.ά., οι οποίοι συνδέουν την εκδοτική κίνηση με τη δημιουργία κειμένων θεάτρου για παιδιά<sup>618</sup>. Ο Αριστοτέλης Κουρτίδης δημοσιεύει τα βιβλία: «Παιδικά σελίδες» (1881), «Παιδικοί Διάλογοι» (1883) και «Παιδικά δραματά και κωμωδία» (1887), ενώ ο Δημήτρης Καμπούρογλου το 1881 εκδίδει το βιβλίο του «Μύθοι και διάλογοι προς χρήσιν των ανήβων», στο οποίο περιλαμβάνονται δύο διάλογοι που μπορούν να δραματοποιηθούν: «Το πουλάκι» και «Τι είναι το φεγγάρι»<sup>619</sup>. Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος το 1896 εκδίδει τον πρώτο από τους τρεις τόμους *Παιδικού Θεάτρου*. Οι άλλοι δύο εκδίδονται το 1909 και το 1926 αντίστοιχα<sup>620</sup>. Η διαφορά σε αυτές τις εκδόσεις έγκειται στην αντιμετώπιση των παιδιών. Σε έντυπα και περιοδικά της προηγούμενης περιόδου, τονιζόταν υπερβολικά ο ωφελμιστικός χαρακτήρας της ύλης, ενώ τώρα δε φαίνεται να παραγκωνίζεται η ψυχαγωγία<sup>621</sup>. Πέρα όμως από το χαρακτήρα που προσδίδεται στην ύλη των βιβλίων, οι εκδόσεις του 19<sup>ου</sup> αι. θεωρείται ότι αποτελούν την αρχή της δραματοουργίας του παιδικού θεάτρου στην Ελλάδα. Η κίνηση αυτή δε θα πρέπει να ιδωθεί αποσπασματικά, αλλά να ενταχθεί στα πλαίσια της ανάπτυξης ενός ξεχωριστού είδους λογοτεχνίας που απευθύνεται σε παιδιά όπως διαφαίνεται και από την έκδοση

<sup>614</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.47.

<sup>615</sup> Σιδέρης, Γ. (1982). Λίγα λόγια για το Παιδικό Θέατρο. Στο Α. Μεταξά, *Θέατρο του Παιδιού*. Αθήνα: Δωρικός, σσ. 9-12.

<sup>616</sup> Πολίτης, Λ. (1999<sup>3</sup>). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ.217.

<sup>617</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σς 54-55.

<sup>618</sup> Κουρετζής, Λ. (1990) ό.π., σ.55.

<sup>619</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.56.

<sup>620</sup> Κουρετζής, Λ. (1990) ό.π., σ.55· Πούχγερ, Β. (1992) ό.π., σ.299· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.30.

<sup>621</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.57.

των περιοδικών *Η Εφημερίς των Παίδων* και *Η Διάπλασις των Παίδων*, που κάνουν την εμφάνισή τους το 1868 και το 1879 αντίστοιχα<sup>622</sup>.

Παράλληλα με τις εκδόσεις που προαναφέρθηκαν, κατά τη διάρκεια αυτού του αιώνα δημοσιεύθηκαν τα ακόλουθα κείμενα: «Πράξις δραματική»(1832), «Δάφνινο Στεφάνι»(1833), «Φιντίας και Δάμων»(1852) «Το αμελές παιδίον ο Γιώργος»(1862), «Ο θρίαμβος της φιλομαθείας ή οι χωρικοί μαθηταί»(1870), «Συνέδριον των Ηπείρων και Συνδιάλεξις του Χορού των Μουσών επί του Ελικώνος»(1871), «Ο Βασιλεύς ευθυμεί (Rigoletto)»(1872), «Ο άσωτος μαθητής»(1876), «Κωμωδίαι δια τους παιδας»(1876), «Ανθών ήτοι Συλλογή παιδικών διαλόγων και δραματίων, μύθων εμμέτρων, παιδικών ασματίων, παιδικών ποιημάτων, διαφόρων ποιημάτων, αποσπασμάτων εκ διαφόρων επικών και λυρικών ποιημάτων και εμμέτρων δραμάτων και τραγωδιών»(1885), «Τα χρυσά έπη της τρυφεράς ηλικίας»(1892), «Παιδικά δραμάτια»(1893), «Βιβλιοθήκη του Σχολείου και της Οικογένειας»(1900). Σε αυτές τις εκδόσεις μπορούμε να εντάξουμε και άλλα βιβλία, των οποίων οι τίτλοι υποδηλώνουν ότι ανήκουν στο παιδικό θέατρο: «Ο διδάσκαλος Κερνεές και αι εξετάσεις αυτού»(1852), «Καλό και κακό παιδί»(1862), «Οι δύο μαθηταί»(1874), «Ο Μανιώδης»(1874) και το 1875 η «Αυρηλιανή Παρθένος»<sup>623</sup>.

Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. και συγκεκριμένα το 1884 με υπουργική εγκύκλιο το θέατρο αποδεσμεύεται από τους αρχαιογνωστικούς σκοπούς του σχολείου και εισάγεται ως λογοτεχνικό κείμενο, με τη διδασκαλία δραματικών κειμένων που ανήκουν στο είδος της ιστορικής τραγωδίας. Όμως, η εισαγωγή του δράματος με αυτή τη μορφή και σε συγκεκριμένα πλαίσια δεν επέτρεπε μια ουσιαστική αγωγή στο θέατρο με αποτέλεσμα να συνεχίσει να εξυπηρετεί τον κλασικισμό και το θεωρητικό προσανατολισμό του σχολείου<sup>624</sup>.

Το θέατρο ξέφυγε από το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου και συντελούσε στη δημιουργία της φιλολογίας του παιδικού θεάτρου, σε περιοχές που δεν ανήκαν διοικητικά στο ελληνικό κράτος, όπως στην Κωνσταντινούπολη, τη Σμύρνη και τα Επτάνησα. Σε αυτές τις περιοχές, συμπεριλαμβανομένης και της Πελοποννήσου,

<sup>622</sup> Γιάκος, Δ. (1977). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας Από τον 10<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα*. Αθήνα: Εστία, σσ. 43-48· Κοντράρου, Ν. (1987). *Νεοελληνική παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: εκδ. ιδίας, σ.100.

<sup>623</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σς 60-65.

<sup>624</sup> Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1895)*. Αθήνα: Gutenberg, σ.48.

σημειώθηκε πριν το 1880 σημαντική εκδοτική κίνηση θεατρικών βιβλίων<sup>625</sup>. Η κίνηση αυτή, συμπλήρωνε τη θεατρική δραστηριότητα στα σχολεία των συγκεκριμένων πόλεων. Ειδικότερα στη Σμύρνη, από τις αρχές τις δεκαετίας του 1850 υπάρχει συστηματικό σχολικό θέατρο. Η δραματουργία περιλαμβάνει τα τρία είδη κειμένων που απαντώνται στο νεοελληνικό θέατρο: πρωτότυπα, διασκευές και μεταφράσεις. Η μαθητική ερασιτεχνία στη Σμύρνη έχει την ιδιαιτερότητα να είναι άμεσα συνυφασμένη με την εξωσχολική, κοσμική θεατρική κίνηση<sup>626</sup>.

Η θεατρική δραστηριότητα στα Επτάνησα προηγείται χρονικά της Σμύρνης. Η πρώτη κερκυραϊκή έκδοση χρονολογείται το 1832 και ακολουθούν οι εκδόσεις του 1833 και του 1876. Αυτές οι εκδόσεις αποτελούν ένδειξη μιας συνέχειας στο παιδικό και σχολικό θέατρο. Το 1824, ο Κυριάκος Αριστίας μεταβαίνει στην Κέρκυρα και συνεργάζεται με την Ιόνιο Ακαδημία η οποία αποτελούσε το ανώτατο πνευματικό ίδρυμα της πόλης. Ανεβάζει παραστάσεις του Βολταίρου, του Αλφιέρι, του Ρακίνα, με ερασιτέχνες σπουδαστές της Ακαδημίας<sup>627</sup>. Ενισχύει τις μεταφράσεις τραγωδιών και αντιπροσωπευτικών έργων του διαφωτισμού και αντικαθιστά την ιταλική γλώσσα στο θέατρο, με την ελληνική. Παράλληλα εγκαθιδρύεται η επικοινωνία με άλλες περιοχές του ελληνισμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγγραφική δραστηριότητα μαθητών της Ακαδημίας των Φιλογραμμάτων της Λευκάδας, ενός εκπαιδευτηρίου ελεύθερων σπουδών. Μαθήτριες αυτής της Ακαδημίας συμμετείχαν σε μια παράσταση στη Λευκάδα, γεγονός που υπογραμμίστηκε ως η πρώτη εμφάνιση γυναικών σε ελληνική παράσταση<sup>628</sup>.

Εκτός από τη Σμύρνη και τα Επτάνησα, θεατρική δραστηριότητα παρατηρείται και στην Πελοπόννησο. Η ύπαρξη θεατρικής αίθουσας στον Πύργο και η συγγραφή θεατρικού έργου το 1876, το οποίο σύμφωνα με πληροφορίες παραστάθηκε από μαθητές του Γυμνασίου, καταδεικνύει την ύπαρξη συστηματικής θεατρικής ζωής<sup>629</sup>.

Στη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα έκαναν την εμφάνισή τους και άλλες μορφές θεάματος. Ήδη από τη δεκαετία του 1850, διάφορες πηγές πιστοποιούν την πραγματοποίηση παραστάσεων μαριονέτας στα Επτάνησα από ιταλικό θίασο<sup>630</sup>.

<sup>625</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σς 59,67.

<sup>626</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σς 66-68.

<sup>627</sup> Λάσκαρης, Ν. (1939). *Ιστορία του Νεοελληνικού Θεάτρου*, τ.Β'. Αθήνα: Εκδ. Οίκος Μ. Βασιλείου, σ.60.

<sup>628</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σς 69-71.

<sup>629</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σς 73-74.

<sup>630</sup> Καπαδόχου, Δ. (1991). *Το θέατρο της Κέρκυρας στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: εκδ. ίδιου, σ.127.

Εκτός από τις παραστάσεις στα Επτάνησα, υπάρχουν αναφορές για την παρουσία θεάτρου μαριονέτας στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο την ίδια δεκαετία. Σταθμό στην εμφάνιση αυτού του είδους αποτελούν οι παραστάσεις κουκλοθεάτρου από τον Ανδρέα Στραβό στη Ζάκυνθο το 1880<sup>631</sup>.

Παράλληλα ένα άλλο είδος θεάτρου, το λαϊκό θέατρο σκιών, γράφει ιστορία. Ξεκινώντας από τα βόρεια της ανατολής, διαδόθηκε μέσω των Αράβων και των Τούρκων στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια<sup>632</sup>. Τα στοιχεία που συντέλεσαν στην καθιέρωση του Καραγκιόζη στον ελλαδικό χώρο, είναι η χρήση της απλής ελληνικής γλώσσας, ο αυτοσχεδιασμός σε συνάρτηση με τη δυνατότητα συμμετοχής του κοινού και η θεματολογία, η οποία ήταν άμεσα συνυφασμένη με το κοινωνικό γίνεσθαι, τις αγωνίες και τους προβληματισμούς των Ελλήνων εκείνης της εποχής. Σύμφωνα με τον Κιουρτσάκη<sup>633</sup> το θέατρο σκιών στηρίζεται στην προφορική παράδοση και τη συλλογικότητα, στοιχεία που αποτελούν τη βασική του αξία. Την προφορικότητα επισημαίνει και ο Μπίρης<sup>634</sup> ως το ιδιαίτερο συστατικό που προσδίδει δυναμική στο θέατρο σκιών και αποτελεί συστατικό στοιχείο της εξελιξιμότητάς του.

Η πρώτη γραπτή αναφορά για την παρουσία Θεάτρου Σκιών στην Ελλάδα γίνεται από τον Rouquville<sup>635</sup>, ο οποίος περιγράφει μια παράσταση που παρακολούθησε το 1799 στην Τρίπολη, και δέκα χρόνια αργότερα ο Hobhouse<sup>636</sup> περιγράφει μια παράσταση που δόθηκε στα Γιάννενα. Σταδιακά πληθαίνουν οι αναφορές για παραστάσεις Θεάτρου Σκιών<sup>637</sup> και όταν το 1852 γίνεται αναφορά στον Καραγκιόζη από εφημερίδα της εποχής (Ταχύπτερος Φήμη 18/2/1841), το θέαμα φαίνεται να είναι αρκετά γνωστό<sup>638</sup>.

Παρόλο που το Θέατρο Σκιών δεν απευθυνόταν σε κοινό ανηλίκων, εξαιτίας της ιδιαίτερης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο παιδικό και το λαϊκό θέατρο<sup>639</sup>, ο Καραγκιόζης αγαπήθηκε ιδιαίτερα από τα παιδιά και έφτασε να γίνει θέαμα

<sup>631</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.72· Ανωμόμου (1934). *Ιστορία Νεοελληνικού Θεάτρου*, τ.11. Αθήνα: εκδ. Μ. Βασιλείου και Σία, σ.212.

<sup>632</sup> Μυστακίδου, Α. (1982). *Καραγος Το θέατρο σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Αθήνα: σειρά: «Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη» ΘΕ. 63, Ερμής, σ.10· Πούχγερ, Β. (1985ε). *Οι βαλκανικές διαστάσεις του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Στιγμή, σ.28.

<sup>633</sup> Κιουρτσάκης, Γ. (1982). *Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Κέδρος, σσ. 13, 147-150· Κιουρτσάκης, Γ. (1985). *Καρναβάλι και Καραγκιόζης. Οι ρίζες και οι μεταμορφώσεις του Λαϊκού γέλιου*. Αθήνα: Κέδρος.

<sup>634</sup> Μπίρης, Κ. (1952). *Ο Καραγκιόζης. Ελληνικό λαϊκό θέατρο*. Αθήνα, εκδ. ίδιου.

<sup>635</sup> Rouquville, F. C. (1805). *Voyage en Morée, a Constantinople, en Albanie*. Paris, Author, τ.Α, σσ. 51-56.

<sup>636</sup> Hobhouse, J.G. (1813). *A journey through Albania during the years 1809 & 1810*. London, Author.

<sup>637</sup> Πετρή, Γ. (1986). *Ο Καραγκιόζης*. Αθήνα: εκδόσεις Γνώση, σ.27.

<sup>638</sup> Αλκχστις (1992) όπ.π., σ.77.

<sup>639</sup> Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.298.

αποκλειστικά παιδικό<sup>640</sup>. Στη καθιέρωση αυτή συντέλεσε και ο ψυχοπαιδαγωγικός χαρακτήρας της παράστασης καθώς και η αυστηρή οριοθέτηση της εικόνας των δρώντων προσώπων που καθιστούσε εύληπτη την πρόσληψη του θεάματος από τους ανήλικους θεατές<sup>641</sup>.

Από τους παλιότερους Καραγκιοζοπαίχτες είναι ο Μπαρμπαγιάννης Μπραχάλης (ή Βραχάλης), ο οποίος το 1860 μεταβαίνει από την Κωνσταντινούπολη, στον Πειραιά και στήνει την πρώτη του σκηνή<sup>642</sup>. Το θέαμα τραβάει το ενδιαφέρον του κόσμου γι' αυτό λίγο αργότερα η σκηνή μεταφέρεται σε σημείο πιο κεντρικό. Μαθητής του Βραχάλη είναι ο Χρήστος Κόντος ο οποίος μεταλαμπαδεύει την τέχνη του Καραγκιόζη στην Πάτρα. Ταυτόχρονα εξευγενίζει τη γλώσσα του Καραγκιόζη, η οποία μέχρι εκείνη την περίοδο χαρακτηριζόταν από πολλούς, χυδαία. Δίπλα στον Κόντο μαθήτευσε ο Δημήτρης Σαρντούνης, που έμεινε γνωστός με το όνομα Μίμαρος και αποτέλεσε σταθμό στην ιστορία του Θεάτρου Σκιών. Ο Μίμαρος αφαίρεσε το έντονο ανατολικό στοιχείο από τον Καραγκιόζη και του έδωσε τον ελληνικό χαρακτήρα<sup>643</sup> και τη μορφή που είναι γνωστός μέχρι σήμερα. Ξεκινά παραστάσεις στην Πάτρα το 1892 και στη συνέχεια κάνει περιοδείες σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Το 1899 πηγαίνει στη Αθήνα, την οποία όμως σύντομα εγκαταλείπει<sup>644</sup>. Οι μαθητές του Μίμαρου δίνουν με τη σειρά τους παραστάσεις σε διάφορα μέρη της Ελλάδας<sup>645</sup>. Με το πέρασμα των χρόνων πολλά στοιχεία προσθαφαιρέθηκαν στο θέατρο Σκιών από Καραγκιοζοπαίχτες, πολλοί από τους οποίους διακρίθηκαν σ' αυτή την τέχνη όπως ο Μανωλόπουλος, ο Μόλλας<sup>646</sup>, ο Ποριώτης, ο Δαμαλάκης<sup>647</sup> ο Αλεξόπουλος, ο Μάνθος, ο Ορέστης<sup>648</sup> κ.ά.

Από την τελευταία εικοσαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, μέχρι και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ο Καραγκιόζης αποτελούσε την αγαπημένη διασκέδαση μικρών και μεγάλων, αλλά ως είδος θεάτρου δεν έχαιρε γενικής αποδοχής. Πολλοί ήταν οι πολέμιοι του, οι

<sup>640</sup> Puchner, W. (1993). Το ελληνικό θέατρο σκιών και το παραδοσιακό του κοινό: συμβολή στην έρευνα για το κοινό του θεάτρου. Στο Σ. Δαμιανάκος (Επιμ.), *Θέατρο Σκιών. Παράδοση και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: σειρά: Λαϊκός πολιτισμός/ τοπικές κοινωνίες, Πλέθρον σσ. 173-189.

<sup>641</sup> Σηφάκης, Γ. (1984). *Η παραδοσιακή δραματολογία του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Στιγμή- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: θεατρική παιδεία Ν° 6, τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, σ.57.

<sup>642</sup> Καίμη, Τ. (1990). *Καραγκιόζης*. Αθήνα: εκδόσεις Γαβριηλίδη, σ.23.

<sup>643</sup> Χατζηπανταζής, Θ. (1984). *Η εισβολή του Καραγκιόζη στην Αθήνα του 1890*. Αθήνα: Στιγμή, σ.55

<sup>644</sup> Χατζηπανταζής, Θ. (1984) όπ.π., σ.67.

<sup>645</sup> Άλκηστις (1992) όπ.π., σ.78-81.

<sup>646</sup> Μόλλα-Γιοβάνου, Α. (1981). *Ο καραγκιοζοπαίχτης Αντώνης Μόλλας*. Αθήνα: Κέδρος.

<sup>647</sup> Roussel, L. (1921). *Karagheuz ou un théâtre d' ombres a Athènes*. Athènes, Author.

<sup>648</sup> Φωτογραφικό υλικό και στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Αλεξόπουλου, του Ορέστη, του Μάνθου κ.α. βλ. Τσίτηρας, Κ. (2002). *Έλληνες Καραγκιοζοπαίχτες πίσω από τα φώτα του μπερντέ*. Αθήνα: Κοχλίας – Ε.Λ.Ι.Α.

οποίοι εστιάζουν κυρίως στην ποιότητα του θεάματος, στην καταγωγή του, τη θεματολογία και το είδος ζωής που προβάλλει<sup>649</sup>. Επιπλέον έντονη κριτική δέχτηκε η γλώσσα του Καραγκιόζη, όχι μόνο γιατί δεν ακολουθούσε την επικρατούσα καθαρεύουσα, αλλά και γιατί, όπως αναφέρεται, ήταν ‘χυδαία’ και με έντονο υβρεολόγιο<sup>650</sup>. Χαρακτηριστική ήταν η άποψη που εκφράστηκε το 1840, να μεταφερθεί το Γυμνάσιο στη Αίγινα, για να είναι οι μαθητές μακριά από το ‘μιάσμα’ του θεάτρου<sup>651</sup>.

Η άκρα ελευθεριότητα αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των λαϊκών θεάτρων σύμφωνα και με την παράδοση της *Commedia dell'Arte*. Η σημαντικότερη ίσως λειτουργία του Καραγκιόζη είναι ότι χρησιμοποιώντας αυτή την ελευθερία ασκούσε συχνά πολιτική και κοινωνική σάτιρα σε μια αυστηρή πουριτανική κοινωνία<sup>652</sup>. Τον 20<sup>ο</sup> αι. τα νέα έργα του ελληνικού Θεάτρου Σκιών, ακολουθούν τη συνταγματική δομή των παλαιότερων, αλλά μεταβάλλουν τη θεματολογία τους, όπως μεταβάλλεται και ο ευρύτερος πολιτισμικός περίγυρος<sup>653</sup>.

## 2.6 Στην αυγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα

Το ελληνικό θέατρο του 20<sup>ου</sup> αι., δέχεται επηρροές τόσο από τα ευρωπαϊκά δραματικά είδη, όσο και από τα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα που διαδραματίζονται στην ελληνική κοινωνία την αντίστοιχη εποχή. Οι συγγραφείς αυτής της περιόδου απαλλαγμένοι από το πνεύμα του ρομαντισμού, καταγράφουν με ρεαλιστικά σχήματα την πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώθηκε το τελευταίο τέταρτο του 19<sup>ου</sup> αι.<sup>654</sup>. Αντίθετα, στη δεύτερη φάση ανάπτυξης του θεάτρου, δηλαδή την περίοδο μετά τη μικρασιατική καταστροφή και ως το 1940, η δραματουργία

<sup>649</sup> Κοκκίνης, Σ. (1985). *Αντικαραγκιόζης*. Αθήνα: εκδόσεις Φιλιππότη, σσ. 10-18.

<sup>650</sup> Αλκησitis (1992) *όπ.π.*, σ.60· Σακελλαρίου, Χ. (1991). Τάσεις στο σύγχρονο θέατρο για παιδιά. Στο συλλογικό *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Πρακτικά του Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» (Αθήνα 9-10 Δεκεμβρίου 1989)*. Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός, σ.172· Μπίρης, Κ. (1952) *Ο Καραγκιόζης. Ελληνικό λαϊκό θέατρο*, Αθήνα, σ.26.

<sup>651</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995α<sup>2</sup>) *όπ.π.*, σ.16.

<sup>652</sup> And, M. (1993). Όψεις και λειτουργίες του τουρκικού θεάτρου σκιών. στο Σ. Δαμιανάκος (Επιμ.), *Θέατρο Σκιών. Παράδοση και Νεωτερικότητα*, Αθήνα: σειρά: Λαϊκός πολιτισμός/ τοπικές κοινωνίες, Πλέθρον σσ. 119-126.

<sup>653</sup> Danforth, L. (1993). Παράδοση και μετασχηματισμός στο ελληνικό θέατρο σκιών. Στο Σ. Δαμιανάκος (Επιμ.), *Θέατρο Σκιών. Παράδοση και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: σειρά: Λαϊκός πολιτισμός/ τοπικές κοινωνίες, Πλέθρον, σσ.149-167.

<sup>654</sup> Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό Θέατρο και Κοινωνία. Η σύγκρουση των Νέων με το Σύστημα στο Ελληνικό Θέατρο του 20<sup>ου</sup> Αιώνα*. Αθήνα: «Θεατρική Παιδεία» Ν<sup>ο</sup> 7, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος σ.35.



χαρακτηρίζεται από την ωραιοποίηση και τη συμβατικότητα του ρομαντισμού<sup>655</sup>. Χαρακτηριστικό όμως αυτού του αιώνα είναι ότι στα πλαίσια της αστικής ανάπτυξης και της ειδολογικής έκρηξης θεαμάτων γίνεται επιτακτική η ανάγκη για τη δημιουργία θεάτρου, που να απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά<sup>656</sup>.

Η δημιουργία του πρώτου θεάματος που έχει ως αποδέκτες τα παιδιά, ανήκει στον Κωνσταντίνο Χρηστομάνο<sup>657</sup>. Ανακαινιστής του ελληνικού θεάτρου, ιδρύει τη *Νέα Σκηνή* το 1901<sup>658</sup> και επεκτείνει τη δραστηριότητά του στο χώρο του θεάτρου για παιδιά<sup>659</sup>. Αντιλαμβάνεται το σπουδαίο ρόλο που μπορεί να παίξει το θέατρο στην παιδεία και την αγωγή των παιδιών και στρέφεται στη δημιουργία απογευματινών παραστάσεων ειδικά για ανήλικους θεατές<sup>660</sup>. Το 1903 δίνει παραστάσεις παντομίμας για παιδιά<sup>661</sup>. Όλη αυτή η κίνηση, καταδεικνύει το ενδιαφέρον του Βασιλικού Θεάτρου και της Νέας Σκηνής για το παιδικό θέατρο<sup>662</sup>. Όμως οι συνθήκες δεν ήταν κατάλληλες και οι προσπάθειες του Χρηστομάνου δεν είχαν συνέχεια<sup>663</sup>. Το 1908 ο Χρηστομάνος παραιτείται από τη Νέα Σκηνή. Την ίδια χρονιά το Βασιλικό Θέατρο διακόπτει τη λειτουργία του λόγω οικονομικών δυσχερειών. Το παιδικό θέατρο συνεχίζει να είναι ενταγμένο στα πλαίσια του σχολείου ή τελεί υπό την αιγίδα καλλιτεχνικών φορέων, όπως μια παράσταση που ανέβηκε το 1911 στο Δημοτικό Θέατρο Αθηνών με μαθήτριες του Ωδείου<sup>664</sup>.

Το 1914 δημοσιεύεται στο *Ηπειρωτικόν Ημερολόγιον* η πρωτότυπη κωμωδία «Διδασκαλικοί μαργαρίται». Το έργο αυτό, γραμμένο παραμονές του απελευθερωτικού αγώνα, διαπραγματεύεται το θέμα της πολυγλωσσικής διδασκαλίας. Την ίδια περίοδο κυκλοφορεί ο δεύτερος (1901) και ο τρίτος τόμος (1926) του *Παιδικού Θεάτρου* του Ξενόπουλου και δημοσιεύονται ορισμένα περιοδικά, που δίνουν έμφαση στην αισθητική καλλιέργεια, όπως ο «Φάρος» στην Κωνσταντινούπολη (1909-1912) και ο «Παιδικός Αστέρης» στην Αθήνα (1911-

<sup>655</sup> Γραμματάς, Θ. (2001) όπ.π., σ.45.

<sup>656</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995α<sup>2</sup>) όπ.π., σ.16.

<sup>657</sup> Σαρροπούλου, Κ. (Επιμ.) (1999). *Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος και η εποχή του. 130 χρόνια από τη γέννησή του: Πρακτικά ημερίδας, Αθήνα 1 Μαρτίου 1997*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλιανδρή.

<sup>658</sup> Πολίτης, Α. (1999<sup>7</sup>) όπ.π., σσ. 256, 262· Χατζηιωσήφ Χ. (Χ.Χ.). *Ιστορία της Ελλάδος του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, τομ.Α', 2<sup>ο</sup> μέρος, σσ. 360-364.

<sup>659</sup> Πούχγερ, Β. (1997). *Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος ως δραματογράφος. Ο αισθητισμός και ο αισθησιασμός στο νεοελληνικό θέατρο των αρχών του αιώνα μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

<sup>660</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991). Θέατρο για παιδιά. Μια τέχνη παλιά και καινούργια. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σ.54· Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.299· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.30.

<sup>661</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995α<sup>2</sup>) όπ.π., σ.16.

<sup>662</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.82.

<sup>663</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.30.

<sup>664</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.82.

1913). Αξίζει να αναφερθεί και η δημοσίευση των *Παιδικών διαλόγων* του Πέτρου Χάρη στο περιοδικό «Διάπλασις των Παίδων» το διάστημα 1920-1922<sup>665</sup>.

Τη δεκαετία του 1920 η μαθητική ερασιτεχνία έχει τα στοιχεία της κοσμικής ερασιτεχνίας. Το σχολείο δε φαίνεται να περιορίζει το θέατρο με ηθολογικές στοχεύσεις, αλλά επιδιώκει την αισθητική και πολιτιστική ωφέλεια<sup>666</sup>. Αυτή τη δεκαετία κάνουν την εμφάνισή τους νέοι θίασοι: ο 'Θίασος των Νέων' (1924-1925), ο 'Θίασος Επαγγελματικής Σχολής Θεάτρου' (1927-1929) η 'Ελευθέρα Σκηνή' (1929-1930) και το 'Θέατρο Τέχνης' (1925)<sup>667</sup>.

Καταλυτική στα θεατρικά δρώμενα και ειδικότερα στο θέατρο για παιδιά είναι η παρουσία της Ευ. Λόντου-Δημητρακοπούλου (1888-1973). Η Λόντου είναι παιδαγωγός και από το 1920 διευθύντρια σχολείου. Το 1926 εκδίδει τον πρώτο τόμο με τίτλο «Παιδικόν Θέατρον, μονόπρακτα δραμάτια, κωμωδίαι οπερέτται και φάρσαι παιδικαί» και ακολουθούν ακόμα δύο τόμοι, το 1927 και το 1935. Ο Α' και Β' τόμος επανεκδίδονται το 1946 και το 1956 αντίστοιχα<sup>668</sup>. Το 1931 ιδρύει την παιδική σκηνή και το Φεβρουάριο του ίδιου χρόνου στέλνει στη Γενεύη, στην Κοινωνία των Εθνών, ένα υπόμνημα με θέμα την ειρήνη, με το χαρακτηριστικό τίτλο *Προς τους μεγάλους δια τους μικρούς*. Παράλληλα στέλνει το έργο της «Το τραγούδι της Ειρήνης». Ο γενικός γραμματέας του οργανισμού απέστειλε ευχαριστήρια επιστολή, ενώ το υπόμνημα της Λόντου δημοσιεύεται στο Δελτίο της Κοινωνίας των Εθνών. Αυτό είχε ως επακόλουθο, η επίσημη έναρξη της Παιδικής Σκηνης να πάρει ιδιαίτερο χαρακτήρα, καθώς την παράσταση παρακολούθησε το διπλωματικό σώμα και ο πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος με τον εγγονό του<sup>669</sup>. Το 1938-1939 η «Παιδική και Εφηβική Σκηνή» της Λόντου παρουσιάζει παιδικές εκπομπές στο ραδιόφωνο<sup>670</sup>, ενώ το 1962 εκδίδεται στην Αθήνα ένας τόμος με αφορμή τη συμπλήρωση τριάντα χρόνων λειτουργίας της παιδικής και εφηβικής σκηνης<sup>671</sup>. Σημειώνεται ότι πέρα από το δίπρακτο κοινωνικό δράμα «Το τραγούδι της Ειρήνης», όλη η δραματουργία της Λόντου έχει στοιχεία μιας κοινωνικής προβληματικής. Το χαρακτηριστικό αυτό,

<sup>665</sup> Πάτσιου, Β. (1987). *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922). Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, αρ. 15, σ.88.

<sup>666</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.90.

<sup>667</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.85.

<sup>668</sup> Ελεύθερος Θεατρικός Οργανισμός Παιδικού και Εφηβικού Θεάτρου (1959). *Τα 40 χρόνια της πνευματικής δημιουργίας της Εφοροσύνης Λόντου- Δημητρακοπούλου, τ.Α'*. Αθήνα: Ε.Θ.Ο.Π.Ε.Θ.

<sup>669</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σ.17.

<sup>670</sup> Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.301.

<sup>671</sup> Οργανισμός Παιδικού και Εφηβικού Θεάτρου (1962) *Τα 30 χρόνια της παιδικής και εφηβικής σκηνης της Εφορ. Κ. Λόντου-Δημητρακοπούλου*, Αθήνα, Ιστορικών Δοκιμίων.

εντάσσει το έργο της στην αντιπολεμική λογοτεχνία, η οποία ανήκει ιδεολογικά στην ευρύτερη λογοτεχνική κίνηση που ξεκινά στην Ευρώπη μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο<sup>672</sup>.

Από τον παιδαγωγικό χώρο προέρχεται και η Αντιγόνη Μεταξά –Κροντηρά (1905-1071), αλλά έχει κάνει σπουδές και στο θέατρο. Αποφοίτησε με διάκριση από τη δραματική σχολή του Ελληνικού Ωδείου και το 1925 εργάστηκε ως ηθοποιός στο Θέατρο Τέχνης του Σπύρου Μελά και στο θίασο Βεάκη. Αργότερα δίδαξε απαγγελία και υποκριτική στη Δραματική σχολή του Ελληνικού Ωδείου. Το 1923, και ενώ ήταν μαθήτρια της δραματικής σχολής, ανεβάζει στη σκηνή δικό της έργο. Δουλεύει ως επικεφαλής θιάσου με τον Ερασιτεχνικό Θεατρικό Όμιλο του περιοδικού «Παιδικός Κόσμος» και το 1932 ιδρύει το «Παιδικό Θέατρο» στα πλαίσια της σχολής Μεταξά του πατέρα της. Τα μαθήματα γίνονται δύο φορές την εβδομάδα σε ώρες εκτός σχολείου και τα παιδιά διδάσκονται ‘άρθρων, μιμικήν, μαιντιέν, και εν γένει σκηνηκίν αγωγήν’. Το 1933, η Μεταξά ιδρύει μόνιμο θεατρικό οργανισμό<sup>673</sup>, το «Θέατρο του Παιδιού», ο οποίος έδινε πρωινές παραστάσεις σε διάφορα θέατρα της Αθήνας. Οι παραστάσεις της Μεταξά είναι άρτιες από σκηνηκή άποψη όπως σημειώνει ο Γιάννης Σιδέρης<sup>674</sup>. Η λειτουργία του Θεάτρου απαγορεύτηκε από τους κατακτητές το 1941. Το 1943 το «Θέατρο του παιδιού» δίνει μερικές παραστάσεις και αργότερα μεταδίδεται από τη ραδιοφωνική εκπομπή «Ωρα του παιδιού»<sup>675</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπομπή η «Ωρα του παιδιού» μεταδιδόταν καθημερινά από τις 22 Δεκεμβρίου του 1938 και στο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν παραμύθια, ιστορίες και τραγούδια για παιδιά. Από το Γενάρη του 1939 πύκνωσαν τα ραδιοφωνικά προγράμματα της Μεταξά και περιλάμβαναν σκετς, παραμύθια και αφιερώματα. Η ουσιαστική αλλαγή όμως, επήλθε το 1941, όταν η Αντιγόνη Μεταξά ανέλαβε τη διεύθυνση της παιδικής εκπομπής<sup>676</sup>. Με διευθυντή Ραδιοφωνίας τον Ι. Βουλπώτη (1941-1944) γεννήθηκε η «θεία Λένα», η προσφορά της οποίας, από ορισμένους χαρακτηρίστηκε εθνικής σημασίας<sup>677</sup>, ενώ από άλλους, θεωρήθηκε ότι αποδυνάμωσε

<sup>672</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σς 97-98.

<sup>673</sup> Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1993) Το σχολικό θέατρο, *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, τ.30 (καλοκαίρι '93), σ.103.

<sup>674</sup> Σιδέρης, Γ. (1982) ό.π., σς. 9-12.

<sup>675</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) ό.π., σ.17.

<sup>676</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988b) Πενήντα χρόνια Ραδιοφωνίας και οι παιδικές εκπομπές. *Διαδρομές*, 12, σς.279-280.

<sup>677</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1986). Το έργο της θείας Λένας. *Διαδρομές*, 3, σ.192.

και αποπροσανατόλισε το παιδικό θέατρο, μετατρέποντάς το σε φερέφωνο της υπάρχουσας ιδεολογίας<sup>678</sup>.

Εξχωριστή μορφή στα θεατρικά δρώμενα αποτελεί ο Βασίλης Ρώτας (1889-1978)<sup>679</sup>. Σε αντίθεση με τη Λόντου και τη Μεταξά, δεν έχει κάποια σχέση με τον χώρο της παιδαγωγικής. Αμιγώς άνθρωπος του θεάτρου, καταπιάνεται με το θέατρο για παιδιά, αναγνωρίζοντας το ρόλο που αυτό μπορεί να παίξει στην αγωγή των παιδιών. Από νωρίς στρέφεται στη συγγραφή θεατρικών έργων για ανήλικους θεατές. Το 1927 δημοσιεύει το έργο του «Να ζει το Μεσολόγγι» και ακολουθεί μια σειρά έργων για παιδιά, τα οποία συμπεριλαμβάνονται σε ένα τόμο με τίτλο «Θέατρο για Παιδιά»<sup>680</sup>. Ο τόμος αυτός, εκδίδεται το 1976 και περιλαμβάνει τα κείμενα που γράφηκαν από το 1927 έως το 1942, δηλαδή τα πρώτα δεκαπέντε χρόνια της θεατρικής του παρουσίας<sup>681</sup>. Το 1930 ιδρύει το «Λαϊκό Θέατρο», όπου εργάζεται ως ηθοποιός αλλά και ως σκηνοθέτης ανεβάζοντας έργα για ανήλικους θεατές. Το συγγραφικό του έργο μπορεί να διαχωριστεί σε δύο περιόδους με βάση θεματικές, παιδαγωγικές και αισθητικές διαφορές<sup>682</sup>. Τα κείμενα της πρώτης περιόδου θεματολογικά ευθυγραμμίζονται με το πρόγραμμα και τους ηθοπλαστικούς στόχους του σχολείου, ενώ τα κείμενα της δεύτερης περιόδου στιγματίζονται από την εμπειρία της κατοχής.

Σημειώνεται ότι, τόσο το συγγραφικό έργο του Ρώτα εν γένει, όσο και η θεατρική του δράση, έχει στενή σχέση με το λαϊκό πολιτισμό. Ειδικά την περίοδο της γερμανικής κατοχής ο Β. Ρώτας, συνδεόμενος με τις δύο μορφές λαϊκού θεάτρου, δηλαδή το θέατρο σκιών και το κουκλοθέατρο, δημιουργεί με τη συνεργασία ανθρώπων του θεάτρου και των γραμμάτων, φιλοπατριωτικές παραστάσεις, ενταγμένες ιδεολογικά στο πνεύμα της εποχής<sup>683</sup>. Στη διάρκεια της κατοχής εξάλλου,

<sup>678</sup> Κουρετζής, Α. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, σ.32.

<sup>679</sup> Καραγιάννης Θ. (2002). Χρονολόγιο. *Διαβάζω*, 434 (Νοέμβριος 2002), σσ. 80-86. Γεωργουσόπουλος Κ. (2002). Ο Ρώτας και η ερμηνεία της τραγωδίας. *Διαβάζω*, 434 (Νοέμβριος 2002), σσ. 95-96.

<sup>680</sup> Δαμιανάκου, Β. (1993). Βασίλης Ρώτας, πρωτοπόρος στη ζωή και στην τέχνη. *Η Λέξη*, 116 (Ιούλιος-Αύγουστος 1993), σσ. 425-437.

<sup>681</sup> Δαμιανάκου, Β. (1976). Πρόλογος στο Βασίλης Ρώτας. *Θέατρο για παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Χ. Μπούρα, σσ. 9-11.

<sup>682</sup> Μπαλής, Ν. (1972). Το κοινωνικό θέατρο στην Ελλάδα. *Ανοιχτό Θέατρο*, 3 (Μάρτιος 1972), σσ. 7-19. Ρώτας, Β. (1981). *Θέατρο και Αντίσταση*. Αθήνα: ΚΜΕ, Σύγχρονη Εποχή, σ.13.

<sup>683</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1991). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας. Ελληνική και Παγκόσμια* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Φιλιππίτης, σ.320.

με το κουκλοθέατρο ασχολείται ο Σ. Βασιλείου, ο Σ. Καραντινός και η Ε. Θεοχαράκη-Περάκη<sup>684</sup>.

Η Ευφροσύνη Λόντου-Δημητρακοπούλου, η Αντιγόνη Μεταξά και ο Βασίλης Ρώτας, θεωρούνται θεμελιωτές του παιδικού θεάτρου καθώς το σημερινό παιδικό θέατρο στηρίζεται στους καρπούς της δικής τους δουλειάς. Πέρα όμως από τις εξέχουσες αυτές μορφές του παιδικού θεάτρου, αξιόλογη χαρακτηρίζεται και η παρουσία της Γαλάτειας Καζαντζάκη, η οποία από το 1910 κάνει συνεργασίες με περιοδικά, μεταφράσεις και παραστάσεις. Από το 1911 γράφει δραματικά έργα και το 1912 το θεατρικό της έργο «Με κάθε θυσία» ανέβηκε στο Αττικό θέατρο από τον θίασο Κοτοπούλη. Το Αναγνωστικό της για παιδιά του Δημοτικού βραβεύεται το 1914 από το Υπουργείο Παιδείας. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1929 η Καζαντζάκη εκδίδει τον τόμο με τίτλο «Παιδικό Θέατρο», στο οποίο περιέχονται θεατρικά έργα, τραγούδια και παραμύθια<sup>685</sup>. Άλλοι σημαντικοί δραματουργοί του παιδικού θεάτρου του μεσοπολέμου είναι η Μαρίκα Φλέρη (*Ο πανταχού Παρών και τα εγγονάκια του*, 1931), ο Πέτρος Χάρης (*Παιδικοί διάλογοι, Τον παλιό καλό καιρό κ.α.*), η Λύα Καρανικόλα (*Θέατρο για μεγάλα παιδιά*, 1938), η Σοφία Μαυροειδή-Παπαδάκη (*Ελληνικό Σχολικό Θέατρο*, 1905-1977), η Ιωάννα Μπουκουβάλα-Αναγνώστου (*Το κρυφό σχολείο*, 1933), η Πηνελόπη Μαξίμου (*Ο Καυχισιάρης, Το Μουσείο*, κ.α.), η Νίνα Ραϊση (*Οι ψαράδες*, 1940) και άλλοι<sup>686</sup>. Για τις ανάγκες των σχολικών παραστάσεων, γράφει ο Σπύρος Μελάς, ο Στέλιος Σπεραντζάς, ο Κώστας Μακίστας, ο Χάρης Σακελλαρίου, η Μελισσάνθη, κ.ά.<sup>687</sup>.

## 2.7 Η μεταπολεμική περίοδος

Η μεταπολεμική περίοδος χαρακτηρίζεται από μια δραματουργική έκρηξη<sup>688</sup>. Υπολογίζεται ότι εκδόθηκαν αυτή την εποχή περίπου τριακόσια βιβλία, ενώ οι εκδοτικοί οίκοι που δημοσίευσαν θεατρικά έργα για παιδιά, ξεπερνούν τους σαράντα στην Αθήνα και καταγράφονται κι άλλοι σαράντα εκτός Αθηνών. Οι λόγοι αυτής της έκρηξης είναι η κυριαρχία μιας διαφορετικής αντίληψης για την προσφορά του θεάτρου, ιδιαίτερα ως σχολικής δραστηριότητας. Η αντίληψη αυτή ευθυγραμμίζεται

<sup>684</sup> Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σ.19.

<sup>685</sup> Καζαντζάκη, Γ. (1929). *Παιδικό Θέατρο*. Αθήνα: εκδόσεις Ζηκάκη.

<sup>686</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988<sup>7</sup>) όπ.π., σ.144.

<sup>687</sup> Πούχχερ, Β. (1992) όπ.π., σ.302.

<sup>688</sup> Γραμματάς, Θ. (2001) όπ.π., σ.49.

με τις αρχές του Νέου Σχολείου που θεωρεί το παιδικό θέατρο προέκτασή του. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, εντάσσεται η καθιέρωση θεατρικών παραστάσεων στο σχολείο για τον εορτασμό εθνικών και θρησκευτικών επετείων<sup>689</sup>. Η νέα σχέση θεάτρου-σχολείου δεν υποδηλώνει θεσμική αναγνώριση του θεάτρου αλλά χρησιμοποίησή του. Στην έκδηλη εθνικοφροσύνη του σχολείου αυτή την περίοδο, το θέατρο έχει τη μορφή ενός αυταρχικού κρατικού θεσμού με καθορισμένο ιδεολογικό περιεχόμενο. Θεματολογικά ευνοείται το ιστορικό και πατριωτικό δράμα, καθώς το ρεπερτόριο του σχολείου περιλαμβάνει μελοδράματα με εμφανή φιλοπατριωτικά στοιχεία και επιρροή από το ρομαντισμό, όπως επίσης δράματα με ηθικοθρησκευτικό περιεχόμενο. Οι συγγραφείς παιδικού θεάτρου, που στην πλειονότητά τους είναι εκπαιδευτικοί, ξεπερνούν τους εκατό. Ανάμεσά τους είναι ο Στ. Σπεράντζας (*Η σκηνούλα μας*, 1950), η Ξ. Κερασιώτη (*Νύχτα σαν παραμύθι*, 1959), ο Τ. Λάππας (*Θεατρικές Εικόνες απ' το Εικοσιένα*, 1958), κ.ά.<sup>690</sup>. Στο σχολείο, εκτός από το θέατρο, προωθούνται επίσημα ή ανεπίσημα ορισμένα εξωσχολικά έντυπα, τα οποία εκφράζουν το πνεύμα της εποχής, όπως ο 'Θησαυρός των Γνώσεων', η 'Εφημερίδα των Μαθητών' κ.ά.<sup>691</sup>.

Μια πνοή αλλαγής έρχεται τη δεκαετία του '50 από το χώρο εκτός σχολείου. Στο παιδικό έντυπο παρατηρείται μια ποιοτική αναβάθμιση τουλάχιστον όσον αφορά την εμφάνιση του βιβλίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το θεατρικό βιβλίο της Α. Μεταξά και οι εκδόσεις της 'Θείας Λένας'. Στο τέλος της δεκαετίας του '50 ιδρύεται η 'Γυναικεία Λογοτεχνική συντροφιά' (1958) και έντεκα χρόνια αργότερα ο 'Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου'(1969) που ενισχύουν την εκδοτική κίνηση και συμβάλλουν στην αναβάθμιση του παιδικού βιβλίου<sup>692</sup>.

Όσον αφορά τη σκηνική δραστηριότητα αξίζει να αναφερθεί η παρουσίαση του έργου του Ι. Καμπανέλη «Στο δάσος του Κακού» από το 'Εφηβικών Θεάτρων Ελλάδος' και η αξιολογη φοιτητική ερασιτεχνία<sup>693</sup>. Επιπλέον τη δεκαετία του 1950 ορισμένοι επαγγελματικοί θίασοι για μεγάλους, δίνουν παραστάσεις για τους ανήλικους θεατές. Ο θίασος της κ. Κατερίνας ανεβάζει τη «Βασίλισσα του χιονιού», ενώ η Έλλη Λαμπέτη και ο Δημήτρης Χόρν δίνουν μια παράσταση για παιδιά σε

<sup>689</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988α). Η μεταπολεμική πορεία του παιδικού θεάτρου στην Ελλάδα. *Διαδρομές*, 10, σ.110.

<sup>690</sup> Ματθαίος, Δ. (1991) ό.π., σ.18.

<sup>691</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σς 112-113.

<sup>692</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σς 112-113.

<sup>693</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σς 114-115.

σκηνοθεσία Τάκη Μουζενίδη<sup>694</sup>. Ωστόσο, πέρα από αυτές τις παραστάσεις, τη δεκαετία του '50 και τη δεκαετία του '60, εμφανίζονται διάφοροι παιδικοί θίασοι, ακολουθώντας το όραμα της Λόντου και της Μεταξά. Διακρίνεται η «Ελληνική Παιδική Σκηνή» του Ν. Πιλάβιου, ο «Οργανισμός Παιδικού Θεάτρου» του Γ. Δρόση, ο «Οργανισμός Παιδικού και Εφηβικού Θεάτρου» υπό τη διεύθυνση του Γ. Ρώη, και το «Θέατρο του Παιδιού» με διευθύνοντα τον Ν. Κέρδακα<sup>695</sup>. Σημαντικό είναι το έργο της Μαρούλας Ρώτα, η οποία βαδίζει στα χνάρια του πατέρα της Β. Ρώτα. Τη δεκαετία του '60, ιδρύει με τον Γ. Δήμου την «Παιδική Αυλαία» και γράφει έργα παιδικού θεάτρου. Το έργο της 'Τα τρία αδέρφια και η Γοργόνα' παρουσιάστηκε στην «Παιδική Αυλαία», ενώ το έργο της 'Δαβίδ και Γολιάθ' ανέβηκε στην «Παιδική Σκηνή» του θεάτρου Στοά<sup>696</sup>.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παρουσία του κουκλοθέατρου τις δεκαετίες του '40 και του '50. Η κούκλα, με τη μακραίωνη ιστορία<sup>697</sup>, προτιμήθηκε και στα χρόνια του πολέμου εξαιτίας των λιγοστών απαιτήσεων που έχει ως θέαμα: οικονομική σκηνή και εύκολη στη μεταφορά, κούκλες φτιαγμένες με απλά υλικά κ.ά.. Παραστάσεις δίνονται από τη Λαϊκή Σκηνή του Κοτζιούλα και το θεατρικό Σπουδαστήριο του Ρώτα (με πρωταγωνιστές τον Φασουλή και τον Ρεβύθη), ενώ στους δραματογράφους προστίθενται τα ονόματα των Γ. Σταύρου και Χ. Σακελλαρίου<sup>698</sup>. Τομή στην ιστορία του ελληνικού κουκλοθέατρου αποτέλεσε η ίδρυση του Κουκλοθέατρου Αθηνών *Ο Μπάρμπα-Μυτούσης* το 1939 από τη ζωγράφο Ελένη Θεοχάρη-Περάκη<sup>699</sup>, η οποία δημιούργησε καινούργιες μορφές (Κλούβιος, Σουβλίτσα) και έδωσε νέα πνοή στο θέαμα. Λίγο αργότερα, αυτή η μορφή θεάματος θα μπει στο χώρο του σχολείου και ειδικότερα στα νηπιαγωγεία, τα οποία εξοπλίζονται με σκηνή κουκλοθέατρου<sup>700</sup>.

<sup>694</sup> Καγγελάρη, Δ. (1989). Θέατρο για Παιδιά. 6 τύψεις +1 ελπίδα. *Διαβάζω*, 214, σ.57· Καλογεροπούλου, Ξ. (1991). Θέατρο για παιδιά. Μια τέχνη παλιά και καινούργια. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σ.54· Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) ό.π., σ.20.

<sup>695</sup> Ματθαίος, Δ. (1991) ό.π., σ.18· Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) ό.π., σ.20· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σς 32-33.

<sup>696</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ.116.

<sup>697</sup> Ανδρεάδης, Γ. (1984). Θέοιο θαύμα. *Δρώμενα* 3/4, σ.19· Θεοχάρη-Περάκη Ε. (1988). *Κουκλοθέατρο τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Εστία, σσ. 7-24· Πούχγερ, Β. (2000) ό.π., σς 15-26.

<sup>698</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Δίπτυχο, σ.247· Σακελλαρίου, Χ. (1995). Το Θέατρο της Αντίστασης. *Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα, σσ. 11-20.

<sup>699</sup> Θεοχάρη-Περάκη, Ε. (1988) ό.π., σ.113.

<sup>700</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σσ. 107,116.

## 2.8 Τα σημάδια μιας νέας αφετηρίας : Η δεκαετία του '70 & του '80

Η δεκαετία του '70 χαρακτηρίζεται από μια καλλιτεχνική έκρηξη ποικίλων εκφραστικών μορφών και ιδίως του θεάτρου που απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές πόλεις εγκαινιάζονται δραματικά κέντρα που απευθύνονται σε ανήλικους θεατές, ενώ και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο θέτει τις βάσεις για την πνευματική και καλλιτεχνική χειραφέτηση της νεολαίας<sup>701</sup>. Στην Ελλάδα η ανάπτυξη της δραματουργίας δέχεται εξωτερικούς περιορισμούς. Πρόκειται για την επιβολή της δικτατορίας, του ολοκληρωτισμού και του απόλυτου κρατικού έλέγχου, που επεκτείνεται με τη μορφή της λογοκρισίας σε όλους τους τομείς έκφρασης. Οι θεατρικοί συγγραφείς καταφεύγουν στο θέατρο του παραλόγου επιτυγχάνοντας συμβολική αλλά και αδέσμευτη έκφραση<sup>702</sup>, ακολουθώντας το πρότυπο του ευρωπαϊκού ρεπερτορίου, προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα<sup>703</sup>. Τις μεθόδους αυτές στην επικοινωνία του με το κοινό εφαρμόζει και το παιδικό θέατρο<sup>704</sup>, το οποίο, παρά την περίοδο κοινωνικής ύφεσης, γνωρίζει τη μεγαλύτερη άνθιση<sup>705</sup>.

Αντίστοιχη με την ανάπτυξη του παιδικού θεάτρου, είναι και η παρουσία διάφορων μορφών θεάματος για παιδιά. Εκτός από το παραδοσιακό Θέατρο Σκιών, το κουκλοθέατρο και τις μαριονέτες, το 1975 κάνει την εμφάνισή του το 'αντικειμενοθέατρο' της Ευγενείας Φακίνου με την «Ντενεκεδούπολη», ενώ το 1976 η ομάδα τέχνης «Πάροδος» στην Αθήνα εφαρμόζει το 'Θεατρικό Παιχνίδι' σε δήμους και σχολεία<sup>706</sup>.

Το 1972 η Ξένια Καλογεροπούλου δημιουργεί την «Παιδική Σκηνή» που αργότερα μετονομάστηκε σε «Μικρή Πόρτα». Ένα χρόνο αργότερα ο Δημήτρης Ποταμίτης ιδρύει την «Παιδική Σκηνή του Θεάτρου Έρευνας». Οι δύο αυτές σκηνές αποτέλεσαν τομή στα θεατρικά δρώμενα και παράλληλα έδωσαν το έναυσμα για τη δημιουργία πολλών παιδικών θιάσων όπως η «Παιδική Σκηνή Θεάτρου Στοά», η «Παιδαγωγική Σκηνή» της Τζένης Φωτίου, ο «Θίασος Παλκοσένικο», η «Παιδική

<sup>701</sup> Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία* (Θ. Γραμματάς, Μετάφρ.), τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, σσ.28-29.

<sup>702</sup> Γραμματάς, Θ. (1994). *Από την Τραγωδία στο Δράμα. Μελέτες Συγκριτικής Θεατρολογίας*. Αθήνα, θεατρική έρευνα Ν<sup>ο</sup> 4, εκδόσεις Αφοι Τολίδη, σσ. 125-127· Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον, σ.340.

<sup>703</sup> Γραμματάς, Θ. (1992). *Ιστορία και θεωρία στη θεατρική έρευνα*. Αθήνα: Τολίδη, σσ. 115-116.

<sup>704</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σσ. 118-119.

<sup>705</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988) όπ.π., σ.111.

<sup>706</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988<sup>7</sup>) όπ.π., σ.148· Κουρετζής, Λ. (1990) όπ.π., σ.62· Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σ.21.



Σκηνή Αλφαβητάρι» του Γιάννη Ξανθούλη, ο «Θίασος Θυμέλη» της Έλλης Βοζικιάδου, το «Θέατρο του Ήλιου», η «Παιδική Σκηνή Καφεθεάτρου Αμλετινός», η «Παιδική Σκηνή του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος», το «Δημοτικό Περιφερειακό Θέατρο Καλαμάτας», η «Νέα Ελληνική Σκηνή», η «Χαρούμενη Παιδική Σκηνή» του Γιάννη Κοντούλη κ.ά.<sup>707</sup>. Χαρακτηριστικό της συνεχούς αύξησης των παιδικών θιάσων είναι, ότι από τους δώδεκα που υπήρχαν το 1976, το Μάρτιο του 1987 έφτασαν τους τριάντα<sup>708</sup>. Το 1978 κάποιοι από αυτούς τους θιάσους επιχορηγούνται από το Υπουργείο Πολιτισμού. Παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας συστήνει μια επιτροπή που επιλέγει παραστάσεις κατάλληλες για σχολεία με αποτέλεσμα να παρακολουθούν θέατρο, ομαδικά μαθητές του δημοτικού σχολείου, πράγμα που απαγορευόταν τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, ενώ περιστασιακά, το υφυπουργείο Νέας Γενιάς και διάφοροι δήμοι αγοράζουν εισιτήρια για επιλεγμένες παραστάσεις<sup>709</sup>.

Τη δεκαετία του '80 το παιδικό θέατρο λαμβάνει ισότιμη θέση με άλλες θεατρικές παραγωγές στα θέατρα όλης της χώρας. Αξιοσημείωτο είναι ότι για πρώτη φορά παραστάσεις για παιδιά δίνονται από τα Δημοτικά Θέατρα<sup>710</sup>, ενώ δημιουργούνται και νέες παιδικές σκηνές: η «Παιδική Αυλαία» του Καλατζόπουλου, ο «Θίασος '81», ο «Θίασος Αερόπλοιο», κ.ά.<sup>711</sup>.

Αντίστοιχη της αύξησης παιδικών σκηνών ήταν και η αύξηση της συγγραφής θεατρικών έργων για παιδιά, η οποία παρουσίασε νέες υφολογικές και θεματολογικές τάσεις. Σε αυτό συνέβαλε η προκήρυξη διαγωνισμών και οι απονομές βραβείων από τη γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά και τον Κύκλο Παιδικού Βιβλίου<sup>712</sup>. Τα θεατρικά έργα δε γράφονται πια για να καλύψουν τις επετειακές εκδηλώσεις του σχολείου, αλλά κυρίως για να ψυχαγωγήσουν τα παιδιά, προβάλλοντας ορισμένες φορές ένα έμμεσο διδακτισμό<sup>713</sup>. Οι θεματικοί κύκλοι του σύγχρονου θεάτρου περιλαμβάνουν διασκευές από την αρχαία ελληνική γραμματεία, ιστορικά, θρησκευτικά, ηθογραφικά έργα, δραματοποιήσεις μύθων και παραμυθιών, έργα που

<sup>707</sup> Ματθαίος, Δ. (1991) όπ.π., σ.19· Πούγνερ, Β. (1992) όπ.π., σ.303· Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σ.20· Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σς 119-120.

<sup>708</sup> Κουρετζής, Α. (1990) όπ.π., σ.25.

<sup>709</sup> Καγγελάρη, Δ. (1989) όπ.π., σ.58· Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σ.21.

<sup>710</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991) όπ.π., σ.55.

<sup>711</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998) όπ.π., σ.120.

<sup>712</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988<sup>7</sup>) όπ.π., σς 14-16, 22.

<sup>713</sup> Δελώνης, Α. (1990<sup>2</sup>) όπ.π., σς 159-160.

καταπιάνονται με το σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό, θεατρικές μεταφορές τηλεοπτικών σειρών και θεατρικές αναπλάσεις ποιημάτων<sup>714</sup>.

Αξιόλογοι συγγραφείς αυτής της περιόδου είναι η Ξ. Καλογεροπούλου, ο Δ. Ποταμίτης, ο Γ. Αρμένης, ο Γιάννης Ξανθούλης, ο Γ. Νεγρεπόντης, ο Ε. Τριβιζάς κ.α. Οι συγγραφείς αυτοί προέρχονται από τον ευρύτερο καλλιτεχνικό και πολιτιστικό χώρο εκτός από τους δύο βασικούς εκπροσώπους της γενιάς του '70, την Ξ. Καλογεροπούλου και τον Δ. Ποταμίτη, που προέρχονται αποκλειστικά από το χώρο του θεάτρου<sup>715</sup>. Άλλοι συγγραφείς που με τα έργα τους πλούτισαν το παιδικό θέατρο είναι ο Δ. Ραβάνης-Ρεντής, η Μ. Ρώτα, ο Π. Πανατζής, ο Κ. Τζαμαλής, η Μ. Γουμενοπούλου, η Β. Μάστορη, η Φ. Σταθάτου, ο Γ. Κρόκος, η Σ. Γιαλλουράκη, ο Α. Δελώνης, ο Μ. Μαρίνος κ.ά.<sup>716</sup>.

Παράλληλες δράσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της θεατρικής παιδείας είναι η οργάνωση σεμιναρίων<sup>717</sup> και η υποστήριξη συνεδρίων<sup>718</sup> για εκπαιδευτικούς Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης από το Υφυπουργείο Νέας Γενιάς, το οποίο προχωρά και στην έκδοση έντυπου υλικού με θεατρικά έργα (*Εξήντα θεατρικά έργα για ερασιτεχνικές ομάδες*, 1985) και υλικό σεμιναρίου (*Θέατρο κι Εκπαίδευση*, 1985). Το 1986 το Ελληνικό Κέντρο Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου και η Εταιρία *Τέχνη* συνδιοργανώνουν στη Θεσσαλονίκη ένα συνέδριο για το θέατρο στην εκπαίδευση με την υποστήριξη του Υφυπουργείου Νέας Γενιάς.

Το 1984 ιδρύεται το Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τα Νιάτα, ένα μη κερδοσκοπικό Σωματείο που εκπροσωπεί την Ελλάδα στην Assitej. Η Assitej (Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse) είναι η Διεθνής Εταιρεία Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους που ιδρύθηκε το 1965 και αριθμεί μέχρι σήμερα 71 χώρες –μέλη<sup>719</sup>. Βασική επιδίωξη του Ελληνικού Κέντρου Θεάτρου είναι η συμβολή στην ανάπτυξη του θεάτρου για παιδιά και η ευρύτερη διάδοση της

<sup>714</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988α) ό.π., σ.111· Ματθαίος, Δ. (1991) ό.π., σ.19-21· Πούγχερ, Β. (1992) ό.π., σ.303-304.

<sup>715</sup> Καγγελάρη, Δ. (1989) ό.π., σ.57· Καγγελάρη, Δ. (1995<sup>2</sup>) ό.π., σ.20· Λαδογιάννη, Γ. (1998) ό.π., σ. 120.

<sup>716</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988) ό.π., σ.111.

<sup>717</sup> Δελώνης, Α. (1990<sup>2</sup>) ό.π., σ.158.

<sup>718</sup> Γιλάκας, Δ. (1989). Η θεατρική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Διαβάζω*, 214 (26/4/89), σσ.16-20.

<sup>719</sup> Ροϊλού, Γ. (2002). Το Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους: Ελληνικό Κέντρο της Assitej. Στο Γ. Ροϊλού, Γ. (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σ.11.

θεατρικής παιδείας<sup>720</sup>. Το 1988 το Σωματείο Ελλήνων Ηθοποιών πραγματοποιεί στο *Θέατρο Ιλίσια* διήμερη συνάντηση με θέμα το *Θέατρο για παιδιά: Προβλήματα και Προοπτικές*<sup>721</sup>. Την ίδια χρονιά η Συντακτική Επιτροπή και η Ομάδα Πρωτοβουλίας της Επιθεώρησης Παιδικής Λογοτεχνίας με τη συνεργασία του Δήμου Καρδίτσας διοργανώνουν το Α' Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα το *Παιδικό Θέαμα*, το οποίο τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού<sup>722</sup>.

### 2.9 Τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αι.: Η χάραξη ανοδικής πορείας

Η τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα σηματοδοτείται από μια σειρά ενεργειών που θέτουν το παιδικό θέατρο στο προσκήνιο. Το 1991 το Υπουργείο Πολιτισμού επιχορηγεί 9 θιάσους που ανεβάζουν αποκλειστικά έργα για παιδιά. Την ίδια χρονιά οργανώνονται οι πρώτοι Πανελλήνιοι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου, από το Θέατρο Τέχνης Κάρολου Κουν και τη φιλεκαπαιδευτική Εταιρία (Αρσάκεια, Τοσίτσεια Σχολεία)<sup>723</sup>. Η πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας να καθιερώσει αυτό το θεσμό θεωρείται σημαντική τόσο για τη δυνατότητα καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών όσο και για την πνευματική τους ανάπτυξη<sup>724</sup>.

Το 1994 ξεκινούν οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Αγώνες Αρχαίου Δράματος και Σύγχρονου Θεάτρου που διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Οι αγώνες αυτοί εντάσσονται στους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες που οργανώνονται από τη Συντονιστική Επιτροπή που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και οι οποίοι, εκτός από Αγώνες Θεάτρου, περιλαμβάνουν Μουσικούς Αγώνες, Αγώνες Χορού και Αγώνες Ζωγραφικής. Οι Μαθητικοί Αγώνες Αρχαίου Δράματος και Σύγχρονου Θεάτρου, όπως και οι άλλοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, σε πρώτο στάδιο πραγματοποιούνται στις έντεκα περιφέρειες ως διαγωνιστικό φεστιβάλ περιφέρειας και έπειτα σε πανελλήνιο επίπεδο, όπου συμμετέχουν όσες ομάδες πήραν

<sup>720</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1995<sup>2</sup>). Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα. Στο Ξ. Καλογεροπούλου, (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σ.11.

<sup>721</sup> Καγγελάρη, Ν. (1988). Που πάει το θέατρο για παιδιά; *Εκκύκλιμα*, 17 (καλοκαίρι '88), σσ. 19-21.

<sup>722</sup> Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Δήμος Καρδίτσας (1989) *Το παιδικό Θέαμα. Α' Πανελλήνιο Συνέδριο*, εκδόσεις Καστανιώτη.

<sup>723</sup> Μπαμπινιώτης, Γ. (1993). Θεατρική Παιδεία στο Σχολείο. *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), σσ.105-107.

<sup>724</sup> Πρωτοψάλτη, Α. (2002). Μαθητικοί Θεατρικοί Αγώνες. Στο Γ. Ροϊλού (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σ.243.

πρώτο βραβείο σε περιφερειακό επίπεδο. Η πόλη που φιλοξενεί κάθε φορά τους αγώνες επιλέγεται από τη Συντονιστική Επιτροπή, η οποία στη συνέχεια συνεργάζεται με την Τοπική και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση της κάθε πόλης<sup>725</sup>.

Το 1995 εφαρμόζεται πειραματικά το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ<sup>726</sup>. Στα πλαίσια του προγράμματος παρουσιάζεται για πρώτη φορά θεατρική παράσταση στις αίθουσες διδασκαλίας, σε 40 Δημοτικά Σχολεία, σ' όλη την Ελλάδα. Παράλληλα με την ανάπτυξη του προγράμματος, συγγράφονται τα πρώτα σχολικά εγχειρίδια<sup>727</sup> για το Θεατρικό Παιχνίδι και τη Δραματοποίηση που κυκλοφορούν σε περιορισμένο αριθμό το σχολικό έτος 1993-1994, χωρίς όμως να ενταχθεί το θέατρο ως διδασκόμενο μάθημα στο σχολείο<sup>728</sup>. Ωστόσο το χρονικό διάστημα 1997-2000 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ εκπονεί ένα πρόγραμμα εισαγωγής της Θεατρικής Παιδείας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση<sup>729</sup>. Επιπλέον το Υπουργείο Πολιτισμού με το νόμο Ν.2557/1997 θεσπίζει Κρατικό Βραβείο Συγγραφής Παιδικού Θεατρικού Έργου, με στόχο να δοθεί ώθηση στην ποιοτική αναβάθμιση των έργων που απευθύνονται σε κοινό ανηλίκων.

Ειδική μνεία θα πρέπει να γίνει στις δραστηριότητες του Ελληνικού Κέντρου Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους τη δεκαετία αυτή. Μεταξύ άλλων δράσεων συγκαταλέγεται και η έκδοση του πρώτου τόμου *Θέατρο για Παιδιά. Ένας Πρακτικός Οδηγός*<sup>730</sup> το 1991 με τη συμβολική βοήθεια της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και τη στήριξη του Fonds international pour la promotion de la culture της UNESCO<sup>731</sup>. Το βιβλίο αυτό περιλαμβάνει 100 περιλήψεις θεατρικών έργων, 150 προτάσεις για θεατρικά παιχνίδια, καθώς και θεωρητικά κείμενα που αφορούν την τέχνη του παιδικού θεάτρου στην Ελλάδα. Παράλληλα το Κέντρο προχωρά στη δημιουργία μιας βιβλιοθήκης, η οποία στεγάζεται στο Ελληνικό Κέντρο Παιδικού και

<sup>725</sup> Νεάργου, Π. (2002). Πανελληνιοί Μαθητικοί Αγώνες Αρχαίου Δράματος και Σύγχρονου Θεάτρου. Στο Γ. Ροΐλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ.244-246.

<sup>726</sup> Καλογεροπούλου Ξ. (2002). Μετά από μια δεκαετία. Στο Γ. Ροΐλου (επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ. 8-9.

<sup>727</sup> Κουρετζής, Λ., Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.

<sup>728</sup> Γραμματάς, Θ. (1999) όπ.π., σσ. 22-23.

<sup>729</sup> Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.1 Ενέργεια 1.1<sup>ο</sup>, Αναδιатύπωση και Εκσυγχρονισμός των Προγραμμάτων Σπουδών στον Τομέα Αισθητικής Αγωγής (Θέατρο) και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού.

<sup>730</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991). *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα.

<sup>731</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991). Ένα ερώτημα και μια απάντηση. Στο Ξ. Καλογεροπούλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*, Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, σ.11.

Εφηβικού Βιβλίου και αριθμεί πάνω από 250 βιβλία και 400 περιοδικά. Επιπλέον εκδίδει με τη συνεργασία του Υπουργείου Πολιτισμού και της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς τρεις οδηγούς παραστάσεων για παιδιά (1996-1997, 1997-1998, 1999-2000) που αποστέλλονται στα σχολεία όλης της χώρας. Το Δεκέμβριο του 1995 σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Γκαίτε, το Κέντρο Παιδικού Θεάτρου της Φραγκφούρτης και το θέατρο *Πόρτα* πραγματοποιεί ένα διήμερο γνωριμίας με το παιδικό θέατρο της Γερμανίας<sup>732</sup>. Το 2002 ακολούθησε η έκδοση του δεύτερου τόμου *Θέατρο για παιδιά*<sup>733</sup> με την οικονομική στήριξη του Υπουργείου Πολιτισμού.

Στην απαρχή του νέου αιώνα (20 Μαρτίου 2000) γιορτάζεται για πρώτη φορά σε 65 χώρες ανάμεσα στις οποίες και στην Ελλάδα, η Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Θεάτρου. Με αφορμή τον εορτασμό αυτό πραγματοποιούνται σε όλες τις χώρες εκδηλώσεις, ενημερωτικές συναντήσεις και συνέδρια. Το βραβείο Κουν για ελληνικό θεατρικό έργο, το οποίο για πρώτη φορά, το 2001, απονέμεται σε έργο για παιδιά, αποτελεί γλυκό καρπό της προσπάθειας όλων όσων κοπίασαν για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση του παιδικού θεάτρου.

### 3. Δραματικό κείμενο

#### 3.1. Μορφολογία και γενικά χαρακτηριστικά

Το θεατρικό ή δραματικό κείμενο, ανεξάρτητα από ειδολογικά γνωρίσματα ή ιδιαιτερότητες που το κατηγοριοποιούν σε είδη (δράμα, κωμωδία, τραγωδία, κ.α.)<sup>734</sup>, αποτελεί ένα λογοτεχνικό δημιούργημα, που έχει ειδοποιούς διαφορές από κάθε άλλο ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο<sup>735</sup>. Τα γενικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη λογοτεχνικότητα ενός έργου<sup>736</sup> ενυπάρχουν στο κείμενο, περισσότερο ή λιγότερο ορατά, ανάλογα με τα αισθητικά και ιδεολογικά δεδομένα του είδους και στενά

<sup>732</sup> Ροϊλού, Γ. (Επιμ.) (2002) ό.π., σσ. 11-12.

<sup>733</sup> Ροϊλού, Γ. (Επιμ.) (2002) ό.π.

<sup>734</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.99.

<sup>735</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) Δραματοουργικές προσεγγίσεις σε θεατρικά κείμενα για παιδικό κοινό. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, Αθήνα: Βιβλιογονία, σ.182.

<sup>736</sup> Υπάρχει μια πληθώρα μελετών που περιγράφουν αναλύουν ή /και κατηγοριοποιούν τα στοιχεία, που συνθέτουν τη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου. Ενδεικτικά αναφέρονται: Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής* (Γ. Σπανός, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον, Τσάτσος, Κ. (1981). *Θεωρία της Τέχνης*. Αθήνα: εκδόσεις των φίλων, Ricoeur P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία* (Β. Αθανασόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα, Βελούδης, Γ. (1994). *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.

συνυφασμένα με την εποχή που γράφεται το έργο<sup>737</sup>. Ο ιδιάζων λόγος, τα σύμβολα, οι εικόνες, κ.ά., είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά, που κατηγοριοποιούν το δραματικό κείμενο στην ευρύτερη κατηγορία των λογοτεχνικών κειμένων.

Διενεργώντας μια κατά γράμμα ανάλυση των όρων, επισημαίνουμε ότι το δραματικό κείμενο, καταρχήν, αποτελεί *κείμενο αφ' ης στιγμής*, διαθέτει τις βασικές προϋποθέσεις του κειμένου, δηλαδή μια σταθερή διάταξη εσωτερικά οργανωμένων και ιεραρχημένων στοιχείων που συνθέτουν ένα σημασιολογικό σύστημα, ικανό να αποκωδικοποιηθεί από το δέκτη (αναγνώστη)<sup>738</sup>. Αυτή η σημασιοδότηση του κειμένου κάνει έμμεση νύξη σε δύο βασικές κειμενικές παραμέτρους, αλληλένδετες μεταξύ τους: την εσωτερική οργάνωση των στοιχείων του και την εύληπτη πρόσληψη του<sup>739</sup>. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη το κείμενο χαρακτηρίζεται από τη συνοχή του, η οποία αποτελείται από τη 'συνοχή μορφής' και τη 'συνεκτικότητα του περιεχομένου'<sup>740</sup>. Αυτές οι κειμενικές ιδιότητες επηρεάζουν ό,τι σχετίζεται με την 'κειμενική σκηνή', δηλαδή τη σύνταξη των μερών (πρόσωπα, χώρος, χρόνος, καταστάσεις) και τις θεματικές ενότητες που δημιουργούνται από τη διαλεκτική τους σχέση<sup>741</sup>.

Κατά δεύτερο λόγο, το δραματικό /θεατρικό κείμενο εντάσσεται στη λογοτεχνική παραγωγή<sup>742</sup>, διότι, αν και το σύνολο των λεξημάτων και των φραστικών εκφράσεων που χρησιμοποιούνται έχουν αλιευθεί από τη γλώσσα της καθημερινότητας, εντούτοις έχουν στόχο τη σύνθεση ενός μύθου και όχι την άμεση πραγματικότητα<sup>743</sup>. Με άλλα λόγια, το δραματικό κείμενο, μολονότι είναι στενά συνυφασμένο με το λόγο της καθημερινότητας, τελικά υπερβαίνει την αντιληπτή πραγματικότητα μέσα από τη δημιουργία μιας νέας 'φανταστικής' πραγματικότητας. Ο Elam<sup>744</sup> εντοπίζει τέσσερα βασικά σημεία διαφοροποίησης του δραματικού από τον καθημερινό λόγο: τη συντακτική ταξινόμηση, την πληροφοριακή πυκνότητα, την

<sup>737</sup> Για παράδειγμα, ορισμένα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου (όπως περιγραφές, φορτισμένοι συναισθηματικά λόγος, λειτουργία των συμβόλων, κ.α.) υπερέχουν στο Κρητικό Θέατρο, έναντι των στοιχείων που συνθέτουν τη θεατρικότητα του κειμένου (π.χ. συγκρούσεις, πλοκή, το στοιχείο του απρόοπτου κ.α.) βλ. Γραμματάς, Θ. (1992a) όπ.π., σ.74.

<sup>738</sup> Buissac, P. (1976). *Circus and culture. A semiotic approach*. Mouton: The Hague, σ.126.

<sup>739</sup> Πεφάνης, Π. Γ. (1999). *Το Θέατρο και τα Σύμβολα: οι Διαδικασίες Συμβόλισης του Δραματικού Λόγου* (Ι. Καμπανέλης, πρόλογος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σειρά: 'Η Τέχνη του Θεάματος', σ.152.

<sup>740</sup> Μπαμπινιώτης, Γ. (1984). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*. Αθήνα: εκδ. Μαυρομάτη, σ.36εξ.

<sup>741</sup> Ωμαδάκη, Μ. (1993) όπ.π., σ.50.

<sup>742</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998). *Το Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.16.

<sup>743</sup> Πεφάνης, Γ. (1999) όπ.π., σ.152.

<sup>744</sup> Elam, K., όπ.π., σσ. 180-181.

καθαρότητα της συνομιλίας και τον έλεγχο καταμερισμού σε επίπεδα (μεσότητα λόγου και κατανομή βάσει αρχικού σχεδίου)<sup>745</sup>. Στα σημεία που έχει εντοπίσει ο Elam, ο Πεφάνης προσθέτει και τη συμβολική διακειμενικότητα<sup>746</sup>. Τα χαρακτηριστικά αυτά του δραματικού λόγου, συνθέτουν την ενδότητα του δραματικού κειμένου, την οποία ο Elam<sup>747</sup> ταξινομεί σε έξι επίπεδα συνάφειας: συνάφεια προαίρεσης (ή δράσης), συνάφεια αναφοράς, συνάφεια λόγου, λογική συνάφεια, ρητορική ή υφολογική συνάφεια και σημασιολογική συνάφεια (οργανωμένες σημασιακές ενότητες ή ισοτοπίες<sup>748</sup>)<sup>749</sup>.

Από την άλλη πλευρά, αν και το δραματικό κείμενο εντάσσεται στην ευρύτερη ομάδα των λογοτεχνικών κειμένων, διαφοροποιείται από κάθε άλλο, λόγω των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του. Η διάκριση μεταξύ λογοτεχνικού και δραματικού κειμένου, αν και παραδοσιακά είναι σαφής, συχνά δημιουργείται σύγχυση στον προσδιορισμό του όρου δραματικό κείμενο, καθώς η γενικά αποδεκτή διάκριση (σε επίπεδο δημιουργίας, πρόληψης και επικοινωνίας) ανάμεσα σ' αυτό και το λογοτεχνικό κείμενο, δεν μπορεί να δώσει έναν ακριβή ορισμό<sup>750</sup>. Για παράδειγμα, η δυνατότητα σκηνικής απόδοσης του κειμένου δεν αποτελεί ισχυρό κριτήριο, καθώς δύναται να υπάρξει παράσταση χωρίς κείμενο<sup>751</sup>. Το ίδιο ισχύει και για τη διαλογική μορφή του κειμένου, η οποία δε χαρακτηρίζει κατ' αποκλειστικότητα τα δραματικά κείμενα<sup>752</sup>, καθώς υπάρχουν διαλογικά κείμενα που δεν είναι δραματικά, όπως οι πλατωνικοί διάλογοι και το *Συμπόσιο* του Καζαντζάκη<sup>753</sup>.

<sup>745</sup> Πεφάνης, Γ. (1999) ό.π., σσ. 154-155.

<sup>746</sup> Ο Γ. Πεφάνης ερμηνεύει αυτό το χαρακτηριστικό ως εξής: «... το Κ. [κείμενο] δεν είναι απλώς εκφραστικό κάποιου μύθου, αλλά γίνεται υποκινητής για νέα αναπτύγματα του ίδιου μύθου, γεννά νέες φαντασιακές παραλλαγές του. Το γεγονός αυτό που οι θεωρίες της αφήγησης και τη υφολογίας ονομάζουν διακειμενικότητα, επεκτείνεται σε όλο το κοινωνικό και ιστορικό πεδίο, ώστε ένα κείμενο να μπορεί να παραπέμψει σε πολλά άλλα κείμενα, λογοτεχνικές παραδόσεις, μύθους και άλλα ειδικότερα πολιτισμικά μορφώματα. Η δυνατότητα αυτή δεν οφείλεται σε έναν οποιονδήποτε μηχανισμό σημείωσης του κειμένου, αλλά στη διαδικασία συμβόλισης που λαμβάνει χώρα εντός του και που ονομάζουμε συμβολική διακειμενικότητα» Βλ. Πεφάνης, Γ. (1999) ό.π., σσ. 157-158.

<sup>747</sup> Elam, K., ό.π., σσ. 182-184.

<sup>748</sup> Greimas, A. J., Courtés, J. (1979). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, vol. I-II. Paris: Hachette. Greimas, A. J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris: P.U.F., σσ. 69-101. Eco, U. (1986). *Semiotics and the philosophy of language*. Bloomington: Indiana University Press, σσ. 189-201.

<sup>749</sup> Πεφάνης, Γ. (1999) ό.π., σσ. 155-156.

<sup>750</sup> Wells, St. (1970). *Literature and Drama*. London: Routledge and Kegan Paul, σσ. 16-26. Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό Θέατρο και Κοινωνία. Η Σύγκρουση των Νέων με το Σύστημα στο Ελληνικό Θέατρο του 20<sup>ου</sup> Αιώνα*. Αθήνα: «θεατρική Παιδεία» 7, τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σ.21.

<sup>751</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η *Commedia dell' Arte*, όπου η παράσταση δε στηρίζεται σε κάποιο κείμενο αλλά στην αντενέργεια και την έμπνευση των συντελεστών την ώρα της παράστασης Kowzan, T. (1975) ό.π., σσ. 72-75.

<sup>752</sup> Γραμματάς, Θ. (2001) ό.π., σσ. 21-22.

<sup>753</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ. 430.

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις μελέτες για την ανάλυση των λογοτεχνικών ειδών και των κριτηρίων διάκρισής τους<sup>754</sup>, όσο και τις μελέτες που ασχολήθηκαν ειδικότερα με τις σχέσεις σύζευξης και απόκλισης μεταξύ δραματικού και αφηγηματικού κειμένου<sup>755</sup> επισημαίνουμε ότι ένα από τα βασικά σημεία διαφοροποίησης μεταξύ τους είναι η ίδια η πρόθεση του συγγραφέα –δραματουργού να παρουσιάσει κάποιο έργο που προορίζεται να ανέβει στη σκηνή<sup>756</sup>. Έτσι, ένα κείμενο δύναται να θεωρηθεί θεατρικό όταν πέραν του μύθου και των διαλογικών μερών περιέχει στοιχεία δραματικότητας, (π.χ. σκηνικές διδασκαλίες)<sup>757</sup>. Μέσα από τα στοιχεία αυτά ο δραματουργός κάνει αισθητή την παρουσία του<sup>758</sup>, σε αντίθεση με τον συγγραφέα –λογοτέχνη, του οποίου η ύπαρξη αγνοείται, συνειδητά ή μη, από τον αναγνώστη. Σ' αυτή την περίπτωση, ο λόγος του συγγραφέα είναι ομοδιηγητικός (α' πρόσωπο) ή ετεροδιηγητικός (γ' πρόσωπο), εκφέρεται από το λογοτεχνικό του φορέα, δηλαδή τον αφηγητή, ως δρων πρόσωπο και μόνο μέσω αυτού ο συγγραφέας εκφράζει τις σκέψεις και τις απόψεις του<sup>759</sup>.

Παρόμοιες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και στην κειμενική γραφή. Ενώ δηλαδή τόσο στο θεατρικό, όσο και στο λογοτεχνικό κείμενο γίνεται χρήση της συνυποδηλωτικής χρήσης του λόγου και η απόδοση της πραγματικότητας περνά μέσα από το βιωματικό και υποκειμενικό φίλτρο του συγγραφέα, εντούτοις το λογοτεχνικό κείμενο, υπακούοντας στις εκάστοτε αρχές που προτάσσουν τα αισθητικά ρεύματα, ολοκληρώνεται αποδίδοντας την προσωπική μυθοπλασία του συγγραφέα μέσα από εικόνες και σύμβολα, με απλό ή περίτεχνο τρόπο<sup>760</sup>. Αντίθετα, το θεατρικό κείμενο δεν έχει αυθυπαρξία, καθώς παραμένει ανοιχτό στις ερμηνείες και στις αποδόσεις της

---

<sup>754</sup> Υπάρχει μια πληθώρα μελετημάτων που ασχολούνται με την ανάλυση των λογοτεχνικών ειδών και την κατηγοριοποίηση των κριτηρίων διάκρισής τους. Αποφεύγοντας μια αναλυτική επισκόπηση, που θα μας απομάκρυνε από το αντικείμενο της δικής μας μελέτης, παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένα μελέτηματα : Lockemann, W. (1973). *Lyrik, Epik, Dramatik- oder die totgesagte Trinität*. Meisenheim: Anton Hain, Ingarden, R. (1983). *L' oeuvre d' art Littéraire*. Lausanne: L' Age d' homme, Carlson, M. (1984). *Theories of the theatre*. Ithaca/New York: Cornell University Press, Esslin, M. (1991). *The field of drama*. London: Methuen, Ryngaert, J. P. (1991). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris: Bordas.

<sup>755</sup> Ειδικά για τις ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ αφηγηματικών και δραματικών κειμένων, βλ. Gaubert, S. (1984). Les deux scènes: transfusions et préséances. In, *Les deux scènes de l'écriture, entretiens de Saint Etienne I*. Paris: Théâtrales, σσ.16-19· Durand, R. (dir) (1980). *La relation théâtrale*. Lille: Presses Universitaires de Lille. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει στο βιβλίο αυτό η εργασία του A. Helbo ('*Le discours théâtral*') καθώς και η εργασία της Α. Ueberfeld ('*Notes sur la dénégation théâtrale*').

<sup>756</sup> Γραμματάς, Θ. (2001) ό.π., σ.22.

<sup>757</sup> Γραμματάς, Θ. (2001) ό.π., σ.22.

<sup>758</sup> Jansen, S. (1968). Esquisse d'une théorie de la forme dramatique. *Langages*, 12, σσ. 71-93 ιδίως σσ. 75-77.

<sup>759</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ. 426.

<sup>760</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σσ. 426-427.



σκηνικής αναπαράστασής του. Όπως σημειώνει ο Πεφάνης: «ο δραματικός λόγος αναδεικνύεται μέσω της επικοινωνιακής, της διηγητικής και της επικής του πλευράς ως ο κατεξοχήν λόγος της δυναμικότητας, της συμβολικότητας και της εκκρεμότητας. Είναι δυναμικός, στο μέτρο που ο ίδιος ενσαρκώνει τις δυνάμεις εκείνες που υπερβαίνουν το κειμενικό του καθεστώ. Είναι συμβολικός, διότι η ενσάρκωση και η ενεργοποίηση των δυνάμεων αυτών τον καθιστά ανοιχτή αρτίωση μιας αισθητικής εμπειρίας...[και] εκκρεμής προς ένα άλλο επίπεδο έκφρασης και νοήματος, το παραστασιακό. Αυτό σημαίνει ότι ο δραματικός λόγος, ως τέτοιος, προετοιμάζει τη μετουσίωσή του σε σκηνικό λόγο»<sup>761</sup>. Έτσι, σε αντίθεση με το λογοτεχνικό κείμενο, που μέσω γλωσσικών σημείων επικοινωνεί με τον αναγνώστη και ολοκληρώνεται ως καλλιτεχνικό γεγονός, το δραματικό κείμενο παραμένει ατελές, διάτρητο από ζώνες αβεβαιότητας, οι οποίες αίρονται (μερικώς ή καθ' ολοκληρίαν) από τη σκηνική τους εικονοποίηση<sup>762</sup>. Η σκόπιμα 'ανοιχτή' γραφή του δραματικού κειμένου συμπληρώνεται από αλλά σημειωτικά συστήματα. Με άλλα λόγια, η ολοκλήρωση του θεατρικού λόγου συντελείται μέσα από την επαφή με τον τελικό αποδέκτη, το θεατή στη θεατρική αίθουσα<sup>763</sup>.

Η μετατροπή του λεκτικού μηνύματος σε εικόνα προϋποθέτει μια διαφορετική δομή και χρήση της γλώσσας, η οποία καθιστά εφικτή τη δυνατότητα παραστασιμότητας<sup>764</sup>. Τα στοιχεία που δύναται να μορφοποιηθούν σκηνικά<sup>765</sup>, εύστοχα ονομάστηκαν 'μήτρες παραστατικότητας'<sup>766</sup>, καθώς στοιχειοθετούν τη θεατρικότητα του έργου, επιτρέπουν ή /και υποβοηθούν τη σκηνική αναπαράσταση και μέσω αυτής, τη νοηματοδότηση του κειμένου<sup>767</sup>. Συνεπώς η θεατρικότητα είναι

<sup>761</sup> Πεφάνης, Γ. (1999) όπ.π., σ.253.

<sup>762</sup> Πατσαλίδης, Σ. (1985). Το κείμενο και η παράσταση. Αριστοτέλης και Αρτώ: δύο αντικρουόμενες απόψεις. *Δρώμενα*, 7/9, σ.16.

<sup>763</sup> Gaubert, S., όπ.π., σ.17.

<sup>764</sup> Feral, J. (1982). Performance and Theatricality: The subject demystified. *Modern Drama*, 25 (1), σσ. 170-181· Alter, J. (1981). From text to performance: Semiotics of theatricality. *Poetics Today*, 2 (3), σσ. 113-139.

<sup>765</sup> Corvin, M., όπ.π., σ.11.

<sup>766</sup> Ubersfeld, A. (1982<sup>4</sup>) όπ.π., σ.20.

<sup>767</sup> Helbo, A. (1984). Régards sur la pratique théâtrale. *Kodikas/Code Ars Semiotica*, 7 (1-2), (January-June 1984), Germany: Tübingen, σσ. 4-9 ιδίως σ.7· Για την πολύσημη έννοια της θεατρικότητας, ο Μ. Στεφανίδης δίνει τον εξής ορισμό: «ένα σύνολο μορφών, στοιχείων, γλωσσικών κωδίκων που σκοπεύουν να ενεργοποιήσουν μέσα από τη βίωση της συγκεκριμένης εικόνας την προσωπική μνήμη του θεατή, ώστε να είναι παρούσα στο ξεδίπλωμα της εικαστικής ιστορίας ενός ζωγραφικού έργου, όσο και στην εξέλιξη της θεατρικής πράξης» βλ. Στεφανίδης, Μ. (1985). Ζωγραφικός χώρος και θεατρικότητα. *Δρώμενα*, 10/11 (1985), σσ. 61-64.

εγγεγραμμένη στο κείμενο<sup>768</sup>, δηλαδή είναι δοσμένη στο δράμα από τη στιγμή της δημιουργίας του και όχι της απόδοσής του<sup>769</sup>, αποτελώντας ενδογενές χαρακτηριστικό των συστατικών μερών και της δομής του θεατρικού κειμένου<sup>770</sup>. Σύμφωνα με τον Ertel<sup>771</sup>, το κείμενο και η παράσταση δεν αποτελούν μεγέθη ανταγωνίσμα αλλά αλληλοσυμπληρούμενα, στον κοινό τόπο των οποίων εντοπίζεται η θεατρικότητα<sup>772</sup>. Ως στοιχεία που συντείνουν στην αύξηση της παραστατικότητας και συνιστούν τη θεατρικότητα ενός έργου, δύναται να θεωρηθούν τόσο τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου που το διακρίνουν από κάθε άλλο λογοτεχνικό έργο, όσο και δομικά γνωρίσματα που συνιστούν την ιδιομορφία του. Όσον αφορά την κειμενική μορφή, μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν τα ακόλουθα:

Το δραματικό κείμενο μορφολογικά χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη διαλόγων, την ανταλλαγή δηλαδή λόγων που εκφράζουν σκέψεις, απόψεις, θέσεις, μεταξύ δύο ή περισσότερων δρώντων προσώπων, χωρίς να αποκλειστεί η περίπτωση ενός εξωτερικευμένου μονολόγου του δρώντος, που κοινοποιείται μ' αυτό τον τρόπο στον αποδέκτη του θεάματος, δηλαδή το θεατή. Ο διάλογος, που αποτέλεσε την αρχή για το πέρασμα από τα αρχέγονα δρώμενα στο δράμα, συνιστά την κινητήρια δύναμη του θεάτρου, καθώς μέσω αυτού ξετυλίγεται η δράση, βασικό στοιχείο του θεατρικού έργου, που δίνει τον ορισμό του όρου 'δράμα'. Η δράση, αναπτύσσει την υπόθεση, μορφοποιώντας τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη. Με τον τρόπο αυτό και μέσα από στη συνδιαλλαγή των προσώπων αναιρείται η στατικότητα, δηλώνεται η εξελιξιμότητα στο μύθο, δηλαδή η αλλαγή των δεδομένων και η δημιουργία νέων, πράγμα που προσδίδει ζωντάνια, κίνηση και συντελεί στην αληθοφάνεια των παριστάμενων γεγονότων<sup>773</sup>.

Όμως, η αλλαγή των δεδομένων δημιουργεί σχέσεις αντίθεσης, θέσεις αντιπαράθεσης και τελικά μια πολυμορφία σχέσεων που συνιστούν την ίντριγκα, την πλοκή (ή περιπέτεια) που αποτελεί βασικό ζητούμενο του έργου. Αυτή η εναλλαγή

<sup>768</sup> Durand, R. (1975). Problèmes d'analyse structurale et sémiotique de la forme théâtrale. In *Sémiologie de la représentation*. Bruxelles: Complexe, 112-120 ιδίως σ.117.

<sup>769</sup> Barthes, R. (1964). Le théâtre de Baudelaire. In *Essais Critiques*. Paris: Seuil, σσ. 41-42.

<sup>770</sup> Racine, J., Kaiserguber, D., Lambert, J. (1972). *Phèdre de Racine. Pour une sémiotique de la représentation classique*. Paris: Larousse, "Collection L" 8°, σ.162.

<sup>771</sup> Ertel, E. (1977). Éléments pour une sémiotique du théâtre. *Travail Théâtral*, 28-29, σσ. 121-150 ιδίως σ.127.

<sup>772</sup> Γραμματάς, Θ. (1988) όπ.π., σσ. 284-285.

<sup>773</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) όπ.π., σ.182· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 100- 101· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σσ. 428-429.

σχέσεων και καταστάσεων που συνιστά την πλοκή, περιέχει το στοιχείο της έκπληξης, του απρόοπτου, που αφινιδιάζει το κοινό και κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του. Μέσω της πλοκής και τη δράσης λοιπόν, αναπτύσσονται οι συγκρούσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες, στις καταστάσεις, στα πρόσωπα. Οι συγκρούσεις δύναται να είναι εσωσυνειδησιακές ή εξωσυνειδησιακές για ποικίλα αίτια (ηθική, κοινωνικό συμφέρον, πνευματικές αξίες, οικονομικό όφελος, κ.ά.), ατομικές (το ίδιο το άτομο) ή συλλογικές (μεταξύ περισσότερων ατόμων). Οι συλλογικές περιλαμβάνουν α) τις συγκρούσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων β) συγκρούσεις ανάμεσα σε ένα δρων πρόσωπο και σε ένα σύνολο ατόμων και γ) ανάμεσα σε συλλογικά πρόσωπα (π.χ. νέοι ενάντια στο κατεστημένο, υπόδουλοι εναντίων των κατακτητών). Τα αίτια, η ένταση και ο τρόπος των συγκρούσεων ποικίλλουν. Τα αίτια μπορεί να είναι ψυχολογικά, μεταφυσικά, κοινωνικά, ιδεολογικά, ηθικά, οικονομικά, κ.ά., μπορεί να διαπλέκονται ή να εμφανίζονται αυτοτελώς. Η ένταση της σύγκρουσης, μπορεί να ξεκινά από την απλή διαφοροποίηση ή την έκφραση διάστασης απόψεων και να φτάνει ως την πλήρη αντιπαράθεση και ρήξη, η οποία ενδέχεται να οδηγηθεί στο συμβιβασμό και τη συμφιλίωση ή δύναται να οδηγήσει το δράμα στην πιο ακραία δραματική έκβαση<sup>774</sup>.

Από τις συγκρούσεις προκύπτουν οι δραματικές καταστάσεις, δηλαδή οι διαφοροποιήσεις στη δράση, οι μεταβολές στις καταστάσεις, οι μετεξελίξεις των δεδομένων του μύθου. Ως δραματική κατάσταση μπορεί να νοηθεί και ο τρόπος ανάπτυξης της υπόθεσης, μέσω του οποίου σηματοδοτούνται οι συμπεριφορές, ερμηνεύονται και αιτιολογούνται οι συνθήκες που βιώνουν τα δρώντα πρόσωπα. Με άλλα λόγια, οι δραματικές καταστάσεις αποτελούν τις στιγμές συνέχειας, μέσα στην α-συνέχεια του δραματικού κειμένου, κατά τις οποίες συνειδητοποιείται από το θεατή η βαθμιαία ή μη, αλλαγή στην πραγματικότητα του μύθου, ερμηνεύεται η διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των προσώπων και γίνονται αντιληπτοί οι παράγοντες που ωθούν τις ενέργειες των ηρώων<sup>775</sup>.

Μέσα από τις δραματικές καταστάσεις σκιαγραφούνται και αναπτύσσονται οι χαρακτήρες του έργου, που αποτελούν κύριο ζητούμενο του θεατρικού έργου και βασικό αίτημα για το θεατή, καθώς μέσα από τους χαρακτήρες παίρνει υπόσταση και λειτουργεί το θέατρο. Στην ουσία, ο χαρακτήρας του έργου αποτελεί μια μονάδα που

<sup>774</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) *όπ.π.*, σ.182· Γραμματάς, Θ. (1996) *όπ.π.*, σσ. 100- 101· Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σσ. 428-429.

<sup>775</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) *όπ.π.*, σ.182· Γραμματάς, Θ. (1996) *όπ.π.*, σσ. 100- 101· Γραμματάς, Θ. (1997) *όπ.π.*, σσ. 428-429.

φέρει ένα ιδεολογικό και συγκινησιακό φορτίο<sup>776</sup>. Κατά μια γενικευμένη έννοια οι χαρακτήρες είναι τα δρώντα πρόσωπα, οι ήρωες του έργου, που με την αμεσότητα του λόγου και την αληθοφάνεια στις πράξεις συνηγορούν για τη ζωντανή και όχι πλασματική υπόσταση των χαρακτήρων και συντελούν στην άμεση βιωματική πρόσληψη της παράστασης από τους θεατές<sup>777</sup>. Κατά μια πιο εξειδικευμένη σημασιολόγηση, η έννοια αναδεικνύεται σε 'τεχνικό όρο'. Υπό αυτήν την οπτική, ο όρος «θεατρικός χαρακτήρας» εκφράζει κάτι μοναδικό και ανεπανάληπτο, που ως τέτοιο γίνεται σημείο αναφοράς και νοηματοδότησης της δράσης των άλλων προσώπων του δράματος. Ο ήρωας αυτός, που ως προσωπικότητα έχει σκιαγραφηθεί πλήρως από το συγγραφέα, κατέχει χαρακτηριστικά ανώτερα από τα κοινά, ενώ οι πράξεις και η συμπεριφορά του είναι υποδειγματικές για το είδος το οποίο αντιπροσωπεύει. Έτσι η μορφή του αποκτά υπόσταση και πέραν του έργου και το όνομά του γίνεται εφάμιλλο του θεατρικού χαρακτήρα που αναπαριστά<sup>778</sup>.

Πέρα από τα μορφολογικά στοιχεία που διακρίνουν το θεατρικό κείμενο από κάθε άλλο λογοτεχνικό έργο, υπάρχουν και άλλα γνωρίσματα σε επίπεδο δομής του κειμένου. Ένα από τα στοιχεία δομής που αποτελεί ειδοποιό διαφορά του θεατρικού κειμένου από το λογοτεχνικό είναι οι σκηνικές οδηγίες ή διδασκαλίες, οι οποίες παρεμβάλλονται στη ροή του λόγου, δίνοντας το στίγμα του συγγραφέα άμεσα και όχι μέσα από το λόγο των ηρώων<sup>779</sup>. Με τις διδασκαλίες, οι οποίες συμβατικά διαχωρίζονται σε άμεσες (extra-dialogic) και έμμεσες (intra-dialogic)<sup>780</sup>, ο δραματογράφος δίνει κατευθυντήριες γραμμές για το χώρο και το χρόνο του έργου, καθορίζει τα πρόσωπα και περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους<sup>781</sup>. Για τις διδασκαλίες και το ρόλο τους, ο Πεφάνης γράφει: «το πρώτο επίπεδο του δραματικού κειμένου στο οποίο μπορούν να εμφανιστούν διηγητικές αναπτύξεις είναι αυτό των διδασκαλιών (Didascalie, Bühnenanweisung, Stage direction, Ascriptions), των σκηνικών δηλαδή οδηγιών με τις οποίες ο συγγραφέας φροντίζει να εφοδιάσει το κείμενό του εν όψει τις σκηνικής του ενσάρκωσης. (...) οι διδασκαλίες είναι ανοιχτές

<sup>776</sup> Θωμαδάκη, Μ. (1999). *Θεατρικός Αντικατοπισμός. Εισαγωγή στην Παραστασιολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.23.

<sup>777</sup> Avram, B. R. (1969). *The act and the image*. New York: Odyssey Press, σ.2

<sup>778</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) όπ.π., σ.182· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.101· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.429.

<sup>779</sup> Kowzan, (1970) όπ.π., σσ. 220-221.

<sup>780</sup> Η πιο συστηματική μέχρι σήμερα καταγραφή και κατηγοριοποίηση των λειτουργιών που επιτελούν οι διδασκαλίες γίνεται από τους E. Aston και G. Savona, οι οποίοι διακρίνουν πενήντα δύο κατηγορίες σκηνικών οδηγιών. Βλ. Aston, E., Savona G. (1991). *Theatre as Sign-system: A Semiotics of Text and Performance*. London /New York: Routledge, σσ. 82-108.

<sup>781</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.101· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.430.

προς την παράσταση, δεδομένου ότι γράφονται ακριβώς για την καλύτερη προετοιμασία, συγκρότηση και εκτέλεσή της. Κατά συνέπεια, οι διδασκαλίες συνιστούν ένα διαμπερές κειμενικό έδαφος, όπου εισέρχονται και συναντιούνται δύο αντίθετες και αντίρροπες τάσεις: η επική και η θεατρική»<sup>782</sup>.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του θεατρικού κειμένου είναι η δραματική συμπύκνωση. Σε αντίθεση δηλαδή με το λογοτεχνικό κείμενο, όπου το στοιχείο της αφήγησης επεκτείνεται σε αναλυτικές περιγραφές και η εξιστόρηση των γεγονότων μπορεί να διατυπωθεί με πολλές λεπτομέρειες, ο δραματικός λόγος διακρίνεται από σαφήνεια, αναφέρεται στην ουσία των πραγμάτων, ενώ τα περιγραφικά στοιχεία μετασχηματίζονται σε διαλογικό κείμενο<sup>783</sup>. Ο θεατρικός συγγραφέας δηλαδή, αντί να ακολουθήσει μια διηγηματική περιγραφή, εφαρμόζει έναν περισσότερο διαλεκτικό τρόπο μέσω των ερωταποκρίσεων των διαλόγων και της δραματικής αντιπαράθεσης. Σημειώνεται δε, ότι το λόγο και τον αντίλογο, προάγει το ελλειπτικό και υπαινικτικό της θεατρικής γραφής<sup>784</sup>. Πέραν όμως της δραματικής συμπύκνωσης, χαρακτηριστικό γνώρισμα του θεατρικού κειμένου, είναι ο τρόπος παρουσιάσής του. Ο θεατρικός συγγραφέας εφαρμόζει μια συγκεκριμένη τεχνική στη δομή του κειμένου, διαχωρίζοντάς το σε πράξεις, σκηνές, μέρη, εικόνες, που παρουσιάζονται με μια σχετική αυτονομία ή σε συνδυασμό και εκφράζουν τη βούληση του δημιουργού τους. Τα γνωρίσματα του δραματικού κειμένου, για τα οποία έγινε λόγος, αποτελούν ορισμένα μόνο από τα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν τη γραφή του θεατρικού έργου, όποια εποχή και αν γράφτηκε, όποιο είδος και αν υπηρετεί (δράμα, κωμωδία, κ.α.)<sup>785</sup>.

### 3.2. Το θεατρικό κείμενο για παιδιά

Το θεατρικό έργο που απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων έχει όλες τις δομικές και μορφολογικές παραμέτρους ενός οποιουδήποτε δραματικού κειμένου, αλλά διακρίνεται και από άλλα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν ως είδος και βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του παιδικού κοινού, που αποτελεί το 'φυσικό' αποδέκτη του<sup>786</sup>. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί πως την αυστηρή

<sup>782</sup> Πεφάνης, Γ. (1999) ό.π., σ.206-207.

<sup>783</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.101· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.430.

<sup>784</sup> Θωμαδάκη, Μ. (1999) ό.π., σ.57.

<sup>785</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ. 101-102· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.430.

<sup>786</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.102.

οριοθέτηση της έννοιας θεατρικό κείμενο για παιδιά δυσχεραίνει η αδυναμία ακριβούς προσδιορισμού και οριοθέτησης της έννοιας παιδικό θέατρο. Τίθενται, δηλαδή, ερωτήματα του τύπου, ποιο θεατρικό κείμενο ή, κατ' επέκταση, ποια παράσταση θεωρείται κατάλληλη για παιδιά, τη στιγμή που παραστάσεις για ενήλικες αποπνέουν έναν αέρα «παιδικότητας»<sup>787</sup>, θεάματα για ενήλικες, σταδιακά έγιναν 'παιδικά'<sup>788</sup>, αλλά και βιβλία για ενήλικες αγαπήθηκαν περισσότερο από παιδιά και καθιερώθηκαν ως παιδικά<sup>789</sup>. Με άλλα λόγια, ποια είναι αυτά τα στοιχεία που δρουν καθοριστικά, ώστε να οριστεί με ακρίβεια ένα κείμενο ή μια παράσταση ως παιδική ή μη.

Ένα κείμενο ανήκει στην κατηγορία του παιδικού θεάτρου όταν το περιεχόμενο αλλά και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του εν γένει, όχι μόνο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του παιδικού κοινού, αλλά ισορροπούν και με τις ιδιαίτερες ψυχικές, νοητικές και αισθητικές προσλαμβάνουσές του<sup>790</sup>. Αυτό προϋποθέτει βασικές γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας, από το συγγραφέα, πέραν της ιδιότητάς του ως λογοτέχνη<sup>791</sup>. Συνεπώς, στο θεατρικό κείμενο για παιδιά, κατά πρώτο λόγο, θα πρέπει να ενυπάρχουν τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τη θεατρικότητα (διάλογος, πλοκή, σύγκρουση, δραματικές καταστάσεις, χαρακτήρες) και δεύτερον θα πρέπει να συντρέχουν και άλλες παράμετροι που σχετίζονται με τις Επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, προκειμένου να επιτευχθεί η

<sup>787</sup> Ατμόσφαιρα παιδικής παράστασης αποπνέει το 'Δαχτυλίδι της μάνας' του Γιάννη Καμπύση βλ. Γραμματάς, Θ. (1984) όπ.π., σ.99 Επίσης έναν αέρα παιδικότητας απέπνεαν και άλλα έργα εκείνης της εποχής, που ανήκαν στο είδος του ονειροδράματος ή παραμυθοδράματος βλ. Πούχγερ, Β. (1992). *Το θέατρο στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδ. Παϊρίδη, σσ. 285-286.

<sup>788</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Θέατρο Σκιών βλ. Πούχγερ, Β. (1984b). Το παραδοσιακό κοινό του Θεάτρου Σκιών στην Ελλάδα: Συμβολή στην έρευνα του θεατρικού κοινού. *Ευρωπαϊκή Θεατρολογία. Ένδεκα μελετήματα*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλιανδρή-Χορν, σ.259εξ.· Puchner, W. (1986). Greek Shadow Theatre and its Traditional Audience: a contribution to the Research of Theatre Audience. *Théâtre d' ombres*. Paris: ed. St. Damianakos, σσ. 199-216· Πούχγερ, Β. (1988b). Η θέση του Καραγκιόζη στην ιστορία του Νεοελληνικού Θεάτρου. *Ελληνική Θεατρολογία. Δώδεκα μελετήματα*, τομ. Β'. Αθήνα: Εταιρία θεάτρου Κρήτης, Κριτική Θεατρική Βιβλιοθήκη, σσ. 411-418 ιδίως σ.412.

<sup>789</sup> Ένα από τα κλασικά βιβλία παιδικής λογοτεχνίας είναι ο 'Ρομινσόν Κρούζο' του Ντανιέλ Ντε Φόε, έργο που είχε γραφεί για ενήλικες και είχε καθιερωθεί ως τέτοιο βλ. Σταμάτης Σ. (1988). Ντεφόε και Κρούζο: Η αντίθεση κι η αρμονία. Στο Ν. Ντε Φόε, *Ρομινσόν Κρούζο*, (Μ. Βαϊνάς, Μετάφρ., Σ. Σταμάτης, εισαγωγή). Αθήνα: Αιγόκερως 8 ½, σσ. 5-13 ιδίως σ.8· Για το φαινόμενο αυτό, βλ. και Νεσσίν, Α. (1979). Τι σημαίνει να'σαι συγγραφέας για παιδιά (Ν. Τσακίρογλου, Μετάφρ.). *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 24, σσ.32-34.

<sup>790</sup> Γραμματάς, Θ. (1991) «Παιδικό Θέατρο» ή «Θέατρο για Παιδιά». Δραματουργικές-Παραστασιολογικές-Κοινωνιολογικές επισημάνσεις. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, Αθήνα, Συμνηρωτάκης, σσ. 43-49 ιδίως σ.44.

<sup>791</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.17.

μέγιστη δυνατή αφομοίωση των παρεχόμενων πληροφοριών και η επιτυχής πρόσληψη του έργου<sup>792</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των στοιχείων που συνθέτουν την ιδιαιτερότητα του θεατρικού κειμένου που απευθύνεται στα παιδιά, είναι η παραστατικότητα στη δράση και η ζωντανία στο διάλογο, γνωρίσματα που συντελούν καθοριστικά στη δημιουργία μιας εποπτικής και άμεσης εικόνας του προσφερόμενου θεάματος στην παιδική συνείδηση. Επιπλέον, η εναλλαγή των δραματικών καταστάσεων, οι συγκρούσεις σκόπιμα προφανείς και εξωτερικευμένες, προκειμένου να γίνονται κατανοητές, αλλά και η έντονη πλοκή στην υπόθεση, δημιουργούν αμεσότητα που ενισχύει την επικοινωνία και συντελούν στην εύληπτη πρόσληψη<sup>793</sup>. Έτσι λοιπόν, η αμεσότητα, η κατανόηση, η συγκίνηση και ο συναισθηματικά φορτισμένος λόγος είναι άλλη μια δέσμη στοιχείων που χαρακτηρίζουν το ιδιαίτερο αυτό είδος θεατρικού κειμένου<sup>794</sup>. Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά αυτά, παρατηρούμε ότι ο δραματουργός, προκειμένου να καταστήσει περισσότερο εύληπτο και κατανοητό το κείμενο, ενισχύει τη 'θεατρικότητα' ώστε να είναι επιτυχής η επικοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση κατάλληλων εκφραστικών τρόπων, που καθιστούν το λόγο σαφή, κατανοητό και γι' αυτό αρεστό στα παιδιά, καθώς και με τη χρήση κατάλληλων θεμάτων τα οποία δύναται να είναι προσφιλή ή γνωστά στα παιδιά ή ακόμα να αναφέρονται σε σύγχρονα προβλήματα με τρόπο απλό και κατανοητό, θέματα που πάνω απ' όλα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των παιδιών, αντιστοιχούν στις προσδοκίες τους και κάνουν άμεσες ή έμμεσες αναφορές στις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα<sup>795</sup>.

Πέρα από τα στοιχεία αυτά, για την επιτυχή πρόσληψη του έργου εφαρμόζεται ένας γοργός και εύληπτος γλωσσικός κώδικας, ενώ παράλληλα επιστρατεύεται ως χαρακτηριστικό η 'προφορικότητα' του λόγου, η οποία κατά βάση χαρακτηρίζει το λαϊκό θέατρο και δίνει τη δυνατότητα συμπλήρωσης και ολοκλήρωσης του έργου κατά την παράσταση. Γι' αυτό το λόγο, το θεατρικό έργο παραμένει σκόπιμα 'ανοιχτό' σε κάποιο βαθμό και σε συνάρτηση με την παραβίαση της θεατρικής σύμβασης μεταξύ ηθοποιών και θεατών, που συχνά εννοείται από το ίδιο το κείμενο, καταργείται ο τέταρτος νοητός τοίχος που χωρίζει την πλατεία από τη

<sup>792</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σ.186· Κουρετζής, Α. (1990) ό.π., σ.68.

<sup>793</sup> Γραμματάς, Θ. (1991) ό.π., σ.44· Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σ.186· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ. 102-103.

<sup>794</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σ.186.

<sup>795</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σ.186· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ. 105.

σκηνή και επιτρέπει στο κοινό να συμμετέχει ενεργά στα σκηνικά δρώμενα, πολλές φορές αναδιαρθρώνοντας την πλοκή. Και πράγματι, αυτός είναι ο στόχος και το βασικό ζητούμενο ενός θεατρικού κειμένου που γράφεται για παιδιά. Η ενεργοποίηση δηλαδή και η συμμετοχή των παιδιών στη δράση<sup>796</sup>.

Ο δραματουργός, εκτός από την ενεργό συμμετοχή και προκειμένου να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του κοινού, το ενεργοποιεί συναισθηματικά, μέσα από ένα συγκινησιακά φορτισμένο διάλογο μεταξύ των προσώπων του έργου. Για να επιτευχθεί όμως η συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού, θα πρέπει τα δρώμενα πρόσωπα και τα πρότυπα δράσης να είναι, πρώτον, προσιτά στο παιδί, δηλαδή να μην απέχουν πολύ από την παιδική ψυχολογία και τις ψυχικές και πνευματικές προσλαμβάνουσες του παιδικού κοινού<sup>797</sup> και δεύτερον, κρίνεται απαραίτητη η αληθοφάνεια των δραματικών χαρακτήρων. Με άλλα λόγια, παρόλο που οι ήρωες συχνά είναι ζώα, φυτά, πουλιά ή δεν υφίστανται καθόλου στην πραγματικότητα αποτελώντας προϊόντα της φαντασίας του συγγραφέα, εντούτοις είναι στο σύνολό τους πρόσωπα που διαθέτουν προσωπικότητα και γνωρίσματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, συντείνοντας μ' αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη της αναφορικότητας μεταξύ των ηρώων και του αναγνωστικού ή θεατρικού κοινού<sup>798</sup>.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία ενισχύονται από τη θεαματικότητα του κειμένου και κατ' επέκταση της παράστασης. Ο συγγραφέας δε δίνει έμφαση μόνο στη δράση και τη συναισθηματική φόρτιση αλλά και στην ενεργοποίηση του φανταστικού στοιχείου του κειμένου, μεταβαίνοντας από το πραγματικά υπαρκτό στο εξωπραγματικό, από το ιστορικά γενόμενο στο μυθικό από το απλό και καθημερινό, στο υπερβολικό και επιτηδευμένο. Άλλοτε δημιουργεί μια αβίαστη σύζευξη του κόσμου της πραγματικότητας με τον κόσμο της φαντασίας, του χρονικού με το α-χρονικό, κ.ο.κ.. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου, επιτείνεται από τα σχήματα του λόγου (παρομοιώσεις, μεταφορές) το λεκτικό πλούτο, το λεξιλογικό δυναμισμό, στοιχεία που προκαλούν μια έντονη εικονοποίηση στη συνείδηση των παιδιών<sup>799</sup>. Έτσι το δραματικό κείμενο αποτελεί τη βάση και το

<sup>796</sup> Γραμματάς, Θ. (1992a) ό.π., σ.55· Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σσ. 187-188· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ. 103-104.

<sup>797</sup> Γραμματάς, Θ. (1991) ό.π., σ. 44.

<sup>798</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σσ. 186-187· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ. 103, 108.

<sup>799</sup> Γραμματάς, Θ. (1992a) ό.π., σ.55· Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σ.187· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ. 107-108, 112· Η Γ. Λαδογιάννη γράφει για το θέμα: «Η ενεργοποίηση του φανταστικού στοιχείου χαρακτηρίζει τα κείμενα και τις παραστάσεις. Κύρια τεχνική είναι η χρήση στοιχείων που λειτουργούν ως όχημα μεταφοράς των πραγμάτων από την περιοχή όπου δεσπόζει ο νόμος της



έναυσμα για την καλλιέργεια και εξέλιξη της ήδη αναπτυγμένης φαντασίας των παιδιών, τα οποία μέσα από το κείμενο συμμετέχουν, συμπάσχουν και εν κατακλείδι, βιώνουν τα τεκταινόμενα.

Αν προσπαθούσαμε να επισημάνουμε τα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ ενός δραματικού κειμένου για ενήλικες και ενός δραματικού κειμένου για ανήλικους θα επισημαίναμε όλα τα παραπάνω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου για παιδιά και επιπλέον ορισμένα ειδικά δεδομένα που εφαρμόζει ο συγγραφέας έργων για παιδιά, όπως τον περιορισμό της αφήγησης και την αναδίπλωση της πλοκής, την έντονη δράση, που όμως δεν οδηγεί σε ακρότητες οι οποίες ενδεχομένως θα προκαλούσαν τον ψυχισμό του παιδιού, καθώς επίσης τη συχνή διάσπαση των κανόνων της αριστοτελικής δραματολογίας<sup>800</sup>. Όμως, η χρήση ενός διαφορετικού γλωσσικού κώδικα, η κατάργηση της θεατρικής σύμβασης και τα άλλα στοιχεία που συνθέτουν την ιδιαιτερότητα του θεάτρου που απευθύνεται σε παιδιά, δε θα πρέπει να γίνεται σε βάρος της νοητικής πρόσληψης του σκηνικά εκφερόμενου μηνύματος<sup>801</sup>. Ο συγγραφέας και οι συντελεστές της παράστασης θα πρέπει να εξασφαλίζουν στην απόδοση, ένα έργο κατανοητό και εύληπτο και όχι ένα έργο παιδιάστικο και αφελές<sup>802</sup>. Η απλούστευση στο λόγο δε θα πρέπει να εκφράζεται από το συγγραφέα ως απλοποίηση<sup>803</sup>, η διασαφήνιση των μηνυμάτων και των εννοιών δε θα πρέπει να οδηγεί στον υποβιβασμό και την έκπτωσή τους, ο τονισμός της αξίας του σημαίνοντος δε θα πρέπει να αποβαίνει σε βάρος του σημαινόμενου το οποίο δύναται να παρουσιαστεί κατά τρόπο αλληγορικό, επιτρέποντας την εύκολη πρόσβαση του αναγνώστη και θεατή στο κείμενο<sup>804</sup>.

---

βαρύτητας και της έλξης στη σφαίρα όπου τα πράγματα μεταμορφώνονται σε όσα σχήματα απαιτεί η φαντασία». Βλ. Λαδογιάννη, Γ., ό.π., σ.16.

<sup>800</sup> Γραμματάς, Θ. (1992a) ό.π., σ.55· Γραμματάς, Θ. (1993). Δραματολογικές εκδοχές και κώδικες επικοινωνίας στο θέατρο για παιδιά. Παράμετροι μιας έρευνας. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (Επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία. θεωρία και πράξη*, τομ. Α'. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, σ.77.

<sup>801</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991). Θέατρο για παιδιά. Μια τέχνη παλιά και καινούργια. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σσ.50-60 ιδίως σ.52-53.

<sup>802</sup> Γραμματάς, Θ. (1992a) ό.π., σ.56.

<sup>803</sup> Κουρετζής, Λ. (1990) ό.π., σσ. 17,35· Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991). Τάσεις στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία. Στο συλλογικό *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Πρακτικά του Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» (Αθήνα 9-10 Δεκεμβρίου 1989)*. Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός, σσ.100-116, ιδίως σ.114.

<sup>804</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ.107-108.

### 2.3.3. Θεματολογία θεατρικών κειμένων για παιδιά

Το θεατρικό κείμενο για παιδιά μπορεί να αποτελεί πρωτότυπη δημιουργία, ή να στηρίζεται σε κάποιο άλλο κείμενο, αποτελώντας διασκευή ή ανάπλασή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι, η διασκευή δύναται να είναι διακειμενική, δηλαδή να στηρίζεται σε περισσότερα προϋπάρχοντα κείμενα. Επίσης, ένα θεατρικό έργο ενδέχεται να αποτελεί δραματοποίηση ενός αφηγηματικού ή άλλου κειμένου (π.χ. ποιητικό έργο). Πηγή έμπνευσης για το συγγραφέα μπορεί να είναι οι μύθοι, τα παραμύθια, η σύγχρονη πραγματικότητα, κ.τ.λ.<sup>805</sup>. Αναλυτικότερα, με βάση την πηγή έμπνευσης του συγγραφέα ή το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς του έργου, τα θεατρικά κείμενα για παιδιά μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες, ανάλογα με το θεματολογικό τους περιεχόμενο:

#### 2.3.3.α. Αρχαία ελληνική γραμματεία

Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται αρχαιογνωστικά έργα, όπως οι κωμωδίες του Αριστοφάνη, ορισμένες από τις τραγωδίες αρχαίων ποιητών καθώς και άλλα κείμενα που δεν είναι αμιγώς δραματικά, όπως οι μύθοι του Αισώπου, οι ιστορίες του Πλουτάρχου και κείμενα της ελληνιστικής περιόδου. Τα έργα αυτά, διαθέτουν ένα πολυδιάστατο, διαχρονικό περιεχόμενο και γι' αυτό το λόγο αποτελούν ιδανικό παιδαγωγικό υλικό για τη νεότητα κάθε κοινωνίας, κάθε εποχής. Συνεπώς, η θεατρική απόδοση των εν λόγω έργων είτε πρόκειται για διασκευή, είτε αυτούσια παρουσίαση του πρωτοτύπου, αποτελεί σημαντικό φορέα μηνυμάτων με παγκόσμια ισχύ, καθώς η βασική θεματική των έργων αφορά πανανθρώπινες αξίες και σταθερές όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η αλήθεια που κρύβεται πίσω από τα πράγματα, κ.τ.λ.<sup>806</sup>. Ανάμεσα στις αξιόλογες προσπάθειες διασκευής έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, είναι η *Ειρήνη*, οι *Νεφέλες*, *Η χώρα των πουλιών*, του συγγραφέα σκηνοθέτη και ηθοποιού Γ. Καλαντζόπουλου, η *Ειρήνη*, *Αχαρνιώτες*, *Πλούτος*, *Τα πουλιά* και η *Αυσιστράτη* του Δ. Ποταμίτη, η *Ειρήνη*, της Σ. Ζαραμπούκα, *Ο φίλος μας ο Αίσωπος*, του Γ. Νεγρεπόντη, *Ειρήνη*, της Ε. Βαλαβάνη, κ.ά.<sup>807</sup>.

<sup>805</sup> Γραμματάς, Θ. (1991) ό.π., σ.44· Γραμματάς, Θ. (1992a) ό.π., σ.56· Γραμματάς, Θ. (1993) ό.π., σσ. 76-77· Γραμματάς, Θ. (1994b) ό.π., σ.185· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.112.

<sup>806</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.114· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.362.

<sup>807</sup> Ματθαίος, Δ. (1991). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 13-27 ιδίως σ.19-20· Σακελλαρίου, Χ. (1991b). Τάσεις στο σύγχρονο θέατρο για παιδιά. Στο συλλογικό, *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Πρακτικά του Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» (Αθήνα 9-10 Δεκεμβρίου 1989)*. Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός, σσ.168-179 ιδίως σ.177· Πούχγερ, Β. (1992) ό.π., σ.303-304· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.114· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.362.

Ωστόσο η σκοπιμότητα διασκευής αυτών των έργων, για να παρασταθούν σε ένα κοινό ανηλικών και η χρησιμότητα ή η επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος έχει κατά καιρούς απασχολήσει τους μελετητές<sup>808</sup>. Όμως, όπως καταδεικνύεται από τη μελέτη των κειμένων, τα έργα αυτά διαθέτουν πέρα από το πλούσιο περιεχόμενό τους, τα συστατικά στοιχεία του λαϊκού θεάτρου, δηλαδή γνωρίσματα όμοια με αυτά που έχουν τα έργα για παιδιά, γι' αυτό το λόγο και δύναται να αποτελέσουν ένα ιδανικό θέαμα, ικανό να τέρψει, να διαπαιδαγωγήσει και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των ανηλικών θεατών. Ειδικότερα, οι κωμωδίες του Αριστοφάνη, ενώ διαθέτουν ένα πλούσιο εννοιολογικό υπόβαθρο, ο λόγος τους είναι απλός, σαφής και η καταδηλωτική σχέση του σημαίνοντος με το σημαίνόμενο κάνει το μήνυμα να δείχνει απλοϊκό με την πρώτη ματιά, πράγμα που συμβαίνει και στο λαϊκό θέατρο<sup>809</sup>. Γενικά, ο 'λαϊκός' χαρακτήρας των αριστοφανικών κωμωδιών διαφαίνεται κυρίως στη δράση που συνδυάζεται με το κωμικό στοιχείο, στη θεματική και στα δρώντα πρόσωπα. Επιπλέον, το λαϊκό κοινό όπως και το παιδικό κοινό, χαρακτηρίζεται από ομοιογενή ορίζοντα προσδοκιών, δηλαδή κοινές προληπτικές ικανότητες, όμοια ψυχολογία, κοινά ενδιαφέροντα, κ.ά., γεγονός που ευνοεί τον δραματουργό που θα θελήσει να διασκευάσει τις κωμωδίες, καθώς τα έργα διαθέτουν ήδη μια άρτια τεχνική χειραγώγησης του κοινού<sup>810</sup>.

Η ιδιαίτερη αξία των έργων έγκειται στον τρόπο διαχείρισης του υλικού. Μέσα από ένα λόγο που διακρίνεται από έντονα στοιχεία 'θεατρικότητας' (αναδίπλωση της δράσης, το στοιχείο του 'απρόοπτου', ρητορικές ερωτήσεις), περιπλέκει το κοσμικό με το α-κοσμικό, το πραγματικό με το φανταστικό και το μυθικό (με αναφορά σε μυθικά πρόσωπα, που αποτελούν κοινά σημεία αναφοράς του τότε και του σήμερα), τελικά επιτυγχάνει να ενισχύσει τη δράση, να δώσει ζωντάνια, και πολλές φορές καταλύει ακόμα και τη θεατρική σύμβαση, ενισχύοντας την αμεσότητα του έργου<sup>811</sup>. Από την άλλη μεριά, τα μηνύματα που προβάλλονται στο έργο είναι διαχρονικά και πανανθρώπινα και γι' αυτό βρίσκουν ανταπόκριση, τόσο στο θεατή του 5<sup>ου</sup> αι. όσο και στο σημερινό ανήλικό θεατή του 21<sup>ου</sup> αι.<sup>812</sup>.

<sup>808</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται: Μιχαήλ, Χ. (1981). *Ο κωμικός λόγος του Αριστοφάνη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών· Μπούρας, Ν. (1986). *Αριστοφάνης και Αθήνα*. Αθήνα: εκδόσεις Κολεγίου Αθηνών· Σπυρόπουλος, Η. (1983). Βωμολόχος-Σεμνολόγος ο Αριστοφάνης. *Διαβάζω*, 72(1983), σσ. 33-42· Σπυρόπουλος, Η. (1988). *Αριστοφάνης. Σάτιρα -Θέατρο - Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής· Σακελλαρίου, Χ. (1991b) *όπ.π.*, σ.177-178.

<sup>809</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) *όπ.π.*, σ.114-123.

<sup>810</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) *όπ.π.*, σ.114-123.

<sup>811</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) *όπ.π.*, σ.114-123.

<sup>812</sup> Σολομός, Α., *όπ.π.*

Ο αριστοφανικός ήρωας, φορέας των αξιών του κωμωδιογράφου δε φαίνεται να έχει τα στοιχεία του υπερ-ήρωα<sup>813</sup>. Διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός απλού καθημερινού ανθρώπου, πολλές φορές μάλιστα με ετερόκλητα γνωρίσματα<sup>814</sup> και προσπαθεί με διάφορους τρόπους να σώσει τον εαυτό του και τους άλλους<sup>815</sup>. Στην προσπάθειά του αυτή δημιουργούνται διάφορα ευτράπελα γεγονότα, αστείες καταστάσεις που υποβοηθούνται από διάφορες τεχνικές, όπως το ασύνδετο των προτάσεων, η μετατόπιση του νοήματος, η χρήση πολυσύνθετων λέξεων που επαναλαμβάνονται κατά κόρον, κ.ά.<sup>816</sup>. Στην ουσία, το γέλιο είναι το στοιχείο που βοηθά στην εύκολη πρόσληψη του έργου και το μέσο για να προβάλλει ο κωμωδιογράφος τα μηνύματά του<sup>817</sup>. Με τα στοιχεία αυτά που συνθέτουν το αριστοφανικό έργο (γκροτέσκο, υπερβολή και φαντασία στην πλοκή, ασυναρτησία στο λόγο και βερπαλισμός) ο ανήλικος θεατής όχι μόνο ψυχαγωγείται αλλά συμμετέχει, συμπάσχει και τελικά ‘καθαίρεται’ μαζί με τον ήρωά του<sup>818</sup>. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η παιδαγωγική αξία του αριστοφανικού έργου, ότι δηλαδή κατορθώνει αβίαστα να περάσει στα παιδιά μηνύματα, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που διαφορετικά θα χρειάζονταν αμέτρητες ώρες νουθέτησης και μάλιστα, με αμφίβολα αποτελέσματα.

Βέβαια οι διασκευές δεν έχουν πάντα την ίδια επιτυχία. Πολλές φορές οι συγγραφείς παρασυρόμενοι από την πρόθεσή τους να προκαλέσουν το εύκολο γέλιο, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους μόνο σ’ αυτό, προσφέροντας ένα έργο επιφανειακό και όχι πολυεπίπεδο, το οποίο στην καλύτερη περίπτωση ψυχαγωγεί, αλλά δε θίγει βαθύτερες έννοιες, δεν προβληματίζει. Ας μη ξεχνάμε πως, βασικός στόχος του Αριστοφάνη ήταν να θέσει επί τάπητος τα προβλήματα, κοινωνικά και πολιτικά, να καυτηριάσει με γλαφυρό τρόπο την πραγματικότητα και κυρίως, να κρατήσει τις ισορροπίες, μέσα από το χιούμορ<sup>819</sup>. Αντ’ αυτού ορισμένες διασκευές εμφανίζουν τα αριστοτελικά πρόσωπα σαν καρικατούρες, τη δράση απλοποιημένη και επίπεδη, την

<sup>813</sup> Παππάς, Θ. (1994). *Ο Φιλολόγος Αριστοφάνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, σσ. 67-84.

<sup>814</sup> Thiery, P. (1986). *Aristophane: Fiction et dramaturgie*. Paris: Les Belles Lettres, σσ. 191-236.

<sup>815</sup> Torrance, R (1978). *The comic Hero*. Cambridge: Harvard University Press· Whitman, C. (1964). *Aristophanes and the comic Hero*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>816</sup> Sifakis, G. (1992). The structure of aristophanic Comedy. *Journal of Hellenic Studies*, 112(1992), σσ.123-142.

<sup>817</sup> Στεφανής, Ι Ε. (1980). Ο δούλος στις κωμωδίες του Αριστοφάνη: Ο ρόλος και η μορφή του. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης· Bowie, A.M. (1993). *Aristophanes: Myth, Ritual and Comedy*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>818</sup> Παππάς, Θ., ό.π., σσ. 209-222.

<sup>819</sup> όπως εύστοχα επισημαίνει και ο Χ. Σακελλαρίου μια τέτοια διασκευή είναι σαν να παίρνει από το χέρι του κωμωδιογράφου το όπλο του. Βλ. Σακελλαρίου, Χ. (1991b), ό.π., σ.178.

πλοκή ελάχιστα πειστική, ενώ οι δευτερεύοντες χαρακτήρες παραλείπονται<sup>820</sup>. Ένα τέτοιο θέαμα συνηγορεί, τελικά, *υπέρ μιας ανεύθυνης και ευκαιριακής αντιμετώπισης της αρχαιοελληνικής κωμωδίας*<sup>821</sup>. Στον αντίποδα μιας τέτοιας πρακτικής και θεώρησης του αρχαιοελληνικού δράματος, έχουν ανέβει στη σκηνή αξιόλογες διασκευές, όπου αξιοποιούνται πλήρως τα συστατικά της αριστοφανικής κωμωδίας (σάτιρα, παρωδία, διακωμώδηση, υπερβολή κ.α.), συνάμα με ένα εκσυγχρονισμό των κωμικών στοιχείων (πρόσωπα και πράγματα από τη σύγχρονη εποχή, γλωσσικοί και λεκτικοί νεωτερισμοί σε αντιστοιχία με το πρωτότυπο, επιτυχείς χρήση κοινότυπων λογοτεχνικών μοτίβων και σύγχρονων τραγουδιών, κ.ά.). Και το σημαντικότερο είναι ότι όλα αυτά δεν παραγκωνίζουν τον προβληματισμό που εκπηγάει από τα ιδεολογικά μηνύματα του έργου και έχει στόχο την ωριμότητα και την κοινωνικοποίηση παράλληλα με την ψυχαγωγία και την αισθητική απόλαυση<sup>822</sup>.

#### 2.3.3.β. *Θρησκεία/ Ιστορία*

Τα θρησκευτικά θέματα και το ιστορικό παρελθόν της Ελλάδας αποτελούν αστείρευτη πηγή έμπνευσης για τους συγγραφείς θεατρικών έργων για παιδιά. Ειδικότερα, το λεγόμενο 'θρησκευτικό θέατρο'<sup>823</sup> αντλεί υλικό από τη γένεση, τη ζωή και τα θαύματα του Ιησού Χριστού, από κεφάλαια της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης, καθώς και από άλλα θέματα που συνδέονται με τη χριστιανική θρησκεία, την ηθική και δεοντολογία ή με τα ήθη και έθιμα του τόπου μας, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τις γιορτές της χριστιανοσύνης, κ.ά. Μεταξύ των έργων αυτής της κατηγορίας συγκαταλέγονται τα ακόλουθα: *Ο Ιησούς δωδεκαετής εν τω ναώ* του Β. Ρώτα, *Ο Πανταχού Παρών* του Δ. Παπαδόπουλου, *Η νύχτα της Βηθλεέμ και Χριστός γεννάται* του Σ. Σπεράτσα, *Ο Άγιος Βασίλης έρχεται* της Α. Μεταξά, *Χριστός γεννάται* του Τ. Πεκλήρη, *Ο Εκατόνταρχος* του Δ. Φερούση, *Δαβίδ και Γολιάθ* της Μ. Ρώτα, *Νύχτα σαν παραμύθι* της Γ. Περράκη, κ.ά.<sup>824</sup>.

Τα ιστορικά έργα από την άλλη πλευρά, αναφέρονται στο ιστορικό παρελθόν της πατρίδας μας, στις ηρωικές μορφές, στα γεγονότα και στις μάχες που ήταν καθοριστικές για την ανεξαρτησία του ελληνικού κράτους. Τα έργα που εμπνέονται από την παλαιότερη Ελληνική Ιστορία είναι, μεταξύ άλλων, *Ο Ρήγας* του Α.

<sup>820</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.125.

<sup>821</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.129.

<sup>822</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.128-136.

<sup>823</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1991b) όπ.π., σ.13.

<sup>824</sup> Ματθαίος, Δ., όπ.π., σ.20· Σακελλαρίου, Χ. (1991b) όπ.π., σσ.173-174· Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.304· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.149· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.360.

Προβελέγγιου, *Αθανάσιος Διάκος* του Α. Βαλαωρίτη, *Ματρόζος* του Γ. Στρατήγη, *Ο Κανάρης* του Δ. Παπαδόπουλου, *Κωνσταντίνος Κανάρης* του Π. Πανταζή, *Ο όρκος των Φιλικών*, *Η δόξα των Ψαρών*, *Το κρυφό σχολειό* του Σ. Σπεράντσα, *Ο άλλος Μπαίρον* του Α. Αγγελάκη, *Το κρυφό σχολειό* της Ι. Μπουκουβάλα-Αναγνώστου, *Σαράντα παλικάρια* του Χ. Σακελλαρίου κ.ά. Άλλοτε πηγή έμπνευσης των ιστορικών έργων είναι οι νεότεροι αγώνες του έθνους και τα ηρωικά κατορθώματα γνωστών και άγνωστων αγωνιστών της περιόδου του ελληνο-ιταλικού πολέμου, του έπους του '40, κ.ά.. Έργα που αναφέρονται στην πρόσφατη ελληνική ιστορία είναι: *Στο μέτωπο του '40* της Α. Μεταξά, *Ατσαλένιες γυναίκες* του Στ. Σπεράντσα, *Οι Ελληνοπούλες του '40* του Τ. Πεκλήρη, *Όχι, Η Ελλάδα ποτέ δεν πεθαίνει* του Σπ. Λυγκώτη, κ.ά.<sup>825</sup>.

Οι δύο αυτές θεματικές κατηγορίες, δηλαδή τα έργα θρησκευτικού και ιστορικού περιεχομένου αποτελούν πεδία της λεγόμενης παραδοσιακής δραματουργικής παραγωγής. Ανήκουν σε μια πρώιμη περίοδο ανάπτυξης του παιδικού θεάτρου, όταν το είδος αυτό του θεάτρου ήταν ενταγμένο στο σχολικό θεσμό και εκφραζόταν μόνο μέσα από τις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου. Το σχολικό θέατρο λοιπόν, υπηρετώντας τους παιδαγωγικούς στόχους ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και ιδεολογικού συστήματος, διέθετε έναν καθαρά φιλόλογικό και διδακτικό χαρακτήρα καθώς και μια σαφή ιδεολογική αποστολή: την προβολή του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους. Το τρίπτυχο πατρής -θρησκεία-οικογένεια που γαλούχησε γενεές μαθητών, ανταποκρινόταν πλήρως στα παιδαγωγικά και ιδεολογικά αιτήματα εκείνης της περιόδου. Όμως, η έμφαση στη διαμόρφωση συνειδήσεων, παραγκώνιζε την καλλιτεχνική επιμέλεια του έργου και την αισθητική του κειμένου με αποτέλεσμα τα έργα αυτά να μην έχουν αναφορικότητα εκτός του πλαισίου που τα δημιούργησε<sup>826</sup>.

### 2.3.3.γ. Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός

Το λαϊκό θέατρο παρουσιάζει πολλά σημεία σύζευξης με το παιδικό θέατρο τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά του θεάματος (π.χ. κοινή θεματική) όσο και ως προς τα χαρακτηριστικά του κοινού. Πιο συγκεκριμένα, το παιδικό κοινό και το κοινό του λαϊκού θεάτρου διακρίνονται από παρόμοια ψυχικά και διανοητικά χαρακτηριστικά, τα οποία εκφράζονται μέσα από τη συγκινησιακή μέθεξη, τις απλοϊκές νοητικές

<sup>825</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988<sup>7</sup>) ό.π., σ.150· Μαθαίος, Δ., ό.π., σ.20· Σακελλαρίου, Χ. (1991b) ό.π., σσ.173-174· Πούγγερ, Β. (1992) ό.π., σ.304· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ.150-151· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.360.

<sup>826</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.151· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σσ.359-360.

διεργασίες, τον περιορισμένο ορίζοντα προσδοκιών, τη μετάβαση από το πραγματικό στο φανταστικό, κ.ά.<sup>827</sup>. Το περιεχόμενο των λαϊκών δοξασιών, των θρύλων και των αφηγήσεων της προφορικής παράδοσης είναι ποικιλόμορφο, μεταδίδει αξίες πανανθρώπινες και διαχρονικές, διοχετεύει γνώσεις και προκαλεί εμπειρίες που έμμεσα διδάσκουν και παραδειγματίζουν<sup>828</sup>. Επιπλέον, το στοιχείο της προφορικότητας και της βιωματικότητας που τα διακρίνει ενισχύει τη φαντασία, την αμεσότητα στην επικοινωνία, εντείνει τη συναισθηματική εμπλοκή, ενώ παράλληλα κινητοποιεί την κρίση και συμβάλλει στη γνώση και την εμπειρία. Γι' αυτό το λόγο, οι θρύλοι, τα κείμενα και οι αφηγήσεις της λαϊκής παράδοσης αποτελούσαν πάντοτε πηγή διασκέδασης και μόρωσης για όλες τις γενιές και αναντικατάστατο μέσο αγωγής και εκπαίδευσης για κάθε νέα γενιά<sup>829</sup>.

Τα παραμύθια και το ποικιλόμορφο υλικό της λαϊκής μας παράδοσης, τόσο στην αρχική τους μορφή όσο και στη λογοτεχνική τους ανάπλαση, αξιοποιήθηκαν ποικιλότροπα από τη λογοτεχνία και τη δραματουργία. Ήδη από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύσσεται στην Ελλάδα μια ειδική κατηγορία θεάτρου, το παραμυθόδραμα, με κύριους εκφραστές τον Ι. Καμπύση ('Το δακτυλίδι της μάνας'), τον Η. Βουτιεριδίδη ('Το γιοφύρι της Άρτας') τον Ν. Καζαντζάκη ('Ο Πρωτομάστορας'), κ.ά. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, συγγραφείς που αξιοποίησαν τις λαϊκές δοξασίες είναι μεταξύ άλλων, ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, οι αδελφοί Γκριμ, κ.ά. Έτσι, πρόσωπα, καταστάσεις και θεματικές της λαϊκής παράδοσης αναβιώνουν αυτούσια ή αποσπασματικά, μέσα από το έργο σύγχρονων συγγραφέων. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, η ίδια ή παρόμοια ιστορία, τα ίδια ή πανομοιότυπα πρόσωπα, να συναντώνται στους λαϊκούς μύθους και τις αφηγήσεις του ίδιου<sup>830</sup> ή περισσότερων πολιτισμών<sup>831</sup>. Κατά τη σκηνική τους αναπαράσταση, οι λαϊκές δοξασίες, τα ήθη και τα έθιμα, αναβιώνουν τότε με περιγραφική και τότε με μια σατυρική διάθεση μέσα από το ευτράπελο, το κωμικό στοιχείο<sup>832</sup>. Μεταξύ των έργων με έντονα εθιμογραφικά και λαογραφικά στοιχεία είναι: *Το παγανό με την καλή καρδιά* της Φ. Σταθάτου, *Το πανηγύρι* της Θ. Χορτιάτη, *Η Ανθούλα και οι νεράιδες* και *Οι Καλικάτζαροι* του Κ.

<sup>827</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.136.

<sup>828</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σσ.358.

<sup>829</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σσ.358.

<sup>830</sup> Propp, V. (1970). *Morphologie du conte* (M. Derrida, Trans.). Paris: Seuil, coll. Poétique.

<sup>831</sup> Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του μύθου για το χτίσιμο και το γκρέμισμα του 'γεφυριού της Άρτας'.

<sup>832</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1991b) όπ.π., σ.175.

Μάκιστου, *Στη χώρα που ψήνει ο ήλιος το ψωμί* του Α. Φορτούνα, κ.ά.<sup>833</sup>. Άλλοι σύγχρονοι συγγραφείς θεάτρου για παιδιά που εκμεταλλεύτηκαν ποικιλότροπα το υλικό της λαϊκής μας παράδοσης και τα έργα τους στηρίζονται άμεσα ή έμμεσα στα παραμύθια του λαϊκού μας πολιτισμού είναι: η Ειρ. Μάρρα ('Η χρυσή ροδιά') η Μ. Ρώτα ('Τα τρία αδέρφια και η γοργόνα') ο Δ. Ποταμίτης ('Τα ανάποδα παραμύθια') κ.ά.<sup>834</sup>.

#### 2.3.3.δ. Κλασική λογοτεχνία και δραματολογία

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται πρωτότυπα ή διασκευασμένα έργα κλασικών συγγραφέων, τα οποία αποτελούν μνημεία της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Χαρακτηρίζονται 'κλασικά' διότι διακρίνονται από αισθητική αρτιότητα και εννοιολογική πληρότητα, ενώ παράλληλα εκφράζουν διαχρονικές αξίες με πανανθρώπινη αναφορικότητα. Όχι άδικα, θεωρείται πως τα έργα αυτά θεμελίωσαν το δυτικό πολιτισμό, καθώς γαλούχησαν γενεές γενεών αποτελώντας κοινά σημεία αναφοράς για ανθρώπους από διαφορετικά μήκη και πλάτη της γης<sup>835</sup>. Η αδιαμφισβήτητη αξία και η παιδευτική τους επίδραση τα καθιστά στέρεη βάση και κατάλληλο πεδίο άσκησης πολιτιστικής και παιδαγωγικής επίδρασης στα άτομα των νέων γενιών<sup>836</sup>. Αυτούσια ή διασκευασμένα, επεξεργασμένα ή δραματοποιημένα, τα κλασικά αριστουργήματα μεταφέρθηκαν με επιτυχία στη σκηνή μπροστά σε κοινό ανηλίκων. Αναλυτικότερα, μπορούμε να εντάξουμε τα έργα αυτά, σε τρεις υποκατηγορίες:

##### 1) πρωτότυπα έργα για παιδιά από κλασικούς συγγραφείς

Η πρώτη υποκατηγορία περιλαμβάνει έργα μεγάλων συγγραφέων με διεθνή αναγνώριση και κύρος, οι οποίοι έγραψαν θεατρικά έργα που απευθύνονται σε παιδιά και ανήλικες. Οι συγγραφείς αυτοί, μεταξύ άλλων είναι: ο Μπ. Μπρέχτ ('Αυτός που λέει «Ναι» και αυτός που λέει «Όχι»')<sup>837</sup>, ο Α. Στρίνμπεργκ ('Τα ταξίδια του τυχερού Πιέρ'), Ο. Ουάιλντ ('Ο ευτυχισμένος πρίγκηπας') ο Φ.Γκ. Λόρκα ('Τα μάγια της

<sup>833</sup> Ματθαίος, Δ., όπ.π., σ.20· Σακελλαρίου, Χ. (1991b) όπ.π., σ.175· Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.304

<sup>834</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.139· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.359.

<sup>835</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 140-141· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.361.

<sup>836</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.141.

<sup>837</sup> Το έργο αυτό αποτελείται από δύο μέρη. Στην ουσία πρόκειται για δύο όπερες, που δεν γράφτηκαν την ίδια χρονική περίοδο, αλλά η δεύτερη δημιουργήθηκε από την αντίδραση που προκάλεσε η πρώτη. Περισσότερα στοιχεία για το έργο βλ. Μπρέχτ, Μπ. (1991). Αυτός που λέει «Ναι» και αυτός που λέει «Όχι». Όπερα για παιδιά. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ.228-232. Επίσης αρκετές πληροφορίες για το έργο υπάρχουν στην εισαγωγή της έκδοσης του έργου από τη σ. Ματζίρη. Βλ. Μπρέχτ, Μπ. (1983). *Αυτός που λέει «Ναι» και αυτός που λέει «Όχι»* (Σ. Ματζίρη, Μετάφρ.), Αθήνα, Δωδώνη.



πεταλούδας) ο Μ. Μαίτερλιγκ (*Το γαλάζιο πουλί*), κ.ά.<sup>838</sup>. Τα έργα τους επιχειρούν να τέρψουν με την αισθητική αρτιότητα που τα διακρίνει, αλλά χωρίς να παραβλέπεται η παιδαγωγική τους αποστολή. Έτσι η παιδαγωγική και αισθητική αξία συμβαδίζουν στην παρουσίαση ενός έργου πολυεπίπεδου, το οποίο απευθύνεται στην ουσία τόσο στους ανήλικους όσο και στους ενήλικες θεατές-συνοδούς, που παρακολουθώντας το έργο κάνουν τις δικές τους αναλύσεις, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο μπορεί ο καθένας να επεξεργαστεί και να ερμηνεύσει το κείμενο.

## 2) διασκευές λογοτεχνικών έργων που χαρακτηρίστηκαν παιδικά

Τα λογοτεχνικά έργα για παιδιά αποτελούν πρόσφορο έδαφος για διασκευή, καθώς ως κείμενα για ανήλικους αναγνώστες διαθέτουν ήδη, τα απαραίτητα γνωρίσματα και τις ιδιαίτερες αξίες που θα πρέπει να χαρακτηρίζει ένα θέαμα που απευθύνεται σε παιδιά. Ανάμεσα στα έργα αυτά μπορούμε να αναφέρουμε το *Μικρό Πρίγκιπα* του Α. ντε Σαιντ Εξυπερύ που διασκευάστηκε σε θεατρικό από τους Δ. Ιατρόπουλο, Γ. Καρανάτσο και Μ. Παπανικολάου, τον *Τομ Σώγιερ* του Μ. Τουαίν από τον Κ. Τσώνο, *Ο Γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* από το ομώνυμο μυθιστόρημα του Ι. Βερν που διασκεύασε ο Ν. Καμτσής, καθώς και μια διακειμενική επεξεργασία του *Δον Κιχώτη* του Θερβάντες από τον Ν. Καμτσή, που ανέβηκε στη σκηνή με τον τίτλο *Καλημέρα δον Κιχώτη – Καλώς ήρθες Γκιούλιβερ*, κ.ά.<sup>839</sup>. Η μεταφορά των έργων στη σκηνή του θεάτρου τούς προσδίδει αμεσότητα, παραστατικότητα και εντείνει τη δράση. Οι ανήλικοι, ως θεατές πλέον και όχι ως αναγνώστες, βιώνουν το παριστάμενο θέαμα και συμμετέχουν στη δράση. Γι' αυτό το λόγο, οι επιτυχίες διασκευές, μέσα από το εκλεπτυσμένο θέαμα, ενισχύουν την αγωγή και τη μάθηση, ενώ μέσα από τη βιωματικότητα, ισχυροποιούν τη γνώση και τη φαντασία των παιδιών.

## 3) ελεύθερες διασκευές-αναπλάσεις έργων για ενήλικες

Ορισμένοι συγγραφείς προτιμούν τη διασκευή ή ανάπλαση ενός κλασικού θεατρικού έργου για ενήλικες, με σκοπό να παρασταθεί σε ένα κοινό ανηλίκων. Με άλλα λόγια πρόκειται ένα νέο θεατρικό έργο για παιδιά, το οποίο δημιουργείται

<sup>838</sup> Για τις περιλήψεις των έργων και βασικά στοιχεία της παράστασης (κοστούμια, σκηνικά, κ.α.) βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, *Τα ταξίδια του τυχερού Πιερ* σ.120, *Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας* σ.90, *Τα μάγια της πεταλούδας* σ.63, *Το γαλάζιο πουλί* σ.68· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.142· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ.361.

<sup>839</sup> Περιλήψη και βασικά στοιχεία για την παράσταση βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) ό.π., *Ο Μικρός Πρίγκιπας* σ.104, *Τομ Σώγιερ* σ.122 *Καλημέρα δον Κιχώτη – Καλώς ήρθες Γκιούλιβερ* σ.57· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.144· Περιλήψη και στοιχεία για το έργο *Ο Γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* βλ. Ρούλου, Γ. (Επιμ.) (2002) ό.π., σ.72.

(γεννάται) από τη διασκευή ενός προϋπάρχοντος θεατρικού έργου για ενήλικες. Παρόλο που το δραματικό κείμενο διαθέτει από τη φύση του ‘μήτρες παραστατικότητας’ όπως θα έλεγε η Ubersfeld, δηλαδή διαλογικά μέρη, δράση, δραματικούς χαρακτήρες, συγκρούσεις, κ.ά., εντούτοις, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να μετατραπεί ένα έργο ενηλίκων σε έργο για παιδιά, διατηρώντας ανέπαφο το αξιακό υλικό του πρωτοτύπου. Διότι από τη μια πλευρά θα πρέπει το έργο να είναι προσιτό, απλό στο λόγο και εύληπτο, κατάλληλα προσαρμοσμένο στις προσδοκίες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ από την άλλη θα πρέπει, όχι μόνο να διατηρηθούν, αλλά και να αναδειχθούν τα βαθιά μηνύματα του έργου και οι ιδιαίτερες αξίες που προβάλλει το κείμενο. Στην Ελλάδα, μεταξύ άλλων, σημαντική ήταν η προσπάθεια του Καλατζόπουλου ο οποίος μετέφερε στη σκηνή του θεάτρου για παιδιά, έργα που θεωρούνται ακατάλληλα για κοινό ανηλίκων, λόγω των περίπλοκων και δυσνόητων νοημάτων τους, όπως ‘Ο κύκλος με την κιμωλία’ του Μπρεχτ<sup>840</sup>, ‘Πεερ Γκυντ’ του Ίγεν<sup>841</sup>, και άλλα περισσότερο εύληπτα όπως ‘Η δωδέκατη νύχτα’ και ‘Ρωμαίος και Ιουλιέτα’ του Σαίξπηρ. Επίσης αξιολογή ήταν η προσπάθεια της Κ. Ρουγγέρη που διασκεύασε και μετέφερε στη σκηνή του θεάτρου για παιδιά τον ‘Κουρέα της Σεβίλλης’, από το ομώνυμο θεατρικό έργο του Π. Ωγκυστέν Μπωμαρσαί<sup>842</sup>. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι θεατρικές μεταφορές των έργων αυτών στην παιδική σκηνή στέφθηκαν με επιτυχία και αυτό μας φέρνει στο νου το απόφθεγμα από τη θεωρία του Bruner<sup>843</sup>: «Οποιοδήποτε θέμα, έννοια μπορεί να διδαχθεί σε οποιονδήποτε σε κάθε ηλικία εάν δίνεται σε μορφή τίμια και χρήσιμη. Το βάρος της απόδειξης αυτού, πέφτει τόσο σ’ αυτούς που διδάσκουν όσο και σ’ αυτούς που διδάσκονται»<sup>844</sup>.

<sup>840</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σ.51.

<sup>841</sup> Ροϊλού, Γ. (Επιμ.) (2002) όπ.π., σ.62.

<sup>842</sup> Ροϊλού, Γ. (Επιμ.) (2002) όπ.π., σ.111.

<sup>843</sup> Για τη θεωρία του J. Bruner, βλ. Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press, ιδίως σ.40 κ.εξ., Bruner, J.S. (1970). Some theorems on instruction. In E. Stones (Ed). *Readings in Educational Psychology. Learning and Teaching*. London: Methuen, σ. 112-124, Bruner, J.S. (1973). *The relevance of Education*. New York: Norton, κ.α.: Ελληνική βιβλιογραφία για τη θεωρία του J. Bruner, βλ. Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Γ’ τομ. «Γνωστικές θεωρίες». Αθήνα, εκδ. ίδιου, σσ. 141-184 ιδίως σσ. 156, 142, 171 και Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σ.406.

<sup>844</sup> Κανήρα, Ε. (1996). Ένα μυθικό ταξίδι. Μεταπτυχιακή εργασία University of Central England. Στο O.M.E.P., *META-πτυχιακά: Εξελλίξεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή*, Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.121-132 ιδίως σ.121.

### 2.3.3.ε. Σύγχρονα κοινωνικά θέματα

Αν και υπήρχαν ψήγματα πρωτότυπης συγγραφής και στο παρελθόν<sup>845</sup>, ουσιαστικά τα νέα θεματικά πεδία κάνουν πιο δυναμική την παρουσία τους τη δεκαετία του '70, όταν η κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία εκείνης της εποχής και οι αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνάρτηση με την απαίτηση για μια διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού-θεατή, επιβάλλουν τον εκσυγχρονισμό της δραματογραφίας. Η πρότερη θεματολογία (προβολή του αρχαιοελληνικού πνεύματος, πατριδογνωσία, επιβολή του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους ή του τρίπτυχου πατρίς -θρησκεία -οικογένεια, κ.ά.) δεν αντιστοιχεί στα νέα δεδομένα. Ικανοποιούσε τους παιδαγωγικούς στόχους και τις επιδιώξεις μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και υπαγόταν στο γενικότερο πνεύμα εκείνης της εποχής<sup>846</sup>.

Αντίθετα, στη σύγχρονη εποχή, με τα άλματα της επιστήμης, τη νέα τεχνολογία και την πληροφόρηση, δημιουργήθηκαν νέες συνθήκες στο σύγχρονο κόσμο, αλλαγή της νοοτροπίας και των κοινωνικών και οικογενειακών σχέσεων, αλλαγές που επηρέασαν με τη σειρά τους ψυχοπνευματικά τους ανήλικους θεατές. Οι αλυσιδωτές αυτές εξελίξεις δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το παιδικό θέατρο και τη θεματολογία του. Εξάλλου την αλλαγή του ρεπερτορίου επέβαλλε και το γεγονός πως η αναντιστοιχία των ιδανικών του παρελθόντος και των σύγχρονων αναζητήσεων, συχνά δημιουργούσε εννοιολογικό χάσμα ανάμεσα στα πρότυπα του τότε και του σήμερα<sup>847</sup>.

Κεντρικοί θεματικοί πυρήνες των νέων έργων είναι οι οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, η ζωή στις μεγαλουπόλεις, το οικολογικό πρόβλημα, κ.ά. Οι συγγραφείς πολλές φορές, κάνουν μια αντιπαράθεση του παρόντος με το παρελθόν και προβαίνουν στη σύζευξη της σύγχρονης πραγματικότητας με τον κόσμο της φαντασίας. Άλλα προσφιλή θέματα είναι οι σχέσεις ενηλίκων-ανηλίκων, (οι ποικίλες συγκρούσεις, η ενσωμάτωση των ανηλίκων στο κόσμο των ενηλίκων, ζητήματα ηθικής τάξης και συμπεριφοράς, κ.ά.). Τα πρωτότυπα έργα, ανάλογα με τη θεματική τους, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε επιμέρους κατηγορίες:

<sup>845</sup> Η Εφρ. Λόντου-Δημητρακοπούλου ('Το κατηγορητήριο'), ο Γρ. Ξερόπουλος ('Τα έξοδα της δίκης') και άλλοι συγγραφείς είτε συγγράφουν βασισμένοι σε μια σύγχρονη θεματική για την εποχή τους, είτε εντάσσουν νεωτερικά στοιχεία σε παλαιότερα μοτίβα. Βλ. Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 153-154.

<sup>846</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 151-154· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σσ. 362-363.

<sup>847</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.152· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σσ. 362-363.

α) Ήδη από τη μεταπολεμική περίοδο, μια από τις κυρίαρχες τάσεις της σύγχρονης θεματολογίας είναι ό,τι ονομάζουμε οικολογικό πρόβλημα. Η ρύπανση βασικών παραγόντων του περιβάλλοντος (έδαφος, νερό, αέρας) που αλλοίωσαν τις κλιματολογικές συνθήκες (τρύπα του όζοντος, όξινη βροχή, ακραία καιρικά φαινόμενα) και άσκησαν καταστροφική επίδραση σε πολλά είδη φυτών και ζώων, ανάγκασαν τους συγγραφείς να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στη συγγραφή κειμένων που να ευαισθητοποιούν το κοινό γύρω από τα θέματα του περιβάλλοντος<sup>848</sup>. Έτσι τα έργα αυτά συνήθως προβάλλουν τις καταστροφικές συνέπειες της ρύπανσης και τους κινδύνους που ενέχουν για το μέλλον της ανθρωπότητας και έμμεσα προτείνεται η κινητοποίηση, η αντίδραση του κόσμου και ειδικά της νέας γενιάς, που άδηλα ή εν δυνάμει εκπροσωπείται από τον ήρωα του έργου που είναι συνήθως ένα μικρό παιδί. Έργα με επίκεντρο το οικολογικό πρόβλημα είναι της Α. Μελισσειδου-Σιαβέλη (*‘Η Παράγκα’*), της Γ. Πατεράκη (*‘Ένα κόλπο που πιάνει’*) της Μ. Γουμενοπούλου (*‘Κι έτσι σώθηκε το δάσος’*) της Λ. Χατζοπούλου-Καραβία (*‘Η γειτονιά μας’*), του Γ. Ξανθούλη (*‘Ανέβα στη στέγη να φάμε το σύννεφο’*), κ.ά.. Έργα που αναφέρονται έμμεσα στη μόλυνση του περιβάλλοντος είναι: του Γ. Ξανθούλη (*‘Ο Μάγος με τα χρώματα’*), της Θ. Χορτιάτη (*‘Το Πανηγύρι’*) του Α. Δελώνη (*‘Ας παίξουμε τους μεγάλους’*), της Α. Παπάκου (*‘Ο χαροῦμενος γυρισμός’*), κ.ά.<sup>849</sup>.

β) Σε μια δεύτερη ομάδα μπορούν να ενταχθούν τα έργα που εμπνέονται από τα τεχνολογικά επιτεύγματα, την επιστημονική πρόοδο και τις πολλαπλές εφαρμογές της επιστημονικής γνώσης στην καθημερινή ζωή. Οι συγγραφείς των έργων προβάλλουν μια πραγματικότητα όπως θα μπορούσε να είναι ή όπως θα μπορούσε στο μέλλον να γίνει ως επακόλουθο των αλμάτων της τεχνολογίας<sup>850</sup>. Έτσι η υποτιθέμενη πραγματικότητα αγγίζει τα όρια της επιστημονικής φαντασίας σε ένα συγκεκριμένο (πραγματικού-φανταστικού), λιγότερο ή περισσότερο επιτυχή. Τέτοια έργα είναι: του Γ. Καλατζόπουλου (*‘Ο σούπερ-μπάμ και η Ρηνοῦλα’* και *‘Ηλεκτρονικό*

<sup>848</sup> Δελώνης, Α. (1987). Το οικολογικό πρόβλημα στο θέατρο για παιδιά. *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 8 (χειμώνας '87), σσ. 265-267.

<sup>849</sup> Πρόσθετη βιβλιογραφία και περισσότερες πληροφορίες για τα έργα βλ. Μαθηαίος, Δ., ό.π., σ.20· Σακελλαρίου, Χ. (1991b) ό.π., σσ.174· Πούχγερ, Β. (1992) ό.π., σ.304· Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ. 185· Γραμματάς, Θ. (1996b) ό.π., σσ. 154-155· Δελώνης, Α., ό.π., σσ. 265-267· Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ. 363.

<sup>850</sup> Ο Ευγένιος Τριβιζιάς έμεινε έκπληκτος όταν έμαθε ότι το ‘χαμαλέοντιο σακάκι’ που είχε φανταστεί και παρουσιάσει σε κάποιο από τα έργα του, υπάρχει στην πραγματικότητα, αφού ένα αντίστοιχο υλικό βρίσκεται στα εργαστήρια των επιστημόνων.

όνειρο'), του Ν. Καμτσή ('Ένας Μπούτζι μια φορά'), της Ευρ. Μάρρα ('Ο εκπληκτικός μεκάνικος'), της Υβ. Μεταξάκη ('Εγώ ρομπότ-εσύ;'), κ.ά.<sup>851</sup>.

γ) Μια άλλη ομάδα έργων έχει θεματικό πυρήνα τις σχέσεις, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στο σύγχρονο κόσμο, είτε αυτές είναι διαφυλικές είτε διαπροσωπικές, μεταξύ των μελών μιας οικογένειας ή /και έξω από αυτήν. Κατά κύριο λόγο τα έργα αυτά θίγουν το πρόβλημα της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, την αδυναμία αλληλοκατανόησης σε επίπεδο διαπροσωπικό και φτάνουν ως το κίνδυνο του πολέμου σε επίπεδο διακρατικό. Ανάμεσα στα έργα με αυτό το περιεχόμενο είναι: 'Τα μυρμήγκια της ειρήνης' του Γ. Μπαρτζή, η 'Ντενεκεδούπολη' της Ευγ. Φακίνου, 'Το όνειρο του σκιάχτρου' του Ευγ. Τριβιζά, 'Το γαϊτανάκι' της Ζ. Σαρρή<sup>852</sup>, κ.ά.<sup>853</sup>.

#### 2.3.3.στ. Δραματική ανάπλαση παραμυθιών και λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά

Ένας μεγάλος αριθμός θεατρικών παραστάσεων για παιδιά είναι διασκευές λογοτεχνικών έργων και παραμυθιών. Τα έργα αυτά αποτελούν γνώριμο έδαφος για τα παιδιά, στέρεα βάση για το συγγραφέα, πάνω στην οποία στηρίζεται για να εκφράσει τις ιδέες του, να μεταφέρει τα μηνύματά του. Έτσι τα λογοτεχνικά έργα και τα παραμύθια, αποτελούν ένα χώρο απ' όπου το θέατρο για παιδιά μπορεί να αντλεί ιστορίες, καταστάσεις, πρόσωπα και πλοκή μετασχηματίζοντας την αφήγηση σε θεατρικό λόγο. Ειδικά το παραμύθι, το οποίο παραμένει μια σταθερή αξία στην καρδιά πολλών γενεών, με το πέρασμα των χρόνων δομεί και δομείται από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό το χτίσιμο του φανταστικού κόσμου των ιστοριών καλλιεργεί τη φαντασία των παιδιών σε σημείο που η φαντασία τους να ενωθεί με το φανταστικό κόσμο του παραμυθιού<sup>854</sup>.

Η θεατρική μεταφορά του παραμυθιού θα πρέπει να ορίζεται αισθητικά από τις ιδιαιτερότητες του είδους. Μια από αυτές είναι ο υπαινικτικός λόγος που

<sup>851</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ. 155· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σσ. 363-364· Περισσότερα στοιχεία για τα έργα βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) όπ.π., 'Ηλεκτρονικό όνειρο', σ.49, 'Ο εκπληκτικός μεκάνικος', σ.73, 'Εγώ ρομπότ-εσύ;', σ.77.

<sup>852</sup> Το έργο αυτό της Ζωρζ Σαρρή αποτελεί δραματική ανάπλαση του ομώνυμου παραμυθιού της.

<sup>853</sup> Ματθαίος, Δ., όπ.π., σ.20· Σακελλαρίου, Χ. (1991b) όπ.π., σσ.174-175· Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.304· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 154-155· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ. 363· Περισσότερα στοιχεία για τα έργα βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) όπ.π., 'Το όνειρο του σκιάχτρου', σ.126, 'Το γαϊτανάκι', σ.106.

<sup>854</sup> Σεϊτάνης, Δ. (2002). Το παραμύθι στο θέατρο. στο Ροΐλου, Γ. (Επιμ.) (2002). *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ. 20-22.

προσκαλεί τα παιδιά σε ένα παιχνίδι φαντασίας και τους επιτρέπει να ονειρεύονται. Αυτό όμως δεν αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση για τη διασκευή των λογοτεχνικών- αφηγηματικών κειμένων, καθώς η θεατρική μεταφορά ενέχει κάποιους κινδύνους. Πιο συγκεκριμένα, η δραματοποίηση αφηγηματικών κειμένων και μάλιστα με περιορισμένη έκταση επιβάλλει το 'άνοιγμα' της πλοκής, την επέκταση του χρόνου της θεατρικής διήγησης, χωρίς όμως να ξεφεύγει η διήγηση από το θεματικό πυρήνα του έργου<sup>855</sup>. Αυτό σημαίνει επιμελή διαχείριση των σκηνών, αξιοποίηση των αφηγηματικών εικόνων, αλλά και προσήλωση στη βασική πλοκή του έργου. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η θεατρική μεταφορά της κύριας μαγικής σκηνής του έργου, που μπορεί να είναι η μεταμόρφωση κάποιου ήρωα ή κάποιου πράγματος σε κάτι άλλο (άνθρωπος που γίνεται πουλί, βάτραχος που γίνεται βασιλόπουλο, κ.τ.λ.). Σε αυτές τις σκηνές, που δεν μπορούν να αγνοηθούν καθώς αποτελούν και σημεία κορύφωσης της δραματικής πλοκής, επιστρατεύεται όλη η γνώση, η τέχνη και η μαεστρία, προκειμένου κάτι τέτοιο να αποδοθεί σκηνικά με τη μέγιστη δυνατή πειστικότητα. Άλλες φορές, η ανάπλαση και η διασκευή των έργων θεωρείται επιβεβλημένη όταν η αναφορικότητα των καταστάσεων και των γεγονότων υπακούει στα μέτρα και τα πιστεύω μιας άλλης εποχής, που δεν αντιστοιχεί στη σύγχρονη πραγματικότητα του παιδιού και κυρίως στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις<sup>856</sup>.

Παρά τις δυσκολίες που ενέχει η διασκευή των παραμυθιών και των έργων λογοτεχνίας, η δυναμική και η προσφορά τους είναι τέτοια που παραμερίζονται τα όποια εμπόδια. Ειδικότερα, η θεατρική μεταφορά επιτρέπει στο παιδί να επικοινωνεί άμεσα με τους ήρωες και να βιώνει τις ιστορίες που αποτελούν βασικά σημεία αναφοράς του πολιτισμού μας. Μ' αυτό τον τρόπο, αξίες και σταθερές του παρελθόντος δε χάνουν την αναφορικότητά τους στη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά παραμένουν ζωντανές, δημιουργώντας μέσα από τις κοινές εμπειρίες και προσλαμβάνουσες ίδιες ή παρόμοιες ψυχικές και πνευματικές συνιστώσες σε θέματα αναμφισβήτητου κύρους και παιδαγωγικής αξίας<sup>857</sup>. Έργα που αποτελούν θεατρική μεταφορά κλασικών παραμυθιών είναι μεταξύ άλλων: 'Το κοριτσάκι με τα σπύρτα' του Χ.Κ. Άντερσεν που διασκευάστηκε από τον Δ. Κούτση, τη 'Βασίλισσα του χιονιού' του Χ.Κ. Άντερσεν που διασκευάστηκε από την Ε. Βοκιάδου, την 'Κοκκίνοσκουφίτσα' του Ε. Σβαρτς σε διασκευή Ν. Τριανταφυλλίδη, κ.ά..

<sup>855</sup> Σεϊτάνης, Δ., ό.π., σ. 21.

<sup>856</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ. 146-147.

<sup>857</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σσ. 147-148.

Λογοτεχνικά έργα που διασκευάστηκαν σε θεατρικά είναι μεταξύ άλλων: ‘*Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*’ του Λ. Κάρολ σε θεατρική απόδοση του Ν. Καμτσή, ‘*Ο Μάγος του Οζ*’ του Φ. Μπάουμ σε διασκευή Δ. Ραβάνη–Ρέντη, κ.ά.<sup>858</sup>.

### 2.3.3.ζ. Διακειμενική σύνθεση

Η κατηγορία αυτή εκφράζει τις πιο σύγχρονες τάσεις στο χώρο του θεατρικού μοντερνισμού. Αποτελεί στην ουσία τη συνθετική πρόταση του συγγραφέα για ένα έργο προγενέστερης περιόδου (αφηγηματικό, μυθολογικό, λογοτεχνικό ή άλλο), το οποίο μεταγράφει δίνοντας ένα νέο έργο. Με άλλα λόγια, πρόκειται για συμφυρμούς στοιχείων και αναπλάσεις παλαιότερων κειμένων με στόχο τη δημιουργία ενός νέου κειμένου, όπου ο συγγραφέας δίνει τη δική του εκδοχή, παρουσιάζει τη δική του πρόταση, η οποία μπορεί τμηματικά ή ολιστικά να περιέχει θραύσματα του αρχικού κειμένου. Ο συγγραφέας μπορεί να έχει σαν αφετηρία το αρχικό κείμενο, αλλά μπορεί να λάβει υπόψη του να συμπεριλάβει στο νέο του έργο και όλες τις μεταμορφώσεις που διαχρονικά και διαπολιτισμικά έλαβε το έργο. Τέτοιες διακειμενικές συνθέσεις και αναπλάσεις παλαιότερων έργων συναντούμε στη λογοτεχνία<sup>859</sup> αλλά και στο σύγχρονο θέατρο σε βασικούς θεατρικούς μύθους, σε παραμυθιακά μοτίβα, σε μυθολογικά πρόσωπα (π.χ. Αντιγόνη, Οιδίπους, κ.ά.) και ήρωες άλλων εποχών (π.χ. Οθέλλο, Άμλετ κ.ά.)<sup>860</sup>.

Ειδικά το θέατρο για παιδιά αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τέτοιες προσμεϊξεις, αφού η μη τήρηση των αυστηρών δραματουργικών κανόνων, η ελευθερία στη σύλληψη και την έκφραση, καθώς και η ποικιλόμορφη αισθητική επιτρέπουν την ανάπτυξη πρωτότυπων συνθέσεων<sup>861</sup>. Βέβαια, οι θεατρικές

<sup>858</sup> Θεατρικά έργα που ανήκουν σ’ αυτή την κατηγορία, βλ. Ματθαίος, Δ., όπ.π., σ.20· Σακελλαρίου, Χ. (1991b) όπ.π., σσ.174· Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ. 147· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ. 364· Περισσότερα στοιχεία για θεατρικές μεταφορές μύθων, παραμυθιών και λογοτεχνικών έργων που ανέβηκαν στην παιδική σκηνή βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) όπ.π., σσ. 33-137· Ροϋλού, Γ. (Επιμ.) (2002) όπ.π., σσ. 37-148.

<sup>859</sup> Ειδικά τη δεκαετία του ’70 πολυάριθμες ήταν οι μεταγραφές παιδικών βιβλίων που έμμεσα ή άμεσα ασκούσαν κριτική στον σύγχρονο δυτικό πολιτισμό. Βλ. Ewers, H.H. (1986). *Alte Heiden im neuen Gewand: Überlegungen zum Stellenwert parodistischer Verfahren in der Kinderliteratur*. In K. Doderer [Hrsg. V.], *Neue Helden in der Kinder und Jugendliteratur*. Weinheim u. München: Juventa, σ.74-96. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια οι ήρωες γίνονται αντιήρωες και άλλοτε οι ρόλοι αντιστρέφονται. Για παράδειγμα, ο Ρομπινσόν Κρούζο του Defoe ξαναγράφεται με επίκεντρο αυτή τη φορά τον Παρασκευά. Η μεταγραφή αυτή είχε στόχο να καταγγείλει την αποικιοκρατία και τον ρατσισμό. Άλλοτε οι μεταγραφές είχαν στόχο να καταγγείλουν την ανδροκρατούμενη κοινωνία. Για τέτοιες μεταγραφές βλ. Zipes J. (1986). *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*. New York: Routledge.

<sup>860</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ. 365.

<sup>861</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ. 365.

αναπλάσεις και οι συμφυρμοί στοιχείων παραμυθιακών κειμένων και μύθων, δεν βρίσκουν σύμφωνους όλους τους μελετητές. Ορισμένοι θεωρούν πως κάτι τέτοιο αποδομεί το ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η σκέψη και η φαντασία του παιδιού, γκρεμίζονται οι βάσεις που του επιτρέπουν να γνωρίσει με ασφάλεια τον κόσμο<sup>862</sup>. Στον αντίποδα, σύγχρονοι ερευνητές<sup>863</sup> και παιδαγωγοί<sup>864</sup> τονίζουν τα θετικά στοιχεία που ενέχονται σε ένα θεατρικό έργο που βασίζεται στο συγκερασμό στοιχείων από παλαιότερους μύθους και ιστορίες. Τα έργα αυτά, μέσα από τον έντονο συμβολισμό, την αλληγορία<sup>865</sup>, τις πρωτότυπες διακειμενικές αναφορές και τον εννοιολογικό πλούτο, κατορθώνουν με την πρωτοτυπία και τον αιφνιδιασμό να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον μικρών και μεγάλων θεατών οι οποίοι είτε γνωρίζουν είτε δε γνωρίζουν τον αρχικό μύθο. Τελικά οι συγγραφείς αυτών των έργων, προβάλλοντας ένα θέαμα ολοκληρωμένο δομικά και άρτιο αισθητικά, απαλλαγμένο από κάθε είδους διδακτισμό, επιτυγχάνουν να συγκινήσουν το παιδικό αλλά και το νεανικό κοινό<sup>866</sup>. Έργα με διακειμενική σύνθεση είναι τα ακόλουθα: *‘Οι ιππότες της τηγανιτής πατάτας’*, οι *‘Χίλιες και μια γάτες’* και τα *‘Γουρουνάκια κουμπαράδες’* του Ε. Τριβιζά, *‘Οδυσσεβάχ’* της Ξ. Καλογεροπούλου, *‘Ντίλης ο Μεγαλοπρεπής’* του Γ. Ταϊπλιάδη, κ.ά.<sup>867</sup>.

<sup>862</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1991b) όπ.π., σ. 178.

<sup>863</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 155-157· Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη: το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: εκδόσεις Καρδαμίτσα, σσ. 217-220, όπου αναφέρεται κυρίως στα αλληγορικά έργα του Ε. Τριβιζά.

<sup>864</sup> Στα πλαίσια του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, το έργο *‘Οδυσσεβάχ’* της Ξ. Καλογεροπούλου, περιόδευσε σε 46 σχολεία. Πολλοί παιδαγωγοί επισήμαναν την επιτυχία του έργου και τη μεγάλη απήχηση που είχε στα παιδιά. Βλ. Αλχασίδης, Ν. (2002). *«Μικρός Οδυσσεβάχ»*. Στο Γ. Ροιλού (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ. 174-176· Δρακάκη, Μ. (2002). *Οδυσσεβάχ*. Στο Γ. Ροιλού (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ. 178-180· Βασιλείου, Π. (2002). Η τέχνη του θεάτρου έρχεται να μας συναντήσει. Στο Ροιλού, Γ. (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ. 180-183· Για τις δράσεις και τους στόχους του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ βλ. Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ (2000). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός* (Ν. Παΐζη, Μ. Θεοδωρίδης, εισήγηση-κείμενα). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης· Για την ένταξη του *‘Οδυσσεβάχ’* στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (2002). Ο *‘Μικρός Οδυσσεβάχ’*: μια σύνθετη πρόταση στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Στο Γ. Ροιλού, (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, σσ. 169-172.

<sup>865</sup> «Οι Ιππότες της τηγανιτής πατάτας μπορεί να είναι σε ένα πρώτο επίπεδο μια ριψοκίνδυνη περιπέτεια δυο ερωτευμένων φίλων στη μυθική Ζέχνα, αλλά και μια συναρπαστική αναζήτηση της περιπόθητης τηγανιτής πατάτας, μια αλληγορία πάνω στο θέμα της αχαλίνωτης τεχνολογίας και μια προβληματική γύρω από την αλόγιστη καταστροφή της φύσης.» Τριβιζάς, Ε., όπ.π., σσ. 16-20.

<sup>866</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 155-157.

<sup>867</sup> Θεατρικά έργα που ανήκουν σ’ αυτή την κατηγορία, βλ. Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 155-156· Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ. 366· Περισσότερα στοιχεία για τα έργα αυτά, καθώς και άλλα, της ίδιας κατηγορίας βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) όπ.π., *‘Γουρουνάκια κουμπαράδες’* σ.123,



### 2.3.3.η. Θεατρική μεταφορά επιτυχούς τηλεοπτικής σειράς

Πρόκειται για θεατρικές αποδόσεις τηλεοπτικών εκπομπών, παιδικών σειρών, και σειρών κινούμενων σχεδίων. Αποτελούν μια κατηγορία κειμένων που, χωρίς να υπάρχουν πάντοτε ως δραματικά έργα, ανεβαίνουν στη σκηνή του θεάτρου για παιδιά. Συνήθως είναι έργα που έχουν μια τηλεοπτική λειτουργικότητα ελάχιστα συμβατή προς της απαιτήσεις μιας θεατρικής παράστασης<sup>868</sup>. Αυτό το χαρακτηριστικό αλλά και το γεγονός πως στηρίζονται σε μια πρόσκαιρη –τις περισσότερες φορές– εμπορική τηλεοπτική επιτυχία, καθιστά τα έργα αυτά τυποποιημένα στη λογική ενός εύκολου και πρόχειρου θεάματος. Κατά κύριο λόγο, τα έργα αυτής της κατηγορίας βασίζονται σε ένα πολύ οικείο για τα παιδιά πλαίσιο αναφοράς, δηλαδή γνώριμος και αγαπητός ήρωας, αναγνωρίσιμοι οι εχθροί του, γνωστές λίγο έως πολύ οι περιπέτειες του ήρωα, κ.τ.λ. Βέβαια, παρά τις αρνητικές σημασιοδοτήσεις υπάρχουν και έργα τέτοιου είδους που αποτέλεσαν καλές θεατρικές παραστάσεις. Μεταξύ των έργων που αποτέλεσαν θεατρική μεταφορά τηλεοπτικής σειράς είναι: η *‘Φρουτοπία’* του Ε. Τριβιζιά, *‘Χάντι, η μικρούλα των βουνών’* σε διασκευή της Ε. Βοζικιάδου, το *‘Ουράνιο τόξο, τα Στρομφάκια κι ο Δρακουμέλ’*, ένα έργο με ήρωες πολύ γνωστούς και προσφιλείς στο παιδικό τηλεοπτικό κοινό (π.χ. Στρομφάκια, Ροζ Πάνθηρας, Κάντι) κ.ά.<sup>869</sup>.

### 2.3.3.θ. Θεατρικές μεταφορές άλλων ειδών & θεαμάτων

Πέρα από τα λογοτεχνικά κείμενα, τα ήδη υπάρχοντα θεατρικά έργα ενηλίκων, τους μύθους και τα παραμύθια, τα οποία κατά καιρούς έχουν διασκευαστεί προκειμένου να παρουσιαστούν σε κοινό ανηλίκων, τα τελευταία κυρίως χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο να ανεβαίνουν στη σκηνή του θεάτρου για παιδιά, άλλα είδη, τα οποία, η γνώση, η φαντασία και το μεράκι των συγγραφέων, των σκηνοθετών και γενικά των ανθρώπων του θεάτρου, μετέτρεψε σε παιδικό θέατρο. Σ’ αυτή λοιπόν την κατηγορία εντάσσονται διάφορα είδη θεαμάτων, που η κατάλληλη διασκευή, επέτρεψε τη μεταφορά τους στην παιδική θεατρική σκηνή. Από τις πιο χαρακτηριστικές παραστάσεις αυτής της κατηγορίας είναι οι ακόλουθες:

---

*‘Οδυσσεβάχ’* σ.53 *‘Ντίλης ο Μεγαλοπρεπής’* σ.121· Ροϊλού, Γ. (Επιμ.) (2002) ό.π., *‘Οι ιππότες της τηγανιτής πατάτας’* σ.127.

<sup>868</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) ό.π., σ. 364.

<sup>869</sup> Θεατρικά έργα που ανήκουν σ’ αυτή την κατηγορία, βλ. Ματθαίος, Δ., ό.π., σ.20· Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995<sup>2</sup>) ό.π., *‘Χάντι, η μικρούλα των βουνών’* σ.119.

1) *‘Η λίμνη των Κύκνων’* που βασίζεται στο ομώνυμο λιμπρέτο των Β. Π. Μπέγκιτσεφ και Β. Φ. Γκέλστεφ. Το έργο ανέβηκε για πρώτη φορά στη σκηνή το 1995 σε διασκευή και μουσική επιμέλεια της Σ. Αλατά

2) *‘Ερωτόκριτος’* από το ομώνυμο έπος του Βιτσέντζου Κορνάρου σε διασκευή της Δ. Βασιλειάδου. Η πρώτη παράσταση του έργου ήταν το 1996 στο θέατρο του Ήλιου (Αθήνα)

3) Μια ενδιαφέρουσα μεταφορά του Θεάτρου Σκιών στο θέατρο έχουμε στην παράσταση του έργου *‘Σκιών Κατώματα’* του Ε. Σπαθάρη. Οι παρεξηγήσεις, τα κωμικά περιστατικά τα μπερδέματα με αφετηρία τον Καραγκιόζη κυριαρχούν σε μια παράσταση που βασίζεται στη θεματολογική παράδοση του θεάτρου Σκιών. Το έργο ανέβηκε για πρώτη φορά το 1999 από το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Ρόδου<sup>870</sup>

Η κατηγοριοποίηση των θεατρικών έργων για παιδιά με βάση το θεματολογικό τους περιεχόμενο, όπως προηγήθηκε, δεν είναι δεσμευτική ούτε αποτελεί πανάκεια. Εξυπηρετεί συγκεκριμένους μεθοδολογικούς στόχους και επιτρέπει την καλύτερη ανάλυση των έργων. Ωστόσο υπάρχουν και άλλες δυνατότητες κατηγοριοποίησης της δραματογραφίας για παιδιά, που βασίζονται σε διαφορετικά κριτήρια η καθεμία. Για παράδειγμα, ο Θ. Γραμματάς πέρα από την επιμέρους κατηγοριοποίηση με βάση τα παιδαγωγικά κοινωνικά, αισθητικά ή άλλα κριτήρια, διακρίνει δύο μεγάλες μορφές δραματογραφίας: την παραδοσιακή και τη νεωτερική, όπου στην παραδοσιακή εντάσσονται οι διασκευές παραμυθιών, έργων της κλασικής λογοτεχνίας και του θεάτρου καθώς και έργων από την αρχαία ελληνική γραμματεία, ενώ στη δεύτερη εντάσσονται η πρωτότυπη συγγραφή, οι νέες διακειμενικές συνθέσεις και η δραματοποίηση σύγχρονων λογοτεχνικών έργων και ιστοριών και για παιδιά<sup>871</sup>.

Η Καλογεροπούλου διαχωρίζει τα έργα σε δύο κατηγορίες: Από τη μια, εκείνα που σχετίζονται με τα βασικά προβλήματα της ζωής, αλλά ενδιαφέρουν και τα παιδιά και από την άλλη πλευρά, τα θέματα που αφορούν ακριβώς ό,τι σχετίζεται με τη ζωή, το άμεσο βίωμα και τα προβλήματα του παιδιού<sup>872</sup>. Ο Αναγνωστόπουλος διακρίνει δύο θεματικούς κύκλους απ’ όπου αντλούν το περιεχόμενό τους τα θεατρικά έργα για παιδιά. Ο πρώτος θεματικός κύκλος αφορά τον κόσμο του παραμυθιού και της

<sup>870</sup> Παρουσίαση βασικών στοιχείων καθώς και περιλήψεις των έργων αυτών, βλ. Ροϊλού, Γ. (Επιμ.) (2002) *ό.π.*, *‘Η λίμνη των Κύκνων’* σ.38 *‘Ερωτόκριτος’* σ.41 *‘Σκιών Κατώματα’* σ.125.

<sup>871</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) *ό.π.*, σ. 366.

<sup>872</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991) *ό.π.*, σ.52.

μυθολογίας και ο δεύτερος αφορά την ελληνική και παγκόσμια πραγματικότητα (π.χ. η μόλυνση του περιβάλλοντος, η πολιτική ζωή, η τεχνολογία, κ.ά.)<sup>873</sup>.

Τέλος ο Πούχγερ<sup>874</sup> και ο Γραμματάς<sup>875</sup> σημειώνουν την περίπτωση να μην υπάρχει καθόλου κείμενο και κατά συνέπεια τα δρώντα πρόσωπα να μη δεσμεύονται από κάποιο ρόλο, στη βάση μιας προδιαγεγραμμένης από το συγγραφέα ιστορίας. Αντίθετα, αναπτύσσεται ένας συλλογικός αυτοσχεδιασμός όλων των συμμετεχόντων στη δράση με τη βοήθεια του εμπνευστή. Στη διάρκεια αυτής της συλλογικής εικονοποίησης καλλιεργείται η άμεση επικοινωνία των παιδιών με τα διαδραματιζόμενα, εφόσον τα ίδια είναι φορείς της εξέλιξης της ιστορίας η οποία φέρει τη σφραγίδα της μοναδικότητας καθώς στηρίζεται στην αυθόρμητη έκφραση των παιδιών τη δεδομένη χρονική στιγμή. Με το ελεύθερο παιδικό παιχνίδι θεάτρου (animazione) που σε μια πιο ευρεία έκφραση της υπόθεσης μοιάζει με το ψυχόδραμα, αγγίζουμε τα όρια της θεατρικής τέχνης καθώς υπάρχουν μόνο δρώντα πρόσωπα και όχι θεατές οι οποίοι αποτελούν αναφαίρετο στοιχείο της θεατρικής παράστασης<sup>876</sup>.

#### 4. Διαφυλικές διαστάσεις στα θεατρικά κείμενα για παιδιά

##### 4.1 Ο δραματογράφος ως φορέας μηνυμάτων

Μέσα από τα εννοιολογικά και εκφραστικά γνωρίσματα, τα μορφολογικά και δομικά χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου, ο συγγραφέας κεντρίζει τη φαντασία των παιδιών και ενεργοποιεί το πνεύμα, την κρίση και τα συναισθήματά τους. Με έντονα συγκινησιακά σχήματα κατορθώνει να κρατά σε εγρήγορση τον ανήλικο θεατή, ενώ παράλληλα τον καλεί για δράση και συμμετοχή στα διαδραματιζόμενα. Μ' αυτό τον τρόπο, ο συγγραφέας κατορθώνει να περάσει αβίαστα τα μηνύματά του, να υποβάλλει πρότυπα και αξίες μέσα από τον παραδειγματισμό και την άσκηση μιας ευρεία παιδαγωγικής επίδρασης πάνω στον ανήλικο θεατή<sup>877</sup>.

<sup>873</sup> Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991) όπ.π., 113.

<sup>874</sup> Γραμματάς, Θ. (1991), όπ.π., σ.44· Γραμματάς, Θ. (1992α) όπ.π., σ.43.

<sup>875</sup> Πούχγερ, Β. (1992) όπ.π., σ.304.

<sup>876</sup> Πούχγερ, Β. (1984α). Εισαγωγή στην έννοια του θεάτρου, όπ.π., σ.16-17, 26.

<sup>877</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ. 104-105.

Στην ουσία, το δραματικό κείμενο αντανακλά μια κοινωνική πραγματικότητα, όπως σχηματοποιείται μέσα από τα μάτια του συγγραφέα<sup>878</sup>. Η θεματολογία, η ιδεολογία και η αισθητική των κειμένων αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά και παιδαγωγικά δεδομένα και αντικατοπτρίζουν την εικόνα της κοινωνίας για το παιδί και το νέο<sup>879</sup>. Συνεπώς ο συγγραφέας καθοδηγείται ή υποκινείται από την κοινωνική πραγματικότητα που του υπαγορεύει τη γραφή<sup>880</sup>. Κατά μια κοινωνιολογική θεώρηση του θεάτρου η υποκίνηση του συγγραφέα από το κοινωνικό- πολιτικό- οικονομικό- πολιτιστικό περιβάλλον, που του υπαγορεύει το μήνυμα, γίνεται κατά τρόπο ασυνείδητο<sup>881</sup>.

Έχοντας λοιπόν αφετηρία την αριστοτελική άποψη του θεάτρου ως μίμηση της πραγματικότητας και φτάνοντας ως τις πιο σύγχρονες μελέτες για τη φύση του, το θέατρο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας χώρος στον οποίο μια κοινωνία σκέφτεται δημόσια<sup>882</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι νεότερες προσεγγίσεις τείνουν να βλέπουν το θέατρο ως «κοινωνική εκδήλωση μιας συλλογικής εμπειρίας που δημοσιοποιείται, ώστε το οποιοδήποτε μήνυμα του έργου να συμπίπτει με την κοινοποίηση του αποτελέσματος, που παράγεται στη συνείδηση μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας»<sup>883</sup>. Μ' αυτό τον τρόπο η αισθητική απόλαυση μετατρέπεται σε κοινωνική πράξη<sup>884</sup> και το θέατρο γίνεται ένας χώρος όπου η κοινωνία θεάται τον εαυτό της<sup>885</sup>.

Ειδικά το θεατρικό κείμενο, που απευθύνεται σε παιδιά και ανήλικες είναι επιφορτισμένο μορφολογικά, δραματουργικά, αλλά και ιδεολογικά, ώστε εύκολα καθίσταται όπλο χειραγώγησης και διαπαιδαγώγησης με όποια θετική ή αρνητική χροιά προσδώσουμε στις έννοιες. Ο συγγραφέας, έχοντας επίγνωση του κοινού στο οποίο απευθύνεται, δημιουργεί έργα που εύκολα προσλαμβάνονται από την παιδική συνείδηση. Όμως, αυτή η εύληπτη φύση του έργου ενέχει κινδύνους, φανερούς ή λανθάνοντες, που δύναται να εκκινούν από τον 'παιδαγωγισμό' με την πιο ευρεία έννοια και να φθάνουν ως τον ιδεολογικό επικαθορισμό και την προπαγάνδα. Επιπλέον, η συνεχής προβολή αξιών και προτύπων συμπεριφοράς αποτελεί στην

<sup>878</sup> Θωμαδάκη, Μ. (1999) ό.π., σ.97.

<sup>879</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π., σ.107.

<sup>880</sup> Θωμαδάκη, Μ. (1993) ό.π., σ.59.

<sup>881</sup> Θωμαδάκη, Μ. (1993) ό.π., σ.14.

<sup>882</sup> Γραμματάς, Θ. (2001) ό.π., σσ. 24-25.

<sup>883</sup> Esslin, M. (1979). *Anatomie de l'art dramatique* (N. Tisserand, Trans.). Paris: Buchet- Chastel, σ.116.

<sup>884</sup> Duvignaud, J. (1973). *Les ombres collectives*. Paris: PUF, σσ.12-13.

<sup>885</sup> Esslin, M. (1979) ό.π., σ.120.

ουσία προσπάθεια επιβολής εκείνου που ένας ενήλικας ή μια κοινωνία ολόκληρη θεωρεί σωστό, ωραίο, καλό ή πρέπει<sup>886</sup>.

Συνεπώς, η παρουσία του συγγραφέα στο κείμενο είτε αυτή λανθάνει είτε είναι φανερή, είναι σίγουρα καθοριστική για τη φύση και την εκφορά μηνύματος. Το παρεχόμενο μήνυμα φέρει μέσω του συγγραφέα το ιδεολογικό στίγμα της κοινωνίας των ενηλίκων και προβάλλει την εικόνα που η ίδια επιθυμεί να έχουν οι ανήλικοι για οτιδήποτε εκείνη θεωρεί κατάλληλο ή ακατάλληλο, καλό ή κακό<sup>887</sup>. Συνάμα, μέσα από τα αξιακά πρότυπα συμπεριφοράς, προβάλλεται και αυτό που η κοινωνία θεωρεί επιθυμητή ή πρέπει συμπεριφορά των εκκολλημένων, ανάλογα με το φύλο τους, και αφορά την ευρύτερη συμπεριφορά τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το ρόλο που έχουν στο κοινωνικό σύνολο, κ.ά..

Όμως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα προβαλλόμενα πρότυπα και οι αξίες έχουν μεγαλύτερη σημασία και επίδραση όταν προβάλλονται σε ανήλικους. Το ανήλικο κοινό, ακριβώς λόγω της ηλικίας του, είναι περισσότερο ευάλωτο στην κειμενικά ενυπάρχουσα άποψη του συγγραφέα<sup>888</sup>. Οι ανήλικοι δεν έχουν την πνευματική ωριμότητα να λογοκρίνουν το παρεχόμενο μήνυμα. Επιπλέον το παιδί εσωτερικοποιεί τα πρότυπα συμπεριφοράς πιο εύκολα, διότι 'βιώνει' το θεατρικό γεγονός και εκλαμβάνει ως αληθινό αυτό που είναι ψευδαίσθηση<sup>889</sup>. Στη συνείδησή του η σκηνή δεν είναι παρά μια προέκταση της πραγματικότητας<sup>890</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργία αυτή του θεατρικού κειμένου και τη δυνατότητά του να περνά μηνύματα και πρότυπα συμπεριφοράς με λιγότερο ή περισσότερο αδιαφανή τρόπο, στην παρούσα έρευνα θα μελετήσουμε τον τρόπο παρουσίας των δύο φύλων και συγκεκριμένα το ρόλο που προσδίδεται τόσο στον άντρα όσο και στη γυναίκα, τα προβαλλόμενα πρότυπα συμπεριφοράς και δράσης των δύο φύλων, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, κ.ά.. Στη μελέτη μας θα χρησιμοποιήσουμε όρους και έννοιες (π.χ. στερεότυπα, σεξιστικό πρότυπο, κ.ά.) που ερμηνεύουν και επεξηγούν τις σχέσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών και χρησιμοποιούνται ευρέως από μελέτες και έρευνες της επιστήμης της κοινωνιολογίας -και όχι μόνο- οι οποίες εστιάζονται στην ανάλυση και μελέτη των διάφορων παραμέτρων στις σχέσεις των δύο φύλων.

<sup>886</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σσ.108-110.

<sup>887</sup> Γραμματάς, Θ. (1992) όπ.π., σ.44.

<sup>888</sup> Γραμματάς, Θ. (1992) όπ.π., σ.49.

<sup>889</sup> Γραμματάς, Θ. (1992) όπ.π., σ.57.

<sup>890</sup> Γραμματάς, Θ. (1997) όπ.π., σ.384.

#### 4.2 Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων

Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία και την ύπαρξη κάθε κοινωνικής ομάδας είναι η κοινωνικοποίηση των μελών της και η αφομοίωση των στοιχείων εκείνων που είναι κοινωνικά αποδεκτά ή εκφράζουν την κάθε ομάδα<sup>891</sup>. Η διαδικασία κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, μαθαίνοντας τρόπους ζωής που του μεταβιβάζει η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει, λέγεται κοινωνικοποίηση<sup>892</sup>. Γενικά κοινωνικοποίηση είναι η μετάδοση συμπεριφορών, ρόλων, στάσεων και αλόψεων στην επόμενη γενιά<sup>893</sup>. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το άτομο αναπτύσσει τον κοινωνικό του εαυτό και ανακαλύπτει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό σύνολο<sup>894</sup>. Ο μηχανισμός λοιπόν κοινωνικοποίησης είναι βασικά υπεύθυνος για τη μετάδοση αξιών, προτύπων συμπεριφοράς, στάσεων και αξιών από γενιά σε γενιά. Η διαδικασία αυτή που επιτελείται μέσω των φορέων κοινωνικοποίησης (σχολείο οικογένεια, έντυπα, ΜΜΕ, κ.ά.) δεν είναι ουδέτερη. Χρωματίζεται από στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των φύλων, των φυλών και γενικότερα όλων των κοινωνικών ομάδων και αντανακλά συγκεκριμένες προσδοκίες που βασίζονται σε αυτά τα στερεότυπα<sup>895</sup>.

Με τον όρο 'στερεότυπο'<sup>896</sup> εννοούμε ένα σύνολο ιδιοτήτων που αποδίδουμε στον άντρα ή τη γυναίκα βάσει των χαρακτηριστικών που αυθαίρετα αποδίδουμε στα φύλα, χωρίς να υπολογίζουμε τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου<sup>897</sup>. «Τα στερεότυπα είναι ο εύκολος τρόπος κωδικοποίησης της γνώσης και της εμπειρίας των ατόμων»<sup>898</sup>. Είναι μια μορφή ταξινόμησης η οποία διευκολύνει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων χωρίς

---

<sup>891</sup> Καταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά χειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: εκδ. Αφών Κυριακίδη Α.Ε., σ.19.

<sup>892</sup> Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήσης, σ.72.

<sup>893</sup> Weineic, H. (1982). Sex role socialization. In J. Chetwynd, O. Hartnett (Eds), *The Sex Role System. Psychological and Sociological Perspectives*. London: Routledge and Kegan Paul, σ.18-27 ιδίως σ.18.

<sup>894</sup> Duberman, L. (1975). *Gender and Sex in Society*. New York: Praeger Publications, σ.25.

<sup>895</sup> Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.31.

<sup>896</sup> Ο όρος *στερεότυπος*, ή *στερεότυπες αντιλήψεις*, ή *στερεότυπη εικόνα* καθιερώθηκε πρώτα στην Αγγλική ως *stereotype*. Βλ. Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α' (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: εκδ. ίδιου, σ. 201.

<sup>897</sup> Ο όρος καθιερώθηκε από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο W. Lippmann ο οποίος τον χρησιμοποίησε για πρώτη φορά στο έργο του «*Κοινή γνώμη*». Ετυμολογικά ο όρος ανήκει στην ίδια οικογένεια με τον όρο 'στερεοτυπία' που σημαίνει μέθοδος εκτύπωσης ανατύπων στο τυπογραφείο. Βλ. Φιλιάς και συν. (1988) *Κοινωνιολογία*, Αθήνα ΟΕΔΒ, σ.236.

<sup>898</sup> Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.29.

ιδιαίτερη σκέψη και προβληματισμό<sup>899</sup>. Είναι η άποψη που «επιβάλλεται στα μέλη μιας κοινότητας και κατευθύνει τις προσδοκίες της εκ μέρους μιας συγκεκριμένης ομάδας»<sup>900</sup>. Σύμφωνα με τον Rasinski et al. «τα στερεότυπα είναι γενικευμένες απόψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα μέλη των κοινωνικών ομάδων. Είναι βασικές αντιλήψεις που στηρίζονται στο ενδεχόμενο πως κάποιος άνθρωπος έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά επειδή ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα»<sup>901</sup>. Ο Φίλιας επισημαίνει: «τα στερεότυπα είναι προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης-σκέψης (διανοητικές εικόνες -ιδέες), που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αντίληψη που πάμε να σχηματίσουμε γι' αυτήν την πραγματικότητα, προκαλώντας απλοποιήσεις και γενικεύσεις που τη διαστρεβλώνουν. Προσανατολίζουν την αντίληψή μας σε σχέση με την εκάστοτε πραγματικότητα κατά τρόπο συλλεκτικό και επιμεριστικό με αποτέλεσμα να την αλλοιώνουν και να την παραμορφώνουν»<sup>902</sup>.

Μελετώντας το περιεχόμενο των στερεοτύπων, διαπιστώνουμε ότι αναφέρονται σε παγιωμένες σταθερές και αυθαίρετες αντιλήψεις για τα φυσικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας, τις νοητικές και πνευματικές ικανότητές της, τις συναισθηματικές δεξιότητες και ως εκ τούτου τη θέση που πρέπει να κατέχει αυτή η ομάδα στο κοινωνικό σύνολο<sup>903</sup>. Θα μπορούσαμε λοιπόν να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά των στερεοτύπων ως εξής: α) είναι απλοποιητικά, εφόσον τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποδίδονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα είναι φτωχά σε περιεχόμενο, υπεραπλουστευτικά και συνεπώς παραμορφώνουν την πραγματικότητα, β) είναι γενικευτικά ως προς την έκταση και το περιεχόμενο και γ) είναι αφομοιωτικά, αφού, εξαιτίας της απλοποιητικής και γενικευτικής φύσης τους, αφομοιώνονται και εσωτερικεύονται πιο εύκολα<sup>904</sup>. Η Καταρτζή επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ στερεοτύπου και προκατάληψης ως εξής: «Τα στερεότυπα διαχωρίζονται από την 'προκατάληψη' επειδή το στερεότυπο είναι μια κατηγορία

<sup>899</sup> Δουλκέρη, Τ. (1994). *Παιδικά Μέσα Επικοινωνίας και Σεξισμός*. Αθήνα: εκδόσεις Παταζήση, σ.14-Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.29.

<sup>900</sup> Κανατσούλη, Μ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα. Όψεις και Απόψεις*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

<sup>901</sup> Rasinski, K., Crocker, J., Hastle, R. (1985). Another look at sex stereotypes and social judgments: an analysis of the social perceiver's use of subjective probabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (2), σ. 317.

<sup>902</sup> Φίλιας, Β. κ.ά., ό.π., σ.237.

<sup>903</sup> Michel, A. (1986). *Down with Stereotypes! Eliminating Sexism from Children's Literature and School Textbooks*. Unesco, σ.16.

<sup>904</sup> Φίλιας, Β. κ.α., ό.π., σ.244-245.

αντιλήψεων, ενώ ο όρος προκατάληψη αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη θέση η οποία ορίζεται και ελέγχεται από τα στερεότυπα»<sup>905</sup>.

Τα στερεότυπα τις περισσότερες φορές αντανακλούν τις κοινωνικές προκαταλήψεις και συνδέονται με ρόλους σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες, στις οποίες θα πρέπει τα άτομα να ανταποκρίνονται<sup>906</sup>. Σε αντιστοιχία λοιπόν με τον όρο 'στερεότυπο' ο όρος 'ρόλος' αποδίδει ένα σύνολο συμπεριφορών που σε μια χωροχρονικά προσδιοριζόμενη εποχή θεωρούνται ότι είναι ταιριαστές, πρέπουσες, αρμόζουσες και γι' αυτό αποδεκτές από την κοινωνία. Στην πραγματικότητα είναι η αντίληψη της κυρίαρχης ιδεολογίας που επιβάλλει αυτό που η ίδια θεωρεί σωστό ή λάθος, αποδεκτή ή μη συμπεριφορά<sup>907</sup>. Οι διαφορές των ρόλων στα δύο φύλα εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία και διαφαίνονται εντονότερα όσο το παιδί μεγαλώνει<sup>908</sup>. Έτσι, ενώ το βρέφος δεν έχει καμία αίσθηση του κοινωνικού του φύλου, μετά τη συμπλήρωση του πρώτου έτους και αφού έχει σταθεροποιηθεί η ομιλία, τα παιδιά αρχίζουν να ταυτίζονται με άτομα του ίδιου φύλου<sup>909</sup>, μαθαίνοντας τις ιδιότητες και τις συμπεριφορές που αρμόζουν στο δικό τους φύλο<sup>910</sup>, εκμάθηση που συνεχίζεται και κατά τη σχολική ηλικία<sup>911</sup>. Η όλη πορεία λοιπόν που αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πλευρές της κοινωνικοποίησης είναι γνωστή με τον όρο κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων<sup>912</sup>. Όπως ορίζει ο Serbin «ο ρόλος των φύλων αναφέρεται στη συλλογή συμπεριφορών, επαγγελμάτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία θεωρούνται ως τυπικά του φύλου ή ως κατάλληλα για το ένα ή το άλλο φύλο»<sup>913</sup>. Ως στερεότυπα του ρόλου των φύλων λοιπόν θα ορίζαμε το σύνολο των προσχηματισμένων και υπεραπλουστευμένων κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με τους τρόπους και τις μορφές συμπεριφοράς, τις ικανότητες, τους ρόλους, τα επαγγέλματα, κ.α., των ατόμων, απλά και μόνο επειδή ανήκουν στο ένα ή στο

<sup>905</sup> Καταρτζή, Ε., *όπ.π.*, σ.30.

<sup>906</sup> Καταρτζή, Ε., *όπ.π.*, σ.29.

<sup>907</sup> Δουλκέρη, Τ. (1994) *όπ.π.*, σσ. 14-15· Δουλκέρη, Τ. (1990). *Μέσα μαζικής επικοινωνίας και ισότητα των δύο φύλων*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, σσ.21-22· για τη διαδικασία σχηματισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων από την κυρίαρχη ιδεολογία βλ. Φιλιάς, Β., κ.α., *όπ.π.*, σ.240-244.

<sup>908</sup> Barry, R., Barry, A. (1976). Stereotyping of sex roles in pre-school kinder garden children. *Psychological Reports*, 31, σσ. 948-950.

<sup>909</sup> Faulkner, D., Woodhead, M. (Eds.) (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον* (Μ. Παπαδοπούλου, Μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 87.

<sup>910</sup> Hurlock, E. (1978). *Child development*. Singapore: Mc Graw -Hill, σ.85.

<sup>911</sup> Katz, P. (1979). The development of female identity. *Sex roles*, σσ.155-178.

<sup>912</sup> Καταρτζή, Ε., *όπ.π.*, σ.20.

<sup>913</sup> Serbin, L. (1985). The hidden curriculum: academic consequences of teacher expectations. In M. Marland, (Ed.), *Sex Differentiation and Schooling*. London: Heinemann Educational Books, σ.19.



άλλο φύλο<sup>914</sup>. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι οι κυρίαρχες για τα φύλα κοινωνικές αντιλήψεις δεν είναι απλά στατικές και ουδέτερες, αλλά μεροληπτικές υπέρ του αντρικού φύλου<sup>915</sup>. Τα στερεότυπα ορίζουν τρόπους συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο και εγκλωβίζουν τα παιδιά σε συγκεκριμένους και προδιαγεγραμμένους ρόλους ανάλογα με το φύλο τους.

Η έννοια των στερεοτύπων του ρόλου των φύλων σχετίζεται άμεσα με την έννοια του σεξισμού. Ο όρος 'σεξισμός' δημιουργήθηκε από τις φεμινίστριες των ΗΠΑ<sup>916</sup> κατ' αναλογία με τον όρο 'ρατσισμός', για να καταδειχθεί το ιδεολογικό υπόβαθρο και η κοινωνική συμπεριφορά που οδηγούν σε διακρίσεις σε βάρος των κοινωνικών ομάδων<sup>917</sup>. Ο σεξισμός «είναι μια στάση κατά την οποία το άτομο συμπεριφέρεται, αποκλείει και αντιμετωπίζει άλλα άτομα με στερεότυπο τρόπο εξαιτίας του φύλου τους»<sup>918</sup>. Τα σεξιστικά στερεότυπα συνδέθηκαν και συνδέονται με βιολογικές θεωρίες οι οποίες πρεσβεύουν ότι οι ρόλοι των φύλων ορίζονται με βάση το γενετικό προκαθορισμό τους και τις βιολογικές διαφορές<sup>919</sup>. Οι Frazier και Sadker επεκτείνουν τον ορισμό μέσα από την επισήμανση ότι ο σεξισμός εκφράζει την αντίληψη ότι τα ανθρώπινα φύλα μπορούν να καθορίζουν τη ζωή τους τη στιγμή που, πρώτον, το ένα φύλο θεωρείται ανώτερο και έχει το δικαίωμα να επιβάλλεται στο άλλο, δεύτερον, υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές που ενισχύουν τέτοιες απόψεις για λόγους σκοπιμοτήτων και τρίτον, όχι μόνο κυβερνήσεις, αλλά και ολόκληρες κοινωνίες βασίζονται πάνω σε αυτές τις αντιλήψεις<sup>920</sup>. Τα στερεότυπα αντιστέκονται στη φθορά επειδή νομιμοποιούν την προκατάληψη απέναντι στις υποτελείς ομάδες. Έτσι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν αποτελούν απλά και μόνο στατικές απόψεις και κρίσεις αλλά συμμετέχουν σε μια δυναμική

<sup>914</sup> Birke, L. (1983). *The changing experience of women: Nature and Culture*, Units 2, 3. Milton Keynes: The Open University Press· Μαραγκουδάκη, Ε. (1991). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσεύς, σ.20· Κανατσούλη, Μ., ό.π., σ.20· Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.31.

<sup>915</sup> Rosaldo, Z.W. (1974). Woman, culture and society. A theoretical overview. In Z.M. Rosaldo, L. Lamphere (Eds.), *Woman Culture and Society*. California: Stanford University Press, σσ. 17-42· Sandey, P. (1974). Female Status in the Public domain. In Z.M. Rosaldo, L. Lamphere (Eds.), *Woman Culture and Society*. California: Stanford University Press, σσ. 189-206· Mead, M. (1975). *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. New York: William Morrow, p.30· Μαραγκουδάκη, Ε., ό.π., σ.22.

<sup>916</sup> Ριντ, Ε. (1981). *Σεξισμός και επιστήμη* (Ο.Ν. Γκανά, Μετάφρ.). Αθήνα: Θεωρία «Γυναικείες μελέτες», σσ. 91-94.

<sup>917</sup> Crabbe, B., Delfosse, M.L., Gaiardo, L., Verrlaeckt, G, Wilwerth, E. (1985). *Les femmes dans les livres scolaires*. Bruxelles: Pierre Mardaga, σ.246.

<sup>918</sup> Michel, A., ό.π., σ.15.

<sup>919</sup> Βιβλιογραφία ερευνών που ερμηνεύουν την κοινωνική ζωή μέσα από τον γενετικό ντετερμινισμό βλ. Κανατσούλη, Μ., ό.π., σ.21.

<sup>920</sup> Frazier, N., Sadker, M. (1975). *Sexism in School and Society*. New York: Harper and Row, σ.2

αλληλεπίδραση<sup>921</sup>. Έτσι, όπως επισημαίνει και ο Bem<sup>922</sup>, τα άτομα εσωτερικοποιούν τα δεδομένα της κατάλληλης -σύμφωνα με το φύλο τους- συμπεριφοράς, τα οποία βασίζονται στην ταυτότητα του φύλου τους και ενεργούν σύμφωνα με αυτά<sup>923</sup>.

Σύμφωνα λοιπόν με τα χαρακτηριστικά που προσδίδονται στα στερεότυπα, το αντρικό φύλο διακρίνεται από επιθετικότητα, ανεξαρτησία, τόλμη γενναιότητα, ευφυΐα. Αντίθετα, το γυναικείο φύλο χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, εξάρτηση, συμμόρφωση, υπακοή, ευγένεια, υποχώρηση. Οι Deaux και Lewis<sup>924</sup> σημειώνουν τέσσερις βασικές περιοχές διάκρισης μεταξύ των φύλων: α) τη συμπεριφορά των ρόλων, β) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, γ) το επάγγελμα και δ) τα φυσικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, από την έρευνα του Broverman et al.<sup>925</sup> βρέθηκε ότι: α) ομάδες που διαφέρουν ως προς τη σύνθεση (φύλο, ηλικία, θρησκεία, κ.ά.) ενστερνίζονται την άποψη ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα φύλα, β) τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στους άντρες αξιολογούνται στην πλειονότητά τους περισσότερο θετικά από το σύνολο των χαρακτηριστικών των γυναικών και γ) οι ορισμοί για τους ρόλους των φύλων γίνονται αποδεκτοί χωρίς κριτική στο βαθμό που ενσωματώνουν την αυτοαντίληψη αντρών και γυναικών<sup>926</sup>. Όπως σημειώνει η Καταρτζή «τα στερεότυπα των ανδρών και των γυναικών είναι μη ρεαλιστικά, επιζήμια και περιοριστικά στην πλήρη ανάπτυξη των ατόμων»<sup>927</sup>.

---

<sup>921</sup> Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.33.

<sup>922</sup> Bem, S. (1982). Gender schema theory compared: a comment on Marcus, Crane, Bernstein, and Siladi's "Self-schemas and gender". *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, σσ. 1192-1194.

<sup>923</sup> Lips, M. (1988). *Sex and Gender. An Introduction*. California: Mayfield Publications, σ.12· Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.20.

<sup>924</sup> Deaux, K., Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, σσ. 991-1004.

<sup>925</sup> Broverman, et al. (1972). Sex Role Stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues*, vol.28, η.2, σσ. 59-78.

<sup>926</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., ό.π., σ.21· Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.34.

<sup>927</sup> Καταρτζή, Ε., ό.π., σ.35.

## 2.5. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο αυτό το κεφάλαιο αναλύθηκε ο όρος ‘παιδικό θέατρο’ και αναπτύχθηκαν οι σημαντικότεροι προβληματισμοί γύρω από την καταλληλότητά του, και τα βασικά χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από ένα θέατρο ενηλίκων. Στη συνέχεια αναλύθηκε η πορεία του παιδικού θεάτρου μέσα στο χρόνο και ειδικότερα από την αρχαιότητα όπου δεν υπήρχε αυτόνομο παιδικό θέατρο αλλά παρόλ’ αυτά τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να παρακολουθούν με τους ενήλικες παραστάσεις αρχαίου δράματος, το αναγεννησιακό θέατρο μέχρι το Ιησουιτικό όπου θεσμοθετείται μια πρώτη μορφή σχολικού θεάτρου με στόχο την θρησκευτική προπαγάνδα, στο θέατρο την περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού όπου μέσα από τις παιδικές παραστάσεις δίνεται έμφαση στην πνευματική καλλιέργεια και τον πατριωτισμό, στο θέατρο της μετεπαναστατικής Ελλάδας με κύριες μορφές την Ε. Λόντου-Δημητρακοπούλου, την Α. Μεταξά και το Β. Ρώτα που θεωρούνται θεμελιωτές του παιδικού θεάτρου, τη μεταπολεμική περίοδο όπου χαρακτηρίζεται από δραματουργική έκρηξη που ακολουθεί και την επόμενη περίοδο (δεκαετίες ’70 & ’80) όπου παρατηρείται καλλιτεχνική έκρηξη ποικίλων εκφραστικών μορφών, ενώ η τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα σηματοδοτείται από μια σειρά ενεργειών που θέτουν το παιδικό θέατρο στο προσκήνιο. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου που το διαφοροποιούν από άλλα είδη (π.χ. αφηγηματικό) και παρουσιάστηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η θεματολογία των θεατρικών κειμένων που απευθύνονται σε παιδιά. Τέλος, αναπτύχθηκε μια προβληματική με βάση το ρόλο του δραματουργού ως φορέα μηνυμάτων που αποτελεί και βασικό θέμα της παρούσας έρευνας.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται οι έρευνες που εξετάζουν τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στο θέατρο για κοινό ανηλίκων. Παράλληλα παρουσιάζονται οι έρευνες που μελετούν το ρόλο των δύο φύλων σε στενή σχέση και συνάρτηση με τη λειτουργία του θεάτρου σε διάφορα επίπεδα. Οι μελέτες έχουν χωριστεί σε θεματικές κατηγορίες, ανάλογα με το βασικό θέμα διαπραγμάτευσης και τον κύριο προσανατολισμό της έρευνας. Στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθεται αναλυτικός πίνακας των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, με βάση το έτος δημοσίευσής τους.

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

#### Πολιτισμική θεώρηση

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει μελέτες εθνοτήτων, που εξετάζουν την παρουσία φυλετικών διακρίσεων και διακρίσεων των φύλων, στο θέατρο. Αναλυτικότερα, η έρευνα των Gitter και Black<sup>928</sup> μελετά τις διαφορές των φύλων και των φυλών, τόσο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα που εκφράζονται, όσο και το ρόλο που έχει η φυλή και το φύλο του ηθοποιού στη κατανόηση του συναισθήματος από το κοινό. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι νέγροι στο σύνολό τους έχουν καλύτερη αντιληπτική ικανότητα.

Το 1974 δημοσιεύεται η έρευνα της Smith<sup>929</sup> που αφορά την παρουσία των νέγρων γυναικών στα κινηματογραφικά έργα. Η μελέτη αναλύει θέματα φυλετικής διάκρισης και διάκρισης των φύλων, βασιζόμενη στην περιγραφή ενός Συμποσίου με θέμα «*Black Image in Films, Stereotyping and Self-Perception*» που υποστηρίχθηκε από Αφρο-Αμερικάνικα και Αμερικάνικα Τμήματα Μελετών στο πανεπιστήμιο της Βοστώνης.

<sup>928</sup> Gitter, G., Black, H. (1968). *Perception of Emotion: Differences in Race and Sex of Perceiver and Expressor*. Boston: Boston Univ., MA. Communication Research Center.

<sup>929</sup> Smith, B. (1974). Black Women in Film Symposium. *Freedomways*, 14 (3), 266-269.

Ένα χρόνο μετά, οι Carter και Mouser<sup>930</sup> δημοσιεύουν μια ανθολογία από δεκατέσσερις μελέτες, που είχαν ως κεντρικό θεματικό πυρήνα την προσφορά των μελετών μειονότητας. Τα θέματα που περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων αφορούν, α) τη θέση των φύλων και το ρόλο του δράματος στην αναζήτηση της ταυτότητας, β) την εφηβική λογοτεχνία θεωρημένη ως μέθοδο ανάπτυξης, συνειδητοποίησης και απόκτησης ατομικής ταυτότητας και γ) προγράμματα τσικάνικων μελετών. Ιδιαίτερη αναφορά στις τσικάνικες μελέτες κάνουν και οι Garcia και συν.<sup>931</sup> στην εργασία τους, όπου αναλύονται θέματα διαφοροποίησης των φύλων.

Ο Saldana<sup>932</sup> πραγματοποίησε μια διεθνική πιλοτική μελέτη με την οποία κατέδειξε ότι η εθνικότητα, το γένος των παιδιών και ενδεχομένως η κοινωνικοπολιτιστική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού, αποτελούν μεταβλητές που επηρεάζουν το πώς οι χαρακτήρες του έργου γίνονται αντιληπτοί.

Οι Cordova και συν.<sup>933</sup>, επιμελήθηκαν τη δημοσίευση μιας συλλογής δοκιμίων που έχει ως βασικό θεματικό πυρήνα το σεξισμό στις τσικάνικες μελέτες και άλλα θέματα όπως οι γυναίκες στο Νέο Μεξικό και οι γυναίκες στο “*El Teatro Campesino*”.

Η Foltz-Gray<sup>934</sup> περιέγραψε ορισμένα προγράμματα, στα οποία η μουσική και ο χορός χρησιμοποιούνται για να ξεκλειδώσουν πόρτες που τα στερεότυπα της φυλής, το φύλου, της γλώσσας, της θρησκείας ή της ικανότητας, έχουν κρατήσει κλειστές. Με τη συνδρομή της τέχνης του θεάτρου, τα παιδιά εκτίθενται στη μουσική και το χορό άλλων πολιτισμών, γεγονός που τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν τόσο την ποικιλομορφία του κόσμου, όσο και τις ουσιαστικές ομοιότητες των ανθρώπων.

---

<sup>930</sup> Carter, G., Mouser, B. (1975). *Identity and Awareness in the Minority Experience. Selected Proceedings of the 1st and 2nd Annual Conferences on Minority Studies* (March, 1973 and April, 1974), Volume 1, Number 1 Institute for Minority Studies. Wisconsin: University of Wisconsin ‘La Crosse’.

<sup>931</sup> Garcia, E. et al. (1984). *Chicano Studies: A Multidisciplinary Approach*. New York: Teachers College Press.

<sup>932</sup> Saldana, J. (1992). Assessing Anglo and Hispanic Children's Perceptions and Responses to Theatre: A Cross-Ethnic Pilot Study. *Youth Theatre Journal*, v7 n2, σσ. 3-14.

<sup>933</sup> Cordova, T. et al. (1993). *Chicana Voices: Intersections of Class, Race, and Gender*. Houston: National Association for Chicano Studies.

<sup>934</sup> Foltz-Gray, D. (1995). World Rhythms: Students Make Cultural Connections through Music and Dance. *Teaching Tolerance*, v4 n1, σσ. 58-61.

## Παιδαγωγική θεώρηση

Πολλές είναι οι μελέτες που εξετάζουν τη θέση ή το ρόλο του παιδικού θεάτρου στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη κατηγορία αναλύει την εφαρμογή του παιδικού θεάτρου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η αρχή έγινε το 1976 όταν δημοσιεύτηκε ένα αντίγραφο<sup>935</sup> των συζητήσεων του ραδιοφωνικού προγράμματος “*Options in Education*”, το οποίο επικεντρωνόταν σε διάφορα ζητήματα και εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα θέματα μεταξύ άλλων περιλάμβαναν το δημιουργικό παίξιμο ρόλων, τη γυναίκα στην εκπαίδευση καθώς και τις αντιλήψεις των παιδιών για τις γυναίκες και τους θεατρικούς της ρόλους. Ακολούθησε η δημοσίευση μιας συλλογής<sup>936</sup> με περιλήψεις διδακτορικών διατριβών, τα θέματα των οποίων εστιάζονται στο θέατρο στην εκπαίδευση, τα στερεότυπα των γυναικών στο δράμα, τα συμμετοχικά έργα για νεανικό κοινό, κ.ά.

Την ίδια χρονιά η Nalley<sup>937</sup> ανέλυσε πέντε έργα, τα οποία ανεβάζονται πολύ συχνά στις θεατρικές σκηνές των σχολείων. Η μελέτη των έργων αυτών, κατέδειξε πως οι ρόλοι των αντρών είναι πολύ περισσότεροι από αυτούς των γυναικών και ότι οι θηλυκοί χαρακτήρες τείνουν να ακολουθούν δύο γνωστά στερεότυπα: της γυναίκας-τροφού, (η γυναίκα στο ρόλο της νοικοκυράς ή της νοσοκόμας που φροντίζει τον άντρα και τα παιδιά) και της φιλάρεσκης γυναίκας, η οποία παρουσιάζεται γελοιοδώς εκκεντρική και με ιδέες που συνήθως προκαλούν το γέλιο, εξαιτίας της ελαφρότητάς τους. Ούτε σε ένα από τα πέντε έργα δεν προβάλλεται το παράδειγμα της ικανής αποφασιστικής γυναίκας που λύνει τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αντιμετωπίζει τις προκλήσεις με ανεξαρτησία.

Το 1981 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα<sup>938</sup> με θέμα τη συμπεριφορά κίνησης του βραχίονα σε μαθητές Γυμνασίου, αγόρια και κορίτσια. Παρατηρώντας ότι πολλά από τα κορίτσια αντιμετώπιζαν μεγαλύτερη δυσκολία από ότι τα αγόρια σε κάποιες ασκήσεις που απαιτούν δύναμη στη χρήση του βραχίονα, διερευνήθηκαν οι

---

<sup>935</sup> Institution for Educational Leadership, National Public Radio (1976). *Options in Education, Transcript for February 2, 1976: Individually Guided Education, Creative Playacting, and Women in Education*. Washington: George Washington University.

<sup>936</sup> ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills (n.d.). *Theatre and Oral Interpretation: Abstracts of Doctoral Dissertations Published in "Dissertation Abstracts International," July through December 1980* (v41, n1-6). Urbana, IL: ERIC.

<sup>937</sup> Nalley, S. (1980, August 10-13). Sex-Role Stereotypes in Secondary School Theatre. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. San Diego.

<sup>938</sup> Flynn, M. (1981, August 9-12). Nonassertive Arm Movement Behavior in Women Acting Students. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. Dallas.

ψυχολογικοί και φυσιολογικοί λόγοι που κρύβονται πίσω από αυτή τη συμπεριφορά. Μέσα από διάφορες διεργασίες και με τη συνδρομή της τέχνης του θεάτρου, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτή η συμπεριφορά δεν αποτελεί έμφυτο γνώρισμα των φύλων, αλλά στην πραγματικότητα διδάσκεται στα παιδιά μέσω της ανταμοιβής και της τιμωρίας σύμφωνα με αυτό που θεωρείται κατάλληλη συμπεριφορά για το κάθε φύλο. Η έρευνα επιβεβαιώνει προγενέστερες μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες δεν είναι από τη φύση λιγότερο επιθετικές από τους άντρες και καταδεικνύει ότι υπάρχει ευρύτερη κλίμακα μυϊκής δύναμης σε άτομα ίδιου φύλου παρά ανάμεσα στα δύο φύλα.

Την ίδια χρονιά, η Stone<sup>939</sup> μελέτησε τρία ζητήματα σχετικά με την έφηβη ηρωίδα στις θεατρικές παραγωγές του Γυμνασίου: την αναγκαιότητα να εξεταστεί το πρότυπο του ρόλου που προβάλλεται από το χαρακτήρα που απεικονίζεται, την αναγκαιότητα να εστιαστεί η μελέτη στα κοινωνικά και δραματουργικά ζητήματα της παραγωγής και την αναγκαιότητα αυξημένη συνειδητότητα μεταξύ των δασκάλων.

Οι Myers και Lawrence<sup>940</sup> βιντεοσκόπησαν τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες, στα πλαίσια ενός δραματικού προγράμματος. Η ανάλυση των βιντεοταινιών αποκάλυψε τέσσερις μεταβλητές που είχαν επίδραση στο πρόγραμμα : το γνωστικό και το επίπεδο κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο και την κουλτούρα του σχολείου, όπως εκφράζεται στα πλαίσια της τάξης καθώς και το ρόλο του δασκάλου στο πρόγραμμα. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά χρειάζονταν ένα επίπεδο γνώσεων και τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν στο δράμα με ένα δημιουργικό τρόπο. Στη διάρκεια των μαθημάτων δράματος ήταν εμφανέστερη η κουλτούρα της εργατικής τάξης για τον παραδοσιακό καθορισμό στο ρόλο των φύλων, δηλαδή την κυριαρχία του αρσενικού και την παθητικότητα του θηλυκού.

H Ward<sup>941</sup> μέσα από τη διαδικασία πραγματοποίησης ενός θεατρικού έργου, αξιολόγησε τον τρόπο με τον οποίο η παράσταση επηρέασε το αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Τα

---

<sup>939</sup> Stone, S. (1981). Understanding the Adolescent Actress: The True Adolescent Heroine. *Secondary School Theatre Journal*, v20 n2, σσ. 14,18-20.

<sup>940</sup> Myers, J., Lawrence, T. (1983). *Drama as a Catalyst for Establishing New Modes of Classroom Interaction: an Anthropologist's Assessment*, Prepared as part of a project funded by the Martha Holden Jennings Foundation, 1981-82.

<sup>941</sup> Ward, C. (1994). *Art in the Elementary Schools: It's More Than Fingerpainting*. Research Project, University of Virginia.

αποτελέσματα των μετρήσεων που πραγματοποιήθηκαν με τη συνδρομή δύο οργάνων (όργανο αυτοαξιολόγησης και συνέντευξη) κατέδειξαν ότι αυξήθηκε το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών όλης της τάξης και ειδικότερα των κοριτσιών.

Η Nilan πραγματοποίησε μια έρευνα<sup>942</sup> η οποία εξέταζε τις συλλογικές εργασίες μιας μικτής τάξης δράματος (drama class) προκειμένου να καθορίσει τις στερεότυπες αντιπροσωπεύσεις του αρσενικού.

Η Kerr<sup>943</sup> παρουσιάζει ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην Αγγλία με τη συνδρομή φοιτητών της Νοσηλευτικής, το οποίο, χρησιμοποιώντας το διαλογικό δράμα, είχε σκοπό να προωθήσει ένα υγιές μοντέλο συμπεριφοράς σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση των φύλων. Στην εργασία περιλαμβάνονται τα προ-τεστ και τα μετά-τεστ της μελέτης, περιγράφεται η συμπεριφορά των εξεταζομένων και τονίζεται η διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών με βάση το φύλο τους.

Η Watt<sup>944</sup> μελέτησε και σύγκρινε τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και τις κλίσεις αγοριών και κοριτσιών, ηλικίας επτά και έντεκα ετών. Στα πλαίσια της έρευνας, οι μαθητές όρισαν τομείς στους οποίους οι ίδιοι θεώρησαν ότι επιδεικνύουν περισσότερο ταλέντο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως, και στις δυο ηλικιακές ομάδες, τα αγόρια στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι έχουν περισσότερο ταλέντο στα μαθηματικά ή σε περιοχές θετικών επιστημών, ενώ τα κορίτσια θεωρούν ότι έχουν περισσότερο ταλέντο στις τέχνες (θέατρο, ζωγραφική κ.ά.) και στις κλασικές ή φιλολογικές επιστήμες. Αντίστοιχα, η ανάλυση των επαγγελματικών φιλοδοξιών κατέδειξε πως τα αγόρια, περισσότερο από τα κορίτσια, σχεδιάζουν να ακολουθήσουν τομείς θετικών επιστημών.

Οι McNulty και συν.<sup>945</sup> στην εργασία τους υποστηρίζουν ότι τα σχολεία δεν πρέπει να εξετάζουν μόνο τη διανοήση και προβάλλει ως παράδειγμα το Brattleboro (Vermont) Union High School, το οποίο υπερέβη την προσήλωση στους

---

<sup>942</sup> Nilan, P. (1995). Making Up Men. *Gender and Education*, v7 n2, σσ. 175-87.

<sup>943</sup> Kerr, M. (1995). Project 2000 Student Nurses Take the Stage with Interactive Drama to Facilitate Health Promotion. *Innovations in Education and Training International*, 32 (2), 162-74.

<sup>944</sup> Watt, H. (1996, November 25-29). Students' Gendered Perceptions of Talent at High School According to Academic Domain, and Their Effect on Career Aspirations. Paper presented at the 'ERA and AARE Joint Conference'. Singapore.

<sup>945</sup> McNulty, R., Heller, D., Binet, T. (1997). Confronting Dating Violence. *Educational Leadership*, v55 n2, σσ. 26-28.



εκπαιδευτικούς σκοπούς με την υποστήριξη της παράστασης του έργου “*The Yellow Dress*”. Το έργο έχει ως θεματολογία τη βιαιοπραγία σε βάρος μιας εφηβης.

Η Applebaum<sup>946</sup> εξετάζει το θεατρικό έργο “*Cinderella*” της Chorpenning που γράφτηκε το 1940 και το συγκρίνει με το θεατρικό έργο “*Mother Hicks*” της Zeder το οποίο γράφτηκε το 1983. Αποκαλύπτει πως και τα δυο έργα ενσωματώνονται βαθιά στις κυρίαρχες πολιτιστικές τοποθετήσεις της εποχής τους και ενώ τα πρότυπα της θηλυκής εφηβείας που προβάλλουν ανταποκρίνονται σε εκείνη τη χρονική περίοδο, παρόλα αυτά, παραμένουν ανθεκτικά μέχρι της μέρας μας. Καταλήγει στο συμπέρασμα πως αυτό το γεγονός έχει επιδράσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στην κοινωνική προσαρμογή του κοινού που τα παρακολουθεί.

Ο Bloom<sup>947</sup> εφαρμόζει τη φεμινιστική δραματική κριτική στα κείμενα δεκαοχτώ θεατρικών έργων, που την περίοδο 1994-1995 ανέβασαν τρεις διακεκριμένες επιχειρήσεις θεάτρου για νεανικό κοινό. Οδηγείται στο συμπέρασμα ότι οι χαρακτήρες στο σύνολό τους, δεν επιδεικνύουν τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων, από την άλλη πλευρά όμως διαπιστώνει ότι οι περισσότεροι θηλυκοί χαρακτήρες σπάνια έχουν δύναμη και συνήθως βρίσκονται υπό την κηδεμονία ή την προστασία κάποιου άλλου προσώπου (συνήθως ενήλικα). Προτείνει τέσσερις επιλογές στους παραγωγούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν την ύπαρξη σεξιστικών στερεοτύπων στα έργα.

Οι Halladay και συν.<sup>948</sup> ερευνούν ποιες ρητές και κρυφές θεωρίες του φύλου και του φεμινισμού κατευθύνουν τις πρακτικές δράματος των δασκάλων. Αντιπαραβάλλει τις αντιλήψεις των ενηλίκων για το ρόλο των φύλων με τις απόψεις νεαρών ατόμων από τον Παιδικό Σταθμό μέχρι το Γυμνάσιο, προκειμένου να εξετάσει τις ελλοχεύουσες σκέψεις και στάσεις για το ρόλο των φύλων.

Η Woodson<sup>949</sup> εξετάζει την αθέατη ένταξη πολιτιστικών δομών της βικτοριανής περιόδου στη σύγχρονη εποχή, αναφορικά με τα παιδιά, τις γυναίκες και την τέχνη του θεάτρου στον τομέα του παιδικού δράματος. Εστιάζει στην ηθική αποστολή του παιδικού δράματος και στη θέση της γυναίκας στο παιδικό δράμα.

<sup>946</sup> Applebaum, S. (1998). Rethinking the Female Adolescent Protagonist in Charlotte Chorpenning's "Cinderella" and Suzan Zeder's "Mother Hicks". *Youth Theatre Journal*, v12, σσ. 36-47.

<sup>947</sup> Bloom, D. (1998). Feminist Dramatic Criticism for Theatre for Young Audiences. *Youth Theatre Journal*, v12, σσ. 25-35.

<sup>948</sup> Halladay, J., Starr, J., Sitjar, A., Brophy, S., Korty, C. (1998). Dramatizing Theories of Gender and Feminism with Children and Youth. *Youth Theatre Journal*, v12, σσ. 60-74.

<sup>949</sup> Woodson, S. (1998). Underlying Constructs in the Development and Institutionalization of the Child Drama Field. *Youth Theatre Journal*, v12, σσ. 1-9.

Παράλληλα αναφέρεται και σε άλλα θέματα όπως στο ερασιτεχνικό παιδικό δράμα, στο παιδικό δράμα ως εκπαίδευση στη δημοκρατία και στην κατασκευή της Επιτροπής Παιδικού Θεάτρου.

Η Chapman<sup>950</sup> υποστηρίζει ότι η φυσική και συναισθηματική εμπειρία στη σκηνή είναι μια ευκαιρία για τις νέες ηθοποιούς να αποκτήσουν τη γνώση για την ταυτότητα του φύλου τους. Θεωρεί ότι η φυσική εκμάθηση "των πράξεων" του φύλου, μπορεί να είναι μέρος της κρίσης που πολλές νέες γυναίκες αντιμετωπίζουν στην εφηβεία και ότι οι ενέργειες που πραγματοποιούνται επί σκηνής συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου.

### Εκπαιδευτική θεώρηση

Η κατηγορία αυτή εξετάζει τη χρήση του θεάτρου για παιδιά κυρίως ως μέσο και τεχνική διδασκαλίας. Πρώτος ο Knudson<sup>951</sup> εξέτασε την επίδραση ενός εξειδικευμένου προγράμματος γλωσσικών δραστηριοτήτων, επάνω στη γλωσσική ανάπτυξη σαράντα εννιάχρονων παιδιών, τα οποία προετοίμασαν σύντομα αυτοσχέδια δράματα για την παραγωγή βιντεοταινίας. Όσα παιδιά πήραν μέρος στο πρόγραμμα είχαν δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 85-100, όλα είχαν δυσκολία στα γλωσσικά μαθήματα και στο σύνολό τους, διάβαζαν κάτω από το επίπεδο της ηλικίας τους. Τα αποτελέσματα ανάμεσα στην εξέταση που προηγήθηκε (προ-τεστ) και στην εξέταση που ακολούθησε (μετά-τεστ) κατέδειξαν: (1) σημαντική βελτίωση στις ασκήσεις μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης στις αναγνωστικές δεξιότητες και τις δεξιότητες σύνθεσης (2) σημαντική αύξηση της γλωσσικής ικανότητας και (3) μια πολύ χαρακτηριστική αλλαγή στάσης απέναντι στο σχολείο, με ένα σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό σχολικής αποτυχίας, ή και απουσίας από το σχολείο.

Οι Buser και Humm<sup>952</sup> περιγράφουν τα αποτελέσματα μιας μελέτης που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή σπουδαστών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις

---

<sup>950</sup> Chapman, J. (2000). Female Impersonations: Young Performers and the Crisis of Adolescence. *Youth Theatre Journal*, v14, σσ.123-31.

<sup>951</sup> Knudson, R. (1970). *The Effect of Pupil-Prepared Videotaped Dramas on the Language Development of Selected Rural Children*. Boston University School of Education: Ed.D. Dissertation. Knudson, R. (1970). *The Effect of Pupil-Prepared Videotaped Dramas on the Language Development of Selected Rural Children*. (Ed.D. Dissertation, Boston University School of Education), Boston.

<sup>952</sup> Buser, R., Humm, W. (1980). *Special Report on Cocurricular Offerings and Participation*. Illinois State Board of Education: Springfield.

εκτός διδακτέας ύλης δραστηριότητες. Οι προσφερόμενες δραστηριότητες (μεταξύ των οποίων ήταν το δράμα, ο αθλητισμός και η μουσική) προσδιορίστηκαν και ταξινομήθηκαν σε έντεκα ομάδες. Στη μελέτη καταγράφονται οι δραστηριότητες που προσφέρονται σε κάθε κατηγορία, το ποσοστό της θηλυκής συμμετοχής, το ποσοστό της συνολικής συμμετοχής σπουδαστών και η συχνότητα των δραστηριοτήτων.

Ο Coolahan<sup>953</sup> παρουσιάζει μια σειρά από εκπαιδευτικές μελέτες που επικεντρώνονται σε ζητήματα εκμάθησης και προγράμματος σπουδών. Στο συλλογικό έργο περιλαμβάνεται η εργασία του Murphy<sup>954</sup> «*Αισθητικές προοπτικές στη μεταρρύθμιση προγράμματος σπουδών*» και η εργασία της Drury<sup>955</sup> «*Δράμα: Λιγότερη συζήτηση, περισσότερη δράση*». Αντίστοιχα, το περιοδικό των δασκάλων αγγλικής γλώσσας της Μινεσότα<sup>956</sup>, περιέχει άρθρα που αναφέρονται σε μια ευρεία ποικιλία θεμάτων που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών καθώς και δραστηριότητες και τεχνικές μέσα στην τάξη. Μεταξύ των θεμάτων που περιλαμβάνονται είναι το δράμα στο πρόγραμμα σπουδών, η εκμάθηση της τέχνης και της γλώσσας, η μελέτη ταινιών, κ.ά.

Η Selwyn<sup>957</sup> υποστηρίζει ότι η διδασκαλία, μεταξύ άλλων, είναι η τέχνη της σύνδεσης των μαθητών με τα αντικείμενα μελέτης, χρησιμοποιώντας ουσιώδεις αλλά και συναρπαστικούς τρόπους. Παρουσιάζει τρία μαθήματα κοινωνικών επιστημών που η διδασκαλία τους πραγματοποιείται με τη συνδρομή περιοδικών, θεατρικών έργων και δοκιμίων.

Ο Nascimento<sup>958</sup> εξετάζει πώς οι προκαταλήψεις του φύλου στο δυτικό θέατρο επεκτείνονται και διαωινίζονται από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συμπεραίνει ότι η αμερικανική προπτυχιακή θεατρική εμπειρία μπορεί να είναι επιβλαβής, ιδιαίτερα για τις νέες γυναίκες. Μελετά τις εναλλακτικές παιδαγωγικές εφαρμογές στη διδασκαλία, προτείνοντας ένα είδος θεατρικής δράσης στην τάξη εκτός από τα βιβλία μονολόγων.

<sup>953</sup> Coolahan, J. (Ed.) (1986). *Irish Educational Studies*, v5 n1-2. Dublin: Educational Studies Association of Ireland.

<sup>954</sup> Murphy D. (1986). *Aesthetic Perspectives in Curriculum Reform*. Στο J. Coolahan (Ed.), *Irish Educational Studies*, v5 n1-2. Dublin: Educational Studies Association of Ireland.

<sup>955</sup> Drury M. (1986). *Drama: Less Talk, More Action*. Στο J. Coolahan (Ed.), *Irish Educational Studies*, v5 n1-2. Dublin: Educational Studies Association of Ireland.

<sup>956</sup> MINNESOL Journal (1994). *Minnesota Teachers of English to Speakers of Other Languages. MINNESOL Journal*, 1-12, 1981-1994.

<sup>957</sup> Selwyn, D. (1995). *Arts and Humanities in the Social Studies. Social Education*, v59 n2, σσ. 71-77.

<sup>958</sup> Nascimento, C. (2001). *Burning the (Monologue) Book: Disobeying the Rules of Gender Bias in Beginning Acting Classes. Theatre Topics*, 11 (2), σσ. 145-58.

## Λογοτεχνική θεώρηση

Η Stephan<sup>959</sup> εξετάζει τους χαρακτήρες τριών γυναικών στο θεατρικό έργο "Kabale und Liebe" της Schiller. Αμφισβητεί την αξία της χρήσης αυτού του έργου στο πρόγραμμα σπουδών, εξαιτίας των καταπιεστικών και μουντών ρόλων των γυναικείων χαρακτήρων.

Το 1977 το Συμβούλιο διαφυλετικών βιβλίων για παιδιά της Νέας Υόρκης παρουσίασε μια έκδοση<sup>960</sup> όπου εξετάζονται τρία σημαντικά θέματα. Αρχικά, εξετάζεται το λογοτεχνικό βιβλίο για παιδιά "The five Chinese brothers", το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Διαπιστώνεται ότι αυτό το βιβλίο μπορεί να βλάψει την ελεύθερη σκέψη και συμπεριφορά των παιδιών καθώς χαρακτηρίζεται από ρατσιστικά στοιχεία και προκαταλήψεις. Στο δεύτερο μέρος της έκδοσης, περιγράφεται η δράση των θεάτρων της Δ. Γερμανίας, τα οποία είναι συνυφασμένα με τη φιλελεύθερη εκπαίδευση. Στα έργα των θεάτρων αυτών, τα γεγονότα είναι ιδωμένα μέσα από τα μάτια των παιδιών που αναλαμβάνουν την ανάλυση των προβλημάτων και την επίλυσή τους. Παράλληλα με τα έργα, προωθούνται τα βιβλία και οι τεχνικές διδασκαλίας ως αναπόσπαστο τμήμα της παράστασης. Το τρίτο μέρος εστιάζει στο τι διαβάζουν τα παιδιά στα σχολεία της Γερμανίας. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα μηνύματα που περνούν στους μικρούς αναγνώστες για το ρόλο των φύλων. Από τη μελέτη συνάγεται το συμπέρασμα ότι η πολιτικοποίηση στη Γερμανία ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία.

Ο Gallo<sup>961</sup> επιμελήθηκε μια ειδική περιοδική έκδοση με τριάντα δύο άρθρα που στόχο έχουν να εξοικειώσουν τους δασκάλους με τη λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους. Επίσης προτείνονται τρόποι ώστε να εισαχθεί αυτό το είδος λογοτεχνίας στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου. Στα θέματα που συζητούνται, περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων: α) η θεατρική λογοτεχνία, β) τα 'αυπόστατα' πρότυπα για τις αναγνώστριες, γ) το θέμα της δύναμης στη νέα εφηβική λογοτεχνία, δ) η εφηβική λογοτεχνία θεωρημένη ως τεχνική καθοδήγησης κ.ά..

<sup>959</sup> Stephan, N. (1976). The Women of "Kabale und Liebe": A Teaching Approach. *Unterrichtspraxis*, 1 (Spr '76), σσ. 46-54.

<sup>960</sup> Council on Interracial Books for Children (1977). The Five Chinese Brothers: Time to Retire; Exit Goblins and Fairies: Enter a New Children's Theater; What Children are Reading in GDR Schools. *Interracial Books for Children Bulletin*, v8 n3, New York.

<sup>961</sup> Gallo, D. (1980) *Living with Adolescent Literature*. *Connecticut English Journal*, v12 n1, Connecticut Council of Teachers of English.

Την ίδια χρονιά, η Gillespie<sup>962</sup> προέβαλε την ανάγκη φεμινιστικής κριτικής, μέσα από μια ανασκόπηση στην ιστορία της κριτικής που εφαρμόζεται στην τέχνη, τη λογοτεχνία και το δράμα.

Ο Sharrad<sup>963</sup> επιμελήθηκε τη δημοσίευση δέκα εργασιών που παρουσιάστηκαν σε ένα σεμινάριο στα πλαίσια του προγράμματος επαφής με τη λογοτεχνία. Μεταξύ των θεμάτων που περιλαμβάνονται είναι και ο ρόλος της γυναίκας στο σύγχρονο δράμα της Κορέας.

Ο Juneja<sup>964</sup> εξετάζει τον τρόπο που παρουσιάζεται η γυναίκα στα θεατρικά έργα του Thomas Middleton, ο οποίος αμφισβητώντας την υποδομή των συμβατικών αναγεννησιακών ιδεών για τις γυναίκες, δίνει έμφαση στους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που τις περιόρισαν.

Το 1984 η Miller<sup>965</sup> δημοσίευσε στο περιοδικό «*Ram's Horn*» την εργασία της στην οποία αναλύει το ρόλο των φύλων και τα στερεότυπα στη λογοτεχνία μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Στην ίδια έκδοση δημοσιεύεται η μελέτη της Beitter<sup>966</sup> για τη δραματοποίηση της πεζογραφίας καθώς και η εργασία της Kaufman<sup>967</sup> που εφαρμόζει το παιχνίδι των ρόλων για τη διδασκαλία σε μια γαλλική τάξη.

Η Dumas<sup>968</sup> διεύθυνε μια σειρά μαθημάτων με θέμα «*γυναικεία γλώσσα και λογοτεχνία*», στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές εξέτασαν δύο θεατρικά έργα. Τα αποτελέσματα της λεπτομερούς ανάλυσης, κατέστησαν τη δραματοουργία πλούσια πηγή πληροφοριών, καθώς τα έργα παρείχαν ισχυρά στοιχεία για την εξέταση της υπόθεσης ότι η γλώσσα παρουσιάζει τους άντρες να έχουν δύναμη και ανωτερότητα, ενώ οι γυναίκες συχνά ορίζονται παθητικές κατώτερες και αόρατες. Οι Kizer και Burns<sup>969</sup> δραματοποίησαν το μυθιστόρημα «*The women's room*» της M. French, προκειμένου να εξετάσουν, κατά πόσο η λαϊκή κουλτούρα διαμορφώνει το χαρακτήρα των γυναικών, καθώς και την υπόθεση ότι η κοινωνία εκτιμά τις γυναίκες

<sup>962</sup> Gillespie, P. (1980b August 10-13). Feminist Criticism: A Background. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. San Diego.

<sup>963</sup> Sharrad, P. (1981). Cultural Reflections. Papers from the Project 'Contact Literature in Cross-National Perspective'. Honolulu: Hawaii Univ., East-West Center.

<sup>964</sup> Juneja, R (1982). The Widow as Paradox and Paradigm in Middleton's Plays. *Journal of General Education*, v34 n1, σσ. 3-19.

<sup>965</sup> Miller J. (1984). Role-Playing: Perception and Analysis of Sex-Role Stereotypes in Literature. *The Ram's Horn*, 3 (1-4).

<sup>966</sup> Beitter U. (1984). Prose as Drama: The Use of Fairy Tales to Teach German. *The Ram's Horn*, 3 (1-4), 405-413.

<sup>967</sup> Kaufman M. (1984). Role Playing in the French Classroom. *The Ram's Horn*, 3 (1-4).

<sup>968</sup> Dumas, B. (1985). *Women's Language in Literature*. Language and Nonverbal Communication as Reflectors of Power in Two Plays by Lillian Hellman.

<sup>969</sup> Kizer, E. Burns, G. (1985) 'The Women's Room', An Experimental Mixed Media Production.

τις οποίες αποδέχονται οι άντρες. Τα σκηνικά της αναπαράστασης ήταν απλά και δόθηκε έμφαση στα πολιτιστικά στοιχεία της αφήγησης για να καταδειχθεί με ποιο τρόπο η κουλτούρα που ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τις λαϊκής μάζας, επηρεάζει το ρόλο των φύλων.

Ο Phillips<sup>970</sup> με χιουμοριστικό τρόπο σχολιάζει την πρακτική της επαναληπτικής καταγραφής θεατρικών έργων, ώστε οι κύριοι ρόλοι να μπορούν να παιχτούν από ηθοποιούς και των δύο φύλων. Παράλληλα εξετάζει το ενδεχόμενο να ακολουθήσουν την ίδια πρακτική ποιητές και μυθιστοριογράφοι.

Η Balisidya<sup>971</sup> κάνει μια ανασκόπηση του έργου της Penina Muhando, μιας θεατρικής συγγραφέως από την Τανζανία, της οποίας τα θεατρικά έργα είναι γραμμένα στα κισουαχίλι. Συνοψίζοντας εννιά θεατρικά έργα, αναλύει την παρουσία και το ρόλο που κατέχουν τα δύο φύλα στα θεατρικά έργα, για να επεξηγήσει τα προβλήματα που προκαλεί η καταπίεση των γυναικών.

Η Stroud<sup>972</sup> ερευνήσε εάν τα σεξιστικά πρότυπα που εμφανίζονται στα βραβευμένα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, εντοπίζονται και στα βραβευμένα θεατρικά έργα για παιδιά. Διαπίστωσε σχετικά λίγες περιπτώσεις καθαρά σεξιστικών γνωρισμάτων στα έργα αυτά.

### Διεπιστημονική θεώρηση

Η εργασία των Dehnert, και συν.<sup>973</sup> περιλαμβάνει τρία μελετήματα στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών επιστημών, όπου γίνεται μια διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων. Απευθύνονται κυρίως στους μαθητές που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στις ανθρωπιστικές επιστήμες και κατά συνέπεια έχουν μια εξοικείωση με τα στοιχεία των τεχνών και μια ικανότητα αισθητικής ανάλυσης. Σε ένα από τα μελετήματα αυτά, με τίτλο *'Of Men and Women'*, εξετάζονται ορισμένες φιλοσοφικές αξίες που επηρέασαν τις σχέσεις αντρών και γυναικών στη διάρκεια

---

<sup>970</sup> Phillips, L. (1986). What Do You Know about Embroidery, Herman Prynne? Or the Unisexing of American Literature. *English Journal*, 75 (4), σσ. 64-65.

<sup>971</sup> Balisidya, N. (1988). The Construction of Sex and Gender Roles in Penina Muhando's Works. *Sage: A Scholarly Journal on Black Women*, 5, σσ. 15-20.

<sup>972</sup> Stroud, C. (1998). Sexism and Gender-Typing in AATE Award-Winning Plays: 1990-1993. *Youth Theatre Journal*, 12, σσ. 19-24.

<sup>973</sup> Dehnert, E. et al. (1977). *Contemporary Course in the Humanities for Community College Students*. Costa Mesa: Chicago City Colleges.

των τελευταίων εκατό χρόνων, μέσω των δραματικών καλλιτεχνικών και μουσικών θεατρικών έργων.

Οι Langland και Gove<sup>974</sup> έχουν την επιμέλεια εννέα δοκιμίων, τα οποία παρουσιάζουν απόψεις σχετικά με τον αντίκτυπο των γυναικείων σπουδών και της φεμινιστικής προοπτικής στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Σ' αυτό το συλλογικό έργο περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων η εργασία της Reinhardt<sup>975</sup> για τις νέες κατευθύνσεις στη φεμινιστική κριτική του θεάτρου και των συναφών τεχνών. Τα δοκίμια στο σύνολό τους καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι οι μελέτες των γυναικών έχουν την πιθανή δύναμη να μετασχηματίσουν τις ακαδημαϊκές επιστήμες, αλλά θα πρέπει επιπλέον να τροποποιηθούν τα προγράμματα σπουδών κολεγίων και πανεπιστημίων. Ένα δεύτερο θέμα που διαπραγματεύονται τα δοκίμια είναι η διεπιστημονική φύση των μελετών για τις γυναίκες. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η μελέτη των γυναικών σε οποιαδήποτε επιστήμη έχει επιπτώσεις σε όλο τον ακαδημαϊκό κόσμο.

Οι Bringle και Duffy<sup>976</sup> δημοσιεύουν ένα τόμο που αποτελεί μέρος μιας σειράς 18 μονογραφιών που επικεντρώνονται στη μάθηση και την ακαδημαϊκή διδασκαλία. Τα δοκίμια στο συγκεκριμένο τόμο παρουσιάζουν και αναλύουν τη δυνατότητα χρήσης της υπηρεσίας της μάθησης ως μια προσέγγιση στη διδασκαλία και την εκμάθηση στην ψυχολογία. Μεταξύ άλλων παρουσιάζεται η εργασία των Carlebach και Singer<sup>977</sup> για την εφαρμογή της υπηρεσίας της μάθησης (service-learning) στην αντιμετώπιση του προβλήματος της προκατάληψης, με τη βοήθεια μιας σειράς μαθημάτων ψυχολογίας και θεάτρου.

---

<sup>974</sup> Langland, E., Gove, W. (1981). A Feminist Perspective in the Academy: The Difference It Makes. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, vol. 64, no. 4, Winter 1981.

<sup>975</sup> Reinhardt N. (1981) New Directions for Feminist Criticism in Theatre and the Related Arts. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, vol. 64, no. 4, Winter 1981.

<sup>976</sup> Bringle, R., Duffy, D. (1998) *With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines*. Washington: American Association for Higher Education.

<sup>977</sup> Carlebach, S., Singer, J. (1998) Applying Service-Learning to the Problem of Prejudice: A Psychology and Theater Course. Στο R. Bringle, D. Duffy (Eds.), *With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines*. Washington: American Association for Higher Education.

## Επικοινωνιακή θεώρηση

Ο Gourd<sup>978</sup> θέλοντας να μελετήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ του εξεταζόμενου φύλου και της πολυπλοκότητας του ερεθίσματος που δέχεται από ένα θεατρικό έργο, πραγματοποίησε μια πειραματική μελέτη κατά την οποία εξετάστηκαν 90 προπτυχιακοί φοιτητές και των δύο φύλων. Στόχος ήταν η εξέταση μιας σειράς σχέσεων ανάμεσα στη δυνατότητα επεξεργασίας της πληροφορίας από το θεατρικό κοινό και των απαντήσεων που έδινε σε σύνθετα και απλά έργα. Βασικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι το θέατρο μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαστήριο για τη μελέτη της αντίληψης, της στάσης και της συμπεριφοράς του ατόμου με σκοπό την εξιχνίαση τεχνικών και μεθοδολογιών που διευκολύνουν την περαιτέρω διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Την ίδια χρονιά, οι Addington και Kerke<sup>979</sup> δημοσιεύουν την εργασία τους σε μια έκδοση, η οποία περιέχει έρευνες που αφορούν την επεξεργασία της πληροφορίας από το ακροατήριο και τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και το δεκτικό ερέθισμα. Επιπλέον θέματα που περιλαμβάνονται στην έκδοση είναι η ανάλυση του ακροατηρίου σε σχέση με διάφορες παραμέτρους όπως, η επιλογή του ηθοποιού, η μελέτη του μη λεκτικού ρεπερτορίου του, η σχέση μεταξύ της κύριας προσδοκίας του κοινού και της αποτελεσματικότητας του ηθοποιού κ.ά.

Ο Gamble<sup>980</sup> πραγματοποίησε μια πειραματική μελέτη προκειμένου να εξετάσει το φύλο του ηθοποιού ως παράγοντα επηρεασμού της κρίσης του ακροατηρίου για την αποτελεσματικότητα της εκτέλεσης. Επιπλέον εξέτασε το φύλο ως παράγοντα επίδρασης στην κατανόηση της παράστασης από το κοινό. Το ακροατήριο αποτέλεσαν 275 μαθητές, που εξετάστηκαν σε επιλεγμένους δραματικούς μονολόγους. Η ανάλυση των στοιχείων αποκάλυψε ότι υπήρξε μια σημαντική επίδραση του φύλου του ηθοποιού στην εκτίμηση του κοινού για την αποτελεσματικότητα της εκτέλεσης. Ομοίως, η κατανόηση του ακροατηρίου ποίκιλλε με βάση το φύλο του δραματικού χαρακτήρα.

---

<sup>978</sup> Gourd, W. (1974, April 17-20). Information Processing in the Theatre: Sex Differences in Responses to "The Homecoming" and "Private Lives". Paper presented at the 'Annual Meeting of the International Communication Association', New Orleans.

<sup>979</sup> Addington, D., Kerke, A. (1974). *Empirical Research in Theatre, Summer 1974*, Bowling Green State University: Center for Communications Research.

<sup>980</sup> Gamble, T. (1976). *An Experimental Study of Sex as a Factor Influencing Audience Evaluation of Performer Effectiveness and Audience Comprehension of Performance for Selected Dramatic Monologues*.



Η Johnston<sup>981</sup> μελετώντας θεατρικές παραγωγές για παιδιά υποστηρίζει ότι οι σκηνοθέτες είναι αυτοί που θα πρέπει να κάνουν μια συνειδητή προσπάθεια να αποβάλουν τα σεξιστικά πρότυπα από τα σενάρια των έργων και προτείνει μια σειρά μέτρων: α) να δοθεί η δέουσα προσοχή στους ρόλους, καθώς οι θηλυκοί χαρακτήρες τείνουν να βρίσκονται πίσω από τον αρσενικό ήρωα, στηρίζοντας, ενθαρρύνοντας, ή θαυμάζοντάς τον, β) να προστεθούν στοιχεία αυτενέργειας στους θηλυκούς χαρακτήρες χωρίς να αλλοιωθεί ο τόνος του έργου, γ) να εξεταστούν προσεκτικά και να χωριστούν σε κατηγορίες τα γνωρίσματα του χαρακτήρα, δ) να αλλαχθούν οι διάλογοι με σεξιστικά στοιχεία χωρίς να αλλάξει σε οποιοδήποτε βαθμό η ροή του έργου, ε) ηθοποιοί και σκηνοθέτες, θα πρέπει να αντισταθούν απέναντι στην πρόσκληση προς το ακροατήριο «για ένα μικρό αγόρι» ή «ένα μικρό κορίτσι» προκειμένου να συμμετάσχει στην παράσταση, όταν αυτό που χρειάζονται πραγματικά είναι ένα παιδί. Τονίζει τέλος πως ολόκληρη η διαδικασία για μία μη σεξιστική παραγωγή θεάτρου για παιδιά είναι σύνθετη και απαιτεί μια αποφασιστική προσπάθεια και τη συνδρομή όλων.

Ο Saldana<sup>982</sup> παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας επτάχρονης μελέτης στο θέατρο για παιδιά που πραγματοποιήθηκε από το κρατικό πανεπιστήμιο της Αριζόνα. Στη μελέτη συμμετείχαν 30 παιδιά τα οποία παρακολούθησαν από τον Παιδικό Σταθμό μέχρι την ολοκλήρωση του Δημοτικού Σχολείου. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι καθώς τα παιδιά μεγάλωναν, έδειχναν μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την ιστορία στο χαρακτήρα του έργου, ενώ και οι απαντήσεις που έδιναν είχαν σταδιακά περισσότερα στοιχεία αξιολόγησης. Επίσης παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια στο σύνολό τους ήταν πιο διορατικά στα συναισθήματα των χαρακτήρων.

Ο Karolides<sup>983</sup> επιμελήθηκε μια έκδοση που είχε ως βασικό θεματικό πυρήνα την εφαρμογή της θεωρίας της συναλλαγής στη σχολική τάξη. Στην έκδοση περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, η εργασία της Kelly<sup>984</sup>, η οποία με τη συνδρομή των προαναγνωστικών δραστηριοτήτων αναλύει τον τρόπο θεώρησης των θεατρικών

---

<sup>981</sup> Johnston, K. (1981, August 9-12). *Eliminating Sexism from Children's Theatre Productions*. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. Dallas.

<sup>982</sup> Saldana, J. (1996). "Significant Differences" in Child Audience Response: Assertions from the ASU Longitudinal Study. *Youth Theatre Journal*, v10, σσ. 67-83.

<sup>983</sup> Karolides, N. (2000). *Reader Response in Secondary and College Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

<sup>984</sup> Kelly P. (2000) Two Reader-Response Classrooms: Using Prereading Activity and Readers Theatre Approaches. Στο N. Karolides (Ed.), *Reader Response in Secondary and College Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

κειμένων από τους αναγνώστες, καθώς και η εργασία της Varvel<sup>985</sup>, που μελετά τις απαντήσεις των αναγνωστών στο δράμα, προκειμένου να εξετάσει την ανθρώπινη ανταπόκριση και κατανόηση.

### Ειδικά θέματα

Πέρα από τις κύριες θεματικές στις οποίες μπορούν να ενταχθούν οι ξενόγλωσσες ερευνητικές μελέτες, υπάρχουν κατηγορίες ερευνών οι οποίες καταπιάνονται με ειδικές πτυχές του θεάτρου και του ρόλου των φύλων ή έχουν περιορισμένο πεδίο μελέτης και εφαρμογής. Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες:

#### 3.1.7.a. Ο ρόλος των φύλων στα έργα του Σαίξπηρ

Οι έρευνες αυτές καταπιάνονται κυρίως, με την ανάλυση της γυναικείας παρουσίας στα έργα του Σαίξπηρ. Σύμφωνα με έρευνα<sup>986</sup> που παρουσιάστηκε το 1984 στην ετήσια συνάντηση του American Theater Association το κυριότερο πρόβλημα για τις γυναίκες ηθοποιούς είναι ότι ο Σαίξπηρ παρουσιάζει στα έργα του τις γυναίκες, σαν ένα συμπληρωματικό στοιχείο στο βασικό ρόλο του άντρα. Ακόμα και οι δυνατοί χαρακτήρες γυναικών, όπως αυτοί της Ισαβέλλας και της Δεισδεμόνας, είναι εταιροπροσδιοριζόμενες καθώς δημιουργούνται, καθορίζονται και τελικά ενεργούν σύμφωνα με τους κανόνες των αντρών. Την ανισότητα υπερτονίζει και η αριθμητική υπεροχή των αντρικών έναντι των γυναικείων ρόλων.

Κινούμενος στα ίδια επίπεδα ο Neely<sup>987</sup> εξετάζει ορισμένους γυναικείους ρόλους στα έργα του Σαίξπηρ και την επίδραση της φεμινιστικής κριτικής στην ερμηνεία αυτών των χαρακτήρων.

Ο Williams<sup>988</sup> περιγράφει έργα του Σαίξπηρ καθώς και άλλων λογοτεχνικών έργων της εποχής της Δυναστείας των Τυδώρ, με σκοπό την ανάλυση στοιχείων που

---

<sup>985</sup> Varvel L. (2000). Reader Response to Drama: Prospecting for Human Understandings and Connections. Στο Ν. Karolidis (Ed.), *Reader Response in Secondary and College Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

<sup>986</sup> Blair, R. (1984, August 12-15). Shakespeare and the Feminist Actor. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. San Francisco.

<sup>987</sup> Neely, C.T. (1987). Feminist Criticism and Teaching Shakespeare. *ADE Bulletin*, n87, σσ. 15-18.

<sup>988</sup> Williams, M. (1990). Re-Teaching Shakespeare (II): The Shrew Oppressed. *Use of English*, v41 n3, σσ. 31-40.

καταδεικνύουν το ρόλο του κοινωνικού φύλου και τις φυλετικές προκαταλήψεις που επικρατούσαν εκείνη την περίοδο.

### **3.1.7.β. Ο ρόλος των φύλων και γυναίκες δραματούργοι**

Ο Gilliard<sup>989</sup> στο βιβλίο του για τους συγγραφείς της Αγγλίας εξετάζει σε θεματικές ενότητες την πάλη μεταξύ των φύλων. Η Gillespie<sup>990</sup> περιγράφει την ιστορία των γυναικών θεατρικών συγγραφέων με έμφαση στην περίοδο 1960-1980. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται τόσο στις νέγρες όσο και στις φεμινίστριες θεατρικές συγγραφείς, οι οποίες κάνουν αισθητή την παρουσία τους μετά τη δεκαετία του '70.

Η O' Connor<sup>991</sup> επισημαίνει τη συνεισφορά των γυναικών θεατρικών συγγραφέων στη δραματική τέχνη της Ισπανίας από τη δεκαετία του '40 έως και τη δεκαετία του '80, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σταδιακή εξέλιξη από τη «συμμόρφωση» στους κοινωνικούς θεσμούς και προσδοκίες, στην αναθέωρηση των μορφών και του περιεχομένου, στο καθρέφτισμα της γυναικείας απεικόνισης.

Ο Lement<sup>992</sup> μελετά τη δράση και το έργο της Susanna Rowson (1762-1824) που καθιερώθηκε ως η πρώτη αμερικανίδα ηθοποιός, δραματούργος και εκπαιδευτικός. Εξετάζει τα έργα της, κυρίως ως προς το ύφος και το περιεχόμενο των διαλόγων τους, που φέρνουν τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες πιο κοντά στα όνειρα και τις ανησυχίες μιας γυναίκας.

### **3.1.7.γ. Τα δυο φύλα και ο ρόλος του δράματος σε μελέτες για την εργασία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό**

Ο Beale<sup>993</sup> δημοσίευσε ένα άρθρο που περιγράφει τη χρήση του δράματος, ως μια τεχνική διευκόλυνσης της ομαδικής συζήτησης και αλληλοκατανόησης. Παρουσιάζει το θεατρικό έργο «*It's a Man's World*» το οποίο αντιστρέφει τους τυπικά γυναικείους και αντρικούς ρόλους στον εργασιακό χώρο, με σκοπό να

---

<sup>989</sup> Gilliard, F. (1977). *British Writers; Modules for Teacher Corps*. Modules prepared at Idaho State University.

<sup>990</sup> Gillespie, P. (1980a, March 5-9). American Women Dramatists: 1960-1980. Paper presented at the 'Annual Meeting of the Southeastern Theatre Conference'. Nashville.

<sup>991</sup> O' Connor, P. (1990). Women Playwrights in Contemporary Spain and the Male-Dominated Canon. *Journal of Women in Culture and Society*, v15 n2, σσ. 376-90.

<sup>992</sup> Lement, W. (2001). Susanna Rowson (1762-1824): Early American Dramatist, Actress and Educator. *Youth Theatre Journal*, v15, σσ.1-14.

<sup>993</sup> Beale, A. (1976). The Use of Drama as an Inservice Training Technique. *Journal of Employment Counseling*, 3 (3), σσ. 126-132.

αναπαραστήσει τις μεροληπτικές πρακτικές απασχόλησης που αντιμετωπίζουν πολλές φορές οι γυναίκες στον επιχειρηματικό και γενικότερα επαγγελματικό χώρο σήμερα.

Την ίδια χρονιά, μια έκθεση<sup>994</sup> για τη θέση της γυναίκας επιβεβαιώνει τις αδικίες και τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών, στο τομέα του μισθού, στις ευκαιρίες για εργασία, στην επαγγελματική εξέλιξη και πρόοδο. Ένα από τα πορίσματα της επιτροπής που πραγματοποίησε την έκθεση, είναι ότι οι γυναίκες διορίζονται σε διοικητικές και θέσεις χάραξης πολιτικής στα πολιτιστικά ιδρύματα ή σε χώρους που έχουν σχέση με τις τέχνες και σπάνια σε άλλους τομείς.

Κινούμενη στο ίδιο θεματικό πλαίσιο, η Lester<sup>995</sup> ανέπτυξε ορισμένους παράγοντες οι οποίοι συχνά αναγκάζουν τις γυναίκες να εγκαταλείπουν τις διοικητικές θέσεις που κατέχουν στο χώρο της εκπαίδευσης και των τεχνών.

Οι Hittner και Daniels<sup>996</sup> εξέτασαν τον επαγγελματικό προσανατολισμό με βάση το φύλο, σε σχέση με τη νοητική έκφραση και τα δημιουργικά επιτεύγματα που επιδεικνύουν τα άτομα στον επαγγελματικό χώρο. Η μελέτη έγινε σε 127 μαθητές ενός κολεγίου και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ο προσανατολισμός των φύλων ήταν θετικά συνδεδεμένος με δημιουργικά επιτεύγματα στον τομέα των επιχειρήσεων. Επίσης κατέδειξε ότι τα ανδρόγυνα ήταν περισσότερο παραγωγικά και δημιουργικά από τα μη ανδρόγυνα, στους τομείς της λογοτεχνίας, του θεάτρου, και της τηλεοπτικής φωτογραφίας.

### 3.1.7.δ. Φεμινιστικό θέατρο

Η Gillespie<sup>997</sup> αναλύει τη διαμόρφωση, τα χαρακτηριστικά και την αύξηση των ομάδων φεμινιστικού θεάτρου. Προβάλλει τα στοιχεία του φεμινιστικού θεάτρου ως μια μεθοδευμένη απάντηση σε κάποιους ρητορικούς προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες γυναίκες.

---

<sup>994</sup> National Commission on the Observance of International Women's Year (1976). *The Creative Woman: A Report of the Committee on the Arts and Humanities*. Washington, Author.

<sup>995</sup> Lester, L. (1984). Administrative Burnout: A Woman's Perspective. *Association for Communication Administration Bulletin*, n49, σσ. 41-45.

<sup>996</sup> Hittner, J., Daniels, J. (2002). Gender-Role Orientation, Creative Accomplishments and Cognitive Styles. *Journal of Creative Behavior*, v36 n1, σσ. 62-75.

<sup>997</sup> Gillespie, P. (1978). Feminist Theatre: A Rhetorical Phenomenon. *Quarterly Journal of Speech*, v64 n3, σσ. 284-94.

### 3.1.7.ε. Τηλεοπτικό δράμα

Η Signorielli<sup>998</sup> σχολιάζει την παρουσίαση των παντρεμένων, των χωρισμένων και των ανύπαντρων αντρών και γυναικών στα τηλεοπτικά δράματα με υψηλή ακροαματικότητα, δίνοντας έμφαση στα στερεότυπα των φύλων, στην επαγγελματική θέση και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στα οποία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση. Παρουσιάζει τη μεθοδολογία της συγκεκριμένης μελέτης καθώς και τη συνοπτική θεώρηση μιας παρόμοιας έρευνας.

Οι Rogers και συν.<sup>999</sup> δημοσιεύουν τις σημαντικότερες ερευνητικές εργασίες του έτους 1988, του τμήματος Masters of Art του κολεγίου του St Thomas (Minnesota). Σ' αυτή την έκδοση περιλαμβάνεται η εργασία της Jelinek<sup>1000</sup>, η οποία εξετάζει τι προωθεί περισσότερο τη δημιουργική σκέψη: η κατευθυνόμενη ακολουθία εικόνων ή η δημιουργική δραματική τέχνη. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην ίδια έκδοση δημοσιεύεται η εργασία της Kuipers<sup>1001</sup> που μελετά της μεταβαλλόμενες αντιλήψεις των εφήβων σε σχέση με τους γονείς τους για το ρόλο των φύλων, καθώς και η εργασία της Mooney<sup>1002</sup> για την επιρροή που ασκεί η προσωπική ικανότητα και το φύλο των εφήβων στη διαμόρφωση της αντίληψης που έχουν για τον εαυτό τους και το μέλλον.

### 3.1.7.ζ. Κουκλοθέατρο και θέματα κοινωνικού προβληματισμού

Η Leonard<sup>1003</sup> χρησιμοποίησε μαριονέτες σε μια έρευνα που πραγματοποίησε με 24 παιδιά, αγόρια και κορίτσια ηλικίας τριεσήμισι έως πεντέμισι χρονών. Το κάθε παιδί παρακολουθούσε τη συζήτηση ανάμεσα σε δυο μαριονέτες, όπου η μία αναπαριστούσε τη θεία και η άλλη το παιδί. Οι μαριονέτες είχαν μια διαφωνία και η

---

<sup>998</sup> Signorielli, N. (1982). Marital Status in Television Drama: A Case of Reduced Options. *Journal of Broadcasting*, v26 n2, σσ. 585-97.

<sup>999</sup> Rogers, K. et al. (1988). *Graduate Research Report*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas. Minn.

<sup>1000</sup> Jelinek, M. (1988). Which Promotes Creative Thinking: Guided Imagery or Creative Dramatics? Στο K. Rogers, et al. (Eds.), *Graduate Research Reports*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas. St. Paul, Minn.

<sup>1001</sup> Kuipers L. (1988) Will Women Ever Get Out of the Kitchen? Changing Perceptions Among Adolescents and Their Parents on Women's Roles. Στο K. Rogers, et al. (Eds.), *Graduate Research Reports*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas. St. Paul, Minn.

<sup>1002</sup> Mooney B. (1988). Effects of Ability and Sex Upon Adolescent Perceptions of Self and the Future. Στο K. Rogers, et al. (Eds.), *Graduate Research Reports*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas. St. Paul, Minn.

<sup>1003</sup> Leonard, R. (1988, August 26-28). Exploring the Roles of Requests, Refusals and Reasons in Preschoolers' Negotiations. Paper presented at the 'Australian Developmental Conference'. Sydney.

μαριονέτα που αντιπροσώπευε το παιδί, ζητούσε από το παιδί που παρακολουθούσε, τη βοήθειά του. Η έρευνα μεταξύ άλλων εξέταζε την ενδεχόμενη διαφοροποίηση των φύλων στη διαπραγμάτευση ενός ζητήματος. Κυρίως μελετήθηκε η συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών κατά τη διαπραγμάτευση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Αντίθετα, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στη συμπεριφορά μεταξύ παιδιών μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας.

Η Benenson<sup>1004</sup> πραγματοποίησε δυο μελέτες με τη 'συνδρομή' μαριονέτων, για να εξετάσει τις προτιμήσεις παιδιών ηλικίας τεσσάρων και πέντε χρόνων για δυαδική ή ομαδική αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα κορίτσια δείχνουν προτίμηση στη δυαδική αλληλεπίδραση, ενώ τα αγόρια προτιμούν περισσότερο την αλληλεπίδραση της ομάδας.

Οι Eisenberg και συν.<sup>1005</sup> εξέτασαν τη συσχέτιση στις απαντήσεις παιδιών νηπιαγωγείου και παιδικού σταθμού σε υποθετικές καταστάσεις κοινωνικού προβληματισμού που εκφράστηκαν από μαριονέτες. Κύριο θέμα της μελέτης ήταν ο τρόπος αντιμετώπισης μιας αρνητικής κατάστασης από αγόρια και κορίτσια, σε σχέση με τη γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά του κάθε παιδιού (φιλική διάθεση, επιθετικότητα, κ.ά.).

Στη συνέχεια ακολουθεί συνοπτικός πίνακας, όπου παρουσιάζονται οι ξενόγλωσσες ερευνητικές μελέτες με βάση το έτος δημοσίευσής τους.

---

<sup>1004</sup> Benenson, J. (1993). Greater Preference among Females than Males for Dyadic Interaction in Early Childhood. *Child Development*, v64 n2, σσ. 544-55.

<sup>1005</sup> Eisenberg, N. et al. (1994). Children's Enacted Interpersonal Strategies: Their Relations to Social Behavior and Negative Emotionality. *Merrill Palmer Quarterly*, v40 n2, p212-32.

ΠΙΝΑΚΑΣ Α. Συνοπτικός πίνακας, παρουσίασης ξενόγλωσσων ερευνητικών μελετών για το θέατρο

	Συγγραφέας	Τίτλος ερευνητικής εργασίας	Έτος δημοσίευσης
1.	Gitter, Black	Perception of Emotion: Differences in Race and Sex of Perceiver and Expressor	1968
2.	Knudson	The Effect of Pupil-Prepared Videotaped Dramas on the Language Development of Selected Rural Children	1970
3.	Addington, Kepke	Empirical Research in Theatre, Summer 1974	1974
4.	Gourd	Information Processing in the Theatre: Sex Differences in Responses to "The Homecoming" and "Private Lives"	1974
5.	Smith	Black Women in Film Symposium	1974
6.	Carter, Mouser	Identity and Awareness in the Minority Experience.	1975
7.	Beale	The Use of Drama as an Inservice Training Technique	1976
8.	Gamble	An Experimental Study of Sex as a Factor Influencing Audience Evaluation of Performer Effectiveness and Audience Comprehension of Performance for Selected Dramatic Monologues	1976
9.	George Washington Univ., Washington, DC. Inst. for Educational Leadership, National Public Radio	Options in Education, Transcript for February 2, 1976: Individually Guided Education, Creative Playacting, and Women in Education.	1976
10.	National Commission on the Observance of International Women's Year, Washington, DC	The Creative Woman: A Report of the Committee on the Arts and Humanities	1976
11.	Stephan N.	The Women of "Kabale und Liebe": A Teaching Approach	1976
12.	Council on Interracial Books for Children, Inc., New York	The Five Chinese Brothers: Time to Retire; Exit Goblins and Fairies: Enter a New Children's Theater; What Children are Reading in GDR Schools	1977
13.	Dehnert et al.	A Contemporary Course in the Humanities for Community College Students	1977
14.	Gilliard	Modules for Teacher Corps	1977
15.	Gillespie	Feminist Theatre: A Rhetorical Phenomenon	1978
16.	Buser, Humm	Special Report on Cocurricular Offerings and Participation	1980
17.	ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills	Theatre and Oral Interpretation: Abstracts of Doctoral Dissertations Published in "Dissertation Abstracts International," July through December 1980 (Vol. 41 Nos. 1 through 6)	1980

18.	Gallo	Living with Adolescent Literature	1980
19.	Gillespie (a)	American Women Dramatists: 1960-1980.	1980
20.	Gillespie (b)	Feminist Criticism: A Background	1980
21.	Nalley	Sex-Role Stereotypes in Secondary School Theatre	1980
22.	Flynn	Nonassertive Arm Movement Behavior in Women Acting Students	1981
23.	Johnston	Eliminating Sexism from Children's Theatre Productions	1981
24.	Sharrad	Cultural Reflections. Papers from the Project Contact Literature in Cross-National Perspective	1981
25.	Stone	Understanding the Adolescent Actress: The True Adolescent Heroine	1981
26.	Juneja	The Widow as Paradox and Paradigm in Middleton's Plays	1982
27.	Signorielli	Marital Status in Television Drama: A Case of Reduced Options	1982
28.	Langland, Gove	A Feminist Perspective in the Academy: The Difference It Makes	1983
29.	Myers, Lawrence	Drama as a Catalyst for Establishing New Modes of Classroom Interaction: An Anthropologist's Assessment	1983
30.	Blair	Shakespeare and the Feminist Actor	1984
31.	Dartmouth Coll., Hanover, NH. Language Outreach Education Office	The Ram's Horn, Volume Three, 1-4 (Double Issue), Summer-Spring 1982-1983	1984
32.	Garcia et al.	Chicano Studies: A Multidisciplinary Approach	1984
33.	Lester	Administrative Burnout: A Woman's Perspective	1984
34.	Dumas	Women's Language in Literature: Language and Nonverbal Communication as Reflectors of Power in Two Plays by Lillian Hellman	1985
35.	Kizer, Burns	"The Women's Room": An Experimental Mixed Media Production	1985
36.	Coolahan	Irish Educational Studies, Vol. 5, Nos. 1 and 2, 1985	1986
37.	Phillips	What Do You Know about Embroidery, Herman Prynne?--or the Unisexing of American Literature	1986
38.	Neely	Feminist Criticism and Teaching Shakespeare	1987
39.	Balisdya	The Construction of Sex and Gender Roles in Penina Muhando's Works	1988
40.	Leonard	Exploring the Roles of Requests, Refusals and Reasons in Preschoolers' Negotiations	1988
41.	Rogers et al.	Graduate Research Reports, Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1 through No. 13. Volume One	1988
42.	O'Connor	Women Playwrights in Contemporary Spain and the Male-Dominated Canon	1990
43.	Williams	Re-Teaching Shakespeare (II): The Shrew Oppressed	1990
44.	Saldana	Assessing Anglo and Hispanic Children's Perceptions and Responses to Theatre: A Cross-Ethnic Pilot Study	1992
45.	Benenson	Greater Preference among Females than Males for Dyadic Interaction in Early Childhood	1993



46.	Cordova et al.	Chicana Voices: Intersections of Class, Race, and Gender	1993
47.	Eisenberg et al.	Children's Enacted Interpersonal Strategies: Their Relations to Social Behavior and Negative Emotionality	1994
48.	MINNETESOL Journal	MINNETESOL Journal, Volumes 1-12	1994
49.	Ward	Art in the Elementary Schools: It's More Than Fingerpainting	1994
50.	Foltz	World Rhythms: Students Make Cultural Connections through Music and Dance	1995
51.	Kerr	Project 2000 Student Nurses Take the Stage with Interactive Drama to Facilitate Health Promotion	1995
52.	Nilan	Making Up Men	1995
53.	Selwyn	Arts and Humanities in the Social Studies	1995
54.	Saldana	"Significant Differences" in Child Audience Response: Assertions from the ASU Longitudinal Study	1996
55.	Watt	Students' Gendered Perceptions of Talent at High School According to Academic Domain, and Their Effect on Career Aspirations	1996
56.	McNulty, Heller, Binet	Confronting Dating Violence	1997
57.	Applebaum	Rethinking the Female Adolescent Protagonist in Charlotte Chorpenning's "Cinderella" and Suzan Zeder's "Mother Hicks."	1998
58.	Bloom	Feminist Dramatic Criticism for Theatre for Young Audiences	1998
59.	Bringle, Duffy	With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines	1998
60.	Halladay, et al.	Dramatizing Theories of Gender and Feminism with Children and Youth	1998
61.	Stroud	Sexism and Gender-Typing in AATE Award-Winning Plays, 1990-1993	1998
62.	Woodson	Underlying Constructs in the Development and Institutionalization of the Child Drama Field	1998
63.	Chapman	Female Impersonations: Young Performers and the Crisis of Adolescence	2000
64.	Karolidis	Reader Response in Secondary and College Classrooms	2000
65.	Lement	Susanna Rowson (1762-1824): Early American Dramatist, Actress and Educator	2001
66.	Nascimento	Burning the (Monologue) Book: Disobeying the Rules of Gender Bias in Beginning Acting Classes	2001
67.	Hittner, Daniels	Gender-Role Orientation, Creative Accomplishments and Cognitive Styles	2002

Στην Ελλάδα, δε θα λέγαμε πως υπάρχει μια συστηματική έρευνα για το παιδικό θέατρο, παρά μόνο μεμονωμένες μελέτες που εστιάζονται στη θεώρηση του παιδικού θεάτρου από μια συγκεκριμένη οπτική ή σε σχέση με μια συγκεκριμένη παράμετρο, όπως αυτήν της λογοτεχνίας, της θεατρολογίας, κ.ά.. Για την πληρέστερη παρουσίαση και ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας δημιουργήθηκαν κατηγορίες στις οποίες εντάχθηκαν οι μελέτες, ανάλογα με την οπτική θεώρησης που υιοθετούν.

### 3.2.1. Θεατρολογική προσέγγιση

Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι έρευνες που υιοθετούν μια θεωρητική οπτική στην εξέταση του θεάτρου για παιδιά, στηριζόμενες στη σύγχρονη επιστήμη του θεάτρου.

Ο Ρώτας<sup>1006</sup> ήταν από τους πρώτους που επεσήμανε τη διαφορετικότητα του θεάτρου για παιδιά και επιχειρήσε την εννοιολογική οριοθέτησή του, προβάλλοντας την αναγκαιότητα για συστηματική ερευνητική μελέτη του θεατρικού αυτού είδους.

Ο Δελώνης<sup>1007</sup> εστίασε την προσοχή του στο οικολογικό πρόβλημα, καταδεικνύοντας το ρόλο που μπορεί να παίζει το θέατρο για παιδιά στην αντιμετώπιση δυσεπιλυτων προβλημάτων που ταλανίζουν το σύγχρονο κόσμο.

Η Βαροπούλου<sup>1008</sup> στην εργασία της εντόπισε τα κύρια χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του παιδικού θεάτρου, ενώ ο Πούχγερ πραγματοποιώντας μια διεξοδική μελέτη του θεάτρου<sup>1009</sup>, εντόπισε και περιέγραψε τις βασικές παραμέτρους

<sup>1006</sup> Ρώτας, Β. (1986). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Θέατρο και Γλώσσα (1925-1977)*, том. Α'. Αθήνα: Επικαιρότητα, σσ.310-327.

<sup>1007</sup> Δελώνης, Α. (1987). Το οικολογικό πρόβλημα στο θέατρο για παιδιά. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 8, σσ. 265-267.

<sup>1008</sup> Βαροπούλου, Ε. (1988). Μορφές και προοπτικές του θεάτρου για παιδιά. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 10, σσ. 106-109.

<sup>1009</sup> Πούχγερ, Β. (1984). Εισαγωγή στην έννοια του θεάτρου. *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου. Εξι μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Παίριδη, σσ. 13-29, 139-142· Πούχγερ, Β. (1985α). *Σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: εκδόσεις Παίριδη· Πούχγερ, Β. (1985β). *θεωρία του λαϊκού θεάτρου. Κριτικές παρατηρήσεις στο γενετικό κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς του ανθρώπου*. Αθήνα: Λαογραφία, Δελτίον της Ελληνικής Εταιρίας, παράρτημα 9.

του θεάτρου για παιδιά, σε μια προσπάθεια μορφολογικής οριοθέτησης του θεάτρου στον ελλαδικό χώρο<sup>1010</sup>.

Στα πλαίσια αυτής της θεατρικής κίνησης, εντάσσεται το αφιέρωμα του περιοδικού *Διαδρομές*<sup>1011</sup> στο παιδικό θέατρο, καθώς και η πραγματοποίηση του πρώτου συνεδρίου με θέμα το παιδικό θέαμα<sup>1012</sup>, όπου η προσέγγιση του θεάτρου για παιδιά βασίζεται ως επί το πλείστον σε κριτήρια θεατρολογικού περιεχομένου.

Μια περισσότερο συστηματική μεθοδολογική προσέγγιση και επιστημονική οριοθέτηση του θεάτρου για παιδιά πραγματοποιείται από τον Γραμματά<sup>1013</sup>, που επιχειρεί στο έργο του τη διασαφήνιση των επιμέρους παραμέτρων που χαρακτηρίζουν το παιδικό θέατρο.

Ο Κουρετζής<sup>1014</sup> περιγράφει τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην πλατεία και το κοινό της παράστασης, επισημαίνοντας την ιδιαιτερότητα της σχέσης αυτής, δεδομένου ότι το θέαμα απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων. Ένα χρόνο αργότερα, ο Γραμματάς<sup>1015</sup> επισημαίνει τις δραματουργικές παραστασιολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους του θεάτρου για παιδιά.

Η Καλογεροπούλου<sup>1016</sup> και ο Ποταμίτης<sup>1017</sup> εκθέτουν στις εργασίες τους το προσωπικό βίωμα, το οποίο επιδέχεται γενικεύσεις εξαιτίας της πλούσιας επαγγελματικής εμπειρίας των ανθρώπων του θεάτρου και σε συνάρτηση με τις προσωπικές θέσεις και απόψεις, καταλήγουν σε ειδικά συμπεράσματα και γενικότερες διαπιστώσεις για το πολύπλευρο αυτό φαινόμενο.

Ο Σακελλαρίου<sup>1018</sup> εστιάζεται στη σημειολογία του θεάτρου για παιδιά και επισημαίνει τα σημεία εκείνα που αποτελούν τις καθοριστικές δικλείδες για τη σκηνική απόδοση του θεατρικού αυτού είδους. Δύο χρόνια αργότερα, ο Γραμματάς<sup>1019</sup> εκδίδει μια εργασία, όπου αναλύει τη μετάβαση από την αρχαία

<sup>1010</sup> Πούχγερ, Β. (1992). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Παίριδη.

<sup>1011</sup> Αφιέρωμα στο θέατρο για παιδιά, *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, τ.10, καλοκαίρι '88.

<sup>1012</sup> Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Δήμος Καρδίτσας (1989). *Το παιδικό θέαμα. Α' Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

<sup>1013</sup> Γραμματάς, Θ. (1990). *Δοκίμια θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

<sup>1014</sup> Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

<sup>1015</sup> Γραμματάς, Θ. (1991) όπ.π., σσ. 43-48.

<sup>1016</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991b). *Θέατρο για παιδιά: Μια τέχνη παλιά και καινούργια. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 50-60.

<sup>1017</sup> Ποταμίτης, Δ. (1991). *Θέατρο για παιδιά. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 62-74.

<sup>1018</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1991). Για μια Σημειολογία του Παιδικού Θεάτρου. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 31-42.

<sup>1019</sup> Γραμματάς, Θ. (1994a). *Από την τραγωδία στο δράμα. Μελέτες συγκριτικής θεατρολογίας*. Αθήνα: σειρά 'Θεατρική Έρευνα' Ν° 4, Αφοί Τολίδη.

τραγωδία στο σύγχρονο δράμα, ενώ παράλληλα δημοσιεύει ένα άρθρο<sup>1020</sup> με το οποίο επισημαίνει τα δραματουργικά στοιχεία των θεατρικών κειμένων που απευθύνονται σε παιδιά. Την υπάρχουσα βιβλιογραφία συμπληρώνει με άλλες τρεις αξιολογες δημοσιεύσεις, τη μελέτη για το θέατρο που απευθύνεται σε νεανικό και παιδικό κοινό<sup>1021</sup>, το θέατρο σε συνάρτηση με την παιδεία<sup>1022</sup> και τη διδακτική του θεάτρου<sup>1023</sup>.

Συμπερασματικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι, στο σύνολό τους οι έρευνες που προσεγγίζουν το θέατρο για παιδιά με βάση τη θεωρία του θεάτρου, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο πολύπλευρο αυτό θεατρικό είδος που αποκαλούμε θέατρο για παιδιά.

### 3.2.2. Ιστορική προσέγγιση

Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι μελέτες που προσεγγίζουν ιστορικά το θέατρο για παιδιά, κάνοντας μια ανασκόπηση της παρουσίας του μέσα στο χρόνο. Πρώτος ο Σιδέρης<sup>1024</sup> παρουσιάζει την ιστορική διάσταση του θεάτρου για παιδιά δίνοντας έμφαση στην προσφορά και το έργο της Αντιγόνης Μεταξά.

Στη συνέχεια, η Σταθάτου<sup>1025</sup>, στα πλαίσια της παρουσίασης της ιστορικής πορείας του θεάτρου για παιδιά, εκφράζει τις προσωπικές της, αλλά και κατ' επέκταση τις αναζητήσεις και τους προβληματισμούς, μιας μεγάλης μερίδας θεατρικών συγγραφέων.

Ο Αναγνωστόπουλος<sup>1026</sup> εμμένει στην παρουσίαση μιας σύντομης χρονικής περιόδου δίνοντας έμφαση στη λεπτομερή καταγραφή των γεγονότων που σημάδεψαν τη συγκεκριμένη περίοδο. Ο Βογιατζής<sup>1027</sup> παρουσιάζει την ιστορική πορεία του παιδικού θεάτρου, σε ένα συγκεκριμένο τόπο και ειδικότερα εστιάζει την

---

<sup>1020</sup> Γραμματάς, Θ. (1994b). Δραματουργικές προσεγγίσεις σε θεατρικά κείμενα για παιδικό κοινό. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, σσ. 182-188.

<sup>1021</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) ό.π.

<sup>1022</sup> Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Πλέθρον.

<sup>1023</sup> Γραμματάς, Θ. (1999). Διδακτική του Θεάτρου. Αθήνα: σειρά "Θεατρική Παιδεία" 6, Τυπωθήτω.

<sup>1024</sup> Σιδέρης, Γ. (1971) ό.π.

<sup>1025</sup> Σταθάτου, Φ. (1988). Γράφοντας θέατρο για παιδιά. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 10, σσ. 116-117.

<sup>1026</sup> Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1988). Η μεταπολεμική πορεία του παιδικού θεάτρου στην Ελλάδα. *Διαδρομές*, 10, σσ. 110-112.

<sup>1027</sup> Βογιατζής, Φ. (1988). Το προπολεμικό παιδικό θέατρο Βόλου. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 145-148.

προσοχή του στο προπολεμικό θέατρο Βόλου, ενώ ο Αργυρίδης<sup>1028</sup> κάνει μια σύντομη αναφορά στην προσφορά και το έργο της παιδικής σκηνής του Δημοτικού Περιφερειακού Θεάτρου Λάρισας.

Άλλοι αξιόλογοι μελετητές του παιδικού θεάτρου, όπως ο Πούχγερ<sup>1029</sup>, η Καγγελάρη<sup>1030</sup> και ο Ματθαίος<sup>1031</sup> καταγράφουν την ιστορία του παιδικού θεάτρου επικεντρώνοντας την περιγραφή τους τόσο στη σκηνική του πραγμάτωση όσο και στην παρουσίαση των επιμέρους εκφάνσεων αυτού του θεατρικού είδους. Σημαντική τέλος είναι η μελέτη της Λαδογιάννη<sup>1032</sup> που περιγράφει την ιστορία του παιδικού θεάτρου από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας.

Τα πορίσματα των μελετών που προσεγγίζουν ιστορικά το θέατρο για παιδιά, αποκλίνουν, εξαιτίας της διάστασης που υπάρχει στον προσδιορισμό της χρονικής αφετηρίας του παιδικού θεάτρου, με αποτέλεσμα άλλες να μιλούν για μακραιώνη ιστορία, ενώ άλλες να κάνουν λόγο για ανυπαρξία. Η απόκλιση αυτή έχει σχέση με την οριοθέτηση και τον προσδιορισμό του όρου θέατρο για παιδιά. Στην πρώτη περίπτωση το παιδικό θέατρο εκλαμβάνεται, ως η συμμετοχή παιδιών στα πάσης φύσης θεατρικά δρώμενα, ενώ στην άλλη περίπτωση, ο όρος παιδικό θέατρο προσδιορίζεται ως εκείνη η παραστατική τέχνη που απευθύνεται ειδικά σε κοινό ανηλίκων.

### 3.2.3. Λογοτεχνική προσέγγιση

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις ερευνητικές μελέτες που εντάσσουν τη δραματουργία στη λογοτεχνία για παιδιά ως αναπόσπαστο τμήμα της λογοτεχνικής παραγωγής. Κινούμενοι σε αυτά τα πλαίσια, η Κοντράρου<sup>1033</sup>, ο

<sup>1028</sup> Αργυρίδης, Μ. (1991). Η παιδική σκηνή του Δημοτικού Περιφερειακού Θεάτρου Λάρισας-«Θεσσαλικού θεάτρου». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 214-215.

<sup>1029</sup> Πούχγερ, Β. (1988). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 10, καλοκαίρι '88, σσ. 94-105.

<sup>1030</sup> Καγγελάρη, Δ. (1991α) όπ.π., σσ. 14-22.

<sup>1031</sup> Ματθαίος, Δ. (1991). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 13-17.

<sup>1032</sup> Λαδογιάννη, Γ. (1998). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>1033</sup> Κοντράρου, Ν. (1978). *Νεοελληνική Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ι.Δ. Κολάρου και Σία Α.Ε.

Αναγνωστόπουλος<sup>1034</sup> και ο Γιάκος<sup>1035</sup> μελετούν την πορεία του παιδικού θεάτρου, εντάσσοντάς το στην ευρύτερη ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας.

Το 1990 επανεκδίδεται η εργασία του Δελώνη<sup>1036</sup>, ο οποίος περιγράφει τη ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας από τις απαρχές της έως το 1985. Ο Αναγνωστόπουλος<sup>1037</sup> αναλύει την παρουσία της παιδικής λογοτεχνίας στη μεταπολεμική Ελλάδα και συγκεκριμένα την περίοδο 1945-1958, ενώ ο Σακελλαρίου<sup>1038</sup> παρουσιάζει την πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας παράλληλα με την παρουσία της παιδικής λογοτεχνίας σε διεθνές επίπεδο.

Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι οι μελέτες αυτές διερευνούν την παρουσία της παιδικής λογοτεχνίας και ακολούθως του παιδικού θεάτρου μέσα στο χωροχρόνο, δίνοντας έμφαση στην εξέλιξη και τις μεταμορφώσεις του είδους.

#### 3.2.4. Παιδαγωγική προσέγγιση

Ο παιδαγωγικός ρόλος του θεάτρου για παιδιά θεωρείται αναμφισβήτητος από τους μελετητές, οι οποίοι επισημαίνουν όλες τις παραμέτρους του είδους που μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στον παιδαγωγικό τομέα.

Η Καγγελάρη<sup>1039</sup> εκφράζει σ' αυτή την εργασία τις θέσεις της για την παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου για παιδιά. Η Σακκά<sup>1040</sup> επισημαίνει το ρόλο του παιδικού θεάτρου ως τρόπου έκφρασης και δημιουργίας. Για τη δραματική έκφραση κάνει λόγο η Σέργη<sup>1041</sup> στο βιβλίο της, όπου αναλύει το ρόλο του θεάτρου για παιδιά ως μέσου αγωγής.

Η Θεοφιλοπούλου<sup>1042</sup> επισημαίνει τις άμεσες συνέπειες που έχει το παιδικό θέατρο στην αγωγή και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, ενώ η

<sup>1034</sup> Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1988<sup>7</sup>) όπ.π.

<sup>1035</sup> Γιάκος, Δ. (1989). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Από τον 10<sup>ο</sup> αι. έως σήμερα* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

<sup>1036</sup> Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Ηράκλειτος.

<sup>1037</sup> Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (1991). *Η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

<sup>1038</sup> Σακελλαρίου, Χ. (1991<sup>7</sup>) όπ.π.

<sup>1039</sup> Καγγελάρη, Δ. (1985). Σκέψεις για το παιδί & το θέατρο. *Σύγχρονα Θέματα*, 25 (10/1985), σσ. 65-71.

<sup>1040</sup> Σακκά, Ν. (1985). Το θέατρο σαν τρόπος έκφρασης. *Ανοιχτό Σχολείο*, 5 (11-12/1985), σσ. 8-9.

<sup>1041</sup> Σέργη, Α. (1987). *Δραματική Έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>1042</sup> Θεοφιλοπούλου, Ν. (1996). Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από τη θεατρική αγωγή. Στο Ο.Μ.Ε.Π. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής *ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και*

Μπακονικόλα<sup>1043</sup> αναλύει τις θετικές προεκτάσεις που μπορεί να έχει το μυθικό στοιχείο στην ψυχосύνθεση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.

Στο σύνολό τους οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το παιδικό θέατρο συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού σε τρία επίπεδα: Πρώτον, συνδέει το παιδί με την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία, δεύτερον, καλλιεργεί την κοινωνικότητα, τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, και τρίτον, ευνοεί την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από δραστηριότητες διανόησης. Όλα αυτά καθιστούν το θέατρο για παιδιά αναντικατάστατο μέσο αγωγής.

### 3.2..5. Εκπαιδευτική προσέγγιση

Πολλές μελέτες δίνουν έμφαση στην εκπαιδευτική διάσταση του θεάτρου για παιδιά, υπογραμμίζοντας τη σημαντική θέση που έχει ή που μπορεί να λάβει το παιδικό θέατρο στον τομέα της εκπαίδευσης σε πολλαπλά επίπεδα.

Αρχικά, η Λεμπέση<sup>1044</sup> περιγράφει το ρόλο που μπορεί να παίξει το παιδικό θέατρο στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, ενώ οι Βασιλείου και Σταθοπούλου<sup>1045</sup> επισημαίνουν την αξία του παιδικού θεάτρου στην αγωγή και τη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Κινούμενο σ' αυτά τα πλαίσια εντάσσεται και το αφιέρωμα του περιοδικού *Διαβάζω*<sup>1046</sup> στο παιδί και το θέατρο. Τα άρθρα που δημοσιεύονται αφορούν κυρίως τη θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων περιλαμβάνεται η εργασία του Χωρεάνθη<sup>1047</sup> και του Παλημέρη<sup>1048</sup> όπου ο πρώτος περιγράφει τις σχολικές παραστάσεις, επισημαίνοντας τη συμβατικότητα και την τυπικότητα που τις χαρακτηρίζει, ως απόρροια της έλλειψης βιωματικότητας και συναισθηματικής

---

*προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε.*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>1043</sup> Μπακονικόλα, Χ. (1996). Η νηπιακή ηλικία του μύθου και του παιδιού. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής *ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>1044</sup> Λεμπέση, Λ. (1987). Η σχέση του θεάτρου με τα διδασκόμενα μαθήματα. *Ανοιχτό Σχολείο*, 11 (1-2/1987), σσ. 7-9.

<sup>1045</sup> Βασιλείου, Ε., Σταθοπούλου, Ξ. (1988). Θεατρική εμπειρία σαν μέσο μάθησης και αγωγής στην προσχολική ηλικία. *Ανοιχτό Σχολείο*, 18 (5-6/1988), σσ. 17-18.

<sup>1046</sup> *Θέατρο και παιδί*. Διαβάζω, 214, Αθήνα, Απρίλιος '89.

<sup>1047</sup> Χωρεάνθη, Κ. (1988). Η συμβατικότητα των σχολικών παραστάσεων. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), σσ. 23-27.

<sup>1048</sup> Παλημέρης, Δ. (1989). Το θέατρο στο σχολείο δεν είναι μοναχική υπόθεση. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), σσ. 21-22.

συμμετοχής των παιδιών σ' αυτές. Ο δεύτερος, εκφράζει ορισμένες απόψεις για τον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου, δίνοντας έμφαση στην προσφορά του τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη όσο και στη δημιουργική έκφραση των παιδιών. Στο ίδιο τεύχος δημοσιεύονται τα άρθρα του Πλάκα<sup>1049</sup> και της Δάλκου<sup>1050</sup> για το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η εργασία του Αγγελάκη<sup>1051</sup> για το σχολικό θέατρο ιδωμένο από την πλευρά του συγγραφέα.

Η Δενδρινού<sup>1052</sup> παρουσιάζει μια εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά ηλικίας πέντε έως πεντέμισι ετών, όπου μέσα από δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης και βιωματικής γνώσης επιτεύχθηκαν γνωστικοί στόχοι, όπως η προσέγγιση της γραφής και της ανάγνωσης.

Η Άλκηστις<sup>1053</sup> προβάλλει τη δραματοποίηση ως ένα μέσω σύνδεσης των παιδιών με την ελληνική παράδοση γραπτή και προφορική. Επισημαίνει ότι μέσα από την αναβίωση των παραδοσιακών μύθων συνδέεται το παρόν με το παρελθόν και διασφαλίζεται η βιωματική προσέγγιση του ελληνικού γλωσσικού μας πλούτου.

Η Χατζοπούλου-Καραβία<sup>1054</sup> σημειώνει τη διαφοροποίηση ιδιωτικής και δημόσιας παιδείας, όσον αφορά τη θεατρική αγωγή και εκθέτει τα βασικά στοιχεία που συντελούν στην επιτυχία μιας παράστασης και καθορίζουν την επίτευξη των στόχων της θεατρικής παιδείας.

Μια ομάδα φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Αιγαίου<sup>1055</sup> πραγματοποίησε μια έρευνα με στόχο την καταγραφή των θεατρικών παραστάσεων που ανέβηκαν σε νηπαγωγεία και δημοτικά σχολεία της πόλεως Ρόδου κατά τη σχολική χρονιά 1990-1991. Μέσα από την έρευνα αυτή πηγάει ένας έντονος προβληματισμός για τη λειτουργία και τη μορφή του σχολικού θεάτρου, καθώς στο σύνολο των έργων δεσπόζει ο έντονος ηθικοδιδασκισμός δημιουργώντας στεγανά όπου η δημιουργικότητα και η φαντασία δεν έχουν κανένα ρόλο.

<sup>1049</sup> Πλάκας, Δ. (1989). Η θεατρική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89)

<sup>1050</sup> Δάλκου, Γ. (1989). Σχολείο και θέατρο. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), σσ. 28-32.

<sup>1051</sup> Αγγελάκης, Α. (1989). Γράφοντας θέατρο για μαθητές. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), σσ. 33-39.

<sup>1052</sup> Δενδρινού, Φ. (1991). Η εμπειρία της γνώσης μέσα από τη θέαση του σωματικού σχήματος. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 180-186.

<sup>1053</sup> Άλκηστις (1991). Ελληνική Παράδοση και Δραματοποίηση στο σχολείο Μια πρόταση διερεύνησης της δραματοποίησης. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 115-117.

<sup>1054</sup> Χατζοπούλου-Καραβία, Α. (1991). Η διδασκαλία του θεάτρου στα Δημόσια σχολεία. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 112-114.

<sup>1055</sup> Ομάδα φοιτητών Παιδαγ. Τμήμ. Πανεπιστημίου Αιγαίου (1991). Οι σχολικές θεατρικές παραστάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη Ρόδο κατά το τέλος της χρονικής χρονιάς 1990-91. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 139-162.



Ο Γκόρος<sup>1056</sup> αναφέρεται στη σύνθεση ή την απόδοση μιας ιστορίας από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου ή του Δημοτικού Σχολείου. Τα θέματα της δραματοποίησης στο σχολείο, μπορεί να έχουν ως αφητηρία κείμενα από το σχολικό βιβλίο, φανταστικές ιστορίες των παιδιών, παραμύθια κ.ά.. Ο Γκόρος διαφοροποιεί τη δραματοποίηση από το θεατρικό παιχνίδι και παρουσιάζει τα βασικά στοιχεία για την επιτυχημένη δραματοποίηση. Την ίδια χρονιά δημοσιεύεται το υλικό σεμιναρίου των Φιλολόγων, το οποίο έχει ως κεντρικό θεματικό πυρήνα την εφαρμογή της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο.

Ο Φυτσίλης<sup>1057</sup> εκθέτει σκέψεις και προβληματισμούς για την εφαρμογή της θεατρικής παιδείας στο σχολείο. Ορμώμενος από την προσωπική του εμπειρία, εκθέτει τους κινδύνους αποπροσανατολισμού από την εκπλήρωση των βασικών στόχων της θεατρικής έκφρασης. Παράλληλα, αναφέρει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας δάσκαλος από τη διαδικασία οργάνωσης, ως και την παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης, δεδομένου ότι οι συνθήκες πολλές φορές δεν ευνοούν την εποικοδομητική ενασχόληση με το θέατρο.

Η Heathote<sup>1058</sup> επισημαίνει τους τρεις παράγοντες (στάσεις, γνώση τεχνικές), που παίζουν καθοριστικό ρόλο κατά την εκπαίδευση των δασκάλων και των καθηγητών προκειμένου να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τις τέχνες και προτείνει την εισαγωγή του δράματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Ο Μπαμπινιώτης<sup>1059</sup> αναλύει την παρουσία της θεατρικής παιδείας στο σχολείο με αφορμή την πραγματοποίηση του δεύτερου φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου στο οποίο έλαβαν μέρος 24 σχολεία.

Ο Αναγνωστόπουλος<sup>1060</sup> στο άρθρο του αναφέρεται στα είδη του θεάτρου για παιδιά και κάνει μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του σχολικού θεάτρου από την περίοδο της επανάστασης του '21 μέχρι και τη δεκαετία του '70.

Ο Γιάνναρης<sup>1061</sup> παρουσιάζει όλα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση και τη διαφοροποιούν από την έννοια της θεατρικής

---

<sup>1056</sup> Γκόρος, Α. (1991). Για τη δραματοποίηση στο σχολείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 110-111.

<sup>1057</sup> Φυτσίλης, Γ. (1991). Σκέψεις και απόπειρες για θεατρική πράξη στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 110-111.

<sup>1058</sup> Heathote, D. (1991). Το δράμα ως πρόκληση. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 76-84.

<sup>1059</sup> Μπαμπινιώτης, Γ. (1993). Θεατρική Παιδεία στο Σχολείο. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), σσ. 105-107.

<sup>1060</sup> Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1993). Το σχολικό θέατρο. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), σσ. 103-104.

εκπαίδευσης. Παράλληλα προβάλλει την πολύπλευρη αξία της θεατρικής αγωγής και την προσφορά της σε όλους τους τομείς του ψυχικού και πνευματικού κόσμου του παιδιού.

Για τη βιωματική προσέγγιση των κειμένων του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» κάνει λόγο ο Τζαμαργιάς<sup>1062</sup> που προβάλλει το ρόλο του παιδικού θεάτρου στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Παρουσιάζει το παράδειγμα τριών κειμένων των οποίων η διδακτική προσέγγιση στηρίζεται σε μεθόδους και πρακτικές που το πρότυπό τους ανάγεται στις αρχές της θεατρικής έκφρασης.

Η Κονήρα<sup>1063</sup> δημοσιεύει μέρος της μεταπτυχιακής της εργασίας, στην οποία επιχειρεί τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού μύθου της γέννησης του Δία, σε παιδιά 4-5 ετών, κάνοντας χρήση διαφόρων στρατηγικών και τεχνικών της δραματικής τέχνης. Επισημαίνει ότι η δραματική τέχνη ανταποκρίνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως μέσο αξιολόγησης της αυτοεικόνας των παιδιών και ως προστατευτικός ψυχολογικός μηχανισμός, διότι τα παιδιά δεν εκτίθενται άμεσα σε συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά δρουν μέσω κάποιου ρόλου.

### 3.2.6. Μορφές θεατρικής έκφρασης

Στις μορφές θεατρικής έκφρασης περιλαμβάνονται όλα τα είδη θεάματος και δράματος που είναι στενά συνυφασμένα με το παιδί και το θέατρο, όπως το κουκλοθέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και το θέατρο σκιών. Οι εργασίες που αναφέρονται σε αυτές τις μορφές θεάτρου χωρίστηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες για την καλύτερη μελέτη και παρουσίασή τους.

#### 3.2.6.α. Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι

Η Άλκηστις είναι μια από τις πρώτες συγγραφείς που ανέλυσαν και πρόβαλαν την προσφορά και το ρόλο των μορφών θεατρικής έκφρασης. Το 1983 συγγράφει τη *δραματοποίηση για παιδιά*<sup>1064</sup>, όπου εκφράζονται παιδαγωγικές απόψεις για το

<sup>1061</sup> Γιάνναρης, Γ. (1993). Η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), σσ. 95-101.

<sup>1062</sup> Τζαμαργιάς, Τ. (1994). Βιωματική προσέγγιση κειμένων των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» μέσα από τη θεατρική πράξη. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, σσ. 213-218.

<sup>1063</sup> Κονήρα, Ε. (1996). Ένα μυθικό ταξίδι. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής *ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε.*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>1064</sup> Άλκηστις (1983). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Άλκηστις.

παιδικό θέατρο και το 1984 δημοσιεύεται το βιβλίο της για το αυτοσχέδιο θέατρο<sup>1065</sup> που ως διαδικασία, εκτείνεται από την ελεύθερη έκφραση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και ολοκληρώνεται με την απόδοση και τη βίωση μιας ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος.

Η Χορτιάτη<sup>1066</sup> προσεγγίζει την παιδική λογοτεχνία μέσα από το παιχνίδι το οποίο μεταβάλλει την παιδική ζωτικότητα σε άσκηση σωματική και πνευματική. Προβάλλει Έλληνες και ξένους λογοτέχνες που μέσα από το έργο τους προτρέπουν τα παιδιά για παιχνιδίσματα της γλώσσας και του νου.

Παιδαγωγικές απόψεις για το παιδικό θέατρο εκφράζει τόσο η Χρυσάφη<sup>1067</sup> που αναφέρεται στη δυνατότητα έκφρασης των παιδιών μέσα από το δραματικό παιχνίδι όσο και η Άλκηστις<sup>1068</sup> στο βιβλίο της *δραματοποίησης*. Την ίδια χρονιά το περιοδικό *Διαβάζω*<sup>1069</sup> στο αφιέρωμα για το παιδί και το θέατρο, φιλοξενεί άρθρα της Άλκηστις<sup>1070</sup>, της Χατζοπούλου-Καραβιά<sup>1071</sup>, του Κουρετζή<sup>1072</sup> κ.ά., που περιγράφουν τη λειτουργία και την προσφορά τόσο της δραματοποίησης όσο και του θεατρικού παιχνιδιού.

Το 1991 η *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, πραγματοποιώντας αφιέρωμα στο παιδικό θέατρο, δημοσιεύει άρθρα αξιόλογων επιστημόνων οι οποίοι αναλύουν όλες τις παραμέτρους του θεατρικού παιχνιδιού. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνεται η εργασία του Μουδατσάκι<sup>1073</sup> που αναφέρεται στο ρόλο και την εφαρμογή της δραματοποίησης στη σχολική τάξη, το άρθρο του Κουρετζή<sup>1074</sup> για τη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου αγωγής και η μελέτη του Γαλάντη<sup>1075</sup> ο οποίος εστιάζεται στη σύζευξη δράματος και παιχνιδιού. Στο ίδιο τεύχος, η Χρυσάφη<sup>1076</sup> και

<sup>1065</sup> Άλκηστις (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: εκδόσεις Άλκηστις.

<sup>1066</sup> Χορτιάτη, Θ. (1987). Παιχνίδια και παιχνιδίσματα στην παιδική λογοτεχνία. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 7 (φθινόπωρο '87), σσ. 224-227.

<sup>1067</sup> Χρυσάφη, Μ. (1988). Δραματικό παιχνίδι ή έκφραση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 18 (5-6/1988), σσ. 19,27.

<sup>1068</sup> Άλκηστις (1989α). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: εκδόσεις Άλκηστις.

<sup>1069</sup> θέατρο και παιδί, *Διαβάζω*, 214 (4/1989), Αθήνα.

<sup>1070</sup> Άλκηστις (1989β). Ορχήσις η άγουσα οδός. *Διαβάζω*, 214 (4/1989), σσ. 60-62.

<sup>1071</sup> Χατζοπούλου-Καραβιά, Λ. (1989) Το θέατρο από παιδιά, *Διαβάζω*, τ.214, σσ 69-70.

<sup>1072</sup> Κουρετζής, Α. (1989). Το θεατρικό παιχνίδι. Κάποιες παιδαγωγικές και θεατρολογικές προσεγγίσεις. *Διαβάζω*, 214, σσ. 63-68.

<sup>1073</sup> Μουδατσάκις, Τ. (1991). Η Δραματοποίηση. Αρχές για την εφαρμογή της μεθόδου του δράματος στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 187-189.

<sup>1074</sup> Κουρετζής, Α. (1991α). Το θεατρικό παιχνίδι. Διάσταση της αγωγής μέσα από το θέατρο. Παιδευτική θεατρική έκφραση. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 170-179.

<sup>1075</sup> Γαλάντης, Γ. (1991). Παιχνίδι και Δράμα. Εφαρμογές και εκδοχές της σύζευξης. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 163-169.

<sup>1076</sup> Χρυσάφη, Μ. (1991). Το δραματικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 187-189.

οι Βασιλείου και Σταθοπούλου<sup>1077</sup> προβάλλουν την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία και στο νηπιαγωγείο αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι την ίδια χρονιά εκδίδεται το βιβλίο του Ελληνικού Κέντρου Θεάτρου για το παιδί και τα Νιάτα<sup>1078</sup>. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνεται εργασία της Καγγελάρη<sup>1079</sup> η οποία θέτει τους βασικούς άξονες για τον προσδιορισμό της έννοιας του θεατρικού παιχνιδιού. Παράλληλα δημοσιεύεται και το βιβλίο του Κουρετζή<sup>1080</sup> όπου πραγματοποιείται μια πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση του θεατρικού παιχνιδιού.

Το 1994 στον ένατο τόμο της Επιθεώρησης Παιδικής Λογοτεχνίας, ο Γαλάντης<sup>1081</sup> προβάλλει τις λαϊκές ρήσεις ως πηγή για δραματοποίηση και θεατρικό αυτοσχεδιασμό. Στη συνέχεια, ο Κουρετζής<sup>1082</sup> επιχειρεί την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας μέσα από τα μονοπάτια της θεατρικής έκφρασης και ειδικότερα του θεατρικού παιχνιδιού.

Ο Μουδατσάκης<sup>1083</sup> τελώντας μια θεωρητική προσέγγιση του δράματος κατηγοριοποιεί και οριοθετεί τις έννοιες του θεάτρου, του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Για τη δραματοποίηση συγγράφει και η Σέξτου<sup>1084</sup> δημιουργώντας ένα βιβλίο που απευθύνεται στους παιδαγωγούς εμψυχωτές. Η Τσαρούχη<sup>1085</sup> χρησιμοποιεί το θεατρικό αυτοσχεδιασμό ως εκπαιδευτικό εργαλείο και προβάλλει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά του. Ο Γαλάντης<sup>1086</sup> χρησιμοποιεί το θεατρικό αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση ως

---

<sup>1077</sup> Βασιλείου, Ε., Σταθοπούλου, Ξ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 190-197.

<sup>1078</sup> Καλογεροπούλου, Ξ. (1991α). *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα.

<sup>1079</sup> Καγγελάρη, Δ. (1991β). Εισαγωγή στο θεατρικό παιχνίδι. Στο *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό κέντρο Θεάτρου για το παιδί και τα Νιάτα, σσ. 14-22.

<sup>1080</sup> Κουρετζής, Α. (1991β). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

<sup>1081</sup> Γαλάντης, Γ. (1994). Παροιμίες και Ανιγμάτα. Κίνητρο για θεατρικό αυτοσχεδιασμό. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, σσ. 189-196.

<sup>1082</sup> Κουρετζής, Α. (1994). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο προσέγγισης της Λογοτεχνίας για παιδιά. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, σσ. 197-212.

<sup>1083</sup> Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Η δραματοποίηση*. Αθήνα: εκδ.Καρδαμίτσα.

<sup>1084</sup> Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.

<sup>1085</sup> Τσαρούχη, Κ. (1999). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας μέσα από τη δραματική τέχνη. Στάδια συμμετοχής των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη δημιουργία και παρουσίαση μιας θεατρικής εμπειρίας. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής, 2. «ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελλίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή» με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>1086</sup> Γαλάντης, Γ. (1999). Παραδοσιακός λόγος, πρόσληψη και αποδοχή μέσω της θεατρικής πράξης. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Λαϊκή Παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, σσ. 147-152.

εργαλεία γνωριμίας με το λαϊκό πολιτισμό και ειδικότερα για την αναπαράσταση παροιμιών. Η Αλκηστις<sup>1087</sup> δημοσιεύει ένα ολοκληρωμένο έργο για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αγωγή παιδιών με ιδιαίτερότητες.

### 3.2.6.β. Θέατρο Σκιών-Κουκλοθέατρο

Τη μεταπολεμική περίοδο παρατηρείται αύξηση και ποιοτική αναβάθμιση του παιδικού εντύπου και ειδικότερα της δραματουργίας. Ήδη από τη δεκαετία του '50 δημοσιεύονται τα πρώτα συγγράμματα που αναλύουν τόσο το ρόλο του κουκλοθεάτρου, όσο την καταγωγή και καθιέρωση του Καραγκιόζη στην ελληνική πραγματικότητα. Για το Θέατρο Σκιών συγγραφούν οι Μόλλα-Γιοβάνου<sup>1088</sup>, Μπίρης<sup>1089</sup> και Τσαρούχης<sup>1090</sup>, ενώ για το κουκλοθέατρο η Παιδούση<sup>1091</sup> και η Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη<sup>1092</sup>.

Από τη δεκαετία του '80 η βιβλιογραφία γι' αυτές τις μορφές θεάτρου γίνεται συστηματικότερη. Η Μυστακίδου<sup>1093</sup> περιγράφει την ιστορία του Θεάτρου Σκιών μέσα στο χωρόχρονο και συγκεκριμένα την πορεία του Καραγκιόζη από τα βάθη της Ανατολής έως την εξάπλωση στις Βαλκανικές χώρες και την Ελλάδα.

Ο Κιουρτσάκης<sup>1094</sup> σχολιάζει τις αλλαγές που υπέστη το Θέατρο Σκιών στο ύψος, τη μορφή και τη θεματολογία, τονίζει την ομαδικότητα και την προφορικότητα ως βασικά χαρακτηριστικά του Καραγκιόζη και αναλύει τη δυναμική του παρουσία στην ελληνική πραγματικότητα όπως αυτή εξελίσσεται κοινωνικά και πολιτικά. Τη μετάβαση του Καραγκιόζη στην Ελλάδα αναλύει και ο Χατζηπανταζής<sup>1095</sup> ο οποίος κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη σύνδεση του Θεάτρου Σκιών με τις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές στην Ελλάδα εκείνης της περιόδου.

Ο Σηφάκης<sup>1096</sup> αναλύει κυρίως τον τρόπο λειτουργίας του θεάτρου Σκιών και δίνει έμφαση στην αμεσότητα που το χαρακτηρίζει. Για τον Καραγκιόζη συγγραφεί

<sup>1087</sup> Αλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>1088</sup> Μόλλα-Γιοβάνου, Α. (1952). *Ο καραγκιοζοπαιχτής Αντώνης Μόλλας*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.

<sup>1089</sup> Μπίρης, Κ. (1952). *Ο Καραγκιόζης. Ένα ελληνικό λαϊκό θέατρο*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.

<sup>1090</sup> Τσαρούχης, Γ. (1963). Μάθημα αλήθειας. Από το μόνο νεοελληνικό θέατρο. *Θέατρο*, 10, περίοδος Α', Τόμος 2.

<sup>1091</sup> Παιδούση, Ε. (1954). *Κουκλοθέατρο και ψυχαγωγία για παιδιά*. Αθήνα: Ατλαντίς.

<sup>1092</sup> Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Τ. (1966). *Το κουκλοθέατρο*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.

<sup>1093</sup> Μυστακίδου, Α. (1982). *Καραγοζ. Το θέατρο Σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Αθήνα: Ερμής, σειρά: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

<sup>1094</sup> Κιουρτσάκης, Γ. (1983). *Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Κέδρος· Κιουρτσάκης, Γ. (1985). *Καρναβάλι και Καραγκιόζης*. Αθήνα: Κέδρος.

<sup>1095</sup> Χατζηπανταζής, Θ. (1984). *Η εισβολή του Καραγκιόζη στην Αθήνα τον 1890*. Αθήνα: Στιγμή.

<sup>1096</sup> Σηφάκης, Γ. (1984). *Η παραδοσιακή δραματουργία του Καραγκιόζη*. Αθήνα, εκδ. ιδίου.

επίσης ο Πούχγερ<sup>1097</sup>, ο Πετρής<sup>1098</sup> και αργότερα η Γενειατάκη<sup>1099</sup> και ο Χατζάκης<sup>1100</sup>, οι οποίοι αναφέρονται την καθιέρωση του Καραγκιόζη ως παιδικού θεάματος, μετά τη σταδιακή μετάβαση του κοινού που παρακολουθεί, από ενήλικες σε ανήλικους. Ο Καλλέργης<sup>1101</sup> περιγράφει την εξελικτική πορεία του θεάτρου σκιών και τονίζει τη σύνδεσή του με τη λαϊκή τέχνη και παράδοση, καθώς και τον κοινωνικό και εθνικό ρόλο του Καραγκιόζη έως την καθιέρωσή του ως παιδικό θέαμα. Ο Κόκορης<sup>1102</sup> δεν αναφέρεται στα παιδιά που παρακολουθούν, αλλά που παίζουν Καραγκιόζη. Ειδικότερα προβάλλει το έργο των παιδικών ομάδων Καραγκιοζοπαίχτη και περιγράφει τα τέσσερα βασικά στάδια που ακολουθεί η ομάδα προκειμένου να ανεβάσει ένα έργο.

Για το Κουκλοθέατρο συγγράφουν αξιόλογοι μελετητές, μεταξύ άλλων η Δαράκη<sup>1103</sup>, που αναφέρεται στην ιστορική προέλευση της μαριονέτας και η Θεοχάρη-Περάκη<sup>1104</sup>, που αναλύει την τέχνη του κουκλοθέατρου και την τεχνική της μαριονέτας. Η Αργυριάδου<sup>1105</sup> αναφέρει τις βασικές παραμέτρους του κουκλοθέατρου και λίγα χρόνια αργότερα η Άλκηστις<sup>1106</sup> δημοσιεύει ένα πλήρες και εμπειριστωμένο έργο για τη λειτουργία τόσο του κουκλοθέατρου όσο και του Θεάτρου Σκιών στην εκπαίδευση.

### 3.2.7. Ειδικά θέματα

Ο Αποστολίδης<sup>1107</sup> περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στη μεταφορά των έργων του Αριστοφάνη από το αρχαίο κείμενο σε μια νεανική σειρά κόμικς, έτσι ώστε να καταστήσει την αρχαία κωμωδία περισσότερο προσιτή στα παιδιά.

<sup>1097</sup> Πούχγερ, Β. (1985c). *Οι βαλκανικές διαστάσεις του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Στιγμή.

<sup>1098</sup> Πετρής, Π. (1986). *Καραγκιόζης*. Αθήνα: Γνώση.

<sup>1099</sup> Γενειατάκη, Ε. (1989). Το θέατρο σκιών στην εκπαίδευση. Στο *Παιδικό Θέαμα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 120-133.

<sup>1100</sup> Χατζάκης, Μ. (1989). Το θέατρο σκιών και το παιδί. Στο *Παιδικό Θέαμα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 49-53.

<sup>1101</sup> Καλλέργης, Η. (1991). Για το θέατρο Σκιών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 198-206.

<sup>1102</sup> Κόκορης, Γ. (1993). Οι παιδικές ομάδες του Καραγκιοζοπαίχτη. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), σσ. 111-113.

<sup>1103</sup> Δαράκη, Π. (1986). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>1104</sup> Θεοχάρη-Περάκη, Ε. (1988). *Τέχνη και τεχνική του κουκλοθέατρου*. Αθήνα, Εστία.

<sup>1105</sup> Αργυριάδου, Β. (1989). Κουκλοθέατρο. *Δελτίο του Κέντρου Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου*, 2, σσ. 13-17.

<sup>1106</sup> Άλκηστις (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: εκδ. Άλκηστις.

<sup>1107</sup> Αποστολίδης, Τ. (1989). Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 15 (φθινόπωρο '89), σσ. 227-229.

Ο Ιωαννίδης<sup>1108</sup> μεταφέρει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς ενός συγγραφέα που επιχειρεί τη μετατροπή ενός πεζού διηγηματικού κειμένου σε θεατρικό κείμενο. Η Κακίση-Παναγοπούλου<sup>1109</sup> εξετάζει την ιστορία της μάσκας μέσα στο χρόνο, παρουσιάζοντας τον τρόπο κατασκευής και διακόσμησης του προσώπου από διάφορους λαούς, παράλληλα με τη σύνδεσή του, τόσο με θρησκευτικές τελετές όσο και με θεατρικές παραστάσεις. Παράλληλα παρουσιάζει τον τρόπο κατασκευής μάσκας στο σχολείο, επισημαίνοντας τη θετική επίδραση που έχει αυτή η δραστηριότητα στην επινοητικότητα και τη γνώση καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πολιτισμούς διάφορων λαών και περιόδων με τον πλέον δημιουργικό τρόπο.

Η Ντεκάστρο<sup>1110</sup> εκφράζει κάποιες ενστάσεις στην παρουσίαση παραμυθιών και θεατρικών έργων από το κασετόφωνο, καθώς η ηχογράφηση δεν επιτρέπει την ανθρώπινη παρουσία και τη συναισθηματική προσέγγιση με αποτέλεσμα το παραμύθι ή το θεατρικό έργο να χάνει την παιδαγωγική του αξία. Τέλος, η Ροδοπούλου<sup>1111</sup> περιγράφει την εμπειρία που αποκόμισε από τη λειτουργία του παιδικού θεάτρου σε σχολεία των Η.Π.Α.

---

<sup>1108</sup> Ιωαννίδης, Ι.Σ. (1991). Μετατροπή πεζού σε θεατρικό και θεατρικό σε πεζό. Έκταση, επέκταση, θεατρική διάσταση. Με μια φωτογραφία στο χέρι. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 218-227.

<sup>1109</sup> Κακίση-Παναγοπούλου, Α. (1991). Η μάσκα. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 130-135.

<sup>1110</sup> Ντεκάστρο, Μ. (1991). Ηχογραφημένα Παραμύθια. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 21 (Άνοιξη '91), σσ. 29-31.

<sup>1111</sup> Ροδοπούλου, Σ. (1991). Παιδικό θέατρο στις Η.Π.Α. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, σσ. 216-217.

## Β' ΜΕΡΟΣ

### Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



Εικόνα 2. Από την παράσταση του έργου 'Όδισσεβάχ' της Ξ. Καλογεροπούλου που ανέβηκε το 1991 στη σκηνή του Εθνικού Θεάτρου Ρόδου



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά βήματα που ακολουθήθηκαν για την παρούσα μελέτη και παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης που κρίθηκε ως πιο κατάλληλη για τη μελέτη του υλικού και την εξέταση των στόχων της έρευνας. Με βασικό γνώμονα το σκοποθετικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης παρουσιάζεται η σκοπιμότητα της έρευνας, οι σκοποί και οι στόχοι καθώς και οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η μελέτη. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που υιοθετήθηκε, εκκινώντας από τη παρουσίαση του πρωτογενούς υλικού της έρευνας, ακολουθεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων, το τελικό δείγμα της έρευνας βάσει των περιορισμών που τέθηκαν και η μεθοδολογία ανάλυσης του υλικού έρευνας, όπου παρουσιάζεται η μέθοδος, οι μονάδες ανάλυσης και το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης των θεατρικών κειμένων.

#### 4.1. Σκοπιμότητα της έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η αναδίφηση της ελληνικής βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι, αν και έγιναν αρκετές προσπάθειες προσέγγισης του θεάτρου για παιδιά (κοινωνιολογικές<sup>1112</sup>, ιστορικές<sup>1113</sup> κ.ά.), δεν επιχειρήθηκε μέχρι σήμερα μια εκ βαθέων μελέτη των προτύπων συμπεριφοράς -με βάση το φύλο- που προβάλλουν τα θεατρικά κείμενα για παιδιά. Στο ερευνητικό αυτό κενό, το οποίο αντιτίθεται στη διεθνή βιβλιογραφία, ευελπιστεί να συμβάλει η παρούσα μελέτη, που έχει ως βασικό σκοπό, τη μελέτη του περιεχομένου των παιδικών θεατρικών κειμένων, προκειμένου να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό τα κείμενα αυτά προβάλλουν στερεότυπες εικόνες των φύλων.

<sup>1112</sup> Ενδεικτικά εδώ αναφέρουμε την έρευνα του Θ. Γραμματά (1996) *Fantasyland*. Αναλυτική παρουσίαση των ερευνών, στο κεφάλαιο *Ανασκόπηση ερευνών*, του Α' μέρους της παρούσας έρευνας.

<sup>1113</sup> Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα του Β. Πούχνερ (1992) και Γ. Λαδογιάννη (1998). Αναλυτική παρουσίαση των ερευνών στο κεφάλαιο *Ανασκόπηση ερευνών*, του Α' μέρους της παρούσας έρευνας.

Ειδικά σήμερα, που θέματα ισότητας και ίσων ευκαιριών τίθενται στο επίκεντρο πολλών συζητήσεων (πολιτικών, επιστημονικών, κ.τ.λ.), η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην προβληματική που έχει αναπτυχθεί, φωτίζοντας μια ακόμα πτυχή.

Με δεδομένο λοιπόν ότι:

α) Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τα δύο φύλα, παρά τη θεσμική κατοχύρωση της ισότητας, και παρά τις εξαγγελίες περί ίσων δικαιωμάτων, εξακολουθούν να υπαγορεύουν ένα ευρύ φάσμα διακρίσεων και ανισοτήτων εις βάρος των γυναικών σε διάφορους τομείς (οικογενειακής, κοινωνικής ζωής κ.τ.λ.)

β) Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος καθοριστικής σημασίας για την εγχάραξη και εσωτερίκευση παραδοσιακών στερεοτύπων και

γ) τα παιδικά αναγνώσματα, όπως καταδεικνύεται από ερευνητικές μελέτες, έχουν τη δυνατότητα να ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση στάσεων και συμβάλλουν στην αποδοχή και αφομοίωση των κοινωνικά αποδεκτών για το κάθε φύλο προτύπων,

κρίθηκε αναγκαία η εξέταση των θεατρικών κειμένων για παιδιά, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα δύο φύλα παρουσιάζονται στα κείμενα αυτά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μας επιτρέψουν να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για το ρόλο του θεατρικού κειμένου για παιδιά στην ενίσχυση και διατήρηση των στερεοτύπων του ρόλου των φύλων ή αντίθετα στη εξάλειψη και την άμβλυνσή τους. Η έρευνα αυτή δύναται να ενταχθεί στα πλαίσια της ευρύτερης έρευνας της θεατρολογίας γύρω από το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα και ειδικότερα του κοινωνικού του ρόλου, της δυνατότητάς του, δηλαδή, να λειτουργεί ως μέσο διαμόρφωσης συνειδήσεων και την εν ενεργεία ή εν δυνάμει συνδρομή του, στην κατασκευή στάσεων και αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων.

#### 4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταδειχθεί, εάν και κατά πόσο κοινωνικά σεξιστικά στερεότυπα προβάλλονται μέσα από το χώρο της τέχνης και ειδικότερα του θεάτρου για κοινό ανηλίκων. Επιμέρους στόχος είναι να διασαφηνιστεί το

πολυσύνθετο σύνολο των δραστηριοτήτων και των καθηκόντων των γυναικείων και των αντρικών μορφών, δηλαδή ο κοινωνικός τους ρόλος.

Δεδομένου λοιπόν, ότι η εκμάθηση των ρόλων από το άτομο αρχίζει σε πολύ μικρή ηλικία, είναι απαραίτητο να διαφανεί, εάν παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις για τη διαφοροποίηση των φύλων προβάλλονται μέσα από το θεατρικό κείμενο για παιδιά.

### 4.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον επιτυχή προγραμματισμό και εκτέλεση της έρευνας<sup>1114</sup>. Σύμφωνα με τον Medawar «κάθε διάσταση στον τομέα της επιστημονικής γνώσης, αρχίζει με μια θεωρητική περιπλάνηση, μια φανταστική σύλληψη ιδέας σχετικά με το τι μπορεί να είναι αληθινό»<sup>1115</sup>. Τότε το ερευνητικό ερώτημα «εκτίθεται στην κριτική και στην αξιολόγηση για να βρεθεί αν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και έχει επιστημονική υπόσταση»<sup>1116</sup>. Έτσι, για τους Verma και Beard το ερευνητικό ερώτημα και κυρίως η υπόθεση είναι «μια δοκιμαστική πρόταση με την οποία επιβεβαιώνεται το θέμα της έρευνας που ακολουθεί»<sup>1117</sup>. Ως εκ τούτου, στις περισσότερες μελέτες, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις «είναι προτάσεις για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και παρέχουν στον ερευνητή έναν οδηγό σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εξεταστεί η αρχική ιδέα»<sup>1118</sup>. Το ερευνητικό ερώτημα τίθεται για να εξεταστεί η σχέση που δύναται να υπάρχει μεταξύ ορισμένων στοιχείων (ή μεταβλητών) και τότε επιχειρείται να ανακαλυφθεί αν πράγματι συμβαίνει αυτό στα υποκείμενα του δείγματος. Βάσει αυτής

<sup>1114</sup> Παρασκευόπουλος Ν. Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, том. Α'. Αθήνα, εκδ. ίδιου, σ.91

<sup>1115</sup> Medawar, P.B. (1972). *The Hope of Progress*. London: Methuen, σ. 22.

<sup>1116</sup> Medawar, P.B., όπ.π., σ.22.

<sup>1117</sup> Verma, G.K., Beard, R.M. (1981). *What is Educational Research? Perspectives on Techniques of Research*. Aldershot: Gower, σ. 184.

<sup>1118</sup> Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, (Α. Ρίγα, πρόλογος- εισαγωγή- απόδοση). Αθήνα: Gutenberg, σ. 46.

της προοπτικής, καθίσταται σαφές ότι η μελέτη θέτει τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η έρευνα και όχι το αντίθετο<sup>1119</sup>.

#### 4.3.1. Ερευνητικό ερώτημα

Βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι εάν στα θεατρικά κείμενα για παιδιά εγγράφεται και αποτυπώνεται η διαφοροποίηση των φύλων σύμφωνα με τα παραδοσιακά στερεότυπα του ρόλου των φύλων<sup>1120</sup>.

Το γενικό αυτό ερευνητικό ερώτημα δύναται να αναλυθεί σε μερικότερα:

α) Αποτυπώνεται η παραδοσιακή απεικόνιση του στερεότυπου ρόλου των γυναικών στον τρόπο που παρουσιάζονται τόσο οι ενήλικες όσο και οι ανήλικες ηρωίδες; Ειδικότερα, τίθεται το ερώτημα εάν ο ρόλος των γυναικείων μορφών είναι 'βοηθητικός' και αν η παρουσία τους προσδίδει, ή όχι, κάποιο ιδιαίτερο στοιχείο στην εξέλιξη της ιστορίας.

β) Αντικατοπτρίζει ο καταμερισμός των ρόλων στα πλαίσια της οικογένειας την παραδοσιακή δομή, βάσει του πατριαρχικού προτύπου;

γ) Συνδέονται οι άντρες με μια ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων κοινωνικών, ψυχαγωγικών ή άλλων, τη στιγμή που οι γυναίκες έχουν πρόσβαση μόνο σε περιορισμένη κλίμακα δραστηριοτήτων;

δ) Ανδροκρατείται ο χώρος εργασίας; Παράλληλα θα ερευνηθεί εάν η γυναίκα δραστηριοποιείται κυρίως στα 'της οικίας' ή -σε περίπτωση που εργάζεται- εάν ασκεί επαγγέλματα χειρωνακτικά χωρίς κύρος και εξουσία.

ε) Συμμετέχει ενεργά η γυναίκα στην κοινωνικοπολιτική ζωή ή περιορίζεται στις οικιακές ασχολίες;

στ) Στα κέντρα λήψης των αποφάσεων βρίσκονται οι αντρικές μορφές ή οι γυναικείες; Επίσης ερευνάται εάν οι προτάσεις τους γίνονται άμεσα αποδεκτές από όλους.

<sup>1119</sup> Bogdan, R.C., Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston: MA, Allyn & Bacon, σσ. 38-44.

<sup>1120</sup> Το ερευνητικό ερώτημα στηρίζεται στα ευρήματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και καταδεικνύουν ότι τα θεατρικά κείμενα προβάλλουν στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Nalley, S. όπ.π., Kizer, E. Burns, G., όπ.π., Watt, H., όπ.π.

ζ) Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στα δύο φύλα αντικατοπτρίζουν τις παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που φέρει ο κάθε άνθρωπος, είναι αυστηρά προσδιοριζόμενα από το φύλο του;

#### 4.3.2. Διερευνητικά ερωτήματα

Το κύριο διερευνητικό ερώτημα που θέτει η παρούσα μελέτη είναι κατά πόσο προβάλλονται σεξιστικά πρότυπα μέσα από τα παιδικά θεατρικά κείμενα. Από πού και με ποιο τρόπο διαφαίνονται αυτά τα σεξιστικά στοιχεία:

Το ερώτημα αυτό μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα:

1) ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης των γυναικείων και των αντρικών μορφών στα θεατρικά έργα για παιδιά και τι ρόλους κατέχουν (π.χ. ρόλος πρωταγωνιστή, δευτεραγωνιστή, βοηθητικός ρόλος κ.τ.λ.);

2) ποια είναι τα καθήκοντα και οι ρόλοι των διάφορων προσώπων στα πλαίσια της οικογένειας;

3) Ποια είναι η επαγγελματική ζωή και των δύο φύλων και ποια όνειρα για επαγγελματική αποκατάσταση φαίνεται να έχουν οι ανήλικου/ες ήρωες/ίδες ;

4) Ποια είναι τα περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιούνται, τα δύο φύλα (σπίτι, εργασία, γειτονιά, κτλ.);

5) Ποιες είναι οι οικιακές και οι εξω-οικιακές δραστηριότητες των δύο φύλων;

6) Η εξεύρεση λύσεων, κατάθεση προτάσεων, η υποβολή ιδεών, και η λήψη αποφάσεων γίνεται εξίσου και από τα δύο φύλα;

7) Υφίσταται διαφοροποίηση στην παρουσίαση γυναικών-ηρωίδων σε σχέση με τους άντρες-ήρωες, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που προσδίδονται στο κάθε φύλο;

Ο τρόπος με τον οποίο προβάλλονται οι ήρωες και οι ηρωίδες στα παιδικά θεατρικά κείμενα θα διαφανεί μέσα από την ανάλυση των παραγόντων που θέτουν τα διερευνητικά ερωτήματα και που λαμβάνονται ως συντεταγμένες - μεταβλητές σε έναν άξονα μελέτης της έρευνας. Τα στοιχεία που θα προκύψουν από την ανάλυση θα οδηγήσουν στα ανάλογα συμπεράσματα και πορίσματα της έρευνας.

#### 4.4. Το πρωτογενές υλικό της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετώνται τα παιδικά θεατρικά κείμενα, δηλαδή τα κείμενα που φέρουν τα χαρακτηριστικά ενός δραματικού κειμένου (διαλογική μορφή, πλοκή, κ.ά.) και απευθύνονται κυρίως σε άτομα πρώτης και δεύτερης παιδικής ηλικίας (δηλαδή μέχρι 12 χρονών), χωρίς να αποκλείεται η δυνατότητα ανάγνωσης, ή αναπαράστασης ή θέασης του έργου από εφήβους. Ο όρος *παιδικό* προσδιορίζει το κοινό στο οποίο, κατά κύριο λόγο, απευθύνεται το θεατρικό κείμενο και ανταποκρίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου επικρατεί ο όρος *children's theater* ή *Theatre for children*.

Η επιλογή ερευνητικής μελέτης κειμένων που απευθύνονται σε παιδιά και όχι σε ενήλικες βασίστηκε στο γεγονός, πως τα μηνύματα του κειμένου περνούν αβίαστα στο υποσυνείδητο του παιδιού, το οποίο δεν ασκεί κριτική στο ανάγνωσμα, όπως κάλλιστα θα μπορούσε να κάνει ένας ενήλικας στο κείμενο που αναγιγνώσκει, εφόσον έχει διαμορφωμένη προσωπική άποψη και μπορεί -εν δυνάμει- να την αντιπροβάλλει. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί αποκτά μια αντίληψη της πραγματικότητας και των αποδεκτών ρόλων και συμπεριφορών από το κοινωνικό σύνολο, βάσει των στοιχείων που του δίνονται, έστω και αν μέσα από αυτά προβάλλονται -με 'αθέατο' τρόπο- σεξιστικά πρότυπα. Όμως η αποδοχή, οικειοποίηση και εσωτερίκευση στερεοτύπων που ανταποκρίνονται στις παραδοσιακές αντιλήψεις για το τι είναι θεμιτό για το κάθε φύλο, σε άτομα μικρής ηλικίας έχει ως αποτέλεσμα, σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, να καθορίσουν ή να λάβουν ένα ρόλο ρυθμιστικό της μετέπειτα συμπεριφοράς και εξέλιξης του.

Η επιλογή μελέτης βιβλίων ως ερευνητικού υλικού ανάλυσης, βασίστηκε στο γεγονός ότι, πλήθος ερευνητικών μελετών<sup>1121</sup> θεωρούν το βιβλίο ως ένα σημαντικό παράγοντα διατήρησης και διαίωνισης των στερεοτύπων του ρόλου των φύλων. Η

---

<sup>1121</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε από την ελληνική βιβλιογραφία, την έρευνα της Μ. Κανατσούλη στα λογοτεχνικά κείμενα (βλ. Κανατσούλη Μ. ό.π.), της Μ. Σακαλάκη στη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία (βλ. Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Σύστημα Αξιών. Ιδεολογικές Δομές στο Νεοελληνικό Μυθιστόρημα 1900-1980*. Αθήνα: Κέδρος), και μια σειρά ερευνών στο σχολικό βιβλίο όπως της Α. Φραγκουδάκη (βλ. Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία*. Αθήνα: Θεμέλιο) της Μ. Γεωργίου Νίλσεν (βλ. Γεωργίου Νίλσεν, Μ. (1984). *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος) της Δ. Μακρυνιώτη (βλ. Μακρυνιώτη, Δ. ό.π.) της Ε. Καταρτζή (βλ. Καταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη), κ.ά.

επιλογή μελέτης εξωσχολικών βιβλίων, οφείλεται στο ότι η ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα αυτό είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Μάλιστα προτιμήθηκε η μελέτη θεατρικών βιβλίων, κατά πρώτο λόγο, διότι δεν έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα αντιστοιχη έρευνα στο θεατρικό κείμενο που απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων, αλλά και λόγω της πολυδιάστατης δυναμικής του θεατρικού κειμένου, καθώς έχει τη δυνατότητα υπόστασης ως εξωσχολικό βιβλίο, αλλά και ως θέμα προβαλλόμενο εντός και εκτός σχολείου.

Ειδικότερα ερευνώνται τα θεατρικά κείμενα για παιδιά που πρωτοεκδόθηκαν στα πλαίσια της δεκαετίας 1985-1995. Η έρευνα δε συμπεριέλαβε τα παιδικά θεατρικά κείμενα που είχαν εκδοθεί στο παρελθόν και επανεκδόθηκαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο<sup>1122</sup>. Η οριοθέτηση της μελέτης στα πλαίσια της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου δεν ήταν τυχαία. Ήδη από τη δεκαετία του '70 δίνεται ουσιαστική έμφαση στο παιδικό θέατρο, κυρίως στην Ευρώπη<sup>1123</sup>. Είναι η περίοδος κατά την οποία υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε κάθε είδους μειονοτικά κινήματα καθώς και στις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες. Είναι η εποχή της ακμής του γυναικείου κινήματος, του γαλλικού Μάη του '68, της ανάπτυξης διάφορων άλλων κινήματων (π.χ. οικολογικό, αντιαυταρχικό, κ.ά.), καθώς και της ανάπτυξης σύγχρονων παιδαγωγικών θεωρήσεων και ιδεών για την εκπαίδευση εν γένει<sup>1124</sup>.

Στην Ελλάδα της δεκαετίας του '80 το παιδικό θέατρο φαίνεται να «παίρνει θέση ισότιμη στις θεατρικές παραγωγές όλων σχεδόν των θεάτρων, ενώ δημιουργούνται και νέες παιδικές σκηνές»<sup>1125</sup>. Τη διεύρυνση και ανάπτυξη του παιδικού θεάτρου επιβεβαιώνουν ορισμένες σημαντικές δράσεις και γεγονότα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την ίδρυση του *Ελληνικού Κέντρου Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα* το 1984, μέλος της *Διεθνούς Εταιρίας Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα ASSITEJ*. Παράλληλα, στην καθιέρωση και

<sup>1122</sup> Σημειώνεται ότι στην μελέτη συμπεριλήφθηκαν και 1-2 περιπτώσεις βιβλίων που πρωτοεκδόθηκαν εκτός του πλαισίου της δεκαετίας για πρώτη φορά, αλλά εν συνεχεία πρωτοεκδόθηκαν από άλλο εκδοτικό οίκο στα πλαίσια της δεκαετίας.

<sup>1123</sup> Για την καλλιτεχνική αναγέννηση του παιδικού θεάτρου που απευθύνεται σε ανήλικους θεατές σε χώρες της Ευρώπης (Ιταλία, Βέλγιο, Πορτογαλία, Γαλλία κ.α.) βλ. Deldime, R. όπ.π., σ.29.

<sup>1124</sup> Γραμματάς, Θ. (1996) όπ.π., σ.34.

<sup>1125</sup> Λαδογιάννη, Γ, όπ.π., σ.120.

διάδοση της θεατρικής παιδείας συνέτεινε, τόσο η οργάνωση σεμιναρίων<sup>1126</sup> όσο και η έκδοση σχετικών εντύπων<sup>1127</sup>.

Από την άλλη πλευρά, η επιλογή της συγκεκριμένης δεκαετίας στηρίχθηκε στο γεγονός πως, ήδη από το 1970, η ελληνική ιδεολογία έρχεται σε επαφή (και πολλές φορές αντιμέτωπη) με τα νέα φιλοσοφικά και ιδεολογικά ρεύματα και με τις κοινωνικές ανακατατάξεις που συντελέστηκαν σε Ευρώπη και Αμερική. Τα γυναικεία επαναστατικά κινήματα που έδρασαν σε πολλές χώρες, έφεραν τον αέρα της αλλαγής σε όσα θεωρούνταν ως τότε κοινωνικά δεδομένα. Στην Ελλάδα οι πολιτικές αλλαγές (πτώση της δικτατορίας, επάνοδος της δημοκρατίας) ευνόησαν την ευρύτερη κοινωνική ανασυγκρότηση. Πράγματι, μετά το '74 παρατηρείται μια μαζικότητα στο ελληνικό γυναικείο κίνημα. Τελικά το 1983 αντικαθίσταται η ισχύουσα νομοθεσία (νόμος 1329/1983), ενώ τον ίδιο χρόνο λειτουργεί το *Συμβούλιο Ισότητας* ένα κρατικό όργανο με στόχο τη διαμόρφωση νέων κοινωνικών αντιλήψεων σε θέματα ισότητας.

Η περίπλοκη αυτή διαδικασία στην οποία μπαίνει η ελληνική κοινωνία αντικατοπτρίζεται και στη θεματολογία των κειμένων τα οποία έχουν τις περισσότερες φορές κοινωνικό περιεχόμενο. Από τη γενικότερη τάση της εποχής δεν ξεφεύγουν τα παιδικά αναγνώσματα και ιδιαίτερα τα εξωσχολικά, που αναπτύσσουν θέματα κοινωνικού προβληματισμού. Στην ανάλυση αυτών των κοινωνικών θεμάτων έγκειται και η προβληματική της παρούσας έρευνας, η οποία εστιάζεται στη μελέτη του τρόπου παρουσίας των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα για παιδιά.

Αφετηρία λοιπόν για την επιλογή των θεατρικών κειμένων ήταν κατά πρώτο λόγο να έχουν εκδοθεί (α' έκδοση) τη συγκεκριμένη δεκαετία, και κατά δεύτερο λόγο να έχουν εκδοθεί στην Ελλάδα και από Έλληνες συγγραφείς. Αυτό σημαίνει ότι δε συμπεριλήφθηκαν στο υλικό της έρευνας βιβλία ξένων συγγραφέων που μεταφράστηκαν στα ελληνικά.

Επίσης, η μελέτη δε συμπεριέλαβε θεατρικά βιβλία ιδιωτικών εκδόσεων, διότι ο εξαιρετικά μικρός αριθμός αντιτύπων, καθιστούσε πολύ δύσκολη την ανεύρεσή τους, άρα η συμμετοχή τους στον κατάλογο θα ήταν εξαιρετικά περιορισμένη και συνεπώς η

<sup>1126</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε την διοργάνωση του Α' πανελληνίου συνεδρίου από τη συντακτική επιτροπή της *Επιθεώρησης Παιδικής Λογοτεχνίας* με θέμα '*Το παιδικό θέαμα*' το 1988, την διήμερη συνάντηση που διοργάνωσε το *Σωματείο Ελλήνων Ηθοποιών*, τον ίδιο χρόνο, με θέμα το '*Θέατρο για παιδιά*', κ.ά.

<sup>1127</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την έκδοση υλικού σεμιναρίου θεατρικής παιδείας το 1983 από το Υφυπουργείο Νέας Γενιάς.



αντιπροσωπευτικότητά τους δε θα ήταν ικανή για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων. Επιπλέον, ο εξαιρετικά περιορισμένος αριθμός αντιτύπων τους, καθιστούσε αμφίβολη την εν δυνάμει επιρροή τους στα παιδιά, καθώς, από τη στιγμή που δεν κυκλοφορούν στο ελεύθερο εμπόριο είναι πολύ δύσκολο και να βρεθούν και συνεπώς να διαβαστούν ή να παρασταθούν.

Τέλος, στο υλικό της έρευνας δεν συμπεριλήφθηκαν τα βιβλία *Θεάτρου Σκιών* διότι αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία θεάματος για παιδιά, που μάλιστα δεν αντιπροσωπεύεται πλήρως από τα λίγα κείμενα που έχουν δημοσιευτεί σε βιβλίο, σε σχέση με το μεγάλο αριθμό 'σεναρίων' και 'θεματικών' για το Θέατρο Σκιών που υπάρχουν στην προφορική μας παράδοση.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια και τις παραμέτρους που θέσαμε εξ αρχής για την ανεύρεση του υλικού της έρευνας, καταρτίστηκε ένας κατάλογος με ογδόντα εννέα (89) συνολικά θεατρικά βιβλία για παιδιά. Στη συνέχεια, παραθέτουμε το συνοπτικό πίνακα με τα βιβλία που αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό της μελέτης μας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β. ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ  
ΠΟΥ ΕΚΔΟΘΗΚΑΝ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ 1985-1995**

<b>α/α</b>	<b>Όνοματεπώνυμο Συγγραφέα</b>	<b>Τίτλος Βιβλίου</b>	<b>Εκδοτικός οίκος</b>	<b>Έτος Α΄ έκδ.</b>
1.	Αγγελάκης Ανδρέας	Ανεβάζουμε ένα έργο;	Γνώση	1985
2.	Αγγελάκης Ανδρέας	Σχολικό Θέατρο	Οδυσσέας	1986
3.	Αδαμόπουλος Αλέξανδρος	Ο Σιμιγδαλένιος	Εστία	1993
4.	Άλκηστις	Κουκλοθέατρο	Ελληνικά γράμματα	1993
5.	Αμανατίδου Ευριδίκη	Ένα καπέλο για τον καθηγητή	Δελφίни	1993
6.	Αναγνώστου Κατερίνα	Χωρίς Πυξίδα	Ηράκλειτος	1994
7.	Αναστασιάδης Βασίλης	Νεανική σκηνή (Τόμ. Α΄, Β΄)	Περιβολάκι	1995
8.	Αναστασόπουλος Χρήστος	Για μια νέα θεώρηση πάνω στο κουκλοθέατρο	Ηράκλειτος	1991
9.	Αναστασόπουλος Χρήστος	Κουκλοθεατρικά και όχι μόνο	Αχαϊκές εκδόσεις	1991
10.	Αντωνάκου Ελένη	Η εκδίκευση των ζώων	Ηράκλειτος	1992
11.	Βαλάση Ζωή	Το καλικαντζαράκι των Χριστουγέννων	Ελληνικά γράμματα	1995
12.	Βαλάση Ζωή	Η παράξενη νύχτα	Ελληνικά γράμματα	1995
13.	Βαλάση Ζωή	Η τρελή Αποκριά	Ελληνικά γράμματα	1995
14.	Βαλάση Ζωή	Τα τρία δώρα. Έργο για κουκλοθέατρο σε 3 πράξεις	Α.Σ.Ε.	1987
15.	Βαλάση Ζωή	Ο χιονάνθρωπος της Πρωτοχρονιάς	Ελληνικά γράμματα	1995
16.	Βαλάση Ζωή	Η χώρα των πουλιών	Ελληνικά γράμματα	1995
17.	Βλαχοπούλου Στέλλα	Ο χορός των Βιταμινών	Εστία	1995
18.	Βλαχοπούλου Στέλλα	Το Συνέδριο των Ζώων: SOS κινδυνεύουμε (Α΄ τόμ)	Εστία	1995

19.	Γενειατάκη-Αρβανιτίδου Ειρήνη	Η μικρή μας αυλαία	Σμυρνιωτάκης	18-
20.	Γιακουμέλλου Μαρία	Σχολικό Θέατρο (τόμ. Γ΄)	Σμυρνιωτάκης	1993
21.	Γιακουμέλλου Μαρία, Σμυρνιωτάκης Γιάννης	Σχολικό Θέατρο (τόμ. Α΄)	Σμυρνιωτάκης	1992
22.	Γιαλουργάκη Σοφία	Παίζουμε κουκλοθέατρο	Ντουντούμη	1991
23.	Γουλμή Άλκη/θεατρική διασκευή Πετρή Ν.Τ.	Ο μυστηριώδης επισκέπτης. Τρίπρακτο θεατρικό έργο για παιδιά	Ηράκλειτος	
24.	Γουμενοπούλου Μαρία	Το παιδικό θέατρο	Καστανιώτη	1988
25.	Δαράκη Πέπη	Το κουκλοθέατρο	Gutenberg	1986
26.	Δελώνης Αντώνης	Άρες Μάρες & Τρελάρες	Ηράκλειτος	1990
27.	Δελώνης Αντώνης	Ας παίξουμε τους μεγάλους	Ηράκλειτος	1985
28.	Δρίτσα Μαίρη	Θεατρικές σχολικές παραστάσεις για την Α΄θμια εκπαίδευση	Έννοια «θεατρική παιδεία»	1997
29.	Επαμεινώνδας Σπύρος	Ο Βασίλης κι ο Κρεμμύδας	Gutenberg	1989
30.	Ζαραμπούκα Σοφία	Θέατρο για παιδιά	Κέδρος	1993
31.	Ζέη Άλκη	Θέατρο για παιδιά (Ο κεραμιδοτρέχαλος/Ματίας ο πρώτος	Κέδρος	1992
32.	Ιωαννίδης Ι. Δημήτρης	Το παράξενο δώρο	Καστανιώτη	1988
33.	Καλατζόπουλος Γιάννης	Τα ρούχα του Βασιλιά	Καστανιώτη	1987
34.	Καλογεροπούλου Ξένια	Ελίζα	Άμμος	1992
35.	Καλογεροπούλου Ξένια, Μοσχόπουλος Θωμάς	Η πανέμορφη και το τέρας	Άμμος	1995
36.	Κάντζολα-Σαμπατάκου Βεατρίκη	Τρελή περιπέτεια στο παραμυθένιο δάσος	Ηράκλειτος	1990
37.	Καραγιώργη Τριάδα	Κάνουμε θέατρο στο σχολείο	Νική	1988
38.	Καραγιώργη Τριάδα	Αστροφάγος το παμπόνηρο γουρουνάκι	Ράκβος	1995
39.	Κομνηνή-Κιάσου Νίτσα	Το Δωδεκάμερο του Καλλισπούδη	Ηράκλειτος	1994

40.	Κοντογιάννης-Αρόης Ανδρέας	Γιοχανάν: Ο προφήτης του Ιορδάνη	Ομάδα Ελλην Θρησκ. Θεάτρου	1986
41.	Λαγάκου Νέλλη	Λυκαβηττός: το δικό μας βουνό	Φιλιππότη	1995
42.	Λαουτάρη-Γκριτζάλα Άννα	Κουκλοθέατρο	Ζεϋς	1986
43.	Μαγκλής Γιάννης	Θεατρικά (τομ. Β')	Δωρικός	1985
44.	Μανούδη Σμαρώ	Ένα στεφάνι από σιτάρι	Μύθος- Λιβάνη	1989
45.	Μανούδη Σμαρώ	Ο τόπος της τέλει- αμορφιάς	Μύθος- Λιβάνη	1989
46.	Μαρίνος Μ. Γιώργος	Ο Εξωγήινος του κλόουν	Καστανιώτη	1985
47.	Μπακουνάκης Νίκος	Μια μέρα με τον Λούντβιχ	Καστανιώτη	1993
48.	Μπάρτζης Γιάννης	Τα μυρμήγκια της ειρήνης	Gutenberg	1987
49.	Μπασκλαβάνη- Λιτσαρδάκη Ολυμπία	Φώτα παρακαλώ	Κέδρος	1989
50.	Μπελεργής Α. Ανέστης	Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών- Εθνικές γιορτές	Αφοί Τραγάκη	1995
51.	Μπελεργής Α. Ανέστης	Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών – Κωμωδία	Αφοί Τραγάκη	1995
52.	Μπελεργής Α. Ανέστης	Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών – Χριστούγεννα	Αφοί Τραγάκη	1995
53.	Μπελεργής Α. Ανέστης	Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών – οικολογία	Αφοί Τραγάκη	1995
54.	Νεγρεπόντης Γιάννης	Ο φίλος μας ο Αίσωπος	Κέδρος	1990
55.	Ξανθούλης Γιάννης	Ανέβα στη στέγη να φάμε το σύννεφο	Καστανιώτη	1994
56.	Ξανθούλης Γιάννης	Ο μάγος με τα χρώματα	Καστανιώτη	1993
57.	Ξανθούλης Γιάννης	Μέσα στο νερό δασκάλα	Καστανιώτη	1993
58.	Ξανθούλης Γιάννης	Τύμπανο, τρομπέτα & κόκκινα κουφέτα	Καστανιώτη	1994
59.	Πατάκου Αυγή	Ο χαρούμενος γυρισμός	Θουκυδίδης	1987
60.	Πατάκου Αυγή	Παιχνίδι με τον πατέρα- Ο Κλήδονας	Ηράκλειτος	1992
61.	Ποταμίτης Δημήτρης	Το λουρί του Σοκράτη	Ντουντούμη	1990
62.	Ποταμίτης Δημήτρης	Ιστορίες του Παππού Αριστοφάνη	Ντουντούμης διάγραμμα	

63.	Ραβάνης-Ρεντής Δημήτρης	Παραμυθέντρο 2	Σύγχρονη Εποχή	1993
64.	Ραβάνης-Ρεντής Δημήτρης	Παραμυθέντρο 1	Σύγχρονη Εποχή	1988
65.	Σακελλαρίου Χάρης	Το Θέατρο της Χιονάτης	Κίνητρο	1992
66.	Σακελλαρίου Χάρης	Ομήρου Βατραμυομαχία	Καστανιώτης	1989
67.	Σακελλαρίου Χάρης	Η μαγική σκηνη	Κίνητρο	1991
68.	Σακελλαρίου Χάρης	Ο Σπιθοβολάκης	Καστανιώτη	1986
69.	Σαρή Ζωρζ	Ο φαντασμένος	Κέδρος	1988
70.	Σμυρνιωτάκης Γιάννης	Σχολικό θέατρο Β΄	Σμυρνιωτάκης	1993
71.	Σμυρνιωτάκης Γιάννης	Το Θεαράκι μας	Σμυρνιωτάκης	1994
72.	Σταθάτου Φράνση	Αγαπημένο μου ρομπότ	Ηράκλειτος	1986
73.	ΣφακIANOΠΟΥΛΟΥ Μάρω	Μια ανήσυχη μέρα	Σύγχρονη Εποχή	1987
74.	ΣφακIANOΠΟΥΛΟΥ Μάρω	Οι Αόρατες φωνές	Σύγχρονη Εποχή	1987
75.	Τζωρτζή Άννα	Το καμένο δεντράκι	Σύγχρονη Εποχή	1992
76.	Τζωρτζη Άννα	Η αλεπού κηπουρός	Σύγχρονη Εποχή	1992
77.	Τζωρτζη Άννα	Τα τολμηρά ψαράκια	Σύγχρονη Εποχή	1992
78.	Τριβιζάς Ευγένιος	Τα γουρουνάκια κουμπάρδες	Καστανιώτη	1995
79.	Τριβιζάς Ευγένιος	Οι ιππότες της τηγανιτής πατάτας	Καστανιώτη	1995
80.	Τριβιζάς Ευγένιος	Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι	Καστανιώτη	1995
81.	Τσιλιμένη Τασούλα	Κουκλοθέατρο Π- 62 νέα έργα	Καστανιώτη	1994
82.	Τσιλιμένη Τασούλα	Γιορτές στο Νηπιαγωγείο	Καστανιώτης	1994
83.	Τσουκαλοχωρίτης Γιάννης	Γατοποντικοτρεχάλες	Πλοηγός	1995
84.	Χατζηχάννα Φιλίσα	Το γαλάζιο βιολί	Gutenberg	1989
85.	Χατζοπούλου-Καραβία Λία	Ο Λογοκριτής- Η Γειτονιά μας	Πατάκη	1987

86.	Χατζοπούλου-Καραβία Λία	Μικροί-Μεγάλοι	Ηράκλειτος	1992
87.	Χατζοπούλου-Καραβία Λία	Η Ρίκι επί σκηνής	Ηράκλειτος	1992
88.	Χατόγλου Φρόσω	Κουκλοθεατρικά	Σύγχρονη Εποχή	1986
89.	Χίου Έλσα, Γιώργαρος Γιώργος	Παιδικά όνειρα του ύπνου και του ξύπνιου	Ηράκλειτος	1994

#### 4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η αναζήτηση των παιδικών θεατρικών βιβλίων που εκδόθηκαν τη συγκεκριμένη δεκαετία (1985-1995) και αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας βασίστηκε σε:

**1. Προσωπική έρευνα σε βιβλιοθήκες**, η οποία περιελάμβανε αναζήτηση του ερευνητικού υλικού:

α) στη βιβλιοθήκη του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (ελληνικό τμήμα της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα IBBY),

β) στη θεατρική βιβλιοθήκη του Μουσείου και Κέντρου Μελέτης του Ελληνικού Θεάτρου,

γ) στη βιβλιοθήκη του Ελληνικού Κέντρου Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, η οποία στεγάζεται στο Ελληνικό Κέντρο Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου

δ) στη Γεννάδιο Βιβλιοθήκη

ε) σε εθνικές δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες (Εθνική Βιβλιοθήκη Ελλάδος, Δημόσια βιβλιοθήκη Ρόδου, Βιβλιοθήκη του Πολιτιστικού Οργανισμού Δήμου Ροδίων, στον Οργανισμό Βιβλιοθηκών Δήμου Πεταλούδων στην Κρεμαστή Ρόδου),

ς) σε βιβλιοθήκες πανεπιστημιακών τμημάτων (βιβλιοθήκη του θεατρολογικού τμήματος της φιλοσοφικής σχολής Αθηνών, βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου, βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Αιγαίου ΠΤΔΕ και ΤΕΠΑΕΣ)

**3. Βιβλία, άρθρα ή άλλα κείμενα**, τα οποία αναφέρονται σε παραστάσεις παιδικού θεάτρου καθώς και σε εκδόσεις θεατρικών βιβλίων για παιδιά. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το βιβλίο «*Θέατρο για παιδιά: ένας πρακτικός οδηγός*» που επιμελήθηκε η Ξ.

Καλογεροπούλου με τη συνεργασία της Δ. Καγγελάρη<sup>1128</sup>, καθώς και το «*Θέατρο για παιδιά 2: θέατρο και σχολείο*» σε επιμέλεια της Γ. Ροΐλου με τη συνεργασία της Ξ. Καλογεροπούλου<sup>1129</sup>

4. **Ενημέρωση από ερευνητικά προγράμματα** και συγκεκριμένα από το ερευνητικό Πρόγραμμα ΕΠΕΤ-2 για τη «*Μελέτη, Διδασκαλία και Ανάδειξη της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας (1985-1995)*» (υπεύθυνη έργου: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών)

5. **Ενημέρωση από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους** με τους οποίους υπήρχε συχνή τηλεφωνική επικοινωνία με στόχο την πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις εκδόσεις παιδικών θεατρικών βιβλίων της συγκεκριμένης δεκαετίας

6. **Ενημέρωση από μεγάλα ή/και κεντρικά βιβλιοπωλεία** (Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Ρόδου) με τα οποία είχα στενή συνεργασία προκειμένου να βρεθούν όλα τα βιβλία της έρευνας, ακόμα και εκείνα που είχαν εξαντληθεί από τις εκδόσεις, ή εκείνα των οποίων οι εκδόσεις είχαν κλείσει.

#### 4.6. Το δείγμα

##### 4.5.1. Οι περιορισμοί της έρευνας

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα θεατρικά βιβλία για παιδιά του πρωτογενούς υλικού, τα οποία όμως πληρούσαν ορισμένες προϋποθέσεις που τέθηκαν, ως περιορισμοί της έρευνας.

Συγκεκριμένα, υποκείμενα ή περιπτώσεις<sup>1130</sup> της έρευνας αποτέλεσαν:

α) **Έργα πρωτότυπης δραματοουργίας**, δηλαδή έργα πρωτότυπης συγγραφής και δημιουργίας. Τα πρωτότυπα έργα, συνήθως, αντλούν τη θεματική τους από το σύγχρονο κόσμο και τις νέες συνθήκες ζωής, τις οικογενειακές σχέσεις, κ.ά. Επίσης, συχνά θέτουν και άλλα ζητήματα, όπως το οικολογικό, πολέμου-ειρήνης, ένταξης των παιδιών στον κόσμο των ενηλίκων, κ.ά.. Τα έργα αυτά, ενταγμένα στη σύγχρονη πραγματικότητα, θα

<sup>1128</sup> βλ. Καλογεροπούλου, Ξ. (1995<sup>2</sup>) όπ.π.

<sup>1129</sup> βλ. Ροΐλου, Γ. (2002) όπ.π.

<sup>1130</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (3<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 154.

πρέπει να παρουσιάζουν το σύγχρονο ρόλο της γυναίκας, ως εργαζόμενη και μητέρα, ως ανθρώπου που συμμετέχει περισσότερο ενεργά (απ' ό,τι στο παρελθόν) στην πολιτική δράση και στη σύγχρονη κοινωνική ζωή. Κατά συνέπεια, τα κείμενα αυτά δε θα πρέπει να φέρουν το ιδεολογικό φορτίο των κειμένων του παρελθόντος, που παρουσιάζε ως πρότυπο τη γυναίκα μιας άλλης εποχής, με αυστηρά οροθετημένους ρόλους, αρμοδιότητες και πλαίσιο δράσης.

Με βάση τα παραπάνω, δε συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας, διασκευές, ελεύθερες διασκευές και αναπλάσεις, προγενέστερων κειμένων (όπως για παράδειγμα, «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» της Ξ. Καλογεροπούλου και του Θ. Μοσχόπουλου ή «Τα ρούχα του Βασιλιά»<sup>1131</sup> του Γ. Καλατζόπουλου), διότι θεωρούμε ότι οι ήρωες -λίγο έως πολύ- έχουν προκαθορισμένα στοιχεία από το πρωτότυπο, αλλά και τα κείμενα φέρουν το ιδεολογικό φορτίο του πρωτότυπου, το οποίο όμως, θα πρέπει να αξιολογηθεί στα πλαίσια της εποχής που το δημιούργησε<sup>1132</sup>. Με βάση αυτή τη λογική, δε συμπεριλάβαμε στο τελικό δείγμα της έρευνας όλα τα βιβλία, στα οποία ο συγγραφέας αναφέρει ρητά (και μόνο τότε) ότι η συγγραφή τους βασίστηκε σε προγενέστερο κείμενο (π.χ. *‘Ο Σιμιγδαλένιος’* του Α. Αδαμόπουλου, όπου το αρχικό κείμενο βρίσκεται στη συλλογή του Γ. Ιωάννου *‘Παραμύθια του λαού μας’*, *‘Ο φαντασμένος’* της Ζ. Σαρή, που στηρίζεται στο παραμύθι του Perrault *‘Le Prince Désir’*, κ.α.). Τα θεατρικά αυτά κείμενα θεωρούμε ότι έχουν δεχτεί (ηθελημένα ή αθέλητα) επιρροές, περιορισμούς ή δεσμεύσεις από το πρωτότυπο. Συνεπώς, τα συγκεκριμένα βιβλία αποτελούν αντικείμενο άλλης έρευνας, που θα έχει ως κύριο στόχο τη συγκριτική μελέτη ανάμεσα στο πρωτότυπο και το διασκευασμένο κείμενο.

β) Έργα με δομή ολοκληρωμένης ιστορίας, που έχουν δηλαδή αρχή, μέση και τέλος, χωρίζονται σε σκηνές ή/και επεισόδια, τα οποία περιλαμβάνουν όλες τις συνιστώσες της πλοκής, δηλαδή, το σημείο κορύφωσης της δράσης, την έκπληξη, το στοιχείο του απρόοπτου και τις ενδεχόμενες συγκρούσεις. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν τη δραματική κατάσταση, δηλαδή τις συνθήκες που πλαισιώνουν τους θεατρικούς

<sup>1131</sup> Στο συγκεκριμένο βιβλίο του Γ. Καλατζόπουλου υπάρχουν τρία θεατρικά έργα: *‘Τα ρούχα του Βασιλιά’*, *‘Ο σούπερ-Μπαμ’* και *‘Ο Στραβομούτσουνος’*. Τα δύο τελευταία θεατρικά κείμενα συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, ενώ το πρώτο, για τους λόγους που αναφέρονται, δεν συμπεριλήφθηκε.

<sup>1132</sup> Η Μ. Κανατσούλη γράφει συγκεκριμένα για τα παραμύθια: «Καμία αρνητική κριτική δεν έχει νόημα να ασκείται εκ των υστέρων, εφόσον το βιβλίο δεν μπορεί παρά να αντανακλά τη σύγχρονη του κοινωνική πραγματικότητα. Κάθε μεταγενέστερη παρέμβαση θα το λογόκρινε βάνανυσα και θα κατέστρεφε ανεπιστρεπτή την αυθεντικότητά του. Βλ. Κανατσούλη, Μ., *ό.π.π.*, σς. 45-46.



χαρακτήρες. Κατά συνέπεια, δε συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη τα μονόπρακτα έργα, τα οποία τις περισσότερες φορές ήταν συγκεντρωμένα σε τόμους μονοπράκτων [σκέτες] (όπως για παράδειγμα, Σακελλαρίου Χ. *‘Η μαγική σκηνή’*, Αναστασιάδη, Β. *‘Νεανική σκηνή’*) τόμ. Α΄ & Β΄, Σμυρνωτάκη Γ. *‘Το Θεατράκι μας’*, κ.ά.).

Επίσης δεν συμπεριλήφθηκαν στο υλικό της έρευνας:

γ) Τα επετειακά έργα, τα οποία -εξάλλου- στην πλειονότητά τους ήταν μονόπρακτα (π.χ. Μπελεγρής, Α. *‘Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών. Χριστούγεννα’*, κ.ά.). Θεωρούμε ότι τα κείμενα αυτά δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους στόχους και άλλες ανάγκες. Συνεπώς η ανάλυση και η γενικότερη αποτίμησή τους είναι αντικείμενο άλλης μελέτης

δ) Τα έργα για σκηνή κουκλοθέατρου (π.χ. Βαλάση Ζ. *‘Τα τρία δώρα’* Χατόγλου, Φ. *‘Κουκλοθεατρικά’*, κ.α.), διότι αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία θεάματος για παιδιά, η οποία διαφοροποιείται από αυτό που ορίσαμε ως παιδικό θέατρο

ε) Ένα έργο με καθαρά θρησκευτικό περιεχόμενο (Κοντογιάννης-Αρόης Α., *‘Γιοχανάν: Ο προφήτης του Ιορδάνη’*), διότι το περιεχόμενό του, ο τρόπος παρουσίασης και τα μηνύματα που δίδει, δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

ζ) Επιπλέον, δε συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη δύο βιβλία τα οποία στάθηκε αδύνατο να βρεθούν<sup>1133</sup>, καθώς το ένα είχε εξαντληθεί από τις εκδόσεις (Μανούδη Σ. (1989) *Ένα στεφάνι από σιτάρι*, Μύθος-Λιβάνη), ενώ στο άλλο, έχει κλείσει ο εκδοτικός οίκος (Αμανατίδου, Ε. (1993) *Ένα καπέλο για τον καθηγητή*, Δελφίνι)

η) Τέλος, δε συμπεριλήφθηκαν τα βιβλία, που στην ουσία αποτελούν εγχειρίδια οδηγίων για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης (π.χ. Μπασκλαβάνη-Παπαθανασίου- Λιτσαρδάκη, *‘Φώτα Παρακαλώ’*)

<sup>1133</sup> Εφόσον στάθηκε αδύνατη η ανεύρεση των συγκεκριμένων βιβλίων στο ελεύθερο εμπόριο, η αναζήτηση συνεχίστηκε στις βιβλιοθήκες. Συγκεκριμένα αναζητήσαμε τα δύο βιβλία: στη θεατρική βιβλιοθήκη του Μουσείου και Κέντρου Μελέτης του Ελληνικού Θεάτρου, στη Γεννάδιο Βιβλιοθήκη, στην Εθνική Βιβλιοθήκη Ελλάδος, στη Δημόσια βιβλιοθήκη Ρόδου, στη Βιβλιοθήκη του Πολιτιστικού Οργανισμού Δήμου Ροδίων, στον Οργανισμό Βιβλιοθηκών Δήμου Πεταλούδιων στην Κρεμαστή Ρόδου, στη βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τελικά τα βιβλία βρέθηκαν στην Εθνική βιβλιοθήκη Ελλάδος αλλά ο συγκεκριμένος τομέας δεν είναι επισκέψιμος καθώς τελεί υπό ανακατασκευή τα τελευταία χρόνια.

#### 4.5.2. Το υλικό έρευνας

Το υλικό της έρευνάς μας, αποτέλεσαν είκοσι επτά (27) θεατρικά κείμενα για παιδιά, τα οποία περιλαμβάνονται σε είκοσι πέντε (25) παιδικά θεατρικά βιβλία που πρωτοεκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995. Η επιλογή των κειμένων έγινε βάσει των κριτηρίων και των περιορισμών της έρευνας. Στη συνέχεια, παραθέτουμε έναν πίνακα με το υλικό της προκειμένης έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ Γ. ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

α/α	Όνοματεπώνυμο Συγγραφέα	Τίτλος θεατρικού κειμένου	Έτος Α' έκδ.
1.	Αναγνώστου Κατερίνα	Χωρίς Πυξίδα	1994
2.	Αντωνάκου Ελένη	Η εκδίκηση των ζώων	1992
3.	Βαλάση Ζωή	Η παράξενη νύχτα	1995
4.	Δελώνης Αντώνης	Ας παίζουμε τους μεγάλους	1985
5.	Επαμεινώνδας Σπύρος	Ο Βασίλης κι ο Κρεμμύδας	1989
6.	Καλατζόπουλος Γιάννης	Ο Μίστερ Σούπερ Μπάμ και η Ρηνούλα <sup>1134</sup>	1987
7.	Καλατζόπουλος Γιάννης	Ο σταβομούτσουνος <sup>1135</sup>	1987
8.	Κάντζολα-Σαμπατάκου Βεατρίκη	Τρελή περιπέτεια στο παραμυθένιο δάσος	1990
9.	Μπάρτζης Γιάννης	Τα μυρμήγκια της ειρήνης	1987
10.	Ξανθούλης Γιάννης	Μέσα στο νερό δασκάλα	1993

<sup>1134</sup> Το θεατρικό κείμενο περιέχεται στο βιβλίο του Γ. Καλαντζόπουλου *‘Τα ρούχα του Βασιλιά’*. [Σημειώνεται ότι δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα το ομώνυμο έργο, διότι πρόκειται για διασκευή του γνωστού παραμυθιού]

<sup>1135</sup> Το θεατρικό κείμενο περιέχεται στο βιβλίο του Γ. Καλαντζόπουλου *‘Τα ρούχα του Βασιλιά’*.

11.	Ξανθούλης Γιάννης	Ανέβα στη στέγη να φάμε το σύννεφο	1994
12.	Ξανθούλης Γιάννης	Τύμπανο, τρομπέτα & κόκκινα κουφέτα	1994
13.	Παπάκου Αυγή	Ο χαρούμενος γυρισμός	1987
14.	Πατάκου Αυγή	Παιχνίδι με τον πατέρα	1992
15.	Ποταμίτης Δημήτρης	Το λουρί του Σωκράτη	1990
16.	Σταθάτου Φράνση	Αγαπημένο μου ρομπότ	1986
17.	Τζώρτζη Άννα	Η αλεπού κηπουρός	1992
18.	Τζώρτζη Άννα	Τα τολμηρά ψαράκια	1992
19.	Τζωρτζή Άννα	Το καμένο δεντράκι	1992
20.	Τριβιζάς Ευγένιος	Οι ιππότες της τηγανιτής πατάτας	1995
21.	Τριβιζάς Ευγένιος	Τα γουρουνάκια κουμπαράδες	1995
22.	Χατζηχάνα Φιλίσα	Το γαλάζιο βιολί	1989
23.	Χατζοπούλου-Καραβία Λία	Ο Λογοκριτής	1987
24.	Χατζοπούλου-Καραβία Λία	Η Γειτονιά μας	1987
25.	Χατζοπούλου-Καραβία Λία	Η Ρίκι επί σκηνης	1992
26.	Χατζοπούλου-Καραβία Λία	Μικροί-Μεγάλοι	1992
27.	Χίου Ελσα, Γιώργαρος Γιώργος	Παιδικά όνειρα του ύπνου και του ξύπνιου	1994

## 4.7. Η μεθοδολογία ανάλυσης του υλικού έρευνας

### 4.6.1. Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου

Τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα της δεκαετίας '85-'95 σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές -και όχι μόνο- αλλαγές, όπως αυτές διαμορφώθηκαν σε μία πορεία χρόνων, έπειτα από γεγονότα που προκάλεσαν κραδασμούς (κίνημα γυναικών σε Ευρώπη και Αμερική, μεταπολίτευση στην Ελλάδα, κ.ά.) έχουν σαφείς επιρροές και στην ελληνική κοινωνία που κινείται σε μια νέα βάση, με την καθολική αποδοχή της οικονομικά ανεξάρτητης γυναίκας. Όλα τα παραπάνω, ερμηνεύονται και αξιοποιούνται ως δεδομένα σε μια μεθοδολογία ανάλυσης στη βάση της προβληματικής του θέματος. Ειδικότερα, η οριοθέτηση του πλαισίου εστίασης της παρούσας μελέτης, αναζητεί συστηματική, έγκυρη και αξιόπιστη ανάλυση των όσων εγγράφονται στα παιδικά θεατρικά κείμενα, αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων.

Για την επίτευξη των επιμέρους σκοπών και στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Η χρήση της μεθόδου αυτής ως τεχνικής προσέγγισης των διερευνούμενων κειμένων<sup>1136</sup>, είναι μια διαδικασία που αξιοποιείται για την κωδικοποίηση και ταξινόμηση του υλικού έρευνας, αποβλέποντας στην αντικατάσταση της υποκειμενικής από την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση<sup>1137</sup>. Το λεξικό της κοινωνιολογίας (*'The Penguin Dictionary of Sociology'*) προσδιορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως «την ανάλυση του περιεχομένου της επικοινωνίας, που εμπεριέχει την ταξινόμηση των περιεχομένων μ' έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκρινίζει τη βασική τους δομή. Ο όρος εφαρμόζεται κυρίως στην ανάλυση δεδομένων βασισμένων σε στοιχεία αρχείου...»<sup>1138</sup>. Ο Berelson, το 1948 όρισε την ανάλυση περιεχομένου ως «την τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία»<sup>1139</sup>. Σύμφωνα με τον Holsti η ανάλυση περιεχομένου «είναι η τεχνική, με την οποία κάνεις ερμηνείες συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του

<sup>1136</sup> Le Thanh, K. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Collin, σσ. 254-257.

<sup>1137</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., όπ.π., σσ. 263-264.

<sup>1138</sup> Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B.S. (1988). *The Penguin Dictionary of Sociology* (2<sup>η</sup> έκδ.). London: Penguin Books, σ.50.

<sup>1139</sup> Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: University Press, σσ. 8-9. De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: P.U.F., σ.7.

μηνύματος που ορίζονται συστηματικά και αντικειμενικά»<sup>1140</sup>. Η Σακαλάκη ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως «μια πολύμορφη μέθοδος ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του γραπτού και του προφορικού λόγου»<sup>1141</sup>.

Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται σε ένα σύνολο ή σώμα τεκμηρίων, που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη ενός φαινομένου. Όταν η ανάλυση αναφέρεται σε 'φυσικό' ποιοτικό υλικό, δηλαδή υλικό που παράγεται αυθόρμητα από το δημιουργό του και είναι διαθέσιμο στον ερευνητή λέγεται, μέθοδος. Εάν ο ερευνητής προκαλεί την παραγωγή του, λέγεται τεχνική ανάλυσης<sup>1142</sup>. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, η ανάλυση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν και να προσδιοριστούν όλα τα στοιχεία επικοινωνίας, όπως τα χαρακτηριστικά αυτού καθεαυτού του περιεχομένου, τα χαρακτηριστικά του πομπού της επικοινωνίας και του ακροατηρίου, καθώς και τα αποτελέσματα ή οι επιπτώσεις, που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες του<sup>1143</sup>. Συνεπώς, η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου ως ερευνητικής μεθόδου στην παρούσα μελέτη υπαγορεύτηκε από το ίδιο το υλικό έρευνας, δηλαδή τα θεατρικά βιβλία, που ως γραπτά κείμενα και μέσα επικοινωνίας, κατεξοχήν προσφέρονται για ανάλυση περιεχομένου<sup>1144</sup>.

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται με δύο μορφές<sup>1145</sup>: α) την ποσοτική και β) την ποιοτική. Στην ποσοτική ανάλυση γίνεται αριθμητική μέτρηση των χαρακτηριστικών του περιεχομένου και τα όποια συμπεράσματα βασίζονται στην εκατοστιαία συχνότητα. Η ποιοτική βασίζεται i) στην εμφάνιση ή όχι χαρακτηριστικών του περιεχομένου, ii) συνήθως περιέχει μη περιεχόμενες δηλώσεις, κατά μεγαλύτερη αναλογία από την ποσοτική, iii) μελετά τις βαθύτερες έννοιες του περιεχομένου και iv) χρησιμοποιεί λιγότερο τυποποιημένα κριτήρια ανάλυσης και κατηγορίες<sup>1146</sup>. Κατά την παρουσίαση των δεδομένων χρησιμοποιούνται ποσοτικοί όροι και συχνότητες (π.χ.

<sup>1140</sup> Holsti, O. (1968). Content Analysis. In A. Aronson, E. Lindzey, (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, vol.2. London: Addison Wesley Publications, σσ. 596-675, ιδίως 598.

<sup>1141</sup> Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παλασάμου και συν. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α' 'Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>1142</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., όπ.π., σσ. 268-269.

<sup>1143</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., όπ.π., σσ. 265-268· Φιλιάς, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 197.

<sup>1144</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., όπ.π., σ.151.

<sup>1145</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., όπ.π., σ.151.

<sup>1146</sup> Κανατσούλη, Μ., όπ.π., σ.55.

‘κυρίως’, ‘περισσότερο’ ‘λίγο’, ‘συχνά’, κ.ά.)<sup>1147</sup>. Ο Berelson (1971), υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει σαφής διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση, τη στιγμή που η ποσοτική μετρά ποιοτικά στοιχεία και η ποιοτική χρησιμοποιεί ποσοτικά στοιχεία<sup>1148</sup>. Ο Βάμβουκας, σημειώνει πως η ανάλυση περιεχομένου είναι κατά βάση ένα όργανο ανάλυσης ποιοτικού υλικού, αφού πρόκειται για εργασία μετασχηματισμού ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά και συνεπώς μετρήσιμα<sup>1149</sup>.

Αναφορικά με όσα επισημαίνει ο Berelson για την καταλληλότητα της μιας ή της άλλης μορφής ανάλυσης, ανάλογα με τη φύση κάθε μελέτης, στην παρούσα έρευνα θεωρήσαμε ότι ενδείκνυται περισσότερο η ποιοτική, προκειμένου να αναδειχθούν οι τρόποι διαφοροποίησης των φύλων. Έτσι η επεξεργασία του υλικού έγινε με βάση τους κανόνες ποιοτικής ανάλυσης του Holsti. Δεν αποκλείστηκε όμως η συνδρομή της ποσοτικής μορφής ανάλυσης, στις περιπτώσεις που έπρεπε να γίνει καταμέτρηση στοιχείων, όπως για παράδειγμα στην καταγραφή της συχνότητας παρουσίασης των φύλων ως κεντρικών ηρώων, εργαζομένων, κ.ά.. Εξάλλου, όπως έχει ήδη επισημανθεί<sup>1150</sup>, κατά την ανάλυση του κειμένου θα πρέπει να χρησιμοποιείται τόσο η ποιοτική όσο και ποσοτική ανάλυση, προκειμένου να υποστηρίξει η μία την άλλη. Ειδικότερα, τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να προσφέρουν στην ανάλυση την πρώτη σαφή εικόνα, ενώ στη συνέχεια, βοηθούν στην αριθμητική τεκμηρίωση των τελικών συμπερασμάτων<sup>1151</sup>.

<sup>1147</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., *όπ.π.*, σ.151.

<sup>1148</sup> Berelson, B., *όπ.π.*, σ.116.

<sup>1149</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., *όπ.π.*, σ. 268.

<sup>1150</sup> Lazarsfeld, P.F., Burton, H.A. (1951). Qualitative measurement in the social sciences. Classification, typologies and indices. In D. Lerner, H.D., Lasswell, (Eds.), *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*. Stanford: Stanford University Press, σσ. 180-188· Δραγώνα, Θ. (1990). Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή Όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν. *Δωδώνη*, 1(Γ'), σσ. 31-40· Δραγώνα, Θ. (1996). Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις: Αποκλίσεις και κατασκευασμένα στεγανά. Στο Φ. Τσαλικόγλου, (Επιμ.), *Η ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. Από ένα συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο (19-20 Μαΐου 1994)*. Αθήνα: Πλέθρον.

<sup>1151</sup> Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι: Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

#### 4.6.2. Μονάδες ανάλυσης

Αφού καθοριστεί το θέμα της έρευνας, βρεθούν οι πηγές και επιλεγεί το δείγμα, το επόμενο βήμα είναι ο καθορισμός των μονάδων ανάλυσης<sup>1152</sup>. Ο Berelson διακρίνει πέντε ενότητες ανάλυσης: το θέμα, τα πρόσωπα, το μέτρο του χρόνου, το μέτρο του χώρου και το σύνολο διαθέσιμου υλικού. Σε αντίθεση με την περιγραφική θεώρηση του Berelson, ο Cartwright διακρίνει τρία είδη ενοτήτων με βάση μια περισσότερο λειτουργική θεώρηση: την ενότητα καταγραφής, την ενότητα περιγύρου και την ενότητα μέτρησης. Ανάλογα με την ενότητα που επιλέγεται η ανάλυση ονομάζεται λεξιλογική, φραστική, θεματική ή σημασιολογική. Σε κάθε περίπτωση, η ενότητα ανάλυσης αναφέρεται στα σημασιολογικά στοιχεία του περιεχομένου<sup>1153</sup>. Από την άλλη πλευρά, η μονάδα μέτρησης αφορά τον τρόπο μέτρησης των σημασιολογικών στοιχείων. Έτσι, ανάλογα με τους στόχους της έρευνας ως μονάδα μέτρησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε η συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων είτε ο ορισμός των ατόμων της ομάδας των οποίων αναλύεται η γλωσσική παραγωγή<sup>1154</sup>. Στην παρούσα έρευνα, ορίσαμε το πρόσωπο (το χαρακτήρα) ως μονάδα ταξινόμησης -σύμφωνα με τον όρο του Holsti- δηλαδή το μικρότερο τμήμα περιεχομένου που τοποθετείται σε μια δεδομένη κατηγορία<sup>1155</sup>, ενώ ως μονάδα συμφραζομένων, που σύμφωνα με τον Holsti είναι το περιβάλλον του κειμένου μέσα στο οποίο απαντά η μονάδα ταξινόμησης<sup>1156</sup>, ορίσαμε τη νοηματική ενότητα, η οποία ήταν -ανάλογα με την περίπτωση- μια πρόταση, μια παράγραφος ή μια ιστορία.

<sup>1152</sup> Καταρτζή, Ε. (2003) ό.π., σ.141.

<sup>1153</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., ό.π., σσ. 270-272.

<sup>1154</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., ό.π., σ. 273.

<sup>1155</sup> Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the social sciences and humanities*. Philadelphia, Addison-Wesley Publishing Co., σ.116.

<sup>1156</sup> Holsti, O. (1969) ό.π., σ. 117-118.

#### 4.6.3. Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης θεατρικών κειμένων

Η ανάλυση περιεχομένου στην ουσία, έχει αντικείμενο την αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχουν τα τεκμήρια, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας. Η αναδιοργάνωση αυτή, απαιτεί την εκ νέου σύνθεση των τεκμηρίων σε κατηγορίες με στόχο την ανάλυση και ποσοτικοποίησή τους<sup>1157</sup>. Ωστόσο ο Abercrombie και συν., επισημαίνουν ότι «η ανάλυση περιεχομένου επικρίνεται ... με το σκεπτικό ότι περικλείει υποκειμενικές κρίσεις που μπορεί να δημιουργούν γεγονότα που, αν και ποσοτικοποιούνται, δεν είναι έγκυρα»<sup>1158</sup>. Για το λόγο αυτό, η επεξεργασία και ανάλυση του υλικού της παρούσας έρευνας δομείται βάσει των αρχών, των όρων και των προϋποθέσεων που προτείνει ο Holsti και ο Berelson με στόχο την αντικειμενικότητα<sup>1159</sup>, την αξιοπιστία<sup>1160</sup> και την εγκυρότητα<sup>1161</sup> των αποτελεσμάτων της έρευνας, χωρίς βέβαια να παραβλέπεται η σχετικότητα<sup>1162</sup> του θέματος.

Ειδικότερα, ο επακριβής καθορισμός του σκοπού της έρευνας, αποτελεί βασική προϋπόθεση, διότι αυτός υπαγορεύει και προσδιορίζει το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης, το οποίο με τη σειρά του παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάλυση του υλικού και ως εκ τούτου στην επιτυχία ή αποτυχία της έρευνας. Γιατί, όπως τονίζει ο Berelson, επιτυχημένες έρευνες είναι εκείνες των οποίων οι κατηγορίες είναι καλά σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στο πρόβλημα και το περιεχόμενο<sup>1163</sup>. Συνεπώς, για την κατασκευή και επεξεργασία ενός λειτουργικού και γόνιμου συστήματος ταξινόμησης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο αντικειμενικός σκοπός, το υλικό της έρευνας καθώς και ορισμένοι

<sup>1157</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., ό.π., σ. 269.

<sup>1158</sup> Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B.S., ό.π., σ.50.

<sup>1159</sup> Η ανάλυση και η ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων εκτός από σχεδιαγράμματα, επιστημονικούς-τεχνικούς στατιστικούς όρους, περιλαμβάνει και 'απαντήσεις' στην όλη προβληματική της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να συντάσσεται με τη δέουσα αντικειμενικότητα και αμεροληψία που επιβάλει η επιστημονική έρευνα Παρασκευόπουλος Ν. Ι., ό.π., том. Β'.

<sup>1160</sup> 'Γενικά, όταν αναφέρουμε ότι μια έρευνα είναι 'αξιόπιστη', εννοούμε ότι μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι στην περίπτωση που εμείς ή κάποιος άλλος, αποφασίσουμε να την επαναλάβουμε σε κάποια άλλη χρονική στιγμή θα καταλήξουμε στα ίδια περίπου αποτελέσματα' βλ. Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. (Α. Ραντοπούλου, Μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ, σ.33.

<sup>1161</sup> Με τον όρο «εγκυρότητα» εννοούμε το βαθμό στον οποίο μια άποψη, μια θέση, παρουσιάζει με ακρίβεια τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται. Βλ. Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.56.

<sup>1162</sup> Για να εξασφαλιστεί η σχετικότητα πρέπει να πληρούνται δύο αναγκαίες συνθήκες: α) η σπουδαιότητα του θέματος, δηλαδή το θέμα της έρευνας να σχετίζεται με ζήτημα που άπτεται των ενδιαφερόντων του κοινού για το οποίο προορίζεται και β) η συμβολή των αποτελεσμάτων στην ήδη κερκόμενη γνώση. Βλ. Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P., ό.π., σ.61.

<sup>1163</sup> Berelson, B., ό.π., σ.147.



βασικοί κανόνες μεθοδολογίας<sup>1164</sup>. Συγκεκριμένα, για να είναι έγκυρο και αποτελεσματικό το σύστημα ταξινόμησης θα πρέπει να δομείται με βάση τους κανόνες: α) της αντικειμενικότητας, δηλαδή η ταξινόμηση ενός σημασιολογικού στοιχείου να μην εξαρτάται από την προσωπικότητα εκείνου που το ταξινομεί, β) της εξαντλητικότητας, με άλλα λόγια, η ανάλυση θα πρέπει να εξαντλεί το περιεχόμενο, γ) της καταλληλότητας, η οποία χαρακτηρίζει τις κατηγορίες ανάλυσης, όταν ταιριάζουν στο στόχο της έρευνας και στο περιεχόμενο που αναλύεται και δ) του αμοιβαίου αποκλεισμού, που σημαίνει ότι μια ενότητα ανάλυσης δε θα πρέπει να κωδικοποιείται συγχρόνως σε δύο κατηγορίες<sup>1165</sup>.

Με δεδομένο λοιπόν ότι σκοπός της παρούσας μελέτης, ήταν να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των φύλων, όπως αυτή εγγράφεται στα θεατρικά κείμενα για παιδιά και προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης, λήφθηκε υπόψη στην κατασκευή και τελική διαμόρφωσή του τόσο η υπάρχουσα θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία για το θέμα, όσο και το ίδιο το υλικό ανάλυσης. Η διαδικασία ανάπτυξης του συστήματος κατηγοριών ήταν η ακόλουθη<sup>1166</sup>: Αφού είχαν προσδιοριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, προχωρήσαμε στην πραγματοποίηση μιας πιλοτικής έρευνας στα βιβλία δύο χρόνων από τα συνολικά δέκα της μελέτης. Συγκεκριμένα αναλύθηκαν τα έτη 1985 και 1995 με βάση ένα προσωρινό σύστημα κατηγοριών το οποίο αφορούσε: i) τη συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων ως κεντρικών ηρώων ii) τη συχνότητα εμφάνισης των φύλων στο σύνολο των προσώπων iii) το ρόλο των γυναικείων μορφών στα κείμενα (ιδιότητα και σημαντικότητα του ρόλου στην εξέλιξη της ιστορίας) iv) εργασία και διαφοροποίηση των φύλων και v) χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στα δύο φύλα.

Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν οι κατηγορίες ανταποκρίνονται στο υλικό της έρευνας και είναι λειτουργικές. Μ' αυτό τον τρόπο προσπαθήσουμε να αποφύγουμε το ενδεχόμενο, οι κατηγορίες να μην ανταποκρίνονται στο υλικό έρευνας, κάτι που αποτελεί μεθοδολογικό σφάλμα και εμπλέκει τον ερευνητή

<sup>1164</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., ό.π., σ.153.

<sup>1165</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., ό.π., σσ. 274-275.

<sup>1166</sup> Η διαδικασία διατύπωσης των κατηγοριών ανάλυσης ακολουθεί τρία διαδοχικά στάδια: α) προσδιορισμό των ερευνητικών υποθέσεων, β) διατύπωση προσωρινού συστήματος κατηγοριών, γ) διατύπωση οριστικού συστήματος κατηγοριών. Βλ. Duverger, M. (1990). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών*, (μτφρ. Παπαδοδήμα, Ν.), (5<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σσ. 111-117- Βάμβουκας, Ι. Μ., ό.π., σ. 276.

σε μια μάταιη αναζήτηση, που ενέχει τον κίνδυνο της παραποίησης στοιχείων<sup>1167</sup> και της προκατάληψης<sup>1168</sup>, με συνέπεια να καθίσταται επισφαλής η αξιοπιστία της μελέτης. Τα πορίσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας ήταν ικανοποιητικά, γεγονός που μας οδήγησε στη δημοσίευσή τους<sup>1169</sup>. Ωστόσο, στην τελική έρευνα το ίδιο το υλικό μας έδωσε το έναυσμα να συμπεριλάβουμε και κάποιες επιπλέον κατηγορίες που αφορούσαν:

i) τη λήψη αποφάσεων, ii) τα περιβάλλοντα δράσης και iii) τις δραστηριότητες των φύλων (ψυχαγωγικές, κ.τ.λ.) iv) τα ιδανικά και τους στόχους ζωής των θεατρικών χαρακτήρων v) τις στάσεις, τις θέσεις και τις απόψεις των προσώπων του έργου για τις σχέσεις των δύο φύλων.

Έτσι, λοιπόν, στη διατύπωση του οριστικού συστήματος κατηγοριών της έρευνας:

α) Έγινε ακριβής και λεπτομερής διατύπωση των κατηγοριών και των υποκατηγοριών της έρευνας, ώστε είτε ένας συνεργάτης της έρευνας είτε ένας απλός αναγνώστης να κατανοούν εξίσου τις καθορισμένες κατηγορίες<sup>1170</sup>. Εξάλλου, οι με ακρίβεια διατυπωμένες κατηγορίες ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες προκατάληψης<sup>1171</sup>.

β) Για μια συστηματική ανάλυση εφαρμόστηκαν αυστηρά κριτήρια επιλογής στην εισαγωγή και εξαγωγή του περιεχομένου ή των κατηγοριών, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες να εξεταστεί μόνο το υλικό που ενισχύει την υπόθεση του ερευνητή<sup>1172</sup>. Επιπλέον, έγινε παράθεση αποσπασμάτων από το ίδιο το υλικό έρευνας προκειμένου να ελέγχεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ανάλυσης.

Επίσης, όσον αφορά την παρουσίαση των ευρημάτων, σημειώνεται εδώ ότι, παρά το γεγονός ότι αποφεύγεται η χρήση εκατοστιαίων μονάδων σε περιπτώσεις που ο συνολικός αριθμός υποκειμένων, αντικειμένων ή γεγονότων είναι μικρότερος του 100, στη παρούσα έρευνα για λόγους ευχερέστερης ανάγνωσης των αποτελεσμάτων, εκτός των απόλυτων συχνοτήτων (π.χ. «από τα 66 συνολικά πρόσωπα που παρουσιάζονται στα

<sup>1167</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., όπ.π., σ.154.

<sup>1168</sup> Bell, J. (1997) όπ.π., σ.119.

<sup>1169</sup> Με μικρές τροποποιήσεις η πιλοτική έρευνα δημοσιεύτηκε στο 'Performing Childhood Children's Literature Association Annual Conference'. Βλ. Kladaki M., Sarris N., Tzani M., Rigopoulou P. (2005, June 9 - 12). Gender stereotypes and gender bias against women in children's theatrical texts. A study of theatrical books published in Greece in 1985 and ten years later in 1995. Poster presented at the 'Performing Childhood Children's Literature Association Annual Conference'. Winnipeg, Manitoba, Canada.

<sup>1170</sup> Βάμβουκας, Ι. Μ., όπ.π., σσ. 276.

<sup>1171</sup> Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B.S., όπ.π., σ.50.

<sup>1172</sup> Berelson, B., όπ.π., σ.16· Holsti, O. (1968) όπ.π., σ.598· Καταρτζή, Ε. (2003) όπ.π., σ.140.

θεατρικά κείμενα, τα 34 είναι άνθρωποι και τα 19 ανήκουν στο ζωικό και το φυτικό βασίλειο») παρατίθενται και οι αντίστοιχες εκατοστιαίες συχνότητες (π.χ. «από τα 66 συνολικά πρόσωπα που παρουσιάζονται στα θεατρικά κείμενα, τα 34 είναι άνθρωποι (51,5%) και τα 19 ανήκουν στο ζωικό και το φυτικό βασίλειο (28,8%)»), ώστε να μπορεί εύκολα ο αναγνώστης να σχηματίσει μια εικόνα για το θέμα που εξετάζεται.

γ) Τέλος, λήφθηκαν υπόψη τα σημεία εκείνα<sup>1173</sup> όπου τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων εις βάρος των γυναικών ήταν τόσο εμφανή, ώστε να μη χρειάζεται να προσφεύγουμε σε λανθάνοντα ή υπονοούμενα μηνύματα, συμμεριζόμενοι τις ανησυχίες του Holsti αναφορικά με την ποιοτική ανάλυση, αν θα πρέπει δηλαδή να περιορίζεται στο φανερό περιεχόμενο του κειμένου ή αν επιτρέπεται να αναλυθούν τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου με τον κίνδυνο που κρύβει μία τέτοιου είδους αποκωδικοποίηση να χαρακτηριστεί από έλλειψη αντικειμενικότητας<sup>1174</sup>.

Με βάση τα παραπάνω, οι κατηγορίες ανάλυσης που καθορίστηκαν είναι οι εξής:

## **1. Τα θεατρικά κείμενα για παιδιά**

1. Επισκόπηση θεατρικών κειμένων της έρευνας
2. Θεματολογία και κεντρικά πρόσωπα

Αρχικά, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν αναλυτικά τα ίδια τα θεατρικά κείμενα καθώς και ορισμένα στοιχεία για τα έργα αυτά (π.χ. η περιλήψη των έργων, οι κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται, για παράδειγμα κοινωνικά, περιπετειώδη, κ.ά.). Στη συνέχεια μελετήθηκε η συσχέτιση της θεματικής κατηγορίας του έργου με το φύλο των κεντρικών ηρώων. Στην παρούσα έρευνα οι όροι κεντρικός/ή ήρωας/ίδα και πρωταγωνιστής/στρια χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

## **2. Εμφάνιση και συχνότητα των δύο φύλων στα θεατρικά βιβλία**

1. Τα δύο φύλα στο κείμενο
2. Τα δύο φύλα στους τίτλους

<sup>1173</sup> Βλ. την ενότητα 1.6.2. *Μονάδες ανάλυσης* του παρόντος.

<sup>1174</sup> Για το θέμα ο O. Holsti σημειώνει: «Η αναζήτηση της αντικειμενικότητας απαιτεί στο στάδιο της κωδικοποίησης, να λαμβάνονται υπόψη μόνο τα στοιχεία που δηλώνονται με σαφήνεια στο κείμενο... κατά τη φάση της ερμηνείας όμως, το διάβασμα του 'άγραφου κειμένου' είναι ένα δικαίωμα που επιφυλάσσεται στον ερευνητή». Βλ. Holsti, O. (1969) *όπ.π.*, σσ. 12-13.

3. Επώνυμοι χαρακτήρες στο κείμενο και στους τίτλους

4. Πρωταγωνιστικοί, δευτερεύοντες και βοηθητικοί ρόλοι των δύο φύλων

Για τις παραπάνω υποκατηγορίες εφαρμόστηκε η ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου. Έγινε απλή καταμέτρηση των αντρικών και των γυναικείων μορφών (άνθρωποι, ζώα, κ.τ.λ.) που εμφανίζονται στα κείμενα ή στους τίτλους των έργων και στη συνέχεια εξετάστηκε ο ρόλος των προσώπων αυτών στο έργο (ρόλος πρωταγωνιστή, δευτεραγωνιστή, κ.τ.λ.<sup>1175</sup>).

### **3. Οικογένεια και οικογενειακοί ρόλοι**

1. Οικογενειακή κατάσταση ενήλικων χαρακτήρων

2. Παρουσίαση μελών της οικογένειας στη μικροκαθημερινότητα

3. Οικογενειακά καθήκοντα και ρόλοι ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων

Στην πρώτη υποκατηγορία, εξετάζεται η οικογενειακή κατάσταση των ενήλικων χαρακτήρων και των δύο φύλων. Με βάση ποσοτικά στοιχεία εξετάζεται πόσοι γυναικείοι και πόσοι αντρικοί χαρακτήρες παρουσιάζονται παντρεμένοι ανύπαντροι, διαζευγμένοι, χήροι, κ.τ.λ.. Στη δεύτερη υποκατηγορία, μελετάται η δομή της οικογένειας και η παρουσίαση των μελών της στη μικροκαθημερινότητα. Ειδικότερα, εξετάζεται η ενεργός συμμετοχή των προσώπων στην καθημερινότητα και η παρουσία τους στο κείμενο, όπως αυτή δηλώνεται από την ύπαρξη κάποιου ρόλου ή, σε αντίθετη περίπτωση, αν δεν εμφανίζεται το ίδιο το πρόσωπο, αλλά γίνεται κάποια αναφορά σ' αυτό, μέσω κάποιου τρίτου προσώπου (π.χ. αναφορά του παιδιού στον πατέρα, στη θεία κ.τ.λ., χωρίς καμία παρουσίαση του ίδιου του προσώπου στο κείμενο). Στην τρίτη υποκατηγορία, εξετάζεται αν υπάρχει καθορισμός των οικογενειακών ρόλων με βάση το φύλο τόσο σε ενήλικες όσο και σε ανήλικους χαρακτήρες (π.χ. η μητέρα-νοικοκυρά, ο πατέρας-αρχηγός του σπιτιού, το κορίτσι βοηθά τη μητέρα στο νοικοκυριό, το αγόρι ακολουθεί το πρότυπο του πατέρα-αρχηγού και προστάτη της οικογένειας, κ.τ.λ.)

---

<sup>1175</sup> Στη σχετική ενότητα ορίζεται με ακρίβεια τι εννοείται πρωταγωνιστικός ρόλος, βοηθητικός ρόλος κ.τ.λ.

#### **4. Εργασία και επαγγελματικοί ρόλοι**

1. Συμμετοχή των δύο φύλων στην αγορά εργασίας
2. Επαγγέλματα ενηλίκων
3. Επαγγελματικός προσανατολισμός ανήλικων χαρακτήρων

Στην πρώτη υποκατηγορία καταγράφηκαν οι περιπτώσεις όπου οι ενήλικοι χαρακτήρες και των δύο φύλων φαίνεται να ασκούν κάποιο επάγγελμα, άσχετα αν αναφέρεται ή όχι το επάγγελμά τους. Στη δεύτερη κατηγορία καταγράφονται όλα τα επαγγέλματα που ασκούν τόσο οι γυναίκες όσο και οι αντρικοί χαρακτήρες, ενώ στην τρίτη υποκατηγορία παρουσιάζεται ο πρώιμος επαγγελματικός προσανατολισμός των ανήλικων χαρακτήρων, δηλαδή καταγράφονται τα επαγγέλματα που φαίνεται ότι θέλουν να ασκήσουν, όταν ενηλικιωθούν, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια.

#### **5. Η χρήση του ελεύθερου χρόνου**

1. Ψυχαγωγικές οικιακές δραστηριότητες των δύο φύλων
2. Ψυχαγωγικές εξω-οικιακές δραστηριότητες των δύο φύλων
3. Τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων

Αντικείμενο ανάλυσης στη παρούσα κατηγορία αποτελούν οι ψυχαγωγικές, δραστηριότητες των δύο φύλων ανεξαρτήτου ηλικίας. Ειδικότερα, μελετάται η φύση/το είδος των ασχολιών και αν τελούνται εντός ή εκτός σπιτιού (π.χ. πλέξιμο-παθητική οικιακή δραστηριότητα, επισκευή σπιτιού- ενεργητική οικιακή δραστηριότητα, κτ.λ.). Ειδικά για τους ανήλικους χαρακτήρες καταχωρούνται και ταξινομούνται όλα τα είδη των παιχνιδιών που τα παιδιά παρουσιάζονται να παίζουν ατομικά, καθώς και τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών.

## **6. Περιβάλλοντα δράσης των δύο φύλων & και συμμετοχή στην κοινωνικοπολιτική ζωή**

### **1. Περιβάλλοντα δράσης των δύο φύλων**

### **2. Συμμετοχή στην κοινωνικο-πολιτική ζωή & κοινωνική αναγνώριση**

Στην πρώτη υποκατηγορία εξετάζεται ο χώρος στον οποίο, κατά κύριο λόγο, εμφανίζονται και δραστηριοποιούνται οι ενήλικοι και ανήλικοι χαρακτήρες και των δύο φύλων (π.χ. εντός σπιτιού, εκτός σπιτιού, στο χώρο εργασίας, στο σχολείο, στη γειτονιά, στην πολιτική ζωή, κ.τ.λ.). Η εξέταση της συγκεκριμένης κατηγορίας μάς δίνει την ευκαιρία να εξετάσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση του χώρου δράσης των προσώπων ανάλογα με το φύλο τους και σε ποιους χώρους ή σε ποια περιβάλλοντα συναντούμε συχνότερα τους αντρικούς και σε ποια, τους γυναικείους χαρακτήρες. Στη δεύτερη υποκατηγορία μελετάται ο βαθμός συμμετοχής των ηρώων και των ηρωίδων στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Επίσης, από τα στοιχεία που δίνονται θα εξεταστεί κατά πόσο ήρωες και ηρωίδες χαίρουν ή όχι κοινωνικής αναγνώρισης και διάφορων τιμών.

## **7. Λήψη αποφάσεων – εξεύρεση λύσεων – υποβολή προτάσεων**

### **1. Η λήψη αποφάσεων στην οικογένεια**

### **2. Η λήψη αποφάσεων εκτός οικογενείας**

Στην κατηγορία αυτή μελετάται ποιο από τα δύο φύλα βρίσκεται στο κέντρο των αποφάσεων, δηλαδή εξετάζεται ποια πρόσωπα παίρνουν τις αποφάσεις, κάνουν προτάσεις και βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται. Η λήψη αποφάσεων δεν αφορά μόνο την ευστροφία ή την επινοητικότητα του ατόμου, αλλά είναι και θέμα άσκησης εξουσίας, καθώς η απόφαση του ενός καθορίζει ή επηρεάζει το μέλλον του συνόλου της 'ομάδας'. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η λήψη αποφάσεων τόσο στο χώρο της οικογένειας, όσο και στο χώρο εκτός σπιτιού, δηλαδή το χώρο εργασίας, την παρέα ομηλικών κτλ. Επίσης εξετάζεται αν αυτές οι προτάσεις γίνονται αμέσως αποδεκτές από τα υπόλοιπα μέλη ή αν υπάρχουν αντιδράσεις, αντιπροτάσεις, κτλ. Κυρίως ερευνάται αν υπάρχει συσχέτιση της αρνητικής ή της θετικής αντίδρασης ανάλογα με το φύλο του προσώπου που έκανε την πρόταση. Η

αποδοχή ή μη της πρότασης από τα υπόλοιπα μέλη έχει σημασία διότι, εκτός των άλλων, δηλώνει έμμεσα και την αποδοχή του ατόμου που έκανε την πρόταση ως αρχηγού της ομάδας, ή ως ατόμου ικανού να ηγείται και να κατευθύνει ένα σύνολο ανθρώπων.

## 8. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας των φύλων

1. Ιδανικά και στόχοι ζωής των δύο φύλων
2. Στάσεις, θέσεις και απόψεις των ηρώων και των ηρωίδων αναφορικά με τις σχέσεις των δύο φύλων
3. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας των δύο φύλων
  - α) Κοινωνική συμπεριφορά
  - β) Νοητικές ικανότητες
  - γ) Συναισθηματικά χαρακτηριστικά

Πρόκειται για μια ποιοτική κυρίως ανάλυση, όπου συγκρίνονται τα διάφορα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα δύο φύλα. Στην πρώτη υποκατηγορία, μελετώνται τα ιδανικά και οι στόχοι ζωής των ηρώων και των ηρωίδων ανεξαρτήτως ηλικίας όπως διαφαίνονται από τις πράξεις και εκφράζονται από τα λόγια των θεατρικών χαρακτήρων. Στη δεύτερη υποκατηγορία, εξετάζονται οι στάσεις, οι θέσεις και οι απόψεις των ηρώων και των ηρωίδων όπως αυτές εκφράζονται από τα ίδια τα πρόσωπα και αφορούν τις σχέσεις των δύο φύλων. Τέλος, μελετώνται τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στα δύο φύλα. Λόγω του εύρους των συλλεγόμενων στοιχείων, διακρίναμε τρεις επιμέρους ενότητες στις οποίες εντάχθηκαν τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα δύο φύλα. Για τη διαμόρφωση των ενότητων αυτών αλλά και την κωδικοποίηση των χαρακτηριστικών λήφθηκαν υπόψη ορισμένες μελέτες<sup>1176</sup> που εφάρμοσαν παρόμοια ανάλυση. Ωστόσο, στην τελική διαμόρφωση της κατηγορίας αυτής, καθοριστικό ρόλο είχε το ίδιο το ερευνητικό υλικό και τα ευρήματα της ανάλυσης.

---

<sup>1176</sup> Ενδεικτικά αναφέρεται η μελέτη των Maccoby, E., Jacklin, C. (Eds.) (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.

## Γ΄ ΜΕΡΟΣ

### ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



Εικόνα 2. Από την παράσταση του έργου *‘Σκιάν Καρόματα’* του Ε. Σπαθάρη που ανέβηκε το 1999 στη σκηνή του Εθνικού Θεάτρου Ρόδου



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

#### 5.1. Επισκόπηση θεατρικών κειμένων της έρευνας

Σε μια πρώτη φάση της έρευνας, μελετήσαμε τα θεατρικά κείμενα για παιδιά της δεκαετίας 1985-1995, προκειμένου να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά που τα διέπουν. Επιχειρήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τα βιβλία με βάση τους θεματικούς άξονες και να προσδιορίσουμε τις θεματικές που κυρίως πραγματεύονται. Επιπλέον θελήσαμε να εξετάσουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της θεματολογίας ή της κατηγορίας ένταξης του έργου και του φύλου του/ης κεντρικού/ής ήρωα/ίδας. Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα στοιχεία των κειμένων αυτών, δηλαδή την κατηγορία που ανήκουν, τα θέματα που κυρίως πραγματεύονται, καθώς και λίγα λόγια για την υπόθεση του έργου.

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

1.

Τίτλος	Χωρίς Πυξίδα
Συγγραφέας	Αναγνώστου Κατερίνα

Κατηγορία	Περιπέτεια
Θέματα	Οικολογία, σύγχρονος τρόπος ζωής

Ο ήλιος, ένα караβάκι, ένας εξερευνητής και ένα χελιδόνη έχουν χάσει τις πυξίδες τους και δε βρίσκουν το δρόμο τους. Και σαν να μην έφτανε αυτό, η μαύρη τρύπα απειλεί να τους καταπιεί. Τελικά η Μαύρη Τρύπα καταπίνει τον ήλιο και απλώνεται σκοτάδι. Το χελιδόνη, το караβάκι και ο εξερευνητής χάνονται μέσα σ' ένα τούνελ, όπου βρίσκουν ένα τρένο και μια στρουθοκάμηλο. Όλοι οι ήρωες, καταλήγουν στη χώρα της Αξερικής όπου αιχμαλωτίζονται από τον κάπταιν Μούχλα. Η εμφάνιση όμως της

Πυγολαμπίδας-Ελπίδας και το σχέδιο που προτείνει το χελιδόνη ελευθερώνει τους φίλους μας.

2.

Τίτλος	Η εκδίκηση των ζώων
Συγγραφέας	Αντωνάκου Ελένη

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Οικολογία, Ζωοφιλία

Τα ζώα του δάσους αγανακτούν για το κακό που τους κάνουν οι άνθρωποι και αποφασίζουν να τους εκδικηθούν. Με αρχηγούς την Ειρηνούλα και τον Πολεμούλη, αλλά και με τη βοήθεια μιας γριάς μάγισσας, που αποδεικνύεται πως είναι μια μαγεμένη όμορφη αρχοντοπούλα, καταφέρνουν να δώσουν ένα καλό μάθημα στους ανθρώπους, έτσι ώστε να σταματήσουν πια να σκοτώνουν τα ζώα και να καίνε τα δάση.

3.

Τίτλος	Η παράξενη νύχτα
Συγγραφέας	Βαλάση Ζωή

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Οικογένεια, Ελευθερία

Τρεις γείτονες, ένας ξυλουργός, μια μοδίστρα και ένας ζωγράφος ζουν και εργάζονται μόνοι. Με αφορμή μια γιορτή στην οποία μπορούν να συμμετάσχουν μόνο όσοι έχουν παιδιά, ο ξυλουργός αποφασίζει να φτιάξει μια ξύλινη κούκλα. Στη συνέχεια, ο ζωγράφος τη ζωγραφίζει και η μοδίστρα τη ντύνει και στο τέλος η κούκλα ζωντανεύει και γίνεται ένα κοριτσάκι. Όμως, ο καθένας τη διεκδικεί για τον εαυτό του. Έπειτα από διάφορα απρόοπτα και οι τρεις γείτονες πηγαίνουν στη γιορτή ως κηδεμόνες του κοριτσιού.

4.

Τίτλος	Ας παίξουμε τους μεγάλους
Συγγραφέας	Δελώνης Αντώνης
Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, σχολείο, σύγχρονος τρόπος ζωής

Μια παρέα παιδιών, αγόρια και κορίτσια, με αφορμή την έλλειψη χώρου για παιχνίδι στην πόλη τους, αποφασίζουν να κάνουν μια ‘κυβέρνηση’. Έτσι συγκεντρώνονται, μοιράζονται τα υπουργεία και υποβάλλουν προτάσεις. Διαπιστώνουν όμως ότι τα πράγματα δεν είναι και τόσο εύκολα και τα εμπόδια είναι πολλά. Ο παλιός και αγαπημένος τους δάσκαλος θα τα βοηθήσει να δουν την ουσία των πραγμάτων, ενώ η παρουσία του γραφικού αστυφύλακα δίνει την αφορμή για πολλά κωμικά γεγονότα.

5.

Τίτλος	Ο Βασίλης κι ο Κρεμμύδας
Συγγραφέας	Επαμεινώνδας Στύρος
Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Εφηβεία, βιοπάλη

Ο Λεωνίδας Κρεμμύδας είναι ένας σκληρός και τσιγκούνης έμπορος. Η μοναδική έγνοια του είναι πώς να κερδίσει όσο το δυνατόν περισσότερα χρήματα, έστω και με δόλια μέσα, τα οποία ο ίδιος θεωρεί ‘μυστικά της δουλειάς’. Σ’ αυτό τον τρόπο δουλειάς προσπαθεί να μνησει και τον παραγιό του το Βασίλη ένα τίμιο και εργατικό παιδί. Όταν ο Βασίλης διαμαρτύρεται, ο Κρεμμύδας τον διώχνει. Στη συνέχεια όμως διάφορα γεγονότα που είναι δοσμένα με κωμικό τρόπο, αλλά αποτελούν μια ισχυρή δοκιμασία για τον κυρ-Κρεμμύδα, θα τον αναγκάσουν να αναθεωρήσει και να πάρει σημαντικές αποφάσεις που θα αλλάξουν τη ζωή του και τη ζωή του Βασίλη.

6.

Τίτλος	Ο Μίστερ Σούπερ-Μπάμ και η Ρηνούλα
Συγγραφέας	Καλατζόπουλος Γιάννης

Κατηγορία	Φανταστικό
Θέματα	Ειρήνη, εξουσία

Η ζωή στον πλανήτη Βη κυλά ήρεμα και ευτυχισμένα, ως τη μέρα που έρχεται ο πολεμοχαρής Σούπερ-Μπάμ από τον πλανήτη Ιμπερίλο. Με το μαγικό του όπλο και την ακτίνα «ολαδικάμου» κάνει όσους πυροβολεί πολεμοχαρείς σαν τον ίδιο. Δύο από του κατοίκους του πλανήτη αυτού ζητούν βοήθεια από το πλανήτη Ζη. Η άφιξη της Ρηνούλας θα κάνει τον Σούπερ-Μπάμ να το βάλει στα πόδια και θα επαναφέρει την ειρήνη και την ευτυχία στους κατοίκους του πλανήτη Βη.

7.

Τίτλος	Ο Στραβομούτσουνος
Συγγραφέας	Καλατζόπουλος Γιάννης

Κατηγορία	Φανταστικό
Θέματα	Κοινωνία, Οικογένεια, Εξουσία

ο Στραβομούτσουνος έχει πολύ καλή καρδιά αλλά πολύ άσχημο πρόσωπο με αποτέλεσμα όλοι οι άνθρωποι να τον φοβούνται και να τον αποφεύγουν. Τελικά, με τη βοήθεια των ζώων του δάσους και με την εκπληκτική φωνή του, γίνεται διάσημος τραγουδιστής. Με το τραγούδι του ξεσηκώνει τους κατοίκους ενάντια στο φοβερό βασιλιά, τον μάγο Αρπαχτάρη, που τους τρώει όλο το βιος τους. Μέσα από διάφορα γεγονότα αποκαλύπτεται ότι ο μάγος βασιλιάς τον είχε μεταμορφώσει όταν ήταν ακόμα μωρό και κρατούσε τους γονείς του στη φυλακή.

8.

Τίτλος	Τρελή περιπέτεια στο παραμυθένιο δάσος
Συγγραφέας	Κάντζολα – Σαμπατάκου Βεατρίκη

Κατηγορία	Φανταστικό
Θέματα	Οικολογία, φύση

Ο Ξυλένιος, ένας κούκος, φτάνει στο παραμυθένιο δάσος και γνωρίζει το Φουντούλη και την Ηλιόχαρη, που είναι δυο δεντράκια, καθώς και το Μελάκο, τον

αρκούδο που τρελαίνεται για μέλι. Ο Ξυλένιος μαθαίνει απ' αυτούς για το φοβερό κίνδυνο που απειλεί το δάσος και τους κατοίκους του. Τελικά, με τη βοήθεια ενός αφηρημένου μάγου, οι φίλοι μας κατορθώνουν να σώσουν το παραμυθένιο δάσος από την καταστροφή.

9.

Τίτλος	Τα μυρμήγκια της ειρήνης
Συγγραφέας	Μπαρτζής Γιάννης

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, ειρήνη, φιλία

Δυο μυρμηγκάκια, ο 1001 και ο 1002, πείθουν το δάσκαλό τους, να τους αφήσει να μιλήσουν με τον τζίτζικα και να μάθουν για τον τρόπο ζωής του. Όμως, στο δρόμο, γνωρίζουν και δύο πασχαλίτσες, τις οποίες αποφασίζουν να φιλοξενήσουν στη Μυρμηγκούπολη και να τις ξεναγήσουν στις θαυμαστές υπόγειες στοές της. Μέσα από τις περιηγήσεις και τις συζητήσεις τους στους δρόμους της πόλης, οι τέσσερις φίλοι συμπεραίνουν ότι μπορούν να ζήσουν όλοι μαζί, σ' έναν κόσμο ειρηνικό, δίκαιο, προοδευτικό και χαρούμενο. Καταστρώνουν ένα σχέδιο και με τη βοήθεια ενός μυρμηγκο-επιστήμονα ξεκινούν να δημιουργήσουν τη γενιά των μυρμηγκιών που θα γίνουν κήρυκες της ειρήνης και της προόδου σε όλες τις κοινωνίες μυρμηγκιών.

10.

Τίτλος	Μέσα στο νερό δασκάλα
Συγγραφέας	Ξανθούλης Γιάννης

Κατηγορία	Φαντασιακό
Θέματα	Οικογένεια, οικολογία, σύγχρονος πολιτισμός

Ένα καράβι με το όνομα "Μπουρμπουλήθρα" βυθίζεται, αλλά η Αλίκη, ένα κοριτσάκι, σώζεται χάρη στο δελφίνι, που γίνεται ο καλύτερός της φίλος και τη βοηθά να επιβιώσει στο μαγικό και άγνωστο κόσμο του βυθού. Η Αλίκη, για να εξασφαλίσει τη συμπαράσταση των ψαριών που δεν συμπαθούν τους ανθρώπους και γι' αυτό δεν την αφήνουν να πάει στο σπίτι της, στον Πειραιά, αποφασίζει να γίνει η δασκάλα των ψαριών και να τους μιλήσει για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Όταν όμως ο βυθός μετατρέπεται σε κακέκτυπο μιας ανθρώπινης κοινωνίας που διψά για δύναμη και

εξουσία, η Αλίκη αποφασίζει να τους μιλήσει για το πιο... πιο... πιο... σημαντικό μυστικό των ανθρώπων: Την Αγάπη.

11.

Τίτλος	Ανέβα στη στέγη να φάμε το σύννεφο
Συγγραφέας	Ξανθούλης Γιάννης

Κατηγορία	Φαντασιακό
Θέματα	Κοινωνία, οικογένεια, οικολογία

Στην Τσιμεντούπολη τα πάντα είναι γκρίζα και τσιμεντένια. Πουθενά δεν υπάρχει πράσινο, αλλά κανείς δε δείχνει να ενδιαφέρεται γι' αυτό. Ένα κοριτσάκι, η Αννούλα, αποφασίζει να διαμαρτυρηθεί. Αρνείται το τσιμεντοβραβείο του Δημάρχου, του κ. Τσιμεντόπουλου, και ανεβαίνει σε μια στέγη. Εκεί θα γνωρίσει έναν ολόκληρο νέο κόσμο, πιο καθαρό, πιο μαγικό και με τη βοήθεια των καινούργιων της φίλων, θα κάνει τον Δήμαρχο και όλους τους κατοίκους να σκεφτούν πιο καθαρά και αλλάξουν, όχι μόνο το όνομα αλλά και την εικόνα της πόλης.

12.

Τίτλος	Τύμπανο, τρομπέτα και κόκκινα κουφέτα
Συγγραφέας	Ξανθούλης Γιάννης

Κατηγορία	Φαντασιακό
Θέματα	Κοινωνία, αγάπη

Όλα κυλούσαν ευτυχισμένα μέχρι τη μέρα που ο ήλιος χάθηκε και ο δυνατός παγωμένος αγέρας ξερίζωσε από το μυαλό και τη καρδιά όλων το τραγούδι της ευτυχίας. Το τύμπανο και η τρομπέτα ξεκινούν ένα μακρύ ταξίδι για να βρουν κομμάτι κομμάτι, στροφή στροφή το τραγούδι της χαράς. Περνάνε από τη Φαρμακοχώρα, τη χώρα με τις κοκκινσκοουφίτσες, τη χώρα του Ήλιου, τη χώρα των Μηχανών και φτάνουν μέχρι το φεγγάρι. Περνούν πολλές περιπέτειες, ώσπου στο τέλος βρίσκουν το τραγούδι που θα φέρει πάλι τη χαρά στον κόσμο.

13.

Τίτλος	Ο χαρούμενος γυρισμός
Συγγραφέας	Παπάκου Αυγή
Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, μετανάστευση

Η ιστορία διαδραματίζεται σ' ένα σχεδόν ερημωμένο χωριό της ελληνικής υπαίθρου. Οι λιγосτοί του κάτοικοι είναι ηλικιωμένοι και στη συντριπτική τους πλειονότητα αναλφάβητοι. Όμως, ένα γράμμα των γονιών του Θωμά από την πόλη θα σταθεί αφορμή να αφυπνιστούν οι κάτοικοι και να διεκδικήσουν δυναμικά δάσκαλο για τα παιδιά αλλά και για τους ίδιους. Με αρχηγό το νέο δάσκαλο που έχει όραμα για το μέλλον του χωριού, αλλά και με την αμέριστη συμπαράσταση και αγάπη των κατοίκων, καταδεικνύεται πως το μικρό χωριό μπορεί να προσφέρει πολλά, όχι μόνο στους κατοίκους του αλλά και στους ξενιτεμένους.

14.

Τίτλος	Παιχνίδι με τον πατέρα
Συγγραφέας	Παπάκου Αυγή
Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, οικογένεια

Ο κυρ Μήτσος ζει σ' ένα μικρό νησί του Ιονίου μαζί με τη γυναίκα του και τα έξι παιδιά τους. Κάθε βράδυ τα παιδιά παίζουν με τον πατέρα ένα περιεργό παιχνίδι με τραγούδι και χορό. Αυτό το παιχνίδι έχει κινήσει την περιέργεια των γειτόνων, καθώς τα παιδιά του Κυρ Μήτσου από τη μια χορταίνουν παιχνίδι, ενώ παράλληλα είναι άριστοι μαθητές στο σχολείο. Έτσι, τρία γειτονόπουλα και ο πατέρας τού ενός από αυτά, αποφασίζουν να επισκεφτούν, έπειτα από πρόσκληση, το χαρούμενο σπιτικό του κυρ Μήτσου και να παρακολουθήσουν το μυστικό αυτό παιχνίδι.

15.

Τίτλος	Το λουρί του Σωκράτη
Συγγραφέας	Ποταμίτης Δημήτρης
Κατηγορία	Φανταστικό
Θέματα	Κοινωνία, οικολογία, φιλία, εξουσία

Ο Σωκράτης είναι ένας ανέμελος σκύλος που ζει ελεύθερος στο δάσος. Όμως έπειτα από την παρότρυνση ενός δημοσιογράφου που του περιγράφει τη ζωή στην πόλη και μιας τσιγγάνας που του αποκαλύπτει πως είναι ο γιος του βασιλικού σκύλου, αποφασίζει να πάει στην πόλη. Στο δρόμο θα γνωρίσει πολλούς καλούς φίλους, αλλά στην τσιμεντένια και γεμάτη καυσαέριο πόλη θα γνωρίσει την αδικία τη σκληρότητα και την κακία των ανθρώπων. Τελικά, καταφέρνει να φτάσει στο σκοπό του και να γίνει βασιλικός σκύλος, αλλά καταλαβαίνει ότι τίποτα δεν αξίζει όσο η ελευθερία του. Γι' αυτό αποφασίζει να γυρίσει πίσω στο δάσος.

16.

Τίτλος	Αγαπημένο μου ρομπότ
Συγγραφέας	Σταθάτου Φράνση
Κατηγορία	Φανταστικό
Θέματα	Σχολείο, τεχνολογία

Τι γίνεται όταν η δασκάλα παίρνει άδεια και τη θέση της στην τάξη παίρνει ένα ρομπότ σταλμένο από το Υπουργείο; Η ιστορία εξελίσσεται σε ένα μονοθέσιο Δημοτικό σχολείο που φοιτούν έξι μαθητές. Και ενώ οι μαθητές στην αρχή φαίνονται δυσαρεστημένοι με τη δασκάλα τους και χαίρονται με την άφιξη του νέου δασκάλου- ρομπότ, Άλφα Ωμέγα 77777, στη συνέχεια αντιλαμβάνονται ότι τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τις αληθινές ανθρώπινες σχέσεις, τη ζεστασιά, τη φροντίδα και την αγάπη των ανθρώπων σχέσεων. Τελικά τα παιδιά ξεσηκώνονται ζητώντας πίσω τη δασκάλα τους, ενώ και ο Άλφα Ωμέγα 77777 γίνεται πιο ...'ανθρώπινος', καθώς 'προγραμματίζεται' να έχει αισθήματα, να λέει παραμύθια και να παίζει με τα παιδιά. Έτσι γίνεται και αυτός μαθητής του σχολείου και φίλος των παιδιών.



17.

Τίτλος	Η αλεπού κηπουρός
Συγγραφέας	Τζωρτζή Άννα

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Φύση, φιλία, διαπροσωπικές σχέσεις

Ο γαϊδουράκος φυτεύει στο περιβόλι του λίγα σποράκια για να γίνουν λουλούδια. Όμως εξαιτίας μιας ξαφνικής δουλειάς αναγκάζεται να φύγει, εγκαταλείποντας τα αγαπημένα του σποράκια. Εκείνα με τη σειρά τους αποφασίζουν να ζητήσουν από την αλεπού να τα φροντίσει. Η αλεπού, παρόλο που δε συμπαθεί το γάιδαρο και γενικά δεν θέλει να κουράζεται, εντούτοις φροντίζει τα μικρά σποράκια και χάρη στη βοήθειά της γίνονται λουλούδια. Όταν όμως γυρίζει ο γάιδαρος, διώχνει την αλεπού. Τελικά, τα λουλούδια που απειλούν ότι θα μαραθούν χωρίς την αλεπού, αναγκάζουν το γάιδαρο και την αλεπού να συμφιλιωθούν και να μείνουν για πάντα φίλοι.

18.

Τίτλος	Τα τολμηρά ψαράκια
Συγγραφέας	Τζωρτζή Άννα

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Οικολογία, μόλυνση, συνεργασία

Τα ψαράκια δεν αντέχουν άλλο τη μόλυνση των θαλασσών, τα πολλά σκουπίδια και όλους αυτούς τους ανθρώπους που κάνουν κακό τόσο στα ίδια όσο και στο περιβάλλον. Με αρχηγό το χταπόδι, αποφασίζουν να αντιδράσουν και να διώξουν τα σκουπίδια. Παρόλο που προσπαθούν όλα μαζί, τα αποτελέσματα είναι μάλλον απογοητευτικά. Την ελπίδα δίνει ένα παιδάκι που ακούγοντας τις συμβουλές της δασκάλας του, μαζεύει τα σκουπίδια από τη θάλασσα. Το παιδί βεβαιώνει τα ψαράκια πως στην καθαρή και όμορφη φύση θα έχουν συμμάχους όλα τα παιδιά

19.

Τίτλος	Το καμένο δεντράκι
Συγγραφέας	Τζωρτζή Άννα

Κατηγορία	Φαντασιακό
Θέματα	Οικολογία, φιλία

Μια μεγάλη φωτιά καταστρέφει όλο το δάσος και μαζί ένα δεντράκι που με το φύλλωμα του έδινε προστασία σ' ένα πουλάκι, στον κορμό του έμενε ένα σκιουράκι, ενώ χάριζε σκιά και σε ένα παιδάκι που καθόταν από κάτω και διάβαζε παραμύθια. Η φωτιά στο δάσος και το κάψιμο του δέντρου αναγκάζουν το πουλάκι και το σκιουράκι να φύγουν μακριά, σε κάποιο μέρος που θα μπορούν να ζήσουν και να βρουν τροφή. Δυστυχώς και το παιδάκι εγκαταλείπει το δέντρο, καθώς στο δάσος όλα πια είναι καμένα, μαύρα και πολύ άσχημα. Τελικά οι φίλοι μετανιώνουν που εγκατέλειψαν το δεντράκι και αποφασίζουν να του κάνουν μια έκπληξη.

20.

Τίτλος	Οι ιππότες της τηγανιτής πατάτας
Συγγραφέας	Τριβιζάς Ευγένιος

Κατηγορία	Φαντασιακό
Θέματα	Ελευθερία, συνεργασία, τεχνολογία, εξουσία

Η Ζέχνα είναι μια πόλη του μέλλοντος η οποία κυβερνάται από τα ρομπότ. Όσοι άνθρωποι έχουν απομείνει, ακολουθούν τις εντολές που τους επιβάλλουν οι μηχανικοί - αρχηγοί. Όσοι δεν υπακούν, κλείνονται στο ίδρυμα απροσάρμοστων και εκτίουν ποινές 1000 και πλέον ετών. Κάποιο βράδυ, ο Γιακουμής ο μάγειρας, το σκάει από το άσυλο των "απροσάρμοστων" και κρύβεται στο συνεργείο του Πασχάλη και του Φανούρη. Ο Γιακουμής μιλά στους δύο νέους, οι οποίοι είναι ερωτευμένοι με τις κόρες του Ρομποτσιφ (αρχηγού τον ρομπότ) για τα ανθρώπινα φαγητά που ποτέ δεν έχουν δοκιμάσει και τους φέρνει σε επαφή με την παράνομη οργάνωση "Νοσταλγία". Η δράση κορυφώνεται με το τηγάνισμα της μοναδικής πατάτας που απόμεινε. Μετά από πολλές περιπέτειες, και με τη βοήθεια των φίλων μας, θα γίνει μια μεγάλη Επανάσταση που θα σημάνει και το τέλος της αυτοκρατορίας των ρομπότ.

21.

Τίτλος	Τα γουρουνάκια κουμπαραδες
Συγγραφέας	Τριβιζάς Ευγένιος

Κατηγορία	Φαντασιακό
Θέματα	Φιλία, Διαπροσωπικές Σχέσεις, Κοινωνία

Η Κουμπαραδουάη είναι μια χώρα όπου βρέχει κάθε λογής νομίσματα. Τα γουρουνάκια κουμπαραδες, που είναι οι κάτοικοι της χώρας αυτής, ενημερώνονται από τον ανεμοδούρα, το συννεφολόγο, τότε θα βρέξει για να γεμίσουν. Δυστυχώς μερικά μένουν πάντα αδειανά και αναγκάζονται να ξενιτευτούν για να βρουν την τύχη τους, αλλά για ένα μυστήριο λόγο ποτέ κανένα δε γυρίζει πίσω. Όμως και τα γεμάτα γουρουνάκια δεν έχουν καλύτερη τύχη. Οι λύκοι πολύ συχνά κάνουν επιδρομές και σπάζουν τα γεμάτα γουρουνάκια με σφυριά. Οι ήρωές μας είναι δυο αδειανά γουρουνάκια, ο Φουκαριάρης κι ο Γουργουριστός. Χάρη σε μια ξαφνική βροχή με νομίσματα, ο Γουργουριστός γεμίσει με λίρες και ξεχνά το φίλο του τον Φουκαριάρη, ο οποίος από τη λύπη του ξενιτεύεται και πάει στο «Πανδοχείο της Πικρής Ελπίδας». Κάποιο γεγονός κάνει τον Γουργουριστό να καταλάβει το λάθος του και να αναζητήσει το φίλο του. Ξενιτεύεται για να τον βρει και καταλήγει στο ίδιο Πανδοχείο. Τα γουρουνάκια, με τη δύναμη της φιλίας τους, θα καταφέρουν να ξεσκεπάσουν το φρικτό μυστικό που κρύβει το Πανδοχείο του δάσους και μ' αυτό τον τρόπο δίνονται πολλές εξηγήσεις για τα παράξενα πράγματα που συνέβαιναν στα γουρουνάκια κουμπαραδες και στη χώρα τους.

22.

Τίτλος	Το γαλάζιο βιολί
Συγγραφέας	Χατζηχανά Φιλίσα

Κατηγορία	Φαντασιακό
Θέματα	Κοινωνία, παράδοση

Ένας παλιός μύθος αναβίωσε όταν έφτασε στην πόλη ένας μικρός βιολιστής. Ο μύθος έλεγε πως τα πολύ παλιά χρόνια ζούσε εκεί ένας βιολιστής, δεινός τραγουδιστής. Μια μέρα όμως που του έκλεψαν το βιολί, ορκίστηκε να το βρει και να το γυρίσει στην πόλη ένας απόγονός του. Αυτός που θα ερχόταν, θα έφερνε ξανά τη μελωδία στην πόλη και θα γινόταν δήμαρχος. Εάν όμως οι κάτοικοι τον έδιωχναν ή έχαναν το μαγικό βιολί

που θα έφερνε μαζί του, τότε θα έπεφτε στην πόλη κατάρα. Εξαιτίας όμως μιας σκευωρίας που έστησε ένας κλέφτης και καιροσκόπος, νέος επισκέπτης της πόλης, ο βιολιστής φυλακίζεται και το βιολί χάνεται. Όταν αποκαλύπτεται ποιος ήταν ο πραγματικός κλέφτης και βλέποντας την επιδημία που έπεσε στην πόλη, οι ήρωες κινούν για να βρουν το χαμένο βιολί.

23.

Τίτλος	Ο Λογοκριτής
Συγγραφέας	Χατζοπούλου – Καραβία Λεία

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, εξουσία

Ένας ταγματάρχης είναι υπεύθυνος να λογοκρίνει θεατρικά έργα που πρόκειται να παρασταθούν σκηνικά. Ως εκπρόσωπος ενός ολοκληρωτικού καθεστώτος, ο λογοκριτής αναζητά μέσα στα έργα έννοιες ή λέξεις-κώδικες που υποκρύπτουν την εναντίωση με το καθεστώς (επανάσταση, αντίσταση, κ.τ.λ.). Όμως, η υπερβολή, η προσκόλληση στους τύπους και η καχυποψία που χαρακτηρίζει τον λογοκριτή, σε αντίθεση με τον αδέξιο, απλό και καθόλου καχύποπτο δεκανέα του, δημιουργούν κωμικές καταστάσεις. Οι υπερβολικές αντιδράσεις του λογοκριτή τονίζονται ακόμα περισσότερο, όταν αυτός έρχεται σε επαφή με τους διάφορους θεατρικούς συγγραφείς που προσέρχονται στο γραφείο του για να υποβάλουν τα έργα τους.

24.

Τίτλος	Η γειτονιά μας
Συγγραφέας	Χατζοπούλου – Καραβία Λεία

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, βιοπάλη, οικολογία, φιλία

Σε μια γειτονιά με έντονα ταξικό χαρακτήρα, ένας οδοκαθαριστής με τρόπο απλό και φιλικό κατορθώνει να ενώσει τους ανθρώπους που ζουν στην περιοχή, πλούσιους και φτωχούς, ώστε να αποτραπεί η δημιουργία ενός μεγάλου εργοστασίου στον ανοιχτό χώρο, όπου πολλές οικογένειες πηγαίνουν για ξεκούραση και χαλάρωση, ενώ και τα παιδιά απολαμβάνουν έναν περίπατο ή το παιχνίδι τους. Με τη βοήθεια των παιδιών, μερικών γονιών αλλά και των σιγγάνων της περιοχής θα αποτραπεί το χτίσιμο του

εργοστασίου. Η κοινή προσπάθεια όλων, μικρών και μεγάλων, μεταφέρει το μήνυμα της αγάπης για το περιβάλλον και την ανάγκη προστασίας του.

25.

Τίτλος	Η Ρίκι επί σκηγής
Συγγραφέας	Χατζοπούλου – Καραβία Λεία

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, οικογένεια, αγάπη, διαπροσωπικές σχέσεις

Η Ρίκι είναι μια μικρή και πολύ καλοσυνάτη τυφλοποντικίνα, που φαίνεται ότι διαφέρει πολύ από τους άλλους τυφλοπόντικες. Είναι μικρόσωμη, αγαπά όλα τα πλάσματα του δάσους, τη φύση και κυρίως, σε αντίθεση με το γένος της, βλέπει. Και όχι μόνο αυτό. Αποφασίζει με πείσμα και επιμονή να γίνει φυτοφάγα, ώστε να μην τρώει άλλα ζώακια και έντομα, που προτιμά να τα έχει φίλους. Με τον καλό της χαρακτήρα, την επιμονή και το θάρρος της, θα κάνει πολλά ζώακια και κυρίως τους εχθρούς της, να αναθεωρήσουν ή να σκεφτούν, όσα θεωρούσαν δεδομένα. Όταν μπαίνει η άνοιξη, η Ρίκι έχει πια μεγαλώσει. Σε ένα πρωινό περίπατο συναντά ένα δίκαιο, φιλικό και έξυπνο ποντικό του δάσους. Οι δύο τους, παρά τις αρχικές αντιρρήσεις των δικών τους (εκατέρωθεν) αποφασίζουν να παντρευτούν. Στο γάμο είναι καλεσμένα όλα τα ζώα του δάσους, μικρά και μεγάλα, πολλοί φίλοι αλλά και εχθροί (όπως η αλεπού) που κάνουν ανακωχή, προκειμένου να βρεθούν κοντά στη Ρίκι και τον αγαπημένο της Σιλβάτικο.

26.

Τίτλος	Μικροί - Μεγάλοι
Συγγραφέας	Χατζοπούλου – Καραβία Λεία

Κατηγορία	Κοινωνικό
Θέματα	Κοινωνία, οικογένεια, τέχνη, παιδική ηλικία

Στο προαύλιο του σχολείου στη διάρκεια ενός διαλείμματος κάποια παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν το μάθημα της ιστορίας. Για να το μάθουν καλύτερα ένα κορίτσι αποφασίζει να το ...δραματοποιήσει. Το συγκεκριμένο 'εγχείρημα', ενθουσιάζει τα παιδιά και τους δίνει την ιδέα να δημιουργήσουν τη δική τους θεατρική ομάδα. Όταν το κάθε παιδί επιστρέφοντας στο σπίτι, ανακοινώνει την απόφαση αυτή στους δικούς του, οι αντιδράσεις των γονιών (που είναι εφάμιλλες με το κοινωνικό οικονομικό και

μορφωτικό τους επίπεδο) δημιουργούν μια σειρά από κωμικά γεγονότα και καταστάσεις που μ' όλη την υπερβολή είναι βγαλμένες από την ίδια τη ζωή.

27.

Τίτλος	Παιδικά όνειρα του ύπνου και του ξύπνιου
Συγγραφέας	Χίου Έλσα, Γιώργαρος Γιώργος
Κατηγορία	Κοινωνικό- Φαντασιακό
Θέματα	Κοινωνία, πανανθρώπινες αξίες

Ο Γιαννάκης αισθάνεται έγκλειστος σ' ένα κλουβί πολυτελείας, αφού όπως λέει έχει απ' όλα (στερεοφωνικό, τηλεόραση, παιχνίδια, επιτραπέζια, βίντεο, αρμόνιο, κτ.λ.). Όμως ο ίδιος προτιμά να κάνει ταξίδια με το νου σε τόπους μακρινούς, ελεύθερος, σε δάση που αναπνέει καθαρό αέρα, που δεν κινδυνεύει από αυτοκίνητα, δε φοβάται κακούς ανθρώπους και δεν τον απειλούν οι κίνδυνοι που κρύβει η πόλη. Σύντροφος και συνοδοιπόρος του σ' αυτό το παιχνίδι φαντασίας είναι ο παππούς που του αρέσει να ονειρεύεται και να διηγείται ιστορίες από το παρελθόν στα εγγόνια του. Μ' αφορμή ένα βιβλίο παραμυθιών, ο Γιαννάκης ταξιδεύει στο νησί των σοφών παιδιών. Εκεί βασιλεύει η Γνώση και οι θυγατέρες της, η Αγάπη και η Τέχνη. Όταν ξυπνάει από το όνειρο αυτό, ο Γιαννάκης αισθάνεται ήδη πιο σοφός και παρακινεί τους φίλους του σε ένα 'παιχνίδι' αναζήτησης της αληθινής ευτυχίας για όλους τους ανθρώπους και κυρίως για όλα τα παιδιά της γης.

## 5.2. Θεματολογία και κεντρικά πρόσωπα

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι επτά (27) θεατρικά κείμενα για παιδιά, τα οποία περιέχονται σε είκοσι πέντε (25) θεατρικά βιβλία που εκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995. Όσον αφορά το ίδιο το υλικό έρευνας, μια πρώτη παρατήρηση αφορά τη σταδιακή αύξηση στις εκδόσεις θεατρικών βιβλίων. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στην πρώτη πενταετία ('85-'90) εκδόθηκαν τα οχτώ (8) από τα είκοσι πέντε (25) βιβλία της έρευνας, ενώ τα άλλα δεκαεπτά (17) εκδόθηκαν τη δεύτερη πενταετία δηλαδή '90-'95. Από το στοιχείο αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε την έλλειψη ενδιαφέροντος που υπήρχε για το συγκεκριμένο είδος βιβλίων μέχρι τα τέλη περίπου της δεκαετίας του '80

και την αλλαγή που συντελέστηκε από το '90 και μετά. Όσον αφορά τη θεματολογία των κειμένων, από τα 27 θεατρικά κείμενα της μελέτης, τα 13 είναι κοινωνικά (48,1%), τα 12 ανήκουν στο χώρο της φαντασίας (44,4%), 1 είναι περιπέτειας (4,0%) και τέλος, 1 είναι κοινωνικό με έντονα στοιχεία από τον κόσμο της φαντασίας (4,0%) (γραφ.1).

Όσον αφορά τη σχέση θεματικής κατηγορίας στην οποία εντάσσεται το κείμενο και του φύλου των πρωταγωνιστικών προσώπων, παρατηρούμε ότι στα κείμενα κοινωνικού περιεχομένου κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο 8 άντρες (24,2%), 3 γυναίκες (9,0%), 12 αγόρια (36,4%) και 10 κορίτσια (30,3%) (γραφ.2.1.). Στα φαντασιακά κείμενα πρωταγωνιστούν 5 άντρες (22,7%), καμία γυναίκα (0%), 10 αγόρια (45,4%) και 7 κορίτσια (31,8%) (γραφ.2.2.). Στα περιπετειώδη, κεντρικό ρόλο κατέχει ένας (1) άντρας (16,7%), καμία γυναίκα (0%), 3 αγόρια (50,0%) και 2 κορίτσια (33,3%) (γραφ.2.3.). Στα κοινωνικά-φαντασιακά πρωταγωνιστεί ένα (1) αγόρι (100%), ενώ οι άντρες, οι γυναίκες και τα κορίτσια δεν κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στα κείμενα αυτά (γραφ.2.4.).

Αναφορικά με το ποσοστό αντιπροσώπευσης των φύλων σε πρωταγωνιστικούς ρόλους ανά θεματική κατηγορία, διαπιστώθηκε ότι από τους 14 άντρες με πρωταγωνιστικό ρόλο, οι 8 είναι σε έργα με περιεχόμενο κοινωνικό (57,1%). Αντίθετα στην περίπτωση των ανήλικων ηρωίδων, διαπιστώνουμε ότι και οι 3 γυναικείες μορφές, που κατέχουν κεντρικό ρόλο, πρωταγωνιστούν σε έργα με κοινωνικό περιεχόμενο (100%). Στους ανήλικους ήρωες, από τα 26 αγόρια που έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, οι 12 πρωταγωνιστούν σε βιβλία με κοινωνικό περιεχόμενο (46,1%). Αντίστοιχα, από τα 19 κορίτσια που έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, τα 10 πρωταγωνιστούν σε κείμενα με κοινωνικό περιεχόμενο (52,6%). Στα κείμενα με θεματολογία από τον κόσμο της φαντασίας, ρόλο κεντρικού ήρωα κατέχουν οι 5, από τους 14 άντρες πρωταγωνιστές (35,7%), ενώ σ' αυτή τη κατηγορία δεν πρωταγωνιστεί καμία γυναίκα (0%). Στους ανήλικους ήρωες, από τα 26 αγόρια πρωταγωνιστές, τα 10 κατέχουν κεντρικό ρόλο (38,5%), ενώ όσον αφορά τις ανήλικες ηρωίδες, κεντρικό ρόλο κατέχουν τα 7, από τα 19 συνολικά κορίτσια που πρωταγωνιστούν (36,8%). Στα περιπετειώδη, πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ένας (1) από τους 14 άντρες (7,1%), καμία γυναίκα (0%), 3 από τα 26 αγόρια (11,5%) και 2 από τα 19 κορίτσια (10,5%) που πρωταγωνιστούν. Τέλος, στα κοινωνικά με έντονα στοιχεία από τον κόσμο της φαντασίας, ρόλο πρωταγωνιστή έχει μόνο ένα (1)

από τα 26 αγόρια που πρωταγωνιστούν (3,8%), ενώ οι άντρες, οι γυναίκες και τα κορίτσια δεν κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στα κείμενα αυτά (γραφ.3).

Αν και οι ενήλικες πρωταγωνίστριες έχουν υψηλότερο ποσοστό αντιπροσώπευσης από τους υπόλοιπους κεντρικούς ήρωες στα κείμενα κοινωνικού περιεχομένου (χωρίς όμως να υπερτερούν αριθμητικά), αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι ειδικά οι γυναικείες μορφές δεν κατέχουν κατ' αποκλειστικότητα τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε κανένα από τα κείμενα αυτά (0%). Ειδικότερα, και στα 3 κείμενα κοινωνικού περιεχομένου που οι γυναίκες κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, συμπρωταγωνιστούν με άλλα πρόσωπα. Σε 2 κείμενα συμπρωταγωνιστούν με ενήλικες ήρωες και σε 1 κείμενο συμπρωταγωνιστούν με ενήλικες και ανήλικους ήρωες και ανήλικες ηρωίδες. Αντίθετα, οι άντρες, οι οποίοι πρωταγωνιστούν σε 7 κείμενα κοινωνικού περιεχομένου και σε 3 κείμενα φαντασίας, κατέχουν κατ' αποκλειστικότητα τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε 3 κείμενα κοινωνικού περιεχομένου (23,0%) και σε 2 κείμενα από το χώρο της φαντασίας (16,7%).

Όσον αφορά τους ανήλικους ήρωες, τα αγόρια που πρωταγωνιστούν σε 7 κείμενα κοινωνικού περιεχομένου, σε 8 κείμενα φαντασίας, σε 1 κείμενο περιπέτειας και σε 1 κοινωνικό κείμενο με έντονα στοιχεία από τον κόσμο της φαντασίας, κατέχουν κατ' αποκλειστικότητα τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε 3 κείμενα κοινωνικού περιεχομένου (23,0%), σε 5 κείμενα φαντασίας (41,7%) και σε 1 κοινωνικό κείμενο με έντονα στοιχεία από τον κόσμο της φαντασίας (100%). Οι ανήλικες ηρωίδες που πρωταγωνιστούν σε 5 κείμενα κοινωνικού περιεχομένου, σε 5 κείμενα φαντασίας και σε 1 κείμενο περιπέτειας, έχουν κεντρικό ρόλο χωρίς συμπρωταγωνιστές μόνο σε μία (1) περίπτωση κειμένου με κοινωνικό περιεχόμενο (7,7%) και σε μια (1) περίπτωση κειμένου φαντασίας (8,3%). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, ήρωες και ηρωίδες ανεξαρτήτως ηλικίας συμπρωταγωνιστούν με άλλα πρόσωπα. Συνεπώς, από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι οι γυναίκες, ακόμα και όταν κατέχουν ρόλο κεντρικού ήρωα, στην πραγματικότητα δεν είναι ανεξάρτητες, δεν αυτενεργούν, αλλά συμπράττουν με κάποιον ενήλικο ή ανήλικο ήρωα. Αντίθετα, οι ήρωες ανεξαρτήτως ηλικίας έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και τις περισσότερες φορές, η πλοκή του έργου περιστρέφεται κατ' αποκλειστικότητα γύρω από τη ζωή και τη δράση τους.



Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η στατιστική ανάλυση της συγκεκριμένης κατηγορίας κατέδειξε, καταρχήν, όσον αφορά τη θεματολογία, ότι τα περισσότερα κείμενα πραγματεύονται θέματα κοινωνικού προβληματισμού, ενώ ακολουθούν τα κείμενα με έντονα φαντασιακά στοιχεία και σε μικρότερο βαθμό τα περιπετειώδη και τα κοινωνικά-φαντασιακά. Όσον αφορά τις παραμέτρους που αναλύθηκαν, δηλαδή τη συσχέτιση θεματολογίας και φύλου πρωταγωνιστών, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, σε όλα τα κείμενα, ανεξαρτήτως θεματολογίας, οι πρωταγωνιστές στην πλειονότητά τους είναι αγόρια. Συγκεκριμένα, στα κοινωνικά κείμενα τα αγόρια έχουν περίπου το 37% των πρωταγωνιστικών ρόλων, στα φαντασιακά το 45%, στα περιπετειώδη το 50% και στα κοινωνικά-φαντασιακά το 100%. Ακολουθούν τα κορίτσια, οι άντρες και τελευταίες οι ενήλικες ηρωίδες, οι οποίες κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο μόνο σε κείμενα με κοινωνικό περιεχόμενο, όπου τα θέματα που πραγματεύονται, θεωρείται ότι ευαισθητοποιούν περισσότερο τις γυναικείες μορφές ή ‘επιβάλλουν’ τη σύμπραξη των γυναικών (π.χ. οικογένεια, οικογενειακές σχέσεις και προβλήματα, διαπροσωπικές σχέσεις, κ.τ.λ.). Τέλος, όπως κατέδειξε η έρευνα στα κείμενα όλων των κατηγοριών, η πλειονότητα των πρωταγωνιστών αποτελείται από αντρικές μορφές, που δρουν αυτόνομα και ανεξάρτητα και οι δράσεις τους ορίζουν και κατευθύνουν την πορεία και την εξέλιξη του μύθου ή της ιστορίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας κατηγορίας ταυτίζονται με εκείνα της Blair<sup>1177</sup> η οποία κατέδειξε ότι στα θεατρικά κείμενα που συμπεριέλαβε η έρευνα της οι γυναίκες αποτελούν ‘συμπληρωματικό’ στοιχείο στον κύριο και βασικό ρόλο των αντρικών μορφών.

---

<sup>1177</sup> Blair, R., όπ.π.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

#### 6.1. Τα δύο φύλα στο κείμενο

Σ' αυτή την κατηγορία ελέγχθηκε η διαφοροποίηση των φύλων, όπως εγγράφεται και αποτυπώνεται μέσα από τη συχνότητα εμφάνισης των φύλων στα θεατρικά κείμενα. Η καταμέτρηση του συνόλου των προσώπων κατέδειξε πως, στα 27 θεατρικά κείμενα της έρευνας, εμφανίζονται 432 ομιλούντα πρόσωπα και 32 βωβά πρόσωπα<sup>1178</sup>.

Από τα βωβά πρόσωπα τα 28 είναι άντρες, τα 3 είναι αγόρια και το 1 είναι γυναίκα. Τα πρόσωπα αυτά, σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, περνούν από τη σκηνή την ώρα που διαδραματίζεται μια πράξη, χωρίς να συμμετέχουν με οποιοδήποτε τρόπο στα τεκταινόμενα. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση 30 βωβών προσώπων εκ των οποίων οι 27 είναι άντρες και τα 3 είναι αγόρια. Στην περίπτωση ενός άλλου βωβού προσώπου (1 άντρα), ενημερωνόμαστε από τους πρωταγωνιστές για την ύπαρξή του, αντιλαμβανόμαστε ότι είναι αγαπητό από τα πρόσωπα της ιστορίας, έχουμε αρκετές πληροφορίες για τη ζωή του (μαθαίνουμε για το πρόβλημά του και το τι κάνει τη κάθε στιγμή (π.χ. αν κοιμάται, αν είναι στο ποτάμι, κ.τ.λ.) και στο τέλος πληροφορούμαστε για το θάνατό του. Όμως το σημαντικό είναι ότι, κάτι που έλεγε το πρόσωπο αυτό πριν πεθάνει, έχει σημασία για τη δραματική πλοκή της ιστορίας. Τέλος, στην περίπτωση της μιας (1) γυναίκας βωβού προσώπου, βλέπουμε τον πρωταγωνιστή της ιστορίας να μιλά μαζί της στο τηλέφωνο, μαθαίνουμε ποια είναι, το όνομά της, τι θέλει και ποιο είναι το πρόβλημα, από αυτά που λέει ο πρωταγωνιστής απαντώντας σ' εκείνη.

Από τα 432 συνολικά ομιλούντα πρόσωπα των έργων, τα 180 είναι άντρες (41,7%), τα 90 είναι γυναίκες (20,8%), τα 96 είναι αγόρια (22,2%) και τα 66 είναι

<sup>1178</sup> Ορισμένα βωβά πρόσωπα συμμετέχουν και σε μια γιορτή του κειμένου 3. *Η παράξενη νύχτα*. Όμως, επειδή κατονομάζονται από τη συγγραφέα ως «παιδιά», χωρίς να προσδιορίζεται το φύλο και ο ακριβής αριθμός τους, δεν προσμετρήθηκαν στα βωβά πρόσωπα της έρευνας.

κορίτσια (15,3%) (γραφ.4). Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, από τα 180 πρόσωπα αντρών στα θεατρικά κείμενα, οι 98 είναι άνθρωποι (54,4%) εκ των οποίων οι δύο μόνο είναι ηλικιωμένοι<sup>1179</sup>. Τα 56 πρόσωπα είναι από το ζωικό και φυτικό βασίλειο (31,1%) και συγκεκριμένα, τα 18 είναι διάφορα ζώα (γουρουνάκια, σκύλοι, ζώα του δάσους, κ.α.), 10 είναι τρωκτικά, 20 είναι έντομα (μυρμήγκια, κ.α.) και 8 είναι ψάρια και διάφορα θαλασσινά (αστακοί, καβούρια, κ.α.). Τέλος, 26 είναι φανταστικά πρόσωπα (ρομπότ, κ.ά.) (14.4%).

**Πίνακας 1.** Αναλυτική παρουσίαση και συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα

	Άνθρωποι	Ζωικό και φυτικό βασίλειο	Φανταστικά πρόσωπα	Σύνολο %
Άντρες	98	56	26	180 41,7
Γυναίκες	48	26	16	90 20,8
Αγόρια	49	33	14	96 22,2
Κορίτσια	34	19	13	66 15,3
Σύνολο	229	134	69	432
%	53,0	31,0	16,0	100

Όσον αφορά τους γυναικείους χαρακτήρες, από τις 90 συνολικά γυναίκες που εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα της έρευνας, οι 48 είναι άνθρωποι (53,3%). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί, ότι από τις 48, οι 3 χαρακτηρίζονται ως γριές (ή γριούλες)<sup>1180</sup> και οι 4 ως γιαγιάδες<sup>1181</sup>. Οι 26 χαρακτήρες είναι από το ζωικό βασίλειο

<sup>1179</sup> Ο ένας στο κείμενο 13.Ο χαρούμενος γηρισμός και ο άλλος στο κείμενο 27.Παιδικά όνειρα του ύπνου και τον ζήπνιο.

<sup>1180</sup> Η πρώτη είναι στο έργο 2.Η εκδίκηση των ζώων, η δεύτερη στο 7.Ο Στραβομούτσονος και η τρίτη εμφανίζεται στο έργο 21.Τα γουρουνάκια κουμπάρδες.

(28,9%) και συγκεκριμένα 8 είναι διάφορα ζώα, 5 είναι τρωκτικά, 1 είναι ερπετό (χελώνα), 5 είναι έντομα, 4 είναι πουλιά (κίτσα, κουκουβάγια κ.α.), και 3 είναι ψάρια και διάφορα θαλασσινά. Τέλος, 16 γυναίκες είναι φανταστικά πρόσωπα (ρομπότ, νεράιδα, κ.ά.) (17,8%).

Στα αγόρια, παρατηρούμε ότι από τα 96 συνολικά πρόσωπα, τα 49 είναι άνθρωποι (51,0%). Τα 33 είναι από το φυτικό και το ζωικό βασίλειο (34,4%) και συγκεκριμένα, 11 είναι διάφορα ζώα (λαγός, σκαντζόχοιρος, κ.ά.<sup>1182</sup>), 6 είναι τρωκτικά, 7 είναι έντομα, 3 είναι πουλιά, 3 είναι ψάρια και 3 είναι φυτά. Τέλος, 14 είναι φανταστικά πρόσωπα (14,6%). Όσον αφορά τα κορίτσια, από τα 66 συνολικά πρόσωπα που παρουσιάζονται στα θεατρικά κείμενα, τα 34 είναι άνθρωποι (51,5%) και τα 19 ανήκουν στο ζωικό και το φυτικό βασίλειο (28,8%). Συγκεκριμένα, 4 είναι τρωκτικά, 7 είναι έντομα, 3 είναι πουλιά, 1 είναι ψάρι και 4 είναι φυτά. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχει κανένα ζώο. Τέλος, 13 πρόσωπα είναι φανταστικά (αστέρι, συννεφάκι, κ.ά.) (19,7%) (γραφ.5).

Όπως καταδεικνύουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι ήρωες των θεατρικών κειμένων είναι στην πλειονότητά τους άντρες (41,7%). Ακολουθούν τα αγόρια, οι γυναίκες και τελευταία τα κορίτσια με το ποσοστό να αγγίζει μόλις το 15,3%. Η χαμηλή αντιπροσώπευση των κοριτσιών και των γυναικών στα θεατρικά κείμενα έχει σαν αποτέλεσμα, τα κορίτσια να αποστερούνται μοντέλα ρόλων, με τα οποία θα μπορούσαν δυνάμει να ταυτιστούν. Αντίθετα, στα αγόρια παρέχεται μια ποικιλία μοντέλων ρόλων, τόσο ενήλικων όσο και ανήλικων ηρώων.

Επιπλέον, η χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών παραμορφώνει τη δημογραφική πραγματικότητα, καθώς η αναλογία ανδρών γυναικών είναι περίπου ίση<sup>1183</sup>. Με βάση αυτό το δεδομένο, αίσθηση προκαλεί η αναλογία αντρών γυναικών στα θεατρικά κείμενα. Με άλλα λόγια, όπως καταδεικνύει η στατιστική ανάλυση, οι άντρες είναι ακριβώς οι διπλάσιοι από τις γυναίκες στα θεατρικά κείμενα (180 /90). Η διαφορά στην αναλογία μειώνεται, αλλά παραμένει εξίσου σημαντική, ανάμεσα στους ανήλικους

<sup>1181</sup> Για τις γιαγιάδες και τους παππούδες θα μιλήσουμε εκτενέστερα στο κεφάλαιο 7 που αφορά την οικογένεια και την οικογενειακή δομή.

<sup>1182</sup> Στα ζώα εντάξαμε και ένα σαλιγκάρι το οποίο στην πραγματικότητα αποτελεί μαλάκιο.

<sup>1183</sup> Ειδικά στην Ελλάδα, μια χώρα με 10,6 εκατομμύρια κατοίκους αντιστοιχούν 103 γυναίκες σε 100 άντρες. Βλ. Φώκιαλη, Π. (2004). Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στο κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των γυναικών. Στο Μ. Καΐλα, Γ. Berger, Ε. Θεωδωροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 29-54.

χαρακτήρες. Τα αγόρια υπερτερούν αριθμητικά, τόσο από τις ενήλικες, όσο και από τις ανήλικες ηρωίδες (96 αγόρια/66 κορίτσια). Συνεπώς, η αριθμητική υπεροχή του αντρικού φύλου, όπως αυτό εκπροσωπείται από τους ενήλικους και ανήλικους ήρωες, έρχεται να επιβεβαιώσει την ισχυρή παρουσία των αντρών στα θεατρικά κείμενα. Σε αντίθεση λοιπόν με το αντρικό φύλο, το γυναικείο δεν κατέχει ευρεία αντιπροσώπευση και ιδιαίτερα οι ανήλικες ηρωίδες, οι οποίες έχουν το χαμηλότερο ποσοστό αντιπροσώπευσης από τις άλλες τρεις κατηγορίες (άντρες, γυναίκες, αγόρια). Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν πορίσματα άλλων ερευνητικών μελετών<sup>1184</sup>, σύμφωνα με τις οποίες την ανισότητα των φύλων στα θεατρικά κείμενα υπερτονίζει η αριθμητική υπεροχή των αντρικών χαρακτήρων.

Ένα επιπλέον εύρημα από τη μελέτη των ενήλικων χαρακτήρων αφορά το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό αντιπροσώπευση των ηλικιωμένων. Ειδικότερα παρουσιάζονται μόνο 2 άντρες ηλικιωμένοι (1,1%), των οποίων η παρουσία δικαιολογείται με την ιδιότητα του παππού του κεντρικού ήρωα. Όσον αφορά τους γυναικείους χαρακτήρες, στα θεατρικά κείμενα παρουσιάζονται συνολικά 7 ηλικιωμένες γυναίκες (7,8%), από τις οποίες οι 4 είναι γιαγιάδες των ηρώων, ενώ οι 3 χαρακτηρίζονται ως γριές ή γριούλες, οι οποίες βοηθούν ή προσπαθούν να βοηθήσουν τον εκάστοτε ήρωα. Μάλιστα, οι 3 από τις 7 ηλικιωμένες γυναίκες έχουν μαντικές ή μαγικές ικανότητες. Το υψηλότερο ποσοστό αντιπροσώπευσης των ηλικιωμένων γυναικών, έναντι των ηλικιωμένων αντρών, στα θεατρικά κείμενα, οφείλεται στην παροχή βοήθειας που εμφανίζεται να προσφέρουν οι ηλικιωμένες στους ήρωες, με τις υπερφυσικές δυνάμεις τους (μάγια, χειρομαντεία, κ.ά.), όπως εξάλλου και λόγω του γεγονότος, πως σε ορισμένα κείμενα, οι ηλικιωμένες γυναίκες, αντικαθιστώντας τις φυσικές μητέρες, μεγαλώνουν οι ίδιες ή έχουν για ένα διάστημα την επιμέλεια των εγγονών τους.

Όσον αφορά τον επιμέρους διαχωρισμό των προσώπων σε ανθρώπους, φανταστικά πρόσωπα και πρόσωπα από το ζωικό και φυτικό βασίλειο, παρατηρούμε ότι και στις τρεις κατηγορίες υπερέχουν αριθμητικά οι αντρικές μορφές. Ειδικότερα, στην περίπτωση των ανθρώπων και των προσώπων από το ζωικό και το φυτικό βασίλειο, υπερτερούν αριθμητικά οι αντρικές μορφές, ακολουθούν οι μορφές αγοριών, οι

<sup>1184</sup> Nalley, S., όπ.π. Blair, R., όπ.π.

γυναικείες μορφές και τέλος οι μορφές κοριτσιών. Αντίθετα, στην περίπτωση των φανταστικών προσώπων, μετά τις αντρικές μορφές, ακολουθούν οι γυναικείες μορφές, έπειτα οι μορφές αγοριών και τέλος οι μορφές κοριτσιών. Σημειώνεται, όσον αφορά τους ανήλικους ήρωες, ότι ενώ υπερέχουν αριθμητικά οι μορφές αγοριών (14 αγόρια /13κορίτσια), εντούτοις οι μορφές κοριτσιών διατηρούν υψηλότερο ποσοστό αντιπροσώπευσης στην κατηγορία αυτή έναντι των αγοριών (19,7% / 14,6%). Η διαφορά αυτή οφείλεται στο γεγονός πως οι θηλυκές μορφές, ενήλικες και ανήλικες, πολύ συχνά εμφανίζονται ως φανταστικά πρόσωπα στα θεατρικά κείμενα, όπως για παράδειγμα σαν νεράιδες, με ευεργετικές για τους ήρωες ιδιότητες ή εμφανίζονται ως μια σκοτεινή δύναμη που συγκεντρώνει όλες τις καταστροφικές ιδιότητες εναντίον του ήρωα (π.χ. φωτιά, μαύρη τρύπα, κ.ά.).

## 6.2. Τα δύο φύλα στους τίτλους

Η μελέτη της συχνότητας εμφάνισης των δύο φύλων μέσα στο κείμενο, οδήγησε στην αναζήτηση ενήλικων και ανήλικων ηρώων και ηρωίδων στους τίτλους των θεατρικών κειμένων. Σύμφωνα με την ανάλυση, από τα συνολικά 27 θεατρικά κείμενα της έρευνας, τα 11 αναφέρουν στον τίτλο τους από ένα έως δύο πρόσωπα. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων και των δύο φύλων στους τίτλους των θεατρικών κειμένων. Ο συνολικός αριθμός των προσώπων που εμφανίζονται στους τίτλους των κειμένων είναι 14, εκ των οποίων τα 10 ανήκουν σε αντρικούς χαρακτήρες (71,4%) και 4 σε γυναικείους χαρακτήρες (28,6%). Ειδικότερα, από τα δεδομένα του Πίνακα 1 διαπιστώνεται ότι 8 από τα 14 πρόσωπα είναι άντρες (57,1%), 1 είναι γυναίκα (7,1%), 2 είναι αγόρια (14,3%) και 3 είναι κορίτσια (21,4%).

**Πίνακας 2.** Συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στους τίτλους των έργων

Ηρώες /ίδες σε τίτλο έργου	Απόλυτοι αριθμοί	%
Άντρες	8	57,1
Γυναίκες	1	7,1
Αγόρια	2	14,3
Κορίτσια	3	21,4
Σύνολο	14	100

Όσον αφορά τη μορφή με την οποία εμφανίζονται τα πρόσωπα στους τίτλους, παρατηρούμε πως από τους 8 άντρες που εμφανίζονται στα κείμενα, οι 7 έχουν ανθρώπινη μορφή (87,5%) και 1 είναι ρομπότ (αλλά όπως διαπιστώνουμε με ανθρώπινα αισθήματα) (12,5%). Όσον αφορά τις γυναίκες, υπάρχει μόνο μια (1) στους τίτλους με τη μορφή ενός ζώου (αλεπού) (100%), ενώ δεν εμφανίζεται καμία γυναίκα με ανθρώπινη μορφή στους τίτλους (0%). Στα αγόρια, από τις 2 μορφές που εμφανίζονται στους τίτλους, 1 είναι άνθρωπος (50,0%) και 1 είναι σκύλος (50,0%). Ωστόσο, το ανθρώπινο όνομα του σκύλου αλλά και μέσα στο κείμενο, τα παθήματα και η δράση του, παραπέμπουν συνειρμικά περισσότερο σε μια ανθρώπινη φύση του ήρωα. Στα κορίτσια από τα 3 συνολικά πρόσωπα που εμφανίζονται στους τίτλους τα 2 είναι άνθρωποι (66,7%) και 1 είναι τρωκτικό (33,3).

Συνεπώς, στα θεατρικά κείμενα για παιδιά, η αριθμητική υπεροχή των αντρικών χαρακτήρων στα κείμενα (41,7%) διατηρείται και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό στους τίτλους των έργων (57,1%)<sup>1185</sup>. Σημαντικό επίσης στοιχείο είναι ότι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις -εκτός από μια- οι αντρικοί χαρακτήρες έχουν ανθρώπινη μορφή. Την πιο χαμηλή αντιπροσώπευση στους τίτλους έχουν και πάλι οι γυναικείοι χαρακτήρες. Στο

<sup>1185</sup> Για την υπεροχή των αντρικών χαρακτήρων στους τίτλους των βιβλίων βλ. Turner- Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children' s picture books: Does 'Curious Jane' exist in the literature? *Sex Roles: A Journal of Research*, 35(7-8), σσ. 461-488.

σύνολο των 27 κειμένων, μόνο σε 1 κείμενο εμφανίζεται γυναικεία μορφή στον τίτλο. Παρατηρούμε εξάλλου, ότι δεν εμφανίζεται με τη μορφή ανθρώπου, αλλά με τη μορφή ενός ζώου του δάσους, μια αλεπού, η οποία, μολονότι αποτελεί προσφιλή μορφή των παραμυθιακών μοτιβών, τις περισσότερες φορές, είναι ελάχιστα αγαπητή, εξαιτίας των χαρακτηριστικών που της αποδίδονται (πονηριά, καιροσκοπία, κ.ά.).

### 6.3. Επώνυμοι χαρακτήρες στο κείμενο και στους τίτλους

Όπως κατέδειξε η μελέτη αναφορικά με τα ποσοστά αντιπροσώπευσης των δύο φύλων στους τίτλους των έργων, υπάρχουν συνολικά 14 πρόσωπα στους τίτλους εκ των οποίων οι 10 είναι αντρικοί και οι 4 γυναικείοι χαρακτήρες. Στη συνέχεια, εξετάζεται πόσοι από αυτούς τους χαρακτήρες είναι επώνυμοι. Στον Πίνακα 3 παρατίθεται η κατανομή των επώνυμων χαρακτήρων στους τίτλους. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, οι επώνυμοι χαρακτήρες είναι 7. Από αυτούς, 3 είναι άντρες (42,8%), 2 είναι αγόρια (28,6%) και είναι 2 κορίτσια (28,6%), ενώ δεν υπάρχει καμία επώνυμη γυναίκα στους τίτλους (0%).

**Πίνακας 3.** Επώνυμοι χαρακτήρες στους τίτλους των θεατρικών κειμένων

<i>Επώνυμοι σε τίτλο έργου</i>	<i>Απόλυτοι αριθμοί</i>	<i>%</i>
Άντρες	3	<b>42,85</b>
Γυναίκες	0	<b>0</b>
Αγόρια	2	<b>28,57</b>
Κορίτσια	2	<b>28,57</b>
Σύνολο	7	100



Όσον αφορά τους επώνυμους χαρακτήρες που εμφανίζονται μέσα στο κείμενο, ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τη συχνότητα εμφάνισης των επώνυμων χαρακτήρων και των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα της έρευνας. Από τα δεδομένα του Πίνακα 4 προκύπτει ότι, εμφανίζονται συνολικά 198 επώνυμοι χαρακτήρες από τους οποίους, οι 185 έχουν ρόλο (κεντρικό, δευτερεύοντα κ.τ.λ.), ενώ οι 13 έχουν κειμενική παρουσία που εγγράφεται στο λόγο των άλλων. Με άλλα λόγια, δεν παρουσιάζονται τα ίδια τα πρόσωπα, αλλά αναφέρονται από τους ήρωες και τις ηρωίδες. Ειδικότερα, από τους 198 επώνυμους χαρακτήρες, οι 72 είναι άντρες (67 επώνυμοι χαρακτήρες με ρόλο και 5 επώνυμοι χαρακτήρες αναφέρονται) (36,4%) και οι 33 είναι γυναίκες (26 με ρόλο και 7 αναφορές σε επώνυμους χαρακτήρες) (16,7%). Στους ανήλικους ήρωες, εμφανίζονται 54 επώνυμοι χαρακτήρες αγοριών (53 χαρακτήρες με ρόλο και 1 επώνυμος χαρακτήρας αναφέρεται) (27,3%), και 39 επώνυμοι χαρακτήρες κοριτσιών (19,7%).

**Πίνακας 4.** Συχνότητα εμφάνισης επώνυμων χαρακτήρων στα θεατρικά κείμενα

<i>Επώνυμοι χαρακτήρες στο κείμενο</i>	<i>Επώνυμοι χαρακτήρες με ρόλο</i>	<i>Επώνυμοι χαρακτήρες χωρίς ρόλο</i>	<i>Σύνολο</i>	<i>%</i>
Άντρες	67	5	72	<b>36,4</b>
Γυναίκες	26	7	33	<b>16,7</b>
Αγόρια	53	1	54	<b>27,3</b>
Κορίτσια	39	0	39	<b>19,7</b>
Σύνολο	185	13	198	100

Συνοψίζοντας, από τα δεδομένα του Πίνακα 3 & 4 εξάγεται το συμπέρασμα πως οι γυναίκες είναι στην πλειονότητά τους ανώνυμες. Ειδικότερα, μελετώντας τα ονόματα ή τις επωνυμίες των προσώπων στους τίτλους, αξίζει να επισημάνουμε πως, όσον αφορά τους 3 επώνυμους άντρες, ο ένας εμφανίζεται με το επώνυμό του (*Κρεμμύδας*), ο δεύτερος με το πρόθεμα σούπερ- στο όνομά του, δίνοντας έμμεσα την πληροφορία για την 'ανωτερότητα' και τις ιδιαίτερες δυνάμεις του ήρωα, ενώ ο τρίτος παρουσιάζεται με το παρωνύμιό του (*ο Στραβομούτσουνος*). Στους ανήλικους χαρακτήρες, αν και παρατηρείται ισοκατανομή στους επώνυμους χαρακτήρες, παρατηρείται ποιοτική διαφοροποίηση στην επωνυμία αγοριών και κοριτσιών. Με αλλά λόγια, τα ονόματα των δύο αγοριών στους τίτλους είναι *Βασίλης* και *Σωκράτης*, ενώ τα ονόματα των δύο κοριτσιών είναι *«Ρηνούλα»* και *«Ρίκι»*. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι στα κοριτσίστικα ονόματα χρησιμοποιούνται ακόμα και στους τίτλους τα υποκοριστικά και τα χαϊδευτικά, με σκοπό -προφανώς- να τονιστεί η υποτιθέμενη 'φύση' των κοριτσιών (μικρές, αδύναμες, χαριτωμένες, κ.τ.λ.)<sup>1186</sup>.

Όσον αφορά τους επώνυμους χαρακτήρες που εμφανίζονται μέσα στα θεατρικά κείμενα, όπως διαπιστώνουμε από την ανάλυση, η χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών συμπληρώνεται και από την ανωνυμία, σε αντίθεση με τους άντρες, αφού σύμφωνα με τον Πίνακα 4, οι επώνυμοι χαρακτήρες αντρών είναι υπερδιπλάσιοι των επώνυμων γυναικών. Αλλά και στους ανήλικους χαρακτήρες παρατηρείται υψηλή ποσοστιαία διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αγόρια είναι επώνυμα σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, μια διαφορά που αγγίζει τις 8 ποσοστιαίες μονάδες.

Αναλύοντας τα ονόματα των επώνυμων χαρακτήρων, παρατηρούμε ότι στους άντρες, πολύ συχνά, αντί του βαπτιστικού ονόματος χρησιμοποιείται το επίθετο, πράγμα που προσδίδει κύρος και γόητρο στο πρόσωπο, καθώς πολύ συχνά συνοδεύεται από τον τίτλο 'κύριος'. Έτσι διαβάζουμε *«κύριος Λούπης»* (22:41)<sup>1187</sup>, *«κύριος Τσιμεντόπουλος»* (11:12), *«κύριος Κρεμμύδας»* (5:60), κ.α. Άλλες φορές, οι αντρικοί χαρακτήρες φέρουν

<sup>1186</sup> Philips, B. (1990). Nicknames and sex roles stereotypes. *Sex Roles*, 23(5/6), 281-289.

<sup>1187</sup> Ο πρώτος αριθμός παραπέμπει στον αριθμό κατάταξης των θεατρικών κειμένων της έρευνας βάσει του Πίνακα 4.2., ενώ ο δεύτερος παραπέμπει στην αντίστοιχη σελίδα του βιβλίου.

κάποιο τίτλο τιμής «*Δον Πινέλλο*» (3:15) ή χαρακτηρίζονται από το επάγγελμά τους «*Μαστρο-Πριόνης*» (3:17). Έτσι, παρέχεται έμμεσα η πληροφορία στον αναγνώστη ότι ο ήρωας είναι αντίστοιχα, αξιοσέβαστο πρόσωπο (κύριος τάδε), φέρει τιμητικό τίτλο ή είναι γνωστός επαγγελματίας και καλός μάστορας.

Αντίθετα, στους γυναικείους χαρακτήρες, ο τίτλος *κυρία* σπάνια συνοδεύει το όνομα ή το επίθετο της ηρωίδας. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί λέει τη δασκάλα του «*κυρία Σοφία*» (16:21), καθώς είθισται οι μαθητές να προσφωνούν τους εκπαιδευτικούς με το 'κύριε' ή 'κυρία', ενώ σε άλλες δυο-τρεις περιπτώσεις, η σύζυγος λέγεται κυρία, μόνο εφόσον συνοδεύει το σύζυγό της (π.χ. η κυρία Φουρφουρίδου συνοδεύει το σύζυγό της, κύριο Φουρφουρίδη σε μια επίσημη έξοδο 11:11). Τέλος, η λέξη *κυρά*- π.χ. «*κυρα-Γαζία*» (3:14) χρησιμοποιείται ως πρόθεμα στο όνομα της ηρωίδας, τίτλος που δεν προσδίδει κανένα κύρος στο πρόσωπο που το φέρει.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αντρικοί χαρακτήρες δεν έχουν μόνο το προνόμιο να είναι επώνυμοι, αλλά δίνουν το όνομά τους σε κάθε μέλος της οικογένειας. Έτσι διαβάζουμε για «*τα παιδιά του γείτονα*», του κυρ Μήτσου (14:14), αλλά και για τη γυναίκα του, «*τη Μήτσαίνα*» (14:9). Επίσης, οι άντρες έχουν την εξουσία της ονοματοδοσίας στην οικογένεια. Ο άντρας επιλέγει τα ονόματα των τριών παιδιών του, με βάση τα ονόματα των προγόνων του και απλά ανακοινώνει την απόφασή του στη γυναίκα του.

*Κύριος Τάλπας: (Κοφτά) Μωλ, Μουλ, Τωπ.*

*Κυρία Τάλπα: (Σηκώνει το κεφάλι απορημένη) τι πράγμα;*

*Κύριος Τάλπας: ...Ονόματα των προγόνων μου. Κατάλαβες;*

*Κυρία Τάλπα: (Αδιάφορη) Κατάλαβα.*

*Κύριος Τάλπας: Πρόγονοί σου, κατώτεροι. (25:21).*

Έτσι, όχι μόνο προσδιορίζεται η οικογένεια στο σύνολό της από το όνομα του συζύγου και πατέρα, αλλά αναλαμβάνει και ο ίδιος την ονοματοδοσία των μελών της.

Τα γυναικεία πρόσωπα είναι στο σύνολό τους ετεροπροσδιοριζόμενα. Όταν δεν προσδιορίζονται με βάση το όνομα του συζύγου, προσδιορίζονται με βάση το επάγγελμά του. Είναι δηλαδή, «*Παπαδιά*» (13:25), «*Προεδρίνα*» (13:15) ή «*κυρία δημάρχου*» (11:14), αλλά χωρίς όνομα και όπως θα δούμε, χωρίς λόγο και χωρίς βούληση. Άλλοτε οι γυναικείοι χαρακτήρες προσδιορίζονται απλά και μόνο με βάση την ιδιότητα της

συζύγου π.χ. «*Ο κυρ Μήτσος με τη γυναίκα και τα έξι του παιδιά*» (14:11), της μητέρας π.χ. «*Μητέρα Κωστή:...*» (26:7) ή της αδελφής «*Βασιλιό...να 'ρχεσαι κάθε βράδυ με την αδελφούλα σου*» (14:15). Εάν δε συντρέχουν αυτοί οι παράμετροι, αναφέρεται μια άλλη, γενική ιδιότητα π.χ. «*Γειτόνισσα*» (13:24), «*Υπάλληλος του Ιατρού*» (25:50). Αυτό εφαρμόζεται ακόμα και στην παρουσίαση των προσώπων του έργου, από το/τη συγγραφέα, στην αρχή του βιβλίου (14:9, 25:7). Τέλος, οι γυναικείοι χαρακτήρες, όταν δε φέρουν κάποιο όνομα, ή ιδιότητα, αναφέρονται ως *γυναίκες εν γένει* «*Όλο κι έρχονται καινούργιες γυναίκες και φέρουν κεντήματα και υφάμενα*» (13:50), σαν να πρόκειται για ένταξη προσώπων σε μια ομάδα με ομοιογενή χαρακτηριστικά και μάλιστα, διαφορετικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας.

Στους ανήλικους χαρακτήρες, πέρα από τη χαμηλή αντιπροσώπευση των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια, παρατηρούμε και διαφορές ως προς τη χρήση υποκοριστικών και χαϊδευτικών ονομάτων. Έτσι, κι αν ακόμα αγόρια και κορίτσια βρίσκονται στην ίδια ηλικία, το κορίτσι το φωνάζουν «*Αννούλα*» (11:11), «*Σταρούλα*» (14:22) κ.ά.. Αντίθετα, το αγόρι, το φωνάζουν «*Βασίλη*» (5:10), «*Μιχάλη*» (22:15) ή ακόμα και «*Κύπρη*» (22:81), όνομα που φέρει ένα συναισθηματικό φορτίο και δηλώνει τον τόπο καταγωγής της συγγραφέως του συγκεκριμένου βιβλίου. Υποκοριστικό στα αγόρια χρησιμοποιείται μόνο στην περίπτωση που ένα αγόρι είναι το πιο μικρό από όλη την παρέα παιδιών (16:7), όπου και πάλι, το μεγαλύτερο από αυτόν κορίτσι, έχει χαϊδευτικό όνομα «*Φροσούλα*» (16:7). Όσον αφορά τη σειρά παρουσίασης των ονομάτων, σε περίπτωση δύο επώνυμων χαρακτήρων, ενός αγοριού και ενός κοριτσιού, πρώτα παρουσιάζεται το αγόρι και μετά το κορίτσι «*Ο Βασιλιός με τη Σταρούλα*» (14:22).

Οι ενήλικες και ανήλικες ηρωίδες λοιπόν, όχι μόνο εμφανίζονται λιγότερο στα θεατρικά κείμενα, αλλά και όταν ακόμα εμφανίζονται, η παρουσία τους είναι λιγότερο δυναμική σε ποιότητα από την αντρική. Οι γυναικείοι χαρακτήρες στερούνται δύναμης, ζωντάνιας και προσωπικότητας. Κινούνται ανώνυμα ή με τον όνομα του συζύγου και στην ουσία αποτελούν ανδρείκελα και όχι ολοκληρωμένους χαρακτήρες. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα ταύτισης ή μίμησης, καθώς ένας ανώνυμος χαρακτήρας με αδρά χαρακτηριστικά δεν μπορεί να προκαλέσει, όσο ένας επώνυμος με πλήρη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών του. Συνέπεια όλων αυτών είναι ότι τα

κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια, στερούνται μοντέλα ρόλων με τα οποία θα μπορούσαν να ταυτιστούν. Αλλά το σημαντικότερο είναι ότι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, ‘μαθαίνουν’ πως η γυναίκα δεν έχει αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά κινείται διαμέσου άλλων. Η παρουσία της στα θεατρικά κείμενα νοσηματοδοτείται μέσω της ιδιότητάς της, ως μητέρας, συζύγου, ή κόρης. Τα συμπεράσματα της κατηγορίας αυτής συμπίπτουν με τα ερευνητικά πορίσματα άλλων ερευνών<sup>1188</sup> που επισημαίνουν ότι τα γυναικεία πρόσωπα είναι εταιροπροσδιοριζόμενα, και ‘μουντά’, δημιουργούνται καθορίζονται και ενεργούν σύμφωνα με τους κανόνες των αντρών.

#### 6.4. Πρωταγωνιστικοί, δευτερεύοντες και βοηθητικοί ρόλοι των δύο φύλων

Για την καλύτερη παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα πρέπει καταρχήν να αποσαφηνιστούν οι όροι πρωταγωνιστής/στρια ή κεντρικός/ή ήρωας/ίδα, δευτερεύοντα ή «ημικεντρικά» πρόσωπα και βοηθητικά ή «περιφερειακά» πρόσωπα. Η Μ. Σακαλάκη<sup>1189</sup> προσδιορίζει τα πρόσωπα αυτά ως εξής:

##### 1) Πρωταγωνιστής /στρια, ή κεντρικό πρόσωπο

Τα πρόσωπα αυτά κατέχουν κυρίαρχο ρόλο και οργανική θέση μέσα στο κείμενο. Τα χαρακτηριστικά τους είναι κατά κανόνα πολύ επεξεργασμένα και οι πληροφορίες που τα αφορούν είναι πλούσιες και λεπτομερείς.

##### 2) Δευτερεύοντα ή ημικεντρικά πρόσωπα

Παρόλο που δεν κατέχουν τη σημαντική θέση των πρωταγωνιστών/στριών, είναι ωστόσο χρήσιμα πρόσωπα για την πλοκή του έργου καθώς προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες που προάγουν την εξέλιξη της ιστορίας.

##### 3) Βοηθητικά ή «περιφερειακά» πρόσωπα

Περιγράφονται σχηματικά από το συγγραφέα, με λιγιστές λέξεις και σύντομες φράσεις. Παρουσιάζονται ελάχιστες φορές κατά τη διάρκεια του κειμένου και συνήθως, με επεισοδιακό τρόπο. Οι πληροφορίες που έχουμε για τα πρόσωπα αυτά είναι κατά βάση στερεότυπες και επαναληπτικές.

<sup>1188</sup> Blair, R., όπ.π.· Stephan, N., όπ.π.

<sup>1189</sup> Σακαλάκη, Μ. (1984) όπ.π., σ.70.

Στα θεατρικά κείμενα της έρευνας, υπάρχουν συνολικά 432 ρόλοι. Από αυτούς, 62 είναι πρωταγωνιστικοί ρόλοι (14,3%), 188 δευτερεύοντες ή ημικεντρικοί (43,5%) και 182 βοηθητικοί ρόλοι (42,1%) (πιν.5). Όπως διαπιστώνουμε από τον αριθμό των πρωταγωνιστικών ρόλων, πολύ λίγες φορές συναντούμε στα κείμενα ένα μόνο πρωταγωνιστή. Στα περισσότερα κείμενα, συμπρωταγωνιστούν δύο άτομα ίδιου ή διαφορετικού φύλου (για παράδειγμα δυο φίλοι) ή μια ομάδα ατόμων και των δύο φύλων (συνήθως μια ομάδα παιδιών, που αποφασίζουν από κοινού να κάνουν κάτι, κ.τ.λ.).

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή προσώπων ανάλογα με το φύλο, σε πρωταγωνιστικούς, ημικεντρικούς και βοηθητικούς ρόλους στα θεατρικά κείμενα. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι, από τους 62 πρωταγωνιστικούς ρόλους, οι 14 ανήκουν σε άντρες (22,6%), οι 3 ανήκουν σε γυναίκες (4,8%), οι 26 ανήκουν σε αγόρια (41,9%) και τέλος, οι 19 ανήκουν σε κορίτσια (30,6%). Αναλυτικότερα, από τους 14 πρωταγωνιστικούς ρόλους αντρών, οι 10 είναι άνθρωποι, 3 είναι από το ζωικό βασίλειο και 1 είναι φανταστικό πρόσωπο. Όσον αφορά τις γυναίκες, από τους 3 πρωταγωνιστικούς ρόλους, 2 είναι άνθρωποι και 1 είναι ζώο του δάσους. Στους ανήλικους ήρωες, από τους 26 πρωταγωνιστικούς ρόλους αγοριών, οι 15 είναι άνθρωποι, 7 είναι από το ζωικό και φυτικό βασίλειο και 4 είναι φανταστικά πρόσωπα. Στα κορίτσια, από τους 19 πρωταγωνιστικούς ρόλους, 13 είναι άνθρωποι, 4 είναι ζώα και 2 είναι φανταστικά πρόσωπα (γραφ.6.1.).

**Πίνακας 5.** Συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων σε πρωταγωνιστικούς, δευτερεύοντες και βοηθητικούς ρόλους στα θεατρικά κείμενα

	Άντρας	Γυναίκα	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Πρωταγωνιστές	14	3	26	19	62
%	22,58	4,83	41,93	30,64	14,35
Δευτεραγωνιστές	68	50	39	31	188
%	36,17	26,59	20,74	16,48	43,51
Βοηθητικοί ρόλοι	98	37	31	16	182
%	53,84	20,32	17,03	8,79	42,12

Όσον αφορά τους δευτερεύοντες ή ημικεντρικούς ρόλους, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 5, από τους 188 δευτεραγωνιστές, οι 68 είναι άντρες (36,2%), οι 50 είναι γυναίκες (26,6%), οι 39 είναι αγόρια (20,7%) και οι 31 είναι κορίτσια (16,5%). Αναλυτικότερα, από τους 68 δευτερεύοντες ρόλους αντρών, οι 33 είναι άνθρωποι, οι 20 είναι από το ζωικό βασίλειο και οι 15 είναι φανταστικά πρόσωπα. Στις γυναίκες, από τους 50 ημικεντρικούς ρόλους, οι 25 είναι άνθρωποι, οι 15 είναι από το ζωικό βασίλειο και 10 είναι φανταστικά πρόσωπα. Στα αγόρια, από τους 39 συνολικά ρόλους δευτεραγωνιστών, οι 19 είναι άνθρωποι, 19 είναι από το ζωικό και φυτικό βασίλειο και 1 είναι φανταστικό πρόσωπο. Στα κορίτσια, από τα 31 ημικεντρικά πρόσωπα, τα 13 είναι άνθρωποι, τα 10 είναι από το ζωικό και φυτικό βασίλειο και τέλος, 8 είναι φανταστικά πρόσωπα (γραφ.6.2.).

Στους βοηθητικούς ρόλους, σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 5, από τα συνολικά 182 'περιφερειακά' πρόσωπα, τα 98 είναι άντρες (53,8%), τα 37 είναι γυναίκες (20,3%), τα 31 είναι αγόρια (17,0%) και τα 16 είναι κορίτσια (8,8%) (πιν.5). Πιο αναλυτικά, από τα 98 'περιφερειακά' πρόσωπα αντρών, τα 56 είναι άνθρωποι, τα 33 είναι από το ζωικό βασίλειο και 9 είναι φανταστικά πρόσωπα. Στις γυναίκες, από τα 37 περιφερειακά πρόσωπα, τα 22 είναι άνθρωποι, τα 10 είναι από το ζωικό βασίλειο και 5 είναι φανταστικά πρόσωπα. Στα αγόρια, από τους 31 βοηθητικούς ρόλους, οι 16 είναι άνθρωποι, 7 είναι από το ζωικό βασίλειο και 8 είναι φανταστικά πρόσωπα. Τέλος, από τους 16 βοηθητικούς ρόλους κοριτσιών, οι 7 είναι άνθρωποι, οι 5 είναι από το ζωικό βασίλειο και 4 είναι φανταστικά πρόσωπα (γραφ.6.3.).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, αν και οι άντρες είναι πολυπληθέστεροι έναντι των άλλων τριών κατηγοριών (γυναίκες, αγόρια, κορίτσια), εντούτοις τις πρωταγωνιστικές θέσεις τις κατέχουν τα αγόρια, ενώ ακολουθούν τα κορίτσια και οι άντρες. Σημαντικό στοιχείο είναι και πάλι η έλλειψη γυναικών. Αν εξαιρέσουμε την περίπτωση των 3 γυναικείων μορφών, που μάλιστα συμπρωταγωνιστούν με άλλα πρόσωπα, οι γυναίκες βρίσκονται πάντα πίσω από τους ήρωες<sup>1190</sup>. Έτσι από τα κείμενα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι γυναικείες μορφές δεν μπορούν να κατέχουν

---

<sup>1190</sup> Blair, R., όπ.π.

πρωταγωνιστικές θέσεις, αλλά και όταν ακόμα συμβαίνει αυτό, 'πρέπει' να συμπρωταγωνιστούν και άλλα πρόσωπα.

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα από τον Πίνακα 5 είναι ότι, τόσο οι δευτεραγωνιστές, όσο και τα βοηθητικά πρόσωπα είναι στην πλειονότητά τους άντρες. Δηλαδή, όχι μόνο πρωταγωνιστούν τα αγόρια, αλλά κι αυτοί που βοηθούν τον κεντρικό ήρωα και τον πλαισιώνουν είναι στην πλειονότητά τους άντρες. Μολονότι λοιπόν, ο κύριος όγκος των γυναικείων χαρακτήρων βρίσκεται σε θέσεις δευτερευόντων και βοηθητικών προσώπων, εντούτοις και πάλι οι αντρικές μορφές είναι αυτές, με τις οποίες κατά βάση συναναστρέφεται ο κεντρικός ήρωας. Συνεπώς, ο άντρας κεντρικός ήρωας συμβουλευεται, βοηθιέται, περιστοιχίζεται από άλλους άντρες. Έτσι από τη μια οι γυναικείες μορφές τίθενται στο περιθώριο καθώς λαμβάνουν κυρίως δευτερεύοντες και βοηθητικούς ρόλους, αλλά κι από την άλλη, έχοντας υπόψη ότι οι γυναίκες αποτελούν το ήμισυ περίπου του πληθυσμού, η χαμηλή αντιπροσώπευσή τους στα θεατρικά κείμενα δείχνει σεξιστικές τάσεις, αφού δεν ανταποκρίνεται στην κοινωνική πραγματικότητα.

Τέλος, όσον αφορά μια άλλη παράμετρο που εξετάσθηκε, δηλαδή, τη μορφή που κατέχουν τα πρόσωπα ενήλικων και ανήλικων προσώπων και των δύο φύλων σε πρωταγωνιστικούς, ημικεντρικούς και βοηθητικούς ρόλους στα θεατρικά κείμενα, από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Με άλλα λόγια και στα δύο φύλα, τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα είναι κυρίως άνθρωποι, ενώ λιγότερα είναι τα ζώα, τα φυτά και τα φανταστικά πρόσωπα. Το αντίστοιχο φαινόμενο παρατηρήθηκε και στους δευτερεύοντες και βοηθητικούς ρόλους. Το ποσοστό δηλαδή των ανθρώπινων μορφών είναι: α) μεγαλύτερο από το ποσοστό, τόσο των μορφών από το ζωικό και φυτικό βασίλειο, όσο και των φανταστικών προσώπων και β) κατ' αντιστοιχία ανάλογο με τον πληθυσμό της κάθε ηλικιακής ομάδας κάθε φύλου (γραφ.6).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΡΟΛΟΙ

#### 7.1. Οικογενειακή κατάσταση ενήλικων χαρακτήρων

Αντικείμενο μελέτης στη συγκεκριμένη κατηγορία αποτελεί η οικογενειακή κατάσταση των ενήλικων χαρακτήρων και των δυο φύλων στα θεατρικά κείμενα. Ειδικότερα, εξετάζεται πόσοι χαρακτήρες αντρών και πόσοι χαρακτήρες γυναικών παρουσιάζονται ως παντρεμένοι /ες, ανύπαντροι/ες, διαζευγμένοι /ες, χήροι /ες, κ.τ.λ.. Στον Πίνακα 6 παρατίθεται η κατανομή συχνότητας των έγγαμων, άγαμων, αρραβωνιασμένων, χήρων και διαζευγμένων προσώπων, ενώ σημειώνεται και ο αριθμός των ενήλικων προσώπων κάθε φύλου, για τα οποία δεν υπάρχει σχετική αναφορά στο κείμενο. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα, από τα 180 αντρικά πρόσωπα των θεατρικών κειμένων, οι 26 είναι παντρεμένοι (14,4%), 35 είναι ανύπαντροι (19,4%) 1 είναι αρραβωνιασμένος (0,5%), 1 είναι χήρος (0,5%), ενώ δεν εμφανίζεται κανένας διαζευγμένος (0%). Τέλος, δε δίνεται κάποιο στοιχείο για την οικογενειακή κατάσταση 117 αντρικών προσώπων, αριθμός που αντιστοιχεί στο 65% του συνόλου των αντρικών χαρακτήρων. Στις γυναικείες μορφές, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, από τις 90 συνολικά γυναίκες που εμφανίζονται στα κείμενα, οι 32 είναι παντρεμένες (35,6%), οι 16 είναι ανύπαντρες (17,8%), 1 είναι αρραβωνιασμένη (1,1%) 1 είναι χήρα (1,1%), ενώ δε διευκρινίζεται η οικογενειακή κατάσταση 40 γυναικείων χαρακτήρων, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 44,4% του συνόλου των γυναικείων μορφών.

**Πίνακας 6.** Οικογενειακή κατάσταση ενήλικων χαρακτήρων

Φύλο Οικ. κατάσταση	Άντρες	Γυναίκες	Σύνολο
Παντρεμένος /η %	26 14,4	32 35,6	58 21,4
Ανύπαντρος /η %	35 19,4	16 17,8	51 18,9
Αρραβωνιασμένος /η %	1 0,5	1 1,1	2 0,7
Διαζευγμένος /η %	0 0	0 0	0 0
Χήρος /α %	1 0,5	1 1,1	2 0,7
Δεν αναφέρεται %	117 65%	40 44,4	157 58,1
Σύνολο %	180 100	90 100	270 100

Συνοψίζοντας τα στοιχεία του πίνακα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι στις γυναίκες δηλώνεται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό η οικογενειακή τους κατάσταση (55,6%). Και αυτό, διότι οι γυναίκες αποκτούν οντότητα μέσα από το ρόλο τους ως σύζυγοι, μητέρες και κόρες<sup>1191</sup>. Μ' αυτό τον τρόπο, 'δικαιολογείται' η παρουσία τους μέσα στο κείμενο. Σε αντίθεση με τους γυναικείους χαρακτήρες, μόνο στο 35% των αντρών δηλώνεται η οικογενειακή κατάσταση. Κι αυτό, γιατί η οικογένεια δεν αποτελεί σημείο αναφοράς για τον άντρα. Η γνωστοποίηση της οικογενειακής του κατάστασης απλά και μόνο προσδίδει ένα επιπλέον στοιχείο στη σκιαγράφηση της προσωπικότητάς του.

<sup>1191</sup> Nalley, S., όπ.π.

Όσον αφορά τους ανύπαντρους χαρακτήρες, παρατηρούμε ότι στους άντρες δηλώνεται, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες, ότι είναι ελεύθεροι. Ωστόσο, μεγαλύτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι ανύπαντρες γυναίκες, σε αντίθεση πάντα με τους ανύπαντρους άντρες, επιθυμούν διακαώς να παντρευτούν. Πιο συγκεκριμένα, από τις 16 ανύπαντρες γυναίκες, 1 είναι ερωτευμένη (6,3%), δέχεται μια πρόταση για επίσημη έξοδο, αλλά δε μαθαίνουμε αν τελικά παντρεύεται τον αγαπημένο της (10:62,63) και 8 εκφράζουν έντονα την επιθυμία να παντρευτούν (50,0%).

*Ερμιόνη: (Απελπισμένη) Άκου εδώ! Θέλεις να παντρευτείς;*

*Αστέρω: (Με λαχτάρα) Ναι, Ερμιόνη μου!*

*(.....)*

*Αστέρω: Γάμο; Θα παντρευτώ! Τρέχω να φέρω το νυφικό μου!*

*Ερμιόνη: (Τη μαλώνει) περίμενε κι εσύ! Το νυφικό και το νυφικό!*

*Λούπηρς: δέχεστε λοιπόν;*

*Ερμιόνη: Αν δεχόμαστε λέει!*

*Αστέρω: (χτυπά παλαμάκια) Λέει, λέει! (22:42,52).*

Σημειώνεται δε, πως οι γυναίκες φαίνεται να μη νοιάζονται τόσο για τον άνθρωπο με τον οποίο θα παντρευτούν, αρκεί να παντρευτούν «*Αγάπησα ένα παλικάρι φτωχό...Αυτό το παλικάρι είχε δύο αδέρφια. Ήθελαν κι αυτά να με παντρευτούν... Όποιο παλικάρι σκοτώσει το θηριό ...θα με παντρευτεί*» (2:29-30). Τέλος, στις συζητήσεις γύρω από το γάμο, αίσθηση προκαλεί το γεγονός πως θίγεται το ζήτημα της προίκας της νύφης. Στη μια περίπτωση, οι συγγενείς της νύφης διαβεβαιώνουν το γαμπρό πως η νύφη έχει για προίκα ένα σπίτι (22:52), ενώ σε μια άλλη περίπτωση, ένα μικρό κοριτσάκι λέει πως το σπίτι τους είναι προίκα της μαμάς (24:132).

Αντίθετα, στους αντρικούς χαρακτήρες, από τους 35 ανύπαντρους άντρες κανένας δεν εκφράζει την επιθυμία να παντρευτεί. Αξίζει σ' αυτό το σημείο να αναφερθεί πως από τους αντρικούς χαρακτήρες, ενήλικους και ανήλικους, μόνο 1 νεαρό αγόρι παντρεύεται (2,9%) και μάλιστα κάνοντας μια μορφή επανάστασης, αφού η αγαπημένη του δεν είναι αυτή που επιθυμούν οι γονείς του. Επίσης, σε άλλη μια ιστορία, ένας ανύπαντρος νέος εκφράζει την επιθυμία να παντρευτεί, αλλά δηλώνεται με σαφήνεια στο κείμενο πως είναι υπνωτισμένος: τον έχουν 'μαγέψει' τρεις ανύπαντρες κοπέλες, προκειμένου να 'τον παντρέψουν' με μια ξαδέλφη τους (12:30,33).

Αναφορικά με τα πρόσωπα των δύο χήρων, σημειώνουμε πως πρόκειται για δύο ηλικιωμένους, έναν άντρα και μια γυναίκα, που ο καθένας έχει χάσει το σύντροφό του. Και στις δύο περιπτώσεις αναφέρεται το αίσθημα της μοναξιάς, το οποίο, όπως λένε τα ίδια τα πρόσωπα, είναι αβάσταχτο (13:12, 27:9). Πώς όμως, αντιμετωπίζει ο άντρας και πώς η γυναίκα τη μοναξιά που προκαλεί η απώλεια του αγαπημένου προσώπου; Η γυναίκα γίνεται πιεστική, λέει πολλές φορές τα ίδια πράγματα κουράζοντας τους άλλους (13:12). Διοχετεύει όλη της την ενέργεια και το ενδιαφέρον στο εγγόνι της, με αποτέλεσμα να γίνεται υπερπροστατευτική (13:11,12,13). Αντίθετα, ο παππούς έχει το χρόνο και την ευκαιρία να αναπτύξει πολλές φιλοσοφικές συζητήσεις με τον εγγονό του και να γευτεί μαζί του πολλά ταξίδια με το νου (27:12,13,14,16), όπου διαπλέκονται οι μνήμες από το παρελθόν με την αναζήτηση ενός καλύτερου αύριο, για όλο τον κόσμο (27:64,65,66).

Πέρα απ' αυτά τα δύο πρόσωπα, θα πρέπει να επισημάνουμε άλλες δυο περιπτώσεις γυναικών για τις οποίες γίνεται αναφορά στο κείμενο, χωρίς οι ίδιες να έχουν σκηνική παρουσία. Οι γυναίκες αυτές ορίζονται ως μητέρες των ηρώων και όχι ως χήρες και γι' αυτό λόγο, δεν τις εντάξαμε στη στατιστική ανάλυση. Ωστόσο, στόχος μας δεν ήταν η αναζήτηση των αιτιών έλλειψης συζύγου (π.χ. χηρεία, διαζύγιο, ανύπαντρη μητέρα), αλλά η περιγραφή του τρόπου ζωής της οικογένειας, μετά την απώλεια του συζύγου. Είναι έκδηλη η ανέχεια στο σπίτι όπου μένουν μητέρα και παιδιά. Αναφέρεται, πως ζουν σε ένα υπόγειο που συχνά επισκέπτονται τα ποντίκια (5:20), ενώ και στις δύο περιπτώσεις το μεγαλύτερο αγόρι της οικογένειας αναγκάζεται να δουλέψει σε σκληρό αφεντικό, προκειμένου να εξασφαλίσει η οικογένεια τα προς το ζην *«Αγαπημένη μου μητέρα, ... Εδώ, αντί να μάθω δουλειά και προκοπή, μαθαίνω πώς να κλέβω και να ξεγελώ τους πελάτες. Κι από πάνω βρισίδι και καρπαζιές. Άσε που κοιμάμαι σε παλιοτσούβαλα στο μαγαζί, για να το φυλάω λέει, και κρυώνω και φοβάμαι. Αν δεν είχαμε τόση ανάγκη, θα' φευγα»* (5:57, 5:15).

Τέλος, σημειώνεται πως στα θεατρικά κείμενα δεν παρουσιάζεται κανένας ή καμία διαζευγμένος /η, γεγονός που αποκρύπτει τη σημερινή πραγματικότητα και εθελουφλεί απέναντι σ' ένα πολύ συχνό φαινόμενο των σύγχρονων κοινωνιών.

## 7.2. Οικογενειακή δομή και παρουσίαση μελών της οικογένειας στη μικροκαθημερινότητα

Ένας από τους βασικούς άξονες μελέτης της έρευνας αποτέλεσε η οικογένεια και ιδιαίτερα η οικογενειακή δομή. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη συμμετοχή των μελών της οικογένειας στην καθημερινότητα και στην κειμενική τους παρουσία, όπως αυτή δηλώνεται από την ανάληψη κάποιου ρόλου. Ωστόσο, η έρευνα εστιάστηκε και στην κειμενική παρουσία των προσώπων, όπως αυτή εγγράφεται μέσα από το λόγο των άλλων. Μελετήθηκαν, δηλαδή, οι αναφορές από τα μέλη τη οικογένειας που βρίσκονται στη σκηνή, σε άλλα μέλη που απουσιάζουν σκηνικά (π.χ. αναφορά του παιδιού στον πατέρα ή στη μητέρα, χωρίς να παρουσιάζεται ο ίδιος ο γονιός). Τα μέλη της οικογένειας που παρουσιάζονται ως δρώντα πρόσωπα με ρόλο, αλλά και για τα οποία υπάρχουν κειμενικές αναφορές, είναι τα ακόλουθα: α) Πατέρας, β) Μητέρα, γ) Γιος, δ) Κόρη, ε) Παππούς, στ) Γιαγιά, ζ) Θείος, η) Θεία, θ) Εξαδελφος, ι) Εξαδέλφη.

Πιο αναλυτικά, οι αναφορές σε μέλη της οικογένειας, από άλλα πρόσωπα-μέλη φτάνουν τις 72 μόνο για τους γονείς. Από τις αναφορές αυτές, 48 αφορούν ή σχετίζονται με τη μητέρα (π.χ. κάτι που είπε, ή κάτι που έκανε κ.τ.λ.) (66,7%) και 24 αναφορές σχετίζονται με τον πατέρα (33,3%). Επίσης υπάρχουν 10 αναφορές σε παιδιά, από τις οποίες οι 4 είναι σε αγόρια (40%) και οι 6 σε κορίτσια (60%). Σχετικά με τα υπόλοιπα πρόσωπα της οικογένειας υπάρχουν συνολικά 26 αναφορές, από τις οποίες 3 αφορούν τον παππού (11,5%), 8 αφορούν τη γιαγιά (30,8%), 2 είναι για το θείο (7,7%), 6 είναι για τη θεία (23,1%), 3 είναι για τους εξαδέλφους (11,5%) και 4 για τις εξαδέλφες (15,4%) (γραφ.7). Τέλος, υπάρχουν κάποιες αναφορές σε πρόσωπα για τα οποία δεν υπάρχει αντίστοιχα κάποιος ρόλος στα θεατρικά κείμενα. Συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο αναφορές στο νονό (10:11, 27:8), μια αναφορά στη νονά (27:8) καθώς και δυο αναφορές στο σύνολο της ευρύτερης οικογένειας «όλο το συγγενολόι» (5:47, 12:10).

Όσον αφορά τα σκηνικά δρώντα πρόσωπα, δηλαδή τα έχοντα ρόλο, στα 27 κείμενα της έρευνας, 43 πρόσωπα έχουν το ρόλο του γονέα. Από τα πρόσωπα αυτά, 17 είναι πατέρες (39,5%) και 26 είναι μητέρες (60,5%). Αναφορικά με τους ανήλικους χαρακτήρες, από τα 61 παιδιά, 33 είναι γιοι (54%) και 28 είναι κόρες (46%). Πέρα από τον πυρήνα της οικογένειας, εμφανίζονται άλλα 12 συγγενικά πρόσωπα έχοντας δρώντα

ρόλο στα θεατρικά κείμενα. Από αυτά, 2 είναι παππούδες (16,7%), 3 είναι γιαγιάδες (25,0%), 1 είναι θείος (%), 2 είναι θείες (8,3%), 2 είναι εξάδελφοι (16,7%) και τέλος 2 είναι εξαδέλφες (16,7%) (γραφ.7).

Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η συσχέτιση της παρουσίας μητέρων και πατέρων από τη μια, και της συχνότητας εμφάνισης αντρών και γυναικών από την άλλη. Αυτή η συσχέτιση επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το ποσοστό αντιπροσώπευσης πατέρων και μητέρων, σε σχέση με το συνολικό αριθμό των ενήλικων ηρώων, αντρών και γυναικών. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι, από τους συνολικά 180 άντρες, μόνο οι 17 είναι πατέρες, ποσοστό που φτάνει μόλις το 9,4%. Αντίθετα, από τις συνολικά 90 γυναικείες μορφές των θεατρικών κειμένων, οι 26 είναι μητέρες, ποσοστό που αγγίζει το 28,9%. Αναφορικά με τα άλλα συγγενικά πρόσωπα ενήλικων χαρακτήρων, από τα 180 αντρικά πρόσωπα, οι 3 είναι συγγενικά πρόσωπα που ανήκουν στην ευρύτερη οικογένεια (1,7%), ενώ από τις 90 γυναίκες, οι 6 είναι συγγενικά πρόσωπα από τον ευρύτερο χώρο της οικογένειας (6,7%).

Όπως διαπιστώνουμε από την ανάλυση, οι μητέρες είναι περισσότερες στα κείμενα από τους πατέρες, μολονότι τα γυναικεία πρόσωπα είναι στο σύνολό τους πολύ λιγότερα από τα αντρικά. Η εικόνα αυτή ακολουθεί τον παραδοσιακό και στερεότυπο ρόλο που αποδίδεται στις γυναίκες, σύμφωνα με τον οποίο η μητέρα έχει τον κύριο γονεϊκό ρόλο<sup>1192</sup>. Εξάλλου, όπως είδαμε, η κειμενική παρουσία των γυναικών, ορίζεται και 'δικαιολογείται' μέσα από τη συγγενική σχέση που έχουν με τον ήρωα, εφόσον οι ίδιες δεν έχουν κεντρικό ρόλο. Η γυναίκα αποκτά οντότητα και εξιδανικεύεται μέσα από το ρόλο τη μητέρας<sup>1193</sup>. Και ως μητέρα, εγκύπτει στα προβλήματα του ήρωα, ενώ ο πατέρας, συχνά, όχι μόνο δεν εμφανίζεται καθόλου, αλλά ούτε υπάρχει κάποια αναφορά σ' εκείνον.

Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ μητέρας και πατέρα είναι σημαντική, διότι άμεσα ή έμμεσα, δηλώνεται η αποστασιοποίηση του πατέρα από τη μικροκαθημερινότητα της οικογένειας. Αντίθετα, η συχνή παρουσία της μητέρας σε συνάρτηση με τις συχνές αναφορές στο πρόσωπό της, τονίζουν τη μεγάλη συμμετοχή και εμπλοκή της στην

<sup>1192</sup> Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2004). Γυναικεία πρόσωπα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Μ. Καύλα, G. Berger, E. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 73-85 ιδίως σ.73.

<sup>1193</sup> Nalley, S., όπ.π.

καθημερινή ζωή των παιδιών. Κυρίως όμως τονίζουν την αποκλειστική της ευθύνη στην ανατροφή και φροντίδα των παιδιών, καθώς οι αναφορές που γίνονται σ' εκείνη, συνήθως αφορούν συμβουλές, νουθεσίες και παραινέσεις της. Συνεπώς, η μητέρα, όχι μόνο εμφανίζεται συχνότερα στη μικροκαθημερινότητα, αλλά είναι παρούσα και μέσα από το λόγο των παιδιών. Εκείνη ασχολείται κατά βάση με το παιδί, ενώ ο ρόλος του πατέρα είναι 'περιφερειακός', 'συμπληρωματικός' και τελικά όχι 'απαραίτητος'<sup>1194</sup>.

Όσον αφορά τα άλλα συγγενικά πρόσωπα διαπιστώνουμε ότι η οικογένεια στα θεατρικά κείμενα είναι κατά βάση πυρηνική<sup>1195</sup>. Στα περισσότερα κείμενα, ο παππούς και η γιαγιά δε μένουν με την οικογένεια, ενώ ο θείος, η θεία και τα εξαδέλφια εμφανίζονται σπάνια στα θεατρικά κείμενα και συνήθως σε περιπτώσεις όπου γίνεται ανταλλαγή επισκέψεων.

### 7.3.Οικογενειακά καθήκοντα και ρόλοι ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων των δύο φύλων

Στα πλαίσια του προτύπου οικογένειας που προβάλλεται από τα θεατρικά κείμενα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζε η μελέτη του τρόπου με τον οποίο αποτυπώνεται ο καταμερισμός καθηκόντων και ρόλων μέσα στο σπίτι και η κατανομή εξουσίας και κύρους μεταξύ των μελών της οικογένειας ανάλογα με το φύλο τους. Ερευνήθηκε, δηλαδή, αν υπήρχε καθορισμός των οικογενειακών ρόλων με βάση το φύλο, τόσο σε ενήλικες όσο και σε ανήλικες χαρακτήρες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τα οικογενειακά καθήκοντα, τους ρόλους και της οικιακές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν τα μέλη της οικογένειας, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους (ενήλικα /ανήλικα πρόσωπα).

<sup>1194</sup> Stewig, J., Higgs, M. (1973). Girls grow up to be mommies: A study of sexism in children' s literature. *School Library Journal*, 73, σσ. 44-49.

<sup>1195</sup> Όπως σημειώνει η Γιαννικοπούλου, παρόλο που στα παιδικά βιβλία, η οικογένεια «έχει εκσυγχρονιστεί και παρουσιάζεται στην πυρηνική της μορφή, εντούτοις αναθέτει τη βασική ευθύνη της ανατροφής των παιδιών στη μητέρα, που ο γονεϊκός της ρόλος σχεδόν μονοπωλεί την παρουσία της και σφραγίζει τη συμπεριφορά της». Βλ. Γιαννικοπούλου, Α.Α., ό.π., σ.73.

### 7.3.1. Άντρας: τα οικογενειακά καθήκοντα και ο ρόλος του στην οικογένεια

Όπως ήδη επισημάνθηκε, αν και οι άντρες υπερέχουν αριθμητικά σε σχέση με τις γυναίκες, οι πατέρες είναι λιγότεροι από τις μητέρες στα θεατρικά κείμενα. Αυτό όμως που έχει ενδιαφέρον να διαφανεί, είναι ο ρόλος και τα καθήκοντα των πατέρων στην οικογένεια, όταν αυτοί εμφανίζονται. Σύμφωνα λοιπόν με την ποιοτική ανάλυση των κειμένων, σε καμιά περίπτωση ο πατέρας δεν ασχολείται με τις οικιακές δραστηριότητες όπως την καθαριότητα του σπιτιού, το μαγείρεμα, κ.ά. Επίσης, σε κανένα κείμενο ο πατέρας δεν αναλαμβάνει ο ίδιος, αλλά ούτε βοηθά τη μητέρα σε άλλες λιγότερο κουραστικές οικιακές δραστηριότητες όπως, το στρώσιμο του τραπεζιού, το σερβίρισμα, κ.ά. Οι δουλειές του σπιτιού γίνονται από άντρες μόνο αν είναι αυτή η φύση της εργασίας τους. Σ' αυτή την περίπτωση τα αντρικά πρόσωπα είναι, συνήθως είτε μορφές από το ζωικό βασίλειο είτε φανταστικά πρόσωπα.

Έτσι, λοιπόν, βλέπουμε ένα μυρμήγκι-εργάτη με μια σκούπα στην πλάτη, να εξηγεί τι ακριβώς κάνουν οι εσωτερικοί εργάτες στη μυρμηγκούπολη (9:47) και ένα μυρμήγκι-εργάτη να σκουπίζει το πάτωμα σε ένα υπόγειο δωμάτιο (9:47,79). Σε άλλο κείμενο, ένα βασιλικό ρομπότ τραγουδά πως κάνει όλες τις δουλειές, φρουρεί τη βασίλισσα, κάνει το γιατρό εάν εκείνη πονέσει, την ψυχαγωγεί και μεταξύ άλλων σκουπίζει, πλένει και σφουγγαρίζει (15:64). Επίσης, ένα γουρουνάκι υπηρέτης στρώνει το τραπέζι (21:85,52) και φέρνει γλυκά και φαγητά (21,53,85). Ακόμα, βλέπουμε δυο «Πείνες» (υπηρέτες) να κουβαλούν μια πολυθρόνα για το αφεντικό τους (23:36). Ο πρώτος υπηρέτης 'φροντίζει' το αφεντικό του: ξεσκονίζει τα ρούχα του (23:36), του γυαλίζει τα παπούτσια (23:36) και του δίνει μια πετσέτα γύρω από το λαιμό (23:38). Ο δεύτερος ασχολείται με τις προμήθειες στο σπίτι και με δουλειές εκτός σπιτιού, δηλαδή θερίζει τα σπαρτά (23:36), φέρνει τη συγκομιδή στο σπίτι (23:37) και μαζεύει φρούτα (23:37) και ένας τρίτος, που στο κείμενο επισημαίνεται πως είναι μάγειρας, ανακατεύει το φαγητό στη χύτρα, ρίχνοντας καρυκεύματα (23:36), αλλά καίγεται, καθώς δοκιμάζει λίγο από το φαγητό (23:36,37). Τέλος, βλέπουμε έναν οδοκαθαριστή να 'μπαινει σκουπίζοντας' (14:108) και 'να σκουπίζει μιλώντας μαλακά': «Εγώ έχω εντολή να σκουπίσω (...) Μου είπαν να τα κάνω όλα λαμπίκο, κι έτσι πρέπει. Αν δεν κρατάμε καθαρό το σπίτι μας, θα πέσει να μας πλακώσει...Σπίτι μας, δηλαδή, εννοώ τα γύρω. Το



περιβάλλον (...) Θυμήθηκα τι άλλο μου παρήγγειλαν να κάνω εκτός από το σκούπισμα. Να αερίσω ... (οριζοντιώνει τη σκούπα και, χρησιμοποιώντας τη σαν βεντάλια, αρχίζει να αερίζει)» (24:108-109).

Ο πατέρας, όχι μόνο δεν ασχολείται καθόλου με τις δουλειές του νοικοκυριού, αλλά το σημαντικότερο ίσως είναι, ότι σε καμία περίπτωση δεν τον βλέπουμε να ασχολείται με την ανατροφή και τη φροντίδα των παιδιών, έστω και κατά τρόπο ‘συμπληρωματικό’, στο γονεϊκό ρόλο που έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου η μητέρα. Και πάλι η μοναδική αντρική μορφή που ασχολείται με τη φροντίδα ενός μωρού είναι ένα ρομπότ, που το ταΐζει, το νουυρίζει (16:82), το αλλάζει και το ντύνει (16:83), γιατί όπως διευκρινίζεται στο κείμενο, η μητέρα εργάζεται και δεν έχει κανέναν για να τη βοηθήσει στη φροντίδα του μωρού (16:45). Σημειώνεται πως ούτε σ’ αυτή την περίπτωση γίνεται κάποια αναφορά στο σύζυγο. Η μητέρα φαίνεται να γνωρίζει ότι η γέννηση των παιδιών επιφέρει ευθύνες, τις οποίες πρέπει να επωμιστεί μόνη.

... (Δείχνει το καλάθι.) Μωρούλια. Περιποιήσεις. Ευθύνες.

Κύριος Τάλπας: (Αυστηρά.) Λιγόλογα!

Κυρία Τάλπα: Σάμπως κι αν τα πω λιγόλογα, θα λιγοστέψουν οι δουλειές;

Κοίτα τι στόματα ανοίγουν! (Τα μωρά κλαίει δυνατά.) Τώρα, αγαπούλες μου, θα σας ταΐσω εγώ, να χορτάσετε

Κύριος Τάλπας: Πολλή φασαρία!

Κυρία Τάλπα: Λοιπόν;

Κύριος Τάλπας: Χωριστό λαγούμι. Τυφλοπόντικες αντικοινωνικοί.

Κυρία Τάλπα: Με γεια σου, με χαρά σου. (25:22).

Έτσι, η μητέρα αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες της ανατροφής των παιδιών, ενώ ο σύζυγος εγκαταλείπει το ‘σπίτι’ της οικογένειας, επειδή τον ενοχλεί η φασαρία από το κλάμα των μωρών. Μάλιστα, οριστικοποιεί αυτή του την απόφαση λίγο αργότερα περνώντας έξω από το λαγούμι της οικογένειας: «Χωριστό λαγούμι. Το καλύτερο!» (25:30). Στην απόφαση του πατέρα να μείνει σε χωριστό λαγούμι, η μητέρα δε φαίνεται να αντιδρά, παρά μόνο δείχνει να το αντιμετωπίζει με λίγο ειρωνική διάθεση. Αυτό φαίνεται και στη συνέχεια, όπου ο σύζυγος τη ρωτά αν χρειάζεται κάτι και εκείνη απαντά με χαρακτηριστικό τρόπο: «Χρειάζομαι δε χρειάζομαι, αλλά του που δεν έχει νύχια να ζυστεί!» (25:22) αλλά και λίγο παρακάτω:

*... (Πιάνει τη μέση της) Εγώ κουρασμένη*

*Κύριος Τάλπας: (Κοφτά) Μητρότητα*

*Κυρία Τάλπα: (Γκρινιάρικα) Ε, και πατρότητα;*

*Κύριος Τάλπας: Προμηθευτής. Στυλοβάτης λαγουμιού.*

*Κυρία Τάλπα: (Μουρμουρίζει) Ποιανού λαγουμιού όμως; (25:36).*

Πέρα από την ανατροφή και τη φροντίδα των παιδιών, ο πατέρας δεν ασχολείται αλλά και ούτε φαίνεται να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη σχολική πρόοδο των παιδιών. Σε καμία περίπτωση δε βλέπουμε το πατέρα να ‘διαβάζει’ τα παιδιά, ενώ μόνο σε δύο περιπτώσεις φαίνεται να δείχνει κάποιο ενδιαφέρον για την πρόοδο στα μαθήματα. Στην πρώτη, ο πατέρας συμβουλεύει το γιο του να διαβάζει: «*Διάβασε, Ευγένιε, Διάβασε*» (4:23) και στη δεύτερη, τον ρωτά την προπαίδια. Φαίνεται όμως, ότι δεν ασχολείται με το διάβασμα του παιδιού, καθώς τον ρωτά για τις τετραγωνικές ρίζες, πράγμα που δεν ανταποκρίνεται στο μαθησιακό επίπεδο του παιδιού («*Πατ. Γιάννη: Η τετραγωνική ρίζα του εννέα!*») (...) «*Γιάννης: Τέτοιες ρίζες δε μάθαμε*» 26:78-79), αλλά και το ίδιο το παιδί παραξενεύεται από τις ερωτήσεις αυτές του πατέρα: «*Τι σ’ έπιασε, καλέ πατέρα;*» (26:76) Τέλος, σε μια ακόμα περίπτωση και ενώ γίνεται σαφές ότι η μητέρα έχει αναλάβει να βοηθά το παιδί στο διάβασμα, ο πατέρας αρκείται στο να εκφράζει την ανησυχία του για την πρόοδο του παιδιού, σ’ ένα γείτονα. Άλλωστε και η απάντηση του γείτονα επιβεβαιώνει το ρόλο του πατέρα στο διάβασμα των παιδιών: «*Έλα, μη σκάζεις και τα δικά μου τα ίδια κάνουν*» (14:20). Σημειώνεται ότι σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, στις οποίες ο πατέρας δείχνει κάποιο ενδιαφέρον για τις σχολικές επιδόσεις, το παιδί είναι αγόρι.

Ο πατέρας, ακόμα και όταν ρωτά για το σχολείο, δείχνει να ενδιαφέρεται περισσότερο για άλλα θέματα, παρά για την επίδοση στα μαθήματα:

*Πατ. Πάνου: ...Πώς πήγε το σχολείο σήμερα;*

*Πάνος: Ωραία. Έλσα ένα πρόβλημα στον πίνακα. Ολόσωστα!*

*Πατ. Πάνου: Καλά, άσε τα προβλήματα.*

*Καμιά πλάκα δεν έχεις να μου πεις; (26:62).*

Ο πατέρας ρωτά το γιο του τι έπαιξαν στο διάλειμμα (26:62), ενώ λίγο παρακάτω τον προτρέπει να αφήσει τις συζητήσεις και τα μαθήματα: «*Πόσες φορές σου το έχω επαναλάβει; Τίποτα εσύ! Όλο στις συζητήσεις και στα μαθήματα ο νους σου! Άστα λίγο τα*

ρημάδια! Αριθμητική μαθαίνεις αργότερα. Όταν θα έχεις συνδιαλλαγές, οικονομικά προβλήματα, πάρε-δώσε» (26:63). Ένας άλλος πατέρας ρωτά το γιο του, όταν γυρνά από το σχολείο, πώς τα πήγε «στο διακοσάρι» (26:75). Ο πατέρας δεν ενδιαφέρεται για τη σχολική πρόοδο της κόρης του, αλλά σκοπεύει να την προπονήσει για να μπει στην ποδοσφαιρική ομάδα του σχολείου, επιπλήττοντας μάλιστα τη μητέρα που ανησυχεί για την πρόοδο του παιδιού: «Για την ορθογραφία θα μου πεις πάλι; Πού ζεις βρε γυναίκα; Μπορεί να γίνει τερματοφύλακας η κόρη σου.» (26:33). Χαρακτηριστική επίσης είναι η αντίδραση ενός άλλου πατέρα, όταν η κόρη του, του ανακοινώνει πως πήρε άριστα στην Ιστορία: «Άριστα στην Ιστορία, εσύ η ανιστόρητη, που δεν μπορείς να ξεχωρίσεις προ Χριστού και μετά Χριστόν;» (26:48).

Και ενώ ο πατέρας δε φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην πρόοδο των παιδιών και στις επιδόσεις τους στα μαθήματα, φαίνεται ότι δεν ασχολείται ούτε με την ψυχαγωγία τους. Στο σύνολο των 27 θεατρικών κειμένων, ένας μόνο πατέρας εμφανίζεται να παίζει με τα παιδιά του και μάλιστα σε ένα κείμενο που φέρει τον ομώνυμο τίτλο «Παιχνίδι με τον πατέρα». Στο έργο αναφέρεται πως ο γείτονας ο Κυρ-Μήτσος παίζει με τα παιδιά του ένα παιχνίδι (14:16,19,20), γεγονός που φαντάζει όχι μόνο παράξενο στους άλλους πατέρες αλλά και ανόητο: «αυτά δεν είναι σοβαρά πράγματα... Πατέρας και να παίζει με τα παιδιά του...» (14:16), «Πρωτάκουστο! ...Μα είναι σοβαρά πράγματα αυτά;» (14:19), «Θα πας για τέτοιες ανοησίες; ... Μα, μιλάς με τα σωστά σου; ...» (14:19), «Πατέρας και να παίζει με τα παιδιά του... (κάνει με τα χέρια σαν να λέει) Περίεργα πράγματα όλ' αυτά (και σχετική γκριμάτσα απορίας.)» (14:20). Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί πως, ούτε ο αναγνώστης/ θεατής βλέπει τον πατέρα να παίζει με τα παιδιά του. Στο έργο, ο πατέρας με ένα γείτονα φίλο του, 'παρακολουθεί' τα παιδιά να παίζουν (14:23), έχοντας την 'υψηλή επιστασία' του παιχνιδιού: «(Ο πατέρας δείχνει ωραία, κουνώντας το κεφάλι του)» (14:24) ή δίνει οδηγίες (14:23) και κατευθύνσεις στην πορεία του παιχνιδιού: «Εντάξει! Αρχίστε λοιπόν!» (214:25). Τέλος, χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι και πάλι, στη θέση του πατέρα, ένα ρομπότ πάει βόλτα το μωρό με το καρτσάκι (16:83).

Γενικά, ο πατέρας συνήθως παρουσιάζεται ως το πρόσωπο με κύρος που πρέπει να συμβουλευσει, να επιπλήξει ή -εάν κρίνει εκείνος- να τιμωρήσει τα μέλη της οικογένειας. Αυτές οι ενέργειες ανταποκρίνονται στο ρόλο του πατέρα ως αρχηγού (pater

familias), του προσώπου που ασκεί μια μορφή εξουσίας και ελέγχου στα μέλη της οικογένειας και που παρουσιάζεται όταν πρέπει να 'επιβάλει κυρώσεις'. Έτσι, ο πατέρας εμφανίζεται, να συμβουλεύει το γιο του: «...να γίνεις κάτι, ν' αποκτήσεις ένα επάγγελμα...» «για να βγάλεις λεφτά, βρε χαζούλιακα» (4:23), να νουθετεί τις κόρες του να είναι υπάκουες, δηλαδή να παντρευτούν, όποιον θέλει εκείνος (20:28,29) και να δίνει οδηγίες στη γυναίκα του: «*Ξου τώρα! Ισια! Μην πάρουν τα μικρά κακό δρόμο*» (25:45). Εάν κρίνει απαραίτητο, επιπλήττει τη κόρη του (11:12,13,16,39), το γιο του (26:75,76) αλλά κυρίως τη γυναίκα του, την οποία καθιστά υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών: «*Εσύ την κακόμαθες κι ορίστε τα χάλια μας. Θα γίνουμε ρεζίλι...*» (11:21), «*Εσύ φταις...*» (11:22), «...*(τη μαλώνει) Όχι! Κακή ανατροφή!...*» (25:37), ενώ η ίδια φέρεται να λέει στο γιο της: «*Δε θ' ακούω συνέχεια κουβέντες από τον πατέρα σου, πως δε σε μαζεύω από τα παιχνίδια σου...*» (14:13). Μάλιστα, πέρα από τη σύζυγο, σε κάποιες περιπτώσεις, ο σύζυγος μιλά υποτιμητικά ή φαίνεται να τα βάζει και με την οικογένεια και την καταγωγή της γυναίκας του: «*Πολύ θάρρος πήρε με τη μητρότητα! Από κακό σόι! Κοινωνικό. Α πα πα! Ο αδελφός της γλεντζές. Αίσχος! Έπρεπε να είχα προσέξει. Καλά μου το έλεγαν οι σεβαστοί γονείς μου...*» (25:30), «*Κύριος Τάλπας: Παρακατιανό σόι!...*», «*Κυρία Τάλπα: Στο σόι μου θα τα ρίζεις τώρα; (κλαίει)...*» (25:45).

Τέλος, όταν αισθανθεί ότι τα πράγματα στην οικογένεια έχουν 'παρεκκλίνει της πορείας τους', δηλαδή δεν είναι όπως επιθυμεί ο ίδιος, απειλεί με τιμωρία την κόρη του, (11:12) αλλά δε διστάζει να απειλήσει και τη γυναίκα του και μάλιστα ενώπιον άλλων: «*Κύριος Άλφα: (Απειλητικά) Θα τα πούμε σπίτι. Όσο γι' αυτό μην αμφιβάλεις. Σπίτι θα τα πούμε καλά. (Βροντερά) Εσύ κι εγώ! (Βγαίνει πρώτος έξω φρενών...)*» (24:171). Μαλώνει το γιο του (8:42), τον χτυπά (4:24), 'σπρώχνει πέρα τη σύζυγό του' (25:44-45) και φτάνει σε σημείο να χειροδικήσει εις βάρος της. Η σύζυγος ανταποδίδει, δηλαδή τον χτυπά και εκείνη, όχι ως 'απάντηση' στο δικό του χτύπημα, αλλά επειδή ο σύζυγος όχι μόνο αποκαλεί ρεμάλι τον αδελφό της αλλά και σακάτισσα την κόρη τους (25:76). Παραθέτουμε το απόσπασμα της συζήτησης μεταξύ των γονιών και των δυο γιων τους (Μωλ και Μουλ) για το θέμα που έχει ανακύψει με την υγεία της κόρης.

*Κύριος Τάλπας: Πρόγονοί μας γκρέμιζαν σφάλματα φύσης σε γκρεμό.*

*Κυρία Τάλπα: (Απειλητική) Λοιπόν;*

*Μωλ: Να τη ρίζουμε σε γκρεμό. (Η Κυρία Τάλπα αγριεύει.)*

*Μουλ: Έχει γκρεμό εδώ κοντά (Δείχνει την άκρη της σκηνής.)*

*Κύριος Τάλπας: Τώρα, αργά. Έπρεπε εγκαίρως.*

*Κύριος Τάλπας: (Υστερικά) Ποτέ! Οι πρόγονοί μας ήταν απολίτιστοι!*

*Κύριος Τάλπας: Επιλογή. Ζουν ισχυρότεροι, καλύτερεύει το είδος.*

*Κύριος Τάλπας: Σκοτούρα μου για την επιλογή. Ο αδελφός μου είπε, καλύτερη η εξέλιξη, η προσαρμογή. (Ο σύζυγός της, τη χτυπά.)*

*Κύριος Τάλπας: Εξέλιξη με ρεμάλια σαν ελόγου του και σακάτηδες σαν την ανιψιά του! (Η κυρία Τάλπα τον χτυπά.) (25:76)<sup>1196</sup>.*

Αξίζει να σημειωθεί ότι, στις παραπάνω περιπτώσεις, που ο πατέρας νουθετεί, απειλεί, επιπλήττει, τιμωρεί κ.τ.λ., είναι σχεδόν πάντα άνθρωπος, εκτός από την τελευταία περίπτωση, που αφορά μια οικογένεια τυφλοπόντικων.

Όσον αφορά τις αγορές, βλέπουμε τον πατέρα ήλιο να πηγαίνει για ψώνια (12:22), έναν πατέρα να λέει ότι αγόρασε στο γιο του το καλύτερο βιβλίο που είχε η βιτρίνα του βιβλιοπωλείου (14:13), ενώ στην κόρη του, που ζητά ολομέταξα παπουτσάκια του χορού, υπόσχεται να της αγοράσει ολόχρυσα (24:108). Όπως παρατηρούμε, ο πατέρας ψωνίζει διαφορετικά πράγματα για το γιο και διαφορετικά για την κόρη του. Για το γιο του, αυτοβούλως επιλέγει ένα δώρο που προάγει τη γνώση, ενώ στην κόρη του που ζητά παπουτσάκια για το μπαλέτο -μια δραστηριότητα που παραδοσιακά έχει συνδεθεί με τη γυναικεία 'φύση'- υπόσχεται να αγοράσει κάτι που στην πραγματικότητα δεν υφίσταται. Σε κάθε περίπτωση πάντως, όλα τα παραπάνω δηλώνουν ότι ο πατέρας έχει την οικονομική δύναμη να αγοράζει τα καλύτερα και τα πιο ακριβά πράγματα. Αντίθετα, η γυναίκα ψωνίζει με φειδώ και -όπως θα δούμε στη συνέχεια- συνήθως αγοράζει τρόφιμα, για τις ανάγκες της ημέρας.

Όμως και πέρα από τις αγορές, ο πατέρας παρουσιάζεται οικονομικά ευκατάστατος, και μάλιστα ορισμένες φορές διαχειρίζεται πολλά χρήματα, έχει μετοχές και κάνει επενδύσεις:

*Κύριος Άλφα: (Σηκώνει το χέρι στο αυτί σαν να κρατά ακουστικό.)*

*Λέγε, ακούω. Οι μετοχές πως πάνε; Ανεβαίνουν ή κατεβαίνουν;*

*(Ακούει.) Πουλήστε... Πουλάτε, πουλάτε! Ο χρυσός πώς πάει;*

<sup>1196</sup> Στην εισαγωγική παρουσίαση του συγκεκριμένου βιβλίου από τον εκδοτικό οίκο, αναφέρεται: «*Η Ρίκα, που βραβεύτηκε και έγινε σήριαλ 24 επεισοδίων (ΕΤ1 1988-89), είναι ένα διασκεδαστικό μάθημα ανθρωπιάς και οικολογίας...*».

*Ανεβαίνει ή κατεβαίνει; (Ακούει.) Ωραία! Αγοράστε! Πολύ χρυσό έτσι; Να κιτρινίσει το γραφείο ... Το μάτι σου ανοιχτό ώσπου να 'ρθω... Πάω.. δεν μπορώ να σου πω από μακριά πού πάω... Πάντως μου υποσχέθηκαν . Υψηλά ιστάμενοι. Μια αδειούλα είναι, θα την πάρω. Πού θα μου πάει; Ένα εργοστασιάκι ακόμα. Θα το χτίσουμε ... Τιμουδιά στο μεταξύ! Μην ζυπνήσουν ανταγωνιστές ή τίποτε αντιδράσεις. Ορεβουάρ... (24:107-108).*

Άλλοτε, ο πατέρας αποφασίζει να κάνει μια δική του δουλειά με στόχο το μεγαλύτερο κέδρος: «...τόρα τελευταία κάνω από μόνος μου ένα μικρό εμπόριο (...) Βαρέθηκα να ξενοδουλεύω και να με κλέβουν και από πάνω (...) είπα κι εγώ να κάνω κάτι δικό μου (...) Να, κάνω εισαγωγές διάφορα...» (5:18) ή σκέφτεται τι μπορεί να κάνει για να βγάλει περισσότερα χρήματα: «Α!, μα τότε πρέπει να ανοίξω ένα γραφείο ταξιδιών, να οργανώνω ωραίες εκδρομές στην εξοχή και να βγάλω πολλά λεφτά!... Ετοιμαστείτε για μεγάλες μπίζνες!» (15:17-18).

Συνεπώς, με βάση όλα τα παραπάνω, ο πατέρας δεν ασχολείται με στιδήποτε έχει σχέση με τη φροντίδα, την ανατροφή και τις ανάγκες -συναισθηματικές ή άλλες- του παιδιού<sup>1197</sup>. Από την άλλη, έχει το μοντέλο του οικονομικά εύρωστου και ανεξάρτητου, του αρχηγού – τιμωρού και στυλοβάτη της οικογένειας<sup>1198</sup>. Εξάλλου, το τελευταίο, αναφέρεται ρητά μέσα στο κείμενο. Ο πατέρας είναι «κουβαλητής» στην οικογένεια (25:13) «στόλος του λαγουμιού» (25:13), «προμηθευτής» (25:36) και «στυλοβάτης» (25:22,36). Αυτός ο ρόλος είναι ο μοναδικός που αναγνωρίζει στον εαυτό του και το λείει με περηφάνια. Αντίθετα, υποτιμά και αρνείται προκλητικά να αναλάβει οποιοδήποτε άλλη ευθύνη στην οικογένεια, όπως να ασχοληθεί με τη φροντίδα των παιδιών:

*Κυρία Τάλπα: ...Για κάθισε εσύ να τα νοιάζεσαι...*

*Κύριος Τάλπας: εγώ νταντά! Χα-χα! Εγώ κουβαλητής.*

*(Ακουμπά περήφανα τη σακούλα στο πάτωμα...)* (25:36).

Βέβαια εάν 'προμηθευτής' και 'κουβαλητής' θεωρείται αυτός που φέρνει στην οικογένεια φαγητό ή φροντίζει να τρέφονται καλά όλα τα μέλη της οικογένειας, θα μας απογοητεύσει το γεγονός πως ο πατέρας αδιαφορεί στις παραινήσεις της μητέρας να

<sup>1197</sup> Lamb, E. (1975). Fathers: forgotten contributors to child development. *Human Developmental Psychology*, 15, 601-607.

<sup>1198</sup> Duberman, L., όπ.π.

φέρει φαγητό, γιατί πεινάει η ίδια και τα παιδιά (25:12,13). Αντ' αυτού ο πατέρας προτιμά να κάνει κάτι άλλο, στην προκειμένη περίπτωση να πάει στο ληξιαρχείο (25:12,13,14)· ή όταν βρίσκει τροφή σκέφτεται να τραφούν οι γιοι του και όχι η γυναίκα του, ενώ δεν αναφέρει καθόλου την κόρη του: «*Να χάσω κανένα γεωσκόλληκα ή να τους φυλάξω για τη κυρά;... Άντε, ας τους τις φυλάξω... Θυσία! Όχι για την κυρά, δηλαδή. Για τ' αρσενικά. Διαιώνιση του είδους και λοιπά.*» (25:17-18).

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι το προβαλλόμενο μοντέλο οικογένειας και ο παραδοσιακός καταμερισμός δραστηριοτήτων και ρόλων που προβάλλεται από τα θεατρικά κείμενα της έρευνας είναι αναχρονιστικός με αποτέλεσμα, όχι μόνο να μην συμβάλλει στην άμβλυνση των στερεοτύπων και του πατριαρχικού καταμερισμού εξουσίας και κύρους στην οικογένεια, αλλά πολλές φορές, προβάλλοντας ένα μοντέλο πατριαρχικής οικογένειας σκληρό και άκαμπτο, έμμεσα δίνεται το μήνυμα στα παιδιά πως οποιαδήποτε άλλο μοντέλο οικογένειας ή εξέλιξη παρατηρείται στην οικογενειακή δομή και τους ρόλους, αντιβαίνει σ' αυτό που θεωρείται 'φυσικό', 'πρέπον' ή 'ορθό' για την ίδια την οικογένεια και τη λειτουργία της. Συνεπώς, επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα του Nascimento πως μέσα από τα θεατρικά κείμενα επεκτείνονται και διαιωνίζονται οι στερεότερες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων<sup>1199</sup>.

### 7.3.2. *Γυναίκα: τα οικογενειακά καθήκοντα και ο ρόλος της στην οικογένεια*

Τα θεατρικά κείμενα παρουσιάζουν τη γυναίκα με στερεότυπο και περιοριστικό τρόπο. Σε αντίθεση με τους άντρες, οι γυναίκες εμφανίζονται σχεδόν πάντα μέσα στο σπίτι και ασχολούνται κυρίως με παραδοσιακές δραστηριότητες της οικιακής σφαίρας. Στο σπίτι η μητέρα αναλαμβάνει τη 'φασαρία' της μετακόμισης (5:49) «*βάζει μπουγάδα*» (5:47, 23:57), ακούει το παιδί και ανοίγει την πόρτα (10:30). Ακόμα και όταν οι άλλοι διασκεδάζουν, η μητέρα ασχολείται με τα της οικίας. Έτσι βλέπουμε τα παιδιά να παίζουν, τους άντρες να κουβεντιάζουν και τη μαμά να «*σηκώνει λίγο το φως της λάμπας*» (14:24). Η μητέρα «*πλένει*» (23:57), «*σκουπίζει*» (25:35,37,40), «*σιδερώνει*» (26:81,82,83). «*Σκουπίζει τον ιδρώτα στο μέτωπό της. Διπλώνει τα σιδερωμένα. Συνεχίζει*

<sup>1199</sup> Nascimento, C., όπ.π.

το σιδέρωμα» (26:83). «Βγάζει ξεσκονόπανο από τη μεγάλη τσέπη της ποδιάς που φοράει και ξεσκονίζει το τραπέζι, μουρμουρίζοντας αγανακτισμένη», γιατί, ενώ έχει πονοκέφαλο, ο άντρας της, όχι μόνο δε δέχεται να χαμηλώσει την τηλεόραση, αλλά φωνάζει και ο ίδιος παρακολουθώντας έναν αγώνα ποδοσφαίρου (26:28). Η μητέρα, ακόμα και όταν είναι εργαζόμενη, έχει την αποκλειστική ευθύνη της καθαριότητας του σπιτιού, διαθέτοντας μάλιστα τον προσωπικό της χρόνο για ξεκούραση, ανάπαυση και ψυχαγωγία, στις δουλειές του σπιτιού: «*Η μαμά μου, επειδή εργάζεται όλη τη βδομάδα στο γραφείο της, την Κυριακή κάνει ένα σωρό δουλειές*» (11:33).

Εκτός από την καθαριότητα, η μητέρα ασχολείται κατ' αποκλειστικότητα με το μαγειρέμα. Ως νοικοκυρά βρίσκεται στο 'μαγειριό' της (5:7,23), «*μαγειρεύει την ωραιότερη ψαρόσουπα του Πειραιά!*» (10:26), σουτζουκάκια για τον άντρα της (10:65) και 'κάθε Κυριακή' μαγειρεύει 'κρέας με πατάτες στο φούρνο' (11:32). Κάνει πίτες για να προσφέρει σ' αυτούς που καλεί ο άντρας της (13:45), ετοιμάζει για το δρόμο λίγη πίτα και χωριάτικη κουλούρα (13:51) «*φέρνει νερά και ένα πιάτο με φρούτα*» (14:23), «*φέρνει κεράσματα σε δίσκο*» (25:61). Υπόσχεται στο μέλλοντα σύζυγό της, πως θα του κάνει κάθε μέρα τις αγαπημένες του πατάτες, ενώ, κατ' εξαίρεση, και ο άντρας του διπλανού ζευγαριού δίνει την ίδια υπόσχεση στη μέλλουσα γυναίκα του:

*ΠΑΣΧΑΛΗΣ: (Στη Φλόπη) Θα μου τηγανίζεις πατάτες, αγαπημένη μου;*

*ΦΛΟΠΥ: Όσες θέλεις!*

*ΠΑΣΧΑΛΗΣ: Κάθε μέρα;*

*ΦΛΟΠΥ: Τρεις φορές τη μέρα!*

*ΠΑΣΧΑΛΗΣ: Τόσο πολύ μ' αγαπάς λοιπόν;*

*ΚΟΜΠΡΕΣΣΕΡΙΤΑ: (Στον Φανούρη) Εσύ, Φανούρη;*

*ΦΑΝΟΥΡΗΣ: Θα σου τηγανίζω κάθε μέρα έξι τηγανιές, τώρα που έμαθα. (20:128).*

Η μητέρα λοιπόν, σύμφωνα με τον καθιερωμένο ρόλο της, πάει να ετοιμάσει το φαγητό (22:37), ετοιμάζεται να ταΐσει τα μικρά της (25:21,22), βάζει το φαγητό στο τραπέζι και καλεί τα παιδιά να έρθουν να φάνε (25:37) κι ετοίμασε «*σουπίτσα πολύ δυναμωτική*» για παιδί (26:24). Έκανε μπριζόλες και, για επιδόρπιο, δεν προσφέρει λουκουμάδες, όπως συνήθως, αλλά μήλο, φροντίζοντας για τη διαίτα της κόρης (26:40), σερβίρει φαγητό στο σύζυγο και στο γιο (26:59) και καλεί το γιο της να φάει 'ένα ζεστό φαγάκι' (26:92). Το ότι η μητέρα είναι κατ' αποκλειστικότητα υπεύθυνη για το φαγητό στην οικογένεια,



εντυπώνεται και στο λόγο των παιδιών: «... εγώ προτιμώ τη μυρωδιά (...) του ζεστού φαγητού... Πόσο αποθύμησα τις κατασρόλες της μαμάς μου!» (10:61). Έτσι, λοιπόν στα θεατρικά κείμενα, καθίσταται σαφές, πως η καθαριότητα και το μαγειρέμα αποτελούν υποχρεώσεις της μητέρας. Εξάλλου, τα οικιακά σκεύη τής ‘ανήκουν’.

Στα ίδια πλαίσια με τη μητέρα και η γιαγιά, που κάποιες φορές μεγαλώνει η ίδια το εγγόνι της, πλένει τα πιάτα (12:39) φτιάχνει γλυκό (12:39), κάνει καφέ (13:12,23,30,50), σερβίρει (13:12), συγυρίζει (13:54), ετοιμάζει «τ’ αυγουλάκι» για τον εγγονό της, που «μόλις και το γέννησε η Ασπρούλα» (13:21) και «προχωράει σκυφτή κουβαλώντας ένα δεμάτι ξύλα» (21:63). Η θεία προτρέπει τον ανιψιό της να φάει ‘κουλουρίτσα’: «Κοίτα, Θωμάκο, μόλις τη ξεφούρνισα ροδοκοκκινιστή... και πώς μοσχοβολάει!» (13:22). Επίσης, λόγος γίνεται και για μια πρώτη εξαδέλφη: «Το πιο νοικοκυρεμένο κορίτσι της περιοχής! Όλη μέρα ράβει...» (12:30). Συνεπώς ο ρόλος της γυναίκας στα θεατρικά κείμενα ακολουθεί το πρότυπο της καλής νοικοκυράς και καλής μαγειρίσσας.

Σημειώνεται ότι μόνο σε δυο περιπτώσεις αναφέρεται στο κείμενο ότι η μητέρα δεν έχει μαγειρέψει. Στη μια, γιατί είχε άλλες ασχολίες (26:46), ενώ στη δεύτερη διευκρινίζεται ότι η μητέρα έχει δυο παιδιά εκ των οποίων το ένα νεογέννητο. Είναι εργαζόμενη και νοικοκυρά με αποτέλεσμα να μην τα προλαβαίνει όλα και να ξεχνά πολύ συχνά (26:82). Νιώθει άσχημα που δεν έχει ετοιμάσει φαγητό και απολογείται:

*(Η μητέρα σηκώνει το σίδερο).*

*Μητ. Δέσποινας: (Στεναχωρημένη). Δεν πρόλαβα να μαγειρέψω. Δηλαδή...*

*δεν κατάλαβα πότε πέρασε η ώρα... (...)*

*Μητ. Δέσποινας: (Το αριστερό χέρι στο μάγουλο, το δεξί με το σίδερο στον αέρα). Ααα!*

*Δέσποινα: (Στρέφει. Ήρεμα). Κατάλαβα. Ξέχασες να αγοράσεις αυγά.*

*Μητ. Δέσποινας: Δεν πρόλαβα. Γύρισα τρέχοντας από τη δουλειά για να φύγει η γιαγιά. Πώς να σταματήσω για ψώνια; (...)*

*Μητ. Δέσποινας: Τα έχασα πια. (Σιδερώνει). Και τώρα, τι θα φας εσύ;*

*Δέσποινα: Και συ τι έφαγες;*

*Μητ. Δέσποινας: Κάτι θα έφαγα. Δε θυμάμαι.*

*Δέσποινα: Κατάλαβα! Νηστικιά είσαι!... (26:82-83).*

Η μητέρα δεν προλαβαίνει τις πολλές υποχρεώσεις οικογενειακές και επαγγελματικές και μοιάζει να τα έχει χαμένα. Τρέχει για να τα προλάβει όλα, ενώ ο σύζυγος δεν εμφανίζεται καθόλου.

Εκτός από τις δουλειές του σπιτιού, η ανατροφή και η φροντίδα των παιδιών αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της γυναίκας. Η ευθύνη αυτή την απορροφά ολοκληρωτικά, καθώς κάθε της ενέργεια περιστρέφεται γύρω από τη φροντίδα και την κάλυψη ενός ευρύτερου φάσματος αναγκών του παιδιού. Η μητέρα λοιπόν φροντίζει να τρέφονται καλά τα παιδιά π.χ. βιάζεται να πάει να ταΐσει τα παιδιά της: *«Λοιπόν, εγώ λυπάμαι, αλλά πρέπει να πηγαίνω, έχω να ταΐσω τα αγόπουλά μου»* (15:36), *«Ο γιόκας μου πεινάει, παιδιά, και πρέπει να γυρίσω για να τον ταΐσω»* (16:49), φωνάζει από το παράθυρο το γιο της να έρθει για φαγητό: *«Κοιτάζει απ' το παράθυρο. Βλέπει το Μιχάλη). Μιχάλη! Έλα αμέσως σπίτι. Είναι ώρα για φαγητό»* (22:42), λέει στην κόρη ότι θα τη φροντίσει και ότι θα της φέρει φαγητό (25:43). Αξιοσημείωτο είναι ότι η γυναίκα φροντίζει πολύ και τον αγαπημένο της: *«Φάε και άλλο ένα να καρδαμώνεις, γιατί μου φαίνεσαι αδύναμος»* (12:33).

Η μητέρα φροντίζει τα παιδιά να μην αρρωστήσουν π.χ. *«Αννούλα, παιδί μου, θα κρυολογήσεις. Εκεί πάνω που σκαρφάλωσες κάνει ρεύμα... Κατέβα, χρυσό μου, να πάρεις το παλτό σου και ξανανεβαίνεις πάλι...»* (11:22), ψάχνει το γιο της για να του βάλει ζακέτα (22:34), ελέγχει αν ο γιος της έχει πυρετό (22:59) ή τον φροντίζει για να μην κρυώσει: *«Όχι μόνο να φοράς τη ζακέτα σου, αλλά και να την κουμπώνεις ως απάνω, μην αρπάζεις κανένα κρυολόγημα...»* (26:12-22). Η μητέρα φροντίζει για την υγιεινή των παιδιών: *«Άντε πλύνε τα χέρια σου... Καλό πλύσιμο, να σκοτωθούν τα μικρόβια!»* 26:24, η μητέρα νανουρίζει το μωρό το βράδυ πριν κοιμηθεί (27:22). Ακόμα και γυναίκες συγγενείς ενεργούν κατά τον ίδιο τρόπο με τη μητέρα. Η γιαγιά, που -λόγω κάποιων συνθηκών- μεγαλώνει το παιδί σαν πραγματική μητέρα, τονίζει πως έχει την ευθύνη του παιδιού (13:13), ανησυχεί, όταν, κατά τη γνώμη της, το παιδί δεν έχει φάει καλά: *«Πού τρέχει; ...Κι είναι θεονήστικο»* (13:11), *«Το ξέρεις ότι από χτες το βράδυ τίποτα δεν έβαλε στο στόμα του;»* (13:12), πιέζει το παιδί να φάει (13:21), ενώ και η θεία παρακαλεί το παιδί να φάει: *«Έλα, κάνε μου τη χάρη»* (13:22). Ο πατέρας δεν εμφανίζεται πουθενά.

Σημαντικό επίσης είναι ότι η μητέρα αναζητά βοήθεια στη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών, μόνο όταν είναι εργαζόμενη. Σίγουρα οι επαγγελματικές

υποχρεώσεις που ανακύπτουν ιδιαίτερα από έναν απαιτητικό χώρο εργασίας είναι πολύ μεγάλες, αλλά ακόμα και όταν η μητέρα δεν εργάζεται, δε σημαίνει πως θα πρέπει να είναι κατ' αποκλειστικότητα υπεύθυνη για τη φροντίδα των παιδιών. Η δήλωση της μητέρας πως δεν έχει κανένα να τη βοηθήσει (16:45) τονίζει τη μη συμμετοχή του πατέρα. Έτσι, βλέπουμε πως, όταν η μητέρα είναι εργαζόμενη και υπάρχει επιτακτική ανάγκη για βοήθεια στη φροντίδα του μωρού (16:45,73), επιστρατεύεται ένα ρομπότ γι' αυτό το σκοπό (16:82,83). Ο σύζυγος παραμένει 'επιδεικτικά' αμέτοχος σε θέματα ή προβλήματα που άπτονται της ανατροφής και της φροντίδας των παιδιών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η φροντίδα και η προσοχή που επιδεικνύει η μητέρα παρατηρείται και σε άλλους χώρους εξω-οικογενειακούς. Ο μητρικός ρόλος επεκτείνεται τόσο στο χώρο εργασίας όσο και στις φιλικές σχέσεις. Η δασκάλα 'εξετάζει' τον μαθητή για να δει αν έχει πυρετό: «(Τον αγκαλιάζει κι ακουμπά το μάγουλό της στο μέτωπό του). Μμμμ, ναι, είσαι λιγάκι ζεστός (...) Μπορεί να' χεις λιγάκι πυρετό. Πολύ λίγο. Κανά-δου δέκατα...» (16:68). Τον φροντίζει: «Να, πάρε μιαν ασπιρινούλα και κάτσε ήσυχα – ήσυχα όσο να σχολάσουμε. Θα σε πάω εγώ σπίτι. Να, πιες και το νερό. (Του δίνει ένα μικρό «θερμός»...)» (16:68). Ο μικρός μαθητής κάθεται στα γόνατα της δασκάλας για να του διαβάσει ιστορίες: «*εμένανε μ' έπαιρνε άλλοτε στα γόνατά της...όταν εσείς γράφατε... και μου 'λεγε ιστορίες και παραμύθια*» (16:16) ή «*κουρνιάζει στην αγκαλιά της*» (16:45). Η γιατρός «*σφουγγά με συμπόνια τον ιδρώτα*» από ένα αγοράκι (22:61). Η γυναίκα θα φροντίσει ένα γείτονα που έχει πυρετό (3:35) και δίνει καραμέλες σε ένα γειτονόπουλο που είναι στενοχωρημένο (13:22).

Η μητρική φροντίδα ενέχει, συχνά, μια δόση υπερβολής. Η μητέρα ανησυχεί μην πάθει κάτι το παιδί: «*Θα γλιστρήσεις και θα πέσεις, παιδί μου...Θεέ μου, θα λιποθυμήσω!*» (11:16), «*Αννούλα, πρόσεχε μη γλιστρήσεις.*» (11:22), φοβάται μην αρρωστήσει το παιδί, επειδή κατά τη γνώμη της δεν έφαγε αρκετά: «*Θα κιτρινιάσει!*», «*Θ' αρρωστήσει!*» (22:18), ανησυχεί για την ανάπτυξη του νεογέννητου (25:11): 'κάνει το γιατρό' στο γιο της: «*Βγάλε τη γλώσσα σου...Πω πω! Ασπριδερή! Δε μου λες, μήπως ζαλιζόσουνα στην τάξη;*» (26:25) ανησυχεί αν το μωρό είναι καλά, αν έπαθε κάτι, αν ροχαλίζει: «*(Ανήσυχη) Ροχαλίζει; Γιατί ροχαλίζει; Πώς ροχαλίζει;*» (26:84). Επιδεικνύει υπέρμετρη ανησυχία για το φαγητό του παιδιού π.χ. κυνηγεί το γιο της για να τον ταΐσει (22:15), λέει ότι το παιδί: «*δεν έβαλε μπουκιά στο στόμα του...Ηπие μονάχα ένα ποτήρι γάλα... έφαγε δύο*

αυγά... δύο καπιράτσες με βούτυρο και μέλι ...κι ένα κουτάλι μουρουνέλαιο» (22:17),  
κυνηγάει το γιο της να τον ταΐσει:

*Ερμιόνη: (Τον αρπάζει). Δε θα το κουνήσεις απ' εδώ, αν δε φας πρώτα.*

*Μιχάλης: (Προσπαθεί να της ξεφύγει). Δε θέλω, δεν πεινάω!*

*Ερμιόνη: Και βέβαια πεινάς! Εγώ ξέρω. (22:21).*

Ταΐζει το γιο της 'με το ζόρι' (22:21), τον ακολουθεί με 'ένα ποτήρι γάλα' (22:34), τον πιέζει να φάει τη 'σούπα' του «μέχρι τελευταία κουταλιά» 26:26 Η υπερβολική ανησυχία της μητέρας για το παιδί, την κάνει συχνά υπερπροστατευτική π.χ. προσπαθεί να τον διαφυλάξει από ανύπαρκτους κινδύνους (22:17) ή του αρνείται νέες δραστηριότητες για να τον 'προστατέψει'. Έτσι, η μητέρα αντιδρά για τη χορωδία :«Σου είπα να την αφήσεις τη χορωδία. Θα μου βραχιάσεις!» (26:25), αλλά δε συναινεί ούτε στο θέατρο:

*Κωστής: Από το θέατρο θα πέσω άρρωστος; Πώς, δηλαδή;*

*Μητ. Κωστή: Θα σου εξηγήσω πώς. Ψιθυρίζουν στο θέατρο;*

*Κωστής: Όχι, μιλούν φωναχτά.*

*Μητ. Κωστή: Νάτο το βράχνιασμα! (Παύση). Τρέχουν πέρα δώθε στη σκηνή;*

*(...) Νάτο το στραμπούληγμα! Κι αν το έργο απαιτεί να ντυθείτε καλοκαιρινά μες τη ψύχρα, νάτη κι η πνευμονία!... (26:26).*

Η υπέρμετρη ανησυχία της μητέρας για το παιδί, την κάνει υποχόνδρια:

*Κωστής: ...Πήρα κουλούρι*

*Μητ. Κωστή: (Με φρίκη). Από τον κουλουρά; (...)*

*Και τις μύγες δεν τις σκέφτηκες;*

*Κωστής: Ποιες μύγες;*

*Μητ. Κωστή: Του κουλουρά. Όπου κουλουράς και μύγες.*

*Τι σε μαθαίνω τόσο καιρό;*

*Κωστής: Δεν έχει μύγες τέτοια εποχή.*

*Μητ. Κωστή: Όσες έχει όμως είναι οι χειρότερες.*

*Οι πιο ανθεκτικές, για να επιζήσουν τέτοια εποχή. Θηρία. (26:24-25).*

Και πολύ συχνά υπερβολική π.χ.

*Μητ. Κωστή: Μη μου γυρίζεις από το σχολείο με τη ζακέτα στο χέρι. Να τη φοράς.*

*Κωστής: Μα ζεσταίνομαι...*

*Μητ. Κωστή: Δε ζεσταίνεσαι. Νομίζεις ότι ζεσταίνεσαι. Εμένα ρώτα.*

*Κωστής: Τι να σε ρωτήσω; Αφού ιδρώνω.*

*Μητ. Κωστή: Νομίζεις ότι ιδρώνεις... (26:21).*

Άλλοτε, η μητέρα θεωρεί 'υπεύθυνο' το σχολείο για παιδικές ασθένειες ή μικροτραυματισμούς: «...για να μάθετε πέντε γράμματα, κινδυνεύετε διαρκώς να κολλήσετε επιδημίες (...) Τις προάλλες στραμπούληξες το πόδι σου στο σχολείο (...) Έπρεπε να την καταργήσουν τη Γυμναστική. Δεν είναι μάθημα αυτό. Είναι κίνδυνος-θάνατος (...) Σας ζαμολούν στο διάλειμμα κι ό,τι σπάσετε, σπάσετε. Και καλά να είναι πόδι. Μην είναι κεφάλι καμιά φορά. Τρέμει η ψυχή μου πια. Ή άρρωστο θα σ' έχω ή τραυματισμένο.» (26:22,23), «...οι κίνδυνοι από τα μαθήματα- τα πειράματα της Φυσικής με τις εκρήξεις ..., το μικροσκόπιο που θα σας αφήσει όλους αλλήθωρους...» (26:25). Η ιδιαίτερη φροντίδα και έγνοια της μητέρας για τη διαφύλαξη της υγείας του παιδιού την κάνουν να ερμηνεύει με εσφαλμένο τρόπο ή να προσδίδει μεγαλύτερη σημασία, απ' όση έχει στην πραγματικότητα, οποιαδήποτε ενέργεια ή σύμπτωμα του παιδιού: «... (Ανήσυχα). Δεν κοιμόσουν; Μήπως είχες αϋπνία;» (26:24) «(Εντρομη). Δεν πεινάς; Τάλεγα εγώ! Ανορεξία!» (26:24), «Φτερνίστηκες (...) Προεόρτια» (26:24).

Από την άλλη -και αυτό είναι το σημαντικό- η μητέρα γνωρίζει τις ανησυχίες του παιδιού. Συμπάσχει μαζί του, εγκόπτει στους προβληματισμούς και τα άγχη του και είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμη να το βοηθήσει. Ο πατέρας ενημερώνεται από τη μητέρα για όποιο πρόβλημα ανακύπτει στην οικογένεια και σχετίζεται με τα παιδιά. Έτσι, η σύζυγος αναλαμβάνει να τον ενημερώσει για το θέμα που έχει ανακύψει με την υγεία της μικρής τους κόρης. Μάλιστα, στην προκειμένη περίπτωση, ο πατέρας δε φαίνεται να χαιρέται ιδιαίτερα που τον επισκέπτονται η σύζυγος και τα παιδιά:

*Κυρία Τάλπα: (Μπρος στο ύψωμα. Φωνάζει.) Εδώ σύζυγος!*

*(Περιμένει. Ξελαργγίζεται.) Σύζυγος και γιοι! (Βγαίνει ο Κύριος Τάλπας.)*

*Κύριος Τάλπας: (Αυστηρά.) Λαγούμι μου, ησυχία! Αντικοινωνικός.*

*Κυρία Τάλπα: Σοβαρό! Αντικοινωνικός, αλλά γονιός. (25:44).*

Η μητέρα προσπαθεί να ενημερώσει το σύζυγο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στην ορθογραφία (26:30,31), αλλά εκείνος είναι τόσο πολύ απορροφημένος στην τηλεόραση που στη μια περίπτωση 'έχει στρέψει πάλι την προσοχή του στο ματς' χωρίς

να πει τίποτα (26:30), ενώ στην άλλη, η απάντησή του είναι ένας σχολιασμός για τον ποδοσφαιρικό αγώνα:

*Μητ. Τατιάνας: Ένα σωρό λάθη έκανε η κόρη σου στην ορθογραφία.*

*Πατ. Τατιάνας: Φτου να μου χαθείς!*

*Τατιάνα: (Θιγμένη) Μα καλέ πατέρα...*

*Πατ. Τατιάνας: Διαιτητές σου λέει ο άλλος! Πουλιούνται για τριάντα αργύρια...*

*Μητ. Τατιάνας: Αν δεν τελειώσει το ματς, δεν πρόκειται να συνεννοηθούμε μαζί του. (26:31).*

Τέλος, η μητέρα είναι εκείνη που ενημερώνει τον πατέρα για το θέμα που έχει ανακύψει με το γιο τους (14:13, 26:57-58) ή με τους δυο γιους τους (25:75).

Και όχι μόνο αυτό. Η μητέρα δεν ενημερώνει απλά τον πατέρα, αλλά κυρίως βρίσκεται κοντά στο παιδί, του συμπαραστέκεται σε οποιοδήποτε πρόβλημα και το παρηγορεί: «(Τον χαϊδεύει και προσπαθεί να τον ηρεμήσει). Έλα ησύχασε, μωρό μου. Όλα αυτά είναι παραμύθια.» (22:58). Αλλά και το ίδιο το παιδί φαίνεται ότι αναζητά τη μητέρα: «Δε μου αρέσει να κλαίω μόνη. Θέλω να με παρηγορήσεις» (26:38). Από την άλλη, και η μητέρα επιδιώκει να συζητήσει με το παιδί το πρόβλημα που το απασχολεί:

*Ρήνα: Μπου χου χου... (Τρίβει τα μάτια και ρουφά τη μύτη της).*

*Μητ. Ρήνας: Μπορείς να μου πεις τι έπαθες; (Περιμένει). Σε ρωτώ, Ρήνα! (26:35).*

και συνδράμει στην εξεύρεση της καλύτερης λύσης:

*Μητ. Ρήνας: (Ανήσυχη). Τι έπαθαν τα δόντια σου;*

*Ρήνα: (κατεβάζει το καθρεφτάκι). Είναι στραβά!*

*Μητ. Ρήνας: Έτσι στράβωσαν; Ξαφνικά;*

*Ρήνα: Τώρα το πρόσεξα.*

*Μητ. Ρήνας: Θα πάμε στον ορθοδοντικό. Αν είναι πραγματικά στραβά, θα σου βάλει σιδεράκια να ισιώσουν. (26:37).*

Αλλά και παρακάτω:

*Μητ. Ρήνας: ...θέλεις να βρούμε μια λύση ή να φύγω;*

*Ρήνα: Όχι, μη φύγεις! (Παύση). Τι λύση; (Απελπίζεται). Δεν υπάρχει λύση.*

*Μητ. Ρήνας: Και μια και δυο και τρεις. (26:38).*

Εμπνυχώνει το παιδί και στέκεται πλάι του τις στιγμές που είναι στεναχωρημένο: «Μη στεναχωριέσαι μωρό μου για κάποιον που δεν τ' αξίζει. Μη στεναχωριέσαι και μ'



*αρρωστήσεις» (22:59), «Μια χαρά είναι τα μάτια σου. Πρήστηκαν από το κλάμα. Άμα σταματήσεις, θα ξεπρηστούν και θα ξεκοκκινίσουν. Έλα, χαμογέλασέ μου, να σε χαρώ! (Η Ρήνα χαμογέλα με προσπάθεια). Μπράβο, κορίτσι μου! Κοίτα τι ωραία που είσαι τώρα!» (26:36). Τελικά φαίνεται ότι με τη βοήθεια και την υπομονή της μητέρας (26:36) το παιδί βρίσκει μια διέξοδο στο θέμα που το απασχολεί: «(Καταχαρούμενη) Αυτή η λύση μ' αρέσει. Τέρμα τα κλάματα κι οι ανοησίες» (26:40).*

Εκτός από τη συναισθηματική τόνωση και βοήθεια, η μητέρα βοηθά και στην επιτέλεση των μαθησιακών σκοπών και των σχολικών υποχρεώσεων των παιδιών. Η μητέρα είναι εκείνη που αναλαμβάνει την επιμέλεια του διαβάσματος των παιδιών. Έτσι βλέπουμε τη μητέρα να τραβάει το γιο της προς το σπίτι κρατώντας ένα βιβλίο, την ώρα που εκείνος προσπαθεί να της ξεφύγει (14:11,12,13,14). Η μητέρα ανησυχεί όταν το παιδί δε διαβάζει: «Άκου κει πράγματα, να παίζει μονάχα ολημερίς και διάβασμα τίποτα...» (14:12), στεναχωριέται και το πιέζει: «Έλα μέσα, σου λέω (σκασμένη, τον τραβάει από το μανίκι).» (14:12). Άλλοτε φαίνεται απογοητευμένη και προσπαθεί να το δελεάσει: «...Τι θα γίνω με τούτο το παιδί! Τι θα γίνω; (πάλι τον τραβάει). Καλά, δε χόρτασες παιχνίδι; Ε; Και το καινούριο βιβλίο που σου' φερε ο πατέρας σου; ( το έχει κάτω από την αμασχάλη της και για μια στιγμή τον αφήνει και του το δείχνει). Κοίτα! Κοίτα ζωγραφιές. Ποιο παιδί έχει τόσο ωραίο βιβλίο;» (14:12). Ή τον φοβερίζει για να διαβάσει: «Αλίμονό σου... αν δε στρωθείς από τώρα στο διάβασμα! Η δασκάλα σου ήταν όλο παράπονα πέρυσι (...) Κι είπε, το καλοκαίρι να μην αφήσεις το βιβλίο. Πρέπει να λυθεί η γλώσσα σου στην ανάγνωση...κατάλαβες;» (14:12).

Όταν το παιδί επιστρέφει από το σχολείο, η μητέρα είναι εκείνη που ρωτά «πώς πήγε το σχολείο σήμερα;» (26:28). Ο πατέρας, αν και βρίσκεται στο σπίτι, προτιμά να βλέπει τηλεόραση και όχι μόνο δε ρωτά ή δεν ενδιαφέρεται να μάθει για τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, αλλά ούτε καν γυρνά να το χαιρετήσει: «Γεια σου πατέρα. (Ο Πατέρας κουνάει αόριστα το χέρι χωρίς να γυρίσει).» (26:28). Η μητέρα ενδιαφέρεται να μάθει αναλυτικά πώς τα πήγε το παιδί σε κάθε μάθημα π.χ. «Σε όλα τα μαθήματα τα πήγες μια χαρά;» (26:28) «Λοιπόν, Ιστορία;» (26:31). Άλλοτε το ίδιο το παιδί, γνωρίζοντας ότι η μητέρα θέλει να ενημερωθεί για την πρόοδό του, ξεκινά είτε με κάποια ρητορική ερώτηση: «Λοιπόν, θέλει να σου πω τι έγινε στο σχολείο σήμερα; ...Ήμουν η πρώτη!...» (26:84) είτε αφήνοντας κάποια υπονοούμενα:



*Ντίνα: ... (Η μητέρα εξακολουθεί να κοιτάζει τη σάκα επικριτικά).*

*Απ' έξω δεν έχει τίποτα κακό. Από μέσα όμως, άστα! Καλύτερα μην κοιτάξεις.*

*Μητ. Ντίνας: Δηλαδή; Τι έχει μέσα; (26:69)*

Όταν το παιδί της λέει ότι δεν τα πήγε καλά στην ορθογραφία, η μητέρα στεναχωριέται: «Εκεί τα πήγες δυο τρομάρες πάλι ε; Ποιος ξέρει τι σημεία και τέρατα έχω ν' ακούσω και σήμερα. Γιατί, βρε κόρη μου; Να ήσουν α κουτή;» (26:29). Βέβαια, η απάντηση αυτή με τις λέξεις που χρησιμοποιούνται ('πάλι', 'και σήμερα' υπογράμμισή δική μου), δηλώνεται έμμεσα, πως σε καθημερινό επίπεδο η μητέρα ενδιαφέρεται να μάθει πώς τα πήγε το παιδί και πληροφορείται ότι και 'πάλι' δεν τα πήγε καλά στην ορθογραφία και ότι, όπως κάθε φορά που ρωτά, έτσι 'και σήμερα' θα ακούσει 'τέρατα'. Συνεπώς, η μητέρα είναι εκείνη που ενδιαφέρεται για την πρόοδο του παιδιού και σε καθημερινό επίπεδο ενημερώνεται για τις επιδόσεις του στο σχολείο. Όταν δε, η μητέρα ενημερώνεται για αδικαιολόγητα λάθη και παραλείψεις, θυμώνει: «Γιατί δεν προσέχεις καθώς γράφεις, μου λες;» (26:29), τρομοκρατείται όταν ακούει ότι η κόρη έκανε 'τέσσερα-πέντε λαθάκια': «(Τρομοκρατημένη). Τέσσερα- πέντε;» (26:29), φρίττει: «(Με φρίκη). Ιι! Ρήμα σε -ίζω με ύφιλον;» (26:29), καταρρέει όταν ακούει και τρίτο λάθος στην ορθογραφία: «(Ετοιμη να καταρρέσει). Και το τρίτο;» (26:30), θυμώνει και φοβερίζει: «(Αυστηρά στην κόρη της). Αν δε μάθεις τις καταλήξεις των ρημάτων κι αν δεν κόψεις τους αναγραμματισμούς, δεν μπαίνεις σε καμιά ομάδα!» (26:32). Χαίρεται όταν μαθαίνει ότι το παιδί τα πήγε καλά στο σχολείο και ανησυχεί μήπως άλλες δραστηριότητες της αποσπούν χρόνο από το διάβασμά της (26:84). Μόνο σε μια περίπτωση βλέπουμε τη μητέρα να μην ανησυχεί για την κακή επίδοση στα μαθηματικά. (26:69) Βέβαια, αίσθηση προκαλούν οι λόγοι για τους οποίους η μητέρα θεωρεί ότι δεν είναι απαραίτητο η κόρη να είναι καλή στα μαθηματικά:

*Ντίνα: ένα τετράδιο Αριθμητικής γεμάτο κοκκινίλες. Τα θαλάσσωσα.*

*Μητ. Ντίνας: Καλά, δεν πειράζει. Μ' αυτά ασχολείται ο λογιστής μας.*

*Ντίνα: Τι σχέση έχει ο λογιστής;*

*Μητ. Ντίνας: Αριθμητική δε θα σου χρειαστεί εσένα. Τα βιβλία της επιχείρησης θα κρατάς; Αυτά τα φροντίζει το λογιστήριο (26:69).*

Αντίθετα προωθεί την κόρη της στην εκμάθηση ξένων γλωσσών «*Εσύ, κοίταζε τις ξένες γλώσσες -αγγλικά γαλλικά και τα τέτοια. Είμαστε κοσμοπολίτες εμείς.*» (26:69), και τα

‘καλλιτεχνικά’: «Πιάνο, χορό, κανένα μουσικό όργανο...Ξέρες!» (26:70). Ένα αντίστοιχο κλίμα παρατηρούμε και σε μια άλλη στιχομυθία μεταξύ μητέρας και κόρης:

*ΚΥΡΙΑ ΓΑΜΑ: Ετοιμάσου για πιάνο, χρυσό μου.*

*ΛΕΛΑ: Βαριέμαι.*

*ΚΥΡΙΑ ΓΑΜΑ: Βαριέσαι, ξεβαριέσαι, το πιάνο είναι απαραίτητο για τα κορίτσια της τάξης μας.*

*ΛΕΛΑ: Εμένα μου αρέσει η κιθάρα.*

*ΚΥΡΙΑ ΓΑΜΑ: Άσ’ τη την κιθάρα. Η κιθάρα είναι για τις χαμηλότερες τάξεις. Σιγά μη μου παίζεις φουσαρμόνικα μαζί με τα φτωχόπαιδα! (24:108).*

Σ’ αυτές τις περιπτώσεις η μητέρα δείχνει να ενδιαφέρεται μεν για τη μόρφωση ή για την καλλιτεχνική παιδεία του παιδιού, αλλά κυρίως για το είδος εκείνο με το οποίο μπορεί να ‘επιδειχθεί’ στον κοινωνικό περίγυρο της οικογένειας, ή που η ίδια θεωρεί ότι ‘αρμόζει’ στην κοινωνική τους τάξη. Είναι φανερό ότι η μητέρα θέτει άλλες προτεραιότητες όπως την προβολή στο κοινωνικό περιβάλλον και δευτερευόντως την προαγωγή της γνώσης, τη μαθησιακή ανάπτυξη και πρόοδο του παιδιού.

Το ότι η μητέρα έχει κατ’ αποκλειστικότητα την επιμέλεια του διαβάσματος των παιδιών φαίνεται και από όσα λέει η ίδια απευθυνόμενη προς τον πατέρα: «*Βλέπεις; ... αυτά τραβάω*» (14:13) «*για να δεις τι τραβάω κάθε μέρα...*» (14:14). Τα λόγια αυτά απευθύνονται προφανώς σε κάποιον που δεν τα γνωρίζει, σε κάποιον που δεν ασχολείται και συνεπώς δεν μπορεί να ξέρει τι ‘τραβάει’ (χρησιμοποιούμε τη λέξη το πρωτοτύπου) η μητέρα κάθε μέρα. Σ’ αυτή τη φιλονικία, όπου η μητέρα πιέζει το γιο να διαβάσει, ενώ ο γιος ‘*χτυπάει το πόδι του...*’ (14:14) και φωνάζει «*Πρώτα θα παίζω*» (14:14), η αντίδραση του πατέρα είναι χαρακτηριστική και είναι η εξής:

*Πατέρας: Πουφ! ζαλάδα... πάω για το καφενείο...*

*Μάνα: Πάλι μόνη μου να τα βγάλω πέρα...*

*(μουρμουρίζει και κουνάει το κεφάλι)... (14:14).*

Πέρα από την επιμέλεια του διαβάσματος, οι μητέρες ορισμένες φορές αναλαμβάνουν και την ψυχαγωγία του παιδιού. Έτσι, βλέπουμε τη μητέρα να βγάζει βόλτα το μωρό «...η κυρία Σοφία, έχει βγει βόλτα σπρώχνοντας το καρτσάκι με το μωρό της μέσα.» (16:43), να ετοιμάζεται να πει ένα παραμύθι στην κόρη της «*για τη μάγισσα με τη σκούπα*» (26:38), και μια άλλη μητέρα να λέει στα παιδιά της παραμύθια για δάση

γεμάτα θηρία (26:100). Στα ίδια πλαίσια με τη μητέρα, και η γιαγιά τραγουδά στην εγγονή της (10:27). Άλλοτε τραγουδούν και οι δύο μαζί (10:61), ή μαθαίνουμε ότι η γιαγιά «τραγουδούσε» στο εγγόνι της «όλα τα νταχιρντί της» (27:22).

Η μητέρα πολύ συχνά συμβουλευεί, νουθετεί ή κάνει αυστηρές συστάσεις στα παιδιά της. Συνήθως οι συμβουλές και οι παραινέσεις της αφορούν την υιοθέτηση από τα παιδιά κοινωνικά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς. Οι μητέρες δηλαδή είναι υπεύθυνες και για την εκμάθηση του κώδικα καλής συμπεριφοράς και των 'κανόνων' που διέπουν τις δημόσιες κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, η μητέρα παρατηρεί το αλεπουδάκι της που παρεμβαίνει στη συζήτηση των ενηλίκων: «*Σώπα, αλεπουδάκι μου, έχουμε σοβαρή συζήτηση*» (7:88) και το αλεπουδάκι υπακούει: «*Μάλιστα, μαμά*» (7:88). Νουθετεί την κόρη της να υιοθετήσει την πρέπουσα συμπεριφορά με κωμική υπερβολή: «*Πάψε να γλύφεις το παγωτό με τη γλώσσα σου*» (11,11). Συμβουλευεί: «*Αννούλα, να είσαι προσεκτική*» (11:13) και προτρέπει στην υιοθέτηση των καλών τρόπων: «*Καλημέρα σας, κύριε Δήμαρχε. Αννούλα, πες καλημέρα...*» (11:13). Άλλοτε αποδοκιμάζει τον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού: «*Τι ντροπή, Αννούλα!*» (11:39) και άλλοτε η αποδοκιμασία της μητέρας συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αντίληψη του τι θεωρείται πρέπουσα ή αποδεκτή συμπεριφορά: «*(Αρπάζει τη Ρίκι). Έλα δω, εσύ! (Την παίρνει παράμερα.). Εγώ σου έχω εμπιστοσύνη αλλά ο κόσμος είναι κακός... Δε θέλω να έχεις πάρε δώσε με ξένα ζώα, ιδιαίτερα δημοσίως.*» (25:73-74).

Άλλες φορές, η νουθεσία ή οι συστάσεις της μητέρας αφορούν τις κοινωνικές συναναστροφές: «*Εσύ είσαι γιος δημάρχου και δε σου επιτρέπω να κάνεις παρέα με έναν αλήτη. Στο σπίτι γρήγορα*» (22:35). 'Αρπάζει' το γιο της και τον απομακρύνει από το φίλο που δεν εγκρίνει (22:58). Η Κίσα δεν επιτρέπει στα μικρά της «να μπλέξουν με άλλα πτηνά» (25:68). Τα συμβουλευεί: «*Κίσα από το γένος σου, κι ας είν' και μαδημένη*» (25:68) και εξηγεί: «*Η ζωή είναι πονηρή. Κυκλοφορούν φτωχοσπούργιτες και μπορεί να σας βάλουν στο μάτι, πρώτον γιατί είμαστε το ομορφότερο πτερωτό σόι και δεύτερον γιατί είμαστε εύποροι και αυτοί είναι φουκαριάρηδες και προικισθήρες*». Συμβουλευεί και για τα αρπακτικά: «*Κυκλοφορούν αρπακτικά. Σας κάνουν το ρομαντικό, άντε να βγούμε να κελαηδήσουμε μαζί στο φεγγαρόφωτο, και σας κάνουν μια χασιά*» (25:69). Όλα αυτά είναι όπως λέει η ίδια: «*Μητρικές συμβουλές*» (25:69). Οι νουθεσίες της μητέρας, πολλές φορές, εντυπώνονται στο παιδί και αναπαράγονται στο λόγο του:

*ΑΕΛΑ: (Την κοιτάζει εξεταστικά.) Είσαι φτωχή;*

*ΜΑΡΙΑ: Δεν ξέρω.*

*ΑΕΛΑ: Έχετε κότερο;*

*ΜΑΡΙΑ: Όχι.*

*ΑΕΛΑ: Τότε, είστε φτωχοί. (Παύση) Η μαμά μου, μου είπε να μην παίζω με φτωχούς (...). Περιμένω να βρω συμπαίκτη της τάξης μου.*

*ΜΑΡΙΑ: (Μ' ελπίδα.) Τι τάξη πας;*

*ΑΕΛΑ: Όχι τάξη στο σχολείο, χαζή! Κοινωνική τάξη. (24:121).*

Αυτό λέγεται και παρακάτω προκαλώντας την αντίδραση ενός ήρωα, του οδοκαθαριστή:

*ΜΑΡΙΑ: Η μαμά της δεν την αφήνει να παίζει με παιδιά από άλλη τάξη.*

*ΑΕΛΑ: Κοινωνική.*

*ΟΔΟΚΑΘΑΡΙΣΤΗΣ: (Σταυροκοπιέται.) Μνήσθητί μου, Κύριε!*

*ΑΕΛΑ: (Απολογητικά) Πώς να την παρακούσω;*

*ΟΔΟΚΑΘΑΡΙΣΤΗΣ: ...Ε, τι να πω τώρα; (Παύση.) Μπορώ να πω και τίποτα;*

*(Κοιτά τον ουρανό.) Τίμα τον πατέρα σου και τη μητέρα σου... (24:124).*

Συνεπώς, αυτό που ενδιαφέρει τη μητέρα ορισμένες φορές είναι η κοινωνική καταγωγή των προσώπων με τους οποίους συναναστρέφονται τα παιδιά, θεωρώντας βέβαια η καθεμιά, ότι είναι από ανώτερη κοινωνική τάξη ή 'σοι', όποτε τα παιδιά της θα πρέπει να έχουν φίλους και παρέες 'ομοίους' τους. Έτσι λοιπόν, μια από τις υποχρεώσεις της μητέρας φαίνεται ότι αποτελεί η νουθεσία των παιδιών, για υιοθέτηση καλών τρόπων συμπεριφοράς και 'καλών' κοινωνικών συναναστροφών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο σε μια περίπτωση βλέπουμε έναν πατέρα να μιλά επικριτικά σε μια γυναίκα για τις κοινωνικές συναναστροφές της κόρης της με αφορμή το γεγονός πως το παιδί βρίσκεται σε μια πλατεία που υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι, μεταξύ των οποίων μια τσιγγάνα και ένας τσιγγάνος: «... πώς την αφήνετε τη δική σας [κόρη] να τριγυρίζει με τους γόφτους και τα ζυπόλητα; (Δείχνει.) Ορίστε! (Κουνάει θλιβερά το κεφάλι.) Ωραίες παρέες κάνει! Να τη χαιρέστε! Καταλαβαίνετε τι εννοώ 'ζυπόλητα' » (24:26). Στην πραγματικότητα βέβαια ο λόγος δεν είναι ότι ενδιαφέρεται για τις κοινωνικές συναναστροφές του συγκεκριμένου παιδιού, αλλά επιθυμεί να τους διώξει όλους από την πλατεία για να χτίσει εκεί το νέο του εργοστάσιο.

Στα θεατρικά κείμενα της έρευνας, η μητέρα όχι μόνο νουθετεί, αλλά συχνά επιπλήττει τα παιδιά της. Η επίπληξη της μητέρας οφείλεται κάποιες φορές στην αμέλεια του παιδιού στο διάβασμα: «*Διάβασε βρε ανεπρόκοπε, κάνε μια επανάληψη... θα τα ξεχάσεις, βρε, και πώς θα πας στο σχολείο μετά; Ρεζίλι θα μας κάνεις*» (4:10), «*Κάτι μου λες τώρα! Μήπως διάβαζες σαν είχε σχολείο;*» (14:12). Άλλοτε η μητέρα φωνάζει να μην κάνει φασαρία το παιδί: «*Σκάσε βρε, μη χτυπάς και ενοχλείς από κάτω...*» (4:15) «*Σσσ! ...Κοιμόμαστε*» (25:72) και άλλοτε η επίπληξη αφορά την ‘κακή’ συμπεριφορά του παιδιού: «*Μην είσαι αναιδής*» (11:12), «*Αννούλα, τι σ’ έπιασε επιτέλους;*» (11:12), «*Σουτ!*» (25:37), «*Τσιμουδιά!*» (25:37), «*Μη μου λες εμένα ‘Άσε με πια’. Ορίστε μας!*» (26:24) «*(Ο Κωστής κάνει να διαμαρτυρηθεί). Σουτ, σιωπή!*» (26:26) και προστάζει: «*Αννούλα... πώς σκαρφάλωσες εκεί πάνω (...)* Αννούλα, *κατέβα αμέσως!*» (11:16), «*Αννούλα, σου απαγορεύω να λες τέτοιες ανοησίες*» (11:40). Κάποιες φορές μάλιστα φρίττει με αυτά που κάνει το παιδί: «*(Φρικιάζει) Ιυ! Και το λες έτσι ξεδιάντροπα;*», (25:73), «*(Με φρίκη). Ιυ! (Αυστηρά). Τι σου έχω πει;*» (26:21). Συχνά παρεμβαίνει ανάμεσα στα αδέρφια που μαλώνουν και τα επιπλήττει όταν δεν φέρονται καλά, το ένα στο άλλο: «*(Στα αγόρια που δέρνονται.) Φρόνιμα, με ζαλίσατε!*» (25:37), «*Μη μαλώνετε! Κι αφήστε τη μικρή*» (25:38), «*(Αυστηρά στους γιους της.) Για να σας πω!...*» (25:48), «*Θα την αφήσετε ήσυχη...*» (25:48), «*Κάτω τα χέρια!*» (25:73). Αγανακτεί με τα αγόρια (25:41,73), τα βρίζει επειδή βρίζουν τη μικρή τους αδελφή: «*Εσείς είστε χαζοί.*» (25:72). Από την άλλη πλευρά, ο πατέρας δε φαίνεται να στεναχωριέται όταν οι γιοι του χτυπιούνται: «*(...Έχει μπει στο λαγούμι τη στιγμή που οι γιοι του άρχισαν να χτυπιούνται. Οσφραίνεται. Καμαρώνει...)* Μπράβο! Μπαμ-μπουμ! Αγριάδα, προγονική αρετή...» (25:26). Βέβαια η μητέρα αντιδρά: «*(Στρέφεται προς το μέρος του επιθετική.) Για κάθισε εσύ να τα νοιάζεσαι, και σου λέω εγώ τι ωραία που είναι να τα χωρίζεις, μη γρατσוניστούνε, μη σπάσουνε κανένα κεφάλι*» (25:36).

Κάποιες φορές, η μητέρα ‘φοβερίζει με το χέρι της’ (14:12) ή απειλεί το παιδί της: «*Σύχασε και κοιμήσου, θα τις φας!*» (25:50). Ορισμένες φορές η μητέρα χτυπά το παιδί στο χέρι, για να μην κάνει ζημιά: «*Τα βάζα είναι Μινγκ. Αν ραγίσει ένα, πήρε ο άνεμος μερικά εκατομμύρια...Θα μου πεις το παιδί αποκλείεται να κάνει ζημιά;... Του ‘δωσα προκαταβολικά τρεις στο χέρι και του εξήγησα –Μινγκ, Μινγκ, Μινγκ!*» (24:102-103). Άλλες φορές, η μητέρα χτυπά τα παιδιά της, γιατί δεν εγκρίνει τη συμπεριφορά τους: «*Η*

*μάνα χτυπά τα απλωμένα χέρια τους.» (25:38), «Η μάνα της δίνει σφαλιάρα» (25:61), «(Τον χτυπά). Σουτ! Ακόμα δεν έσκασες απ' το αυγό!» (25:93). Επίσης λόγω της 'απρεπούς' συμπεριφοράς των παιδιών, η μητέρα τραβάει το γιο της από το αυτί (22:46), ή δίνει στους γιους της 'από μια καρπαζιά' (25:46). Σε αντίθεση με τον πατέρα, η μητέρα δεν επιπλήττει το σύζυγό της. Όταν υπάρχει κάποια διαφωνία ανάμεσα στο αντρόγυνο, η γυναίκα συνήθως 'μουρμουρίζει αγανακτισμένη' (14:14, 25:36, 26:28).*

Οι μητέρες λοιπόν είναι εκείνες που αναλαμβάνουν τη φροντίδα και την επιμέλεια των παιδιών, εκείνες που μαθαίνουν στα παιδιά τρόπους καλής συμπεριφοράς αλλά και εκείνες που περηφανεύονται γι' αυτά και τα καμαρώνουν. Έτσι, η τρομπέτα λέει ότι είναι το καμάρι της μαμάς ορχήστρας (12:10), η μητέρα καμαρώνει το νεογέννητο αγοράκι της: «*Πώς σας φαίνεται ο γιόκας μου;*» (16:44) Η μητέρα λέει για τη κόρη της ότι: «*τα γαλλικά τα παίζει στα δάκτυλα*» (24:102) και συμπληρώνει: «*Και προφορά, ε; Καλύτερη από Παριζιάνα. Ταλέντο στις γλώσσες. Χαλούου! Τσάο! Ολα! Μέχρι και Σαγιονάρα! Εκεί όμως που είναι ταλεντάρα είναι στο μαλαέτο. Γεννημένη!... Από ομορφιά; Τα βλέπετε και μόνοι σας. Καλλονή! Ίδια εγώ!*» (24:103-104). Η μητέρα λέει για τις κόρες της: «*Οι κόρες μου; Άριστες! Η μια άριστη στα πρακτικά, η άλλη άριστη στα θεωρητικά. Ευτυχώς, για να έχουν διαφορετικό πεδίο και να είναι και οι δύο πρώτες... Υποτροφίες δε θα πάρουν, γιατί είμαστε εύποροι. Δυστυχώς. Αλλά μπορούν να πάρουν κανένα Νόμπελ αργότερα... Δεν τους το κουβεντιάζουμε από τώρα, για να μην πάρουν τα μυαλά τους αέρα. Απλώς τους λέμε, 'Από Μαντάμ Κιουρί και κάτω δε σας δεχόμαστε. Κάντε καλά'. ...Από παρέες; Τίποτα. Ούτε μια φίλη. Σεμνά παιδιά. Μαζεμένα. Διαικώς μεταξύ τους. Πολύ μονιασμένες, ε; (Η Λίνα και η Νέλλη αλληλοτσιμπιούνται ύπουλα.) Πάντα μαζί τα χρυσά μου. Από το σχολείο στο σπίτι και απ' το σπίτι στο σχολείο. Πουθενά αλλού. Βήμα...» (24:104).*

Η μητέρα λέει για το γιο της: «*Ο μικρός έχει προτερήματα αλλά και ελαττώματα... Σοβαρός μελετηρός αλλά... πονόψυχος. Δυστυχώς! ... Και μονόχοντο παιδί ε; Να πάει σ' ένα γήπεδο; Σε μια ντισκοτέκ; Τίποτα!... από μυαλό όμως, σκίζει. Από μένα πήρε. Εγώ, ό,τι χαρτί περνά, το θυμάμαι. Μια ντάμα, δυο άσοι, τρεις βαλέδες... Δε με κερδίζει καμιά.» (24:106-107). Η μητέρα λέει ότι η κόρη της είναι καλλίφωνη (24:170) και στη συνέχεια οι δυο μητέρες καμαρώνουν τις κόρες τους που τραγουδούν (24:171, 172). Η μητέρα 'περήφανη' λέει στον πατέρα ότι γέννησε δύο αρσενικά και μετά*

από παύση παρουσιάζει και το θηλυκό (25:12). Η μητέρα καμαρώνει τα αγόρια (25:29) και είναι 'συγκινημένη' -και όχι περήφανη- που το κοριτσάκι της μίλησε γρήγορα (25:35). Η μητέρα Κίσσα λέει: «*Από μένα έχουν πάρει τα Κισσάκια μου. Είμαι πολύ περήφανη που ακολουθούν το παράδειγμά μου.*» (25:69). Τέλος η μητέρα λέει στο σύζυγο για την κόρη: «*Καλή είναι η κόρη μας. Μακάρι να είχαν όλοι τέτοιες καλόκαρδες θυγατέρες*» (25:109) και για το γιο: «*Όχι να το παινευτώ, μα είναι άριστος ο γιος μας*» (25:109).

Όπως φαίνεται, η μητέρα καμαρώνει για άλλους λόγους την κόρη και για άλλους το γιο. Μάλιστα οι λόγοι μπορεί να είναι διαμετρικά αντίθετοι, με αποτέλεσμα, αυτό που για τις κόρες παρουσιάζεται ως προτέρημα, για τους γιους να θεωρείται μειονέκτημα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η μητέρα περηφανεύεται που οι κόρες της δεν πηγαίνουν πουθενά ('*από το σχολείο στο σπίτι και απ' το σπίτι στο σχολείο*'), ενώ για τον ίδιο λόγο, η άλλη μητέρα θεωρεί το γιο της μονόχνοτο. Δηλαδή για το αγόρι θεωρείται μειονέκτημα το ότι δεν βγαίνει έξω και δεν έχει πολλές παρέες. Η αντίληψη αυτή συνδέεται με τις στερεότυπες αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες ο ρόλος της γυναίκας είναι στο σπίτι, ενώ του άντρα όχι. Για τα κορίτσια θεωρείται 'φυσικό' και 'πρέπον' να περιορίζεται ο ζωτικός τους χώρος εντός του πατρικού σπιτιού και μάλιστα αιτιολογείται η έξοδός τους απ' αυτό, με κάποιο 'ισχυρό επιχείρημα', όπως για παράδειγμα, ότι πηγαίνουν σχολείο. Και όπως με σαφήνεια διευκρινίζεται, μετά το πέρας των μαθημάτων τα κορίτσια επιστρέφουν αμέσως σπίτι.

Επίσης παρατηρούμε ότι, μέσα από τον έπαινο των παιδιών, η μητέρα συχνά επιδιώκει τη δική της, έμμεση, προβολή. Αυτό συμβαίνει γιατί η μητέρα ζει διαμέσου άλλων και ειδικότερα των παιδιών. Δεν έχει να επιδείξει προσωπικά επιτεύγματα ούτε φαίνεται να έχει προσωπικές φιλοδοξίες. Γι' αυτό πολλές φορές στην ανατροφή των παιδιών η μητέρα αγγίζει τα όρια της υπερβολής. Γίνεται υπερπροστατευτική και καταπιεστική και επιδιώκει να 'πλάσει' χαρακτήρες όμοιους με εκείνην («*Από μένα έχουν πάρει τα Κισσάκια μου. Είμαι πολύ περήφανη που ακολουθούν το παράδειγμά μου*» 25:69). Και φαίνεται να θαυμάζει τα παιδιά της, όταν θεωρεί ότι πλησιάζουν σ' αυτό που είναι ή που νομίζει πως είναι η ίδια («*Από ομορφιά; Τα βλέπεται και μόνη σας. Καλλονή! Ίδια εγώ!*» 24:104).

Τέλος, η γυναίκα εκτός από τα παιδιά της, καμαρώνει τον άντρα της (5:42, 13:16.44,45), αλλά ορισμένες φορές οι λόγοι για τους οποίους τον θαυμάζει προκαλούν το γέλιο: «Γράφει... γράφει, γράφει... κόλες να δουν τα μάτια σας... Και δος του και τις στέλνει στην πόλη... Πού τα βρίσκει τόσα και τα γράφει;... Έ, πού τα βρίσκει;... Βέβαια, δε λέω, είναι γραμματισμένοι... Τέλειωσε το Δημοτικό... και πήγε κι ένα μήνα παραπάνου, στην πόλη...(Γελούν)» (13:15). Επίσης η γυναίκα καμαρώνει τους μαθητές της: «Μπα, μπα, μπα, τα καλά μου τα παιδιά!...καλέ, σεις μεγαλώσατε, δυο μήνες που έχω να σας δω! Κόντεψα να μη σας γνωρίσω!» (16:43), καθώς και τα παιδιά της γειτονιάς, που φυτεύουν δεντράκια: «Μπράβο, χρυσά μου! Αξιέπαινοι!» (24:170).

Κι ενώ εκείνη καμαρώνει όλους τους άλλους, κανένας δε φαίνεται να καμαρώνει για κείνη. Σε κανένα κείμενο δεν υπάρχει κάποιο επαινετικό σχόλιο για τη μητέρα ή σε κανένα κείμενο δεν τονίζεται με κάποιο τρόπο η προσωπικότητά της, γεγονός που δυνητικά θα προκαλούσε το θαυμασμό του θεατή /αναγνώστη προς το πρόσωπό της. Ακόμα και όταν λέει ότι είναι κουρασμένη από τη μητρότητα και τις δουλειές (25:36), κανένας δε φαίνεται να το αναγνωρίζει. Μονάχα σ' ένα έργο, τα παιδιά-μυρμήγκια μιλούν με θαυμασμό για τη μητέρα της μυρμηγκούπολης. Τα μυρμηγκάκια εξηγούν στις φίλες τους πασχαλίτσες, πως η μητέρα τους είναι μητέρα όλου του πληθυσμού της μυρμηγκούπολης (9:67). Όπως διευκρινίζεται στο κείμενο:

*Φρουρός: ...[Η μητέρα] Γεννάει ένα αυγό κάθε δέκα λεπτά χωρίς  
σταματημό για πολλές μέρες.*

*5βουλη: μα τότε γεννάει χιλιάδες αυγά...*

*7βουλη: Αυτή πια δεν είναι μάννα...είναι αστείρευτη πηγή ζωής! (9:70).*

Συνοπώς, η μητέρα αποσπά το θαυμασμό των άλλων, θεωρείται αξιέπαινη και καλείται 'αστείρευτη πηγή ζωής', μόνο όταν έχει κάνει χιλιάδες αυγά, αριθμό ικανό να αποτελέσει τον πληθυσμό μιας ολόκληρης πόλης μυρμηγκιών (9:70). Βέβαια, στο κείμενο διευκρινίζεται ότι αν και υπάρχει θαυμασμός προς το πρόσωπο της μητέρας, η μάννα της μυρμηγκούπολης δεν είναι και ο αρχηγός: «Κανένας δεν κάνει τον αρχηγό. Ούτε και η ίδια η μάννα μας.» (9:71).

Όσον αφορά τις αγορές, παρατηρούμε ότι οι μητέρες σπάνια βρίσκονται εκτός σπιτιού και ακόμα πιο σπάνια ψωνίζουν. Ουσιαστικά, στα είκοσι επτά κείμενα, βλέπουμε μόνο τρεις γυναίκες να βρίσκονται στο παντοπωλείο και να ψωνίζουν τρόφιμα. Η πρώτη



ψωνίζει 'μισό κιλό ζάχαρη' (5:10), η δεύτερη 'κρεμμύδια' (5:11), ενώ η τρίτη 'παστίλιες' (20:69). Μονάχα σε μια οικογένεια, που διευκρινίζεται ότι είναι πολύ εύπορη, η μητέρα διαλέγει από ένα περιοδικό κάποιο φορεματάκι για την κόρη της και της το δείχνει (26:68). Έπειτα ρωτά την κόρη της, αν θέλει σκουφάκι (26:68), παντόφλες (26:69) ή τσάντα για το σχολείο (26:69). Τελικά, με την παραίνεση της κόρης, αποφασίζουν να μην αγοράσουν τίποτα από όλα αυτά, παρά μόνο ένα βιβλίο με θεατρικά έργα (26:72). Γενικά δεν υπάρχουν αρκετές αναφορές στα θεατρικά κείμενα, όπου να διαφαίνεται η σχέση της μητέρας με τα οικονομικά της οικογένειας. Μια νόξη που αφορά τα οικονομικά, εκφράζεται μέσα από την ανησυχία της μητέρας για τους λογαριασμούς που πρέπει κάθε μήνα να πληρωθούν: «(Εντρομη). Λογαριασμός; Πάλι; (...) Ώσπου να πληρώσω τον ένα λογαριασμό, έρχεται ο άλλος. Πώς το εξηγείς αυτό;». Και η κόρη της απαντά: «Θα αργείς να πληρώσεις τον πρώτο, φαίνεται» (26:81). Όμως ακόμα και όταν η οικογένεια είναι ιδιαίτερα εύπορη, η γυναίκα δεν ασχολείται με τα οικονομικά, τα οποία διαχειρίζεται κατ' αποκλειστικότητα ο σύζυγος:

*Μαργκότ: ...Ο μπαμπάς μου έχει κάμποσα ξενοδοχεία, αλλά όλο ξενοδοχεία, ξενοδοχεία είναι βαρετό...*

*Οδοκαθαριστής: ...Για το εργοστάσιο που λέγαμε, να μιλήσεις στον πατέρα σου, στη μητέρα σου...*

*Μαργκότ: Η μητέρα μου δεν ανακατώνεται σε τέτοια θέματα.*

*Είναι πουπέ (...) Πουπέ. Πώς να σας πω; Του καναπέ.*

*Ο πατέρας μου μπιζνες κι η μητέρα στον καναπέ. (24:135).*

Η γυναίκα λοιπόν δεν είναι οικονομικά ανεξάρτητη, αφού, ακόμα και όταν υπάρχουν πολλά χρήματα στην οικογένεια, 'ο μπαμπάς' έχει τα 'ξενοδοχεία'. Η μητέρα φαίνεται όχι μόνο άπρακτη αλλά και ανίκανη να διαχειριστεί μια επιχείρηση, να έχει μια αυτόνομη επαγγελματική πορεία ή έστω να συμμετάσχει κατά τρόπο συμπληρωματικό (βοηθητικό) στις επιχειρήσεις του άντρα της. Κατά συνέπεια, η γυναίκα που 'δεν ανακατώνεται σε τέτοια θέματα', δεν μπορεί να έχει και την οικονομική διαχείριση. Όσον αφορά τις αγορές, η μητέρα ψωνίζει μόνο τα απαραίτητα, δηλαδή λίγα τρόφιμα για την οικογένεια ή σε εξαιρετικές περιπτώσεις, εφόσον είναι ιδιαίτερα εύπορη η οικογένεια, ψωνίζει για το παιδί της.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω που αφορούν το ρόλο της μητέρας στην οικογένεια θα λέγαμε πως οι έγνοιες, οι σκέψεις, οι ενέργειες, μέχρι και οι αδικαιολόγητοι φόβοι της μητέρας, όλο της το είναι, περιστρέφεται γύρω από το παιδί και τις ανάγκες του. Ακόμα και οι υπέρμετροι φόβοι της μητέρας που αφορούν το παιδί, συχνά είναι δηλωτικοί του άγχους που δημιουργεί το βάρος μιας μεγάλης ευθύνης, δηλαδή της ανατροφής του παιδιού. Μιας ευθύνης που έχουν αναλάβει αποκλειστικά οι μητέρες. Σε όλη αυτή τη διαδικασία της ανατροφής, της φροντίδας, του μεγαλώματος του παιδιού, η γυναίκα είναι μόνη. Σε όλες αυτές τις εκδηλώσεις και τις αντιδράσεις της μητέρας είτε κινούνται μέσα στα λογικά πλαίσια είτε είναι υπερβολικές, ο πατέρας είναι αμέτοχος. Και όχι μόνο δεν εκφράζει κάποια άποψη, όχι μόνο δε συμμετέχει, αλλά δεν εμφανίζεται καν.

Στην ουσία, ο πατέρας παραμένει ο μεγάλος απών, αφού, ακόμα και όταν εμφανίζεται, δε συμμετέχει στη μικροκαθημερινότητα της οικογένειας και τα προβλήματά της<sup>1200</sup>. Απόδειξη, ότι δε συμμετέχει στην ανατροφή των παιδιών, αλλά ούτε και γνωρίζει τα προβλήματά τους, εάν δεν ενημερωθεί από τη μητέρα. Αντίθετα, η μητέρα είναι πανταχού παρούσα, για το παιδί αλλά και για το σύζυγο. Τρέχει να μαγειρέψει το καλύτερο φαγητό, φροντίζει να είναι το σπίτι πάντα καθαρό, επιμελείται το διάβασμα των παιδιών, τα φροντίζει όταν αρρωστήσουν ή τα φροντίζει να μην αρρωστήσουν, τα νουθετεί, είναι δίπλα τους και τα παρηγορεί τις δύσκολες στιγμές, είναι εκείνη που τα χαίρεται και τα καμαρώνει. Αποτέλεσμα είναι η μητέρα να ζει διαμέσου άλλων<sup>1201</sup>. Σίγουρα η χαρά που αποκομίζει η μητέρα από τη αγάπη των παιδιών είναι μεγάλη, ικανή να 'αποπληρώσει' την κόπωση της ανατροφής και να 'γλυκάνει' το βάρος της ευθύνης. Αλλά το φορτίο ενός γονεϊκού ρόλου δε θα πρέπει να το σηκώνει μόνη η μητέρα. Ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια είναι εξίσου σημαντικός με το ρόλο της μητέρας.

Συνεπώς, ο πατέρας θα πρέπει να φαίνεται στα θεατρικά κείμενα ότι αναλαμβάνει το μέρος των ευθυνών που του αντιστοιχούν ως γονέα και ότι συμμετάσχει ουσιαστικά, τόσο στις υποχρεώσεις και τις εργασίες της οικιακής σφαίρας όσο και στην ανατροφή και τη φροντίδα του παιδιού πράγμα που συντελεί στην ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού.

---

<sup>1200</sup> Duberman, L. όπ.π.

<sup>1201</sup> Demark, F. (Ed.) (1974). *Who Discriminates against Women?* U.S.A.: Sage Publication, σ. 20

Εξάλλου, η μητέρα είναι μια αυθύπαρκτη οντότητα με προσωπικούς στόχους και φιλοδοξίες. Το να βιώνει τη ζωή δια μέσου άλλων είναι κάτι που συρρικνώνει την προσωπικότητά της και φυσικά κάτι που δεν ωφελεί ούτε τα μέλη της οικογένειας (καθώς αυτό έχει πολλές φορές ως συνέπεια, να γίνεται καταπιεστική υπερπροστατευτική κ.α. και να αναλύεται σε πράγμα ανούσια μεγαλοποιώντας τα). Άρα για την ισορροπία ανάπτυξη των παιδιών αλλά και για την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των γονέων θα πρέπει τόσο η μητέρα, όσο και ο πατέρας να μοιράζονται το μέρος των ευθυνών ενός απαιτητικού ρόλου όπως του γονεϊκού, ενός ρόλου ζωής, με στόχο μέσα από τη δυναμική σχέση, αλληλεπίδραση και συνεργασία να ‘ακμάζουν’ ολοκληρωμένες και υγιείς προσωπικότητες.

### 7.3.3. Αγόρι: ο ρόλος και οι δραστηριότητές του στην οικογένεια

Από την ανάλυση των θεατρικών κειμένων διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια, ακολουθώντας το πρότυπο του πατέρα, δεν ασχολούνται καθόλου με τις δουλειές του σπιτιού. Σε καμιά περίπτωση δε βλέπουμε το αγόρι να συμμετέχει, έστω βοηθώντας τη μητέρα στην καθαριότητα, το νοικοκυριό κ.τ.λ., αλλά ούτε και σε δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν και από ένα μικρό παιδί, όπως το στρώσιμο του τραπεζιού, κ.ά.. Κι όταν ακόμα ο μικρός γιος μένει στο σπίτι μαζί με τη μητέρα, όχι μόνο δεν τη βοηθά, αλλά κάνει συνέχεια σκανταλιές:

*Φωτάκης: (Στο μικρό του αδελφό). Έχεις συ σειρά Πανούλη, μικρέ μας αδελφούλη. Πώς την πέρασες τη μέρα, δίπλα στη χρυσή μητέρα; Πανούλης: Εγώ θέλω σκανταλιές δε μ' αρέσουν οι δουλειές (14:28).*

Η απάντηση του Πανούλη δεν αποδοκιμάζεται. Αντίθετα, ‘ξεσπούν γέλια απ’ όλους και χτυπούν παλαμάκια’ (14:28). Δε γνωρίζουμε όμως ποια θα ήταν η αντίδραση, αν την απάντηση αυτή την έδινε ένα κορίτσι.

Εντύπωση μας κάνει το γεγονός πως, ακόμα και όταν γίνεται πάρτι στο σπίτι, προς τιμήν του αγοριού για τα γενέθλιά του, το ίδιο το αγόρι δε φαίνεται διατεθειμένο να κάνει κάτι:

*Παπούς: ...Άντε λοιπόν να ετοιμαστείς. Να τακτοποιήσεις*

το δωμάτιό σου γιατί σε λίγο θα πλακώσουνε. (...)

Γιαννάκης: Έχεις δίκιο παππού. Και τώρα, θέλω δε θέλω,

πρέπει να νοικοκυρέψω εδώ μέσα, έτσι;

Παππούς: Ε, δεν έχεις και τίποτα σπουδαίο να κάνεις.

Συμμάζεψε το τραπέζι, φέρε καρέκλες, ποτήρια, ξέρεις εσύ. (27:48-49).

Είναι προφανές ότι το αγόρι δεν επιθυμεί να ‘νοικοκυρέψει’ το δωμάτιό του και όπως φαίνεται παρακάτω στέλνει την αδελφή του να κάνει αυτό που υποτίθεται ότι έπρεπε να κάνει ο ίδιος: «Πήγαινε για πιάτα και ποτήρια. Εγώ θα ρίξω μια ματιά στους δίσκους [μουσικής]» (27:50). Επίσης, το αγόρι δεν αναλαμβάνει αλλά ούτε και βοηθά στο σερβίρισμα των φίλων και καλεσμένων του, παρά μόνο στέλνει τα κορίτσια να φέρουν αναψυκτικά (4:48) και τη μικρότερη αδελφή του, να φέρει την τούρτα: «Ρήνα...δε φέρνεις την τούρτα;» (27:56) και η Ρήνα πηγαίνει αμέσως και χωρίς αντίρρηση. Στη δε έκκλησή της, να βοηθήσει κάποιος («Ας έλθει κάποιος να πάρει τ’ αναψυκτικά», 27:56) και πάλι ο αδελφός μένει αμέτοχος. Αντίθετα, βλέπουμε να βοηθά ένα κοριτσάκι που είναι καλεσμένη: «Τη [Ρήνα] ακολουθεί η Μαρία και βγαίνουν» (27:56).

Το αγόρι ασχολείται με την καθαριότητα και με το νοικοκύρεμα, μόνο αν το επιβάλλει η φύση του επαγγέλματός του. Έτσι, βλέπουμε το Βασίλη που δουλεύει παραγωγός σε παντοπωλείο (5:7), να ‘βάζει μια μπροστέλα κι αρχίζει να σκουπίζει’ (5:12), λέει ότι θα κάνει ‘καθάρισμα στα ράφια’ (5:12) και ‘συγύρισμα στα σακιά’ (5:12), συγυρίζει (5:13,52), ‘ξεσκονίζει’ (5:14), ‘συνεχίζει το ξεσκόνισμα και το συγύρισμα’ (5:15), και όπως λέει ένας εισαγωγέας και πελάτης του καταστήματος: «Τα’ χει τόσο καθαρά και συγυρισμένα ο Βασίλης» (5:19). Εξάλλου αυτό το επιβεβαιώνει και το αφεντικό του: «Έβαλε τάξη ο Βασίλης [στο μαγαζί] και αστράφτει από πάστρα» (5:60). Και όχι μόνο αυτό. Πέρα από τις δουλειές που θεωρείται ότι υπόκεινται στα αυστηρά πλαίσια των επαγγελματικών του υποχρεώσεων, το αγόρι στο χώρο εργασίας κάνει και άλλες δουλειές που δεν βλέπουμε ποτέ να κάνει στα πλαίσια της οικιακής σφαίρας. Έτσι, ρωτά το αφεντικό του: «Να.. σου φτιάξω έναν καφέ, κυρ- Λεωνίδα;» (5:54). Έπειτα τον βλέπουμε να ‘πηγαίνει να φτιάξει τον καφέ..’ (5:54) και λίγο παρακάτω να ‘του φέρνει τον καφέ και τον βάζει στο γραφείο του’ (5:55).

Επίσης, το αγόρι δεν ασχολείται καθόλου με τη μαγειρική. Δεν ξέρει να μαγειρεύει, αλλά ούτε τον βλέπουμε ποτέ να βοηθά τη μητέρα στην προετοιμασία του φαγητού. Μάλιστα είναι αξιοσημείωτο πως το αγόρι παρουσιάζεται να μην είναι καλός στη μαγειρική, ως 'εκ της φύσεως'. Σε αντίθεση δηλαδή με το μικρό κορίτσι που θεωρείται φυσικό και αυτονόητο να βοηθά τη μητέρα στην προετοιμασία του φαγητού και να μπορεί το ίδιο να προετοιμάζει ένα ελαφρύ γεύμα (π.χ. τηγανιτά αυγά, κ.ά.), το αγόρι δεν τα καταφέρνει καθόλου στη μαγειρική: «Χμ...Εδώ που τα λέμε δεν είμαι και πολύ καλός στη μαγειρική. Είμαι ικανός να βάλω μουστάρδα αντί για κρέμα σαντιγί στις τούρτες και άχνη ζάχαρη αντί γι' αλάτι στα γιουβαρλάκια» (8:24).

Το αγόρι ασχολείται με την ετοιμασία του φαγητού και παρουσιάζεται ως άριστο στη μαγειρική, μόνο όταν είναι μάγειρας ή σεφ. Έτσι ο Βαγγελάκης, το μικρό τζίνι είναι μάγειρας: «(Ο Βαγγελάκης επιστρέφει φορώντας ένα σκούφο μάγειρα και κρατώντας στα χέρια του ένα κατάλογο φαγητών.)», «Αννούλα: Είσαι και μάγειρας;» (11:38). Ως μάγειρας λουπόν: «ετοιμάζει το βραδινό φαγητό. Σούπα από ηλιοβασίλημα, αστέρια τουρσί και παγωτό από βραδινή δροσιά, με σάλτσα γαλάζιου σύννεφου» (11:49), κόβει το φαγητό: «Ο Βαγγελάκης βγάζει μαχαιροπίρουνα και κουτάλι κι αρχίζει να κόβει το καπνιστό σύννεφο» (11:39) και ταΐζει τη μικρή Αννούλα: «Θα σε ταΐσω εγώ. Τριτιτζομ-τζομ-τζομ. Παρακαλώ να έρθει το τρίτο πιάτο...» (11:38), «Έλα την πρώτη μπουκιά. (...) Μπράβο: πρόσχε τις ηλιαχτίδες, έχουν κόκαλα.» (11:39). Αλλά και ο Ξυλένιος, ο κούκος, μαγειρεύει υπέροχα γιατί, όπως διευκρινίζεται, έχει κάνει ανώτατες σπουδές στη μαγειρική: «Έχω σπουδάσει στην Ανώτατη Μαγειρική κι έχω κάνει μεταπτυχιακά στο Πανεπιστήμιο της Γουργουρίας με ειδίκευση στους λουκουμάδες με μέλι!» (8:24-25)

Και ενώ στο σπίτι δεν ασχολούνται καθόλου με απλές δουλειές του σπιτιού, αλλά ούτε βοηθούν με κάποιο τρόπο τη μητέρα, τα αγόρια συχνά βοηθούν τον πατέρα στα χωράφια: «Ο Ευγένιος κάθε Σαββατοκύριακο πάει με τον πατέρα του και περιποιείται το κτήμα τους στην Κόρινθο» (4:29). Βέβαια, δε φαίνεται να το κάνει πάντα με ευχαρίστηση. Όταν ένα κορίτσι της παρέας λέει ότι ο Ευγένιος 'ξέρει από γεωργικά' (4:29), ο ίδιος απαντά: «Εγώ ακούω 'κτήμα' και παθαίνω ψυχικό τραλαλά...» (4:29). Άλλες φορές τα 'δύο μεγαλύτερα αδέρφια' βοηθούν τον πατέρα με ευχαρίστηση: «Με το καλό μας τον πατέρα μες τον κήπο όλη μέρα, σκαλίσαμε, φυτέψαμε, τα κλωνιά κλαδέψαμε, ήλιος, αγέρας και βροχή, φίλοι μας πάντα πιστοί, θα βοηθήσουν με χαρά, όλα να 'ρθουνε καλά» (14:26)

Γι' αυτό το λόγο επιβραβεύονται από τον πατέρα: «Είσαστε χρυσά παιδιά. Η μέρα κύλησε καλά!» (14:26). Και ανταπαντούν: «Είμαστε παιδιά με χρυσή καρδιά, μελίσι βουερό μα πάντα εργατικό, κυνέλη χρυσαφιά με μέλι στη καρδιά!» (14:26).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως το αγόρι στην οικογένεια -σύμφωνα με το πατρικό πρότυπο- δε συμμετέχει ποτέ σε δουλειές του σπιτιού (π.χ. σιγύρισμα, καθάρισμα, κ.ά.), αλλά ούτε και στο μαγειρέμα. Όταν όμως απαιτούνται παρόμοιας φύσης δουλειές στο χώρο εργασίας, τις εκτελεί στην εντέλεια. Οι δουλειές του νοικοκυριού δεν αποτελούν 'ντροπή' για έναν άντρα να τις κάνει ή δε θεωρούνται 'γυναϊκείες', όταν αποτελούν μέρος των υποχρεώσεων μιας έμμισθης αντρικής εργασίας. Εκεί τα αγόρια, όχι μόνο τα καταφέρνουν, αλλά τις επιτελούν άριστα, με βάση το αντρικό πρότυπο εργατικότητας και επαγγελματικής συνέπειας. Συνεπώς, η 'ανικανότητα' των αγοριών στις δουλειές τους σπιτιού δεν αποτελεί έμφυτο γνώρισμα, αλλά -όπως πολλά άλλα γνωρίσματα των ανήλικων χαρακτήρων- 'διδάσκεται' σύμφωνα με αυτό που θεωρείται κατάλληλη συμπεριφορά για τα φύλα<sup>1202</sup>.

Στο σπίτι λοιπόν, τα αγόρια, ακολουθούν πιστά ή ως 'μαθητευόμενοι μάγοι' το πρότυπο του 'αρχηγού' της οικογένειας, του πατέρα. Κατά συνέπεια και με βάση τις στερεότυπες αντιλήψεις του ρόλου των φύλων, τα αγόρια δεν εμφανίζονται ποτέ να βοηθούν ή να συμμετέχουν, ακόμα και στις πιο απλές πράξεις έργου (όπως να στρώσουν το τραπεζομάντιλο, να φέρουν αναψυκτικά ή νερό, κ.ά.), ενέργειες που δεν απαιτούν ιδιαίτερο κόπο αλλά ούτε κάποιες ειδικές γνώσεις (όπως πιθανότατα απαιτεί η παρασκευή ενός φαγητού ή ενός γλυκού). Αντίθετα, εμφανίζονται να συμμετέχουν ή να προσφέρουν βοήθεια σε πολύ πιο σκληρές εργασίες που απαιτούν κάποιες γνώσεις, όπως το σκάλισμα, το φύτεμα, το κλάδεμα, μιμούμενοι το πρότυπο του πατέρα.

Εξάλλου θα πρέπει ίσως εδώ να σημειωθεί ότι η παρουσίαση των γεωργικών εργασιών ως 'αντρικής' δουλειάς αποκρύπτει ή παραποιεί την πραγματικότητα, δεδομένου ότι πολλές γυναίκες είναι κατ' επάγγελμα αγρότισσες, ενώ πολλές άλλες εργάζονται περιστασιακά με τους συζύγους τους στα χωράφια. Συνεπώς, η εικόνα του πατέρα, που με τη βοήθεια του παιδιού επιτελεί την απαραίτητη και χρήσιμη γεωργική εργασία, ενώ η γυναίκα μένει σπίτι, μάλλον απέχει από τη σύγχρονη αλλά και παλαιότερη εικόνα της ελληνικής επαρχίας, όπου η γυναίκα ήταν και είναι σημαντικός

---

<sup>1202</sup> Flynn, M., ό.π.

μοχλός της γεωργικής παραγωγής προσφέροντας σημαντικές υπηρεσίες (π.χ. συλλογή σταφυλιών, καρπών ελιάς, τομάτας, μελιού, κ.ά.).

#### 7.3.4. Κορίτσι: ο ρόλος και οι δραστηριότητές του στην οικογένεια

Όπως κατέδειξε η μελέτη των θεατρικών κειμένων, τα κορίτσια, ακολουθώντας πιστά το πρότυπο της μητέρας, κάνουν όλες τις δουλειές της οικιακής σφαιρας. Σε καμία περίπτωση δε βλέπουμε το κορίτσι να βοηθά τον πατέρα σε κάποια εργασία εντός ή εκτός σπιτιού. Όμως αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι τα κορίτσια, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, επιτελούν άψογα όλες τις δουλειές του σπιτιού, προσφέροντας κάθε μέρα, αγόγγυστα τη βοήθειά τους στη μητέρα. Πράγματι, το κορίτσι φαίνεται πάντα πρόθυμο να κάνει όλες τις δουλειές: προθυμοποιείται να φέρει νερό στη μητέρα: «*Θέλεις νερό; Να σου φέρω εγώ*» (26:67) «*Τότε πηγαίνω εγώ για νερό*» (26:67) ή τρέχει να ανοίξει μόλις «*ακούγεται το κουδούνι της πόρτας*» (27:22). Άλλες φορές προειδοποιεί τη μητέρα, όταν ξεχασμένη κινδυνεύει να κάψει με το σίδερο τα ρουχαλάκια του μωρού (26:81,82,83). Σκέφτεται να καθαρίσει τις πατάτες κοντά της, την ώρα που εκείνη σιδερώνει: «*Θα φέρω να τις καθαρίσω εδώ τις πατάτες για να κουβεντιάσουμε*» (26:83). Μετά από λίγο «*ξαναμπαίνει με λεκανίτσα με πατάτες, και μαχαίρι*» (26:84) και τις «*καθαρίζει*» (26:84). Έπειτα το κορίτσι σκοπεύει να σφουγγαρίσει την κουζίνα: «*Χάλια είναι η κουζίνα. Θα σου τη σφουγγαρίσω μετά*» (26:84). Αφού καθαρίσει τις πατάτες «*τα μαζεύει*»:

*Δέσποινα: ... (Τα μαζεύει). Τις τελείωσα τις πατάτες. Πάω να τηγανίσω.*

*Μητ. Δέσποινας: Πάρε έξω την καρέκλα σου, Δεσποινάκι. Της κουζίνας τις έχω βγάλει στην αυλή, κι έλα να με βοηθήσεις να πάρουμε το τραπέζι...*

*Δέσποινα: Σύμφωνοι...*

*Μητ. Δέσποινας: Εντάξει εδώ. Πάμε τώρα να πιάσουμε μέσσα.*

*Χέρι-χέρι με το Δεσποινάκι, θα τα βολέψουμε και κείνα, πού θα πάει!... (26:86).*

Το κορίτσι δε βοηθά με προθυμία μόνο τη μητέρα. Στο πάρτι του αδελφού της, τρέχει αμέσως να βοηθήσει «*Γιάννη, ήρθα να βοηθήσω. Η μαμά είπε να περιποιηθούμε μόνοι μας τους καλεσμένους μας*» (27:49). Τελικά, όχι μόνο 'βοηθάει', αλλά, όπως

βλέπουμε, τα αναλαμβάνει όλα εκείνη: το κορίτσι πηγαίνει να φέρει πιάτα και ποτήρια (27:50), πάει να φέρει την τούρτα (27:56), τα αναψυκτικά (27:56) και λέει στον παππού λίγο πριν φτάσουν όλοι οι καλεσμένοι «...εμείς πάντως είμαστε έτοιμοι» (27:53). Ακόμα και όταν βρίσκονται σε ξένο σπίτι, τα κορίτσια είναι εκείνα που σηκώνονται να φέρουν τα αναψυκτικά για τους άλλους:

*Λευτέρης: Τάκη, ο πόλεμος τελείωσε. Απολύσου για αναψυκτικά*

*Τάκης: Και τι είμαι 'γω; Το παιδί του καφενείου; Πρόσεχε πώς μιλάς...*

*Θάνος: Διψάμε βρε παιδί μου. Σπίτι σου είμαστε. Ούτε μια πορτοκαλάδα;*

*Τάκης: Να πάνε τα κορίτσια. Το ψυγείο το ξέρουν.*

*Ρένα: Μπα; Και τι είμαστε εμείς, υπηρέτριες;*

*Χριστίνα: Μωρέ, φεμινίστριες σας χρειάζονται εσάς να καταλάβετε.*

*Ελένη: Τέλος πάντων. Πάμε κορίτσια. (4:48)*

Αίσθηση προκαλεί το γεγονός πως το αγόρι αρνείται να φέρει αναψυκτικά στους φίλους του και στέλνει τα κορίτσια, που, παρότι βρίσκονται σε ξένο σπίτι και παρά τις αρχικές αντιρρήσεις τους, δέχονται να φέρουν τα αναψυκτικά. Πάντως, όπως κατέδειξε η ανάλυση, τα κορίτσια, πέρα από την καθαριότητα και τις δουλειές του νοικοκυριού, πολύ συχνά βοηθούν στο σερβίρισμα. Έτσι, όταν η γυναίκα 'βγαίνει με τους καφέδες γελαστή', το κορίτσι 'τη βοηθάει' (13:31). Άλλοτε το κορίτσι πετιέται και της παίρνει το δίσκο από τα χέρια: 'Έρχεται η κυρα-Μάρθα με τους καφέδες. Η Μαριώ πετιέται και της παίρνει το δίσκο.' (13:24). Το κορίτσι σερβίρει την τούρτα (27:59), δίνει ποτηράκια (27:59) και σερβίρει πορτοκαλάδα (27:59).

Όσον αφορά το μαγειρέμα, το κορίτσι, όχι μόνο βοηθά στην προετοιμασία του φαγητού, αλλά ξέρει να μαγειρεύει και η ίδια ένα ελαφρύ γεύμα. Έτσι, το κορίτσι υπόσχεται στη μητέρα να φτιάξουν γλυκό: «Έχω υποσχεθεί στη μαμά μου να φτιάξουμε γλυκό ραβανί...!» (4:19), 'με καλαθάκι και μαχαίρι κοιτά το χώμα' (24:119) και λέει σε ένα κορίτσι που ρωτά: «μαζεύω χόρτα (...) για να τα μαγειρέψουμε» (24:119). Όταν δεν βρίσκει χόρτα, μαζεύει σαλιγκάρια: «Μαζεύω σαλιγκάρια (...) Τα μαγειρεύουμε. Αλλά πρέπει να βρέξει για να βγούνε» (24:120). Επίσης, βλέπουμε το κορίτσι να πηγαίνει να τηγανίσει 'δυο αυγά' (26:82), γιατί η μητέρα δεν πρόλαβε να μαγειρέψει. Λέει στη μητέρα πως θα τηγανίσει πατάτες, ώστε να φάνε και οι δύο: «Θα τηγανίσω δύο πιατιές τεράστιες, για τις δυο μας» (26:83).



Το κορίτσι, όχι μόνο βοηθά στις δουλειές του νοικοκυριού, αλλά με προθυμία αναλαμβάνει το μητρικό ρόλο στα μικρότερα αδέρφια. Έτσι, η μεγάλη αδελφή, ως εκκολαπιόμενη μητέρα, αναλαμβάνει την ευθύνη και την επιμέλεια του μικρού αδελφού κυρίως τις στιγμές που η μητέρα δεν είναι παρούσα ή νοιάζεται και βοηθά στην ανατροφή του μωρού ξεκουράζοντας τη μητέρα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως η μεγαλύτερη αδελφή προσέχει το μικρό της αδελφό και τον κρατά από το χέρι στο δρόμο προς το σχολείο. Όταν μια μέρα δεν τον κράταγε, γιατί ο μικρός Γιαννάκης ήθελε να κρατά το χέρι ενός φίλου του και τελικά του ξεφεύγει και κρύβεται, θεωρείται υπεύθυνη η αδελφή του και όχι ο φίλος του που τον έχασε: «*Ναι, αλλά εσύ είσαι η αδελφή του!*» [υπογράμμιση του βιβλίου] (16:14). Ή δεν τα βάζουν αμέσως με τον ίδιο το Γιαννάκη για την απερισκεψία του να κρυφτεί τη στιγμή που βιάζονται να πάνε σχολείο (16:16). Στο ερώτημα του Βαγγέλη, γιατί δεν τον κράταγε η αδελφή του, η Ειρήνη λέει απολογητικά: «*Σου είπα να τον κρατάς εσύ! Εσένα ήθελε σήμερα για παρέα!*» (16:13). Η Ειρήνη αισθάνεται το βάρος της ευθύνης και ξεκινά να ψάξει τον αδελφό της: «*ξεφεύγει τρέχοντας ολόγυρα και ψάχνει*» (16:13). Είναι σαφές ότι η Ειρήνη αισθάνεται υπεύθυνη για το μικρό της αδελφό. Εξάλλου, είναι κάτι που το λέει καθαρά παρακάτω: «*Μα είμαι αδελφή του, καημένη Βαγγέλη! Έχω ευθύνη!*» (16:19).

Επίσης, το κορίτσι είναι πρόθυμο να βοηθήσει τη μητέρα στη φροντίδα του μωρού. Έπειτα από έκκληση της μητέρας (26:81,82), η μικρή Δέσποινα πηγαίνει να δει αν είναι καλά το μωρό και αν κοιμάται (26:82,84). Επιστρέφοντας ενημερώνει τη μητέρα: «*Κι αν θες να ξέρεις τι κάνει το μωρό μας, ροχαλίζει (...)* Σαν αγγελάκι... (26:84)». Η βοήθεια που προσφέρει το μικρό κορίτσι είναι ουσιαστική και σε καθημερινή βάση. Αυτό διαφαίνεται από το άριστα που απέσπασε στο μάθημα της υγιεινής όπου γινόταν αναφορά στη φροντίδα των μωρών, από την αναγνώριση της σημαντικής βοήθειας του κοριτσιού (από την πλευρά της μητέρας), αλλά και από το φόβο που εκφράζει η μητέρα, μήπως η μεγάλη προσφορά του κοριτσιού, δεν της αφήνει αρκετό χρόνο για διάβασμα:

*Δέσποινα: ...[στο σχολείο] Μας μίλησαν για υγιεινή –πώς να περιποιούμαστε τα μωρά και τέτοια. Ήμουν η πρώτη! Έσκισα!*

*Ότε η δασκάλα δεν ήξερε όσα ήξερα εγώ. (Γελά).*

*Μητ. Δέσποινας: Σε ξεσκόλισε το μωρό μας. Καλά που είσαι και συ,*

*αλλιώς θα είχα βουλιάξει. Μόνο...φοβάμαι μήπως καθυστερήσεις από τη μελέτη σου με όλα αυτά που κάνεις. (26:84).*

Η σημαντική βοήθεια που προσφέρει το κορίτσι στις δουλιές του σπιτιού και στη φροντίδα του μωρού αναφέρεται και σε άλλο σημείο:

*Μητ. Δέσποινας: Δε γίνεται καλύτερα, Δεσποινάκι μου.*

*Είσαι η καλύτερη και η πιο πρόθυμη κόρη του κόσμου*

*Δέσποινα: Και αδελφή.*

*Μητ. Δέσποινας: Μα αυτό ακριβώς σκεφτόμουν... (26:85).*

Το μικρό κορίτσι σύμφωνα με το μητρικό πρότυπο ενδιαφέρεται και φροντίζει τα μικρότερα αδέρφια της, αλλά δε σταματά εκεί. Τα κορίτσια, βάσει του προτύπου της συνεχούς προσφοράς προς τους άλλους, φροντίδας και παροχής βοήθειας, δείχνουν να ενδιαφέρονται και να ανησυχούν, όχι μόνο για τα μικρότερα αδέρφια τους, αλλά και για τους φίλους τους: «*Ελένη: Λευτέρη... Λευτεράκη... δε θα μου πεις εμένα;*» (4:11), «*Γεωργία: (Πάει κοντά στο Λευτέρη, που κάθεται κάτω με το κεφάλι μες τα χέρια). Είσαι καλά;*» (4:11).

Μέσα στα πλαίσια της προθυμίας να επιτελέσει όλες τις υποχρεώσεις ενός νοικοκυριού, δηλαδή ό,τι αφορά τη σωστή λειτουργία και διαχείριση των οικιακών υποθέσεων και αναγκών, το κορίτσι μερικές φορές ψωνίζει για τις ανάγκες του σπιτιού. Για παράδειγμα, η μητέρα τη στέλνει να αγοράσει αυγά: «*Δεν πετάγεσαι εσύ μια στιγμή; Κάτσε να σου δώσω λεφτά*» (26:83) ή γιαούρτι: «*Πετάζον πάρε κανένα γιαούρτι*» (26:82). Όμως το κορίτσι προθυμοποιείται να ψωνίσει και για τη γιαγιά της που «*είναι σχεδόν κατάκοιτη*» (24:97). Μάλιστα, επειδή η γιαγιά «*έχει μόνο τη σύνταξή της*» (24:97), το κορίτσι μετρά με ιδιαίτερη προσοχή τα ρέστα:

*Μαρία: (Μπαίνει από τα' αριστερά με ένα καλάθι ψώνια... Μετράει κέρματα σκεφτική κοιτάζοντας την παλάμη της.) Είκοσι εφτά το ψωμί και τριάντα έξι το γάλα μάς κάνει ... πενήντα... εξήντα τρεις. Και σαράντα οχτώ τ' αυγά, εκατόν... δέκα... έντεκα. Εκατόν έντεκα... Και τα μήλα; Πόσο πήρα τα μήλα; (Έχει σταθεί στη μέση της σκηνής...)* (24:96)

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως θεωρείται απόλυτα φυσικό από τους άλλους, το κορίτσι να μην καταπιάνεται με κάτι άλλο πέραν του νοικοκυριού. Κάποιες φορές, μια άλλη δραστηριότητα του κοριτσιού εκτός της οικιακής σφαίρας, σχολιάζεται

περιπαικτικά. Έτσι σε ένα παιχνίδι των παιδιών όπου προσποιούνταν ότι έφτιαξαν μια κυβέρνηση με υπουργούς, κ.τ.λ., ένας ενήλικος άντρας λέει στο κορίτσι:

*Αστυφιλ.: Εσύ σουσουράδα μου, τι ανακατώνεσαι; Δεν πας να πλύνεις τα πιάτα της μαμάς σου; (Η Ρένα γυρνάει επιδεικτικά τις πλάτες.) Αααα, σε προσβάλαμε. Τι μας λες; (4:51).*

Όταν η Ρένα εκφράζει το παράπονό της: «Άκου ο ανάγωγος, αν μου πει να πάω να πλύνω τα πιάτα...» (4:52) το αγόρι φαίνεται να συμφωνεί με τον άντρα: «Δεν ήταν κακή ιδέα. Σου χρειάζόταν» (4:52). Αλλά και η μητέρα του κοριτσιού δε φαίνεται να χαιρέται που η κόρη της σκοπεύει να ασχοληθεί με μια δημιουργική εξωσχολική δραστηριότητα, όπως να συμμετάσχει σε μια θεατρική ομάδα. Κάτι τέτοιο θα υποχρέωνε την κόρη να λείπει περισσότερες ώρες από το σπίτι με αποτέλεσμα να μη βοηθά τη μητέρα της στις δουλειές του νοικοκυριού και στη φροντίδα του μωρού:

*Μητ. Δέσποινας: Μετά το σχολείο; Δηλαδή θα αργείς να γυρίσεις;*

*Δέσποινα: Πότε-πότε.*

*Μητ. Δέσποινας: Και τι θα κάνω εγώ; (Κοιτάζονται).*

*Βέβαια... άμα το θέλεις πολύ...*

*Δέσποινα: Μην ανησυχείς. Θα σε βοηθώ με πιο πολύ κέφι,*

*όταν γυρίζω από την πρόβα. Θα δεις.*

*Όλα θα τα κάνω γρηγορότερα και καλύτερα (26:85).*

Τελικά η μητέρα βλέπει θετικά την προοπτική να συμμετάσχει η κόρη της στη θεατρική ομάδα με τη σκέψη ότι θα μπορούσε να παίρνει και το μωρό μαζί της:

*Μητ. Δέσποινας: Να... μήπως μπορούσες...*

*να έπαιρνες και το μωρό μαζί σου*

*Δέσποινα: Το μωρό στη θεατρική ομάδα;*

*Μητ. Δέσποινας: Ε, ξέρω γω; Μπορεί να παίξετε*

*κάτι για τα Χριστούγεννα και να το βάλετε στη φάνη (26:86).*

Όμως και η ίδια φαίνεται ότι έχει αποδεχτεί αυτό το ρόλο, δηλαδή της μαθητευόμενης νοικοκυράς και της εκκολαπτόμενης μητέρας, με όχι ιδιαίτερα θετικές συνέπειες για την ίδια. Καταρχήν, φαίνεται σαν να κινείται η σκέψη της, ακόμα και στους ελεύθερους συνειρμούς, γύρω από προϊόντα καθαρισμού. Όταν δηλαδή ένας

ήρωας αυτοσυστήνεται, το μυαλό του κοριτσιού πηγαίνει κατευθείαν σε κάποιο καθαριστικό:

*Σούπερ-Μπαμ: Δεν ξέρετε το μοναδικό, τον πασίγνωστο,  
τον ακαταμάχητο, τον ανυπέβλητο...*

*Παιχνιδιέρα: Το βρήκα! Είσαι το νέο απορρυπαντικό που  
καθαρίζει βαθιά και δίνει ρούχα λαμπερά! (6:66).*

Αλλά κυρίως, μέσα από την αποδοχή αυτού του ρόλου, το κορίτσι στερείται το παιχνίδι της, την απαραίτητη ψυχαγωγική -και όχι μόνο- δραστηριότητα για όλα τα παιδιά<sup>1203</sup>. Όπως επίσης, στερείται την επαφή και τις κοινωνικές σχέσεις με τους ομήλικούς της, προκειμένου, να είναι συνεπής στις 'οικοκυρικές υποχρεώσεις' της. Έτσι, όταν όλοι οι φίλοι ορίζουν μια ώρα για να συναντηθούν προκειμένου να πραγματοποιήσουν αυτό που έχουν σχεδιάσει, η *Ελένη* λέει στους φίλους της ότι δε θα είναι στη συνάντηση την ώρα που όρισαν, γιατί θα φτιάχνει με τη μητέρα της γλυκό (4:19). Στην πρόταση ενός κοριτσιού να παίξουν κρυφτό, η μικρή *Μαρία* απαντά: «*Όχι πολλή ώρα όμως, επειδή η μάνα μου δουλεύει και τη βοηθώ στο σπίτι*» (24:122). Αλλά, όπως φαίνεται, και στα μαθήματα υπάρχει κίνδυνος να μείνει πίσω το κορίτσι, λόγω των ανειλημμένων 'οικιακών υποχρεώσεων' (26:84). Φτάνει μάλιστα σε σημείο να λείπει από το σχολείο την ώρα του μαθήματος, προκειμένου να ψωνίσει κάποια τρόφιμα στη γιαγιά της:

*Οδοκαθαριστής: Πας σχολείο; Και πώς βρίσκεσαι τέτοια ώρα εδώ;*

*Μαρία: Μ' έστειλε η γιαγιά μου να της ψωνίσω.*

*Οδοκαθαριστής: άλλο να της ψωνίσεις με μια τρεχάλα κι άλλο να χασομεράς.*

*Μαρία: Σταμάτησα γιατί έχασα ένα δεκάρικο. Ίσως μου ' πεσε...*

*Οδοκαθαριστής: Και χάνεις τα μαθήματά σου για ένα δεκάρικο; ...*

*Ορίστε ένα δεκάρικο και δρόμο για τη γιαγιά σου και για το σχολείο (24:100).*

---

<sup>1203</sup> Το παιχνίδι θεωρείται ότι αποτελεί την κύρια δραστηριότητα των παιδιών. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο J. Huizinga: «*Το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση ... αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι 'διαφορετικό' από τη 'συνήθη ζωή'*» βλ. Huizinga, J., όπ.π., σ.49-50. Για το παιχνίδι ως διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας και ως πλαίσιο και διαδικασίας μάθησης βλ. Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (Σ. Αυγητίδου, εισαγωγή, Α. Γολέμη, Μετάφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως, στα θεατρικά κείμενα της έρευνας, τα κορίτσια αποτελούν πιστή αντιγραφή του προτύπου της μητέρας. Έτσι, το μήνυμα που περνά στα παιδιά, θεατές ή αναγνώστες, είναι ότι τα κορίτσια επιτελούν -ή πρέπει να επιτελούν- με ευχαρίστηση, όλες τις δουλειές του νοικοκυριού και να φροντίζουν με αγάπη και αίσθημα ευθύνης τα μικρότερα αδέρφια τους. Στα θεατρικά έργα, οι οικιακές 'υποχρεώσεις' βρίσκονται στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων των μικρών κοριτσιών, καθώς σπεύδουν να τις επιτελέσουν αφηφώντας την ψυχαγωγία (παιχνίδι) και παραγκωνίζοντας τη μάθηση (σχολικές υποχρεώσεις). Οι οικιακές δραστηριότητες προβάλλονται ως επιβεβλημένες, διότι προετοιμάζουν τα κορίτσια για το μελλοντικό τους ρόλο ως μητέρες και νοικοκυρές. Και γι' αυτό το λόγο, τα κορίτσια αποσπούν επαίνους, όταν είναι αρκετά πρόθυμα και διοχετεύουν όλο τους το χρόνο και την ενέργεια για το σκοπό αυτό, δηλαδή την εκμάθηση του μελλοντικού τους ρόλου. Συνεπώς, τα γνωρίσματα αυτά των κοριτσιών διδάσκονται μέσω των πρακτικών της ανταμοιβής, ή της τιμωρίας σύμφωνα με ό,τι θεωρείται κατάλληλη συμπεριφορά για τα φύλα<sup>1204</sup>.

Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι πολλές φορές η προσφορά του κοριτσιού στις δραστηριότητες της οικιακής σφαίρας παρουσιάζεται ως απαραίτητη και αναγκαία, διότι η μητέρα είναι εργαζόμενη. Έτσι από τη μια, ο θρίαμβος ενός μακροχρόνιου αγώνα των γυναικών με στόχο την ισότιμη συμμετοχή με τους άντρες στην παραγωγική διαδικασία και από την άλλη, οι δουλειές του νοικοκυριού που επιτελούνται και πάλι από τις γυναίκες, ως αποκλειστική τους ευθύνη. Κατά συνέπεια, το κορίτσι ακόμα και ως μελλοντική εργαζόμενη γνωρίζει ότι το νοικοκυριό αποτελεί μέρος των ευθυνών και των υποχρεώσεών της<sup>1205</sup>. Ο άντρας και το αγόρι παραμένουν παντελώς αμέτοχοι σε δραστηριότητες της οικιακής σφαίρας, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία ενός σπιτιού, προς χάριν όλων των μελών μιας οικογένειας. Συνεπώς, το 'απαραίτητο' και 'επιβεβλημένο' στα θεατρικά αυτά κείμενα είναι να επιτελούνται οι εργασίες αυτές μόνο από τη μητέρα ή από τη μητέρα και την κόρη και όχι να μερμινούν, να συμμετέχουν και να βοηθούν όλα τα μέλη για εκείνο που ωφελεί την οικογένεια στο σύνολό της.

---

<sup>1204</sup> Flynn, M., ό.π.

<sup>1205</sup> Lamb, E., ό.π.· Belsky, J. (1979). Mother- father-infant interaction; a naturalistic observation study. *Developmental Psychology*, 15, σσ. 601-607.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ

#### 8.1. Συμμετοχή των δυο φύλων στην αγορά εργασίας

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της ανάλυσης των θεατρικών κειμένων, ήταν να διαφανούν τα μηνύματα και οι πληροφορίες που μεταβιβάζονται στα παιδιά - θεατές ή αναγνώστες- αναφορικά με το χώρο εργασίας των ενήλικων χαρακτήρων. Πριν μελετήσουμε εκτενώς τη φύση ή το είδος του επαγγέλματος που ασκούν οι ενήλικοι χαρακτήρες στα θεατρικά έργα, έχει ενδιαφέρον να καταδειχθεί η αριθμητική συμμετοχή, τόσο των αντρών όσο και των γυναικών στην αγορά εργασίας. Η εξέταση αυτή βασίζεται στην απλή καταμέτρηση των χαρακτήρων που εμφανίζονται ως εργαζόμενοι στα κείμενα, άσχετα αν αναφέρεται το επάγγελμά τους ή όχι. Στην πρώτη καταμέτρηση συμπεριλήφθηκαν, οι ενήλικοι ήρωες και ηρωίδες, τα πρόσωπα δηλαδή που έχουν ρόλο, πρωταγωνιστικό, δευτεραγωνιστή ή βοηθητικό, χωρίς να προσμετρηθούν όσα πρόσωπα περιστασιακά αναφέρονται από τους/τις ήρωες/ίδες ότι ασκούν το τάδε ή το δεινά επάγγελμα. Αυτό που κυρίως μας ενδιέφερε στην προκείμενη περίπτωση είναι, το πόσοι χαρακτήρες με ρόλο είναι εργαζόμενοι. Στη δεύτερη φάση, έγινε καταμέτρηση του συνόλου των εργαζομένων που εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα, δηλαδή όλων των χαρακτήρων που έχουν ρόλο, ομιλούντα ή βουβό, αλλά και όσων προσώπων δεν έχουν ρόλο στα θεατρικά κείμενα, αλλά έχουν κειμενική παρουσία και αναφέρονται από τους ήρωες και τις ηρωίδες ως επαγγελματίες (χωρίς να εμφανίζονται τα ίδια στη σκηνή).

Αναφορικά με τους ήρωες και τις ηρωίδες, στον Πίνακα 7, παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των ενήλικων πρωταγωνιστών, δευτεραγωνιστών και βοηθητικών

προσώπων -αντρών και γυναικών- ως εργαζομένων, ασκούντων δηλαδή κάποιο επάγγελμα, το οποίο άλλοτε γνωστοποιείται στο κοινό κι άλλοτε όχι. Με βάση τα δεδομένα του πίνακα, ο συνολικός αριθμός των ηρώων και των ηρωίδων που εμφανίζονται ως εργαζόμενοι στα θεατρικά κείμενα είναι 133 εκ των οποίων οι 111 είναι άντρες (83,5%) και μόνο 22 είναι γυναίκες (16,5%).

**Πίνακας 7.** Συμμετοχή ενήλικων ηρώων και των ηρωίδων στην αγορά εργασίας

<i>Εργαζόμενοι χαρακτήρες ενήλικων [έχοντες ρόλο]</i>	<i>Απόλυτοι αριθμοί</i>	<i>%</i>
Άντρες	111	83,5
Γυναίκες	22	16,5
Σύνολο	133	100

Αν μελετήσουμε κάποιες επιπλέον διαφοροποιήσεις, όπως για παράδειγμα πόσοι από τους εργαζομένους είναι πατέρες και πόσες από τις εργαζόμενες είναι μητέρες, διαπιστώνουμε ότι από τους 133 εργαζόμενους, μόνο 10 είναι γονείς (7,5%). Από αυτούς οι 6 είναι πατέρες (4,5%) και οι 4 είναι μητέρες (3,0%). Ωστόσο, θα πρέπει να εξεταστεί, ο αριθμός των εργαζόμενων μητέρων και πατέρων, σε σχέση με τη συνολική εμφάνιση, τόσο των πατέρων, όσο και των μητέρων στα θεατρικά κείμενα. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, από τους 17 πατέρες που εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα έχοντας ρόλο, οι 6 είναι εργαζόμενοι (35,3%) ενώ από τις 26 μητέρες που εμφανίζονται έχοντας ρόλο στα θεατρικά κείμενα, μόνο οι 4 είναι εργαζόμενες (15,4%). Όσον αφορά τα ποσοστά που αφορούν τη συμμετοχή των γονέων στην αγορά εργασίας, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι πολλές φορές, σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, ο πατέρας επέστρεφε στο σπίτι απ' έξω, αλλά δε διευκρινιζόταν αν επέστρεφε από τη

δουλειά: «(φαίνεται ο πατέρας να 'ρχεται)» (14:13) ή «(Ο πατέρας του Αντόνη έχει μπει [σπίτι] από τα αριστερά εδώ και λίγα δευτερόλεπτα...)» (26:57). Επειδή λοιπόν δεν υπήρχε στο κείμενο σαφής αναφορά που να δηλώνει πως ο πατέρας γυρίζει από τη δουλειά, δε θεωρήθηκε ως στοιχείο που καταδεικνύει ότι ο πατέρας είναι εργαζόμενος. Αντίθετα, η μητέρα ποτέ δεν έρχεται στο σπίτι απ' έξω και όσες φορές δηλώθηκε ως εργαζόμενη, αναφερόταν είτε ρητά από την ίδια, π.χ.: «Γύρισα τρέχοντας από τη δουλειά...» (26:83), είτε από το παιδί: «Η μαμά μου... εργάζεται όλη την εβδομάδα στο γραφείο της...» (11:33).

Όσον αφορά το σύνολο των εργαζόμενων χαρακτήρων που εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα με ρόλο (βουβό ή ομιλούντα) ή έχοντας κειμενική παρουσία που εγγράφεται στο λόγο των άλλων προσώπων του έργου, διαπιστώνουμε ότι και πάλι ο χώρος εργασίας ανδροκρατείται. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 8, όπου παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός των εργαζόμενων στα θεατρικά κείμενα, παρατηρούμε ότι οι ενήλικοι χαρακτήρες που εμφανίζονται ως εργαζόμενοι είναι συνολικά 338 εκ των οποίων οι 293 είναι άντρες (86,7%) και μόνο 45 είναι γυναίκες (13,3%). Από τους 293 εργαζόμενους άντρες, οι 280 είναι διάφοροι επαγγελματίες με εργασίες παραδοσιακές, διανοητικές, κ.ά. (95,6%) και 13 έχουν φανταστικά επαγγέλματα, δηλαδή επαγγέλματα που δεν υφίστανται στην πραγματικότητα, αλλά άπτονται του κόσμου της φαντασίας (π.χ. συννεφολόγος, κ.ά.) (4,4%). Στις γυναίκες, από τις 45 εργαζόμενες, οι 38 ασκούν διάφορα επαγγέλματα (84,4%) και 7 έχουν φανταστικά επαγγέλματα (15,6%). Συνεπώς, οι γυναίκες, όχι μόνο τίθενται στο περιθώριο της παραγωγικής διαδικασίας, αλλά ακόμα και όταν παρουσιάζονται ως επαγγελματίες, συχνά, τα επαγγέλματα τα οποία ασκούν δεν υφίστανται στην πραγματικότητα, αλλά είναι φανταστικά.



**Πίνακας 8.** Συμμετοχή των ενήλικων χαρακτήρων και των δύο φύλων στην αγορά εργασίας

<i>Εργαζόμενοι χαρακτήρες ενήλικων</i>	<i>Εργαζόμενοι</i>	<i>Εργαζόμενοι φανταστικών επαγγελμάτων</i>	<i>Σύνολο</i>	<i>%</i>
Άντρες	280	13	293	86,7
Γυναίκες	38	7	45	13,3
Σύνολο	318	20	338	100

Η ποσοστιαία τιμή που δηλώνει τη συμμετοχή των δύο φύλων στην αγορά εργασίας, όπως διαφαίνεται από τους πίνακες 7 & 8, ουσιαστικά παρουσιάζει τη γυναίκα να μη συμμετάσχει ενεργά στην παραγωγική διαδικασία. Αντίθετα, όπως προκύπτει από τα αριθμητικά δεδομένα, τα θεατρικά κείμενα εμφανίζουν τη γυναίκα περιστασιακά στο ρόλο της εργαζομένης. Συνεπώς, τόσο μεταξύ των ενήλικων ηρώων και ηρωίδων, όσο και στο σύνολο όλων των εργαζομένων, που είτε εμφανίζονται, είτε αναφέρονται στο έργο, ο χώρος εργασίας ανήκει στους άντρες.

Ένα επιπλέον στοιχείο που είναι σημαντικό να αναλυθεί είναι το προφίλ του εργαζομένου, που υιοθετούν οι ενήλικοι χαρακτήρες ανάλογα με το φύλο τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε, ότι οι άντρες έχουν το προφίλ του φιλοπρόδου (13:37), του ανθρώπου που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη και την ευημερία μέσα από την εργασία (5:18) και που δεν επιτρέπει στον εαυτό του την επαγγελματική αποτυχία (15:15). Οι άντρες εργάζονται και πασχίζουν για το καλύτερο, δημιουργώντας μια σύγχρονη οργανωμένη κοινωνία: «...και με τον καιρό δημιουργήθηκαν μεγάλες κοινωνίες μυρμηγκιών, που μοιράζονταν τη δουλειά... Τέτοια κοινωνία είναι κι η δική μας, σύγχρονη κι εξελιγμένη και διαρκώς πασχίζουμε να την κάνουμε καλύτερη» (9:57). Αναπτύσσουν τη γεωργία (9:56) και βελτιώνουν την ποιότητα και την απόδοση της παραγωγής (9:59),

χάρη στην εργατικότητα τους: «Βέβαια κι αυτό οφείλεται στην εργατικότητά μας» (9:52), «...μας βοηθάει κι ο καιρός και η περιοχή μας που είναι πολύ εύφορη, αλλά και η εργατικότητά μας πρέπει να υπολογίζεται» (9:52) αλλά και χάρη στο συστηματικό τρόπο εργασίας (9:59,80,72). Επίσης, με πολλούς τρόπους τονίζεται ότι οι άντρες αγαπούν τη δουλειά τους και εργάζονται με κέφι και χαρά, ότι δουλεύει κι αν κάνουν:

*Γάιδαρος: Λα- λα- λα! Καλημέρα σε όλους...Καιρός, να φυτέψω τα λουλουδάκια μου όπως κάθε χρόνο (...) ωραία νά το σκαλιστήρι μου, νά το ποτιστήρι μου, νά και τα σποράκια μου. Ας σκαλίσω, λοιπόν πρώτα το χώμα (ακούγεται η πρώτη στροφή...) σκάλιζε-σκάλιζε- σκάλιζε σωστός κηπουρός να γενείς... Πολύ ωραία! Τώρα, ας βάλω μέσα τα σποράκια (Ακούγεται η δεύτερη στροφή...) ...Φύτευε -φύτευε- φύτευε καθόλου μην καθυστερείς. Και τώρα, ας ποτίσω λιγάκι το χώμα. (Ακούγεται η Τρίτη στροφή...) (...) Σε λίγο καιρό θα φυτρώσουν τόσο ωραία λουλούδια... Μόνο που θέλουν περιποίηση. Αλλά εγώ δε βαριέμαι. Ίσα-ίσα μ' αρέσει να φροντίζω τα λουλούδια... (17:4-6).*

Είναι πολύ εργατικοί και μάλιστα για το καλό του συνόλου : «Από τότε που ήρθε ο δάσκαλος, όλα άλλαξαν στο χωρίο μας (...) Ακούραστος, υπομονετικός, πάντα με το γέλιο και την καλή κουβέντα!... Σπουδαίο παλικάρι!» (13:32) ή της κοινωνίας: «Καθένας μας εκπαιδεύεται για μια δουλειά και την κάνει στο ακέραιο για το καλό της κοινωνίας μας» (9:54). Σημειώνεται δε, ότι οι άντρες 'εργάζονται σκληρά' (9:16) και παρά τις όποιες αντιξοότητες:

*Βασίλης: Δηλαδή... παλέψατε σκληρά, κυρ-Λεωνίδα.*

*Λεωνίδας: Πάλεψα, παιδί μου, κι έστησα δική μου δουλειά» (5:57).*

Ο άντρας κάνει καλά και τίμια τη δουλειά του: «Μια ολόκληρη ζωή δουλεύω τίμια κυρα- Ουρανία. Με τον ιδρώτα του προσώπου μου βγάζω το ψωμί μου...» (5:10), «Χαραμοφάγς δεν είμαι (...) Λεφτά τζάμπα δεν παίρνω εγώ. Είμαι τίμιος και δουλενταράς» (24:109). Και κυρίως είναι 'μερακλής' στη δουλειά του: «Γι' αυτό με όρισαν σ' αυτή τη δουλειά, αλλιώς... σκούπα όλοι ξέρουν να κρατάνε. Εγώ είμαι μερακλής. Δεν τα σαρώνω όλα τυφλοσούρτης.» (24:95).

Αντίθετα με τον άντρα, η γυναίκα δε θέλει να δουλεύει και λέει ότι κουράζεται εύκολα: «Μα τι κάνει πάλι πρωινιάτικα; Φυτεύει; Χαρά στην όρεξή του. Εγώ δεν μπορώ

να δουλεύω. Κουράζομαι εύκολα. Να, τώρα θα πάω να ξεκουραστώ λιγάκι. Να, θα κάτσω εδώ πέρα...Ααα, θαύμα!» (17:6). Θέλει μόνο να κοιμάται: «Ευκαιρία να κοιμηθώ λιγάκι. Πού θα ξαναβρώ τέτοια ησυχία; Χρ, χρ, χρ. (Ροχαλίζει)» (17:7), «(Πηγαίνει να ξαπλώσει και ξαπλώνει. ) Χρ, χρ.» (17:10), «Δε βλέπω την ώρα να πέσω να κοιμηθώ. Τι μέρα κι αυτή! Τι κούραση! Αχ, κρεβατάκι μου, κρεβατάκι μου!» (17:14), «Πάω γρήγορα να κοιμηθώ. Αχ, κρεβατάκι μου, κρεβατάκι μου!» (17:16). Θυμώνει όταν πρέπει να κάνει κάποια δουλειά: «Άκου θράσος! Με βάλανε κι έκανα τόσο δρόμο, χάλασα τον ωραίο μου ύπνο.... Γιατί διψάνε, λέει. Πολύ που με νοιάζει. Εγώ πάω να κοιμηθώ» (17:8) «Μου χαλάνε τον ωραίο μου ύπνο γιατί κρυώνουνε, λέει». Όταν της προτείνουν να αναλάβει μια εργασία αντιδρά: «Ναι, αυτό θα κάνουμε τώρα. Δουλειά δεν είχαμε και δουλειά βρήκαμε» (17:12) «Αμάν πια! Αλεπού, κάνε το ένα. Αλεπού, κάνε το άλλο. Όλη την ώρα θέλετε κάτι καινούργιο» (17:15). Δεν εργάζεται και έρχεται σε αμηχανία όταν τη ρωτούν ‘τι δουλειά κάνετε’ ή ‘τι προσφέρετε’ στο κοινωνικό σύνολο (9:66). Η γυναίκα είναι ‘του καναπέ’ (24:135) και μάλιστα τη βλέπουμε να δίνει συμβουλές στον άντρα της να μη δουλεύει πολύ: «Καλά, εσύ πάντα βιαστικός και γεμάτος σκοτούρες με τις επιχειρήσεις σου. Σου το έχω πει: η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη» (24:171). Το ότι η γυναίκα δε θέλει, ή βαριέται να κάνει διάφορες εργασίες είναι κάτι που το λέει και ο άντρας: «Μα αυτή βαριέται το φύτεμα» (17:21). Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, οι γυναίκες κάνουν μια καθιστική εργασία (9:64) που αποτελεί μια μεγάλη θυσία για το καλό του συνόλου: «...Αυτή είναι η δική μας προσφορά στην κοινωνία της μυρμηγκόπολης» (9:65). Βέβαια, αυτή η προσφορά επισημαίνεται και αναγνωρίζεται, όχι από κάποιες αντρικές, αλλά από γυναικείες μορφές (‘πασχαλίτσες’): «Αποθήκες, σας χαιρετούμε. Ποτέ δε θα ξεχάσουμε την αυτοθυσία σας και την τόσο συγκινητική προσφορά σας στην κοινωνία σας» (9:66)

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι στα θεατρικά κείμενα ο χώρος εργασίας ανδροκρατείται<sup>1206</sup>. Οι εργαζόμενες είναι ελάχιστες και ακόμα πιο λίγες είναι οι εργαζόμενες μητέρες. Αυτή η εικόνα που προβάλλουν τα θεατρικά κείμενα δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που βιώνει το παιδί στην καθημερινότητά του, καθώς οι εργαζόμενες μητέρες πλειοψηφούν έναντι των μη εργαζομένων. Έτσι, στα θεατρικά κείμενα έμμεσα υποδηλώνεται ότι είναι ‘αφύσικο’ οι γυναίκες και μάλιστα οι μητέρες να εργάζονται και ότι η θέση τους είναι στο σπίτι.

<sup>1206</sup> Signorielli, N., ό.π.π.

Επιπλέον, προβάλλεται στα παιδιά ως δεδομένο ότι ο άντρας είναι πολύ εργατικός, έχει μεράκι και αγάπη για τη δουλειά του, ενώ οι γυναίκες δεν αντέχουν την πολλή δουλειά και κουράζονται γρήγορα. Το πρότυπο του εργατικού άντρα και της ανεπαρκούς για εργασία γυναίκας, κάθε άλλο παρά ενισχύει την ισότητα των φύλων στο χώρο της εργασίας και κυρίως αποκρύπτει το γεγονός πως, ειδικά τα τελευταία χρόνια, οι γυναίκες έχουν κατακτήσει επαγγέλματα, που επί πολλά έτη είχαν καθιερωθεί ως ‘αντρικά’, χάρη στη δυναμικότητα, την αγωνιστικότητα και την εργατικότητά τους.

## 8.2. Επαγγέλματα ενηλίκων

Η επαγγελματική απασχόληση των ενηλίκων χαρακτήρων αποτέλεσε βασικό στόχο της ανάλυσης, καθώς μέσα από την επιλογή των επαγγελμάτων και τη συχνότητα εμφάνισης των επαγγελματιών, αντρών και γυναικών, μπορούν να διαφανούν οι σεξιστικές αντιλήψεις και οι στερεότυπες εικόνες για το ρόλο των δύο φύλων, εις βάρος των γυναικών. Στην προκείμενη κατηγορία καταγράφηκαν και αναλύθηκαν όλα τα επαγγέλματα που αναφέρονται στα θεατρικά κείμενα, είτε τα πρόσωπα που τα ασκούν εμφανίζονται στη σκηνή έχοντας ομιλούντα ρόλο, είτε είναι βουβά πρόσωπα, είτε, τέλος, η κειμενική τους παρουσία εγγράφεται στο λόγο των άλλων χαρακτήρων του έργου.

Στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά τα επαγγέλματα που ασκούνται από άντρες και σημειώνεται η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα της έρευνας. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι στους άντρες αποδίδεται μια αρκετά εκτεταμένη ποικιλία επαγγελμάτων, τόσο σε θέσεις ειδικευμένων τεχνιτών, όσο και σε θέσεις που απαιτούν ανώτατες σπουδές, που ανήκουν στο κόσμο του πνεύματος ή που προσδίδουν στο πρόσωπο που τα ασκεί δύναμη, γόητρο και κύρος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, οι άντρες εμφανίζονται σε 148 διαφορετικά επαγγέλματα, τα οποία ασκούνται από 280 επαγγελματίες.

**Πίνακας 9.** Κατάλογος των επαγγελματιών στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από άντρες

α/α	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΑΝΤΡΩΝ	Συχν.
1.	Αγροφύλακας	1
2.	Αισθητικός χειρουργός	1
3.	Ανθοπώλης	1
4.	Αρχηγός μυστικής αστυνομίας	1
5.	Αρχιπυροσβέστης	1
6.	Άρχοντας	2
7.	Αστέρας της τηλεόρασης	1
8.	Αstronautής	1
9.	Αστυνομικός	5
10.	Αστυνόμος της ομάδας παρακολούθησης της μυστικής αστυνομίας	1
11.	Αστυφύλακας	1
12.	Βασιλιάς	4
13.	Βιολιστής	1
14.	Βιομήχανος	3
15.	Βοηθός εργολάβου	1
16.	Βοηθός χημικός	1
17.	Βοσκός	1
18.	Βρεφοκόμος-ρομπότ	1
19.	Γαλατάς	1
20.	Γενικός γραμματέας ΟΗΕ	1
21.	Γεωπόνος	1
22.	Γεωργός	1
23.	Γιατρός	8
24.	Δάσκαλος	10
25.	Δεκανέας	1
26.	Δεσμοφύλακας	1
27.	Δήμαρχος	4
28.	Δημοσιογράφος	1
29.	Διευθυντής σχολείου	1
30.	Δικαστής	1
31.	Εισαγγελέας	1
32.	Εκφωνητής	1

33.	Έμπορος διαμαντιών	1
34.	Έμπορος -εισαγωγέας	1
35.	Ενδυματολόγος	1
36.	Εξερευνητής	1
37.	Επιθεωρητής εκπαίδευσης	1
38.	Επιστήμονας -ερευνητής	1
39.	Επιχειρηματίας	2
40.	Εργάτης	31
41.	Εργάτης σε εργοστάσιο	1
42.	Εργολάβος	2
43.	Εργοστασιάρχης	3
44.	Εφημεριδοπώλης	1
45.	Ζωγράφος	1
46.	Ηλεκτρολόγος (τεχνικός τηλεόρασης)	1
47.	Θαυματοποιός	1
48.	Θιασάρχης	1
49.	Θυρωρός	2
50.	Καθηγητής	1
51.	Κακοποιός	1
52.	Κάμεραμαν	1
53.	Καπετάνιος	1
54.	Καραγκιοζοπαίχτης	1
55.	Καστανάς	1
56.	Κατάσκοπος	3
57.	Καφετζής	1
58.	Κηπουρός	3
59.	Κλέφτης	10
60.	Κουλουράς	2
61.	Κουρέας	1
62.	Κυνηγός	6
63.	Ληξιαρχος	1
64.	Ληστής	7
65.	Λογιστής	1
66.	Λογοκριτής-ταγματάρχης	1
67.	Λωποδύτης	1
68.	Μάγεις	4
69.	Μάγος	1
70.	Μαέστρος	4
71.	Μεταλλειολόγος	1
72.	Μετανάστης	1
73.	Μηχανολόγος μηχανικός	1
74.	Μηχανικός	1
75.	Μικροπωλητής	1

76.	Μίμος	4
77.	Μουσικός	2
78.	Μούτσος	1
79.	Μπακάλης	3
80.	Μπόγιας	1
81.	Μυλωνάς	1
82.	Ναυαγοσώστης	1
83.	Ναυτικός	1
84.	Νομοθέτης	1
85.	Νοσοκόμος	1
86.	Ξεναγός	1
87.	Ξενοδόχος	2
88.	Ξιφομάχος	1
89.	Ξυλοκόπος	3
90.	Ξυλουργός	1
91.	Οδηγός οδοστρωτήρα	1
92.	Οδοκαθαριστής	1
93.	Ορθοδοντικός	1
94.	Παπάς	1
95.	Περιπτεράς	1
96.	Πετρελαιοπαραγωγός	1
97.	Πλανόδιος μικροπωλητής	1
98.	Πλανόδιος ψεκαστής	1
99.	Πλασιέ	1
100.	Ποιητής	2
101.	Πολεμιστής	2
102.	Πρόεδρος του γκολφ-κλαμπ	1
103.	Πρόεδρος του χωριού	1
104.	Πρωθυπουργός	1
105.	Πρωταγωνιστής θιάσου	1
106.	Πρωτοδίκης	1
107.	Πυροσβέστης	1
108.	Σερβιτόρος	1
109.	Σεφ (με ανώτατες σπουδές)	1
110.	Σκηνογράφος	1
111.	Σκηνοθέτης	1
112.	Σκιτσογράφος	1
113.	Στρατηγός	5
114.	Στρατιώτης	2
115.	Συγγραφέας	2
116.	Συνθέτης	1
117.	Συντάκτης περιοδικού	1
118.	Ταξιδιωτικός πράκτορας	1
119.	Ταχυδρόμος	2

120.	Τελάλης	1
121.	Τενόρος	1
122.	Τερματοφύλακας	1
123.	Τεχνικός στο κέντρο τεχνικού ελέγχου	1
124.	Τραγουδιστής	3
125.	Τραπεζίτης	1
126.	Τροχονόμος	2
127.	Τυπογράφος	1
128.	Υδραυλικός	1
129.	Υδρολόγος	1
130.	Υπάλληλος εργοστασίου	1
131.	Υπάλληλος υπηρεσίας δασών	1
132.	Υπασπιστής	2
133.	Υπέρητης	4
134.	Υποβολέας	1
135.	Υπουργός	4
136.	Υπουργός Οικονομικών	1
137.	Φαροφύλακας	1
138.	Φασουλής (Ζογκλέρ)	1
139.	Φιλολόγος	1
140.	Φροντιστής θεάτρου	1
141.	Φρουροί	10
142.	Φύλακας μουσείου	1
143.	Φυσιοθεραπευτής	1
144.	Χειριστής κομπρεσέρ	1
145.	Χορευτής	1
146.	Χρυσοθήρας	1
147.	Ψαράς	1
148.	Ψαροντουφεκάς	1
ΣΥΝΟΛΟ		280

Μελετώντας τη συχνότητα εμφάνισης των διάφορων επαγγελμάτων του πίνακα 9, παρατηρούμε ότι τα επαγγέλματα που απαντώνται περισσότερο στους άντρες είναι εκείνα του εργάτη (31), του δασκάλου (10), του φρουρού (10) και του γιατρού (10). Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει ένας υψηλός αριθμός εγκληματιών, όπως κλέφτες και ληστές. Όσον αφορά αυτά τα δεδομένα, θα πρέπει να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις: Καταρχήν, σχετικά με τον αρκετά υψηλό αριθμό εργατών, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οφείλεται στην παρουσία ενός θεατρικού έργου, «*Τα μυρμήγκια της Ειρήνης*», όπου εμφανίζονται συνολικά 28 μυρμήγκια –εργάτες. Πέρα από το έργο αυτό, που βασίζεται στην περιγραφή του τρόπου οργάνωσης μιας ‘μυρμηγκούπολης’, στα υπόλοιπα 26 θεατρικά κείμενα απαντώνται μόνο 3 εργάτες. Άρα, σ’ αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει μια ‘υποτυπώδης’ κατανομή του επαγγέλματος στα διάφορα θεατρικά κείμενα. Επίσης, όσον αφορά τον υψηλό αριθμό εγκληματιών, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους, δεν εμφανίζονται στη σκηνή, αλλά έχουν κειμενική παρουσία μέσα από το λόγο των ηρώων και των ηρωίδων.

Πέρα από τα επαγγέλματα αυτά, στα θεατρικά κείμενα, εμφανίζονται άντρες επαγγελματίες, που ασκούν άλλα επαγγέλματα, τα οποία δεν υφίστανται στην πραγματικότητα, αλλά ανήκουν στο χώρο της φαντασίας. Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται αναλυτικά τα φανταστικά επαγγέλματα των αντρών, καθώς και η συχνότητα με την οποία απαντώνται στα θεατρικά κείμενα. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα, στα θεατρικά κείμενα της έρευνας παρουσιάζονται 12 φανταστικά επαγγέλματα που ασκούνται από συνολικά 13 αντρικούς χαρακτήρες. Πιο συγκεκριμένα, ο ‘*Αρμεχτής*’, και ο ‘*Κουβαλητής σπόρων*’ είναι επαγγέλματα τα οποία ασκούνται από μυρμήγκια, ο ‘*Άγγελιαφόρος ασφαλείας*’, ο ‘*Αρχηγός ατσάλινης ταξιαρχίας*’ και τα δύο ‘*Όργανα της ατσάλινης ταξιαρχίας*’ είναι επαγγέλματα που ασκούνται από ρομπότ, ο ‘*Αρχηγός του Πανθαλασσίου Μπακαλιαριστικού Κινήματος*’ και ‘*Πρόεδρος της Νέας Λαβρακοκρατίας*’ ασκούνται από δύο ψάρια, ενώ τα υπόλοιπα επαγγέλματα ασκούνται από ανθρώπους. Όπως διαπιστώνουμε, ακόμα και στα φανταστικά επαγγέλματα, οι άντρες είναι επιστήμονες, κατέχουν αρχηγικές θέσεις ή θέσεις που συνδέονται με τη σωματική δύναμη, τον ατρόμητο χαρακτήρα και την εργατικότητα.

**Πίνακας 10.** Κατάλογος φανταστικών επαγγελμάτων στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από άντρες

α/α	ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΑΝΤΡΩΝ	Συχν.
1.	Αγγελιαφόρος ασφαλείας	1
2.	Αρμεχτής (στις μελίγκρες)	1
3.	Αρχηγός ατσάλινης ταξιαρχίας	1
4.	Αρχηγός του Πανθαλασσίου Μπακαλιαριστικού Κινήματος	1
5.	Ειδικός στην Παλαιοντολογία, Θεωρητική Σαβουρολογία και Προϊστορικές Επιστήμες	1
6.	Κουβαλητής σπόρων	1
7.	Όργανο ατσάλινης ταξιαρχίας	2
8.	Πρόεδρος της Νέας Λαβρακοκρατίας	1
9.	Συννεφολόγος	1
10.	Τεχνικός του τμήματος Εξέλιξης και Τεχνομανίας	1
11.	Φροντιστής κεραιών <sup>1207</sup>	1
12.	Χημικός ρομποσέφ κοιλονόμος <sup>1208</sup>	1
ΣΥΝΟΛΟ		13

Σε αντίθεση με τους άντρες που έχουν ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών επιλογών, για τις γυναίκες τα πλαίσια επαγγελματικής δράσης στενεύουν σημαντικά. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά τα επαγγέλματα που ασκούνται από τις γυναίκες στα θεατρικά κείμενα. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι οι γυναίκες ασκούν 23 συνολικά επαγγέλματα, ενώ εμφανίζονται μόνο 38 γυναίκες επαγγελματίες. Μελετώντας τη συχνότητα εμφάνισης των επαγγελμάτων που ασκούνται από γυναίκες, διαπιστώνουμε ότι το πιο συχνά εμφανιζόμενο επάγγελμα είναι εκείνο της δασκάλας (10), ενώ το επόμενο πιο συχνά εμφανιζόμενο επάγγελμα είναι αυτό της βασίλισσας (3).

<sup>1207</sup> Όπως λέει ο ίδιος ο ήρωας, η δουλειά του είναι η εξής: «Διώνω τις ιπτάμενες κατασπίδες που κορνιάζουν πάνω τους κι όταν τις στραβώνει ο αέρας τις ισώνω...» (20:100).

<sup>1208</sup> Ο Χημικός ρομποσέφ κοιλονόμος είναι στην ουσία εκείνος που επιμελείται το φαγητό των ρομπότ (20:47).



**Πίνακας 11.** Κατάλογος των επαγγελμάτων στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από γυναίκες

α/α	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	Συχν.
1.	Αγρότισσα	1
2.	Αστυνομικός	1
3.	Βασίλισσα	3
4.	Γιατρός	1
5.	Δασκάλα	10
6.	Δασκάλα μουσικής	1
7.	Δημαρχίνα	1
8.	Καθηγήτρια	1
9.	Κουβερνάντα	1
10.	Μάγισσα	2
11.	Μοδίστρια	2
12.	Μπαλαρίνα	1
13.	Μπέμπι- σίτερ	1
14.	Νοσοκόμα	2
15.	Παιδίατρος	1
16.	Πιανίστρια	1
17.	Πρωταγωνίστρια θιάσου	1
18.	Σερβιτόρα	1
19.	Τραγουδίστρια σε μουζουζοξιδικό	1
20.	Υπάλληλος Ιατρείου	1
21.	Υπάλληλος πλεκτοβιομηχανίας	1
22.	Υπηρέτρια	2
23.	Φιλολόγος -συγγραφέας	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>38</b>

Εκτός από τα επαγγέλματα αυτά, ορισμένες γυναίκες ασκούν επαγγέλματα, τα οποία δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα, αλλά ανήκουν στη σφαίρα της φαντασίας. Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα φανταστικά επαγγέλματα που ασκούνται από γυναικείες μορφές στα θεατρικά έργα.

**Πίνακας 12.** Κατάλογος φανταστικών επαγγελμάτων στα θεατρικά κείμενα που ασκούνται από γυναίκες

α/α	ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	Συχν.
1.	Γενική Γραμματεύς του Γ.Γ.Ε. (Γαριδίστικη Γέυση Έξοχη)	1
2.	Γεννήτρα	1
3.	Διευθύντρια Υπηρεσίας Διαβατηρίων βυθού	1
4.	Μυρμηγκαποθήκη (δεξαμενές) <sup>1209</sup>	4
ΣΥΝΟΛΟ		7

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, στα θεατρικά έργα παρουσιάζονται 4 φανταστικά επαγγέλματα τα οποία ασκούνται από 7 γυναικείες μορφές. Ειδικότερα, η *‘Γενική Γραμματεύς του Γ.Γ.Ε.’* και η *‘Διευθύντρια Υπηρεσίας Διαβατηρίων βυθού’* ασκούνται από ψάρια, ενώ η *‘Γεννήτρα’* και οι *‘Μυρμηγκαποθήκες’* ασκούνται από μυρμήγκια. Η *‘Γεννήτρα’* δεν είναι άλλη από τη *‘μάνα’* της μυρμηγκούπολης, η οποία, όπως όλα τα μυρμήγκια, παρουσιάζεται να επιτελεί και εκείνη μια εργασία: *«Σβουλη: ...Μα τι δουλειά κάνει;» «1001: ...κάνει την πιο σπουδαία δουλειά. Γεν-νά- ει»* (9:53). Συνεπώς, ακόμα και στα φανταστικά επαγγέλματα, η γυναίκα επιτελεί παραδοσιακούς ρόλους ή επαγγέλματα. Με άλλα λόγια, είτε εκτελεί χρέη γραμματέα ή εργάζεται σε κάποια υπηρεσία είτε έχει μια *‘εργασία’* που συνδέεται με τη γυναικεία φύση όπως *‘Γεννήτρα’*, είτε τέλος έχει μια εργασία που συνδέεται με παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους όπως *‘Μυρμηγκαποθήκη’*, εκείνη δηλαδή που αναλαμβάνει να θρέφει τα μυρμήγκια.

Συνοψίζοντας τα δεδομένα όλων των πινάκων της συγκεκριμένης κατηγορίας, δηλαδή, τόσο αυτών που αναλύουν τα επαγγέλματα των αντρών, όσο και αυτών που αναλύουν τα επαγγέλματα των γυναικών -φανταστικών και μη- διαπιστώνουμε ότι, οι άντρες ασκούν 160 διαφορετικά επαγγέλματα, τα οποία ασκούνται από 293 επαγγελματίες. Όσον αφορά τις γυναίκες, παρουσιάζονται μόνο σε 27 επαγγέλματα,

<sup>1209</sup> Όπως επεξηγεται: *«... οι αποθήκες υγρών τροφίμων της μυρμηγκούπολης είναι ζωντανές»* (9:62). Και οι ίδιες λένε: *«... αποθήκες για το δροσομέλι και τους άλλους χυμούς στη μυρμηγκούπολη είμαστε εμείς... που έχουμε εξασκηθεί ειδικά γι' αυτή τη δουλειά»* (9:65).

αλλά και ο συνολικός αριθμός των εργαζόμενων γυναικών δεν ξεπερνά τις 45. Από τα δεδομένα αυτά συμπεραίνουμε ότι ο χώρος εργασίας είναι απαγορευτικός για τις γυναίκες. Τα γυναικεία πρόσωπα, όχι μόνο έχουν πολύ περιορισμένο πεδίο επιλογών, αλλά ίσως το σημαντικότερο είναι ότι οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες περιορίζονται σε χειρωνακτικά, παραδοσιακά, γυναικεία επαγγέλματα και όχι επαγγέλματα που έχουν κύρος και δύναμη. Φαίνεται δηλαδή ότι οι άντρες έχουν μονοπωλήσει τα επαγγέλματα κύρους και εξουσίας καθώς και τα επαγγέλματα που απαιτούν ανώτατη μόρφωση. Αναλύοντας τις επαγγελματικές θέσεις που κατέχουν οι άντρες επισημαίνουμε ότι σε 4 περιπτώσεις οι άντρες θεωρούνται αρχηγοί κάποιας υπηρεσίας, κινήματος, κ.ά., 6 άντρες είναι άρχοντες ή βασιλιάδες, 6 κατέχουν κυβερνητικές θέσεις (υπουργοί) εκ των οποίων 1 είναι πρωθυπουργός, και άλλοι 6 κατέχουν εκλεγμένες θέσεις (Δημάρχου ή Προέδρου). Επίσης 5 είναι στρατηγοί εκ των οποίων 1 ήταν στρατηγός στον πόλεμο, 3 εργάζονται στο δικαστικό σώμα και 1 είναι νομοθέτης. Επιπλέον, 13 άντρες ασκούν επαγγέλματα που τους προσδίδουν κύρος, εξουσία και πολύ υψηλές χρηματικές απολαβές (3 βιομήχανοι, 3 εργοστασιάρχες, 2 επιχειρηματίες, 2 ξενοδόχοι, 1 έμπορος διαμαντιών, 1 πετρελαιοπαραγωγός και 1 τραπεζίτης). Επίσης, 43 έχουν ανώτατη μόρφωση εκ των οποίων, οι 20 είναι διάφοροι ειδικοί επιστήμονες, 12 είναι εκπαιδευτικοί διάφορων βαθμίδων, 1 είναι Διευθυντής σχολείου, 1 είναι επιθεωρητής εκπαίδευσης και 9 είναι γιατροί. Τέλος, πολλοί είναι εκείνοι που ασκούν διάφορα διανοητικά και καλλιτεχνικά επαγγέλματα, τα οποία έχουν κύρος και αναγνώριση (π.χ. ποιητής, συγγραφέας, μάεστρος, τενόρος, κ.ά.).

Αντίθετα τα μοναδικά διανοητικά επαγγέλματα που ασκούν οι γυναίκες είναι εκείνα της εκπαιδευτικού (δασκάλας ή καθηγήτριας) και της γιατρού. Αναλύοντας τα επαγγέλματα αυτά, παρατηρούμε καταρχήν ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού κατά παράδοση αποδίδεται στις γυναίκες, αντικατοπτρίζοντας και διαιωνίζοντας την κοινωνική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες λόγω της 'φύσης' τους είναι καταλληλότερες για την εκπαίδευση των παιδιών. Τι γίνεται όμως, όταν μια φιλόλογος αποφασίζει να γίνει και συγγραφέας; Ας δούμε πώς προβάλλεται η απόφαση της φιλόλογου να συγγράψει ένα θεατρικό έργο από τον 'Λογοκριτή', τον κεντρικό ήρωα του ομώνυμου θεατρικού έργου:

*Λογοκριτής: Ορίστε πού καταντήσαμε! Βγήκαν απ' την κουζίνα οι γυναίκες, έγιναν δακτυλογράφοι. Κάναμε τα στραβά μάτια. Μετά σήκωσαν κεφάλι. Μπήκαν στις επιστήμες και στις τέχνες. Και μου έρχεται τώρα γυναίκα συγγραφέας. Είδες χάλια;*

*Δεκανέυς: Καθόλου χάλια! ...(Εμπιστευτικά) Νοστιμούλα είναι. Να την πιεις στο ποτήρι. (23:24-25).*

Ενώ λοιπόν θα περιμέναμε, τουλάχιστον ο συνομιλητής να αντιπαραθέσει κάποια επιχειρήματα αναφορικά με τις ίσες ευκαιρίες των φύλων και το δικαίωμα της γυναίκας να συμμετάσχει ενεργά σε όλους τους επαγγελματικούς χώρους, αντ' αυτού, σχολιάζει την εξωτερική εμφάνιση της φιλολόγου. Η γυναίκα αναγνωρίζεται ή αξιολογείται όχι ως επαγγελματίας, αλλά -βάσει της στερεότυπης θεώρησης των φύλων- ως πρότυπο ομορφιάς. Στη συνέχεια, με αφορμή μια διαφωνία μεταξύ του ήρωα και της φιλολόγου, ο ήρωας δείχνει να υποτιμά τις δυνατότητές της: «...Καθηγητές, σου λέει ο άλλος! Τρομάρα σας! Κι ύστερα περιμένουν τα παιδιά να φωτιστούν από σας!» (23:27).

Σχετικά με το επάγγελμα της γιατρού υπάρχει μια αναφορά από την ηρωίδα, στην παιδίατρο του μωρού, χωρίς καμία άλλη νύξη («Η παιδίατρος είπε να το σκληραγωγήσουμε» 26:86). Επίσης, υπάρχει μια ακόμα γιατρός, η οποία έχει ομιλούντα ρόλο και εμφανίζεται σ' ένα θεατρικό έργο ως ημικεντρικό πρόσωπο. Μελετώντας την παρουσία της ως επαγγελματία επισημαίνουμε ότι οι ενέργειες που εμφανίζεται να κάνει στα πλαίσια του επαγγέλματός της, δεν δηλώνουν ούτε εμπειρική γνώση ούτε επιστημονική κατάρτιση:

*Γιατρός: (Του ραντίζει το πρόσωπο με νερό)... Νερό παγωμένο για τον πυρετό! Ό, τι πρέπει! Η τελευταία εφεύρεση της ιατρικής! (...) και για τη λιγοθυμιά μια δόση χαμόγελο! (Τον κοιτάζει χαμογελαστή για λίγο). Τώρα θα νιώθεις καλύτερα (...). (Παίρνει το θερμόμετρο, το κοιτάζει ανάποδα. Το εξετάζει [το θερμόμετρο] με τα ακουστικά)*

*Δήμαρχος: (Ανήσυχος). Τι λέει, τι λέει;*

*Γιατρός: (Δεν καταφέρνει να δει τους βαθμούς. Το βάζει στην τσάντα της). Τι να πει; Ό,τι είπα εγώ. Είσαι μια χαρά. (22:19).*

Όταν κάποιος λιποθυμά, η γιατρός φαίνεται να τα χάνει, δεν ξέρει πώς να αντιδράσει και εφαρμόζει μη επιστημονικές μεθόδους για την αντιμετώπιση του ιατρικού περιστατικού:

*Γιατρός: (Τρέχει και φωνάζει). Γιατρό, γιατρό! Ένα γιατρό! Α! Εγώ είμαι η γιατρός! (Ανοίγει το βαλιτσάκι της). Νερό! Νερό! (Προσπαθεί να του δώσει τις πρώτες βοήθειες, φουσώντας του το πρόσωπο, προσπαθώντας να του ανοίξει τα μάτια με το ζόρι και γαργαλώντας του τα πόδια) (22:23).*

Ακόμα, δίνει μη επιστημονικές απαντήσεις σε ερωτήματα που άπτονται θεμάτων υγείας του ασθενούς (22:34) και άλλοτε οι ενέργειές της καταδεικνύουν πως ούτε στοιχειωδώς δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματός της:

*Δήμαρχος: Κιτρίνιασα! Έχω πυρετό! Λιγοθυμάω!*

*Γιατρός: Σιγά, σιγά! Ένα, ένα! (εξετάζει το πρόσωπό του). ναι, έχεις δίκιο! Είσαι λιγάκι χλωμός! (Ανοίγει τη τσάντα της). Λίγο ρουζ! (Βγάζει το ρουζ). Αυτό χρειάζεσαι! (Του βάζει στο πρόσωπο). Ωραία! (Του δίνει το καθρεφτάκι της). Δες! Ξανάφερεις το χρώμα σου! ...*

*Δήμαρχος: (Κοιτάζεται στο καθρεφτάκι). Ναι, έχω φέρι το χρώμα μου. (Διστακτικά). Δε νομίζεις όμως πως μοιάζω πιο πολύ με κυρία τώρα;*

*Γιατρός: ...Ου, αυτά είναι λεπτομέρειες! Πάνω απ' όλα η υγεία μας κυρ-  
δήμαρχε! (22:18-19).*

Μ' αυτό τον τρόπο, διακωμωδείται ο ρόλος της γυναίκας σε ένα διανοητικό επάγγελμα υψηλών απαιτήσεων αλλά και μεγάλου κύρους. Σημειώνεται δε ότι ούτε ο κοινωνικός περίγυρος δε φαίνεται να την εμπιστεύεται, καθώς η έλλειψη γνώσεών της σε βασικά θέματα, έχει ως αποτέλεσμα οι άλλοι να την αμφισβητούν:

*Λούπης: Παίζανε βιολιά, γαλάζια βιολιά, και με χτύπησαν!*

*Γιατρός: Πάμε, να σας βάλω ζεστές κομπρέσες να σας φύγει ο πόνος.*

*Αστυνομικός: Παγάκια, βάζουν δεσποινίς Χαμόγελο για τα χτυπήματα.  
Παγάκια!*

*Γιατρός: Παγάκια; Είστε σίγουρος;*

*Αστυνομικός: Σιγουρότατος!*

*Γιατρός: Παράξενο! Πρώτη φορά τ' ακούω!*

*Λούπης: (Φοβισμένος). Δεσποινίς, είστε σίγουρα γιατρός;*

Γιατρός: Και βέβαια είμαι! Ακου ερώτηση!

Λούπης: (Προσπαθεί να ξεφύγει με τρόπο). Μπορώ να βάλω μόνος μου παγάκια!

Γιατρός: Είστε γιατρός;

Λούπης: Όχι, αλλά...

Γιατρός Ε, τότε άσπε να σας περιποιηθώ εγώ που είμαι γιατρός!  
(Προχωρούν προς το ιατρείο). (22:39).

Όμως εκείνη που κυρίως την αμφισβητεί είναι μια άλλη γυναίκα:

Ερμιόνη: (Πειραγμένη). Και ποιος σου είπε πως ξέρεις από ιατρική; Όσο είσαι εσύ γιατρός, άλλο τόσο είμαι εγώ ατομικός επιστήμονας. (Γελά νευρικά, ειρωνικά). (22:27).

Συνεπώς, η γυναίκα επιστήμονας προβάλλεται ως μια καρικατούρα γελοία, που βάζει ρουζ για να φτιάξει το χρώμα του ασθενούς, που δε γνωρίζει τη στοιχειώδη αντιμετώπιση ενός ιατρικού περιστατικού και διορθώνεται από έναν άντρα (που μάλιστα ασκεί διαφορετικό επάγγελμα). Επιπλέον, όχι μόνο δεν έχει κοινωνική αναγνώριση, αλλά αμφισβητείται ο ρόλος της ως επαγγελματία από το κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως - όπως βλέπουμε στο τέλος- εισπράττει την έντονη αποδοκιμασία και αμφισβήτηση από άλλη γυναίκα.

Όσον αφορά τις θέσεις εξουσίας, 3 γυναικείες μορφές είναι βασίλισσες, 1 είναι διευθύντρια και 1 είναι Δήμαρχος. Για τις θέσεις αυτές παρατηρούμε ότι η 'Αητίνα', μια από τις βασίλισσες, επειδή βοηθήθηκε από τον ήρωα, τίθεται στην υπηρεσία του: «Προσκυνώ! Εγώ η βασίλισσα των πουλιών και των ουρανών, προσκυνώ! Δούλη σου ταπεινή...» (15:32). Οι άλλες δύο βασίλισσες και η διευθύντρια υπηρεσίας βυθού, παρουσιάζονται πολύ σκληρές και συχνά κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους.

Συγκεκριμένα, η 'Βασίλισσα της Φαρμακοχώρας, η Ασπιρίνη' (12:12) λέει μεταξύ άλλων παρουσιάζοντας τον εαυτό της: «Τ' όνομά μου είναι Ασπιρίνη, σ' όλους φαίνομαι ξινή ... κι απαιτώ απ' τους υπηκόους πάνω απ' όλα σεβασμόν! ... Όλοι μ' έχουν ανάγκη... έχω κατορθώσει να εξουσιάζω τον κόσμο με εξυπνάδα και πονηριά! Κάθε βράδυ στην προσευχή μου παρακαλώ ν' αρρωσταίνει ο κόσμος να πλουτίζει η δική μου χώρα... στις φυλακές μου έχω κλείσει όλα τα Φάρμακα που θέλουν να πάρουν το θρόνο μου.... Οποιος δεν κάθεται καλά, του κάνω μια ένεση και ηρεμεί. Γενικώς είμαι πολύ, μα πολύ αυστηρή»

(12:12-13) και λίγο παρακάτω συμπληρώνει: «Δεν είμαι καλή...» (12:13). Φέρεται βάνουσα (12:13), βρίζει (12:13), ουρλιάζει (12:13) και κλείνει στη φυλακή τους 'καλούς': «...Στη Φαρμακοχώρα όλοι οι καλοί και οι πολύ καλοί φυλακίστηκαν. Μόνο οι κακοί έμειναν απόξω...» (12:13). Όταν ο ήρωας προσπαθεί να την ηρεμήσει και να τη 'συνετίσει', εκείνη αντιδρά:

*Τύμπανο:* Μα εσύ κάποτε ανακούφιζες τους ανθρώπους. Έκανες καλό όταν πουνούσαν. Έδιωχνες τον πυρετό και τους βοηθούσες να γίνουν καλά.

*Ασπρίνη:* Κάποτε... Τώρα που έγινα βασίλισσα, τέρμα όλα αυτά. Έγινα κακιά, αιμοβόρα και ακρίβυνη η τιμή μου. (12:13).

Όμως και η άλλη βασίλισσα φαίνεται να κάνει κατάχρηση εξουσίας: «Σου ζήτησα εγώ να γαβγίσεις αυτή τη στιγμή; Δε σ' το ζήτησα! Γιατί λοιπόν ταράξεις την ησυχία μου;» (15:68), αλλά και λίγο παρακάτω: «Τώρα θα ου δείξω εγώ, να μάθεις άλλη φορά να κάνεις του κεφαλιού σου! Θα σε απορυθμίσω! Θα αποσυνδέσω τις μπαταρίες σου! Να σε μάθω εγώ να με ενοχλείς, χωρίς να σ' το ζητήσω!» (15:68).

Εκτός από τις βασίλισσες, κατάχρηση εξουσίας κάνει και η τέταρτη γυναικεία μορφή που κατέχει μια σημαντική θέση, η 'Διευθύντρια Υπηρεσίας Διαβατηρίων βυθού':

*Τσούχτρα:* Αποκλείεται. Δεν πρόκειται να πάρεις διαβατήριο μέχρι νεότερας διαταγής... Εκτός αυτού, εγώ ως Τσούχτρα της μεγάλης οικογένειας... θα κάνω το παν για να σε κρατήσω για πάντα στο βυθό...»

*Αλίκη:* Μα τι είναι αυτά που λες, δεσποινίς Τσούχτρα! Εδώ τα γάρια, ... μου υποσχέθηκαν να με στείλουν πίσω...

*Τσούχτρα:* Ποτέ, όσο είμαι εγώ διευθύντρια... Και σου επαναλαμβάνω ότι όλους εσάς από κει πάνω σας σιχαίνομαι... (10:54).

Όσον αφορά τη 'Δημαρχίνα' δεν εμφανίζεται η ίδια στη σκηνή, αλλά υπάρχει μια αναφορά σ' εκείνη, από μια άλλα γυναίκα. Το περιστατικό έχει ως εξής: ένα παιδί θέλει να παίξει μπάλα στην είσοδο της πολυκατοικίας, αλλά μια γειτόνισσα τον επιπλήττει. Στη συνέχεια, ο ήρωας αφηγείται στους φίλους του τι συνέβη: «Και βάζει τις φωνές (τη μιμείται). 'Βρε, κακό χρόνο να' χεις... εδώ βρήκες να 'ρθεις να παίζεις;', μου λέει. Εγώ, ως ευγενής νέος που είμαι, της απαντώ: 'Πού να πάω καλέ κυρία;'. 'Στο γήπεδο, βρε να πας', μου φωνάζει η ευγενέστατη μαντάμς, η κυρά Μαρίκα. 'Μα το γήπεδο είναι τρία χιλιόμετρα μακριά', κάνω εγώ. 'Και τι με νοιάζει, βρε εμένα; Στη δημαρχίνα να πας να τα

πεις', στριγκλίζει αυτή...» (4:15). Είναι προφανές ότι η γυναίκα δήμαρχος επικρίνεται για το έργο της και μάλιστα ο επικριτής της είναι και πάλι, μια άλλη γυναίκα. Απώτερος σκοπός βέβαια είναι να δηλωθεί ότι η Δημαρχίνα, αν και γυναίκα, δε σκέφτηκε να δημιουργήσει ένα χώρο για τα παιδιά να παίζουν. Η θεώρηση αυτή βασίζεται στη στερεότυπη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες λόγω της 'φύσης' τους, αλλά και ως δυνάμει μητέρες θα πρέπει να έχουν στο μυαλό τους κατά κύριο λόγο -αν όχι κατ' αποκλειστικότητα- τις ανάγκες των παιδιών. Συνεπώς, το 'παράπτωμα' είναι διπλό: Από τη μια η ανικανότητά της ως δημάρχου να λύσει ένα πρόβλημα υπαρκτό που αφορά τους κατοίκους. Από την άλλη, η 'αμέλεια' φαντάζει μεγαλύτερη τη στιγμή που το θέμα αυτό αφορά κυρίως τα παιδιά, που ως γυναίκα όφειλε να είχε σκεφτεί.

Από τα παραπάνω παραδείγματα, συμπεραίνεται πως, όταν η γυναίκα κατέχει μια σημαντική θέση εργασίας, όποια κι αν είναι αυτή, αντιδρά κατά τον ίδιο τρόπο: είτε είναι ανίκανη να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις είτε κάνει κατάχρηση της εξουσίας που της δίνεται, είναι κακιά και αυταρχική. Επίσης, παρατηρούμε ότι ο κακός χαρακτήρας της γυναίκας συνδέεται, εκτός από την εξουσία, με την εξυπνάδα και την πονηριά (12:12). Δηλαδή η έξυπνη γυναίκα είναι και κακιά. Άρα το συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση όλων των παραπάνω είναι ότι η γυναίκα που κατακτά μια σημαντική θέση εργασίας για την οποία απαιτούνται πολλά προσόντα, είτε δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις και χλευάζεται από τους άλλους (10:27,39) είτε είναι κακιά, με αποτέλεσμα να καταδυναστεύει τους άλλους. Συνεπώς το μήνυμα που περνά στα παιδιά, είναι ότι η γυναίκα δεν 'μπορεί' ή δεν πρέπει να κατέχει θέσεις με κύρος ή/ και εξουσία.

Πέρα από τον τρόπο παρουσίασης των γυναικών επιστημόνων και των γυναικών με θέσεις εξουσίας, είναι σημαντικό να δούμε και τον τρόπο παρουσίασης της γυναίκας σε άλλα επαγγέλματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το επάγγελμα της 'τραγουδίστριας σε μουζουξιδικό'. Η περιγραφή του συγκεκριμένου επαγγέλματος και του χώρου εργασίας είναι η ακόλουθη:

*Σωκράτης: Σκυλάδικο; Τι είναι αυτό;*

*Μάγκας: Κέντρον διασκεδάσεως σκύλων, παιδί μου, πώς το λένε, μουζουξιδικό! Εκεί που τραγουδούν ωραίες σκυλίτσες και σκυλούδες τη 'Σκυλοζωή' και τα σκυλιά διασκεδάζουν!*

*Σωκράτης: Και πώς διασκεδάζουν;*



*Μάγκας: Α, μα εσύ είσαι αστοιχειώτος! Ακούνε τα τραγούδια και διασκεδάζουν. Σπάνε πιάτα!...*

*Σωκράτης: Σπάνε πιάτα; Γιατί;*

*Μάγκας: Για να εκφράσουν τη χαρά και το θαυμασμό τους στις σκυλίτσες που τραγουδούν τη σκυλίσια ζωή! (15:41).*

Ο 'Μάγκας', που στην πραγματικότητα είναι ένας άεργος καιροσκόπος που ζει κάνοντας μικροκλοπές, προσπαθεί να 'εξηγήσει' σ' έναν άλλο σκύλο -και προφανώς- και στα παιδιά, αναγνώστες ή θεατές, πώς διασκεδάζουν οι σκύλοι και ποιος είναι ο ρόλος των γυναικών σε κέντρα διασκεδάσεως. Η προβολή τέτοιου είδους επαγγελμάτων σε παιδιά σε συνδυασμό με την προσπάθεια προβολής γυναικείων προτύπων που αποθαρρύνουν τα κορίτσια για μελλοντική άσκηση εργασιών με κύρος ή /και εξουσία, προκαλεί έντονο προβληματισμό για τα μηνύματα που μεταδίδουν τα θεατρικά κείμενα για παιδιά, αναφορικά με το χώρο εργασίας και τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης των δύο φύλων. Γεννάται δηλαδή το ερώτημα με ποια κριτήρια ή με ποιο σκεπτικό, ο καλλίφωνος άντρας γίνεται είτε 'τενόρος' (8:15) είτε 'τρανός τραγουδιστής' (22:22) και με την ορχήστρα του κάνει συναυλίες και «παντού οι άνθρωποι τους υποδέχονταν με αγάπη και όλοι ήθελαν να τους κεράσουν κάτι ή να τους φιλοξενήσουν το βράδυ στο σπίτι τους» (7:98), ενώ στον αντίποδα, η καλλίφωνη γυναίκα γίνεται τραγουδίστρια σε 'μουζουξιδίκο' (15:41).

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της κατηγορίας θα λέγαμε ότι, ο χώρος εργασίας ανδροκρατείται. Και όχι μόνο αυτό. Ο άντρας μονοπωλεί επαγγέλματα κύρους ή/και εξουσίας, επαγγέλματα με πολύ υψηλές οικονομικές απολαβές, καθώς και διανοητικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα που απαιτούν ανώτερη μόρφωση<sup>1210</sup>. Η γυναίκα περιορίζεται στα 'της οικίας', σε χειρωνακτικά και με χαμηλή αμοιβή επαγγέλματα, καθώς και σε άλλα επαγγέλματα, που παραδοσιακά αποδίδονται στις γυναίκες (π.χ. δασκάλα). Οι γυναίκες αποθαρρύνονται από το να ασκήσουν ένα διανοητικό επάγγελμα με κύρος ή να ασκήσουν ένα επάγγελμα που απαιτεί πανεπιστημιακή μόρφωση. Τα παραδείγματα γυναικών που προβάλλονται να έχουν κατακτήσει τέτοιες θέσεις, τελικά, αποθαρρύνουν τα κορίτσια, καθώς οι γυναίκες που τα ασκούν, είτε χλευάζονται από τον περίγυρο εξαιτίας της ανικανότητας και της αδυναμίας τους να αντεπεξέλθουν στις

<sup>1210</sup> Signorielli, N., όπ.π.

υψηλές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους είτε εξαιτίας του κακού και δύστροπου χαρακτήρα τους, αλλά και λόγω των προβλημάτων που προκαλεί αυτή τους η συμπεριφορά στους ήρωες, οι γυναίκες που ασκούν εξουσία μετατρέπονται τελικά σε αντι-πρότυπα για τα κορίτσια.

### 8.3. Επαγγελματικός προσανατολισμός ανήλικων χαρακτήρων

Αφού μελετήσαμε τη συμμετοχή των ενηλίκων στην αγορά εργασίας και παρουσιάσαμε αναλυτικά τα επαγγέλματα που ασκούν, θελήσαμε να εξετάσουμε αν η διάκριση με βάση το φύλο και η ανισότητα που παρατηρείται στο χώρο εργασίας των ανήλικων χαρακτήρων επεκτείνεται -τρόπον τινά- και στους ανήλικους χαρακτήρες. Η προκείμενη κατηγορία αναλύεται σε τρία επίπεδα: Κατά πρώτο λόγο παρουσιάζονται και αναλύονται τα επαγγέλματα που φαίνεται ότι ασκούν οι ανήλικοι χαρακτήρες σε ορισμένα θεατρικά έργα. Στη συνέχεια εξετάζονται οι επιθυμίες των ίδιων των παιδιών, οι προσωπικές σκέψεις, οι επιλογές, οι προτιμήσεις και τα όνειρά τους για μελλοντική επαγγελματική απασχόληση. Τέλος, εξετάζονται και αναλύονται οι απόψεις του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, σχετικά με το επάγγελμα που θα πρέπει να ακολουθήσει το παιδί όταν ενηλικιωθεί. Η συγκεκριμένη παράμετρος κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η επιρροή που δύναται να ασκήσει το περιβάλλον του παιδιού είναι πολλές φορές καθοριστική για την τελική επιλογή του επαγγέλματος και δηλωτική των προσδοκιών που έχουν οι 'σημαντικοί άλλοι' για το μελλοντικό επάγγελμα του παιδιού, σε στενή σχέση και συνάρτηση με το φύλο του.

Όπως κατέδειξε η ανάλυση, αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση των ανήλικων χαρακτήρων παρατηρούμε πως 7 αγόρια, φαίνεται ή δηλώνεται ότι εργάζονται. Αναλυτικά τα επαγγέλματα που ασκούν τα ανήλικα αγόρια είναι τα ακόλουθα: Βιολιστής (1)<sup>1211</sup>, δήμαρχος (1), παραγιός σε μπακάλικο (2), τσοπανόπουλο (1). Επίσης δύο (2) από τους ήρωες αναφέρουν πως εργάζονταν από πολύ μικροί, χωρίς να αναφέρεται η φύση της εργασίας τους (24:139, 26:63). Όσον αφορά τα κορίτσια, φαίνεται να εργάζονται 4 ανήλικες ηρωίδες. Συγκεκριμένα μία (1) είναι δασκάλα στο βυθό, ενώ τρεις (3)

<sup>1211</sup> Η αριθμητική τιμή εντός της παρένθεσης δηλώνει τη συχνότητα εμφάνισης.

‘κοκκινოსκουφίτσες’ δηλώνουν ότι δουλεύουν όλη μέρα, αλλά δε δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τη φύση της εργασίας τους (12:18).

Όμως, αυτό που έχει σημασία να εξετάσουμε, είναι οι λόγοι για τους οποίους εργάζονται οι ανήλικοι χαρακτήρες. Όσον αφορά τα αγόρια, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, εργάζονται για βιοποριστικούς λόγους. Συγκεκριμένα, τα δύο αγόρια που εργάζονται ως παραγοί σε μπακάλικο δηλώνουν ότι δουλεύουν από ανάγκη και μάλιστα υπό δύσκολες συνθήκες *«Τι να σου πω που έχω ανάγκη να δουλέψω... αλλιώς τα λέγαμε»* (5:15), *«Αγαπημένη μου μητέρα ... κοιμάμαι σε παλιοτσούβαλα στο μαγαζί, για να το φυλάω λέει, και κρυώνω και φοβάμαι. Αν δεν είχαμε τόση ανάγκη, θα 'φευγα»* (5:57, 5:15). Αλλά και για τους άλλους δύο χαρακτήρες που δε δηλώνεται το επάγγελμά τους, εντούτοις, άμεσα ή έμμεσα δηλώνεται ότι δουλεύουν για βιοποριστικούς λόγους: *«Όλο με τρύπιες σόλες γύριζα μέχρι που 'πιασα δουλειά. Δέκα χρονώ ήμουνα. Ό,τι γράμματα έμαθα, τα 'μαθα μέχρι δέκα χρονώ. Μετά βιοπάλη»* (24:139), *«...μήκη στη δουλειά από πιτσιρίκι, και δεν πρόλαβα να χαρώ ξεγνοιασιά, παιχνίδι...»* (26:63). Από την άλλη, ο ‘βιολιστής’ ακολουθεί την οικογενειακή παράδοση. Κάνει δηλαδή τη δουλειά που έκανε ο πατέρας του και -πριν από αυτόν- ο παππούς του. Η συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης έχει μεγαλύτερη αξία στην προκειμένη, γιατί έμμεσα εκπληρώνεται και ένας όρκος που είχε δώσει ο παππούς (22:22-23). Τέλος, το αγόρι λαμβάνει τα κλειδιά της πόλης και ανακηρύσσεται δήμαρχος για την προσφορά του στην πόλη: *«Απ' αυτή τη στιγμή εσύ είσαι ο δήμαρχός μας»* (22:82).

Όσον αφορά τα κορίτσια, η ‘Αλίκη’ έπειτα από ένα ναυάγιο βρίσκεται στο βυθό και αποφασίζει να γίνει δασκάλα, εκπληρώνοντας κατά κάποιο τρόπο ένα προσωπικό της όνειρο (10:76), αλλά κυρίως για να εξασφαλίσει τη συμπαράσταση των ψαριών, που δε συμπαθούν τους ανθρώπους, ώστε να τη βοηθήσουν να επιστρέψει σπίτι της (10:31-32). Έτσι, για το διάστημα που βρίσκεται εκεί διδάσκει στα ψάρια τα ‘ανθρώπινα’: μιλά για το χρήμα που *‘μπορεί να κινήσει τη Γη’*, για τη *‘δόξα’*, την *‘εξουσία’*, (10:41) αλλά και για τα *‘ανθρώπινα αισθήματα’* (10:53). Οι τρεις κοκκινოსκουφίτσες λένε ότι δουλεύουν πολύ, χωρίς να αναφέρεται η φύση της εργασίας τους. Αντίθετα αναφέρεται ο λόγος για τον οποίο εργάζονται και δεν είναι άλλος από τα χρήματα. Αυτό που κυρίως της ενδιαφέρει είναι να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές:

*Κοκκ.2: Απ' όλα έχουμε. Εδώ μόνο δουλεύουμε. Τίποτα δεν έχει αξία για μας, εκτός από το χρήμα. Όλο για λεφτά μιλάμε. (...)*

*Δεν πιστεύουμε παρά μόνο στο χρήμα (...)*

*Κοκκ.1: Εμείς θέλουμε μόνο λεφτά. Αγοράσαμε και μια 'Μερσεντές'!*

*Κοκκ.2: Και μια πολυκατοικία...*

*Κοκκ.3: Και ένα καρπούζι. Κάθε δυο χρόνια τρώμε κι ένα καρπούζι.*

*Τύμπανο: Είστε και τσιγκούνες μέσα σ' όλα. (12:18-20).*

Και τραγουδούν:

*Κοκκινোসκουφίτσες: ...βγάζουμε λεφτά, κάνουμε χίλιες δυο δουλειές...*

*Ό,τι έχει αξία στη μικρή μας τη ζωή, χρήμα είναι, μόνο χρήμα*

*και δουλεύουμε όλες απ' το βράδυ ως το πρωί ...*

*Όλο για λεφτά μιλάμε, μόνο για λεφτά,*

*λίρες και χρυσάφι έχουμε μάτσα,*

*κι όλο ο νους μας είναι, πώς να γίνουν πιο πολλά,*

*κι είμαστε όλες από την ίδια ράτσα. (12:18).*

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως τα αγόρια δουλεύουν για λόγους επιβίωσης, για να συντηρηθούν τα ίδια, αλλά και για να συντηρήσουν την οικογένειά τους. Ορισμένες φορές, τα αγόρια ακολουθούν επαγγελματικά την παράδοση της οικογένειας και κάποια φορά κατακτούν μια επαγγελματική θέση με κύρος και εξουσία, τιμής ένεκεν, για την προσφορά τους στην πόλη. Αντίθετα, τα κορίτσια εργάζονται για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Με άλλα λόγια, είτε αυτό λέγεται επιστροφή στο σπίτι, είτε λέγεται μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές, ο σκοπός είναι ένας, το προσωπικό όφελος και όχι το όφελος της οικογένειας ή του κοινωνικού συνόλου, όπως γίνεται στην περίπτωση των αγοριών. Κατά συνέπεια, το μήνυμα που περνά στα παιδιά είναι ότι τα αγόρια εργάζονται για λόγους βιοποριστικούς και ενίοτε ακολουθούν το επάγγελμα του πατέρα ή κατορθώνουν να κατακτήσουν πολύ υψηλές κοινωνικά και οικονομικά θέσεις. Αντίθετα, τα κορίτσια μαθαίνουν πως, ως επαγγελματική προοπτική έχουν μονάχα ένα επάγγελμα, το οποίο παραδοσιακά αποδίδεται στις γυναίκες και πως τα πρότυπα του φύλου τους εργάζονται μόνο για ένα μικρό διάστημα και προκειμένου να πετύχουν κάτι. Σε άλλη περίπτωση, εργάζονται επειδή είναι φιλοχρήματες, για να ικανοποιήσουν τη

ματαιοδοξία τους και μια αρρωστημένη επιθυμία για απόκτηση όλο και περισσότερων υλικών αγαθών.

Όσον αφορά τις επιθυμίες για άσκηση κάποιου επαγγέλματος στο μέλλον, ένας (1) ανήλικος χαρακτήρας δηλώνει ότι θέλει να γίνει θηριοδαμαστής, ενώ οι άλλοι ανήλικοι χαρακτήρες αγοριών δε λένε κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα που θα ήθελαν να ασκήσουν, αν και γνωρίζουν τις επιλογές που έχουν: «*Άλλα παιδιά θα πάνε στα κοπάδια να μάθουν την τέχνη των βοσκών, άλλοι θα δουλέψουν κοντά στους αγρότες μας, οι πολεμιστές θα πάνε με τους στρατιωτικούς για γυμνάσια κι άλλοι θα γίνουν κουβαλητές, για να γεμίζουν τις αποθήκες με τρόφιμα*» (9:86). Γνωρίζουν τη διαδικασία που ακολουθείται στην επιλογή του επαγγέλματος: «*Όταν μεγαλώσει κάπως [ο μικρός αδελφός], θα κάνει μαθήματα. Και πολύ αργότερα θα βγει στους χώρους δουλειάς...για να διαλέξει το επάγγελμά του*» (9:86). Όπως επίσης γνωρίζουν πως, όταν μεγαλώσουν θα κάνουν ό,τι ακριβώς κάνουν οι ενήλικοι άντρες: «*Τώρα που είμαστε παιδιά θα παίζουμε, δάσκαλε. Όταν μεγαλώσουμε, τότε θα δουλεύουμε κι εμείς και θα πολεμάμε ...Και θα κατηγοράμε με τη σειρά μας τα παιδιά πως τρυπιάζουν*» (9:34).

Όσον αφορά τις ανήλικες ηρωίδες, μια (1) δηλώνει ότι θέλει να γίνει δασκάλα, μια (1) θέλει να γίνει ηθοποιός, ενώ τέσσερις (4) ανήλικες ηρωίδες δεν εκφράζουν την επιθυμία να εργαστούν, αλλά να παντρευτούν. Το ποιον θα παντρευτούν ή απλά και μόνο το να παντρευτούν φαίνεται να είναι το μόνο που θέλουν (20:24,25,28,31,32) ή το μόνο που τις απασχολεί (22:20,21,42,52). Και αν ακόμα το ανήλικο κορίτσι παίζει με κύβους (22:15,55,73) και με κάποιο ηλεκτρονικό παιχνίδι (22:20), στο μυαλό της έχει μια επιθυμία: «*Εγώ θέλω να παντρευτώ!...*» (22:38). Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου, που έχει θέσει η νεαρή ηρωίδα, φαίνεται να αξιολογείται θετικά το ότι είναι 'νοικοκυρεμένο κορίτσι' (12:30) και με 'προίκα' (22:52). Η επιθυμία της να παντρευτεί είναι τόσο μεγάλη, ώστε οτιδήποτε συμβαίνει, το σκέφτεται και το αξιολογεί ανάλογα με το σκοπό αυτό:

*Δήμαρχος: (Ενώ τρέχει), Κλέφτης! Κλέφτης στην πόλη...*

*Ερμιόνη: (Αναστατωμένη) Κλέφτης; ...Πάω να κλειδώσω τα παράθυρα...*

*Αστέρω: (Ενώ τρέχει). Κλέβει και γυναίκες; ... (22:47).*

Από τις επιθυμίες που εκφράζουν οι ανήλικοι χαρακτήρες και των δύο φύλων συμπεραίνουμε ότι το αγόρι γνωρίζει πως όταν μεγαλώσει θα δουλεύει σκληρά, όπως οι

ενήλικοι άντρες. Αντίθετα, τα κορίτσια είτε επιθυμούν ένα επάγγελμα που παραδοσιακά συνδέεται με τις γυναίκες είτε θέλουν να ακολουθήσουν ένα καλλιτεχνικό επάγγελμα. Όμως συχνότερα δεν επιθυμούν τίποτα από αυτά, παρά μόνο να παντρευτούν. Ο γάμος προβάλλεται στο ανήλικο κοινό, ως η κύρια, μελλοντική 'αποκατάσταση' των κοριτσιών.

Πέρα από τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών, έχει σημασία να αναλύσουμε τις θέσεις και τις απόψεις του κοινωνικού περιγύρου, αναφορικά με τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση των ανηλίκων. Ειδικά στην επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών, το στενό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, φαίνεται να έχει τον πρώτο λόγο και κυρίως η μητέρα. Έτσι, η μητέρα είναι εκείνη που αποφασίζει το επαγγελματικό μέλλον του γιου της, παρόλο που το ίδιο το παιδί αντιδρά:

*Αστυνομικός: (Προσπαθεί να θυμηθεί) Κι εκείνος που θα το κουβαλεί (...)*

*Α, ναι! Δήμαρχος θ' ανακηρυχθεί! Έτσι είπε ο Τραλαλάς!*

*Ερμόνη: (Συγχυσμένη) Ο Τραλαλάς είπε έτσι, ο Τραλαλάς είπε αλλιώς! Σα δε ντρέπεστε να δίνεται βάση σε κάθε βλακεία που θα ξεστομίσει ένας μεθυστακάς! Δήμαρχος είναι ο άντρας μου και μετά θα γίνει ο γιος μου.*

*Μιχάλης: (Διαμαρτύρεται). Εγώ δε θέλω να γίνω δήμαρχος!.. (22:26).*

Η μητέρα θεωρεί πως μπορεί να αποφασίζει εκείνη για το επάγγελμα του γιου της, αλλά εντύπωση προκαλεί και η βαθιά της πεποίθηση, ότι μπορεί να κάνει το γιο της δήμαρχο, ένα επάγγελμα, το οποίο δεν μπορεί να στηριχθεί στην απόφαση του ενός, καθώς απαιτεί, πάνω από όλα, τη στήριξη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αφού πρόκειται για εκλεγμένη θέση. Άλλες φορές, η μητέρα θεωρεί μειονέκτημα το ενδιαφέρον του παιδιού για τους συμμαθητές του και προβληματίζεται για τις επαγγελματικές προοπτικές του γιου της: «...Σοβαρός μελετηρός αλλά...πονόψυχος. Δυστυχώς! Όπου πρόβλημα, θα τρέξει να βοηθήσει. Τι θα τον κάνω; Κοινωνικό λειτουργό;» (24:106-107). Όπως παρατηρούμε, η προσφορά βοήθειας του αγοριού συνδέεται με την ανάλογη επαγγελματική απασχόληση, που στην προκειμένη, αφορά ένα επάγγελμα που απαιτεί ανώτερη μόρφωση. Όμως, αυτό που κυρίως μας κάνει εντύπωση είναι η φράση της μητέρας : «Τι θα τον κάνω;» (υπογράμμιση δική μας) και όχι: 'τι θα γίνει;' ή 'τι επάγγελμα θα ακολουθήσει;'. Από τη φράση αυτή φαίνεται ότι, η μητέρα θεωρεί πως, η ίδια μπορεί να πάρει την απόφαση ή να έχει τον πρωτεύοντα λόγο στη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση του γιου της.

Αλλά και ο πατέρας εμφανίζεται να αποφασίζει για το γιο του. Όταν ο ανήλικος ήρωας του λέει πως θέλει να πάει στη θεατρική ομάδα του σχολείου, εκείνος αντιδρά έντονα, απειλώντας μάλιστα ότι θα φτάσει μέχρι τον Υπουργό:

*Γιάννης: Και κείνος [ο Υπουργός] θα σου πει: 'Μήπως νομίζετε, κύριε, ότι η μουσική και το θέατρο δεν είναι μόρφωση;' (...)*

*Πατ. Γιάννη: Τότε εγώ θα του πω: 'Αν αυτά είναι μόρφωση, εγώ θα τον σταματήσω από το σχολείο το γιο μου, και θα τον στείλω σε νταμάρι να σπάει πέτρες. Καλύτερα αγράμματος, παρά θεατρίνος'.* (26:80).

Έτσι, ο πατέρας αποφασίζει αν θα βγάλει το γιο του από το σχολείο ή όχι, όπως αποφασίζει ποιο επαγγελματικό μέλλον είναι προτιμότερο για το παιδί. Τα μεγαλύτερα αδέρφια από την άλλη πλευρά, δεν προβλέπουν κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα για το μικρό τους αδελφό, αλλά είναι σίγουροι πως, όταν μεγαλώσει, θα είναι πολύ εργατικός: «Μ' όλη σου τη σκανταλιά, έχεις τρυφερή καρδιά, και μια μέρα θα το δεις, πρώτος θα γίνεις δουλευτής» (14:29). Αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος έχει άποψη για το μελλοντικό επάγγελμα του αγοριού: «387: (Φρουρός). Δάσκαλε 155, τα χεις μου φαίνεται πολύ κακομαθημένα... Πες τους να ησυχάσουν και αρχίνα το μάθημα. Όσο για 'κείνον κει τον πιτσιρίκο, το 1001, σημείωσέ τον πως δεν κάνει τουλάχιστον για στρατιώτης» (9:15-16).

Σε αντίθεση με τον προβληματισμό που αναπτύσσεται στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, αναφορικά με το επάγγελμα που θα ασκήσει στο μέλλον το αγόρι, ο πατέρας, η μητέρα και τα μεγαλύτερα αδέρφια δεν προβληματίζονται για το μελλοντικό επάγγελμα του κοριτσιού. Από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, μόνο ένας πατέρας ο οποίος έχει πάθος με το ποδόσφαιρο, νομίζοντας πως επέλεξαν την κόρη του για να παίξει στην ποδοσφαιρική ομάδα του σχολείου, ονειρεύεται να την κάνει τερματοφύλακα (26:33). Βέβαια παρατηρούμε ότι δε σκέφτηκε κάποια άλλη θέση πιο δυναμική, όπως αυτή του επιθετικού παίχτη, αλλά την πιο στατική, στο συγκεκριμένο άθλημα. Από την άλλη, ο κοινωνικός περίγυρος εκφράζει κάποια άποψη για την επαγγελματική απασχόληση του κοριτσιού. Συγκεκριμένα, κάποιες 'κυρίες της χειροτεχνίας' (13:57) βλέπουν το ταλέντο του κοριτσιού στο κέντημα και λένε ότι πρέπει να γίνει 'δασκάλα χειροτεχνίας', κάνοντας ορισμένα μαθήματα από απόσταση: «...τη Μαριώ... χρειάζεται να τη γράψουμε για μαθήματα από μακριά (...) Θα πρέπει να γίνει δασκάλα χειροτεχνίας»

(13:52). Σε μια άλλη περίπτωση ένας ενήλικος άντρας βλέποντας δυο κοριτσάκια που τραγουδούν τους προτείνει να γίνουν τραγουδίστριες, λέγοντάς τους μάλιστα πως έχει γνωριμίες σε κέντρα διασκέδασης. *«Τι ωραίες φωνές! Μα εσείς είστε πραγματικές τραγουδίστριες (...) Εγώ έχω γνωριμίες σε διάφορα κέντρα διασκέδασης. Θα μπορούσα...»* (24:154). Σε κάθε περίπτωση, το κορίτσι δεν ωθείται να κάνει ένα διανοητικό επάγγελμα ή μια εργασία με κύρος και εξουσία. Επίσης, αν και το επάγγελμα της παίχτριας ποδοσφαίρου, ακούγεται πρωτοποριακό, το γυναικείο ποδόσφαιρο είναι κατά βάση ερασιτεχνικό, δεν παρέχει στις παίχτριες τις χρηματικές απολαβές, την επαγγελματική εξέλιξη και την αναγνώριση που έχει το αντρικό ποδόσφαιρο. Συνεπώς, συχνά λειτουργεί ως πάρεργο και όχι ως κύρια απασχόληση.

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, απόψεις για το μελλοντικό επάγγελμα των παιδιών δεν εκφράζουν μόνο οι ‘σημαντικοί άλλοι’, τα πρόσωπα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και πρόσωπα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, διάφοροι φίλοι, γνωστοί, που ‘αντιλαμβάνονται’ τα χαρίσματα του παιδιού. Η δική τους άποψη προβάλλεται σαν απλή παρατήρηση των φυσικών κλίσεων του παιδιού. Έτσι, ειδικά για το κορίτσι η ‘φυσική’ του κλίση είναι να γίνει είτε τερματοφύλακας είτε δασκάλα χειροτεχνίας είτε τραγουδίστρια σε νυχτερινό κέντρο. Αν προσέξουμε όμως ποιες είναι οι προτιμήσεις, οι επιθυμίες ή η απασχόληση των προσώπων που υποτίθεται ότι μπορούν να διαγνώσουν το ταλέντο του κοριτσιού, θα παρατηρήσουμε τα εξής: Ο παθιασμένος με το ποδόσφαιρο πατέρας θεωρεί ότι η κόρη του πρέπει να γίνει τερματοφύλακας. Οι γυναίκες που ασχολούνται με τη χειροτεχνία, θεωρούν ότι το κορίτσι έχει φυσική κλίση στο κέντημα, ενώ ο ‘Κύριος Μαύρος’ που έχει γνωριμίες σε κέντρα διασκέδασης θεωρεί ότι τα κορίτσια πρέπει να γίνουν τραγουδίστριες σε νυχτερινό κέντρο. Κατά συνέπεια, ο καθένας προβάλλει στα νεαρά κορίτσια τις δικές του επιθυμίες και τις δικές του προτιμήσεις για το τι είναι σωστό, πρέπει, ταιριαστό να ακολουθήσει επαγγελματικά το κορίτσι. Το ίδιο συμβαίνει και με το αγόρι. Η μητέρα θέλει να κάνει το γιο της δήμαρχο, γιατί είναι δήμαρχος ο πατέρας. Άλλοτε σκέφτεται αν θα πρέπει να τον κάνει κοινωνικό λειτουργό, ενώ και ο πατέρας επιβάλλει με πυγμή τη δική του άποψη, με βάση της δικές του προτιμήσεις. Κατά συνέπεια το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον έχει ισχυρή άποψη στο τι επάγγελμα πρέπει να ακολουθήσει το παιδί και μάλιστα, όταν το παιδί φαίνεται να



αντιδρά σ' αυτή τη θέληση, οι 'σημαντικοί άλλοι' δε δείχνουν να υποχωρούν. Οι επιλογές του ευρύτερου ή του οικογενειακού περιβάλλοντος για το αγόρι είναι επαγγέλματα δύναμης και εξουσίας, ενώ για τα κορίτσια επαγγέλματα παραδοσιακά, χαμηλά αμειβόμενα και χωρίς κύρος.

Συνοψίζοντας λοιπόν τα πορίσματα της κατηγορίας, συμπεραίνουμε πως τα ανήλικα αγόρια εργάζονται για βιοποριστικούς λόγους συντηρώντας και την οικογένεια εις αντικατάσταση του πατέρα, ενώ τα κορίτσια εργάζονται μόνο όταν είναι φιλοχρήματες, για την εξασφάλιση όλο και περισσότερων υλικών αγαθών. Και ενώ το αγόρι σκέφτεται τις επαγγελματικές δυνατότητες που του δίνονται, το κορίτσι ενδιαφέρεται κυρίως να παντρευτεί και όχι να εργαστεί. Αλλά και το περιβάλλον προωθεί το αγόρι σε επαγγέλματα με κύρος, εξουσία ή ανώτερη μόρφωση, ενώ το κορίτσι σε επαγγέλματα παραδοσιακά χειρωνακτικά, χωρίς κύρος ή εξουσία. Έτσι τα κορίτσια, θεατές ή αναγνώστριες, στερούνται επαγγελματικών πρότυπων και επιλογών και ωθούνται κυρίως σε επαγγέλματα χωρίς κοινωνική αναγνώριση και οικονομικές απολαβές. Στην ουσία παρατηρείται αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρει στην έρευνα της η Ο' Connor ως προσπάθεια συμμόρφωσης των γυναικείων μορφών στους κοινωνικούς θεσμούς και προσδοκίες<sup>1212</sup>.

---

<sup>1212</sup> Ο' Connor, P., όπ.π.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ & ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΖΩΗ

#### 9.1. Περιβάλλοντα δράσης των δύο φύλων

Μία από τις παραμέτρους ανάλυσης υπήρξε ο χώρος δράσης των φύλων, ο χώρος δηλαδή όπου εμφανίζονται και δραστηριοποιούνται τα δύο φύλα. Τα στοιχεία για τη συγκεκριμένη κατηγορία αντλήθηκαν από τις σκηνοθετικές οδηγίες που συνοδεύουν το κείμενο και δίνουν το στίγμα του χώρου, αλλά και από το λόγο των ίδιων των χαρακτήρων που, όχι σπάνια, μέσα από το λόγο τους δίνουν στοιχεία για το πού βρίσκονται ή τι κάνουν. Τα στοιχεία αυτά συγκεντρώθηκαν και ταξινομήθηκαν σε 6 βασικά είδη περιβάλλοντος:

1) *Το σπίτι*, δηλαδή η μόνιμη κατοικία των προσώπων του έργου είτε πρόκειται για ένα διαμέρισμα, ένα παλάτι, μια καλύβα ή, προκειμένου για τα ζώα, το λαγούμι, κ.τ.λ..

2) *Η αυλή*, δηλαδή ο εξωτερικός χώρος που ανήκει στο σπίτι και βρίσκεται μπροστά, πίσω ή γύρω από αυτό. Σημειώνεται εδώ ότι προκειμένου για τα διαμερίσματα πολυκατοικίας ως 'αυλή' θεωρήθηκε η βεράντα ή το μπαλκόνι του σπιτιού.

3) *Η πλατεία*, δηλαδή ο ανοιχτός κοινόχρηστος χώρος που αποτελεί συχνά τόπο συνάντησης, καθώς συναθροίζονται πολλοί άνθρωποι κυρίως από τη γύρω περιοχή. Στο συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος εντάξαμε κατ' επέκταση και άλλους κοινόχρηστους χώρους που επίσης λειτουργούν ως τόποι συνάντησης και ψυχαγωγίας, όπως το πάρκο ή προκειμένου για τα παιδιά, η αλάνα.

4) Η δουλειά, με άλλα λόγια ο χώρος εργασίας είτε πρόκειται για το γραφείο ή το χωράφι, το κατάστημα, κ.τ.λ.

5) Το σχολείο, όπου ως τέτοιο θεωρήθηκε η σχολική αίθουσα αλλά και ο αύλειος χώρος γύρω από το κτιριακό συγκρότημα, όπου βρίσκονται οι αίθουσες διδασκαλίας.

6) Άλλού, όπου εντάχθηκαν κυρίως οι φανταστικοί τόποι στους οποίους βρίσκονται οι ήρωες και οι ηρωίδες (όπως το φεγγάρι ή ένας άλλος πλανήτης, μια φανταστική χώρα, κ.ά.), αλλά και διάφορα άλλα περιβάλλοντα, όπως το δάσος, ο βυθός, οι στέγες των σπιτιών, κ.ά. Στον Πίνακα 13, βλέπουμε τα περιβάλλοντα δράσης ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων και των δύο φύλων, όπως εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα της έρευνας.

**Πίνακας 13.** Περιβάλλοντα δράσης ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων και των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα

φύλο Περιβάλλον	Άντρας	Γυναίκα	Αγόρι	Κορίτσι	ΣΥΝΟΛΟ
Σπίτι	15	29	19	20	83
%	18.0	35.0	22.9	24.1	100
Αυλή	4	14	14	12	44
%	9.1	31.8	31.8	27.3	100
Πλατεία	18	8	18	10	54
%	33.3	14.8	33.3	18.5	100
Δουλειά	95	14	1	1	111
%	85.6	12.6	0.9	0.9	100
Σχολείο	0	0	23	13	36
%	0	0	63.9	36.1	100
Άλλού	74	29	48	33	184
%	40.2	15.8	26.1	17.9	100

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 13, μόνο 15 άντρες εμφανίζονται στο σπίτι (18,0%) και μάλιστα πολλές φορές δίνεται και ο λόγος της εκεί παρουσίας τους, π.χ. ήρθε να αφήσει κάτι και να φύγει (25:21,35), έχει καλεσμένους (2:17, 8:23, 13:34), θέλει να παρακολουθήσει κάτι στην τηλεόραση (26:27) ή άλλοτε ο χώρος του σπιτιού είναι τρόπον τινά και 'χώρος εργασίας' ή 'κέντρο αποφάσεων', όπως στην περίπτωση του βασιλιά (7:101, 20:32,115). Σε αντίθεση με τον άντρα, 29 γυναίκες εμφανίζονται στο σπίτι (35,0%), δηλαδή τις περισσότερες φορές από κάθε άλλο πρόσωπο, ανεξαρτήτως ηλικίας ή φύλου. Το σπίτι είναι για τη γυναίκα ο χώρος στον οποίο κατά κύριο λόγο εμφανίζεται και δραστηριοποιείται και όχι ο χώρος στον οποίο περιστασιακά εμφανίζεται, όπως γίνεται στην περίπτωση των αντρών. Αυτό καταδεικνύεται και από την αντιστοιχία της συνολικής παρουσίας αντρών και γυναικών στα θεατρικά κείμενα και της παρουσίας τους στο σπίτι. Αναλυτικότερα, από τις 90 συνολικά γυναίκες που εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα οι 29 εμφανίζονται στο σπίτι (32,2%), ενώ από τους 180 συνολικά άντρες μόνο 15 εμφανίζονται στο σπίτι (8,3%).

Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, στο σπίτι εμφανίζονται 19 αγόρια (22,9%) και 20 κορίτσια (24,1%). Ο ανήλικος χαρακτήρες είναι σχεδόν πάντα τα παιδιά της οικογένειας που για ένα μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα βρίσκονται στο σπίτι και συνομιλούν, συνήθως, με τη μητέρα. Αν και δεν παρατηρείται σημαντική αριθμητική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην παρουσία τους στο σπίτι, αν λάβουμε υπόψη το συνολικό αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών στα θεατρικά κείμενα παρατηρούμε ότι από τα 66 συνολικά κορίτσια που εμφανίζονται στα θεατρικά κείμενα 20 βρίσκονται στο σπίτι (30,3%), ενώ από τα 96 αγόρια που παρουσιάζονται στα θεατρικά κείμενα μόνο 19 βρίσκονται στο σπίτι (19,8%).

Ο άντρας εμφανίζεται σπάνια στην αυλή του σπιτιού και συχνά δηλώνεται ότι μόλις έρχεται ή φεύγει και για κάποιους λόγους βρίσκεται για λίγο εκεί. Συγκεκριμένα, μόνο σε 4 περιπτώσεις βλέπουμε τον άντρα στην αυλή (9,1%), ενώ τη γυναίκα τη βλέπουμε πολύ συχνότερα, δηλαδή σε 14 περιπτώσεις (31,8%). Μάλιστα είναι πολύ χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται η γυναίκα να βγαίνει στην αυλή ή στο μπαλκόνι του σπιτιού της: *«Βγαίνει που λέτε, η κυρά Μαρίκα από το μπαλκόνι της, με τα μικροτά στα μαλλιά, κι αρχίζει...»* (4:15). Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες 14

αγόρια παρουσιάζονται στην αυλή (31,8%), ενώ ο αντίστοιχος αριθμός παρουσίας των κοριτσιών στην αυλή είναι 12 (27,3%).

Σε δημόσιους χώρους όπως στο πάρκο, στην πλατεία του χωριού ή της πόλης και καμιά φορά στους παράλληλους δρόμους, ο άντρας εμφανίζεται συχνότερα από κάθε άλλο πρόσωπο. Συγκεκριμένα, 18 άντρες παρουσιάζονται στο πάρκο ή την πλατεία (33,3%), ενώ μόνο 8 γυναίκες εμφανίζονται σ' αυτούς του χώρους (14,8). Η γυναίκα εμφανίζεται στην πλατεία ή στο πάρκο λιγότερο από κάθε άλλο πρόσωπο και σχεδόν πάντα συνοδευόμενη είτε από το σύζυγο (11:11, 24:101, 24:108) ή κάποιον πολύ οικείο αντρικό πρόσωπο (24:164) ή κάποιον στενό οικογενειακό πρόσωπο (22:34). Επίσης, συχνά δηλώνεται και ο λόγος της παρουσίας της εκεί, π.χ. ψάχνει να βρει το γιο της (22:15). Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες παρατηρούμε ότι, ακολουθώντας το πρότυπο των ενηλίκων, τα αγόρια εμφανίζονται συχνότερα στο πάρκο ή στην πλατεία, σε αντίθεση με τα κορίτσια που εμφανίζονται λιγότερο συχνά. Πιο αναλυτικά, τα αγόρια εμφανίζονται στην πλατεία σε 18 περιπτώσεις (33,3%), ενώ μόνο σε 10 περιπτώσεις βλέπουμε κορίτσια στην πλατεία ή στο πάρκο (18,5%) και μάλιστα πολλές φορές συνοδευόμενη, τονίζοντας -όπως λέει ο Bloom στη φεμινιστική δραματική κριτική του στα θεατρικά έργα για το νεανικό κοινό- πως τα κορίτσια βρίσκονται υπό την κηδεμονία ενός ενήλικα, ή υπό την προστασία κάποιου προσώπου<sup>1213</sup>.

Οι άντρες κυριαρχούν και στον εργασιακό χώρο. Συγκεκριμένα, 95 άντρες εμφανίζονται στον χώρο εργασίας τους (85,6%), ενώ αντίθετα μόνο 14 γυναίκες εμφανίζονται στο χώρο εργασίας (12,6%). Με άλλα λόγια, ενώ αρκετές γυναίκες αναφέρονται ως εργαζόμενες στα θεατρικά κείμενα, εντούτοις τις περισσότερες φορές οι εργαζόμενες εμφανίζονται στον οικιακό και όχι στον επαγγελματικό χώρο. Εκτός από τους ενήλικες υπάρχουν δυο χαρακτήρες ανηλίκων που παρουσιάζονται στο χώρο εργασίας. Πρόκειται για ένα (1) αγόρι που εργάζεται παραγιός σε ένα μπακάλικο (5:11) και ένα (1) κορίτσι που γίνεται για ένα διάστημα δασκάλα στο βυθό (10:35). Το ποσοστό εμφάνισης στο χώρο εργασίας τόσο στην περίπτωση των κοριτσιών, όσο και στην περίπτωση των αγοριών είναι 0,9%.

Όσον αφορά το σχολείο, τα αγόρια είναι εκείνα που εμφανίζονται πιο συχνά στις αίθουσες διδασκαλίας ή στο προαύλιο του σχολείου. Πιο αναλυτικά, 23 αγόρια

---

<sup>1213</sup> Bloom, D., όπ.π.

εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου (63,9%), ενώ μόνο 13 κορίτσια εμφανίζονται στο σχολείο (36,1%). Σε ένα χώρο λοιπόν που προορίζεται και για τα δύο φύλα, τα αγόρια είναι σχεδόν διπλάσια από τα κορίτσια. Τα νεαρά κορίτσια δεν εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου, αν και άμεσα ή έμμεσα δηλώνεται ότι είναι μαθήτριες π.χ. μαθαίνουνε από τη μητέρα δυο κοριτσιών ότι οι κόρες της είναι άριστες μαθήτριες. Πλην όμως, δεν βλέπουμε τα δύο κορίτσια στο σχολείο, αλλά σε ένα πάρκο με τη μητέρα τους (24:104). Ένα κορίτσι λέει ότι είναι μαθήτρια, αλλά απουσιάζει από το σχολείο και μάλιστα την ώρα του μαθήματος, προκειμένου να ψωνίσει (24:99-100). Την εικόνα αυτή ενισχύει το γεγονός πως δύο ηρωίδες λέγεται ότι κάνουν μαθήματα από απόσταση (10:35, 13:52). Το ίδιο ισχύει και για τις ενήλικες ηρωίδες που λέγεται ότι κάνουν μαθήματα στο σχολείο, καθώς ο νέος δάσκαλος βοηθά τους αναλφάβητους του χωριού. Εντούτοις, ούτε αυτές τις γυναίκες τις βλέπουμε στο χώρο του σχολείου, παρά μόνο στην αυλή μιας ηρωίδας, την ώρα που προσπαθούν να γράψουν, αν και όπως σημειώνεται, δεν τα καταφέρνουν (13:29,30).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι άντρες δραστηριοποιούνται κυρίως εκτός σπιτιού, ενώ οι γυναίκες -σύμφωνα με τον παραδοσιακό διαχωρισμό του ρόλου των φύλων- εμφανίζονται κυρίως στην οικιακή σφαίρα<sup>1214</sup>. Επιπλέον, παρατηρούμε μεγάλη κινητικότητα στους άντρες, δηλαδή κινούνται από τον ένα χώρο στον άλλο, με αποτέλεσμα να τους βλέπουμε σε περισσότερα μέρη, ενώ η γυναίκα έχει μια εικόνα περισσότερο στατική. Και ενώ ο άντρας εμφανίζεται πολύ συχνά σε δημόσιους χώρους, όπως στο πάρκο στην πλατεία κ.α., η γυναίκα εμφανίζεται συχνότερα μέσα στο σπίτι ή στην αυλή του σπιτιού της, ένα χώρο που εκ των πραγμάτων ανήκει στο σπίτι. Σε αντίθεση με τον άντρα, η γυναίκα σπάνια εμφανίζεται σε δημόσιους χώρους, αλλά ακόμα και όταν εμφανίζεται, δεν είναι ποτέ μόνη. Παρουσιάζεται σχεδόν πάντα συνοδευόμενη από το σύζυγο ή κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο ή σε άλλη περίπτωση συνοδεύει το παιδί της. Είναι αξιοσημείωτο πως, τις περισσότερες φορές, αιτιολογείται η παρουσία της γυναίκας στο πάρκο ή στην πλατεία, ενώ αντίθετα στην περίπτωση των αντρών, πολλές φορές, αιτιολογείται η παρουσία τους στο σπίτι. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι άντρες προβάλλονται στα θεατρικά κείμενα να μονοπωλούν τη δημόσια

<sup>1214</sup> «Η παρουσία του θηλυκού στον οικο και η απουσία του αρσενικού ορίζουν τους δυο διαφορετικούς χώρους άσκησης των λειτουργιών τους» Βλ. Παπαντωνάκης, Γ., ό.π., σ.103.

ζωή, ενώ η θέση των γυναικών, βάσει του παραδοσιακού προτύπου, φαίνεται να είναι στο σπίτι.

Αναφορικά με το περιβάλλον εργασίας, οι άντρες τις περισσότερες φορές εμφανίζονται στον εργασιακό χώρο, ενώ οι γυναίκες ακόμα κι όταν είναι εργαζόμενες, εμφανίζονται στην οικιακό και όχι στον εργασιακό τους ρόλο. Έτσι η εργασία φαίνεται να είναι προνόμιο των αντρών, αφού και ο εργασιακός χώρος ανήκει στην κυριότητα τους, ενώ οι γυναίκες κατέχουν ασήμαντο ρόλο στο χώρο εργασίας. Η εικόνα αυτή δίνει την εντύπωση ότι η εργασία είναι για τη γυναίκα μια δευτερεύουσα απασχόληση, ενώ η κύρια απασχόλησή τους παραμένει το νοικοκυριό και η φροντίδα των παιδιών<sup>1215</sup>. Κατά συνέπεια, οι άντρες σύμφωνα με τα θεατρικά κείμενα είναι ελεύθεροι να κινούνται σε όλους τους χώρους, ενώ οι γυναίκες φαίνεται να μη συμμετέχουν ούτε σε εξωτερικές αλλά ούτε σε επαγγελματικές δραστηριότητες.

Ο διαχωρισμός μεταξύ αντρών και γυναικών αναφορικά με τα περιβάλλοντα δράσης, φαίνεται να ισχύει και στους ανήλικους χαρακτήρες. Τα αγόρια εμφανίζονται πολύ συχνά στο πάρκο, στην πλατεία, στην αλάνα, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πολύ λιγότερο στους δημόσιους χώρους και πολύ περισσότερο μέσα στο σπίτι ή στην αυλή του σπιτιού. Αλλά και στο σχολείο τα αγόρια είναι σχεδόν διπλάσια από τα κορίτσια. Έτσι και η δημόσια εκπαίδευση, ένας χώρος που ανήκει και στα δύο φύλα, εμφανίζεται να κυριαρχείται μόνο από το ένα φύλο. Η προβολή αυτών των στερεοτύπων στους ανήλικους αναγνώστες ή θεατές, έχει σαν αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τα παιδιά ότι υπάρχουν πλήρως διαφοροποιημένοι ρόλοι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, γεγονός που επεκτείνεται και στους χώρους που κατά κύριο λόγο δραστηριοποιούνται τα δύο φύλα. Ειδικά για τα κορίτσια τα στερεότυπα αυτά δίνουν ένα αυστηρό όριο μέσα στο οποίο επιτρέπεται -με βάση το φύλο τους- να κινούνται και μάλιστα όλα αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς που βασίζονται στη διαφοροποίηση των φύλων προβάλλονται σε μια πολύ κρίσιμη ηλικία των παιδιών όσον αφορά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Αυτό

---

<sup>1215</sup> Η βασική υποχρέωση των γυναικών είναι το νοικοκυριό είτε είναι εργαζόμενες είτε όχι. Η έμμοθη εργασία των γυναικών νοείται ως δευτερεύουσα σε σχέση με τις οικιακές τους ευθύνες και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Βλ. Shaw, S.M. (1985). Gender and leisure: Inequality in the distribution of leisure time. *Journal of Leisure Research*, 17, σσ. 266-282 ιδίως 269- Cuba, E. (1992). Women's attitudes towards leisure and family. *Loisir et Société/ Society and Leisure*, 15, σσ. 79-94 ιδίως 90.

επισημαίνει μεταξύ άλλων και ο Chapman στην έρευνα του και τονίζει πως αυτά που συμβαίνουν στη σκηνή συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου<sup>1216</sup>.

## 9.2. Συμμετοχή στην κοινωνικο-πολιτική ζωή & κοινωνική αναγνώριση

Οι κοινωνικο-πολιτικές δραστηριότητες είναι συχνά συνδεδεμένες με το κύρος, την εξουσία, την ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση και τα υψηλά εισοδήματα. Στα θεατρικά κείμενα της έρευνας, οι δραστηριότητες αυτές συνδέονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία με τους άντρες και όχι με τις γυναίκες, οι οποίες είναι περιορισμένες στα 'της οικίας'. Οι άντρες είναι τα δυναμικά μέλη της κοινωνίας που συμμετέχουν ενεργά στην πολιτική ζωή του τόπου τους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την κοινωνική ζωή, ο άντρας πηγαίνει σε γιορτές (3:66,67) ή επισκέπτεται φίλους (8:29, 40, 13:55, 14:23). Άλλοτε τον βλέπουμε σε κοινωνικές εκδηλώσεις (21:33), ενώ άλλοτε πηγαίνει σε πολιτιστικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σε αυτές τις εκδηλώσεις, εκείνο που κυρίως τον ενδιαφέρει δεν είναι το προσφερόμενο θέαμα, αλλά ο κόσμος που θα συναντήσει και θα χαιρετήσει: *«Πήγαμε συναυλία. Πρώτη σειρά. Δύομισι χιλιάδες το εισιτήριο. Πολύ καλός κόσμος. Δεξιά μας ο Σιτροέν και η κυρία του (Το σκέφτεται) Μάλλον κυρία του πρέπει να ήταν. Αριστερά μας ο πρόεδρος του Γκολ Κλαμπ. Χαιρετούρες και τα τέτοια... Πίσω μας ο κύριος πρωτοδίκης (Χαιρέκακα.) Πίσω μας, μάλιστα! Ωραία ήταν. Έπαιζαν Μπαχ... ή Μπετόβεν. Ένα από τα δύο. Και κάτι άλλο. Κάποιου ανατολικού, νομίζω, Κόζακοφ, Κόρακοφ, έτσι περίπου. Βέβαια, θα προτιμούσα να έπαιζαν μουσική Δυτικού.... Αύριο θα πάμε θέατρο. Ξένος θίασος.... Τρεις χιλιάδες το εισιτήριο. Όλη η αφρόκρεμα θα βρίσκεται εκεί»* (24:106).

Ο άντρας έχει φίλους (5:50, 13:40) και μάλιστα πολύ καλούς (21:28) που θέλουν να του συμπαρασταθούν και να τον βοηθήσουν (5:50), που τον αγαπούν (13:32,38,40) που μοιράζονται τα πάντα μαζί: *«Κοίτα τι βρήκα! Ένα καλαμάκι πορτοκαλάδας! (...) Ξέρεις τι λέω; Να το κόψουμε στα δυο και να το μοιραστούμε! Το μεσημέρι θα το ρουφήξουμε θα το ρουφήξουμε και δεν μπορεί κάτι θα βγει!»* (21:22), *«...ένα σέτο χωνάκι χωρίς το παγωτό! Θα κόψουμε το χωνάκι στη μέση και θα το μοιραστούμε!»* (21:24). Η

<sup>1216</sup> Chapman, J., ό.π.



δυνατή και αληθινή φιλία, τους δίνει τη δύναμη να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής: «*Ας είμαστε φτωχά και αδειανά! Ας είμαστε περιφρονημένα! Κάτι θα γίνει! Θα τα καταφέρουμε! Θα τα βγάλουμε πέρα! Έχουμε ο ένας τον άλλο! Αυτό έχει σημασία! Είμαστε φίλοι! Κι η φιλία μας αυτή είναι πιο πολύτιμη απ' το καθετί! Απ' όλα τα φλουριά και τις λίρες του κόσμου*» (27:27). Ο άντρας χαιρείται με τη χαρά του φίλου του και με την πρόδοό του (21:51,54) και κάνει καλό στο φίλο του, παρόλο που έχει πληγωθεί από αυτόν (21:59).

Ο άντρας προτείνει να κεράσει (15:39), παραγγέλνει (15:40) και κερνά τους φίλους του (5:61, 13:36, 20:116, 24:138), τους συγγενείς του (26:102), τους συνεργάτες του (20:116) ή άλλους άντρες που εκτιμά (13:36). Ο άντρας καλεί φίλους στο σπίτι (14:15,15,17), τους καλωσορίζει (9:27), τους φιλοξενεί (9:46), τους καλεί σε τραπέζι (13:36,45). Προσκαλεί τη γυναίκα σε ένα μεγάλο χορό που γίνεται σε παραθαλάσσιο κέντρο (10:62). Εκτός από καλούς φίλους, ο άντρας έχει πολλές γνωριμίες και ευρύ κοινωνικό κύκλο (11:11). Σ' αυτά τα πλαίσια, ενδιαφέρεται να μιλά και να χαιρετά άλλους άντρες που έχουν υψηλή κοινωνική θέση (24:106)

Στις δημόσιες εκδηλώσεις ο άντρας αυτοσυστήνεται και συστήνει και τη γυναίκα του (7:88). Αξιοσημείωτο είναι ότι στις κοινές εμφανίσεις του συζύγου με τη σύζυγο, ο άντρας προχωρά πάντα μπροστά, ενώ πίσω ακολουθεί η γυναίκα με τα παιδιά (25:51). Σε περίπτωση που η γυναίκα με την κόρη πάνε να προχωρήσουν μπροστά, ο άντρας τις 'επαναφέρει στην τάξη': «*Ωραία! Πάμε! Οικογένεια! Μαρς! (Η Κυρία Τάλπα κάνει να προπεράσει κρατώντας τη Ρίκι.) Αρσενικά πρώτα. Θηλυκά δεύτερα! (Βγαίνει πρώτος με τ' αγόρια. Ακολουθούν.)*» (25:60).

Αναφορικά με τη συμμετοχή στα πολιτικά δρώμενα ο άντρας κατέχει θέσεις κλειδιά στην πολιτική ζωή του τόπου του. Είναι βασιλιάς (7:85, 10:33, 17:6), άρχοντας (20:13), γίνεται κυβερνήτης και μάλιστα πολύ καλός. Αγαπάει τον κόσμο, τα ζώα (2:38-39), μοιράζει λεφτά, λύνει προβλήματα, αναλαμβάνει διάφορα έργα που δηλώνουν οικολογικό ενδιαφέρον όπως δεντροφυτεύεις, κ.ά. (2:38-39). Ο άντρας δημιουργεί πολιτισμό μέσα από έργα υποδομής (9:42,43). Συνάμα, ο κόσμος τον αγαπά και γι' αυτό τον επιλέγει να κυβερνά (2:38-39). Οι άντρες δηλαδή, εκτός από ανώτατοι άρχοντες με κληρονομική διαδοχή, εκλέγονται για να κυβερνούν. Έτσι, γίνονται πρωθυπουργοί (12:10), υπουργοί (10:12, 12:10,38, 26:79), βουλευτές (10:32), δήμαρχοι (11:12, 12:38,

21:24, 22:21), πρόεδροι του χωριού (13:16). Άλλοτε βλέπουμε τον άντρα σε συγκεκριμένη υπουργική θέση, όπως αυτή του Υπουργού Παιδείας (26:79). Από τις υψηλόβαθμες αυτές θέσεις ο ενήλικος ήρωας ασκεί εξουσία, έχει την αρχηγία, ελέγχει τα τεκταινόμενα, κατευθύνει και έχει το γενικό πρόσταγμα σε κάθε εκδήλωση (11:13,13). Εκτός από εκλεγμένες πολιτικές θέσεις, ο άντρας κατέχει σημαντικές θέσεις στη στρατιωτική ιεραρχία. Έτσι, τον βλέπουμε ταγματάρχη (23:15), στρατηγό (22:55), στρατηγό με παράσημα (10:42) ή λέει ότι ήταν στρατηγός στον πόλεμο που έγινε πριν από πολλά χρόνια (18:10).

Πέρα από την κατοχή θέσεων εξουσίας, οι άντρες συνδικαλιζονται (4:16) ή πηγαίνουν σε συνδικαλιστικές εκδηλώσεις και διαδηλώσεις (4:36). Με τις ενέργειές τους οι άντρες ξεσηκώνουν την πρωτεύουσα και κινούν τις διαδικασίες για να πετύχουν το στόχο τους (13:46). Άλλοτε ο άντρας κάνει απεργία πείνας προκειμένου να πετύχει αυτό που θέλει (16:84), ενώ άλλες φορές οργανώνει ομάδες αντίστασης (20:73,75) ή σχεδιάζει πραξικόπημα αντίστασης για να κατατροπώσει ένα αυταρχικό καθεστώς (20:80). Είναι έτοιμος να αναλάβει μια δύσκολη αποστολή για κάποιο σκοπό (21:16) και προτείνει να γίνει ένα μνημείο που να θυμίζει στους συμπολίτες του μια δύσκολη περίοδο για τη χώρα και για τους πολίτες της, με στόχο να μην ξανασυμβεί κάτι παρόμοιο στο μέλλον (21:112).

Άλλοτε, όταν ο άντρας αντιμετωπίζει κάτι που δεν είναι νομότυπο, αποφασίζει να προσφύγει στη δικαιοσύνη κάνοντας μήνυση σ' αυτόν που τον εξαπάτησε (21:88). Επίσης, ο άντρας είναι μέλος συλλόγων, πράγμα που σημαίνει ότι οργανώνεται σε ομάδες για κάποιο κοινό σκοπό, έχει ανησυχίες και ενδιαφέροντα που άπτονται ενός γενικότερου προβληματισμού και δεν αφορούν μόνο τη μικροκαθημερινότητά του. Για παράδειγμα, ο άντρας εκφράζει περιβαλλοντικές ανησυχίες, π.χ. ανησυχεί για τη μόλυνση του περιβάλλοντος (1:19), είναι μέλος φυσιολατρικού συλλόγου (13:37), ενώ άλλοτε παρουσιάζεται με τελείως διαφορετικά ενδιαφέροντα που τον καθιστούν πρόεδρο της λέσχης κυνηγών (21:111). Γενικά πάντως, οι άντρες δείχνουν ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει στον κόσμο, αλλά ενημερώνουν και τις συζύγους για το τι γίνεται στον έξω κόσμο, καθώς εκείνες δε γνωρίζουν:

*Λενιώ: Τα γύρισαν όλα μου 'πε ο Γιάννης, βουνό, ποτάμι, χωράφια...*

*Μαριώ: Ήταν ειδικοί...*

*Μάρθα: Πιο απλά να καταλαβαίνουμε. (Γελώντας)*

*Μαριώ: Να, γεωπόνοι... Δασικοί, μηχανικοί...(13:42).*

Άλλες φορές, ο άντρας είναι αρχηγός μιας ομάδας (18:8), που έχει συμμάχους (18:8) και επιθυμούν να κατακτήσουν όλη τη γη (18:8). Ορισμένες φορές, παρουσιάζεται ως αρχηγός μιας συμμορίας (8:33, 21:104) ή μέλος μιας συμμορίας (21:95).

Οι αντρικοί χαρακτήρες έχουν κοινωνική αναγνώριση όχι μόνο για την πολιτική τους δραστηριότητα, αλλά για τα στρατιωτικά τους επιτεύγματα (10:42) και για τον πλούτο τους (21:32-33). Τον άντρα τον υποδέχονται με τιμές (12:38), τον επευφημούν (13:40), τον θαυμάζουν (9:93,43, 13:32). Η κοινωνική αναγνώριση του άντρα είναι πολλές φορές στενά συνδεδεμένη με τις διακρίσεις που λαμβάνει. Πιο συγκεκριμένα, ο άντρας βραβεύεται και μάλιστα ομόφωνα: *«Η ιδέα του έγινε δεκτή, ο ίδιος μάλιστα τιμήθηκε ομόφωνα με το βραβείο ΜΥΡΜΗΓΚΕΛ της Ευκολίας στη Ζωή»* (9:53), παίρνει παράσημα (10:42, 20:117) και κάνει σπουδαίες εφευρέσεις (5:37, 9:90, 20:20) που θαυμάζονται και από τον ανώτατο άρχοντα: *«Θαυμάσια εφεύρεση!»* (20:23), αλλά και από άλλους άντρες: *«είναι εφεύρεση μεγάλη, κόλπο έξυπνο σας λέω... Κλέωνα, να σε φιλήσω.. η εφεύρεσή σου θαύμα»* (5:38).

Από την άλλη, οι γυναίκες δεν έχουν την ευρεία αναγνώριση των αντρών ούτε βέβαια συμμετέχουν όσο οι άντρες στα πολιτικά τεκταινόμενα και στην κοινωνική ζωή. Ειδικότερα όσον αφορά τη κοινωνική ζωή, η γυναίκα δε συμμετέχει ενεργά, αλλά ούτε και εμφανίζεται συχνά στη δημόσια ζωή. Όταν συμμετέχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις, σχεδόν πάντα συνοδεύεται από το σύζυγό της (11:11, 24:106, 24:100-101,102, 25:112-113) ή από άλλα πολύ οικεία πρόσωπα (3:67). Η μόνη περίπτωση να μη συνοδεύεται η γυναίκα, είναι να συνοδεύει η ίδια το παιδί της (24:100-101). Η γυναίκα, όχι μόνο δεν παρουσιάζεται μόνη, αλλά τις πιο πολλές φορές δεν έχει ούτε καν δικό της όνομα. Αντίθετα, στέκει δίπλα στο σύζυγο ετεροπροσδιοριζόμενη: για παράδειγμα, είναι η γυναίκα του Δημάρχου (11:12) που φροντίζει τα διαδικαστικά όταν ο άντρας της είναι στο επίκεντρο (11:13). Άλλοτε, η γυναικεία μορφή και πάλι χωρίς όνομα, φέρει ως τίτλο τιμής το επώνυμο του συζύγου. Έτσι, στις δημόσιες εμφανίσεις η γυναίκα βρίσκεται δίπλα στο σύζυγο ως *‘κυρία Φουρφουρίδου’* (11:11), *‘Κυρία Τάλπα’* (25:51) ή απλά *‘η κυρία του’* (24:106). Επίσης η γυναίκα δεν έχει κοινωνικό κύκλο. Δεν έχει άλλους φίλους παρά μόνο κάποια γειτόνισσα (12:39) ή κάποια κυρία που μιλάνε στο τηλέφωνο (26:53),

ενώ και στις δημόσιες εκδηλώσεις φαίνεται να γνωρίζει και να χαιρετά μόνο τους γείτονές της (11:11, 24:101). Η μόνη ενεργός συμμετοχή γυναικείας μορφής σε κοινωνική εκδήλωση είναι όταν η Γαρίδα, ως γενική γραμματέας της ΓΓΕ, εκφωνεί λόγο προς τιμήν της Αλίκης, ενός μικρού κοριτσιού (10:75).

Η γυναίκα δεν κερνά και σύμφωνα με το *savoir-vivre*, όταν ο άντρας την κερνά, αρνείται ευγενικά να πει, εκτός κι αν ο άντρας επιμεινεί:

*Λεωνίδα: ... (Δίνει στον καθένα από ένα ποτήρι).*

*Το ποτήρι σου, κυρα-Ουρανία.*

*Ουρανία : Α, εγώ, κυρ-Λεωνίδα, θα πάρω μόνο...*

*Λεωνίδα: Α, α δε γίνεται. Λιγουλάκι μόνο.*

*Ουρανία: Ας είναι (5:61-62).*

Οι γυναίκες δε γνωρίζουν πολλά πράγματα για το τι συμβαίνει στον κόσμο και μάλιστα όπως δηλώνεται, πολλές από αυτές δεν έχουν βγει ποτέ από το χωριό: «*Μα οι περισσότερες δεν έχουμε βγει ποτέ από το χωριό μας. Πού θα πάμε στα τυφλά;*» (13:28). Εντούτοις, τη βλέπουμε να ασκεί κοινωνική κριτική (11:11, 13:15) που αφορά κάποια πρόσωπα, από το δικό της μικρόκοσμο. Σχετικά με την οργάνωση σε συλλόγους ή σωματεία, κ.ά., υπάρχει αναφορά σε κάποια εξαδέλφη που «*είναι σ' ένα σύλλογο Γυναικών και... τρέχουν συνέχεια, τότε για ένα σχολείο, τότε για έναν παιδικό σταθμό*» (13:28) και σε κάποια ανιψιά που «*τρέχει και αγωνίζεται με τους άλλους γονείς και κηδεμόνες*» (13:28).

Εξαίρεση στην παραπάνω εικόνα των γυναικών αποτελεί μια 'νεραϊδομαγιά' (11:71) που ζει πάνω στις στέγες των σπιτιών. Στην ουσία πρόκειται για τη γιαγιά της Αννούλας, που δε ζει πια, αλλά η Αννούλα φαντάζεται ότι ζει πάνω στις στέγες. Η συγκεκριμένη γιαγιά έχει φίλους (11:31,48,66), κάνει επισκέψεις (11:31) και την αγαπούν όλοι στις στέγες (11:34). Κοντά στη γιαγιά και μια «*παλιά τρελή Κυριακή*» (11:34) που μένει στις στέγες και όπως δηλώνεται απ' όλους «*είναι τελείως τρελή*» (11:33,36) πάει σε πάρτι (11:36) και σε ένα γάμο με δώρα (11:46). Βέβαια όλα αυτά δε συμβαίνουν στην πραγματικότητα παρά μόνο στο χώρο της φαντασίας. Εκεί όπου τα πράγματα ανατρέπονται. Εξάλλου, όπως λέει και η ίδια η γιαγιά στην Αννούλα, που ρωτά αν όλα αυτά έγιναν πραγματικά, ο κόσμος αυτός «*υπάρχει στη φαντασία μας*» (11:78).

Στη συντριπτική πλειονότητά τους λοιπόν οι γυναίκες εμφανίζονται απομονωμένες κοινωνικά, αλλά κυρίως είναι αποκομμένες πολιτικά. Όταν μια αρχοντοπούλα παντρεύεται ένα φτωχό παλικάρι, ο κόσμος αμέσως αγαπά και επιλέγει τον άντρα για κυβερνήτη και όχι τη γυναίκα που ήταν η αρχοντοπούλα (2:38-39). Σε μια και μοναδική περίπτωση που γίνεται αναφορά σε μια γυναίκα με πολιτική εξουσία (*‘Δημαρχία’*) είναι για να κατηγορηθεί ότι δεν έκανε καλά τη δουλειά της, αφού δε δημιούργησε ένα πάρκο για να παίζουν τα παιδιά (4:15).

Πουθενά δεν αναφέρεται ότι κάποια γυναίκα έχει κοινωνική αναγνώριση. Ειδικά, ορισμένες γυναικείες μορφές όλοι τις αντιπαθούν: *«Με λένε Τσούχτρα... Με τρέμουν όλοι, μ’ αντιπαθούνε κι εγώ τους πρήζω...»* (10:54), *«...Την τρέμουν όλοι κι αυτή το ξέρει και συνεχίζει...»* (10:55) *«Είμαι η φοβερή Μαύρη Κηλίδα. Τρέμουνε τα ψάρια σαν με δουν, είμαι των βυθών η καταγίδα και μπροστά μου όλα σπαρταρούν»* (10:70), *«...όλα πέφτουν ανάσκελα...πουλιά θαλασσοπούλια και ανόητα κοριτσάκια σαν και σένα»* (10:70-71), *«Σε φοβάμαι και σε σχαινομαι...»* (10:71) *«Τ’ όνομά μου είναι Ασπρίνη, σ’ όλους φαίνομαι ξινή ...έγινα κακιά και αιμοβόρα...»* (12:13). Αλλά και οι εφημερίδες, όταν γράψουν κάτι για μια γυναικεία μορφή θα είναι κάτι αρνητικό (10:54). Οι γυναίκες δεν παίρνουν παράσημα, βραβεία ή δεν αναγνωρίζεται με κάποιο τρόπο το έργο τους. Μόνο μια γιαγιά παίρνει συγχαρητήρια από το Τύμπανο και την Τρομπέτα, επειδή ήξερε τους στίχους από το *‘τραγούδι της χαράς’* (12:40).

Τα ανήλικα αγόρια ακολουθώντας το πρότυπο των αντρών έχουν έντονη κοινωνική ζωή, αλλά, όπως θα δούμε, και πολιτική δράση. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια -σε αντίθεση με τα κορίτσια- βγαίνουν βόλτα όποτε επιθυμούν (25:58), πηγαίνουν επίσκεψη οικογενειακώς (25:59), μόνο με τη μητέρα (25:43) ή μόνο με τον πατέρα (25:23). Επισκέπτονται κάποιο φίλο (4:47, 14:22) ή κάποιο γνωστό (8:23). Άλλοτε βλέπουμε το αγόρι να πηγαίνει στο σπίτι ενός φίλου για να τον καλέσει να παίξουν στην αλάνα (13:21) ή τον προσκαλεί στο σπίτι του: *«Γιαννάκη, έρχεσαι κάτω στο σπίτι μου να παίζουμε σκάκι;»* (27:23) *«Ρήνα, θα ’ρθεις εσύ σπίτι μου;»* (27:24). Άλλες φορές, το αγόρι περιμένει φίλους στο σπίτι για να παίξουν (27:24). Επίσης, ο ανήλικος ήρωας καλωσορίζει (9:32), χαιρετά δια χειραψίας (22:24), παίρνει το λόγο και κάνει τις συστάσεις γνωριμίας (5:65, 9:32, 9:35, 27:31), ορίζει τότε πρέπει να φύγουν και χαιρετά (8:42). Τα αγόρια προσκαλούν και ξεναγούν τις φίλες τους (9:32), κάνουν την

παραγγελία του φαγητού (5:64), κερνούν τους φίλους τους (4:54), διαλέγουν εκείνα και όχι το κορίτσι το βιβλίο που θα πάρουν δώρο στο φίλο τους (27:57) και προσφέρουν κάποιο δώρο (15:28). Αλλά και στις γιορτές του σχολείου, το αγόρι συμμετέχει ενεργά, απαγγέλλοντας ποίημα: «*Μητ. Βασίλη: Θα απαγγείλεις ποίημα, όπως του Αγίου Δημητρίου*» (26:88).

Ο ανήλικος ήρωας έχει πάρα πολλούς και καλούς φίλους (4:11,12,13, 7:96, 8:13, 14:14,17, 15:17,27,33,40, 19:6, 24:106,145). Παράλληλα γνωρίζει νέους φίλους (8:13, 9:24), κάνει καινούργιες παρέες (9:23) και γνωριμίες (9:24). Ο ίδιος είναι ευχάριστη παρέα και ενδιαφέρουσα προσωπικότητα και όλοι τον θέλουν για φίλο (19:8). Ο κόσμος τον αγαπά (5:57) κυρίως για την καλή του την καρδιά (5:63). Αλλά και το ίδιο το αγόρι νιώθει ευτυχισμένο που έχει φίλους (9:46) και καλή παρέα (11:50). Επιθυμεί να είναι φίλος με όλους: «*Θα ήθελα να γίνω φίλος με όλα τα ζώα*» (25:34) και επιδιώκει να κάνει νέους φίλους: «*Είσαι σαν και εμένα μικρό και σε θέλω για φίλο μου*» (19:12). Ο ανήλικος ήρωας, ακόμα και όταν νιώθει πληγωμένος από κάποιους φίλους, εντούτοις πάντα τους αγαπά: «*Όλοι μου οι φίλοι μου φέρθηκαν σκληρά... Όμως δεν πειράζει. Εγώ είμαι φίλος σας και σας αγαπώ πάντα*» (19:10-12) και δεν τους κρατά κακία: «*Εγώ είμαι φίλος σας και πάντα σας αγαπώ. Ούτε στιγμή δε σας κράτησα κακία*» (19:17) Όταν το αγόρι δεν φερθεί καλά σε κάποιο φίλο μετανοεί και σπεύδει να επανορθώσει (19:14) και βρίσκεται δίπλα στο φίλο του, όταν εκείνος χρειάζεται βοήθεια (24:106,145).

Όσον αφορά τις πολιτικές δραστηριότητες, το αγόρι ανακηρύσσεται δήμαρχος της πόλης από τον ήδη υπάρχοντα δήμαρχο: «*Από αυτή τη στιγμή εσύ είσαι ο δήμαρχός μας. Φύλαξε την πόλη όπως φύλαξες και το βιολί*» (22:82). Άλλες δραστηριότητες που δεν είναι αμιγώς πολιτικές, αλλά αφορούν εκλεγμένες θέσεις ή τουλάχιστον απαιτούν την έγκριση ή την αποδοχή κάποιου ως επικεφαλής από τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας είναι οι ακόλουθες: σε μια ομάδα παιδιών, το αγόρι κατέχει τη θέση του 'προέδρου', ενώ ένα άλλο αγόρι τίθεται στη θέση του 'αντιπροέδρου' (4:13). Το αγόρι, είτε προεδρεύει είτε είναι επικεφαλής της ομάδας των παιδιών:

*Θάνος: (επεμβαίνοντας) Λοιπόν, τι γίνεται; Περιμένουμε κανέναν; (δε μιλάει κανείς). Λοιπόν αρχίζουμε. Ποιος θα 'ναι πρόεδρος; Λευτέρη, έλα. Αρχίζουμε. Εσύ 'σαι πρόεδρος*

*Λευτέρης: Εντάξει. Αλλά εγώ είμαι τρελός, σας το λέω θα γίνει της τρελής, που λένε (οι άλλοι γελάνε και αυτός παίρνει θέση πάνω στην πέτρα). Η συνεδρίαση αρχίζει (οι άλλοι κάθονται κάτω...) Ακούω (4:24).*

Επίσης, σε μια συζήτηση μεταξύ των παιδιών για ένα θέμα που έχει προκύψει, το αγόρι τίθεται και πάλι 'αυτόματα' και 'φυσικά' πρόεδρος:

*Τατιάνα: ...Λοιπόν σε ακούμε, Κύριε Πρόεδρε.*

*Αντώνης: Δεν είμαι Κύριος Πρόεδρος. Απλώς είχα μια ιδέα.*

*Γιάννης: Πάντως, χρειάζεται κάποιος πρόεδρος στη συζήτηση.*

*(Στην ομήγυρη). Να διορίσουμε τον Αντώνη πρόεδρο;*

*Όλοι μαζί: Ναι-αι-αι!*

*Κωστής: (Στον Αντώνη). Εκλέχτηκες πρόεδρος. Δια βοής που λένε (26:94-95).*

Σε ένα παιχνίδι των παιδιών, το αγόρι τίθεται για άλλη μια φορά -κατά τρόπο φυσικό- στη θέση πρωθυπουργού, ενώ τα άλλα παιδιά της παρέας παίρνουν θέσεις υπουργών:

*Λευτέρης: Χέρια. Μετράω χέρια. (μετράει) Εντάξει περνά η πρόταση του Τάκη... Ωραία. Αρχίζουμε. Λοιπόν, πρωθυπουργός. Λέγετε.*

*Όλοι μαζί: Εσύ.*

*Λευτέρης: Εντάξει καλά να πάθετε. Μόνον ένας τρελός θα σώσει αυτή τη Χώρα! (4:26).*

Όσον αφορά άλλες εκλεγμένες θέσεις, μαθαίνουμε ότι το αγόρι εκλέγεται πρόεδρος του διοικητικού συμβουλίου της τάξης (4:22) και μάλιστα επί 3 συνεχόμενα έτη, πράγμα που σημαίνει ότι χαίρει μιας γενικότερης αποδοχής (4:59). Επίσης, βλέπουμε ότι ο ανήλικος ήρωας διευθύνει τη συζήτηση (4:32), διευθύνει-διευθετεί τη διαδικασία (10:22), μιλά αποφασιστικά (13:30), ηγείται της συνέλευσης, προλογίζει, εκθέτει τα θέματα, ζητά προτάσεις, λύσεις (18:10). Είναι ο ηγέτης (6:80) ή έχει ηγετική φυσιογνωμία στην παρέα (26:94) μιλάει σαν αρχηγός, εκ μέρους όλων (26:101), οργανώνει και συγκεντρώνει την παρέα (26:94).

Το αγόρι πηγαίνει με τον πατέρα σε συνδικαλιστικές συγκεντρώσεις, διαδηλώσεις και πορείες διαμαρτυρίας (4:36) και έχει πολλές γνώσεις για θέματα που αφορούν τη διαδικασία διεκδίκησης ορισμένων αιτημάτων από συνδικαλιστικά όργανα: «Εγώ λέω να υπογράψουμε ένα ψήφισμα διαμαρτυρίας...» (4:44) «...να κάνουμε μια πικετοφορία στη

*Βουλή*» (4:44). Επιπλέον, το αγόρι έχει ανησυχίες που άπτονται ενός γενικότερου ενδιαφέροντος και δείχνουν ότι νοιάζεται για το καλό του τόπου (7:100). Άλλοτε, εκφράζει ενδιαφέρον ειδικά για την κοινωνικοπολιτική ζωή του τόπου (4:64). Το αγόρι όχι μόνο ενδιαφέρεται για ό,τι γίνεται γύρω του, αλλά γνωρίζει τι συμβαίνει έξω στον κόσμο και ενημερώνει τις γυναίκες, που δεν γνωρίζουν και περιμένουν στωικά από το αγόρι να τους φέρει νέα από τον έξω κόσμο (9:63, 11:63, 13:16,33,43,45,60).

Οι ανήλικοι ήρωες χαίρουν κοινωνικής αναγνώρισης και ευρείας αποδοχής (7:98). Προς τιμήν του αγοριού γίνεται μια μεγάλη γιορτή στην πόλη: «(Μετά από δημαρχείο ή στην πλατεία της πόλης. Όλοι ντυμένοι με τα γιορτινά τους...)» (22:81), «Σήμερα είναι μεγάλη γιορτή για την πόλη μας» (22:82). Ο δήμαρχος της πόλης μιλά πολύ επαινετικά για το νέο αγόρι «αυτός ο νέος έφερε τη χαρά, την ευτυχία, την ομόνοια...» (22:82). Όταν το αγόρι ανακηρύσσεται δήμαρχος, βλέπουμε έντονες εκδηλώσεις χαράς από το κόσμο: «Μπράβοοο! (...) Άξιος! Άξιος!» (22:82). Όλοι τον επευφημούν και τον χειροκροτούν όταν εκείνος βγάζει λόγο (22:82). Ως τιμητική διάκριση το αγόρι παίρνει ‘τα κλειδιά της πόλης’ (22:82).

Το κορίτσι δε δραστηριοποιείται όσο το αγόρι στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Εντούτοις, εμφανίζεται περισσότερο δραστηριοποιημένη από την ενήλικη ηρωίδα. Ειδικά όσον αφορά τη συμμετοχή της στην κοινωνική ζωή, το κορίτσι πηγαίνει στη γιορτή της πόλης με το μπαμπά και τη μαμά (11:11) ή συνοδεύεται από τον αδελφό της σε μια επίσκεψη σε φιλικό σπίτι (14:14,22). Άλλοτε το κορίτσι πηγαίνει επίσκεψη με άλλα κορίτσια και αγόρια (4:47, 27:24) και παίρνει δώρο σε ένα αγοράκι που είναι στεναχωρημένο ένα αληθινό ζωάκι (13:23). Επίσης, το κορίτσι προσφέρει στη γιαγιά ένα κόκκινο κουφέτο (12:39) και προσκαλεί τη θεία και τα εξαδέλφια στο σπίτι (25:93). Παρόλο που το κορίτσι θέλει να κάνει επισκέψεις (25:66), αυτό δεν αξιολογείται θετικά από τους άλλους. Για παράδειγμα, όταν το κορίτσι-κούκλα πηγαίνει σε μια γιορτή, θεωρείται κακομαθημένη και αχάριστη από αυτούς που τη δημιούργησαν, γιατί -κατά τη γνώμη τους- το κορίτσι ‘όφειλε’ να μείνει με τους ίδιους και όχι να φύγει για να παίξει με τα άλλα παιδιά:

*Παιδιά: ... Ετοιμαστείτε για τη γιορτή! Ελάτε όλα τα παιδιά! Κοριτσάκι, έλα κι εσύ μαζί μας! (Την παίρνουν από το χέρι και φεύγουν χοροπηδώντας. Ο μαστρο-Πριόνης, Η κυρά-Γαζία και ο δον Πινέλλο βγαίνουν στο κατώφλι*



*τη στιγμή που η Κούκλα χάνεται με τα παιδιά (...) Η Κούκλα γυρίζει, δίνει και στους τρεις από ένα μπαλόνι και ξαναφεύγει με τα άλλα παιδιά) (...)*

*Μαστρο-Πριόνης: Για δεξ! Πάει! Πού πάει; Δικιά μου ήταν... Εγώ τη σκόλισα, εγώ την έφτιαξα! Τι αχάριστο παιδί!...*

*Δον Πινέλλο: Τι ατυχία! Της έδωσα μάτια για να βλέπει, αφτιά για ν' ακούει, στόμα για να χαμογελάει κι έφυγε. Γιατί; Δικιά μου ήταν... Τι άσπλαχνο παιδί!...*

*Κυρα- Γαζία: Τι αχαριστία! Μόλις της έραψα το φουστάνι, μόλις της κέντησα τα παπουτσάκια, πήρε δρόμο! Πώς τόλμησε; Δικιά μου ήταν! Τι κακομαθημένο παιδί!... (3:63-64)*

Το κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους όπως το αγόρι. Έχει λίγες φίλες που τις σκέφτεται, όταν είναι μακριά (10:47,61). Θέλει να έχει φίλους (25:46,66,81), καταφέρνει να κάνει νέους φίλους πάνω στις στέγες (11:37) και να γίνει κουμπάρα στο γάμο της κότας με το χελιδόνι (11:44). Άλλοτε τα κορίτσια υποστηρίζουν πως δεν έχουν φίλους και δεν αγαπούν τα ζώα:

*Τύμπανο: Φίλους έχετε;*

*Κοκκ2: Όχι.*

*Τύμπανο: Αγαπάτε τα ζώα;*

*Κοκκ3: Μόνο ψητά... (12:18).*

Μάλιστα, όταν το κορίτσι μαλώνει με τη φίλη της (16:78), το αγόρι σπεύδει να δηλώσει πως «τα κορίτσια όλο τσακώνονται» (16:78). Επίσης, εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως αξιολογείται θετικά το ότι τα κορίτσια δεν έχουν φίλες με άλλα παιδιά: «...Από παρέες; Τίποτα. Ούτε μια φίλη. Σεμνά παιδιά, μαζεμένα.» (24:104). Άρα τα κορίτσια δεν έχουν, αλλά ούτε ενθαρρύνονται να κάνουν, πολλούς φίλους.

Όσον αφορά τη θέση του στην ομάδα των παιδιών, παρατηρούμε ότι το κορίτσι δεν έχει ηγετική φυσιογνωμία στην παρέα. Με άλλα λόγια, σε καμία περίπτωση δεν βλέπουμε το κορίτσι να ηγείται μιας παρέας ομηλικών ή έστω να κατέχει μια από τις 'αρχηγικές' θέσεις. Σε καμία περίπτωση δε βλέπουμε το κορίτσι να εκλέγεται πρόεδρος ή αντιπρόεδρος, ενώ αντίθετα πολλές φορές παρουσιάζεται με ένα τελειώς διαφορετικό προφίλ από αυτό του αγοριού: το κορίτσι φαίνεται ότι δεν έχει ισχυρή θέληση για να

καταφέρει κάτι (26:40) και στην ομάδα ακόμα και όταν έχει να πει κάτι, διστάζει και ντρέπεται να μιλήσει (26:94):

*Ντίνα: Έχω και γω κάτι να πω. (Στη Δέσποινα). Πες τους το.*

*Δέσποινα: Και τι είμαι εγώ, ρε Ντίνα; Πρεσβευτής σου; Ψιτ, παιδιά! Έχει κι η Ντίνα κάτι να πει, αν είναι να μιλήσουμε για το θέατρο.*

*Πάνος: (Στη Ντίνα). Ε, άντε λέγε!*

*Ντίνα: (Τους κοιτάζει ένα γύρω για έγκριση. Περιμένουν). Η μητέρα μου θα μας αγοράσει ένα τόμο με νεανικό θέατρο... (26:94)*

Το κορίτσι δε φαίνεται έχει γενικότερες ανησυχίες για το τι συμβαίνει στον κόσμο, όπως το αγόρι. Δε γνωρίζει, ούτε πολλές φορές αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω της (12:10-11, 18:4, 24:134-136). Εντούτοις, σε δυο περιπτώσεις τη βλέπουμε να μιλά για τη μόλυνση του περιβάλλοντος (1:23, 10:57) και για το χρήμα που κινεί τη γη (10:36-37). Επίσης, το κορίτσι κατά το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας ασκεί κοινωνική κριτική (13:42) που αφορά πρόσωπα του περιβάλλοντός της.

Ως τιμητική διάκριση το κορίτσι παίρνει ένα παράσημο (10:76) από τα ψάρια, τα οποία θέλησαν μ' αυτό τον τρόπο να την ευχαριστήσουν που τους βοήθησε (10:75). Παράλληλα, το κορίτσι κάνει πολλά για να σώσει την πόλη της από το τσιμέντο. Μάλιστα για το λόγο αυτό ανεβαίνει στις στέγες, προκειμένου να αναγκάσει το Δήμαρχο «να σκεφτεί πιο σωστά και να κάνει πιο ανθρώπινη την Τσιμεντούπολη» (11:51). Τελικά, ενώ ο Δήμαρχος της είπε ότι θα της δοθεί βραβείο (11:12-13), της δίνει ένα δώρο (11:80). Εντούτοις, το κορίτσι δε χαίρει ευρείας αποδοχής και κοινωνικής αναγνώρισης. Οι πράξεις της, παρόλο που έχουν στόχο το καλό του τόπου αποδοκιμάζονται απ' όλους (11:16). Ο κόσμος φωνάζει ντροπή: «Όλοι: ...ντροπή να είσαι τόσο άτακτο παιδί» (11:17), «Όλοι: (Θυμωμένοι) ...δεν περιμέναμε ποτέ τέτοια ντροπή...» (11:17), «Όλοι: ...από Τσιμέντο είναι φτιαγμένη η ζωή μας...δεν περιμέναμε ποτέ τέτοια ντροπή» (11:19), «Ο δήμαρχος είναι πολύ θυμωμένος μαζί σου» (11:39), «Τι ντροπή, Αννούλα, όλη η Τσιμεντούπολη μιλά για σένα. Το γράψανε και οι εφημερίδες» (11:39), «Μας έχεις βάλει σε δύσκολη θέση...» (11:39), ενώ άλλοτε η κοινή γνώμη απειλεί: «σκληρή, Αννούλα, θα είναι η απόφασή μας» (11:18).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι, όσον αφορά την κοινωνικοπολιτική ζωή των φύλων στα θεατρικά κείμενα, ο άντρας είναι εκείνος που έχει στα χέρια του την

εξουσία, παίρνει τις πολιτικές αποφάσεις και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή. Έχει ηγετική φυσιογνωμία και τον έλεγχο των όσων συμβαίνουν. Αντίθετα, οι γυναίκες είναι αποκομμένες από κάθε πολιτική απόφαση ή δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, τα βιβλία εικονίζουν τη γυναίκα μόνο ως μητέρα και νοικοκυρά αποσιωπώντας τη δυναμική παρουσία των γυναικών στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική ζωή. Μ' αυτό τον τρόπο όχι μόνο δε βοηθούν να αναδειχθεί ο σύγχρονος ρόλος της γυναίκας, αλλά την εικονίζουν ως πολίτη δεύτερης κατηγορίας που δε συμμετέχει στα τεκταινόμενα, αλλά υπομένει στωικά τις αποφάσεις των άλλων. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν ότι το φυσικό για τη γυναίκα είναι να είναι εξαρτημένη από το σύζυγο, τις ανάγκες των παιδιών και τις υποχρεώσεις του νοικοκυριού, χωρίς πολιτική βούληση και κοινωνική ζωή.

Αλλά και στους ανήλικους χαρακτήρες το αγόρι είναι εκείνο που ηγείται της ομάδας ομηλικών, είναι πρόεδρος της τάξης, έχει πολλούς και καλούς φίλους και τον αγαπούν όλοι. Προς τιμήν του γίνονται μεγάλες γιορτές και ανακηρύσσεται μέχρι και δήμαρχος της πόλης που ζει, όχι τόσο χάρη στον προσωπικό του μόχθο, αλλά χάρη σε ένα θρύλο. Από την άλλη πλευρά, το κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους, γεγονός που επιβεβαιώνει το ερευνητικό συμπέρασμα της Benenson, η οποία χρησιμοποίησε κούκλες κουκλοθεάτρου και κατέδειξε πως τα κορίτσια προτιμούν την δυαδική αλληλεπίδραση ενώ τα αγόρια την αλληλεπίδραση της ομάδας<sup>1217</sup>. Επίσης, το κορίτσι -σε αντίθεση με το αγόρι-, όχι μόνο δεν κατέχει ηγετικές θέσεις μεταξύ των παιδιών, αλλά πολλές φορές παρουσιάζεται ντροπαλή και συνεσταλμένη στην παρέα ομηλικών. Όμως ακόμα και όταν δραστηριοποιείται και χάρη στην αυτοθυσία της η Τσιμεντούπολη γίνεται και πάλι μια ανθρώπινη πόλη, ούτε ανακηρύσσεται δήμαρχος ούτε γίνεται κάποια μεγάλη γιορτή προς τιμήν της. Αντίθετα το μόνο που πετυχαίνει, αφού προηγουμένως έχει γευτεί τη γενική αποδοκιμασία, είναι να πάρει από το δήμαρχο ένα δεντράκι, ως δώρο.

Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι υπερεκτιμάται η προσφορά του αγοριού και αψηφάται η αυτοθυσία του κοριτσιού. Άρα, το ανήλικο κοινό αυτών των θεατρικών έργων μαθαίνει ότι υπάρχουν δύο μέτρα και δύο σταθμά στην αντιμετώπιση των φύλων και κυρίως ότι άλλο είναι το επιθυμητό προφίλ και το πρότυπο για το αγόρι και άλλο για το κορίτσι. Όμως, όπως επισημαίνει η Ward στην έρευνα της, τα προβαλλόμενα πρότυπα μιας θεατρικής παράστασης ασκούν μεγάλη επιρροή στο αίσθημα αυτοεκτίμησης των

---

<sup>1217</sup> Benenson, J., ό.π.

παιδιών<sup>1218</sup>. Κατά συνέπεια, τα κορίτσια, βλέποντας το προβαλλόμενο πρότυπο του φύλου τους, 'μαθαίνουν' πως σε αντίθεση με τα αγόρια δεν μπορούν να μεγαλουργήσουν, ή να κάνουν κάτι αξιοσημείωτο και το σημαντικότερο είναι ότι εσωτερικοποιούν αυτό το πρότυπο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

### Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

#### 10.1. Ψυχαγωγικές οικιακές δραστηριότητες των δύο φύλων

Με τον όρο ψυχαγωγικές δραστηριότητες των δύο φύλων εννοούμε όλες εκείνες τις ασχολίες, τις πράξεις και τις δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα των δύο φύλων αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους, δηλαδή το χρόνο που δε δεσμεύεται από την επαγγελματική απασχόληση ή από άλλες υποχρεώσεις. Η μελέτη του τρόπου που χρησιμοποιείται ο ελεύθερος χρόνος από τα δύο φύλα θα μας επιτρέψει να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα, πρώτον, για τη φύση των ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων που επιλέγουν τα δύο φύλα και κατά δεύτερο λόγο, μέσα από την ανάλυση θα διαφανεί αν διαφοροποιούνται οι επιλογές με βάση το φύλο αλλά και ο χρόνος που διαθέτουν τα δύο φύλα στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, στην παρούσα κατηγορία θα μελετήσουμε τις δραστηριότητες τις οποίες επιλέγουν τα δύο φύλα για να ψυχαγωγηθούν όταν βρίσκονται στο σπίτι.

Όπως ήδη έχει καταδείξει η ανάλυση, οι άντρες δε βρίσκονται συχνά στο σπίτι. Εντούτοις, όταν βρίσκονται εκεί, δεν ασχολούνται με της δουλειές του σπιτιού ή με τη

---

<sup>1218</sup> Ward, C., ό.π.

φροντίδα των παιδιών, με αποτέλεσμα, να έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο. Οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες που επιλέγουν οι αντρικοί χαρακτήρες είναι το μαστόρεμα μιας καρέκλας: «Ο άντρας, ως 40 χρονών, αποτελείώνει μια ψηλή καρέκλα για το μικρότερο παιδί» (14:21), αλλά και η παρακολούθηση τηλεόρασης, που αποτελεί μια καθημερινή συνήθεια (15:17). Αυτό που ιδίως ευχαριστεί τον ενήλικο ήρωα να βλέπει στην τηλεόραση είναι οι ποδοσφαιρικοί αγώνες: «Πατ. Τατιάνας: (Κάθεται και τρίβει τα χέρια του) Άντε, να σας δω τι θα κάνετε σήμερα, παλικάρια μου! Να δοξάσετε το χρώμα μας» (26:27). Μάλιστα, παρουσιάζεται πολύ απορροφημένος στην παρακολούθηση τέτοιου είδους αγώνων από την τηλεόραση:

*Τατιάνα: ...Γεια σου μάνα. Γεια σου, πατέρα (Ο πατέρας κουνάει αόριστα το χέρι χωρίς να γυρίσει).*

*Μητ. Τατιάνας: Γεια σου, Τατιάνα μου. Άστον τώρα τον πατέρα σου. Ούτε που σε ακούει (26:28).*

Άλλοτε τον βλέπουμε να παίζει με τα αυτοκινητάκια του γιου του (26:61), λέγοντας ότι θαυμάζει 'το μηχανισμό και τη φόρμα' τους (26:62). Παράλληλα, ο άντρας προσέχει τη φυσική του κατάσταση και διοχετεύει τον ελεύθερο χρόνο που έχει στο σπίτι στη σωματική του εκγύμναση (26:75,76). Μάλιστα προτρέπει και το γιο του να γυμναστεί μαζί του: «(Τον δείχνει τα βιολιά που κρατάει ακόμα). Για πλησίασε! (Ο Γιάννης πλησιάζει). Για πάρε τούτα δω! (Ο Γιάννης τα παίρνει). Πάμε! Ανάταση, έκταση, πρόταση! Ένα -δύο- τρία! Με ρυθμό!...» (26:76). Ένας ενήλικας ήρωας, περιγράφοντας πώς περνά το χρόνο του, λέει τα ακόλουθα: «Πάρτι γενεθλίων τρεις φορές το μήνα, ζάπλα από το πρωί ως το βράδυ, ζαχαρωτά έξι φορές τη μέρα, πισίνες με αρωματισμένη λάσπη για να δροσιζόμαστε...» (21:33) Σε μεγαλύτερη ηλικία ο άντρας λέει ιστορίες στα εγγόνια του (27:15,17) και επιλέγει να κάνει οικοδομητικές συζητήσεις με τον εγγονό του και όχι με την εγγονή του, γιατί, όπως λέει το αγόρι, εκείνη δεν μπορεί να καταλάβει:

*Ρήνα: Μα για ποια ταξίδια μιλάτε συνέχεια;*

*Γιαννάκης: Εσύ δεν μπορείς να καταλάβεις (27:14).*

Όχι σπάνια όμως, ο ενήλικας ήρωας ασχολείται και με διανοητικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα εκφράζει την πρόθεση να ασχοληθεί με τη συγγραφή ενός βιβλίου (5:61).

Αναφορικά με τις ενήλικες ηρωίδες, όπως κατέδειξε η ανάλυση, η γυναίκα, όταν έχει ελεύθερο χρόνο, απολαμβάνει στην τηλεόραση τη φύση: «...απολαμβάνουμε τη φύση...στην τηλεόραση...βλέπουμε όποιο τοπίο θέλουμε!» (15:73) ή παρακολουθεί κάποια ταινία (15:76). Εντούτοις, η γυναίκα δε βλέπει πολύ συχνά τηλεόραση, παρά μόνο τις Κυριακές και αφού έχει κάνει 'ένα σωρό δουλειές':

*Ανουόλα: Η μαμά μου, επειδή εργάζεται...την Κυριακή κάνει ένα σωρό δουλειές*

*Κυριακή: Μόνο η μαμά σου; Κι ύστερα, τζουπ, τηλεόραση (11:33-34).*

Άλλοτε η γυναίκα κεντά (12:39), πλέκει: «πλέκει δίπλα στη μουριά» (13:11), «μονολογεί με το πλεκτό στα πόδια της» (13:11), «συνεχίζει, πλέκοντας» (13:42) και ράβει: «άλλη πλέκει, άλλη κάτι ράβει» (13:40). Κάποιες φορές πλέκει πουλόβερ για το γιο της: «Είναι σκεπασμένη με πλεκτό σάλι. Κάθεται και πλέκει το πλεκτό που κρατούσε στο άλλο χέρι, μπαίνοντας (...) (Του γνέφει). Για έλα να σε μετρήσω. (Ο Κωστής πλησιάζει. Εκείνη μετρά το πλεκτό πάνω του)» (26:21). Στο χωριό η γυναίκα κάθεται και υφαίνει στον αργαλειό και διαβεβαιώνει πως όλες οι γυναίκες στο χωριό ξέρουν και υφαίνουν. (13:49). Άλλη φορά, η γυναίκα βάφει τα νύχια της και μάλιστα με ιδιαίτερη προσοχή (26:41,42). Επίσης, η γυναίκα, όπως αφήνει να διαφανεί το σχετικό κείμενο, μιλά πολύ στο τηλέφωνο, πράγμα που σχολιάζεται τόσο από το γιο της όσο και από το σύζυγό της:

*(...Μπαίνει η Μητέρα του Αντώνη κρατώντας τηλεφωνική συσκευή. Είναι απορροφημένη σε τηλεφωνική συζήτηση...)*

*Μητ. Αντώνη: Περίμενε να καθίσω, να τα πούμε με την άνεσή μας*

*Αντώνης: (Της ρίχνει μια ματιά). Κατάλαβα. Άλλη μια ωρίτσα στο τηλέφωνο. (...)*

*Πατ. Αντώνη: Πάλι τηλεφώνημα;*

*Μητ. Αντώνη: Δύο λεπτά. (Παίρνει τη συσκευή και πηγαίνει προς τ' αριστερά).*

*Πατ. Αντώνη: (Κουνά το κεφάλι γελώντας). Ε, μην τα παραλέμε. Όχι μόνο δύο.*

*Μητ. Αντώνη: Τρία. (βγαίνει).*

*Αντώνης: Τέσσερα, πέντε, έξι, επτά... (26:53,59)*

Άλλες φορές κάθεται και ξεφυλλίζει ένα περιοδικό μόδας (26:67), ή διαβάζει ένα βιβλίο ποίησης (26:87).

Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, τα αγόρια στον ελεύθερό τους χρόνο βλέπουν τηλεόραση: «*Τάκης: Τρελός είμαι να χάσω το γουέστερν στην τηλεόραση.*» (4:19), «*Ευγένιος: Εγώ τρέχω, μόλις προφταίνω να δω το Ροζ Πάνθηρα*» (4:45), «*Σωκράτης: ...στην τηλεόραση θα βλέπω τον Τραβόλτα!*» (15:26) ή τους αρέσει να βλέπουν ταινίες στο βίντεο (27:55). Τα αγόρια βλέπουν πολλές ταινίες: «*Ρήνα: Τότε να δούμε ταινία στο βίντεο. Γιαννάκης: Τις έχω δει όλες*» (27:13), αλλά προτιμούν ταινίες με τον Νίτζα: «*Αντάλλαξα μια [βιντεοκασέτα] με τον Κώστα απ' το τρίτο, θέλεις; Είναι ο Νίτζα σε νέες περιπέτειες (...) όλα τ' αγόρια στην τάξη μου τρελαίνονται για τον Νίτζα. Μερικοί έχουν αγοράσει και μαύρη στολή*» (27:13). Αν μάλιστα κάποιον αγόρι πει ότι δεν του αρέσει ο Νίτζα, τον θεωρούν παράξενο: «*Είσαι παράξενος. Σε όλους αρέσει ο Νίτζα*» (27:23). Άλλοτε το αγόρι διαβάζει ένα λογοτεχνικό βιβλίο και συγκεκριμένα την «*Καλύβα του μπαρμα-Θωμά*» (4:62) ή κάνει σοβαρές συζητήσεις με τον παππού, στις οποίες δεν μπορεί να συμμετάσχει κανένας ούτε καν η αδελφή του, γιατί οι άλλοι δεν μπορούν να καταλάβουν το νόημα και τη βαθύτητα αυτών που λέγονται (27:14).

Τα κορίτσια ακολουθώντας το πρότυπο της μητέρας και της γιαγιάς ασχολούνται με τη μεταποίηση κάποιου ρούχου: «*Ένα φουστάνι γυρίζω το μέσα έξω*» (4:44), ράβουν: «*Όλη μέρα ράβει*» (12:30) ή κεντούν: «*Πετιέται σβέλτα επάνω αφήνοντας το κέντημά της...*» (13:41). Άλλοτε τα ίδια τα κορίτσια λένε πως δε διαβάζουν βιβλία (12:18), ενώ ακόμα και όταν ένα κορίτσι λέει ότι προτιμά να ακούει μουσική (4:62,63,68) ή να διαβάζει κάποιο βιβλίο (4:62,63), η προτίμησή της αυτή απαξιώνεται από το αγόρι:

*Ρένα: (Παίρνει ρεμβαστικό ύφος) Τι ωραιότερο... Ν' ακούς ένα ωραίο ροκ και να διαβάζεις το βιβλίο που σ' αρέσει...!*

*Θάνος: ...μίλησε κι η κουλτουριάρα. Πάνω από Μανίνα δεν κατάφερε να διαβάσει και μας κάνει και τη διανοούμενη. Αίσχος! (4:62)*

Κάποιες φορές, η ανήλικη ηρωίδα παίζει με τη γάτα της (10:47,61), ακούει παραμύθια από τη γιαγιά (10:61) ή βλέπει διαφημίσεις στην τηλεόραση (10:61). Επίσης της αρέσει να βλέπει ταινίες στο βίντεο (27:13,55) και κάποιες φορές ανταλλάσσει ταινίες με άλλα παιδιά (27:23).

Συμπερασματικά, για τις ψυχαγωγικές οικιακές δραστηριότητες των φύλων θα λέγαμε πως η τηλεόραση είναι η κοινή δραστηριότητα και για τα δύο φύλα, σε ανήλικους και ενήλικους ήρωες. Βέβαια διαφοροποιείται αυτό που τελικά παρακολουθούν στην

τηλεόραση. Για παράδειγμα, οι άντρες παρακολουθούν ποδόσφαιρο, οι γυναίκες προτιμούν να παρακολουθούν κάποια φυσικά τοπία, τα αγόρια βλέπουν κινούμενα σχέδια ή κάποια ταινία και τα κορίτσια -στα πλαίσια του καταναλωτικού προτύπου- βλέπουν διαφημίσεις. Όσον αφορά τις χωριστές δραστηριότητες του κάθε φύλου, ο άντρας ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του τόσο με δραστηριότητες που παραδοσιακά ανήκουν στο φύλο του, όπως το μαστόρεμα, συνάμα όμως ενδιαφέρεται για τη σωματική του διάπλαση και για την άσκηση των μυών του, πράγμα που κυρίως ενδιαφέρει τους άντρες, βάσει του αντρικού προτύπου αρρενωπότητας και μωδούς διάπλασης. Αλλά είναι και πνευματώδης, γεγονός που φαίνεται από την πρόθεσή του να συγγράψει βιβλίο.

Η γυναίκα βλέπει τηλεόραση όταν έχει ελεύθερο χρόνο, δηλαδή τις Κυριακές και βάσει του προτύπου της καλής νοικοκυράς περνά τον ελεύθερό της χρόνο 'εποικοδομητικά' ράβοντας, κεντώντας και πλέκοντας πουλόβερ για το παιδί της, ενώ στο χωριό η γυναίκα υφαίνει στον αργαλειό. Από την άλλη, στα πλαίσια τη γυναικείας φιλαρέσκειας η γυναίκα ασχολείται με το βάψιμο των νυχιών και με το ξεφύλλισμα ενός περιοδικού μόδας. Άλλοτε μιλά στο τηλέφωνο με μια φίλη (γεγονός που σχολιάζεται αρνητικά από τους ήρωες) και κάποια φορά διαβάζει ένα βιβλίο ποίησης. Έτσι, ενώ ο άντρας ετοιμάζεται να γράψει ένα βιβλίο, η γυναίκα απλά διαβάζει ένα βιβλίο. Συνεπώς ο άντρας ακόμα και στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες παρουσιάζεται πιο ικανός και πιο πνευματώδης, πιο δυναμικός, ενώ η γυναίκα ασχολείται κυρίως με τις παραδοσιακές γυναικείες δραστηριότητες, όπως το κέντημα, το ράψιμο το πλέξιμο ή με δραστηριότητες που υποδηλώνουν τη φιλαρέσκειά της. Τα συμπεράσματα αυτά ταυτίζονται με τα πορίσματα άλλων ερευνητικών μελετών που επισημαίνουν πως η γυναικεία ψυχαγωγία είναι οικιακή από τη φύση της και προσανατολισμένη σε παραδοσιακές οικιακές δραστηριότητες των γυναικών<sup>1219</sup>.

Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, το κορίτσι αποτελεί μια μικρογραφία της μητέρας, αφού τις πιο πολλές φορές περνά το χρόνο της κεντώντας και ράβοντας, όπως ακριβώς και η μητέρα. Ακόμα και όταν το κορίτσι λέει ότι είναι ωραίο να διαβάζει κανείς στον ελεύθερό του χρόνο ένα βιβλίο, η πρότασή της αυτή, χλευάζεται από το αγόρι που λέει ότι ποτέ της δε διάβασε ένα βιβλίο πέρα από κάποιο νεανικό περιοδικό για κορίτσια. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια, ακολουθώντας το πρότυπο του πατέρα

---

<sup>1219</sup> Talbot, M. (1979). *Women and Leisure*. London: University of Notre Dame Press.



βλέπουν τηλεόραση ή ασχολούνται με πιο πνευματώδεις δραστηριότητες όπως το διάβασμα ενός βιβλίου ή εποικοδομητικές συζητήσεις με έναν ενήλικα άντρα. Τα πρότυπα αυτά που προβάλλουν τα θεατρικά κείμενα είναι πολύ αυστηρά οροθετημένα με βάση το φύλο και τονίζουν τη διάκριση του ρόλου των φύλων ακόμα και στις πιο απλές καθημερινές δραστηριότητες. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι τα θεατρικά κείμενα να εγχαράζουν στο μυαλό των παιδιών το πλαίσιο δραστηριοτήτων έκφρασης και τρόπου χρήσης του ελεύθερου χρόνου, παρέχοντας εσφαλμένα -ή πολλές φορές απαρχαιωμένα- πρότυπα για το τι είναι θεμιτό, αποδεκτό και σύνηθες για το φύλο τους.

## 10.2. Ψυχαγωγικές εξω- οικιακές δραστηριότητες των δύο φύλων

Στην παρούσα κατηγορία θα μελετήσουμε τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες των φύλων εκτός του σπιτιού. Με άλλα λόγια, θα εξετάσουμε πώς τα δύο φύλα ψυχαγωγούνται, διασκεδάζουν και σε ποιες δραστηριότητες διοχετεύουν τον ελεύθερό τους χρόνο. Εκκινώντας την ανάλυση από τους ενήλικους ήρωες, παρατηρούμε ότι, οι αντρικοί χαρακτήρες, καμιά φορά, διασκεδάζουν χορεύοντας :

*Erg.231: Αχ... φχαριστήθηκα! Καιρό είχα να διασκεδάσω έτσι.*

*Erg.232: Ε, όχι όλο δουλειά-δουλειά. Χρειάζεται και η διασκέδαση... (9:74).*

Τις Κυριακές ψυχαγωγούνται παρακολουθώντας ποδοσφαιρικούς αγώνες στο γήπεδο μαζί με φίλους (11:34), ενώ μια καθημερινή συνήθεια (14:18) αποτελεί το καφενείο (13:14, 14:14,18). Κάποιες φορές, πηγαίνουν με φίλους σε κάποια ταβέρνα (15:40), πηγαίνουν σε 'σκαλόδοκο' (15:41,56) ή γλεντάνε «σε κανένα κουμπάρε» (21:33). Άλλες φορές, ο άντρας επιλέγει να περπατήσει λίγο (14:17) ή διαβάζει την εφημερίδα του για να ενημερώνεται τι γίνεται στον κόσμο (21:75). Άλλοτε παίζει γκολφ, ενώ με τη σύζυγό του πηγαίνει σε συναυλία κλασικής μουσικής (24:106) και στο θέατρο (24:106). Σε μεγαλύτερη ηλικία οι αντρικοί χαρακτήρες «όλη μέρα κουβεντιάζουν και λιάζονται» (27:133).

Όσον αφορά τους γυναικείους χαρακτήρες, μια τσούχτρα πάει διακοπές: «Κάθε χρόνο, κάθε καλοκαίρι, έρχομαι στην Ελλάδα και κάνω διακοπές (...) έρχομαι με γκρουπ» (10:54) και μια κουκουβάγια πηγαίνει «στη βιβλιοθήκη του δάσους να μελετήσει τη

φιλοσοφία των τηγανιτών αυγών» (12:32). Άλλοτε, η γυναικά περνά τον ελεύθερό της χρόνο παίζοντας χαρτιά: «*Εγώ, ό,τι χαρτί περνά, το θυμάμαι. Μια ντάμα, δυο άσοι, τρεις βαλέδες... Δε με κερδίζει καμιά. Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή και Σαββατοκύριακο, στο κουρκάν – πρώτη, πρώτη, πρώτη!*» (24:107).

Στους ανήλικους χαρακτήρες, το αγόρι πάει μια βόλτα στη θάλασσα (11:74) ή σκέφτεται ότι, σαν πάει στην πόλη, θα πηγαίνει κάθε μέρα βόλτα (15:26) και «*στα σκυλάδικα μετά ως το πρωί*» (15:26). Άλλοτε το αγόρι παρουσιάζεται πολύ υπεύθυνο και επιμελές, με αποτέλεσμα ακόμα και τον ελεύθερό του χρόνο, να τον περνά στη «*λέσχη βιβλιοθήκη*» (13:53) ή όταν βρίσκεται στο πάρκο με τη μητέρα του, τον βλέπουμε να λύνει ασκήσεις μαθηματικών (24:103). Αλλά και η μητέρα του σπεύδει να δηλώσει ότι ο γιος της δεν πηγαίνει ούτε ντισκοτέκ ούτε γήπεδο (24:107). Άλλες φορές το αγόρι πηγαίνει με τον παππού του στο θέατρο για να παρακολουθήσουν τον «*Φιλάργυρο*» του Μολιέρου (26:102), άλλοτε πηγαίνει σινεμά (6:58) ή στο Λούνα Πάρκ (24:147). Κάποιες φορές το αγόρι τριγυρνά με μια σφεντόνα στην τσέπη για να πιάσει πουλιά (27:61) και λέει ότι του αρέσει να σκαρφαλώνει στα δέντρα (27:63). Ονειρεύεται να κάνει ταξίδια με αεροπλάνα και καράβια (27:64) και ένα μεγάλο γήπεδο για να παίζει μπάλα και να γυμνάζεται (27:65).

Τα κορίτσια από την άλλη, στον ελεύθερό τους χρόνο, προτιμούν να χορεύουν:

*Ρένα: ...δε βάζεις κανένα δίσκο να χορέψουμε; Σκουριάσαμε πια...*

*Τάκης: Γιατί, πάρτι έχουμε;*

*Ελένη: Είν' ανάγκη να 'χουμε πάρτι; (χειροκροτούν τα κορίτσια).*

*Αντε βάλε κάτι (4:50).*

Και δε χάνουν ευκαιρία να χορέψουν, ακόμα και όταν κάποιο άλλο παιδί ξεκινά να πει ένα άγνωστο τραγούδι: «*Ειρήνη: Και τι περιμένεις; Πες το!... Να το χορέψουμε κιόλας! Χορεύεται το τραγούδι σου;*» (16:87). Άλλοτε το κορίτσι προτιμά «*ξέγνοιαστα σουλάτσα... ψιλοκουβεντούλα με τα βότσαλα της παραλίας... παιχνιδάκια... με το κύμα*» (18:4). Κάποιες φορές, το κορίτσι προτιμά να κυνηγά πεταλούδες (22:73) ή να μαζεύει λουλούδια (24:120), ενώ άλλοτε λέει ότι προτιμά για την ψυχαγωγία της «*ένα πολυτελές τένις κλαμπ*» ή «*ένα πολυτελές νάιτ κλαμπ*» (24:135). Άλλες δραστηριότητες των κοριτσιών είναι το πιάνο (24:108), το μπαλέτο και τα γαλλικά (24:103). Επίσης, το

κορίτσι πηγαίνει βόλτα (24:120, 25:77), αν και μερικές φορές, πρέπει πρώτα να πείσει τη μητέρα της να την αφήσει να βγει έξω (25:64). Και αυτό δεν είναι πάντα τόσο εύκολο:

*Ρίκι: Εγώ θα βγω βόλτα.*

*Κυρία Τάλπα: Αποκλείεται! Εσύ θα καθίσεις εδώ.*

*Ρίκι: Μπα! Γιατί; Ο Μωλ και ο Μουλ γιατί θα βγούνε;*

*Κυρία Τάλπα: Γιατί είναι πιο δυνατοί. Και είναι αρσενικοί.*

*Και είναι δυο. Αν θέλεις, βγες βόλτα μαζί τους.*

*Ρίκι: Αποκλείεται! Θέλω να δω το σαλιγκάρι. Αυτοί θα το φοβίσουν.*

*Μωλ και Μουλ: Βαράμε! Μπαμ- Μπουμ!*

*Ρίκι: Τα βλέπεις μανούλα;*

*Κυρία Τάλπα: Μόνη δε θα βγεις ακόμα. Να πάμε βόλτα οικογενειακώς (25:58).*

Τέλος, το κορίτσι ονειρεύεται να κολυμπά σε ‘κρυστάλλινα νερά’ (27:64), να γλιστρά στο χιόνι «πάνω από απέραντες κατάλευκες πίστες» (27:64) ή ονειρεύεται ένα απέραντο πάρκο με ζωάκια που θα τα φροντίζει (27:64-65).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω αναφορικά με τις εξω- οικιακές δραστηριότητες των φύλων θα λέγαμε πως παρατηρείται ανισότητα εις βάρος των γυναικών ακόμα και στις δραστηριότητες που αφορούν την ψυχαγωγία των δύο φύλων. Με άλλα λόγια, οι άντρες συμμετέχουν σε ποικίλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες, αθλητικές (περπάτημα, γκολφ) ή άλλες (καφενείο), παρακολούθηση αθλητικών και καλλιτεχνικών γεγονότων (ποδόσφαιρο, συναυλία κλασικής μουσικής, θέατρο) έως και νυχτερινή διασκέδαση (ταβέρνα, ‘σκυλάδικο’, ‘κουμπαρέ’<sup>1220</sup>). Αντίθετα, οι γυναίκες, αν εξαιρέσουμε τις εκδρομές της τσούχτρας και εκείνο που χλευαστικά λέγεται για την κουκουβάγια, ότι δηλαδή θα μελετήσει στη βιβλιοθήκη τη φιλοσοφία των τηγανιτών αυγών, τελικά η μόνη ψυχαγωγική δραστηριότητα ενός ανθρώπινου χαρακτήρα είναι της γυναίκας που παίζει χαρτιά. Αυτή η εικόνα μεταφέρει ένα εσφαλμένο πρότυπο στα παιδιά, καθώς προβάλλει τη χαρτοπαξία ως τη μοναδική ψυχαγωγική δραστηριότητα των γυναικών.

Από την άλλη και οι ανήλικοι χαρακτήρες ακολουθούν το πρότυπο των ενηλίκων αναφορικά με τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Το αγόρι διοχετεύει τον ελεύθερό του χρόνο στον εμπλουτισμό των γνώσεών του, στην πνευματική του καλλιέργεια, στην

<sup>1220</sup> Ο συγγραφέας κάνει ένα πετυχημένο λογοπαίγνιο ονομάζοντας ‘κουμπαρέ’ το μέρος όπου διασκεδάζουν τα ‘γουρουνάκια κουμπάρδες’.

παρακολούθηση θεατρικών έργων του κλασικού ρεπερτορίου, σε άλλες δραστηριότητες που δηλώνουν εξοικείωση με τη φύση, στην τηλεόραση και, κατά το πρότυπο του ενήλικου άντρα, σκέφτεται να πάει σε 'σκυλάδικο'. Το κορίτσι έχει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια των φροντιστηριακών μαθημάτων (πιάνο, γαλλικά, μπαλέτο). Πέρα από αυτές τις δραστηριότητες προτιμά να χορεύει ή να πηγαίνει βόλτες, πράγμα που δεν της επιτρέπεται ορισμένες φορές, καθώς σύμφωνα με το διαχωρισμό των φύλων τα αγόρια είναι ελεύθερα να βγαίνουν έξω από το σπίτι, ενώ το κορίτσι όχι, εκτός εάν η έξοδός της εντάσσεται στα πλαίσια της οικογενειακής εξόδου (25:58). Συνεπώς, ακόμα και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες των ηρώων και των ηρωίδων είναι αυστηρά οροθετημένες με βάση το φύλο και προβάλλουν τους αντρικούς χαρακτήρες ως προσωπικότητες με πλείστα ενδιαφέροντα. Όπως κατέδειξαν και άλλες ερευνητικές μελέτες, ο χρόνος των αντρών εκτός εργασίας είναι αφιερωμένος σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες<sup>1221</sup>. Αντίθετα για τις γυναίκες στην ουσία δεν υπάρχει κοινωνική ζωή και δραστηριότητες εκτός σπιτιού, όχι μόνο γιατί οι γυναίκες λειτουργούν με μεγαλύτερους περιορισμούς από τους άντρες<sup>1222</sup>, αλλά κυρίως γιατί η φροντίδα των παιδιών και οι υποχρεώσεις του νοικοκυριού έχουν άμεσες συνέπειες στο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν στην ψυχαγωγία τους. Τελικά αυτές οι υποχρεώσεις στοιχίζουν στις γυναίκες την ανελευθερία ρύθμισης του ελεύθερου χρόνου τους<sup>1223</sup>. Όπως σημειώνει η Smith<sup>1224</sup> (1987) και η Deem<sup>1225</sup> (1992) είναι συγκεκριμένες οι ευθύνες των γυναικών που δομούν τον ελεύθερο χρόνο τους ή και την έλλειψη του. Έτσι, δεν είναι αναγκαστικά η έμμισθη εργασία εκείνη που παρεμβαίνει στον ελεύθερο χρόνο, αλλά μάλλον η μη μισθωτή εργασία, δηλαδή οι μυριάδες άλλες υποχρεώσεις στις οποίες υπόκεινται οι γυναίκες,

---

<sup>1221</sup> Green, E., Hebron, S., Woodward, D. (1990). *Women's Leisure. What Leisure?* Hampshire: MacMillan Education Ltd, σ.119.

<sup>1222</sup> Talbot, M., ό.π.

<sup>1223</sup> Deem, R. (1982). Women, leisure and inequality. *Leisure Studies*, 1, σσ. 29-46· Gregory, S. (1982). Women among others: Another view. *Leisure Studies*, 1, σσ. 47-52.

<sup>1224</sup> Smith, J. (1987). Men and women at play: Gender, life-cycle and leisure. *Sociological Review Monograph*, 33, σσ. 51-85 ιδίως 57.

<sup>1225</sup> Deem, R. (1992). The sociology of gender and leisure in Great Britain. *Loisir et Société/ Society and Leisure*, 15, σσ.21-38 ιδίως σ.30.

βάσει του κριτηρίου του φύλου, πέραν και εντός των ορίων του σπιτιού, σε κοινωνίες όπου η κυριαρχία του αρσενικού είναι διαδεδομένη<sup>1226</sup>.

### 10.3. Τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων

Πολλές είναι οι ερευνητικές μελέτες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι των παιδιών και ειδικότερα στο είδος των παιχνιδιών που επιλέγονται από, ή για τα αγόρια και τα κορίτσια<sup>1227</sup>. Καθοριστικός είναι ο ρόλος των ενηλίκων στην επιλογή των παιχνιδιών που θεωρούνται ‘κατάλληλα’ για το παιδί, καθώς η αποδοκιμασία και η αποθάρρυνση ή αντίθετα η επιδοκιμασία και η ενίσχυση του παιδιού για ενασχόληση με συγκεκριμένα παιχνίδια που ‘αρμόζουν’ στο φύλο του, δεν είναι τίποτ’ άλλο από υπακοή στις νόρμες που ανταποκρίνονται στα κοινωνικά προκαθορισμένα πρότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων. Όμως, όχι μόνο οι ενήλικες αλλά και τα βιβλία έχουν τη δυνατότητα μέσα από τα προβαλλόμενα πρότυπα να ενισχύσουν ή να αμβλύουν την προτίμηση του παιδιού για κάποιο παιχνίδι, με αποτέλεσμα το παιδί να επιλέγει κάποιο παιχνίδι με βάση όχι τη δική του προτίμηση για το τάδε η το δείνα παιχνίδι, αλλά βάσει του κοινά αποδεκτού προτύπου, για το ποιο θεωρείται κατάλληλο παιχνίδι για το κάθε φύλο.

Σ’ αυτά τα πλαίσια, εξετάζουμε κατά πόσο τα θεατρικά κείμενα για παιδιά προβάλλουν ήρωες και ηρωίδες που έχουν διαφορετικά είδη παιχνιδιών, αυστηρά καθορισμένα με βάση το φύλο τους, με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται και μέσα από τα κείμενα αυτά, ο παραδοσιακός και κοινωνικά αποδεκτός διαχωρισμός των παιχνιδιών σε

<sup>1226</sup> Aslan, N. (2004). Φύλο, γυναίκα και ελεύθερος χρόνος: Μελέτη για τη γυναίκα στη Τουρκία. Στο Μ. Καϊλα, G. Berger, E. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 165-187.

<sup>1227</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής: Rheingold, H.L. & Cook, K. (1975). The content of boy's and girl's room as an index of parents behavior. *Child Development*, 49, σσ. 459-463, Τζιανί Μπελόττι, Ε. (1977). *Απ' την πλευρά των κοριτσιών*, (Λ. Μοσχονά, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Βέργος. Όπως καταδεικνύουν οι έρευνες, οι ενήλικες ενθαρρύνουν το παιδί να παίζει με παιχνίδια που οι ίδιοι οι ενήλικες θεωρούν ότι είναι κατάλληλα για το φύλο των παιδιών, βάσει των ρόλων που πρόκειται να αναλάβουν όταν ενηλικιωθούν, στα πλαίσια του φύλου τους.

αγορίστικα και κοριτσίστικα. Στον Πίνακα 14, παρουσιάζονται τα είδη των παιχνιδιών που επιλέγουν τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια για να παίξουν στον ελεύθερο χρόνο τους καθώς και η συχνότητα εμφάνισης του κάθε παιχνιδιού. Παράλληλα παρουσιάζονται τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών, τα παιχνίδια δηλαδή, στα οποία συμμετέχουν ανήλικοι χαρακτήρες και των δύο φύλων. Τα στοιχεία του πίνακα αντλήθηκαν κυρίως από τις αναφορές των παιδιών σε διάφορα παιχνίδια.

**Πίνακας 14.** Τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων στα θεατρικά κείμενα

Αγόρια	Συχν.	Κορίτσια	Συχν.	Ομαδικά παιχνίδια	Συχν.
Επιτραπέζιο παιχνίδι	1	Γύρω-γύρω όλοι	1	Αυτοσχέδια όργανα	1
Ηλεκτρονικό παιχνίδι	3	Δεν περνάς κυρά-Μαρία	1	Γιατροί και Νοσοκόμες	1
Καουμπόδες και Ινδιάνοι	1	Επιτραπέζιο παιχνίδι	2	Δεν περνάς κυρα-Μαρία	2
Κλέφτες κι αστυνόμοι	1	Κούκλα	3	Κάνουν ποιήματα με ρίμα	1
Κομπιούτερ	1	Κουμπάρες	2	Κλέφτες κι αστυνόμοι	1
Μήλα	1	Κρυφτό	2	Κουκλοθέατρο	1
Μονόπολη	1	Κύβος	3	Κρυφτό	1
Μπάλα	10	Κυνηγητό	1	Κυνηγητό	1
Μπάσκετ	1	Νεράιδες & πριγκίπισσες	1	Λένε αινίγματα	1
Ντάμα	1	Παίζει ότι 'ψάχνει κάτι'	1	Μπαλόκι	1
Παίζουν 'ξύλο'	1	Τένις	1	Παιχνίδι ρόλων	1
Πέταγμα χαρταετού	1			Ροκάνες	1
Ποδόσφαιρο	3			Τύμπανο	1
Πολεμικό παιχνίδι	1				
Πόλεμος	2				
Ράμπο	1				
Σκάκι	1				
Σκαρφάλωμα	3				
Τρενάκι	1				

Η πρώτη παρατήρηση αφορά τη συχνότητα. Τα αγόρια παίζουν συχνότερα από τα κορίτσια διάφορα είδη παιχνιδιών, ενώ και άλλες φορές αναφέρεται στα θεατρικά κείμενα ότι το αγόρι παίζει εκτός σπιτιού, χωρίς να διευκρινίζεται το είδος του παιχνιδιού (13:14,21, 14:28, 15:26). Αντίθετα, για το κορίτσι δεν υπάρχει καμιά τέτοια αναφορά. Σχετικά με τα είδη παιχνιδιών, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, τα αγόρια παίζουν με διαφορετικά παιχνίδια από τα κορίτσια και μάλιστα παιχνίδια που, σύμφωνα με τις ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις, θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια παίζουν κατά τον ελεύθερο χρόνο τους συνήθως μπάλα αλλά και διάφορα πνευματικά παιχνίδια, ηλεκτρονικά παιχνίδια, παιχνίδια δράσης, αθλοπαιδιές, και πολεμικά παιχνίδια ή παιχνίδια βίας. Ειδικά τα τελευταία εμφανίζονται αρκετά συχνά. Τα αγόρια παίζουν πόλεμο, Ράμπο, αλλά και ξύλο: «... Ακούγεται κουδούνι διαλειμματος. Μπαίνουν μετά από λίγο κι από τις δυο πλευρές παιδιά σε μικρές παρέες... Ο Αντώνης κι ο Γιάννης 'αστειούνται' με καρπαζιές και κλωτσιές...» (26:11), «...Ο Γιάννης και ο Αντώνης καρπαζώνονται πάλι...» (26:20). Μάλιστα το 'παιχνίδι' αυτό, δεν προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στα άλλα παιδιά. Μόνο τα κορίτσια δείχνουν να ενοχλούνται περισσότερο από τη φασαρία:

*Αντώνης: Αν θέλεις, πήγαινε κάθισε παραπέρα.*

*Δέσποινα: Όχι, μην πας, Σοφία. Μην τον ακούς τον Αντώνη. Κάθισε εδώ να διαβάσουμε κι ας πάνε εκείνοι παραπέρα να δίνουν τις καρπαζιές τους (26:15).*

Οι ανήλικοι ήρωες προτιμούν να παίζουν πόλεμο, παρά άλλα παιχνίδια, εκτός και αν τα παιχνίδια αυτά έχουν πολεμικό περιεχόμενο:

*Γιάννης: αφού σας το 'πα ένα εκατομμύριο φορές: εμένα δε μου αρέσει το θέατρο. Θέατρο... Παιχνίδι είν' αυτό; Εγώ θέλω να παίζουμε πόλεμο!*

*Αγόρι Α': Πάλι τα ίδια... Αφού βάλουμε και πόλεμο στο έργο! (...)*

*Γιάννης: Καλά, καλά, εντάξει... Άντε, να την παίζουμε τη σαχλαμάρα σας να τελειώνουμε... (Στο κοινό)... Κι εγώ τους είπα να παίζουμε τον 'Σούπερμαν'. Το 'χετε δει; Απίθανο!... έχει μπουνίδι, πιστολίδι, καράτε... ουουου, απίθανο!... (6:57- 58).*

Επίσης, στους ανήλικους ήρωες αρέσει να παίζουν μπάλα: «Τι θα γίνει, ρε Λευτέρη; Θα παίζουμε κανένα ματς; (...) Να ρίξουμε και κανένα σουτ» (4:43) «Θα σας

σκίσομε (βγάζει το πουκάμισο και μένει με τη φανέλα του Ολυμπιακού)» (4:69). Αν και ορισμένες φορές δείχνουν να προτιμούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια:

*Χρήστος: ...Εγώ λέω να παίζουμε τα ηλεκτρονικά μας...*

*Θάνος: Είπες ηλεκτρονικά; Έρχομαι.*

*Χρήστος: Μου πήρε προχτές ένα ο πατέρας μου... Μμμμ, μούρλια...*

*Ευγένιος: Ρε παιδιά, από τότε που βγήκαν αυτά τα ηλεκτρονικά, έχουμε σκουριάσει. Πρώτα ρίχναμε και καμιά κλωτσιά, παίζαμε και κανά παιχνίδι.*

*Τάκης: Δεν έχεις άδικο, αλλά μη μου πεις... άλλο το κομπιούτερ κι άλλο το κλωτσοσκούφι (4:52-53).*

Άλλοτε το αγόρι επιλέγει παιχνίδια που απαιτούν σωματική δύναμη και τόλμη.

Έτσι σκαρφαλώνει σε δέντρα, αλλά του αρέσουν και άλλα παιχνίδια αναρρίχησης:

*Οδοκαθαριστής: ...Ξέρεται τι δέντρα σκαρφάλωνα εγώ μικρός; Οπ, οπ, και να σου στο ψηλότερο κλαδί σαν κότσυφας. (Κοιτάζει γύρω.) Εσείς, σκαρφαλώνετε σε δέντρα;*

*Νίνος: Σε παιχνίδια με μπάρες στα Λούνα Πάρκ σκαρφαλώνουμε. Το καλοκαίρι όμως και σε πεύκα. Είναι γεμάτο πεύκα το εξοχικό μας (24:147).*

Ακόμα και το πολύ μικρό σε ηλικία αγόρι αρέσκεται να σκαρφαλώνει στα δέντρα και να κουνιέται στα κλαδιά (14:28).

Τα κορίτσια από την άλλη πλευρά προτιμούν το συμβολικό παιχνίδι, τα ομαδικά παιχνίδια, τα οποία επιλέγουν να παίζουν με άλλα κορίτσια καθώς και ορισμένα 'στατικά' παιχνίδια, όπως η κούκλα και ο μαγικός κύβος. Το κορίτσι εμφανίζεται συχνότερα να παίζει με την κούκλα της -σε σύγκριση με τα άλλα παιχνίδια-, ωστόσο λιγότερο συχνά από ό,τι εμείς οι ίδιοι θα αναμέναμε. Το κορίτσι πέρα από την κούκλα της, παίζει μ' ένα μαγικό κύβο, τον οποίο μάλιστα, κάποιες φορές, δεν μπορεί να φτιάξει και αναλαμβάνει το αγόρι να τη βοηθήσει: «Κρατά ένα μαγικό κύβο και παίζει» (22:15), «Αστέρω: Χάλασε ο κύβος μου! Μιχάλης:... Να σου τον φτιάξω...» (22:20). Αγαπημένα παιχνίδια των κοριτσιών είναι τα συμβολικά ή παιχνίδια ρόλων, γιατί τους δίνεται η δυνατότητα να μπαίνουν στη θέση άλλων προσώπων και να ενσαρκώνουν διαφορετικούς ρόλους:

*Πατ. Σοφίας: Αυτά τα ξέρουν καλύτερα οι ηθοποιοί. Με κάθε ρόλο τους, ζουν μια άλλη ζωή, από άλλο χρόνο, από άλλο τόπο, που αλλιώς δε θα*



*μπορούσαν να ζήσουν*

*Σοφία: Τα ξέρουμε και μεις αυτά. Γι' αυτό παίζουμε κουμπάρες (...)*

*Για να πάρουμε μια ιδέα πως είναι να είσαι κάποιος άλλος. (26:52)*

Αξιοσημείωτο είναι πως ένα από τα παιχνίδια ρόλων που παίζουν τα κορίτσια είναι το 'νεράιδες και πριγκίπισσες' (26:52), όπου οι ανήλικες ηρωίδες έχουν την ευκαιρία να διοχετεύσουν τον 'εκ φύσεως' ρομαντισμό τους, ενώ παρατηρούμε πως δεν υπάρχει κάποιο αντίστοιχο παιχνίδι για τα αγόρια, με ιπότες και πρίγκιπες. Πέρα από τα παιχνίδια ρόλων, το κορίτσι πηγαίνει στο πάρκο και παίζει ένα παιχνίδι δικής της επινόησης:

*Μαρία: ... Στο μεταξύ, παίζω.*

*Λέλα: (Μ' ελπίδα.) Τι παιχνίδι;*

*Μαρία: Ότι ψάχνω κάτι να μαζέψω (24:120).*

Δε βλέπουμε το κορίτσι να παίζει με ηλεκτρονικά παιχνίδια. Μόνο μια φορά ζητά από το αγόρι να παίζει με το δικό του ηλεκτρονικό παιχνίδι:

*Μιχάλης: (Βγάζει την ηλεκτρονική μηχανή και παίζει) (...)*

*Αστέρω: ... (Παίρνει τη μηχανή του Μιχάλη). Να παίζω με τη μηχανή σου; (22:20).*

Τα κορίτσια από πιο εύπορες οικογένειες παίζουν τένις (24:149,135) και νουθετούνται από τις μητέρες τους να παίζουν με παιδιά της δικής τους κοινωνικής τάξης: «...*Η μαμά μου, μου είπε να μην παίζω με φτωχούς*» (24:121). Έτσι, προκειμένου να μην παρακούσει τη μητέρα της, το κορίτσι επιλέγει να παίζει με ένα φτωχό κοριτσάκι κρυφτό και όχι κάποιο άλλο παιχνίδι: «*Έχω μια ιδέα. Αν παίζουμε κρυφτό, μπορούμε να στεκόμαστε μακριά κι έτσι δε θα παρακούσω τη μαμά μου*» (24:122). Λίγο παρακάτω, τα δύο κορίτσια εξηγούν στον ήρωα:

*Μαρία: ...Θέλαμε να παίζουμε μαζί, μα δε γίνεται.*

*Οδοκαθαριστής: Δε γίνεται; (Τα δυο κορίτσια κουνούν λυπημένα το κεφάλι.)*

*Μαρία: Εκτός από κρυφτό, δηλαδή.*

*Λέλα: Είναι βλέπετε, από άλλη τάξη (...) Κοινωνική (24:124).*

Όσον αφορά τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών, κυριαρχούν τα μουσικά όργανα, άλλα παραδοσιακά ομαδικά παιχνίδια, αλλά και παιχνίδια ρόλων, όπως εκείνο το παιχνίδι, όπου όλα τα παιδιά της παρέας αποφασίζουν να κάνουν μια 'κυβέρνηση',

διορίζοντας πρωθυπουργό και ορίζοντας υπουργεία για τον καθένα. Αξιοσημείωτο είναι πως ένα από τα παιχνίδια ρόλων που παίζουν τα παιδιά είναι οι 'γιατροί και νοσοκόμες' και όχι, για παράδειγμα, 'γιατρίνες και νοσοκόμοι' (26:52), διατηρώντας μ' αυτό τον τρόπο τη διάκριση των επαγγελματών σε αντρικά που είναι τα διανοητικά και υψηλά αμειβόμενα, με υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος και τα παραδοσιακά και στερεότυπα γυναικεία επαγγέλματα που σχετίζονται με το παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας, δηλαδή την ανάληψη φροντίδας των άλλων.

Ένα άλλο ομαδικό παιχνίδι που αρέσει στα παιδιά είναι να λένε αινίγματα μεταξύ τους, προσπαθώντας να βρουν την απάντηση, ενώ το παιχνίδι με τα πουήματα δεν είναι τίποτα άλλο από ένα παιχνίδι που παίζουν τα έξι αδέρφια με τον πατέρα τους στο σπίτι. Το κάθε παιδί διηγείται πώς πέρασε τη μέρα του, περιγράφοντας παράλληλα μια καλή πράξη που έκανε στη διάρκεια της ημέρας και όλ' αυτά σε μια στροφή ενός ποιήματος: «Πάνω σε ψηλό κλαδί, κατοικούσε ένα πουλί, ... Μα ήρθε ένα κακό παιδί και σκλαβώνει το πουλί. Το 'κλείσε μες το κλουβί κι έπαψε να κελαηδεί. Μα, δεν άφησα εγώ για πολύ τέτοιο κακό, το πουλί λευτέρωσα τη χαρά του έδωσα. Κι αν το λέτε αυτό δουλειά πάρτε με στη συντροφιά». (14:29-30).

Συνοπτικά, για τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων θα λέγαμε πως τα κορίτσια δεν παίζουν τόσο συχνά όσο τα αγόρια. Αυτό αποτελεί συνέπεια του γεγονότος πως τα κορίτσια δεν έχουν τόσους φίλους όσους τα αγόρια<sup>1228</sup> και δεν βγαίνουν από το σπίτι τόσο συχνά, όσο οι ανήλικοι ήρωες<sup>1229</sup>. Επιπλέον, όταν εμφανίζονται στο σπίτι ασχολούνται συνήθως με τις ίδιες δραστηριότητες που ασχολείται η μητέρα ακολουθώντας το πρότυπό της<sup>1230</sup>. Όσον αφορά το είδος των παιχνιδιών, οι ανήλικοι χαρακτήρες παίζουν με παιχνίδια που σύμφωνα με τις κοινωνικές αντιλήψεις ανταποκρίνονται στο φύλο τους. Έτσι, το αγόρι παίζει πόλεμο, Ράμπο και άλλα ριψοκίνδυνα παιχνίδια ή παιχνίδια δράσης, παιχνίδια που απαιτούν κίνηση, ενέργεια, δυναμικότητα, κ.ά.<sup>1231</sup>, ενώ τα κορίτσια παίζουν με παθητικά παιχνίδια, όπως κούκλες, μαγικό κύβο ή συμβολικά παιχνίδια, όπου βρίσκουν διέξοδο ζώντας τη ζωή κάποιου

<sup>1228</sup> Benenson, J., ό.π.

<sup>1229</sup> DiPietro, A. (1981). Rough and tumble play: a function of gender. *Developmental Psychology*, 17, σσ. 50-58.

<sup>1230</sup> Maccoby, E., Jacklin, C., ό.π.· Giddings, M., Halverson, F. (1981). Young children's use of toys in home environments. *Family Relations*, 30 (1), σσ. 69-74.

<sup>1231</sup> DiPietro, A., ό.π.

άλλου και διοχετεύοντας το ρομαντισμό τους με παιχνίδια όπως ‘νεράιδες και πριγκίπισσες’. Συνεπώς τα θεατρικά κείμενα διαιωνίζουν το διαχωρισμό των παιχνιδιών σε αγορίστικα και κοριτσίστικα και κυρίως ενισχύουν αυτό το διαχωρισμό προβάλλοντας πρότυπα ανήλικων χαρακτήρων που αρέσκονται να παίζουν μόνο με παιχνίδια που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

### ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ - ΕΞΕΥΡΕΣΗ ΛΥΣΕΩΝ – ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

#### **11.1. Η λήψη αποφάσεων, εξεύρεση λύσεων και υποβολή προτάσεων στην οικογένεια**

Η παρούσα κατηγορία αναφέρεται στις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ήρωες και οι ηρωίδες ανεξαρτήτως ηλικίας, οι οποίες, πολλές φορές, έχουν καθοριστική επίδραση στην εξέλιξη του έργου ή δίνουν μια τροπή, μια διαφορετική κατεύθυνση στην ιστορία ή επηρεάζουν τη ζωή του ίδιου του προσώπου που τη λαμβάνει ή και άλλων προσώπων του έργου. Συνάμα, γίνεται αναφορά στις λύσεις που προτείνουν οι ήρωες και οι ηρωίδες σε ένα θέμα που έχει προκύψει και στις προτάσεις που υποβάλλουν για την αντιμετώπιση μιας δυσμενούς συνήθως κατάστασης. Αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει και εξετάζουμε στην παρούσα κατηγορία είναι ποιο πρόσωπο παίρνει τις αποφάσεις καθορίζοντας τη ζωή των άλλων προσώπων του έργου, ποιο πρόσωπο βρίσκει λύσεις και υποβάλλει

προτάσεις σε θέματα που ανακύπτουν. Ειδικότερα στην κατηγορία αυτή ερευνάται ποιο πρόσωπο δίνει τις βασικές κατευθύνσεις στο χώρο της οικογένειας, μέσα από τις αποφάσεις που παίρνει καθώς αυτό το πρόσωπο θεωρείται και 'αρχηγός' της οικογένειας. Παράλληλα εξετάζεται αν αυτές οι προτάσεις γίνονται αμέσως αποδεκτές από τα άλλα μέλη ή αν υπάρχουν αντιδράσεις, αντιπροτάσεις, κτλ. και αν οι αντιδράσεις ή η αποδοχή της πρότασης από τα άλλα μέλη, έχει σχέση με το φύλο του προσώπου που έκανε την πρόταση.

Όπως καταδεικνύει η ερευνητική μελέτη στο χώρο της οικογένειας, το πρόσωπο που κατά κύριο ή πρωτεύοντα λόγο παίρνει τις αποφάσεις, προτείνει λύσεις και δίνει ιδέες είναι ο άντρας. Έτσι, ο 'Γκριζοτρίχης', ο ποντικούλης, παίρνει την απόφαση να δει αν είναι αληθινή η γάτα που ακούγεται να νιαουρίζει, παρά τις ικεσίες και τα παρακάλια της γυναίκας του να μην το κάνει: «(Τσιρίζει). Μήηηηη... Θεες να σ' αρπάξει και να μείνω χήρα, η έρημη;» (5:39) «(Τον αρπάξει). Στάσου, στάσου. Γιατί, αν πάθεις τίποτα, δε θα το αντέξω (Κλαίει)...» (5:40) «Μη φεύγειεις...» (5:40) «Όσοοοοοχ... φεύγει...έφυγε ο ποντικός μου...» (5:41). Ο άντρας παίρνει την απόφαση να πάει στο Ληξιαρχείο, παρά τα παρακάλια της γυναίκας του να φέρει πρώτα τροφή για την ίδια και για τα νεογνά (25:13). Ο άντρας αποφασίζει πού θα πάνε να μείνουν με τη γυναίκα του (5:32) και λέει στη σύζυγο και στο παιδί του τι να κάνουν (11:12). Επίσης, για κάτι που αφορά τα παιδιά, ο πατέρας είναι εκείνος που παίρνει τις αποφάσεις, ενώ η γυναίκα που έχει αντίθετη άποψη, δεν αντιδρά, δεν αντιπαραθέτει τη δική της άποψη, απλά εκφράζει έκπληξη ή δείχνει 'σα χαμένη':

*Μητέρα – Νίκος: Λοιπόν;*

*Πατέρας: (αποφασιστικά προς το Νίκο) Εντάξει!*

*Νίκος: Δηλαδή, ...θα πάω;*

*Μητέρα: (δείχνει έκπληκτη) δηλαδή; ... Δε του φτάνουν τα παιχνίδια  
όλη μέρα και θα πάει και...*

*Νίκος: (μ' ανυπομονησία) Να πάω; (Στον πατέρα).*

*Πατέρας: Θα πάμε μαζί!*

*Μητέρα – Νίκος: Μαζί; (...)*

*Μητέρα: (σα χαμένη) Αλήθεια λοιπόν; (στον πατέρα)... (14:16-17).*

Άλλες φορές, η γυναίκα μένει ‘εμβρόντητη’ στην απόφαση του άντρα ή κουνάει θλιμμένα το κεφάλι:

*Πατ. Τατιάνας: (Σηκώνεται κι ανοίγει τα χέρια του). Μπράβο, Τατιάνα μου!*

*Μητ. Τατιάνας: (Εμβρόντητη). Μπράβο; (...)*

*Τατιάνα: Η μαμά δε θέλει να μπω στην ομάδα αν δε μάθω ορθογραφία.*

*Πατ. Τατιάνα: Τι έκανε λέει; Θα μπει και με τα τσαρούχια... (Η μητέρα κάνει να τον σταματήσει). Για την ορθογραφία θα μου πεις πάλι; Πού ζεις, βρε γυναίκα;... (Η Τατιάνα κάτι πάει να του πει. Την παίρνει και φεύγουν δεξιά. Η μητέρα κουνάει θλιμμένα το κεφάλι...)* (26:32-33).

Συνεπώς, ακόμα και όταν η γυναίκα εκφράσει τη δική της άποψη γίνεται αυτό που λέει ο άντρας (25:12).

Επίσης, ο πατέρας είναι εκείνος που παίρνει τις αποφάσεις για το γάμο των κορών του. Ο πατέρας σκέπτεται να ‘καλοπαντρέψει’ τις κόρες του: «*Δώδεκα Μπουμπούδες μου, ο πατέρας σας θα σας κάνει πλούσιες και περιζήτητες νέφρες!*» (15:18) και αποφασίζει πότε και ποιον θα παντρευτούν οι κόρες του (20:14). Κανονίζει το μέλλον των κορών του χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη τους (20:24), ενώ οι αποφάσεις του για το ποιον θα παντρευτούν, φαίνεται να είναι σταθερές και αμετάκλητες, παρά τις αντιρρήσεις των κοριτσιών:

*Ρομποτσιφ: Αρκετά! Ως εδώ και μη παρέκει! Ακούς εκεί...*

*Ποτέ δε θα δώσω τη συγκατάθεσή μου...*

*Κομπρεσερίτα: Μα, μπαμπά...*

*Ρομποτσιφ: Σουτ!... (20:31-32).*

Κάποιες φορές, ο πατέρας αποφασίζει όχι μόνο για το ποιον θα παντρευτούν οι δυο κόρες του, αλλά και για το ποια θα πάρει ο γιος του:

*Σκαλ: εγώ αυτήν δε θα την έπαιρνα χίλια χρόνια.*

*Σκελ: Κι εγώ αυτόν δε θα τον έπαιρνα δυο χιλιάδες χρόνια.*

*Σκολ: Εγώ δεν παίρνω κανένα αν δεν έρθει ο πρίγκιπας Ασπάλακας.*

*Κύριος Σκάπανος: (Τα χτυπά). Θα πάρετε όποιο ταίρι σας πω εγώ!*

*Σκαλ, Σκελ, Σκολ: (Διαμαρτύρονται)... (25:113).*

Πέρα από τις αποφάσεις, ο άντρας έχει ιδέες και κάνει προτάσεις. Προτείνει στη γυναίκα του να βοηθήσουν το Τύμπανο και την Τρομπέτα και να κοιτάξουν να βρουν

πού κρύβεται το κομμάτι από το τραγούδι της χαράς «*Τι λες γυναίκα, κοιτάζουμε;*» (12:38) και η πρότασή του γίνεται αμέσως αποδεκτή (12:38), ενώ λίγο πριν, η ίδια είχε πει στο Τύμπανο και στην Τρομπέτα ότι δεν μπορεί να βοηθήσει: «*Λυπάμαι δεν μπορώ να σας βοηθήσω...*» (12:38). Ο πατέρας προτείνει στην κόρη του να χρησιμοποιήσουν στο σχολείο εναλλακτικούς τρόπους για να κατανοούν τα μαθήματα: «*Όσα δε μαθαίνονται με αυτοσχδιασμό, μπορείτε να τα δραματοποιείτε*» (26:49) και διατυπώνει διάφορες ιδέες ως προς το τι θα μπορούσαν να δραματοποιήσουν, π.χ. ένα μάθημα της Ζωολογίας (26:50), ή της Γεωμετρίας (26:50). Η ιδέα του πατέρα όχι μόνο γίνεται αμέσως αποδεκτή από το κορίτσι, αλλά της δίνει το έναυσμα για να σκεφτεί και εκείνη ποιο μάθημα θα μπορούσε να δραματοποιηθεί. Άλλοτε, οι ενήλικοι χαρακτήρες κάνουν προτάσεις ή λένε ιδέες στο αγόρι: «*(Συνωμοτικά)... Τι λες, πάμε ένα ταξίδι μ' ένα φανταστικό ιστιοφόρο στο νησάκι μου που γεννήθηκα κι έζησα;*» (27:12) και η πρόταση γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό: «*(Ενθουσιασμένος). Φύγαμε. Εγώ τιμονιέρης. Βίρα τις άγκυρες. Πάμε φύγαμε...*» (27:12).

Οι ενήλικες ηρωίδες, από την άλλη, δεν παίρνουν αποφάσεις. Η γυναίκα όπως είδαμε, μένει 'έκπληκτη' (14:16), 'σα χαμένη' (14:17) ή 'εμβρόντητη' (26:32) στις αποφάσεις του συζύγου της, χωρίς να ανταπαντά, να εκφράζει τη δική της άποψη ή να προσπαθεί με επιχειρήματα να τροποποιήσει την απόφαση το άντρα. Ακόμα και όταν υπάρχει μεγάλος σεβασμός στο πρόσωπο της μητέρας, όπως στην περίπτωση της 'μάνας' ολόκληρης της μυρμηγκούπολης, η μητέρα δεν παίρνει 'τις αποφάσεις' (9:53), 'δε δίνει διαταγές' (9:71), 'δεν κάνει τον αρχηγό' (9:71). Όταν μάλιστα οι πασχαλίτσες ρωτούν αν η μητέρα είναι αρχηγός, τα δυο μικρά σε ηλικία μυρμήγκια δείχνουν να μην καταλαβαίνουν:

*5βουλη: Τι; Μια μάνα έχετε όλοι εσείς εδώ μέσα;*

*1001: Μάλιστα μια. Είναι η καρδιά της μυρμηγκούπολης,*

*...αυτή είναι η ζωή και η ψυχή μας. (...)*

*7βουλη: Αυτή είναι ο αρχηγός σας;*

*1001: Αρχηγός; Τι θα πει αρχηγός;*

*5βουλη: Ο βασιλιάς σας, ας πούμε... η βασίλισσά σας.*

*1001: Δε σας καταλαβαίνω. (9:53).*

Αν και η ίδια η γυναίκα δεν παίρνει αποφάσεις, σε μια περίπτωση βλέπουμε ότι προσπαθεί να επηρεάσει το σύζυγό της στο να πάρει μια συγκεκριμένη απόφαση. Ειδικότερα, μια ενήλικη ηρωίδα που παρουσιάζεται αρκετά εξουσιαστική και καταπιεστική προσπαθεί να πείσει τον άντρα της να προσλάβει ως βοηθό του τον μέλλοντα γαμπρό της, δηλαδή τον άντρα που πρόκειται να παντρευτεί με την αδελφή της (22:50). Τελικά, αυτό δε γίνεται ποτέ, αφού ο σύζυγος δεν είναι θετικός σε μια τέτοια προοπτική, αλλά και ο ίδιος ο ενδιαφερόμενος λέει ότι έχει ήδη δουλειά:

*Λουπης: Άστε, κυρία Ερμιόνη. Ο κύριος δήμαρχος δε με θέλει για βοηθό του. Εξ άλλου δεν έχω ανάγκη από δουλειά. Έχω δουλειά.*

*Ερμιόνη: Μα τι λέτε, κύριε Λούπη;*

*Δήμαρχος: Δεν έχει ανάγκη ο άνθρωπος, αυτό λέει (22:51).*

Επίσης, σε άλλη μια περίπτωση βλέπουμε τη γυναίκα να προσπαθεί να αλλάξει μια ήδη ειλημμένη απόφαση του συζύγου. Οι πατέρες των μελλόνυμφων -εκατέρωθεν- δε δίνουν τη συγκατάθεσή τους στο γάμο που πρόκειται να γίνει και ως εκ τούτου δεν επιθυμούν να παραστούν σ' αυτόν. Οι μητέρες προσπαθούν να πείσουν τους συζύγους να αλλάξουν γνώμη, με γλυκύτητα και τρυφερότητα:

*Μητέρα Σιλβάτικου: Μπορούμε να λείψουμε από τη χαρά του γιου μας;*

*Κυρία Τάλπα: Μπορούμε να μην πάμε στο γάμο της μοναχοκόρης μας;*

*Πατέρας Σιλβάτικου: Εγώ μπορώ. Εσύ κάνε ό,τι θέλεις.*

*Κύριος Τάλπας: Εγώ λαγούμι μου. Ανώτερος. Εσύ, ό,τι σου καπνίσει.*

*Μητέρα Σιλβάτικου: Έλα για χατίρι μου. (Τον αγκαλιάζει.)*

*Πατέρας Σιλβάτικου: Χμ... Χμ... Βλέπουμε.*

*Κυρία Τάλπα: (Τρυφερά.) Άνοιξη. Θυμάσαι πέρσι εμείς;*

*Κύριος Τάλπας: (Οσφραίνεται.) Θυμάμαι. Ρομάντζο. (...)*

*(Τα δύο ζευγάρια στέκουν αγκαλιασμένα στις δύο άκρες.) (25:108-109).*

Όσον αφορά την υποβολή προτάσεων ή την εξεύρεση λύσεων, οι ενήλικες ηρωίδες δεν παίρνουν την πρωτοβουλία να προτείνουν λύσεις σε θέματα που αφορούν την οικογένεια ή δεν τη βλέπουμε να υποβάλλει κάποια πρόταση ή να εκφράζει μια ιδέα στο σύζυγο ή στο γιο της. Αντίθετα, τη βλέπουμε να προτείνει στην κόρη της, μια λύση σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το ίδιο το παιδί. Βέβαια, δεν είναι τυχαίο που το θέμα που έχει ανακύψει και συζητείται μεταξύ μητέρας και κόρης θεωρείται 'γυναικείο',

αφού σχετίζεται με τη γυναικεία φιλαρέσκεια. Συγκεκριμένα, το κορίτσι επιθυμεί να συμμετάσχει στη θεατρική ομάδα του σχολείου, αλλά αισθάνεται ότι είναι πολύ παχιά και γι' αυτό το λόγο φοβάται ότι θα την αποκλείσουν (26:35,37). Έπειτα το κορίτσι στεναχωριέται και κλαίει γιατί θεωρεί ότι είναι 'άσχημη' (22:36), ότι η μύτη της 'είναι σαν παντζάρι' (22:36), τα μάτια της 'μικρά σαν κουμπότροπες' (22:36), ότι τα δόντια της 'είναι στραβά' (22:37), ότι η φωνή της 'βραχνή' (22:37), ώσπου να φτάσει στο τέλος να εκφράσει τον πραγματικό της φόβο ότι, δηλαδή δε θα καταφέρει να μπει στη θεατρική ομάδα:

*Ρήνα: Θέατρο. Κάναμε θεατρική ομάδα. Πώς να παίζω και γω με τα χάλια μου;*

*Μητ. Ρήνας: Αμ' έτσι πες μου! Γι' αυτό βρήκες όλα αυτά τα τρομερά κουσούρια σου μονομιás σήμερα! (26:37).*

Η μητέρα, βλέποντας τη συναισθηματική έκρηξη του παιδιού και μαθαίνοντας την αιτία που την προκάλεσε, προσπαθεί με ηρεμία να τη βοηθήσει να βρουν μια λύση:

*Μητ. Ρήνας: ...Θέλεις να βρούμε μια λύση ή να φύγω;*

*Ρήνα: Όχι, μη φύγεις! (Παύση). Τι λύση; (Απελπίζεται). Δεν υπάρχει λύση.*

*Μητ. Ρήνας: Και μια και δυο και τρεις.*

*Ρήνα: (Δύσπιστα). Γιά ν' ακούσω (26:38).*

Η πρόταση της μητέρας να αναλάβει δουλειά στα παρασκήνια δε γίνεται αποδεκτή από την κόρη, η οποία επιθυμεί να παίζει κάποιο ρόλο:

*Μητ. Ρήνας: Μια θεατρική ομάδα χρειάζεται σκηνογράφο, ενδυματολόγο, υποβολέα, φροντιστή... Δε χρειάζεται μόνο ηθοποιούς. Στα παρασκήνια η δουλειά είναι τόσο σημαντική όσο κι η δουλειά που γίνεται στη σκηνή.*

*Ρήνα: Ναι, αλλά εγώ δε θέλω να μείνω στα παρασκήνια (...) θέλω να είμαι μέλος και να παίζω ένα ρόλο (26:39).*

Τότε η μητέρα της προτείνει να ξεκινήσει δίαιτα, ώστε σε μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα να έχει χάσει τα παραπανίσια κιλά:

*Μητ. Ρήνας: ...Αν φας μόνο τη μπριζόλα που σου έχω φτιάξει, χωρίς να μπουκωθείς χίλια δυο άσχετα, κι αύριο το ίδιο και μεθαύριο το ίδιο, ίσως ώσπου ν' ανεβάσετε το έργο να μη σου δίνουν το ρόλο της χοντρής, ακόμα κι αν τον ζητάς.*



*Ρήνα: (Καταχαρούμενη). Αυτή η λύση μ' αρέσει. Τέρμα τα κλάματα κι οι ανοησίες (26:40).*

Η συναισθηματική εμπλοκή της μητέρας έχει στόχο να αμβλύνει τη στεναχώρια του παιδιού, να τονώσει το ηθικό του και να το εμπυνώσει, ώστε με νηφαλιότητα και ηρεμία να αντιμετωπίσει τη δύσκολη κατάσταση. Η παρέμβαση αυτή της μητέρας εντάσσεται στα πλαίσια της συναισθηματικής στήριξης που παρέχει στα παιδιά παρηγορώντας τα τις δύσκολες στιγμές συμμεριζόμενη τις ανάγκες τους.

Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες ούτε τα αγόρια ούτε τα κορίτσια είναι τα πρόσωπα εκείνα, που παίρνουν τις αποφάσεις μέσα στην οικογένεια. Εντούτοις, τα αγόρια σε κάποιες περιπτώσεις παίρνουν πολύ σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν και το μέλλον της οικογένειάς τους. Συγκεκριμένα, το νεαρό αγόρι που δουλεύει ως παραγιός σε μπακάλικο, επειδή η οικογένειά του έχει μεγάλη ανάγκη, ανακοινώνει στη μητέρα του ότι το αφεντικό του τον έδιωξε από τη δουλειά για μια ασήμαντη αφορμή. Έτσι, αποφασίζει να ανοίξει μια δική του δουλειά, προκειμένου να εξασφαλίσει στην οικογένειά του τα προς το ζην: *«Αγαπημένη μου μητέρα, θα λυπηθείς μα είναι ανάγκη να το μάθεις. Σήμερα με ψύλλου πήδημα τ' αφεντικό μου μ' έδιωξε... Ξέρω πως αυτό θα μας στοιχίσει πολύ. Όμως μη στεναχωριέσαι. Με τις λίγες οικονομίες που έχω θα κάνω δική μου δουλειά...» (5:57).* Επίσης, το αγόρι παίρνει τη σημαντική απόφαση να παντρευτεί την εκλεκτή της καρδιάς του, παρά τις αντιρρήσεις των γονιών του:

*Μητέρα και Πατέρας Σιλβάτικου: Δε σας το επιτρέπουμε! (...)*

*Σιλβάτικος: Δε μας επιτρέπετε να είμαστε ευτυχισμένοι; (26:108).*

Άλλοτε, παίρνει την απόφαση να παντρευτεί, παρά τις δυσκολίες που προκαλούν τόσο οι αντιρρήσεις από το σόι τη νύφης όσο και το γεγονός πως η αγαπημένη του δεν μπορεί να κάνει μακρινά ταξίδια όπως ο ίδιος: *«Χελιδόνος: Παρά τις δυσκολίες, αποφασίσαμε να παντρευτούμε και να ζήσουμε πάνω στις στέγες παντοτινά...» (11:44).* Σχετικά με την υποβολή προτάσεων ή την εξεύρεση λύσεων, βλέπουμε ότι το αγόρι κάνει ορισμένες προτάσεις στο πατέρα (22:58, 26:62). Ωστόσο, αυτές οι προτάσεις δεν κρίνονται σημαντικές για τη βαρύτητα τους όσο γιατί είναι δηλωτικές του θάρρους που έχει το αγόρι να εκφράζει ανοιχτά την άποψή του, να κάνει προτάσεις στον θεωρούμενο 'επικεφαλή' της οικογένειας, να λέει τις ιδέες του και να συνδράμει με αυτές στην εξεύρεση λύσεων.

Όσον αφορά το κορίτσι, η μόνη σημαντική απόφαση που παίρνει είναι να παντρευτεί, παρόλο που η οικογένειά της δεν εγκρίνει αυτό το γάμο: «...κι είναι έξω φρενών το σόι της στο κοτέτσι» (11:41), «Κύριος και Κυρία Τάλπα: Σας το απαγορεύουμε!, (...) Ρίκι: Μας απαγορεύετε να δοκιμάσουμε;» (25:108). Η απόφαση αυτή του κοριτσιού είναι η μόνη υπέρβαση που κάνει όσον αφορά τη 'λήψη αποφάσεων', αφού δεν τη βλέπουμε σε καμιά άλλη περίπτωση να παίρνει σημαντικές αποφάσεις. Αντίθετα, από τα πιο απλά θέματα στα πιο σύνθετα, οι άλλοι αποφασίζουν για εκείνη. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι, ενώ η Αννούλα ενδιαφέρεται για τη δασκάλα της την Κυρία Χαρίκλεια, η γιαγιά αποφασίζει να δουν το γραμματέα του ΟΗΕ και λέει στην Αννούλα τι να του πει: «Άσε τώρα την κυρία Χαρίκλεια, να δούμε τι θα πούμε στο Γραμματέα του ΟΗΕ. Να του ζητήσεις να νοιάζεται πιο πολύ για την ειρήνη...» (11:64-65). Έπειτα, όταν τα δυο αεροπλάνα ζητούν από την Αννούλα να μπει κουμπάρα στο γάμο τους, πριν προλάβει να απαντήσει η Αννούλα, απαντά η γιαγιά, η οποία και αποφασίζει τι θα γίνει, χωρίς να ερωτηθεί η Αννούλα:

*Α' αεροπλάνο: Είσαι πάρα πολύ θαρραλέο κοριτσάκι και πάρα πολύ πρόθυμο...*

*Β' αεροπλάνο: Πρόθυμο στο να γίνεσαι κουμπάρα.*

*Αννούλα: Α, το μάθατε βλέπω! Ναι, σήμερα πάντρεψα τον Χελιδόνο με την Κότα...*

*Γιαγιά: Μια στιγμή. Κι εσάς τι σας νοιάζει;*

*Α' αεροπλάνο: Ε, πώς δε μας νοιάζει; Ανύπαντρα αεροπλάνα είμαστε κι εμείς. (...) Γι' αυτό ψάχνουμε κατεπειγόντως κουμπάρο ή κουμπάρα.*

*Γιαγιά: Με συγχωρείτε, αλλά η Αννούλα δε σκαρφάλωσε στις στέγες για να παντρευτεί. Έχει το σκοπό της. Κι είναι σκοπός σοβαρός... (11:69)*

Άλλοτε αυτός που παίρνει τις αποφάσεις για το κορίτσι, είναι ο πατέρας. Όπως είδαμε, ο πατέρας αποφασίζει για το γάμο της κόρης του (20:14), τότε θα παντρευτεί (20:14), ποιον θα πάρει (20:24) κ.τ.λ. και μάλιστα χωρίς να ζητά τη γνώμη των κορών του (20:31-32, 25:113). Αναφορικά με την υποβολή προτάσεων ή την εξεύρεση λύσεων, οι ανήλικες ηρωίδες σε καμία περίπτωση δεν κάνουν προτάσεις ή δεν εκφράζουν ιδέες που να συντελούν στην εξεύρεση λύσεων αναφορικά με θέματα που προκύπτουν μέσα στην οικογένεια.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι το πρόσωπο που λαμβάνει τις αποφάσεις, κάνει προτάσεις και βρίσκει λύσεις σε θέματα που ανακύπτουν μέσα στην οικογένεια, είναι ο πατέρας. Οι αποφάσεις που παίρνει ο άντρας αφορούν όχι μόνο τον ίδιο, αλλά ολόκληρη την οικογένεια. Δηλαδή, ο άντρας αποφασίζει για τη σύζυγο και τα παιδιά του. Μάλιστα, σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των συζύγων, γίνεται πάντα αυτό που λέει ο άντρας. Σε καμιά περίπτωση η γυναίκα δεν παίρνει την πρωτοβουλία να λάβει μια σοβαρή απόφαση. Ωστόσο, κάποια φορά προσπαθεί να πείσει τον άντρα της να πάρει μια απόφαση, πράγμα που τελικά δεν καταφέρνει ή άλλοτε προσπαθεί να αλλάξει μια ειλημμένη απόφαση του συζύγου της. Όσον αφορά την υποβολή προτάσεων ή την εξεύρεση λύσεων, ο άντρας είναι και πάλι το πρόσωπο εκείνο που κάνει προτάσεις, εκφράζει ιδέες, δίνει λύσεις. Αντίθετα, σε κανένα κείμενο δε βλέπουμε τη γυναίκα να κάνει προτάσεις στο σύζυγό της για θέματα που ανακύπτουν, όπως επίσης, δεν τη βλέπουμε να εκφράζει ιδέες ή να δίνει λύσεις. Μόνο όταν το θέμα που ανακύπτει αφορά την εξωτερική εμφάνιση, η μητέρα προτείνει κάποια λύση στην κόρη της. Όμως παρατηρούμε πως, όταν η μητέρα προτείνει κάποια λύση, είναι μια ενέργεια που τελείται υπό την πίεση που προκαλεί το συναισθηματικό αδιέξοδο του παιδιού και εντάσσεται στα πλαίσια της συναισθηματικής ασφάλειας που παρέχει η μητέρα στα παιδιά, συντρέχοντας στις ανάγκες τους και συμβάλλοντας στην εκτόνωση μιας συναισθηματικής έκρηξης.

Επίσης σύμφωνα με την ανάλυση προκύπτει ότι ούτε οι ανήλικοι χαρακτήρες δεν παίρνουν τις αποφάσεις μέσα στην οικογένεια. Εντούτοις, ορισμένες φορές το αγόρι παίρνει σημαντικές αποφάσεις που αφορούν όχι μόνο τη δική του ζωή, αλλά επηρεάζουν τη ζωή ολόκληρης της οικογένειάς του. Παράλληλα εκθέτει τις ιδέες του και υποβάλλει προτάσεις προς τον πατέρα, πράγμα που σημαίνει ότι έχει το θάρρος να εκφράσει την άποψή του και να συμβάλλει στην εξεύρεση λύσεων ακολουθώντας το πρότυπο του αρχηγού-πατέρα της οικογένειας. Από την άλλη, το κορίτσι δεν παίρνει σημαντικές αποφάσεις, δεν υποβάλλει προτάσεις ούτε εκφράζει ιδέες. Αντίθετα, δέχεται παθητικά τις αποφάσεις των άλλων ακόμα και όταν άπτονται θεμάτων που αφορούν αποκλειστικά εκείνη. Με άλλα λόγια, σε θέματα που ανακύπτουν και πρέπει να παρθούν αποφάσεις, τελικά διαπιστώνουμε ότι αποφασίζουν οι ενήλικες για εκείνη. Η μόνη απόφαση που παίρνει το κορίτσι είναι να παντρευτεί παρά τις αντιρρήσεις της οικογένειάς της.

Συνεπώς, όπως προκύπτει από την ανάλυση, τα θεατρικά βιβλία προβάλλουν έντονα το πρότυπο του άντρα, σύμφυτο με τη δύναμη και την κυριαρχία μέσα στην οικογένεια, καθώς είναι το πρόσωπο που αποφασίζει, προτείνει, επιλύει<sup>1232</sup>. Άρα τα προβαλλόμενα πρότυπα των φύλων, τελικά, όχι μόνο δεν αμβλύνουν, αλλά αντίθετα σταθεροποιούν και ενισχύουν τον πατριαρχικό καταμερισμό κύρους και εξουσίας μέσα στην οικογένεια. Μ' αυτό τον τρόπο προωθείται στο παιδικό κοινό η εικόνα το συζύγου και πατέρα ως ηγέτη, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας παρουσιάζονται να εκτελούν πολλές φορές πειθήνια τις αποφάσεις του. Το μοντέλο αυτό όχι μόνο είναι αναχρονιστικό, αλλά δίνει μια εσφαλμένη εικόνα της οικογενειακής δομής και λειτουργίας καθώς και των σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού που διέπουν -ή πρέπει να διέπουν- τη σύγχρονη οικογένεια. Συνάμα προβάλλεται αυτό το μοντέλο συμπεριφοράς των φύλων, ως αδιάσειστα τεκμηριωμένο και με καθολική εφαρμογή, αφού παρατηρείται σε όλες τις οικογένειες είτε πρόκειται για οικογένειες ανθρώπων είτε για οικογένειες, από το ζωικό βασίλειο. Όμως αυτή η προσπάθεια να δηλωθεί η καθολική ισχύς του πατριαρχικού μοντέλου, φαίνεται ότι παραβλέπει εναλλακτικά μοντέλα κοινωνιών και αντίκειται στην πραγματικότητα άλλων φυλών<sup>1233</sup> καθώς και στην ιστορική πορεία της ανθρωπότητας<sup>1234</sup>.

## 11.2. Η λήψη αποφάσεων, η εξεύρεση λύσεων και η υποβολή προτάσεων εκτός οικογένειας

Στην προκειμένη ενότητα, εξετάζεται ποιο από τα δύο φύλα βρίσκεται στο κέντρο των αποφάσεων, εκτός οικογένειας. Αναλυτικότερα, εξετάζεται ποιο πρόσωπο παίρνει τις αποφάσεις, υποβάλλει προτάσεις ή επιλύει προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται σε χώρους εκτός του σπιτιού, για παράδειγμα, στο χώρο εργασίας, στην παρέα ομηλικών, μεταξύ φίλων, γειτόνων, κ.τ.λ. Επίσης εξετάζεται αν οι αποφάσεις ή οι προτάσεις γίνονται άμεσα αποδεκτές από τα άλλα μέλη ή αν γίνονται αντιπροτάσεις, αν υπάρχουν

<sup>1232</sup> Dumas, B., όπ.π.

<sup>1233</sup> Mead, M. (1997). *Growing Up in New Guinea*. Harmondsworth: Penguin Books.

<sup>1234</sup> Fester, R., et al (1984). *Γυναίκες και Εξουσία 5.000.000 Χρόνια Γυναικοκρατίας*. Αθήνα: Πορεία.

ενστάσεις και όλα αυτά μελετώνται σε συνάρτηση με το φύλο του προσώπου που έκανε την αρχική πρόταση. Στον Πίνακα 15 παρουσιάζεται η συχνότητα με την οποία ενήλικοι και ανήλικοι χαρακτήρες και των δύο φύλων παίρνουν αποφάσεις, κάνουν προτάσεις, εκφράζουν ιδέες και βρίσκουν λύσεις εκτός οικογένειας.

**Πίνακας 15.** Λήψη αποφάσεων, υποβολή προτάσεων, έκφραση ιδεών και εύρεση λύσεων εκτός οικογένειας, από ενήλικους και ανήλικους χαρακτήρες των δύο φύλων

	Άντρας	Γυναίκα	Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο
Αποφάσεις	34	4	8	3	49
%	69.4	8.2	16.3	6.1	100
Προτάσεις	56	25	55	39	175
%	32.0	14.3	31.4	22.3	100
Ιδέες	28	7	20	14	69
%	40.6	10.1	29.0	20.3	100
Λύσεις	15	3	13	4	35
%	42.9	8.6	37.1	11.4	100

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, οι άντρες είναι εκείνοι που παίρνουν τις περισσότερες αποφάσεις, κάνουν τις περισσότερες προτάσεις, εκφράζουν τις περισσότερες ιδέες και βρίσκουν τις περισσότερες φορές λύσεις στα θέματα που ανακύπτουν. Συγκεκριμένα, από τις συνολικά 49 αποφάσεις, οι 34 λαμβάνονται από άντρες (69,4%). Σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ενήλικοι ήρωες, παρατηρούμε ότι ο άντρας όχι μόνο παίρνει τις αποφάσεις, αλλά και -σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες- μιλά αποφασιστικά: «(αποφασιστικά και κάνοντας νόημα στους άλλους να κινηθούν). Εμείς όμως λέμε αχρείαστοι να είμαστε» (1:58), «(Που σηκώνεται αποφασιστικά). Ας διαμαρτύρεται όσο θέλει... Πρώτα θα μ' ακούσετε...» (13:39), «(...τους κρατάει αποφασιστικά). Δεν έχετε να πάτε πουθενά, αν δε καταλάβετε...» (13:39). Άλλοτε

αποφασίζει και μιλά εκ μέρους όλων, σαν αρχηγός (1:58). Επιπλέον, σε συζητήσεις που γίνονται για κάποιο θέμα, με σκοπό να βρεθεί μια απόφαση, βλέπουμε ότι συμμετέχουν μόνο αντρικές μορφές (8:30), αλλά ακόμα και όταν σε μια συζήτηση συμμετέχουν γυναικείες μορφές, οι άντρες έχουν τον πρώτο λόγο (7:92) και βγάζουν την τελική απόφαση (10:26). Οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι άντρες είναι σημαντικές, όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για την εξέλιξη της ιστορίας, καθώς οι αποφάσεις τους δίνουν σε αυτή, νέα τροπή (20:125, 21:57, 21:81). Οι αποφάσεις που αφορούν τον εαυτό τους, απαιτούν θάρρος και τόλμη (20:72), αλλά τις περισσότερες φορές οι άντρες με τις αποφάσεις τους καθορίζουν τις ζωές των άλλων προσώπων του έργου (10:26, 20:23, 21:105, 25:45).

Σε αντίθεση με τους άντρες, οι γυναίκες παίρνουν μόνο 4 αποφάσεις, από τις συνολικά 49 που λαμβάνονται στα θεατρικά έργα (8,2%). Αναλυτικότερα, από τις ελάχιστες αποφάσεις που λαμβάνουν οι γυναίκες, μια σχετίζεται με κάποιο καλό τους φίλο (7:89-90), ενώ οι υπόλοιπες αφορούν τις ίδιες (20:26, 22:71) ή έχουν σχέση με το παιδί τους (25:42). Οι αποφάσεις των γυναικών δηλαδή, δεν ορίζουν τις ζωές των άλλων και δεν είναι καθοριστικές για την εξέλιξη της ιστορίας. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι μόνο μια γυναίκα με ανθρώπινη μορφή παίρνει κάποια απόφαση, ενώ στις άλλες τρεις περιπτώσεις, τις αποφάσεις παίρνουν γυναικείες μορφές από το ζωικό βασίλειο.

Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, 8 αποφάσεις από τις συνολικά 49, λαμβάνονται από αγόρια (16,3%) ενώ μόνο 3 αποφάσεις λαμβάνονται από τα κορίτσια (6,1%). Όπως διαπιστώνουμε, οι ανήλικες ηρωίδες λαμβάνουν τις λιγότερες αποφάσεις από κάθε άλλο πρόσωπο, ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας. Σύμφωνα με την ανάλυση, οι αποφάσεις των αγοριών αφορούν ή επηρεάζουν όχι μόνο τους ίδιους (16:18,19), αλλά ένα σύνολο ατόμων, είτε αυτό είναι παρέα ομηλικών (5:19-20), φίλων (15:82, 16:14), ή συμμαθητών (16:23) κ.τ.λ. Επίσης, κατά το πρότυπο του ενήλικου ήρωα, οι αποφάσεις του νεαρού αγοριού κάποιες φορές δεν επηρεάζουν μόνο, αλλά καθορίζουν τη ζωή των άλλων προσώπων του έργου: «θα σε δικάσουμε» (15:85) «σε καταδικάζω» (15:86). Αντίθετα, οι λιγοστές αποφάσεις του κοριτσιού αφορούν την ίδια (25:64) ή το πολύ, κάποια φίλη της (16:13,23). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως το κορίτσι όχι μόνο δεν παίρνει πολλές αποφάσεις, αλλά παρουσιάζεται αναποφάσιστο (26:40) και αδύναμο να

τηρήσει τις αποφάσεις που πήρε: «Δεν πέρασαν δυο λεπτά που πήρες την απόφαση και να 'σαι να κλαμουρίζεις, να λες χαζομάρες...» (26:40).

Αναφορικά με την υποβολή προτάσεων, παρατηρούμε ότι, από τις 175 συνολικά προτάσεις, οι 56 υποβάλλονται από άντρες (32,0%), ενώ μόνο 25 υποβάλλονται από τις ενήλικες ηρωίδες (14,3%). Ειδικότερα, οι προτάσεις των αντρών υποβάλλονται σε γυναίκες (11:60), σε ανήλικους χαρακτήρες (24:148, 151), αλλά κυρίως σε άλλους άντρες (5:46-47,51, 9:93,99, 20:119, 21:76,98,107). Οι προτάσεις σε γυναίκες και παιδιά αφορούν το τι πρέπει να κάνουν, ενώ οι προτάσεις σε άλλους άντρες αφορούν τις αποφάσεις που αυτοί πρέπει να πάρουν. Οι προτάσεις των αντρών γίνονται στο σύνολό τους δεκτές, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, με αποτέλεσμα το ποσοστό των μη αποδεκτών προτάσεων που υποβάλλονται από άντρες να ανέρχεται στο 5.4%. Οι προτάσεις του άντρα δείχνουν ότι έχει επιστημονική γνώση (1:25) ή ότι θέλει να κάνει το καλό (5:46-47,51). Ο λόγος του και οι προτάσεις του έχουν βαρύνουσα σημασία και δεν αφορούν μόνο θέματα της μικροκαθημερινότητας ή θέματα που αφορούν τη ζωή του ίδιου ή και ορισμένων άλλων, αλλά έχουν σχέση με θέματα που αφορούν τη ζωή όλων των κατοίκων μιας πόλης ή μιας χώρας. Έτσι ο άντρας με την πρότασή του καθορίζει το όνομα της χώρας του ή σαν δήμαρχος προτίθεται να αλλάξει το όνομα της πόλης (11:79) ή με πρότασή του ονοματίζει τους νέους πολίτες που θα αγωνιστούν για την ειρήνη (9:99,100). Και όχι μόνο αυτό. Ο άντρας με τις προτάσεις του προσπαθεί να σώσει τον τόπο του από την καταστροφή του περιβάλλοντος και την παράνομη ανοικοδόμηση (24:148,151), αλλά πάνω απ' όλα, μέσα από τις προτάσεις του, δείχνει ότι επιδιώκει την ισότητα των πολιτών και την ισοκατανομή του πλούτου: «...θα τα μοιραζόμαστε! Όλοι το ίδιο μερτικό!» (21:112).

Οι προτάσεις των γυναικών, από την άλλη πλευρά, αρκετές φορές δε γίνονται δεκτές (16,0%) ή γίνονται δεκτές με διαπραγμάτευση (4,0%). Οι προτάσεις της απευθύνονται πολλές φορές σε ανήλικους χαρακτήρες, αγόρια (26:89,92) και κορίτσια (26:85) και έχουν συχνά ύφος -ή δηλώνουν την πρόθεση- νουθεσίας (26:89,92, 27:40). Μέσα από τις προτάσεις της, η ενήλικη ηρωίδα δείχνει ότι ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους άλλους (7:89,89) ή να τους γλιτώσει από μια δύσκολη κατάσταση (12:32). Άλλες φορές οι προτάσεις της δείχνουν ότι ενδιαφέρεται για την πρόοδο των παιδιών στα

μαθήματα και γι' αυτό προτείνει τρόπους για να προαχθεί η σχολική γνώση (16:47,47,48).

Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, από τις συνολικά 175 προτάσεις, τα αγόρια υποβάλλουν τις 55, (31,4%), εκ των οποίων οι 4 δε γίνονται δεκτές (7,3%). Σημειώνεται δε, ότι απορρίπτονται από άλλο αγόρι (6:73,74, 8:25, 12:39) και όχι από κάποιο κορίτσι. Οι προτάσεις του ανήλικου ήρωα απευθύνονται συχνά στο σύνολο της παρέας φίλων ή ομηλικών (1:58, 4:13,18,25, 19:16, 26:19,94,95), ενώ άλλοτε απευθύνονται σε κάποιο άντρα (9:49, 16:26, 26:80) ή σε κάποιο κορίτσι (18:16, 25:67, 27:45). Οι προτάσεις του έχουν στόχο να σωθούν οι ίδιοι, αλλά να σώσουν και τον πλανήτη τους από την καταστροφή (6:73,74,74), να σωθεί το δάσος και τα ζώα που βρίσκουν εκεί καταφύγιο (8:30), να προστατεύσουν το μοναδικό πάρκο που έχει μείνει στην περιοχή από την άναρχη και παράνομη ανοικοδόμηση (24:148). Άλλοτε, το αγόρι προτείνει κάτι, μιλώντας εκ μέρους όλων των κατοίκων (8:39) ή οι προτάσεις του απευθύνονται προς όλους τους πολίτες (22:82).

Τα κορίτσια, από την άλλη, υποβάλλουν τις 39, από τις 175 συνολικά προτάσεις (22,3%). Από αυτές τις 39 προτάσεις που υποβάλλουν οι ανήλικες ηρωίδες, 9 δε γίνονται δεκτές (23,1%), πράγμα που σημαίνει ότι τα κορίτσια έχουν το υψηλότερο ποσοστό απόρριψης των προτάσεών τους, από κάθε άλλο πρόσωπο ανεξαρτήτως φύλου, ή ηλικίας. Αξιοσημείωτο είναι πως, ακόμα και όταν δεν απορρίπτεται η πρόταση του κοριτσιού, η αποδοχή ενέχει ένα βαθμό συγκατάβασης, αφού οι άλλοι εφαρμόζουν την πρότασή της, επειδή δεν έχουν τίποτα να χάσουν: « *Τι έχουμε να χάσουμε; Πάμε λοιπόν*» (8:31). Άλλοτε η πρόταση του κοριτσιού, γίνεται αποδεκτή, αφού την επαναλάβει το αγόρι (9:33) ή τη συμπληρώνει το αγόρι (27:57). Κάποιες φορές, το κορίτσι ξεκινά να πει την πρότασή της και την ολοκληρώνει το αγόρι (4:12) ή δεν την αφήνουν καν να πει τις προτάσεις της και να εκφράζει τις σκέψεις της: «*Κράτα τις να μας τις πεις στο άλλο διάλειμμα*» (26:19). Άλλες φορές η πρόταση του κοριτσιού αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από τις γυναίκες και τελικά γίνεται αποδεκτή με ενθουσιασμό μόνο όταν λάβει την 'έγκριση' του άντρα:

*Μαριώ: Αυτή τη κατάσταση, θα την πάρει μια επιτροπή... Από 5-10 μάνες*

*Όλες: Όχι άντρες; (...) Μα (αλληλοκοιτάζονται). Αυτά είναι δύσκολα πράγματα.*



*Μάρθα : Δεν έχουν ξαναγίνει...*

*Λευιά: Πάντα ο πρόεδρος φαίνεται για όλος μας (...)*

*Μάρθα: Μα οι περισσότερες δεν έχουμε βγει από το χωριό (...)*

*Μπαρμπα- Γιάννης: (Από την πόρτα που από ώρα εκεί, έχει ακούσει).*

*Μπορεί κάτι να βγει... Η Μάρθα με τις άλλες, θα τα πουν στα ίσια.*

*Μάρθα: Εγώ;*

*Μπαρμπα- Γιάννης: Κι εσύ κι οι άλλες μάνες. Σεις έχετε άλλη δύναμη, άλλο τρόπο να φέρετε αποτέλεσμα. Μπράβο Μαριώ!*

*Όλες: Μπράβο Μαριώ! Μπράβο! Επιτροπή, Επιτροπή! (13:27-29)*

Οι προτάσεις του κοριτσιού απευθύνονται συνήθως σε αγόρια (2:38, 9:47, 10:69, 16:14, 17:20, 27:33), ή σε άλλα κορίτσια (9:22, 24:153) και λιγότερα συχνά σε ενήλικους χαρακτήρες (13:27, 16:57,58). Οι προτάσεις των ανήλικων ηρωίδων έχουν στόχο να βοηθήσουν την παρέα τους (1:70), το φίλο τους (2:12), τη δασκάλα τους (16:45,45), αλλά και όσους χρειάζονται βοήθεια σε κάτι (10:73, 11:50,51). Τέλος, κάποια φορά, το κορίτσι συμπληρώνει την πρόταση της γιαγιάς με στόχο να σωθεί η πόλη που ζουν από το καυσαέριο και το τσιμέντο (11:70).

Η έκφραση ιδεών είναι στενά συνυφασμένη με την υποβολή προτάσεων. Η διαφορά έγκειται στο εξής: στην περίπτωση των ιδεών, δηλώνεται από τα ίδια τα πρόσωπα ότι πρόκειται για μια 'ιδέα', για μια έμπνευση της στιγμής, μια δημιουργική συνήθως σκέψη, που προσφέρει μια πιθανή λύση σε ένα πρόβλημα, ή συντείνει στη διευθέτηση ενός θέματος που έχει προκύψει. Και σ' αυτή την περίπτωση οι ενήλικοι ήρωες είναι εκείνοι που έχουν τις περισσότερες ιδέες. Συγκεκριμένα, οι άντρες εκφράζουν 28 ιδέες, από τις συνολικά 69 που διατυπώνονται στα θεατρικά κείμενα (40,6%). Οι ιδέες των αντρών όχι μόνο γίνονται δεκτές με ενθουσιασμό: «Πρώτης τάξεως ιδέα!» (20:113), αλλά αποσπών ανώτατες διακρίσεις: «Η ιδέα του έγινε δεκτή, ο ίδιος μάλιστα τιμήθηκε ομόφωνα με το βραβείο Μυρμηγκέλ...» (9:53). Άλλοτε, ο άντρας έχει προηγμένες ιδέες, που χαρακτηρίζονται από επιστημονική σκέψη (9:91) ή προβάλλει ιδέες για τις δυνατότερες εφαρμογής των επιστημονικών του ανακαλύψεων: «Η επιστήμη μου μονάχα να πήγαινε μπροστά... Να μη χαθεί για πάντα η ανακάλυψή μου» (9:93).

Κάποιες φορές, οι ιδέες του ενήλικου ήρωα στοχεύουν στο να αντιμετωπιστεί ένα δύσκολο κοινωνικό φαινόμενο, όπως αυτό της αστυφιλίας. Γι' αυτό το σκοπό, σκέφτεται

να κάνει μια ολόκληρη καμπάνια στον έντυπο τύπο, προκειμένου να ενημερωθούν οι πολίτες για τις δράσεις που γίνονται ακόμα και στα πιο απομακρυσμένα χωριά με στόχο την ανάπτυξη αυτών των περιοχών (13:38). Επιπλέον, είχε την ιδέα να φωτογραφίζει όλες τις νέες δραστηριότητες στο χωριό, όλα τα νέα έργα υποδομής, καθώς και το νέο εργοστάσιο, η δημιουργία του οποίου εγγυάται θέσεις εργασίας, προκειμένου να τα στείλει στους νέους που κατοικούν στην πόλη, ώστε εκείνοι διαπιστώνοντας τη μεγάλη ανάπτυξη και την αλλαγή που συντελείται, να γυρίσουν πίσω στο χωριό (13:57-58). Ακόμα, ο άντρας έχει την ιδέα να αξιοποιηθούν εμπορικά όλα τα εργόχειρα και τα υφαντά των γυναικών του χωριού, σκέψη που δεν έκανε προηγουμένως καμία γυναίκα:

*1<sup>η</sup> Κυρία: Λοιπόν κάνετε περίφημα υφαντά! ...*

*2<sup>η</sup> Κυρία: Αυτό πρέπει να το αξιοποιήσουμε...*

*Θα γίνουν παντού περιζήτητα! (Στην 1<sup>η</sup> κυρία).*

*Καλά που το σκέφτηκε ο ανιψιός σου.*

*Μάρθα: Να σου ζήσει! Είναι σπουδαίο παλικάρι!*

*Όλες: Δάσκαλος μια φορά. (13:50).*

Αλλά και σε άλλες περιπτώσεις, ο άντρας φαίνεται ότι έχει πολλές ιδέες για την επαγγελματική αξιοποίηση διάφορων γεγονότων. Για παράδειγμα, ο άντρας έχει την ιδέα να εκμεταλλευτεί επαγγελματικά ένα γεγονός, προκειμένου να αποκομίσει ο ίδιος μεγάλο κέρδος: «*Θα δείτε που αύριο θα γίνει μόδα η εξοχή! Κι όλοι οι σκύλοι θα εγκαταλείψουν την πόλη! Τι είπα; Θα εγκαταλείψουν την πόλη; Α, μα τότε πρέπει να ανοίξω ένα γραφείο ταξιδιών, να οργανώνω ωραίες εκδρομές στην εξοχή και να βγάλω πολλά-πολλά λεφτά! Καταπληκτική ιδέα!*» (15:18). Οι άντρες εκμεταλλεύονται ακόμα και κάποιο πρόβλημα, μια δυσλειτουργία. Έτσι, όταν ένα ρομπότ χαλάει και κάνει συνεχώς σβούρες, ο άντρας έχει την ιδέα και του προτείνει να το εκμεταλλευτεί επαγγελματικά:

*Πασχάλης: Θέλετε να σας επιδιορθώσουμε ή μήπως προτιμάτε να ζητήσετε να σας προσλάβουν στην τηλεόπλαση για μπαλαρίνα; (...)*

*Φανούρης: Θα διαπρέψετε.*

*Ρομποσβούρ: Ίσως έχετε δίκιο! (20:38-39).*

Επιπλέον, από τις ιδέες που έχει ο ενήλικος ήρωας διαφαίνονται και πολλά άλλα χαρίσματα που διαθέτει. Για παράδειγμα, ο άντρας έχει μια καλή ιδέα για το πώς να κάνει ομορφότερη μια κούκλα που έφτιαξε ο Μαστρο-πριόνης: «*Δε σου την παίρνω.*

*Αλλά μου' ρθε μια ιδέα! Άσε με. (...) Εγώ θα σου τη φτιάξω ομορφότερη... Άσε με να σου τη ζωγραφίσω!»* (3:39)). Έτσι χάρη στην ιδέα του αλλά και χάρη στο ταλέντο και τη δημιουργικότητά του, κατάφερε από *‘ένα κούτσουρο, ένα ξόανο’* που ήταν (3:53), να την κάνει *‘σαν αληθινή’* (3:39). Επίσης από τις ιδέες που εκφράζει, φαίνεται ότι διαθέτει πρακτικό μυαλό (21:15), οξυδέρκεια (21:106), ικανότητα να σκέφτεται τρόπους να ξεφύγει από μια δύσκολη κατάσταση (21:105).

Σε αντίθεση με τους άντρες, οι γυναίκες μόνο σε 7 περιπτώσεις εκφράζουν κάποια ιδέα που έχουν για ένα θέμα. Οι ιδέες των γυναικών απευθύνονται, συνήθως, σε κάποιους φίλους (11:65,70, 12:39) ή σε ανήλικους χαρακτήρες (16:73-74, 26:85), ενώ η ιδέα που εκφράζει η ενήλικη ηρωίδα ως μια σκέψη στον άντρα, θεωρείται ανοησία: *«Μην είσαι ανόητη, Σπιθωμάτα. Αυτή σου λέω δεν είναι αληθινή γάτα»* (5:41). Σημειώνεται πως μόνο δύο γυναίκες με ανθρώπινη μορφή εκφράζουν κάποια ιδέα, ενώ σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, τις ιδέες εκφράζουν γυναικείες μορφές από το ζωικό βασίλειο. Ειδικότερα, η *‘νεραϊδογιαγιά’* λέει κάποιες ιδέες για να σωθεί η πόλη από το τσιμέντο, η *‘Πανσέληνος’* έχει μια ιδέα για το πώς θα βοηθήσει τους φίλους της (12:39), ενώ η δασκάλα με βάση μια ιδέα που έχει, καλεί τα παιδιά σε μια δημιουργική δραστηριότητα (16:73-74).

Οι ανήλικοι ήρωες λένε 20 ιδέες από τις συνολικά 69 που εκφράζονται στα θεατρικά κείμενα (29,0%). Οι ιδέες τους απευθύνονται σε ανήλικους χαρακτήρες, αγόρια (1:12, 16:39) και κορίτσια (2:13), στην παρέα ομήλικων (26:19), αλλά πιο συχνά σε ενήλικους ήρωες (8:30, 23:58,60, 24:148-149). Οι ιδέες του αγοριού έχουν στόχο να βοηθηθεί ο ίδιος (1:12), αλλά να βοηθήσει και τους άλλους (2:13). Επίσης, ενδιαφέρεται να σωθεί το δάσος και εκφράζει για το σκοπό αυτό μια ιδέα, που δε σκέφτηκε πρωτότερα κανένας άλλος (8:30). Επιπλέον, με τις ιδέες που έχει ο ανήλικος ήρωας, δείχνει ότι ενδιαφέρεται για την αλήθεια των πραγμάτων (9:18) και για την αποκόμιση νέων γνώσεων (9:18-19). Άλλες φορές, οι ιδέες του αγοριού συμβάλλουν στο να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα (15:79) ή να βρεθούν τρόποι να βοηθήσει το φίλο του (19:14) ή να τον ευχαριστήσει (19:16).

Ακόμα, ορισμένες ιδέες του αγοριού φανερώνουν ότι έχει γνώση του νόμου: *«Α! Υπάρχει ένας νόμος... Αμα υπάρχουν δέντρα, λέει, δεν μπορούν να τα βγάλουν και να χτίσουν. Αν λοιπόν φυτεύαμε εδώ...»* (24:148) ή καταδεικνύουν τη δημιουργικότητά του

και ειδικότερα την ικανότητά του στη στιχουργία και τη σύνθεση τραγουδιών, αφού η ιδέα του αφορά ακριβώς τη δημιουργία ενός τραγουδιού για να συντροφεύει όσους εργάζονται για το κοινό σκοπό τους: «*Μου ήρθε κάτι στο νου, (...) Φτιάχνω τραγούδια καμιά φορά ή λόγια τραγουδιών σε κάποιο σκοπό...*» (24:148-149). Όμως και σε άλλο σημείο, φαίνεται ότι το αγόρι έχει μια μουσική παιδεία, αφού συμπληρώνοντας μια ιδέα του κοριτσιού, αναφέρεται στη 'μελοποίηση' ενός ποιήματος, όπως λέει κι 'η δασκάλα' του 'της μουσικής' (27:57). Τέλος, οι ιδέες του αγοριού φανερώνουν ότι αυτό που τον ενδιαφέρει είναι η προσφορά στους άλλους: «*Πρέπει να νιώθω ευτυχισμένος. Πρέπει όμως να προσπαθώ και για την ευτυχία των άλλων. Τι μπορώ να προσφέρω εγώ αυτή τη στιγμή; Τι μπορώ; (Παύση και ξαφνικά). Το βρήκα. Χαρά μπορώ να προσφέρω. Ναι, σίγουρα μπορώ να προσφέρω χαρά. Στα παιδιά της πολυκατοικίας, στα παιδιά που ξέρω. Σε σας που με βλέπετε, ναι.*» (27:51).

Οι ανήλικες ηρωίδες λένε τις 14 ιδέες, από τις συνολικά 69 που διατυπώνονται στα θεατρικά κείμενα (20,3%). Οι ιδέες της ανήλικης ηρωίδας απευθύνονται σε αγόρια (9:82,87, 10:31, 18:16), κορίτσια (24:122), στην παρέα ομηλικών (4:16,50), αλλά και σε ενήλικους χαρακτήρες (17:10,15, 24:99). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι ιδέες των κοριτσιών πολύ συχνά αποδοκιμάζονται. Μάλιστα, κάποιες φορές εκφράζεται μια δυσανασχέτηση από το αγόρι, πριν ακόμα το κορίτσι πει την ιδέα της:

*Γεωργία: Έχω μια ιδέα, παιδιά.*

*Τάκης: Ναι; Καήκαμε...! (4:16).*

Ή άλλοτε εκφράζεται μια γενικότερη δυσανασχέτηση:

*Γεωργία: Έχω μια ιδέα...*

*Φωνές: Πάλι ιδέα; Καήκαμε. (4:50).*

Αποτέλεσμα αυτής της 'υποδοχής' είναι στη μεν πρώτη περίπτωση, το κορίτσι να λείπει την ιδέα της πολύ αργότερα (4:24), ενώ στη δεύτερη περίπτωση να μην τη λείπει καθόλου (4:50). Όμως και σε άλλη περίπτωση, παρατηρείται αρνητική στάση των άλλων πριν ακόμα το κορίτσι εκθέσει την ιδέα της:

*Αλίκη: Έχω μια ιδέα...*

*Δελφίνοι: Οοχ!!! (10:48).*

Άλλοτε, το κορίτσι δε λείπει η ίδια την ιδέα της, αλλά τη λείπει ένα αγόρι για εκείνη (4:60). Όταν εκφραστεί η ιδέα του κοριτσιού, κάποιες φορές γίνεται δεκτή (26:103),

άλλοτε δε γίνεται αποδεκτή (26:20, 24:99) ή γίνεται δεκτή με συγκατάβαση (18:16). Κάποια φορά, παρατηρείται το φαινόμενο, η ιδέα της ανήλικης ηρωίδας να γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό από κάποιους, ενώ από άλλους αντιμετωπίζεται με συγκατάβαση:

1002: *Μα είναι υπέροχο σχέδιο! Σατανικό. Αφού είναι για το καλό και την ειρήνη αξίζει να βοηθήσουμε, αψηφώντας τον κίνδυνο. Τι λες 1001;*

1001: *Εγώ πια τι να πω; Ο σκοπός μας βέβαια είναι μεγάλος. Δεν μπορώ να αρνηθώ... (9:87).*

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλο σημείο. Αλλά εκείνο που μας κάνει περισσότερο εντύπωση στην περίπτωση αυτή, είναι πως, ενώ το ίδιο το κορίτσι είναι πολύ ενθουσιασμένο για την ιδέα που σκέφτηκε, εντούτοις δεν αποφασίζει να την πει:

5βουλη: *Παιδιά έχω μια ιδέα. Έχω μια ιδέα ΚΑΤΑΠΑΗΚΤΙΚΗ...<sup>1235</sup>  
θα αλλάζουμε τον κόσμο!*

1001: *Τι ιδέα είναι αυτή; Εξηγήσου.*

1002: *Μίλα λοιπόν.*

5βουλη: *Έλα λέγε... Ν' αλλάζουμε τον κόσμο... θαυμάσια...*

238: (Σοβαρά). *Άκου, λέει, να αλλάζουμε τον κόσμο.*

(Προς το κοινό): *Αχ παιδιά, παιδιά... τα αιώνια παιδιά!*

7βουλη: *...Δε θα σας πω τίποτα τώρα. Αφήστε να το σκεφτώ καλύτερα και τότε σίγουρα θα σας μιλήσω (9:82).*

Άλλες φορές, όταν το κορίτσι έχει μια ιδέα, τσιρίζει: «*Αλίκη: (Τσιριχτά). Ή...ή... ή... (Στρέφουν όλοι προς το μέρος της). Ή να φτιάξουμε ένα εμείς*» (26:20). Οι ιδέες των ανήλικων ηρωίδων αφορούν μια συλλογική δράση των παιδιών (4:16,24, 26:20), ένα σχέδιο διαφυγής (10:13), τρόπους για να βοηθηθούν τα ίδια (17:10,15) ή να βοηθήσουν κάποιο φίλο (12:11).

Αναφορικά με την εξεύρεση λύσεων βλέπουμε πως οι άντρες δίνουν 15 λύσεις στα θέματα που προκύπτουν, από τις συνολικά 35 που δίνονται στα θεατρικά κείμενα (42,0%). Έτσι, ενώ οι άλλοι προβληματίζονται για το τι θα γίνει, ο άντρας θέλει να σκεφτεί: «*Χμ... Αφήστε με να το σκεφτώ λιγάκι*» (8:30), οπότε ζητείται από όλους ησυχία «*Σςςςς! Ησυχία να σκεφτεί!*» (8:30). Και πράγματι μετά από λίγο, αφού «*συγκεντρώνεται*», βρίσκει τη λύση: «*Μάλιστα! Αυτό είναι! Βρήκα την καλύτερη λύση για όλους! Ακούστε με*

<sup>1235</sup> Η έμφαση είναι του πρωτότυπου κειμένου.

*προσεχτικά...»* (8:31). Λέει τη λύση που βρήκε και επισημαίνει και άλλες θετικές παραμέτρους αυτής της λύσης (8:31). Άλλοτε, σκέφτεται μια λύση, προκειμένου να καταφέρει το σκοπό του (11:24) ή βρίσκει την καλύτερη λύση για το πώς θα μάθουν στην πόλη οι συγγενείς των κατοίκων του απομακρυσμένου χωριού, για τις εκσυγχρονιστικές δράσεις που γίνονται στο μικρό χωριό τους (13:56-58). Παράλληλα, δίνει κίνητρα στους ξενιτεμένους για το *‘χαρούμενο γυρισμό τους’*, βρίσκοντας λύση στο πρόβλημα της ανεργίας που μαστιζε μέχρι πρότινος την περιοχή (13:58).

Κάποιες φορές, ο ενήλικος ήρωας απορρίπτει τις λύσεις που προτείνουν δύο φίλοι και λέει τη δική του, που δεν είναι άλλη, από το να γίνει πόλεμος: *«Όυτε το ένα, ούτε το άλλο. Υπάρχει και μια τρίτη λύση (...) Βεβαίως πόλεμος. Γιατί ξαφνιάζεστε;»* (18:10). Μάλιστα, προβάλλει ως επιχείρημα προάσπισης της λύσης που δίνει, την πρότερη γνώση του σε θέματα στρατηγικής και πολέμων, αφού όπως επισημαίνει ο ίδιος, υπήρξε στρατηγός στον πόλεμο και στη συνέχεια εκθέτει τα βασικά σημεία του σχεδίου του: *«Τα όπλα τα έχουμε ήδη. Χρειαζόμαστε μόνο λίγο οργάνωση. Αλλά αυτό αφήστε το σε μένα. Όπως σίγουρα θα θυμάστε, ήμουν στρατηγός στον πόλεμο... (...) Λοιπόν ακούστε προσεκτικά το σχέδιο μου. Η επίθεση εναντίον του εχθρού έχει τρία στάδια. Αν δεν πετυχαίνει το ένα, θα προχωράμε στο επόμενο...»* (18:10). Άλλες φορές, οι άντρες βρίσκουν τη λύση, προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμόσουν το σχέδιό τους (20:86) και παραθέτουν λύσεις σε κάποιον που δεν ξέρει τι να κάνει (20:89). Τέλος, ο ενήλικος ήρωας ασχολείται με την εξεύρεση λύσεων, όχι μόνο για θέματα του ίδιου ή ορισμένων συμπολιτών, φίλων κ.τ.λ., αλλά για θέματα που αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καθώς δίνει λύση σε προβλήματα που αφορούν την ποιότητα ζωής όλων των κατοίκων μιας περιοχής, ανακόπτοντας την εφαρμογή ενός σχεδίου ανοικοδόμησης του μοναδικού πνεύμονα οξυγόνου (24:148).

Αντίθετα, οι γυναικείοι χαρακτήρες βρίσκουν μόνο 3 λύσεις από τις συνολικά 35 που δίνονται σε προβλήματα που ανακύπτουν, στα θεατρικά έργα (8,6%). Συγκεκριμένα, η *‘σοφή’* κουκουβάγια λέει στην ηρωίδα τη λύση για να βγει από τη δύσκολη κατάσταση (12:32). Η βασίλισσα δίνει λύση στο πρόβλημα που προέκυψε μεταξύ του *‘ωραίου Τζόνν’*, του βασιλικού ρομπότ, με το *‘Σωκράτη’*, που είναι ο βασιλικός σκύλος (15:71). Τέλος η κυρα-Γνώση δίνει τη λύση για να γίνει ο κόσμος που ζούμε καλύτερος:

*Γνώση : ...σας κυβερνούν οι μεγάλοι. Οι τρανοί. Βρέστε μου 100*

*καρδιές έτοιμες να δεχτούν τη λύση μου κι ο κόσμος σας θ' αλλάξει.*

*Γιαννάκης: Εκατό καρδιές ανθρώπων που εξουσιάζουν;*

*Γνώση: Εκατό καρδιές ανθρώπων που έχουν τη δύναμη του καλού και του κακού στα χέρια τους.*

*Ρήνα: Ωστε οι καρδιές αυτών των ανθρώπων είναι η λύση;*

*Γνώση: Η λύση είναι για τις καρδιές όλων των ανθρώπων της γης σας. Μα σε μένα θα έφταναν κι εκατό εξουσιαστές που να θέλουν να τους βάλω μυαλό (27:42).*

Όπως διαπιστώνουμε, τα γυναικεία πρόσωπα που δίνουν λύσεις σε προβλήματα δεν είναι απλές καθημερινές γυναίκες, αλλά περισσότερο μορφές που αποτελούν σύμβολα: α) σοφίας, β) γνώσης και γ) εξουσίας. Φαίνεται λοιπόν πως μόνο αυτές οι γυναικείες μορφές είναι σε θέση να δώσουν λύσεις σε θέματα που προκύπτουν.

Οι ανήλικοι ήρωες δίνουν 13 λύσεις, από της συνολικά 35 που εκφράζονται στα θεατρικά κείμενα (37,1%). Το αγόρι συνήθως βρίσκει λύσεις, ώστε να σωθεί ο ίδιος, οι φίλοι του, αλλά και ένας ολόκληρος λαός. Συγκεκριμένα, ο ανήλικος ήρωας βρίσκει τη λύση, ώστε να σωθούν τα μικρά ζώα του δάσους (2:26). Ανακαλύπτει τι συμβαίνει και βρίσκει λύση για να σωθεί ο πλανήτης Βη και οι κάταικοι του από τον φοβερό Σούπερ-Μπαμ (6:73). Επίσης, το νεαρό αγόρι βρίσκει τον τρόπο να 'εμψυχώσει τον κόσμο', ένα τραγούδι «να διώχνει το φόβο από τις καρδιές και να δείχνει την αδικία του Αρπαχτάρη» (7:100). Με τη λύση που σκέφτηκε ξεσηκώνει όλο τον κόσμο ενάντια στον μάγο-άρχοντα που τρώει το βιός των κατοίκων: «Πρέπει να ξαμοληθούμε σ' όλη τη χώρα, να ξεσηκώσουμε τον κόσμο, για να διώξουμε πια τον Αρπαχτάρη...» (7:104) και τελικά καταφέρνει να ξεσηκώσει ένα ολόκληρο λαό: «Μόλις ο κακός μάγος Αρπαχτάρης είδε ένα ολόκληρο λαό να βαδίζει τραγουδώντας εναντίον του, ...ένα λαό σπλισμένο πάνω απ' όλα, με το δίκιο και την αγάπη για λευτεριά, δεν πρόλαβε ν' αρθρώσει ούτε λέξη. Το 'βαλε στα πόδια...» (7:105).

Εκτός από τη κοινωνική δικαιοσύνη οι ανήλικοι ήρωες προασπίζονται και την ειρήνη. Έτσι, βρίσκουν τη λύση ώστε να σταματήσουν οι πόλεμοι, βοηθώντας να δημιουργηθούν νέες γενιές που να αγαπούν την ειρήνη: «τα 'χουμε κανονισμένα. Σ' όλες γύρω τις φωλιές, της ειρήνης μυρμηγκιές, έχουν βγει νέες γενιές» (9:97). Επιπλέον, ο ανήλικος ήρωας βρίσκει τη λύση για να σωθεί ο ίδιος (15:26), ή να βγει από τη δύσκολη

κατάσταση (15:56), αλλά λέει και στους άλλους τη λύση (26:19) ή τις λύσεις που υπάρχουν για ένα συγκεκριμένο θέμα (16:19). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ο ανήλικος ήρωας σκέφτεται μια λύση προκειμένου να μη φύγει ο πατέρας του μετανάστης: «Μμμ! Ναι, αξίζει να δοκιμάσω. Θα... θα του μιλήσω σήμερα κιόλας. Θα του πω και για τον ξάδερφό μου στα καράβια. Μπορεί αυτό να' ναι μια λύση. Καλύτερα στα καράβια, παρά η ξενιτιά!» (26:75).

Σε αντίθεση με τα αγόρια, οι ανήλικες ηρωίδες δίνουν μόνο 4, από τις συνολικά 35 λύσεις που λέγονται στα θεατρικά κείμενα (11,4%). Ειδικότερα το κορίτσι βρίσκει μια δίκαιη η λύση, ώστε να μείνουν όλοι ευχαριστημένοι:

*1001: Καταλάβετε τώρα πόση ζημιά μας κάνετε σεις, όταν πέσετε μέσα στα μελιγκροκοπάδια μας;*

*7βουλη: Εντάξει, παιδιά, είπαμε πως με τη φιλική συζήτηση όλα τα προβλήματα λύνονται και οι καυγάδες πέρα πάνε. Ειρήνη, λοιπόν.*

*5βουλη: Θα πάμε αλλού να κνηγήσουμε μελίγκρες. Να, ψηλά εκεί σ' εκείνα τα βλαστάρια εσείς δεν ανεβαίνετε. Εμείς πετάμε ως εκεί με τα φτερά μας.*

*Συμφωνήσαμε;*

*1002: Τώρα μάλιστα. Φίλοι για πάντα. Γεια σας και χαρά σας (9:23)*

Άλλοτε, το κορίτσι βρίσκει τη λύση για να μείνει μαζί με τον αγαπημένο της 'Σιλβάτικο', παρόλο που εκείνος ζει πάνω στα δέντρα, ενώ η δική της γενιά ζει σε λαγούμι (25:106). Επίσης, το κορίτσι βρίσκει τον τρόπο, ώστε να κατανοήσουν όλοι το μάθημα της Ιστορίας, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό: «(Σηκώνεται) Θέλετε να σας λύσω εγώ το πρόβλημά σας; Κάντε πέρα όλοι! ... Θα σας παίξω εγώ το έργο του Ιουστινιανού, και μετά δε θα το ξεχνάτε με τίποτα. Οι λέξεις ξεχνιούνται. Οι εικόνες μένουν. Κοιτάξτε με καλά ... Είμαι ο Ιουστινιανός. Τι κάνω; (Συνεχίζει να γράφει)» (26:16).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα τη συγκεκριμένης κατηγορίας, θα λέγαμε πως οι άντρες βγάζουν τις αποφάσεις, υποβάλλουν τις πιο πολλές προτάσεις ή λένε τις περισσότερες ιδέες και είναι τα πρόσωπα που κατά κύριο λόγο επιλύουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Επίσης, όπως επισημάνθηκε, οι αποφάσεις τους δεν αμφισβητούνται, ενώ οι προτάσεις και οι ιδέες τους γίνονται δεκτές και μάλιστα πολλές φορές με ενθουσιασμό. Εκ διαμέτρου αντίθετη είναι η παρουσίαση των ενήλικων ηρωίδων, όσον αφορά τις παραμέτρους αυτές, καθώς οι γυναίκες είναι τα πρόσωπα που



παίρνουν ελάχιστες αποφάσεις, κάνουν τις πιο λίγες προτάσεις ή εκφράζουν το πιο μικρό αριθμό ιδεών και βρίσκουν τις λιγότερες λύσεις από κάθε άλλο πρόσωπο ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας.

Οι ανήλικοι ήρωες από την άλλη, ακολουθώντας το πρότυπο του άντρα είναι τα πρόσωπα που μετά από εκείνον, παίρνουν τις πιο πολλές αποφάσεις, λένε τις πιο πολλές προτάσεις ή ιδέες και τέλος, βρίσκουν τις περισσότερες λύσεις. Αντίθετα, τα κορίτσια, σύμφωνα με το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας, παίρνουν τις λιγότερες αποφάσεις και λένε τις λιγότερες προτάσεις, ιδέες ή λύσεις από τις αντρικές μορφές ανεξαρτήτως ηλικίας. Η ανικανότητα των κοριτσιών στη διαχείριση κάποιου προβλήματος αντικείται στην πραγματικότητα, σύμφωνα και με την ερευνητική εργασία της Leonard<sup>1236</sup>, η οποία χρησιμοποιώντας μαριονέτες εξέταζε την ενδεχόμενη διαφοροποίηση των φύλων, στη διαπραγμάτευση ενός ζητήματος. Κυρίως μελετήθηκε η συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών κατά τη διαπραγμάτευση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Αντίθετα παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στη συμπεριφορά μεταξύ παιδιών μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας. Άρα τα θεατρικά κείμενα δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, αλλά προβάλλουν στερεότυπες αντιλήψεις των φύλων.

Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση διαπιστώθηκε πως οι αποφάσεις των αντρικών μορφών αφορούν ένα σύνολο ανθρώπων και συνήθως είναι καθοριστικές για την εξέλιξη της ιστορίας. Αντίθετα, οι αποφάσεις των γυναικείων μορφών λαμβάνονται σχεδόν πάντα από μορφές του ζωικού βασιλείου και αφορούν κυρίως τις ίδιες ή κάποιο πολύ στενό φιλικό, συνήθως, πρόσωπο. Οι αποφάσεις των ανήλικων ηρώων, ακολουθώντας το αντρικό πρότυπο, όχι μόνο επηρεάζουν αλλά καθορίζουν τις ζωές των άλλων προσώπων, ενώ από την άλλη, το κορίτσι όχι μόνο παίρνει τις λιγότερες αποφάσεις, αλλά παρουσιάζεται αναποφάσιστη και αδύναμη να κρατήσει τις αποφάσεις που πήρε. Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Zimmerman και West<sup>1237</sup>, η οποία κατέδειξε πως, ακόμα και όταν τα κορίτσια εκφράζουν κάποια άποψη, διακόπτονται συχνά γιατί οι απόψεις τους δεν θεωρούνται αξιόλογες, ή θεωρείται ότι δεν αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής.

---

<sup>1236</sup> Leonard, R., όπ.π.

<sup>1237</sup> Zimmerman, D., West, C. W. (1979). Sex roles, interruptions and silences in conversations. *Psychology Today*, May, σσ. 42-56.

Αναφορικά με τη υποβολή προτάσεων παρατηρήθηκε πως οι προτάσεις που γίνονται από άντρες υποβάλλονται κατά κύριο λόγο σε άλλους άντρες, αλλά και οι προτάσεις των γυναικείων μορφών υποβάλλονται σε αντρικές μορφές. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί οι προτάσεις υποβάλλονται κατά κύριο λόγο στα πρόσωπα που παίρνουν τις αποφάσεις, δηλαδή στους άντρες. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός πως οι ιδέες των αντρών γίνονται δεκτές με ενθουσιασμό και λαμβάνουν ανώτατες διακρίσεις (βραβείο), ενώ οι γυναίκες ακόμα κι όταν έχουν οι ίδιες κάποια ιδέα ή σκέφτονται να κάνουν κάτι, δεν το αποφασίζουν, αν δεν έχουν τη σύμφωνη γνώμη του άντρα. Ή σε άλλο σημείο παρατηρούμε πως οι γυναίκες προχωρούν σε μια συλλογική δράση (εκμετάλλευσης των εργοχείρων), έπειτα από την ιδέα που είχε ένας άντρας και μάλιστα τελώντας υπό τη, καθοδήγησή του.

Συνεπώς, το κοινό ανηλίκων που παρακολουθεί ή διαβάζει ένα θεατρικό έργο, μαθαίνει πως οι άντρες βρίσκονται στο κέντρο των αποφάσεων και πως μόνο αυτοί είναι σε θέση να βρίσκουν τις λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν. Επίσης 'διδάσκονται' πως οι γυναίκες δεν είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις, αλλά ούτε και να δίνουν λύσεις, αφού οι μόνες γυναικείες μορφές στα θεατρικά κείμενα που κατορθώνουν να δώσουν κάποια λύση σε ορισμένα θέματα δεν είναι οι απλές καθημερινές γυναίκες, αλλά μορφές που αποτελούν σύμβολα σοφίας ('κουκουβάγια'), γνώσης ('Κυρα- Γνώση') ή εξουσίας ('Βασίλισσα'). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Nalley<sup>1238</sup> στην έρευνα της, όπου ανέλυσε πέντε έργα, τα οποία ανεβάζονται πολύ συχνά στις θεατρικές σκηνές των σχολείων. Σύμφωνα με την έρευνα σε κανένα έργο δεν προβάλλεται το παράδειγμα της ικανής αποφασιστικής γυναίκας που λύνει τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αντιμετωπίζει τις προκλήσεις με ανεξαρτησία.

---

<sup>1238</sup> Nalley, S., όπ.π.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

### ΣΚΙΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ

#### 12.1. Ιδανικά και στόχοι ζωής των δύο φύλων

Τα ιδανικά και οι στόχοι ζωής ενός ατόμου μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την προσωπικότητά του, καθώς οι στόχοι που θέτει και για τους οποίους αγωνίζεται καταδεικνύουν τον τρόπο σκέψης του, δικαιολογούν τις ενέργειές του, συνδέονται με τα συναισθήματά του και έχουν στενή σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (αλτροουιστής/στρια, φιλοχρήματος/τη κ.τ.λ.). Στη συγκεκριμένη κατηγορία λοιπόν θα μελετήσουμε τα ιδανικά και τους υψηλούς στόχους, τόσο των ηρώων όσο και των ηρωίδων στα θεατρικά κείμενα της έρευνας. Στην ανάλυση δεν περιλαμβάνονται άλλοι επιμέρους στόχοι των θεατρικών προσώπων (π.χ. σύσταση μιας θεατρικής ομάδας), που δεν παρουσιάζονται ως στόχοι ζωής και δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιδανικά. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι λέγοντας ιδανικά εννοούμε ακριβώς *‘τον υψηλό πνευματικό ή ηθικό σκοπό για τον οποίο αγωνίζεται κανείς’*<sup>1239</sup> και αποτελεί συνήθως βασικό στόχο ζωής.

Όπως κατέδειξε η ανάλυση των κειμένων, οι ενήλικοι ήρωες θέτουν υψηλούς στόχους και ιδανικά. Συγκεκριμένα, ο άντρας αγωνίζεται και αντιμετωπίζει με δυναμισμό και αποτελεσματικότητα το πρόβλημα της ερήμωσης του μικρού χωριού εξαιτίας της αστυφιλίας, ενός κοινωνικού φαινομένου, που προκύπτει ως συνέπεια της έλλειψης θέσεων εργασίας και υποδομών στις απομακρυσμένες περιοχές της ελληνικής επαρχίας. Ο ενήλικος ήρωας αγωνίζεται και χάρη στην ισχυρή θέληση και τη σκληρή δουλειά κατορθώνει να καταπολεμήσει τα γενεσιουργά αίτια της αστυφιλίας στην περιοχή,

<sup>1239</sup> Μπαμπινιώτης, Γ. (2002<sup>2</sup>), όπ.π., σ.768.

φροντίζοντας να δημιουργηθούν έργα υποδομής καθώς και να χτιστεί ένα νέο εργοστάσιο στην περιοχή, η δημιουργία του οποίου εγγυάται θέσεις εργασίας. Αρωγοί του ενήλικου ήρωα σ' αυτή την προσπάθεια είναι δύο άντρες, φίλοι του, που γι' αυτόν τον υψηλό στόχο είναι πρόθυμοι να κάνουν μια ολόκληρη καμπάνια στον τύπο:

*Δάσκαλος: Το πρόβλημα είναι... πώς, να καταφέρουμε τους νέους να γυρίσουν πίσω. Να σταματήσει το ερήμωμα των Ελληνικών χωριών... Πως, είναι απαράδεκτο στην εποχή του διαστήματος, να υπάρχει καθολικός αναλφαβητισμός στα χωριά μας που κνοφορούν κάθε θλιβερή κατάσταση. Ευτυχώς όχι σε όλα... Δε μου χρειάζονται λοιπόν δακρύβρεχτα αρθράκια και συγκινητικά σκίτσα... Με καταλαβαίνετε; (Οι φίλοι του τον ακούνε συνεπαρμένοι). Να ξεσπαθώσει ο τύπος. Με τη γερή σου πένα σάλο μπορείς να ξεσηκώσεις. (Στο σκιτσογράφο). Και συ το ίδιο με την ευαισθησία στο σκίτσο. (Από την ανοιχτή πόρτα φαίνονται πρώτα κεφάλια, ύστερα όλο και παρουσιάζονται άλλοι που ακούν με θαυμασμό).*

*Οι φίλοι: (Τον αγκαλιάζουν). Είμαστε μαζί σου!*

*Συντάκτης: Ο αγώνας σου κι αγώνας μας!*

*Δάσκαλος: (Συνεχίζει δυνατά). Ας ταρακουνηθούν όλοι για το Ελληνικό χωριό!... Ας μεταβάλουμε τούτο το γεροντοχώρι σε μια πολύβουη κυψέλη. (Από την πόρτα φωνές...). Για να γυρίσουν όμως πάλι τα νιάτα... ακούστε με καλά, ανάγκη να δημιουργήσουμε και τις κατάλληλες προϋποθέσεις... Να λάβει επιτέλους μέτρα η Πολιτεία για να σταματήσει η αιμορραγία της μετανάστευσης!*

*- Μπράβοοοοοοο! Μπράβοοοοοοοοο! Να μας ζήσεις! (Τους παίρνουν μαζί τους έξω μέσα σε επευφημίες). (13:39-40).*

Επιπλέον, οι άντρες αγωνίζονται και θέτουν ως στόχο της ζωής την επανάσταση ενάντια σ' ένα σκληρό και αυταρχικό καθεστώς. Έτσι, όταν η 'Ζέχνα' κυριεύεται από τη δυναστεία των ρομπότ, μια ομάδα αντρών συγκροτεί την παράνομη οργάνωση 'Νοσταλγία'. Η οργάνωση έχει στόχο την επανάσταση ενάντια στην κυριαρχία των ρομπότ, αλλά τα μέλη της αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο σε περίπτωση που τους ανακαλύψουν 'τα ρομπογκλόμπ της Ατσάλινης Ταξιαρχίας' (20:75) να τους κλείσουν σε φυλακές - άσυλα όπου θα εκτίσουν ποινές 1000 και πλέον ετών. Αλλά οι ενήλικοι ήρωες

δεν φαίνεται να το βάζουν κάτω. Βρίσκουν τρόπο να ξεφεύγουν από τα 'ρομπογκλόμπ' και αγωνίζονται για την ελευθερία: «Άλλοι πάλι για να γλιτώσουν το άσυλο, καμώθηκαν ότι προσαρμόστηκαν, όπως ο φίλος μου, ο Βαγγέλης ο Νταβαντούρης. Αυτοί, λοιπόν, συναντιούνται κάθε τόσο κρυφά και ψάχνουν να βρουν τρόπους ν' απαλλάξουν τη χώρα απ' τα ρομπότ» (20:53). Όπως εξηγεί και λίγο παρακάτω ο 'Βαγγέλης Νταβαντούρης', ένας από τους πρωταγωνιστές της αντιστασιακής οργάνωσης: «Είμαστε μια μικρή ομάδα που προσπονηθήκαμε ότι προσαρμοστήκαμε. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν αλλάξαμε μυαλά. Εγώ είμαι ο αρχηγός της ομάδας των απροσάρμοστων του τομέα Ψι Βήτα Δύο. Κάνουμε ό,τι μπορούμε για ν' αντισταθούμε στην κυριαρχία των ρομπότ» (20:73). Επισημαίνει το καθεστώς τρομοκρατίας που επικρατεί: «Δεν υπάρχει ούτε σπιθαμή γης που να μην έχει σκεπαστεί από τσιμέντο. Παλιότερα εμείς τα μέλη της οργάνωσης, καλλιεργούσαμε κρυφά σε θερμοκήπια... Τα ρομπογκλόμπ της Ατσάλινης Ταξιαρχίας ανακάλυψαν τα κρυφά μας περιβόλια. Εντοπίσανε τα μυστικά θερμοκήπια και τα πυρπολήσανε... Ελάχιστοι έχουμε απομείνει!...» (20:75). Και τέλος, μιλά για τον κύριο στόχο της οργάνωσης στους δύο ήρωες, που με προθυμία δέχονται να αγωνιστούν για το ιδανικό της ελευθερίας χωρίς να φοβηθούν τις συνέπειες μιας πιθανής αποτυχίας:

*Βαγγέλης: Αύριο το πρωί σχεδιάζουμε να καταλάβουμε με την ομάδα μας το σταθμό της τηλεόπιασης. Όσοι απομένουμε, δηλαδή. Αν τα καταφέρουμε, θα διακόψουμε το διάγγελμα του Ρομποτσιφ και θα πούμε τα δικά μας. Είναι η τελευταία μας ελπίδα.*

*Πασχάλης: Κι αν αποτύχετε;*

*Βαγγέλης: Αν αποτύχουμε, αυτό είναι! Θα μας κλείσουνε κι εμάς στο άσυλο.*

*Πασχάλης: Να 'ρθούμε κι εμείς;*

*Βαγγέλης: Αμέ! Άμα το λέει η καρδιά σας!*

*Φανούρης: Θα 'ρθούμε τότε (20:80).*

Άλλοτε, οι άντρες δείχνουν αποφασισμένοι να αγωνιστούν ενάντια στην κοινωνική αδικία και δηλώνουν ότι στόχος τους θα είναι η ισοκατανομή του πλούτου «Γουργουριστός: Κι από δω και πέρα δε θα υπάρχουν γεμάτα γουρουνάκια και γουρουνάκια αδειανά! (...) Εμπρός! Ελάτε! Πάμε! Φεύγουμε! Όλοι μαζί! Μια νέα εποχή αρχίζει!» (21:112), «Κι ό,τι πέσει, ό,τι βρούμε, ίσα θα το μοιραστούμε! Όλοι θα 'χουμε τα ίδια... ούτε πλούσιοι ούτε φτωχοί, γεμάτοι ούτε αδειανοί!...» (21:113).

Επιπλέον, ο ενήλικος ήρωας έχει οικολογική συνείδηση (24:147) και γι' αυτό επιδιώκει ένα καθαρότερο περιβάλλον για όλους. Όταν μαθαίνει ότι θα χτιστεί ένα εργοστάσιο εκεί όπου βρίσκεται το μοναδικό πάρκο της περιοχής, αρχίζει έναν αγώνα προκειμένου να αποτρέψει μια τέτοια καταστροφική ενέργεια για το περιβάλλον: «Και κάπως να κάνω να μη γίνει ποιος ξέρει τι θηρίο εργοστάσιο και μας κόψει όση ανάσα απόμεινε εδώ γύρω (Μένει να συλλογιέται λίγα δευτερόλεπτα)» (24:140). Αποφασίζει να το πει σε όλα τα παιδιά, προκειμένου να τα έχει συμμάχους σ' αυτό το σκοπό: «...δε σκέφτεσαι την ανάσα μας, ... Εδώ χωρίς εργοστάσιο ανοίγεις τα πνευμόνια σου ν' ανασάνεις, και μπαίνει μια σταλίτσα τόση δα (...) οξυγόνο. Αέρας τέλος πάντων. Τέρμα με το εργοστάσιο» (24:133) «σχεδιάζουν να χτίσουν εδώ, μες στη μέση, εργοστάσιο. Κατάλαβες τι εννοώ όταν λέω θηρίο αεροφάγο;» (24:151) και τους συμβουλεύει να ενημερώσουν τους γονείς: «Να το πείτε στους γονιούς σας να νοιαστούνε και κείνοι, τώρα που το εργοστάσιο είναι ακόμα ιδέα κι όχι τσιμέντο. Άμα πέσει το τσιμέντο τέρμα. Τέρμα τα σούρτα φέρτα εδώ στην πλατειτσα, τέρμα τα σκουπίσματα. Εκείνη τη βρόμα δεν μπορώ να την καθαρίσω πια εγώ» (24:134) «Για το εργοστάσιο που λέγαμε να μιλήσεις στον πατέρα σου, στη μητέρα σου...» (24:135) «Καλύτερα θα 'ταν να ξεσηκώνονταν κι οι γονιοί. Πιο αποτελεσματικό» (24:146). Μάλιστα, με χαρακτηριστική υπερβολή συμβουλεύει τα παιδιά να φυσούν για να καθαρίσει ο αέρας:

*Οδοκαθαριστής: Αμέτε στο καλό... και φυσάτε στο δρόμο για να καθαρίσει λίγο η ατμόσφαιρα*

*Αίνα: Παρόλο που δεν έχουμε καιρό για τέτοια παιχνίδια, αν πρόκειται να σας εξυπηρετήσουμε...*

*Οδοκαθαριστής: Εμένα να εξυπηρετήσετε; Εγώ τα 'φαγα τα ψωμιά μου... για σας νοιάζομαι. Μην αποπνιχτείτε έτσι που την κατανήσαμε τη... (δείχνει γύρω) τη γειτονιά μας. Φωτιές εδώ, καπνιά εκεί, εκρήξεις παρακάτω... Χρειαζόμαστε και μια πνοή, καταλάβατε; Φυσάτε λοιπόν όσο αντέχουν τα πνευμόνια σας. Άντε μπράβο!... (24:136)*

Σε αντίθεση με τον άντρα, η γυναίκα δεν παρουσιάζεται να αγωνίζεται για κάποιο πολύ σημαντικό σκοπό. Σε καμία περίπτωση δεν τη βλέπουμε να έχει ιδανικά ή να παλεύει προκειμένου να πετύχει υψηλούς στόχους. Βλέπουμε μόνο μια γυναικεία μορφή απλά να βοηθά ένα άλλο πρόσωπο στο στόχο που έχει θέσει. Συγκεκριμένα, η

‘νεραϊδογιαγιά’ βοηθά την εγγονή της, τη μικρή Αννούλα στο στόχο της να γίνει η Τσιμεντούπολη μια ανθρώπινη πόλη.

Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατέδειξαν πως τα αγόρια θέτουν συχνά υψηλούς στόχους και αγωνίζονται για να τους πετύχουν. Ειδικότερα, ο μικρός βιοπαλαιστής μάχεται ενάντια στην αδικία, την κλεψιά και την αισχροκέρδεια (5:29). Αγωνίζεται υπέρ της τιμιότητας και της δικαιοσύνης (5:15), ακόμα και όταν αυτός ο αγώνας του κοστίζει ακριβά (5:29). Επίσης, ο ανήλικος ήρωας θέτει ως στόχο να σώσει τον πλανήτη του και όλους τους κατοίκους από τον σκληρό και πολεμοχαρή Σούπερ-Μπαμ και τελικά τα καταφέρνει με τη βοήθεια ενός καλού του φίλου (6:73-80). Άλλες φορές το νεαρό αγόρι μάχεται ενάντια στην κοινωνική αδικία (7:100). Θέτει ως στόχο της ζωής του να λυτρώσει τη χώρα του και τους κατοίκους από τον μάγο-άρχοντα, ο οποίος τους παίρνει όλη τη σοδειά και την πουλά για να γεμίζει χρυσάφι (7:99). Το νεαρό αγόρι είναι έτοιμο να παλέψει σκληρά για να λυτρώσει το λαό, ακόμα και όταν υπάρχει κίνδυνος να το πληρώσει αυτό με τη ζωή του:

*Γεωργός: Στάσου! Θα βρεις τον μελά σου, παιδί μου! Οι στρατιώτες του Αρπαχτάρη θα σε σκοτώσουν.*

*Στραβομούτσουνος: Δεν τους φοβάμαι. Έτσι κι αλλιώς, θα πεθάνω κάποτε.*

*Τουλάχιστον, ο θάνατός μου να ωφελήσει τους ανθρώπους (7:100).*

Άλλοτε τα αγόρια πρωτοστατούν στον αγώνα για να σωθεί το δάσος από την καταστροφή. Οπλισμένοι με θάρρος, ο ανήλικος ήρωας δε διστάζει να ζητήσει ευθέως από το σκληρό Χρυσοθήρα και τους δυο ξυλοκόπους να φύγουν από το παραμυθένιο δάσος (8:38). Κάποιες φορές οι ανήλικοι ήρωες θέτουν ως στόχο την αλήθεια των πραγμάτων (9:27,28) και αγωνίζονται για την ειρήνη. Με τη συνδρομή κάποιων φίλων βάζουν σε εφαρμογή το σχέδιο ‘*μυρμήγκια της ειρήνης*’ δημιουργώντας μια νέα γενιά μυρμηγκιών που δε θέλει πολέμους και μάχες, αλλά αγαπά την ειρήνη. Η νέα αυτή γενιά έχει να αντιμετωπίσει συν τις άλλους, το παλιό κατεστημένο των πολεμιστών και των στρατιωτικών που θέλουν κατακτήσεις, δόξες και νέες μάχες:

*Μυρμ. Ειρήνης: Δεν τα θέλουμε τα όπλα, τα κανόνια, τα σπαθιά, θα τα κάνουμε εργαλεία να δουλεύει η εργατιά. Ούτε πολέμους και μάχες, νίκες, φόνους κι αρπαγές, ένας νέος κόσμος λάμπει στις δικές μας τις καρδιές.*

*Παλαιοί: Μα χανόμαστε. Πού πάμε; Είναι λόγια αντρών αυτά;*

*Μυρμ. Ειρήνης: Ποιος σας είπε πως ο άντρας ξέρει μόνο να χτυπά;*

*Παλαιοί: Και η ένδοξη ιστορία... της πατρίδας η τιμή, των ηρωικών προγόνων η ανδρεία, η αρετή, ούτε που σας συγκινεί;*

*Μυρμ. Ειρήνης: Των μανάδων μας οι θρήνοι, της ορφάνιας οι κραυγές, των ανάπηρων οι πόνοι, των αιμάτων οι πηγές, οι καταστροφές στη γη μας... είν' τα δώρα του πολέμου κι όχι αυτά που εσύ μας λες (9:96-97).*

Άλλοτε το αγόρι θέτει ως στόχο ζωής να βρει το χαμένο 'τραγούδι της χαράς' το οποίο θα σώσει τον κόσμο και θα ξαναφέρει στη Γη τη χαρά, την ειρήνη και την ισορροπία των πραγμάτων (12:8,39). Παρόλο που νιώθει μια βαθιά λύπη που χάθηκε το τραγούδι της χαράς και αισθάνεται πολύ αδύναμο, εντούτοις το μόνο που σκέφτεται είναι να βρει το τραγούδι που θα βγάλει «το καλοκαίρι από τη μαύρη φυλακή» (12:11):

*Τύμπανο: ...αχ, να μπορούσα...*

*Τρομπέτα: Αν μπορούσες, τι;*

*Τύμπανο: Να βρω το τραγούδι της ευτυχίας*

*Τρομπέτα: Και πού ξέρεις πού βρίσκεται...*

*Τύμπανο: Θα 'ψαχνα παντού... (12:11)*

Έτσι, με τη συνδρομή μιας φίλης, ξεκινά έναν αγώνα γεμάτο περιπέτειες και ταξίδια σε άγνωστες χώρες, ώσπου φτάνει στο φεγγάρι και εκεί, με τη βοήθεια της 'Πανσελήνου', βρίσκουν τους στίχους που έλειπαν από το τραγούδι της χαράς και επανέρχεται η ευτυχία στον κόσμο (12:38-40).

Επιπλέον, το μικρό ψαράκι ανησυχεί για τη μόλυνση της θάλασσας (18:4) και βάζει στόχο να διώξει όλα τα σκουπίδια από το βυθό (18:8). Πέρα από τη μόλυνση των θαλασσών, ο ανήλικος ήρωας ανησυχεί και για την καταστροφή των δασών. Στεναχωριέται για το δάσος που κάηκε και αποφασίζει να πει σε όλους τους ανθρώπους να συνδράμουν, ώστε να γίνει το δάσος όπως ήταν πριν: «*Κι εγώ θα στείλω μήνυμα σε όσο πιο πολλούς ανθρώπους μπορώ για να έρθουν κι αυτοί να βοηθήσουν, να φυτέψουν κι αυτοί από ένα δεντράκι κι έτσι σε λίγο να ξαναγίνει το δάσος, όπως ήταν πριν. Τότε δε θα κλαίνε πια τα δεντράκια τα καμένα, γιατί θα έχουν καινούργιους φίλους*» (19:18). Ο ίδιος μάλιστα φυτεύει το πρώτο δεντράκι (19:18). Και όχι μόνο αυτό. Το μικρό αγόρι ονειρεύεται να σώσει την ανθρωπότητα, παρόλο που η μητέρα του δε φαίνεται να συμεριζεται τις ανησυχίες του: «*Κυρία Βήτα: Πρέπει να σώσει την ανθρωπότητα!*



(κουνάει θλιμμένα το κεφάλι.) *Τι να πεις; Τα παιδιά σήμερα εννοούν να κάνουν το δικό τους. Δεν ακούν τις συμβουλές των μεγάλων»* (24:107). Το ίδιο το αγόρι όμως δεν φαίνεται να πτοείται και εκφράζει ανοιχτά τις σκέψεις του: *«Αρκετές βιταμίνες τρώμε σε τούτο το ημισφαίριο. Με το άλλο τι γίνεται; Την Αφρική, την Ινδία... (Ακούει.) Με νοιάζει. Εσάς δε σας νοιάζει;»* (24:107). Έχοντας μάλιστα ως στόχο έναν καλύτερο κόσμο για όλους, ονειρεύεται ότι ταξιδεύει στο νησί της σοφίας, εκεί όπου βασιλεύει η Γνώση, η Αγάπη και η Τέχνη (27:28), όπου μαθαίνει τι πρέπει να αλλάξει για να γίνει ο κόσμος καλύτερος (27:41-42).

Σε αντίθεση με το αγόρι, το κορίτσι δεν έχει υψηλούς στόχους και ιδανικά. Μάλιστα, κάποιες φορές, δείχνει να μην καταλαβαίνει καν τι σημαίνει να έχεις, κάποιο σκοπό στη ζωή, όπως η 'Στρούκα', μια κοριτσίστικη μορφή από το ζωικό βασίλειο:

*Χελιδόνι: Και γιατί δεν κάνεις κάτι;*

*Στρούκα: Τι κάτι;*

*Τρένο: Να 'χεις, ας πούμε, ένα σκοπό.*

*Στρούκα: (Απορημένη). Τι είναι αυτό;*

*Εξερευνητής: (Ειρωνικά). Μελιτζάνες μιάμ. Σκοπός παιδί μου είναι να κάνεις κάτι στη ζωή σου.*

*Στρούκα: Και πώς να το κάνω, που φοβάμαι συνεχώς;*

*Καραβάκι: Όταν λέμε να κάνεις κάτι, εννοούμε κάτι χρήσιμο. Όπως για παράδειγμα το Τρένο κάνει δρομολόγια. Ο εξερευνητής εξερευνά και το Χελιδόνι τρώει βλαβερά έντομα. Εσύ τι κάνεις;*

*Στρούκα: Καλά ευχαριστώ (1:48-49).*

Η ανήλικη ηρωίδα, όχι μόνο δεν έχει ως σκοπό να σώσει τον κόσμο, αλλά δείχνει να μην αντιλαμβάνεται καν τι συμβαίνει γύρω της. Και ενώ το αγόρι έχει συναίσθηση της κατάστασης και γι' αυτό έχει ως στόχο να βρει το τραγούδι της ευτυχίας που θα φέρει πάλι τη χαρά στη Γη (12:11), εκείνη δείχνει σαν χαμένη και μόνο όταν της εξηγήει ο ανήλικος ήρωας φαίνεται να καταλαβαίνει την τραγικότητα της κατάστασης:

*Τύμπανο: Είσαι η μόνη σε ολόκληρο τον κόσμο που βλέπω να 'ναι καλά μετά την εξαφάνιση του τραγουδιού της ευτυχίας.*

*Τρομπέτα: Για σκέψου!*

*Τύμπανο: Και τραγουδάς ακόμη;*

*Τρομπέτα: Μα δεν έπαψα ποτέ να τραγουδώ.*

*Τύμπανο: Είσαι η μόνη σίγουρα σ' ολόκληρο τον κόσμο που τραγουδά...*

*Τρομπέτα: Μα για τ' όνομα του Θεού, γιατί τόση βουβαμάρα; Δεν προσπαθήσατε;*

*Τύμπανο: Τι να προσπαθήσουμε, που από εκείνη τη φοβερή μέρα ο κόσμος έγινε κακός κι άγριος. Όλα αγρίεψαν. Δεν το πήρες είδηση;*

*Τρομπέτα: Όχι, δηλαδή, ναι. Και ναι, και όχι.*

*Τύμπανο: Γ' αυτοκίνητα λύσσαζαν από το κακό τους... και όταν βρέχει, παρατήρησες τι γεύση έχει η βροχή;*

*Τρομπέτα: Όχι, δηλαδή ναι. Και ναι, και όχι.*

*Τύμπανο: Η βροχή μυρίζει βενζίνη. Και τα λουλούδια δεν ονομάζονται πια λουλούδια. Αλλά βενζινολούλουδα...*

*Τρομπέτα: Δηλαδή η κατάσταση είναι τραγική (12:10-11).*

Και σε άλλη περίπτωση, η ανήλικη ηρωίδα φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω της. Έτσι, ενώ το μικρό ψαράκι βάζει ως στόχο να διώξει τα σκουπίδια από τη θάλασσα (18:6,8) εκείνη, χωρίς να καταλαβαίνει τίποτα, τον ρωτά ανέμελα: «Και γιατί παρακαλώ, είσαι χάλια μια τέτοια όμορφη μέρα;» (18:4) για να εισπράξει ως απάντηση, πως είναι αφηρημένη, αφού δεν κατάλαβε πως έφτασε το καλοκαίρι και πως οι άνθρωποι θα γεμίσουν και πάλι σκουπίδια στις θάλασσες: «Αμα δεν ήσουν τόσο αφηρημένο, θα καταλάβαινες πως έφθασε το καλοκαίρι και πως αρχίσανε τα βάσανά μας» (18:4). Μάλιστα, στην ερώτησή της, αν τα σκουπίδια θα έρθουν και αυτό το καλοκαίρι, ο ανήλικος ήρωας την ενημερώνει πως ήρθαν ήδη, κάτι που η ίδια δεν παρατήρησε: «...ήρθαν ήδη. Για κοίτα λίγο πίσω σου» (18:6).

Η ενήλικη ηρωίδα δε θέτει πολύ υψηλούς στόχους ή δεν κάνει μεγαλόπνοα σχέδια να σώσει τον κόσμο, τον πλανήτη, κ.τ.λ. Μόνο σε μια περίπτωση το κορίτσι βάζει ως στόχο να σώσει την πόλη που ζει από το τσιμέντο. Για να πετύχει το σκοπό της ανεβαίνει πάνω στις στέγες (11:16) και απειλεί ότι δε θα κατέβει κάτω, αν ο δήμαρχος της Τσιμεντούπολης δε φυτέψει δέντρα σ' όλη την πόλη (11:17). Ενώ αρχικά η ενέργειά της αποδοκιμάζεται απ' όλους (11:18-19), στο τέλος η Αννούλα επιτυγχάνει το σκοπό της (11:79-80), χάρη στη βοήθεια της γιαγιάς και του 'Βαγγελάκη' που είναι ένα μικρό τζίνι. Εντούτοις, παρατηρούμε ότι ενώ ο αγώνας των ενήλικων και ανήλικων ηρώων για

κάποιους πολύ σημαντικούς στόχους απαιτούν συνήθως μαχητικότητα, κρύβουν περιπέτειες, δράση, κ.ά., στην περίπτωση του κοριτσιού ο ‘αγώνας’ παρουσιάζεται αρκετά ‘στατικός’. Το κορίτσι δηλαδή ανεβαίνει στις στέγες και περιμένει τη δικαίωση του αιτήματός της.

Οι άλλοι στόχοι που θέτει η ανήλικη ηρωίδα αφορούν μόνο την ίδια. Συγκεκριμένα, το κορίτσι που βρέθηκε στο βυθό, αφού βούλιαξε το καράβι με το οποίο ταξίδευε (10:15), βάζει ως στόχο να γυρίσει στο σπίτι της. Γι’ αυτό το λόγο κάνει διάφορες ενέργειες για να πείσει τα ψάρια να τη βοηθήσουν να γυρίσει πίσω (10:75). Άλλοτε, ο μοναδικός στόχος των ανήλικων ηρωίδων είναι να βγάλουν πολλά λεφτά: «*Τίποτα δεν έχει αξία για μας απ’ το χρήμα. Όλο για λεφτά μιλάμε. (...) Ό,τι έχει αξία στη μικρή ας τη ζωή, χρήμα είναι μόνο χρήμα (...) Δεν πιστεύουμε παρά μόνο στο χρήμα*» (12:18). Η απόκτηση και κατοχή πλούτου ανάγεται σε στόχο ζωής για τις ανήλικες ηρωίδες, ενώ τα ‘ιδανικά’ τους είναι η απόκτηση υλικών αγαθών:

*Τύμπανο: Μα ποιο είναι το νόημα της ζωής σας;*

*Όλες: Το χρήμα.*

*Τύμπανο: Μα υπάρχουν και άλλα πράγματα στη ζωή.*

*Κοκκ.1: Εμείς θέλουμε μόνο λεφτά. Αγοράσαμε και μια ‘Μερσεντές’!*

*Κοκκ.2: Και μια πολυκατοικία... (12:20)*

Εντούτοις, τα κορίτσια πέρα από αυτές τις τρεις περιπτώσεις που θέτουν ορισμένους δικούς τους στόχους, κάποιες φορές παρουσιάζονται να βοηθούν τα αγόρια στους στόχους που εκείνοι έχουν θέσει. Ειδικότερα, σε τέσσερις περιπτώσεις βλέπουμε τις ανήλικες ηρωίδες να βοηθούν τα αγόρια στο στόχο που έχουν θέσει (8:31, 9:86-87,95 12:11, 18:6-8,16), ενώ μια μόνο φορά βλέπουμε το αντίθετο, δηλαδή το αγόρι να συνδράμει στο σκοπό που έχει θέσει ένα κορίτσι (11:29-31).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως στα θεατρικά κείμενα της έρευνας οι άντρες παρουσιάζονται να έχουν υψηλούς στόχους και ιδανικά. Χάρη στην αγωνιστικότητα και τη μαχητικότητά τους αντιμετωπίζουν με επιτυχία ένα κοινωνικό φαινόμενο (αστυφιλία), αγωνίζονται ενάντια σ’ ένα αυταρχικό καθεστώς, ενάντια στην κοινωνική αδικία και παλεύουν ενάντια στη μόλυνση του περιβάλλοντος. Αντίθετα, σε κανένα κείμενο η γυναικεία δεν παρουσιάζεται να αγωνίζεται για κάποιο υψηλό στόχο ή δεν εμφανίζεται να παλεύει για κάποια ιδανικά. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της

Nilan<sup>1240</sup>, η οποία προέβη σε μια προσπάθεια καταγραφής των στερεότυπων αντιπροσωπεύσεων του αρσενικού.

Η ίδια διαφοροποίηση ισχύει και στους ανήλικους χαρακτήρες. Τα αγόρια έχουν υψηλούς στόχους: να σώσουν τον πλανήτη, την ανθρωπότητα, αγωνίζονται να φέρουν την ισορροπία των πραγμάτων και τη χαρά πάλι πίσω στη Γη ή αγωνίζονται για την ειρήνη στον κόσμο, μάχονται ενάντια στην κοινωνική αδικία και θέτουν ως στόχο ένα καθαρότερο περιβάλλον για όλους. Τα κορίτσια από την άλλη, όχι μόνο δεν παρουσιάζονται να έχουν υψηλούς στόχους στη ζωή, αλλά εμφανίζονται να μην αντιλαμβάνονται καν, τι συμβαίνει γύρω τους. Ο μόνος στόχος του κοριτσιού που αφορά και τους άλλους, είναι η προσπάθειά της να γίνει η Τσιμεντούπολη μια ανθρώπινη πόλη. Οι άλλοι δυο στόχοι των κοριτσιών αφορούν μόνο τις ίδιες και είναι: α) να φύγει από το βυθό και επιστρέψει σπίτι της και β) να μαζέψει όσο το δυνατόν περισσότερα χρήματα, κάτι που η ίδια έχει αναγάγει σε στόχο ζωής. Συνεπώς, παρά τις ανανεωτικές τάσεις στο παιδικό θεατρικό κείμενο (π.χ. νέα θεματολογία, απεικόνιση του σύγχρονου τρόπου ζωής και των προβλημάτων, κ.τ.λ.), τις περισσότερες φορές τα θεατρικά κείμενα παρουσιάζουν τα κορίτσια και κυρίως τις γυναίκες, ανίκανες να θέτουν στόχους στη ζωή και να αγωνίζονται για υψηλά ιδανικά. Αντίθετα το ανήλικο κοινό ‘μαθαίνει’ πως ό,τι ωραίο, μεγάλο, σπουδαίο και δίκαιο γίνεται στον κόσμο αποτελεί κατόρθωμα του άντρα ή επιτυγχάνεται από ένα αγόρι.

## **12.2. Στάσεις, θέσεις και απόψεις των ηρώων και των ηρωίδων αναφορικά με τις σχέσεις των δύο φύλων**

Οι απόψεις των ηρώων και των ηρωίδων για τις σχέσεις των δύο φύλων, οι σκέψεις τους για το ρόλο, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που έχει κάθε άνθρωπος ανάλογα με το φύλο του, μεταφέρει σε μας πληροφορίες για την προσωπικότητα και τον τρόπο σκέψης των ηρώων και των ηρωίδων. Κυρίως όμως μεταδίδει στο κοινό ανηλικών συγκεκριμένα μηνύματα για τη θέση του άντρα και της γυναίκας, μηνύματα που

---

<sup>1240</sup> Nilan, P., ό.π.

στηρίζονται (απλά και μόνο) σ' αυτό που εκφράζει σαν άποψη ο ήρωας ή η ηρωίδα, αλλά που στα μάτια του παιδιού που παρακολουθεί ή αναγιγνώσκει παρουσιάζεται ως αδιάψευστη αλήθεια, αφού είναι κάτι που έχει πει ο/η ήρωας/ίδα του. Σύμφωνα με την ανάλυση, απόψεις για τις σχέσεις των δύο φύλων εκφράζουν κατά κύριο λόγο οι άντρες. Συγκεκριμένα, οι ενήλικοι ήρωες -αλλά στην προκείμενη περίπτωση και οι ηρωίδες- θεωρούν αυτονόητο ότι οι άντρες ψυχαγωγούνται τις ελεύθερες ώρες τους πηγαίνοντας στο καφενείο (14:18) και πως δεν είθισται ή δε συγκαταλέγεται στους ρόλους του άντρα η ενασχόληση -και κυρίως το παιχνίδι- με τα παιδιά (14:16,19). Ο ενήλικος ήρωας θεωρεί πως οι γυναίκες δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους άντρες, κυρίως ως προς τις επαγγελματικές επιλογές. Θεωρεί ότι η θέση των γυναικών είναι στην οικιακή σφαίρα και πως οι άντρες 'έκαναν τα στραβά μάτια' (23:24) όταν οι γυναίκες 'βγήκαν από την κουζίνα' και 'έγιναν δακτυλογράφοι' (23:24). Αλλά μια γυναίκα συγγραφέας για εκείνον, θεωρείται κατάντια: «Ορίστε πού καταντήσαμε! ...Είδες χάλια;» (23:24-25). Μάλιστα, όταν η γυναίκα έρχεται για να του υποβάλει το έργο της προς έγκριση, εκείνος δε διστάζει να της πει ότι το φύλο της αποτελεί 'μειονέκτημα', το οποίο, χάρη στη μεγαλοψυχία του, θα παραβλέψει:

*Λογοκριτής: Ένα μειονέκτημα υπάρχει, αλλά... θα το παραβλέψω.*

*Φανή: Μειονέκτημα;*

*Λογοκριτής: (Μεγαλόψυχα και συγχωρητικά.) Το φύλο (23:26).*

Εξάλλου, την άποψη ότι οι άντρες είναι ανώτεροι από τις γυναίκες είναι κάτι που οι ενήλικοι ήρωες εκφράζουν ανοιχτά και καθαρά: «(Κοφτά.) Αρσενικά ανώτερα από θηλυκά» (25:75). Αλλά και σε μια διαφωνία μεταξύ του ζευγαριού, ο άντρας λέει στη σύζυγό του πως είναι ανώτερος «Εγώ... Ανώτερος. Εσύ, ό,τι σου καπνίσει» (25:109).

Όμως, ο ενήλικος ήρωας δεν αρκείται στο να εκφράζει απλά τις απόψεις του για τις σχέσεις των δύο φύλων, αλλά νουθετεί και το γιο του, για το τι είναι θεμιτό, αποδεκτό και πρέπον για τα αγόρια και τι για τα κορίτσια. Ειδικότερα, όταν ο γιος ανακοινώνει στον πατέρα πως θα συμμετάσχει στη θεατρική ομάδα του σχολείου, ο πατέρας 'γρυλίζει απειλητικά' (26:77). Ο ενήλικος ήρωας υποστηρίζει πως το θέατρο όπως και διάφορες άλλες 'σαχλαμάρες' είναι για τα κορίτσια και όχι για τα αγόρια:

*Πατ. Γιάννη: Καθόλου φυσικά. Αφύσικα. Τι είσαι εσύ, βρε, που θα παίζεις θέατρο; Κορίτσι;*

*Γιάννης: Γιατί; Τα κορίτσια μόνο παίζουν θέατρο;*

*Πατ. Γιάννη: Τα κορίτσια κάνουν διάφορες σαχλαμάρες. Άμα θέλουν, ας παίζουν και θέατρο (26:77).*

Όταν ο γιος του παραθέτει ως επιχείρημα ότι στο αρχαίο θέατρο δεν έπαιζαν γυναίκες και πως τους γυναικείους ρόλους υποδύονταν άντρες, η αντίδραση του πατέρα είναι χαρακτηριστική:

*Πατ. Γιάννη: Σα δε ντρέπονταν!*

*Γιάννης: Γιατί να ντραπούν; Το είχαν καμάρι. Κι ο ίδιος ο Ευριπίδης υποδύόταν κορίτσια στις τραγωδίες...*

*Πατ. Γιάννη: Ορίστε πράγματα! ...τόρα άλλαξαν τα χρόνια... Κι οι άντρες που παίζουν γυναικείους ρόλους είναι ξεφτισμένοι. Τι δουλειά έχεις εσύ με θεατρικές ομάδες; Έξω. Παράτα τα (26:78).*

Αλλά και παρακάτω, ο πατέρας υποστηρίζει τα ίδια πράγματα, μόνο που τώρα επεκτείνει τις απόψεις του και στις διαφορές, που -κατά τη γνώμη του- υπάρχουν ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, όσον αφορά το γνωστικό τους επίπεδο: «*Πατ. Γιάννη: Κι αντί να καθήσετε να μάθετε τετραγωνικές ρίζες, φτιάχνετε θέατρο. Τα ξέρει αυτά τα μασκαραλίκια το Υπουργείο; (...) (Μαλακότερα). Ας το φτιάξουν τα κορίτσια το θέατρο που, στο κάτω-κάτω, κορίτσια είναι, δεν πειράζει κι αν δεν έχουν πολλές γνώσεις. Εσείς όμως τ' αγόρια, πώς θα βγείτε στην κοινωνία χωρίς τετραγωνικές ρίζες;*» (26:79-80).

Σε αντίθεση με τους άντρες, οι γυναίκες δεν εκφράζουν απόψεις στα θεατρικά κείμενα, αναφορικά με τις σχέσεις των φύλων. Όμως, όπως κατέδειξε η ανάλυση ούτε τα αγόρια φαίνεται να εκφράζουν κάποιες απόψεις ή να κάνουν κάποιες σκέψεις για τις σχέσεις των φύλων. Μόνο το κορίτσι φαίνεται να αποδέχεται ως φυσική τη διάκριση και την αναπαράγει στο λόγο. Για παράδειγμα, όταν ενήλικος ήρωας συμβουλεύει το κορίτσι να μιλήσει στη μαμά και στον μπαμπά του για ένα σοβαρό θέμα που αφορά τη γειτονιά και την ευρύτερη περιοχή, η ανήλικη ηρωίδα λέει με τρόπο απολύτως φυσικό πως μόνο ο πατέρας ασχολείται με δουλειές και διάφορά αλλά θέματα, ενώ η μητέρα δεν ασχολείται μ' αυτά, διότι είναι 'πουπέ', δηλαδή του καναπέ (24:135). Όπως και σε άλλο σημείο, το κορίτσι λέει με απόλυτα φυσικό τρόπο ότι το σπίτι που μένουν είναι 'προίκα της μαμάς' (24:132), πράγμα που σημαίνει οι ανήλικες ηρωίδες έχουν 'διδάχτει' να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται μια απαρχαιωμένη συνήθεια, η οποία αντικατόπτριζε το ρόλο και τη

θέση της γυναίκας στην κοινωνία και που πολλές φορές ως πρακτική καθιστούσε το γάμο μια μορφή αγοραπωλησίας.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε πως στα θεατρικά κείμενα της έρευνας, εκείνοι που κυρίως εκφράζουν απόψεις για τις σχέσεις των φύλων είναι οι άντρες<sup>1241</sup>, ενώ οι γυναίκες και τα αγόρια δεν εκφράζουν κάποια θέση ή άποψη για τα δύο φύλα. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια αναπαράγουν μέσα από το λόγο τη διάκριση μεταξύ αντρών και γυναικών και με τα λόγια τους τονίζουν στερεότυπες αντιλήψεις για τα δύο φύλα. Συνεπώς, οι ανήλικες ηρωίδες φαίνεται ότι έχουν διδαχτεί να αποδέχονται τη διάκριση μεταξύ των φύλων και την παρουσιάζουν με απόλυτα φυσικό τρόπο, χωρίς να ασκούν κάποιου είδους κριτική. Αλλά και πέρα από τις ανήλικες ηρωίδες, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ο ενήλικος ήρωας, όχι μόνο εκφράζει ανοιχτά την άποψη πως ο ίδιος είναι ‘ανώτερος’ και πως ‘τα αρσενικά είναι ανώτερα από τα θηλυκά’, αλλά επιχειρεί να μνησεί σ’ αυτό τον τρόπο σκέψης και το γιο του<sup>1242</sup> και μαζί μ’ εκείνον, το κοινό που παρακολουθεί, ή διαβάξει το έργο.

Έτσι, ο πατέρας λέει στο γιο του πως τα κορίτσια μπορούν να ασχολούνται με το θέατρο και με άλλες ‘σαχλαμάρες’ και ότι δεν πειράζει αν δεν έχουν πολλές γνώσεις, ενώ τα αγόρια -σύμφωνα με την άποψή του- πρέπει να είναι άριστα στα μαθηματικά και όχι να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Η θέση αυτή του πατέρα εναρμονίζεται πλήρως με την αντίληψη ότι τα αγόρια έχουν ‘φυσική’ κλίση ή πολλές γνώσεις στις θετικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια έχουν ‘έφεση’ στα καλλιτεχνικά μαθήματα ή σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες<sup>1243</sup>. Συνεπώς, όσα υποστηρίζει ο άντρας τονίζουν τη διαφορετικότητα ανάμεσα στα παιδιά, όχι με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις προτιμήσεις ή τις κλίσεις τους, αλλά στηρίζονται απλά και μόνο στη διάκριση με βάση το φύλο. Και επειδή τα παιδιά που παρακολουθούν ή διαβάζουν το έργο δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα ένα τρόπο σκέψης τέτοιο που να μπορεί να ασκεί κριτική στο παρεχόμενο μήνυμα, ενέχεται ο κίνδυνος να αποδέχονται όλα όσα λέγονται και γράφονται ως ακλόνητη αλήθεια. Τα αποτελέσματα προβολής τέτοιων προτύπων προκαλούν έντονο προβληματισμό εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη ερευνητικές μελέτες που

---

<sup>1241</sup> Fagot, B. (1974). Sex Differences in toddler's behavior and parental reaction. *Developmental Psychology*, 10, 554-558.

<sup>1242</sup> Fagot, B., όπ.π.

<sup>1243</sup> Watt, H., όπ.π.

καταδεικνύουν πως τα τεκταινόμενα στη σκηνή ασκούν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου<sup>1244</sup> και επηρεάζουν καθοριστικά το αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών<sup>1245</sup>.

### 12.3. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δύο φύλων

Οι κοινωνικές αντιλήψεις αποδίδουν εκ διαμέτρου αντίθετα χαρακτηριστικά προσωπικότητας στα δύο φύλα. Όμως, όπως επισημαίνουν σχετικές έρευνες<sup>1246</sup>, στην πραγματικότητα, οι διαφορές των φύλων ως προς τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι διαφορές ‘μέσου όρου’ και πως ειδικά όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας διαπιστώνονται περισσότερα σημεία σύγκλισης, παρά αποκλίσεις μεταξύ των φύλων<sup>1247</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θελήσαμε να ερευνήσουμε ή να εναρμονίζονται με τις σύγχρονες ερευνητικές μελέτες. Για την καλύτερη ανάλυση του υλικού έρευνας, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των φύλων κωδικοποιήθηκαν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) κοινωνική συμπεριφορά, β) νοητικές ικανότητες και γ) συναισθηματικά χαρακτηριστικά.

#### 12.3.1. Κοινωνική συμπεριφορά

##### 12.3.1.α. Κοινωνική συμπεριφορά του ενήλικου ήρωα

Αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά των ενήλικων χαρακτήρων των θεατρικών έργων, παρατηρούμε ότι οι άντρες, σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, σε πάρα πολλές περιπτώσεις μιλούν αυστηρά στους άλλους (5:40, 8:35,38, 9:44, 10:25,29,38, 11:71, 14:13, 16:22, 20:16,16,21,36,56-57,78<sup>1248</sup>, 21:14,25,50,48,49, 23:13,

---

<sup>1244</sup> Chapman, J., όπ.π.

<sup>1245</sup> Ward, C., όπ.π.

<sup>1246</sup> Maccoby, E.E., Jacklin, C. (1974), όπ.π., σσ. 349-355.

<sup>1247</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., όπ.π., σ.221.

<sup>1248</sup> Οπου αναφέρεται περισσότερες φορές από μια ο αριθμός σελίδας, σημαίνει ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο απαντήθηκε στην ίδια σελίδα, τόσες φορές όσες και οι αναφορές.



23:14,17,18,18,23,25,30,32,34,44,45,52,54,75,80,80,81, 24:143,143, 25:12,12,12,22, 26:52), φωνάζουν (9:42,44, 11:72,74, 20:121,126, 26:28,28,), φωνάζουν 'σε κατάσταση υστερίας' (15:15, 20:121,125), ουρλιάζουν (10:64,65,65, 25:54,56). Άλλοτε, ο άντρας 'ωρύεται' (23:52, 25:54), φωνάζει 'μαινόμενος' (23:52), 'φωνάζει άγρια' (23:29,61), ή 'κραυγάζει': «(Ο λογοκριτής τη σταματά με κραυγή.) Εεπ! Πού βρισκόμαστε; (Η Φανή μένει ακίνητη.)» (23:30), «(Κραυγάζει) Εξόρυξις!» (25:55), ενώ μόνο μια φορά παρουσιάζεται να μιλά πιο ήπια στο γιο του: «(Πιο μαλακά) Άντε πάμε μέσα...» (14:14), αφού προηγουμένως του είχε μιλήσει με αυστηρότητα (14:13). Στις παραπάνω περιπτώσεις, τις πιο πολλές φορές, ο άντρας μιλά αυστηρά, φωνάζει, ουρλιάζει, κ.τ.λ., είτε σε γυναίκες (π.χ. «(Αυστηρά) Κάτσε κάτω!...» 23:30), είτε σε κάποιον υφιστάμενό του (π.χ. «Τώρα όλα τα σπασμένα θα τα πληρώσει το κωθώνι. (Φωνάζει άγρια.) Δε-κανεύς!» 23:61).

Άλλες φορές, σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, ο άντρας μιλά αποφασιστικά (14:16, 23:23, 25:52) με σοβαρότητα (24:114,143,150), με αξιοπρέπεια (23:23, 23:52, 25:22), ή πρεσβεύει σοβαρότητα και αξιοπρέπεια (23:19). Επίσης ο άντρας εμφανίζεται σκεπτικός, πριν μιλήσει (1:39, 7:103, 10:32, 11:60, 14:14,20, 22:56,62, 23:20,22, 25:56), ή πριν πει την απόφασή του (24:95,124), παρουσιάζεται να συλλογίζεται (24:95,126 25:55) ή να συσκέπεται με άλλους άντρες (24:165). Ορισμένες φορές εμφανίζεται σκεπτικός και μεταξύ πραγματικότητας και ονειροπόλησης, μιλά για το 'αθλητικό πνεύμα και μονολογεί «αρχαίο πνεύμα θάνατο, αγνέ πατέρα του ωραίου, του μεγάλου του αληθινού...» (24:117) ή άλλοτε αρέσκεται να κάνει ταξίδια με το νου (27:9-10)

Σύμφωνα με την ανάλυση, ο άντρας δεν παραπονιέται και δεν παρακαλεί. Αντίθετα, πολύ συχνά, ειρωνεύεται τους άλλους (1:38,45,46,46,48,56,57,58, 5:13,18,27,30, 9:17, 11:23,58, 20:21, 23:46,62,63, 24:158,158,159, 26:76) και ορισμένες φορές τους μιλά κοροϊδευτικά (7:87, 16:14 21:47). Ορισμένες φορές, οι ενήλικοι ήρωες θεωρούνται πανούργοι (23:34) και παμπόνηροι (21:34), ενώ συχνά εξαπατούν τους άλλους (2:32-33, 15:61,62, 21:39, 24:97, 24:114) με ψέματα (22:51, 22:53,53,53,54,55) και γαλιφιές (1:49,50, 23:20, 24:167). Επίσης, ο άντρας αρκετές φορές προσβάλλει (1:35, 8:39, 9:38, 10:38-39,39, 13:18, 9:25, 21:42, 24:167, 25:76), ενώ ο ίδιος ελάχιστες φορές αισθάνεται προσβεβλημένος ή θιγμένος (23:18,20,20). Επιπλέον, όσον αφορά τις

σχέσεις του με τους άλλους, ο άντρας παρουσιάζεται φιλόποτος (5:31,25, 23:26, 24:161) και μιλά εμπιστευτικά μόνο σε άλλους άντρες (23:25,35,66,82,83).

Στη θετική κοινωνική συμπεριφορά του άντρα και στη διάθεση προσφοράς προς τους άλλους, συγκαταλέγεται ο αλτρουισμός (9:37,77, 13:40), το αίσθημα συμπόνιας προς τους άλλους (22:59) και η διάθεση να βοηθήσει όσους έχουν ανάγκη (12:34, 17:12,15, 24:136), αν και θα πρέπει να σημειωθεί πως σε μια περίπτωση αρνείται να βοηθήσει, παρόλο που του ζητήθηκε (12:33). Επίσης, ο άντρας είναι γενναιοδωρος (21:72, 22:30,63, 24:100) ή έχει μια διάθεση προσφοράς προς τους άλλους (21:51,29) και φτάνει να χαρίσει ό,τι πιο πολύτιμο έχει (20:76, 104). Ακόμα ο ενήλικος ήρωας παρουσιάζεται ευγενής και με καλούς τρόπους (5:42, 9:25, 9:57,72,78, 80,85, 13:38, 21:70,74, 22:43,45,49, 24:158,166). Στα πλαίσια των καλών τρόπων, ο άντρας λείει ευχαριστώ γι' αυτό που του προσφέρουν (13:19,16:88, 21:39,70,70), κουμπώνει το σακάκι του και συστήνεται (22:24, 22:36), φιλά το χέρι των κυριών (22:42,50,52) ή υποκλίνεται ως το πάτωμα σαν ένδειξη υπέρμετρης ευγένειας (23:35, 24:155). Σημειώνεται πως μόνο μια φορά μιλά με ειρωνική ευγένεια (24:172) και μια φορά εμφανίζεται αγενής, αφού προχωρά μπροστά για να εξυπηρετηθεί, ενώ οι άλλοι περίμεναν από ώρα στην ουρά (25:51). Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση ελάχιστες φορές, ο άντρας χαρακτηρίζεται πολύ καλός (2:38,39) ή εκφράζει το παραμυθιακό μοντέλο του καλού αλλά πολύ άσχημου: «*όσο άσχημο ήταν το πρόσωπό του, τόσο όμορφη και καλοσυνάτη ήταν η ψυχή του*» (7:86). Ωστόσο, ο ενήλικος ήρωας ζητά συγγνώμη ή δείχνει μετανιωμένος, ενέργεια που συχνά εξευμενίζει τον ίδιο και τις πράξεις που έχει κάνει στα μάτια των μικρών θεατών (10:62,64,64, 11:75,75,76, 9:34, 15:83,84, 21:89). Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί ο τρόπος που αντιδρά ο άντρας όταν μετανιώνει για κάτι. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την περίπτωση ενός άντρα, που μετανιωμένος «*παίρνει το κεφάλι του στα δυο του χέρια και το χτυπά συνέχεια στον τοίχο*» (22:68) και δε σταματά παρά μόνο όταν ένας άλλος άντρας τον καλεί να σταματήσει: «*Κυρ-δῆμαρχε! Σταμάτα επιτέλους!*» (22:69). Συνεπώς, αυτό που αντιλαμβανόμαστε είναι ότι ο άντρας έχει 'μάθει' να αντιμετωπίζει την κάθε κατάσταση με βίαιο τρόπο. Αναφορικά με τη θρησκευτικότητα ή το θρησκευτικό στοιχείο παρατηρούμε ότι ο ενήλικος ήρωας κάνει επίκληση στα θεία (5:12,57, 11:74,76, 12:19, 15:56,63,84, 21:33,88, 22:30,45,52,69, 23:13,25,42,54,47,47,47,58,64,64,72,73,75,79,80, 24:117,117,124,161) 'σταυροκοπιέται'

(22:69, 26:48), επαναλαμβάνει μια από τις δέκα εντολές (24:125) ή τον βλέπουμε να δίνει την ευχή του: «την ευχή μου να 'χεις» (5:55) ή εύχεται κάτι: «Ας είσαι πιο τυχερή από μένα» (12:33).

Κάποιες φορές, ο άντρας εκφράζει το θαυμασμό του στους άλλους: θαυμάζει την ομορφιά του θηλυκού (1:44, 15:48, 23:25, 27:61,61,62), τη μάνα της μυρμηγκούπολης που έκανε τόσα αυγά (9:74), την εφεύρεση των τεχνικών (20:23) ή ορισμένα τεχνολογικά επιτεύγματα (26:62). Άλλοτε, ο ίδιος μιλά με υπερηφάνεια για την εφεύρεσή του: «Κλέωνας: Εφεύρεση, Λεωνίδα μου. Κλεώνειος εφεύρεση...» (5:37) «Αμ τι είμαστε δηλαδή, Λεωνίδα μου; Κλειώνειος εφεύρεση, μεγάλη εφεύρεση» (5:37) και στη συνέχεια η εφεύρεση θαυμάζεται από κάποιον άλλο άντρα: «είναι εφεύρεση μεγάλη, κόλπο έξυπνο σας λέω... Κλέωνα, να σε φιλήσω.. η εφεύρεσή σου θαύμα» (5:38) «Βρε, βρε τι σοφίστηκε το μυαλό του Κλέωνα!» (5:38). Άλλες φορές, ο άντρας παίρνει συγχαρητήρια απ' όλους τους κατοίκους (13:40), ενώ αρκετές φορές λέει ο ίδιος μπράβο στους άλλους (9:100, 11:79,80, 13:29,55, 14:23,24, 18:12, 20:18,19,19, 21:29,32,33,80,84, 25:17). Κάποιες φορές συγχαίρει τον άντρα (20:117, 24:161, 26:32) και μάλιστα δια χειραψίας (21:94), λέει μπράβο στη γυναίκα επειδή του είπε ότι θα τον βοηθήσει (24:144), λέει μπράβο στα κορίτσια (24:97,125,154, 26:32), επειδή κάνουν αυτό που λέει εκείνος (23:22, 23:24, 23:32) συγχαίρει τα αγόρια (24:112, 25:36,76, 26:64) ή όλα τα παιδιά (27:21).

Ακόμα, ο άντρας αρέσκεται στο να κάνει κάποια φιλοφρόνηση στις γυναίκες και στα κορίτσια, ιδιαίτερα, για την εξωτερική τους εμφάνιση (1:44, 10:62, 11:44,45, 17:20, 22:36,44,44,46, 22:43,44,45, 24:154). Ωστόσο, ο ίδιος ελάχιστες φορές φαίνεται να ενδιαφέρεται για την εξωτερική του εμφάνιση. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι σε μια περίπτωση ο αχινός λέει ότι ο ήλιος επιθυμεί τη θάλασσα ήσυχη σα καθρέφτη, γιατί 'καθρεφτίζεται και θαμπώνεται απ' την ομορφιά του και φχαριστιέται' (10:30), Ακόμα, ο αχινός αναρωτιέται αν θα γίνει πιο όμορφος καθώς δεν μπορεί με τα αγκάθια του να χτενιστεί (10:33), ένα ρομπότ έχει όνομα 'ωραίος Τζόνν' (15:64) και ένα άλλο ρομπότ ρωτά αν του πάει το καινούργιο του χέρι (20:111). Τέλος, ο άντρας περηφανεύεται ότι από το ποδόσφαιρο έκανε δυνατά και γεμάτα μυς πόδια (24:116), ενώ ένα αγοράκι μιλά με υπερηφάνεια για τα μπράτσα του μαμπαά του (24:146). Αντίθετα, σε άλλη περίπτωση, οι λύκοι τραγουδούν με υπερηφάνεια για τη φρικτή θωριά τους: «Είμαστε οι λύκοι με φρικτή θωριά! Με το ζοριλίκι, τη μπαγαποντιά!» (21:14).

Επίσης, ο ενήλικος ήρωας εμφανίζεται τίμιος (5:60, 24:109) και φιλαλήθης (10:56, 20:97), κρατά το λόγο του (15:57) και συνεργάζεται με άλλους για να πετύχει κάτι (2:25,26,27, 9:57, 24:167,168). Είναι τυπολάτρης (16:40, 16:63, 16:63, 25:12-13) και νομοταγής (9:54, 8:19,19, 10:30, 11:23, 13:17,18,), αν και ορισμένες φορές τα βάζει με το Υπουργείο για την εκπαίδευση των παιδιών (26:80) αλλά και με την πολιτεία, για το φαινόμενο της αστυφιλίας (13:58). Ακόμα ο ενήλικος ήρωας τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται ανυπόμονος (1:75, 16:37, 16:65, 23:17, 24:158, 24:159), ενώ ελάχιστες είναι οι φορές που δείχνει να έχει υπομονή (16:85, 24:118).

Όσον αφορά τη σχέση του με το χρήμα, ο άντρας εμφανίζεται πολύ συχνά τσιγκούνης (5:12,18,19,29,37, 21:39,48,100, 21:55) και φιλοχρήματος (5:9,10, 6:76,77, 7:99, 8:21,33,34,34,34,35,39, 9:99, 10:41,43,45,47,56,56,58, 15:18, 21:24,26,25, 24:107). Όπως λέει, έχει το 'χρήμα για Θεό' (10:44), ενδιαφέρεται για το κέρδος του (12:23) και για την αύξηση του πλούτου (24:108). Μάλιστα, για να κερδίσει περισσότερα χρήματα, γίνεται ανέντιμος: κλέβει τους πελάτες στο ζύγισμα (5:10-11, 14-15), νοουθετεί τον υπάλληλό του στην αισχροκέρδεια και στο κλέψιμο των πελατών (5:13,57), ενώ και ο ίδιος συχνά ξεγελά τους πελάτες του, με στόχο τους αποσπάσει περισσότερα χρήματα (5:17, 21:34,35,36,37,38,39, 22:31). Άλλοτε, σκέφτεται τις επενδύσεις των χρημάτων του (24:108), ενώ κάποιες φορές χρησιμοποιεί τα χρήματα για να δωροδοκήσει ή να εξαγοράσει (15:56,59,61). Μάλιστα, για να πετύχει κάτι που θα του αποφέρει περισσότερα χρήματα, δε διστάζει να χρησιμοποιήσει τις 'υψηλές γνωριμίες' του (24:156) ή και να 'λαδώσει': «*Μωρέ, αν δεν πέσει παραδάκι...*» (24:156) «*(Χειρονομία χρήματος) Λαδωτήρι...*» (24:156), «*(Πονηρά, κίνηση χρηματισμού.) Λαδωτήρι!*» (24:163).

Πέρα από τη συγκέντρωση πλούτου, ο άντρας επιδιώκει δύναμη και εξουσία. Ενδιαφέρεται να αποκτήσει υψηλότερα αξιώματα (10:33) και ονειρεύεται περισσότερη δύναμη: «*(Μονολογεί.) Δύναμη! Δύναμη! Εξυπνάδα και δύναμη!*» (10:32). Προσπαθεί να αποκτήσει δύναμη (10:34) για να κυβερνήσει τη γη (10:34) και την ίδια στιγμή που λέει ότι θέλει να είναι ο 'αρχηγός', η 'εξουσία' κι ο 'Πρόεδρος' της χώρας, κάποιος άλλος επιθυμεί ακριβώς το ίδιο «*Εγώ έπρεπε να είμαι αρχηγός, γιατί το μέλλον μου το λέει ξεκάθαρα ότι πρέπει να γίνω ο βασιλιάς σας*» (10:37). Άλλοτε ανησυχεί μήπως χάσει τα αξιώματα που ήδη έχει (10:38,39) και άλλοτε φιλοδοξεί να γίνει κυρίαρχος 'της θάλασσας, της Γης, τ' ουρανού' (10:56). Οι βασικές επιδιώξεις των αντρικών χαρακτήρων

συνοψίζονται στο ακόλουθο απόσπασμα από ένα τραγούδι τους: «*Θέλουμε στρατό γενναίο, όπλα, τανκς, πολλά λεφτά, θέλουμε δύναμη και δόξα...*» (10:40).

Συνεπώς, οι άντρες επιθυμούν εκτός από χρήματα και δύναμη, 'στρατό γενναίο, όπλα, τανκς'. Και πράγματι, οι άντρες εμφανίζονται συχνά με όπλα (6:69,76, 7:100, 8:21,22,21,40, 10:65, 20:113, 106, 21:13), που υπάρχουν στην πραγματικότητα: «... *άρχισε μπαμ! και μπουμ! με την καρμπίνα του*» (8:15), που ανήκουν στο χώρο της φαντασίας: «*αυτόματα εξοντόσφαιρα ακτίνων θανάτου*» (20:55) ή και τα δύο: «*Κρατάει ένα διασθημικό αυτόματο όπλο και στη ζώνη του κρέμονται μαχαίρια, πιστόλια, χειροβομβίδες*» (6:65). Άλλοτε ο άντρας κρατά μια νάρκη (24:113,114) την οποία μάλιστα 'προσφέρει' στα παιδιά: «*Αν θέλετε μπορείτε να παίξετε μ' αυτήν εδώ [τη μπάλα]. (Τα παιδιά κοιτούν με λαχτάρα αλλά και περιέργεια τη νάρκη.) Αμεταχείριστη. Φτιαγμένη ειδικά για μεγάλα παιχνίδια (...) Πρώτης [κατηγορίας] (Σιγανότερα, με σατανικό χαμόγελο.) Και τελευταίας*» (23:113). Άλλοι αντρικοί χαρακτήρες κρατούν γκλομπ: «*Είναι πιο ψηλά και απειλητικά από τα άλλα ρομπότ και οπλισμένα με γκλομπ... Κρατάνε ημιδιάφανες ασπίδες, τις οποίες χτυπάνε ρυθμικά με τα γκλομπ τους*» (20:55). Οι άντρες είναι επιθετικοί (26:78, 23:73,75, 25:26,54) αλλά και πολεμοχαρείς: πολεμούν 'μέχρι θανάτου' (9:42), δίνουν μάχες και κάνουν 'αρπαγές παιδιών' στο πόλεμο (9:42), 'διδάσκονται το μίσος' (9:82), ονειρεύονται 'στρατιωτικές νίκες' και 'νέες κατακτήσεις' (9:92) και επιθυμούν νίκη επί των εχθρών (6:66,76, 9:93, 9:96, 9:97 10:43, 10:44,53). Αντίθετα, πολύ λίγες φορές οι αντρικοί χαρακτήρες λένε ότι αγαπούν την ειρήνη (9:47,77,81,89). Οι άντρες σκοτώνουν (2:17,37, 7:99, 9:18 10:43,66 22:10,65), φυλακίζουν (7:99), κλείνουν σε άσυλο όσους δεν υπακούν (20:72,80) ή τρομοκρατούν (20:55,56,57,58).

Ο άντρας είναι πολύ άγριος (1:65, 10:41, 11:44, 22:9,67, 23:13,13,20,21,25,25,29,29,33,61,78,79,80,61,64,71,77, 24:129,156, 25:20, 25:44,61,60). Μάλιστα, δε διστάζει να συγχαρεί έναν άλλο άντρα για την αγριάδα που επέδειξε (9:34), ενώ σε άλλο σημείο υποστηρίζει ότι η αγριάδα είναι προγονική αρετή: «*Αγριάδα, προγονική αρετή. Χαρές, γέλια, όχι!*» (25:36). Ο άντρας είναι κακός και σκληρός (5:11, 7:102, 9:38, 10:38-39 15:78 20:123) και πρεσβεύει ότι είναι αντικοινωνικός (25:22,25,26,44,51). Πολλές φορές, νευριάζει (1:50, 3:56, 8:37,38, 9:16, 11:24, 17:18, 22:68, 23:16,19,19,21,27,33,44,45,52,52,65,73,76,78,79, 24:165,172, 25:15 26:48),

ετοιμάζεται να βρῖσει (24:95,150) ἢ βρῖξει (5:15,25,26,30,31,45,45,45,52,66,66,68, 6:75,76, 11:36,58,71,71, 15:47,48,65 20:21,23, 21:17,25,50,53,56,109, 23:13,25,43,44,46,72,73,73,81,55,61,62,81, 25:25,26,51,62,76, 26:28,29,31,31) και μάλιστα με ακατονόμαστες εκφράσεις για θεατρικό κείμενο που μάλιστα απευθύνεται σε παιδιά («σκασμός εσύ!» 15:50,59, «ὄ,τι διάολο θέλω εἶμαι» (15:66) «σκόλο να πεις το μάτι σου... Παλιοτενεκέ!» 15:66, «Ἠλίθιε, ε Ἠλίθιε!» 15:66, «Κοπρίτη!... σκυλομούρη!... ζών!...» 15:68). Μαλώνει (3:55, 10:38, 25:25,27) ἢ χαιρέται όταν οι ἄλλοι μαλώνουν (6:70, 25:36,61). Απειλεί (2:14, 9:35, 10:28,29, 15:15,16,59,61,61,61,62,83,83, 16:61,62,78,78, 20:56,56,58,107,107,113,126, 21:50,95,96,108,109,107, 22:10,30,60, 23:25,45,63,65,69,76,80, 24:163,169,171,172, 25:15, 25:25,25 25:54,56, 26:28,28 26:79, 26:80), και ἄλλοτε απειλεί να σκοτώσει (2:17-18, 9:44, 24:171). Επιπλήττει συχνότερα κάποιον υφιστάμενο (5:21,21, 9:36,36,38,47,70, 11:23,71, 20:98, 21:25, 23:15, 24:167), ἢ τις γυναῖκες (22:15,60,60,61), τιμωρεῖ (4:24, 8:42, 9:20,34, 11:12,57, 24:167) εκδικεῖται (1:61, 2:33, 11:37, 21:44, 15:84) ἢ μιλά και φέρεται κατά τρόπο μη αποδεκτό: «Μ' αυτά ἐδώ [τα λεφτά] (του δίνει κι ἄλλα) σε αγοράζω ολόκληρο να μου γυαλίζεις τα παπούτσια!... Μ' ἀρέσει η φάτσα σου!» (15:57).

Ο ἄντρας δε διστάζει να χειροδικήσει (5:50,52, 9:35 10:53, 20:91,106,125, 21:17,18,25, 22:67 24:156,159,162,166, 25:51,76), ἄλλες φορές βιαιοπραγεῖ (20:58 22:10) και με περηφάνια λέει για τον εαυτό του: «εἶμαι καθαρόαιμος...ζόρικός και καβγατζής... φημισμένος παλαιστής... στο καράτε ειδικός... εἶμαι πατριαρχικός... ἄγιος και σεβής... με φοβάται ὅλη η γης... ἀδηφάγος και ληστής» (25:26). Οι ἄντρες, ἀκόμα και σε ἓνα παιχνίδι 'μίμας' αναπαριστοῦν πράξης βίας: «Ο Φαγάνας δίνει κλοτσιά στον Πείνα, γιατί του πόνεσε το δάκτυλο του ποδιού, κι αυτός παίρνει τούμπα» (23:36). Στη συνέχεια, γίνεται ἀπόπειρα στραγγαλισμού και το θῦμα της ἀπόπειρας «γυρλώνει τα μάτια και βγάξει ἐξω τη γλώσσα» (23:38), ἔπειτα «αρπάζει το μαστίγιο και τους χτυπά ἀλύπητα» (23:38) «αρπάζει το μαστίγιο ἀπό τα χέρια του ἀφέντη του. Τον δένουν και τον τραβούν σαν αρκούδα» (23:38). Και ὅλα αυτά σ' ἓνα 'παιχνίδι μίμησης'. Ἄλλοτε ο ἄντρας επιβάλλεται με το οργισμένο χτύπημα του ποδιού (25:12) ἢ συνηθέστερα, του χεριού στο τραπέζι (9:96, 11:63, 23:16,17, 23:64,68 25:15), μια πράξη ἐπίδειξης δυνάμεις, ἀλλά και μια πράξη εκφοβισμού, ἀφού πολλές φορές ἔχει την ἔννοια της ἄμεσης ἢ ἔμμεσης προειδοποίησης για δυνατότητα ἐπιβολής με χειροδικία.

Επίσης, ο άντρας δίνει διαταγές (7:101, 8:33,38,39, 11:16, 20:121,122,122,123,123,123, 21:17, 21:31,48,85,96), προστάζει (8:34,35, 9:43,44,88, 10:27, 10:28, 13:19, 16:65, 21:50) και γενικά έχει το γενικό πρόσταγμα και τον έλεγχο κάθε κατάστασης (11:13 14:23, 14:24,2425,26,28,30). Εντούτοις, αρκετές φορές νιώθει αμηχανία (9:26,36 23:70,75,) ή δείχνει να τα' χει χαμένα (13:39, 11:77, 14:19,24, 16:85, 20:26,46, 21:25,108, 22:50,56,61, 23:17,25,29,35,55,78,81, 24:129,157,167 26:48 23:16,20). Άλλοτε, από θέση ισχύος ο ενήλικος ήρωας συμβουλεύει (9:35,93, 20:35, 22:49 23:52) ή υποδεικνύει (5:13,15,21, 26,33). Συχνά, απαιτεί υποτέλεια και υπακοή (1:63, 7:101,102, 11:24, 12:32,33, 20:13,14,15,16,17,17,18,37 21:31,32,48,49,85,96, 23:13,14,15,16,43,47,47,53,61) και όταν δε γίνεται αυτό που επιθυμεί, αντιδρά (9:45, 23:18,21).

Τον άντρα διακρίνει μαχητικότητα και αγωνιστικότητα (13:40, 16:84, 20:80), το θάρρος (20:80, 21:107, 25:45) και φτάνει σε σημείο να ηρωοποιούνται οι πράξεις του στα μάτια της γυναίκας, που θεωρεί ότι ο άντρας της είναι ο πιο γενναίος στον κόσμο (5:42). Παράλληλα, ο άντρας έχει πειθαρχία (9:51) και πείσμα (23:55,62, 25:16,109), αλλά απαιτεί και από τους άλλους πειθαρχία (23:63). Έχει αυτοπεποίθηση (6:66, 8:33, 8:19, 9:25, 19,45) και κάποιες φορές, είναι εγωιστής (6:66), δείχνει υπεροψία και έπαρση (21:53,55, 24:131, 25:15,17,24 25:109). Καυχιέται (25:26,27 26:33), μιλά θριαμβευτικά (23:16,83), είναι προσκολλημένος στις παραδόσεις (23:22,51, 25:12,3725:30,64,76,76) και μιλάει με περηφάνια για το γένος (6:66,76, 15:8215:83, 23:20, 25:25,30,53) και την πατρίδα του (6:66,76, 9:37,96, 23:67, 27:48,60). Υποτιμά τους άλλους (8:38, 23:30, 25:24,61) και πολύ σπάνια εμφανίζεται μετριόφρων (23:75) ή ντροπαλός (23:76).

### *12.3.1.β. Κοινωνική συμπεριφορά της ενήλικης ηρωίδας*

Αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά της γυναίκας, η ανάλυση των θεατρικών κειμένων της έρευνας καταδεικνύει ότι οι γυναίκες αρκετές φορές φωνάζουν (10:72, 11:12, 12:17, 21:64,91, 22:22,) και μάλιστα κάποιες φορές υστερικά (9:13, 22:49 22:67, 25:76), συρλιάζουν (12:13), τσιρίζουν (22:65, 67), στριγγλίζουν (25:73, 26:25), μιλούν 'επιθετικά' (22:57, 25:75, 26:31) και αυστηρά, συνήθως, στα παιδιά τους (10:24-25, 12:13,28, 15:68,76, 22:46, 25:41,48,59,86,94, 26:21,32,42,53,54,55,56). Η γυναίκα

μόνο μια φορά μιλά αποφασιστικά (22:71) για μια ενέργεια που θα πρέπει να γίνει για να σωθεί το παιδί της. Κατά τα άλλα η γυναίκα μιλά 'θερμά και άνετα' (23:26) ή μιλά με αμφιβολία (23:31). Επίσης η γυναίκα μόνο μια φορά μιλά 'σοβαρά και λίγο μελαγχολικά' (24:142), ενώ δεν παρουσιάζεται να μιλά με αξιοπρέπεια. Επιπλέον, σε καμιά περίπτωση η γυναίκα δεν εμφανίζεται να σκέφτεται πριν πάρει μια απόφαση, ενώ στις μοναδικές περιπτώσεις που τη βλέπουμε να σκέφτεται είναι για να θυμηθεί κάτι (25:82, 26:41,43).

Σε αντίθεση με τον άντρα, η γυναίκα παρακαλεί (13:56, 27:61), παραπονιέται (22:67, 25:12,20) μουρμουράει (25:36,36) και γκρινιάζει (5:40). Αντιθέτως, δεν κοροϊδεύει και σπάνια ειρωνεύεται (10:27, 22:44). Επίσης, η γυναίκα δεν παρουσιάζεται πονηρή. Μόνο η αλεπού θεωρείται πονηρή (2:16,39, 25:33) πράγμα που αποτελεί μια στερεότυπη εικόνα. Ωστόσο, η γυναίκα για να πετύχει αυτό που θέλει, λέει ένα ψέμα (22:36) ή προσπαθεί με γαλιφές να καταφέρει κάτι (10:72). Μια φορά προσβάλλει (3:15) και μια φορά αισθάνεται προσβεβλημένη (25:12). Ορισμένες φορές είναι επιφυλακτική (24:142,167, 26:70), ενώ δεν τη βλέπουμε να μιλά εμπιστευτικά σε κάποιον. Πλην όμως, αρκετές φορές, η γυναίκα -σύμφωνα και με τις σκηνοθετικές οδηγίες- κουτσομπολεύει (13:15,16,43,46 25:68,69,112,114) ή 'παρακολουθεί κουτσομπόλικα' (25:28) και όπως λέει και η ίδια «με λένε κουτσομπόλα. Όνομα έχω βγάλει. 'Η κουτσομπόλα η Κίσα'. Μα είναι να μην κουτσομπολεύεις;...» (25:29). Η ίδια υποστηρίζει ότι με το κουτσομπολιό ασκεί κοινωνικό έλεγχο (25:69) και ανταπαντά σε αυτούς που την κατηγορούν κουτσομπόλα «εκείνοι είναι κακόγλωσσοι! Οποιος μας λέει κουτσομπόληδες, κάτι έχει να κρύψει. Αλλιώς 'Καθαρός ουρανός, αστραπές δε φοβάται'» (25:69). Μόνο μια κότα παρουσιάζεται να διαφοροποιείται από τις άλλες κότες, οι οποίες κουτσομπολεύουν και λέει ότι η ίδια σιχάινεται τα κουτσομπολιά (11:42).

Κάποιες φορές, η προσφορά της γυναίκας προς τους άλλους, είναι -όπως λένε τα κορίτσια- συγκινητική (9:65,66). Οι γυναίκες είναι πονόψυχες (5:10,10, 7:104, 11:50), νιώθουν συμπόνια για τους άλλους (22:61) και είναι πρόθυμες να τους βοηθήσουν (11:28, 12:32). Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια φορά η γυναίκα εμφανίζεται αδιάφορη και δε θέλει να βοηθήσει (17:8,15). Τελικά βοηθά με γκρίνια και με πίεση (17:15,12) και άλλη μια φορά βοηθά με κάποιο αντάλλαγμα (22:11-12). Επίσης, η γυναίκα σε καμιά περίπτωση δε φαίνεται γενναιόδωρη. Εντούτοις, είναι ευγενική με τους άλλους (7:88, 9:67,72, 11:69, 14:21, 16:82) και καλοσυνάτη (9:72, 22:32), λέει



ευχαριστώ όταν της προσφέρουν κάτι (10:75, 13:19) και δείχνει σεβασμό σε τιμώμενα πρόσωπα (13:43, 13:50, 13:61).

Επίσης, η γυναίκα μετανιώνει σκληρά για κάτι που έχει κάνει. Η μετάνοια αφορά τη μόνη περίπτωση γυναίκας στα θεατρικά κείμενα, που κατά τα άλλα εμφανίζεται δυναμική, εξουσιαστική (22:37) και που θέλει να έχει τον έλεγχο κάθε κατάστασης. Αυτή η γυναίκα τελικά καταποντίζεται και προδομένη από τις επιλογές της, μετανοεί για ό,τι έχει κάνει. Έτσι, παρουσιάζεται να «σηκώνεται ντροπιασμένη και προχωρεί προς το σπίτι» (22:69), «πέφτει στα πόδια» και ζητά συγγνώμη (22:72), τα βάζει με τον εαυτό της: «έτσι είπα η κακούργα!» (22:70) «(Κλαίει) εγώ φταίω για όλα» (22:71) και κάνει σκληρή αυτοκριτική: «Εγώ φταίω για όλα! (...) ...να κάνω στη ζωή μου κάτι καλό, γιατί ποτέ δεν έκανα καλό σε κανένα» (22:77). Σχετικά με το θρησκευτικό στοιχείο, η ενήλικη ηρωίδα κάνει συχνά επίκληση στα θεία (5:48, 11:29, 12:12,30, 13:22,55,23,70, 21:64,91, 22:21, 25:111, 26:31,36,54,85) και άλλες φορές εύχεται για κάτι (11:46,70, 13:53).

Η γυναίκα θαυμάζει μόνο τους άντρες. Θαυμάζει τη δημιουργία του ενήλικου ήρωα (3:47), θαυμάζει τον άντρα της (5:42,13:15,16,44) και όλες θαυμάζουν το δάσκαλο του χωριού:

*Μάρθα: Τύχη βουνό να μας τύχει τέτοιος δάσκαλος!*

*Όλες: Αυτό να λέγεται. Ακούραστος, υπομονετικός πάντα με το γέλιο και την καλή κουβέντα!*

*Όλες: Σπουδαίο παλικάρι! (13:32)*

Ακόμα, οι γυναίκες δίνουν συγχαρητήρια ή λένε μπράβο στον άντρα (13:57) και τον επαινούν για τη μεγάλη του προσφορά: «Να σου ζήσει! Είναι σπουδαίο παλικάρι!» (13:50) «όλη η αλλαγή του χωριού μας είναι δική του δουλειά» (13:50). Συγχαίρουν όμως και το κορίτσι. Συγκεκριμένα, η γιαγιά δίνει συγχαρητήρια στην εγγονή γι' αυτό που κατάφερε (11:76,77), συγχαίρει το κορίτσι για την ιδέα της (13:29) ή τη συγχαίρει για το κέντημα που έκανε (13:50,52). Άλλοτε, η μητέρα λέει μπράβο στην κόρη της σχεδόν ασυναίσθητα (24:172, 26:41) και η δασκάλα λέει μπράβο στα παιδιά (16:68,75,77). Οι γυναίκες σπάνια επαινούν μια άλλη γυναίκα. Συγκεκριμένα, μόνο μια φορά επαινούν, στον υποψήφιο γαμπρό, μια εξαδέλφη για τη νοικοκυροσύνη της (12:30). Επίσης, οι γυναίκες δεν κάνουν ποτέ φιλοφρόνηση, αλλά δέχονται κολακευμένες τη φιλοφρόνηση που τους κάνουν οι άλλοι (17:12, 22:36,49).

Πολλές φορές γίνεται μνεία στην εξωτερική εμφάνιση των γυναικών. Η ενήλικη ηρωίδα χαρακτηρίζεται 'πεντάμορφη' (2:37), 'όμορφη' (2:38,39), 'κούκλα' (10:71, 11:44), 'ωραία' (11:42, 15:51) 'γυναικάρα' (11:45, 15:48), 'νοστιμούλα' (23:25) ή έχει το μοντέλο της 'όμορφης και καλής' (2:35). Είναι «η πιο κομψή» (26:46), μια «τόσο ωραία κυρία, μ' ένα τόσο ωραίο καπέλο και φόρεμα» (11:26), με «όμορφα ξανθά μαλλιά» (16:32). Άλλοτε, οι ενήλικες ηρωίδες χαρακτηρίζονται «νέες... όμορφες... χαρούμενες...» (11:33) ή άλλες φορές η ηρωίδα χαρακτηρίζεται «όμορφο, τσαχπίνικο, όλο σκέρτσσο και νάζι» (15:28), «φίνα και τσαχπίνα» (15:29). Η ίδια θεωρεί ότι είναι 'η ωραιότερη' (10:71), γεμάτη ομορφιά (15:22) και προσέχει πολύ την εμφάνισή της (13:29,33,40, 15:73, 22:41,42,66,76). Έχει γούνα (12:18) και ονειρεύεται «ωραία ρούχα, φορέματα, δαντέλες, κορδέλες» (3:21). Αλλά φαίνεται ότι όλα αυτά απαιτούν χρόνο και η γυναίκα, φανερά αγχωμένη, απαριθμεί τις καθημερινές 'υποχρεώσεις' που σχετίζονται με τον καλλωπισμό της: «Κάθε μέρα μανικιούρ και πάλι μου χαλάει...» (24:103) «Θα 'θελα, γλυκό μου, αλλά δεν μπορώ. Έχω κλείσει από προχτές ραντεβού στο κομμωτήριο» (26:46) «Δεν προλαβαίνω, πώς να σου το πω; Δε με βλέπεις ότι πνίγομαι όλη μέρα; Μαγαζιά, μοδίστρες, κομμωτήρια... (φυσά τα νύχια των δύο της χεριών και κλείνει προσεκτικά το μπουκαλάκι με το βερνίκι)» (26:46).

Η γυναίκα, σε γενικές γραμμές, είναι υπομονετική (22:32, 25:38, 26:36). Σπάνια τη βλέπουμε να χάνει την υπομονή της (22:54). Σύμφωνα με την ανάλυση, σε κανένα σημείο δε γίνεται αναφορά στην τιμιότητα της γυναίκας, στη φιλαλήθειά της, στη συνέπεια των λόγων της ή στη θέληση για συνεργασία με άλλους. Επιπλέον η γυναίκα δεν είναι νομοταγής και τυπολάτρης, όπως ο άντρας. Αντίθετα, τη βλέπουμε να αμφισβητεί το δήμαρχο και να του αντιμιλά (11:58,58,60).

Όσον αφορά τη σχέση της ενήλικης ηρωίδας με το χρήμα, παρατηρούμε ότι στόχος της δεν είναι πώς να αυξήσει τα χρήματα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των αντρών, αλλά πώς να τα ξοδέψει ή να τα επιδείξει. Έτσι, μαθαίνουμε ότι «Η κυρία Γαρίδα, που είναι πλούσια και ζήπιασμένη, αγόρασε τρία σκυλόψαρα ράτσας» (10:45), ενώ άλλοτε η γυναίκα ξεφυλλίζει ένα περιοδικό μόδας και σκέφτεται να τα αγοράσει όλα (26:68,69). Αναφορικά με την επίδειξη πλούτου, η 'Κότα' τονίζει ότι είναι 'πλούσια' (11:42), ενώ η Ασπρίνη, η βασίλισσα της Φαρμακοχώρας, χαίρεται που «ακρίβυνη η τιμή» της (12:13) και παρακαλεί να «αρρωσταίνει ο κόσμος για να μεγαλώνει και να πλουτίζει η

δική της χώρα» (12:12). Η 'κυρία Γάμα' τονίζει ότι στο σπίτι της «τα βάζα είναι Μινγκ» (24:102) και η 'κυρία Βήτα' περηφανεύεται ότι έχουν όλες τις ανέσεις και ζουν με χλιδή: «Μαχαιροκουταλοπίρουνα – καθαρό ασήμι. Και τα μεταχειριζόμαστε, ε;... Με αυτά τρώμε τον αστακό μας. Με αυτά ανακατώνουμε το τσάι μας. Κεϋλάνης.... Όχι τα μαχαιροκουταλοπίρουνα! Το τσάι. Κε-ϋ-λά-νης! Από άλλη χώρα δε βάζουμε στο στόμα μας. Καθαρό ασήμι με σφραγίδα... Όχι το τσάι! Τα κουτάλομαχαιροπίρουνα... Περάστε να σας κεράσουμε να δείτε» (24:102). Η 'κυρία Άλφα' καυχείται για τη μυθική αξία των κοσμημάτων της: «Έχω πολλά κοσμήματα. Πολύτιμους λίθους, τόσους, σαν στραγάλια. Αφού, να φανταστείτε, δε δέχονται να τα ασφαλίσουν οι τράπεζες εδώ. Πώς να καλύψουν την αξία τους; Μυθική! Έχουν και δίκιο οι άνθρωποι. Μια φτωχή χώρα είμαστε, σου λέει. Αν θέλετε ασφάλιση, να τα πάτε στην Ελβετία. Έτσι και κάναμε. Αφήσαμε εδώ μόνο κάτι αποδιאלόγια. Για καμιά ξαφνική δεξίωση, αν δεν προλαβαίνουμε να πάμε στην Ελβετία να τα πάρουμε» (24:101-102).

Επίσης, οι ενήλικες ηρωίδες δεν είναι πολεμοχαρείς. Αντίθετα, οι μανάδες θρηνούν στους πολέμους (9:96) γι' αυτό αγαπούν την ειρήνη (9:95). Οι μυρμηγκαποθήκες δε χαίρονται όταν το περιεχόμενο τους μοιράζεται στους πολεμιστές αλλά σωριάζονται 'στο δάπεδο θλιμμένες' (9:64). Σκέφτονται την καταστροφή και τη συμφορά που σπέρνει ο πόλεμος:

*Η τρίτη: Κι ύστερα τόσος κόπος μας, τόση θυσία να χαραμιστούν στον πόλεμο, στη συμφορά και στην καταστροφή, ενώ θα μπορούσαν να ταιστούν με το περιεχόμενό μας χιλιάδες μικρά μας αδέρφια, να παχύνουν, να γερέψουν, να ροδίσουν τα τρυφερά τους μάγουλα.*

*Η τέταρτη: Ξέρετε πόσα εκατομμύρια μικρά μας αδέρφια σε άλλες μυρμηγκουπόλεις, φτωχότερες, πεθαίνουν κάθε χρόνο, γιατί δεν έχουν τι να φάνε; Μια από μας γεμάτη αποθήκη θα μπορούσε να σώσει χιλιάδες παιδιάστικές ζωούλες απ' την πείνα και τον αφανισμό. Ξέρεις τι είναι λοιπόν, να σου έρχεται ένας κοιλαράς στρατιωτικός... και να σ' αδειάζει μονορούφι... γιατί βιάζεται, λέει, να ριχτεί στον πόλεμο;*

*Η μια: Δηλαδή βιάζεται να σκοτώσει και να σκοτωθεί. Τρέλα παιδιά μου, τρέλα (9:64-65)*

Έτσι, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως «ο πόλεμος είναι μεγάλη ανοησία και τρέλα για τον πολιτισμό μας» (9:64), γιατί «όταν έχουμε ειρήνη, όποιος έχει, κάτι δίνει κι απ' τον άδικο το θάνατο της πείνας θα ξεφύγουν όσοι σήμερα τριγύρω αργοσβήνουν» (9:98)

Όσον αφορά την εξουσία ή την απόκτηση δύναμης, η Ασπρίνη, η βασίλισσα της Φαρμακοχώρας, κλείνει στη φυλακή όσα φάρμακα θέλουν να της πάρουν το θρόνο (12:13) καθώς και όσους θεωρεί κατασκόπους (12:13). Στη χώρα των μηχανών, οι μηχανές που εξουσιάζουν, λένε μεταξύ άλλων: «Και τώρα που αναλάβαμε εμείς την εξουσία, απαγορεύουμε αυστηρά την κάθε ανοησία» (12:27) και απαιτούν υποτελία (12:29), ενώ η βασίλισσα απαιτεί υπακοή από τους υπηρέτες (15:68). Επίσης, η ενήλικη ηρωίδα ως βασίλισσα της Φαρμακοχώρας έχει στρατό και αστυνομία (12:13). Εντούτοις, η ενήλικη ηρωίδα ποτέ δεν κρατά όπλο, δεν εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά, δε σκοτώνει και δεν τρομοκρατεί.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ανάλυσης, όταν η γυναίκα έχει εξουσία, είναι κακιά (10:53-54, 12:13,27) και πολύ σκληρή: «είμαστε αυτόματες και διόλου δεν μας νοιάζει, ποιος κλαίει και ποιος χαίρεται και ποιος αναστενάζει. Και τώρα που αναλάβαμε εμείς την εξουσία...» (12:27). Επίσης κακές παρουσιάζονται οι γυναικείες μορφές που εκπροσωπούν ένα φαινόμενο, μια καταστροφική ενέργεια, κ.τ.λ. Έτσι κακιά είναι η 'Φωτιά' που καίει το δάσος «Φωτιά: Και ζηλιάρα είμαι και κακιά είμαι και τώρα θα δεις παλιόδεντρο τι θα πάθεις...» (19:6). Αλλά και η 'Πετρελαιοκηλίδα' είναι κακιά και επιθυμεί να καταστρέψει το βυθό και να σκοτώσει όλα τα ψάρια (10:71). Ακόμα θα πρέπει να σημειωθεί ότι μια γυναίκα σερβιτόρα χαρακτηρίζεται στις σκηνοθετικές οδηγίες «μια μέγαιρα, γκαρσόνα - σκόλα» (15:40). Πέρα από τη λέξη 'μέγαιρα' που προφανώς δηλώνει τον κακό της χαρακτήρα, η λέξη 'σκόλα' πιθανολογούμε, ότι πρόκειται για θηλυκό σκυλί και όχι για χαρακτηρισμό, αν και στην παρουσίαση των προσώπων του έργου, δεν αναφέρεται ότι η συγκεκριμένη ηρωίδα είναι κάποιο ζώο (9:9), ενώ σε άλλη ηρωίδα αναφέρεται ρητά ότι πρόκειται για ένα ζώο (9:9).

Επίσης, η γυναίκα ορισμένες φορές μιλά αγριεμένη (25:52,52,75,82) και πολλές φορές νευριάζει, συνήθως για κάτι που έκαναν τα παιδιά (3:19,56, 12:10,17, 16:71, 17:12,14, 22:23,31,36,50, 24:164,166, 25:52, 26:24,32,67). Κάποιες φορές, είναι οξυθυμη (16:16, 22:27), αγανακτεί (14:12) ή βρίσκεται σε απόγνωση (14:16, 22:67, 25:48). Ακόμα, η γυναίκα κάποιες φορές βρίζει (5:32, 12:13,28,30,39, 15:49, 22:78,

22:60, 24:141, 25:62, 26:56), ορισμένες φορές μαλώνει (5:32,55, 12:17), άλλοτε απειλεί (10:71, 11:58,60, 12:15, 16:81, 22:18,20,31,31, 25:74,76, 25:82, 26:56) και επιπλήττει συνήθως τα παιδιά ή κάποιο οικείο της πρόσωπο (9:13, 13:18, 16:46, 22:15,15,17,34,35,35,42,57, 24:140, 25:83). Ορισμένες φορές θέλει 'να δώσει ένα μάθημα' (2:29) ή να τιμωρήσει (7:92, 15:68), ενώ άλλοτε μιλά εκδικητικά (22:27), κοιτά αγέρωχα και εκδικητικά (22:59) ή σκέφτεται να εκδικηθεί (22:37).

Κάποιες φορές η γυναίκα χειροδικεί ή προβαίνει σε μια πράξη βίας. Έτσι η βλέπουμε να δίνει χαστούκι σε μια άλλη γυναίκα (22:27), να την τραβά από τα μαλλιά (22:31), να τη σπρώχνει (22:42), να πετά μια γλάστρα σ' ένα αγόρι (22:31) και να τραβά το γιο της από το αυτί (22:46). Ακόμα μαθαίνουμε ότι η κυρία 'Κυριακή' μάλωσε με το 'Σάββατο' και έριξε ένα χαλάζι, που του έσπασε το κεφάλι (11:32). Πέρα από τις πράξεις αυτές, οι γυναίκες δε χτυπούν, για παράδειγμα το χέρι στο τραπέζι, όπως κάνει ο άντρας. Ακόμα και όταν ο ήρωας και η ηρωίδα εκφράζουν την από κοινού αντίθεσή τους σε κάποιο γεγονός, η αντίδραση του κάθε προσώπου είναι διαφορετική και αυστηρά προσδιοριζόμενη από το φύλο: «Οι μαμπαδάδες χτύπησαν το χέρι στο τραπέζι και φώναζαν... οι μαμάδες φώναζαν...» (11:63). Επιπλέον, η γυναίκα δε διατάζει, δεν προστάζει ή δεν έχει το γενικό πρόσταγμα, αλλά ζητά επιτακτικά κάτι, κυρίως όταν έχει εξουσία (10:28, 11:25, 22:60). Ακόμα, η ενήλικη ηρωίδα δεν έχει τον έλεγχο της εκάστοτε κατάστασης. Αντίθετα, πολλές φορές, μοιάζει να τα 'χει χαμένα (9:12,13, 13:24,25,45,55, 14:16,17,31, 22:61, 23:26,28, 24:169), δείχνει έκπληκτη (26:31,31) ή ανόητη (22:37), μένει εμβρόντητη (26:32) ή άλλοτε η διάθεσή της καθορίζεται από τις καιρικές συνθήκες (18:4).

Άλλες φορές, η ενήλικη ηρωίδα συμβουλεύει (11:65, 16:72, 21:66, 25:84, 27:40,41,45), προειδοποιεί (11:25), υποδεικνύει (22:60). Η γυναίκα δεν απαιτεί υποτέλεια και υποταγή. Μόνο η βασίλισσα λέει ότι απαιτεί 'σεβασμό' (12:12), ενώ από την άλλη, η ίδια η γυναίκα δείχνει υποτέλεια: «Προσκυνά!... Δούλη σου ταπεινή Σωκράτη!...» (15:32). Η ενήλικη ηρωίδα σπάνια αντιδρά (22:23). Επίσης, δεν διακρίνει μαχητικό ή αγωνιστικό πνεύμα και ελάχιστες φορές παίρνει θάρρος για να κάνει κάτι (11:23, 13:28). Δεν είναι πειθαρχημένη, αλλά δεν απαιτεί και πειθαρχία και δεν έχει πείσμα ή θέληση να καταφέρει κάτι. Μόνο μια φορά δείχνει ότι έχει αυτοπεποίθηση και, σίγουρη για τον εαυτό της, λέει ότι έχει πάντα δίκιο (3:17), αλλά

αμέσως αναθεωρεί (3:17). Άλλοτε, έχει μεγάλη ιδέα για τον εαυτό της (10:70, 22:18), μεγαλοπιάναται (11:44 22:71) αυτοεπαινεύεται (12:29, 11:45) και περηφανεύεται ότι είναι 'έξυπνη και κακιά' (12:14). Λέει με έπαρση ότι είναι 'κυρία' από 'περίφημο σόι' (11:42) ή η 'πρώτη κυρία' (15:29). Δείχνει υπεροψία (22:18, 24:121-122,124) και θεωρείται από τους άλλους φαντασμένη και 'παινεσιάρα' (13:15,16, 13:44,45 22:35). Είναι επιδειξιμανής (22:41, 24:102,104) και σύμφωνα πάντα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, μιλά στους άλλους περιφρονητικά (25:86) και ακατάδεκτα (22:34), ενώ όταν θεωρεί ότι είχε δίκιο σε κάτι, μιλά θριαμβευτικά (22:62). Ακόμα, σε κάποιο σημείο η ανήλικη ηρωίδα κάνει λόγο για τα πατροπαράδοτα ήθη και έθιμα (10:26). Λέει κάποιο από τα χαρακτηριστικά της γενιάς της (25:82) και θεωρεί το γένος της ανώτερο (25:87). Μάλιστα, υποτιμά όποιον δεν της μοιάζει: «Κίσσα: ...είναι όλοι κάθε καρδιάς καρδία. Και το χειρότερο, άφτερο! Τσίτσιδοι! Χάλια!» (25:29).

### *12.3.1.γ. Κοινωνική συμπεριφορά του ανήλικου ήρωα*

Σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, ο ανήλικος ήρωας κάποιες φορές φωνάζει (4:47, 6:71, 10:69, 16:62,80,89), μιλά αυστηρά (6:66, 25:93, 26:61,65), μιλά αποφασιστικά (5:57, 14:13,16), με αξιοπρέπεια (8:15), ενώ μόνο μια φορά τον βλέπουμε να μιλά διστακτικά (25:99). Ακόμα, το αγόρι παρουσιάζεται σκεπτικό πριν μιλήσει. Ειδικότερα, ο ανήλικος χαρακτήρας σκέφτεται και έπειτα συμφωνεί με αυτό που είπε πρωτύτερα το άλλο αγόρι (16:16,17), 'συλλογίζεται' (25:66), σκέφτεται τι πραγματικά είναι καλύτερο για 'κείνον (25:101) ή σκέφτεται τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν (26:92). Τέλος, σκέφτεται σε βάθος ποια είναι τα αιτία του κακού που υπάρχει στον κόσμο (27:19), τι θα μπορούσε ο ίδιος να προσφέρει (27:51) και οραματίζεται ένα κόσμο καλύτερο για όλους, με αξίες και ιδανικά (27:8), έναν κόσμο πιο δίκαιο (9:82).

Δε βλέπουμε συχνά το αγόρι να παρακαλεί ή να παραπονιέται. Συγκεκριμένα, μόνο μια φορά βλέπουμε το αγόρι να παρακαλεί τον πατέρα (14:15), να καλοπιάνει το δάσκαλο (16:51) και ορισμένες φορές να παραπονιέται στους γονείς ή στους φίλους (14:13,14,16, 16:16,16, 22:63). Αντίθετα, τον βλέπουμε πολύ συχνά να ειρωνεύεται

(1:38, 4:16, 15:56, 16:14, 25:91, 26:11,12,13,14,14,15, 27:32) ή να μιλά κοροϊδευτικά (4:52, 6:80, 8:23) και ειδικά στο κορίτσι (26:13,14,15,19). Άλλες φορές παρουσιάζεται πονηρός (2:16, 11:30) και κάποια φορά δοκιμάζει να εξαπατήσει (12:15). Ορισμένες φορές προσβάλλει (4:54,62, 8:19,37), αλλά ο ίδιος ποτέ δεν αισθάνεται προσβεβλημένος ή θιγμένος. Άλλοτε είναι φιλόποπος (19:10, 25:66), δύσπιστος (19:12) και δεν τον βλέπουμε να μιλά εμπιστευτικά σε κάποιον. Επίσης, δε λέει ψέματα, παρά μόνο όταν με αυτό, βοηθά μια φίλη (10:18).

Ο ανήλικος ήρωας είναι αλτρομιστής (7:88, 27:19,51,52,52), νιώθει συμπόνια για τους άλλους (9:17) και λυπάται όταν βλέπει το κορίτσι στεναχωρημένο (10:47). Γι' αυτό είναι έτοιμο να βοηθήσει το κορίτσι (10:14,18,19,53, 10:70, 11:29), την ενήλικη ηρωίδα (13:29, 15:23,32), βοηθά το φίλο του το δεντράκι (19:18, 15:37), του σώζει τη ζωή (15:81,82), σώζει το δελφίνι (15:26) ή θέλει να σώσει την ανθρωπότητα (24:106,107). Επιπλέον, ο ανήλικος ήρωας έχει καλούς τρόπους, είναι ευγενής (8:38, 9:21,25,25,55, 62,63, 11:31) ή λέει ότι είναι 'ευγενής νέος' (4:15). Ευχαριστεί (15:36) και κάνει καλές πράξεις: βοηθά τον πατέρα (14:26,26), ελευθερώνει το πουλάκι που ένα «κακό παιδί... το κλείσε μες στο κλουβί κι έπαψε να κελαηδεί» (14:30) και μαζεύει τα σκουπίδια από την παραλία «γιατί τα σκουπίδια βρομίζουν τη φύση και κάνουν κακό στην υγεία μας» (18:16). Ακόμα, ο ανήλικος ήρωας είναι πολύ καλός (9:21), γεγονός που επιβεβαιώνουν οι άλλοι: «Καλό είναι το άμοιρο. Χατίρι δε χαλάει σε κανένα. Και πρόθυμο πάντα με όλους» (5:10), «το καλύτερο παιδί» (13:35), αλλά το λέει και ο ίδιος: «το καλό ξέρω μονάχα, μόνο το καλό» (11:30). Επίσης, το αγόρι ζητά συγγνώμη ή μετανοεί, όταν αισθάνεται ότι έκανε κάτι λάθος (9:35, 16:69, 19:14,14,16,17). Μάλιστα, όχι απλά δείχνει μετάνοια, αλλά προσπαθεί να επανορθώσει (16:69, 19:14,16,17,18) και βρίσκει πάντα τον καλύτερο τρόπο π.χ. «πόσο μετανιώνω, πόσο ντρέπομαι! Τι να κάνω τώρα; Το βρήκα!...» (19:14). Σε σχέση με το θρησκευτικό στοιχείο, το αγόρι κάνει κάποιες φορές επίκληση στα θεία (2:16, 5:22,53, 15:20,73, 26:13) και κάποια φορά, εύχεται για κάτι (15:38).

Ορισμένες φορές, το αγόρι εκφράζει το θαυμασμό του στους άλλους: χειροκροτούν τον άντρα για το τραγούδι του που προκάλεσε συγκίνηση (9:24), το μικρό αγόρι μιλά με θαυμασμό για τη σωματική δύναμη του πατέρα και τη φωνή της μητέρας: «Και πού να δείτε μπράτσα ο πατέρας μου! Κι η μάνα μου μια φωνή, καμπάνα!» (24:146) ή λέει στο κορίτσι ότι το θαυμάζει και του προτείνει να γίνουν ταίρι: «Σε θαυμάζω και θα

ήμουν περήφανος κι ευτυχημένος αν ήθελες να γίνεις ταίρι μου» (25:106). Το αγόρι παίρνει συγχαρητήρια και επαινείται από τη γυναίκα (11:78), αλλά και ο ίδιος, κάποιες φορές συγχαίρει ή επαινεί τους άλλους: χειροκροτεί τον πατέρα (26:75), λέει μπράβο σ' έναν άντρα (12:14), σ' ένα άλλο αγόρι (15:26), λέει μπράβο σε όλους σαν αρχηγός (26:101), λέει μπράβο στο κορίτσι (9:51,60, 11:39, 26:103), αλλά κάποτε με κάπως ειρωνική διάθεση εις βάρος του κοριτσιού που το θεωρεί ανόητο (26:17, 26:102).

Άλλοτε το αγόρι κάνει κάποια φιλοφρόνηση στο κορίτσι για την ομορφιά του (1:44,45) αλλά και στο δάσκαλο για τις ικανότητες (9:46) αλλά και την εμφάνισή του:

*Ρένα: Ε, όχι και μεγάλος εσείς...*

*Δάσκαλος: Τα 'χω τα χρονάκια μου.*

*Λευτέρης: Είστε ο ωραιότερος νέος – μεγάλος της γης, κύριε.*

*Δάσκαλος: Ευχαριστώ για το ωραιότερο ψέμα που άκουσα φέτος (4:63).*

Αλλά και το αγόρι δέχεται ορισμένες φορές κάποια φιλοφρόνηση για την εξωτερική του εμφάνιση: η ενήλικη ηρωίδα του λέει πως είναι 'γλυκούλης' (15:29), 'παίδαρος': «Καλέ, τι παίδαρος έγινες εσύ!» (15:70) ή ότι έχει 'όμορφο μουντράκι' (16:72). Άλλοτε, το ίδιο το αγόρι αυτοεπαινείται. Λέει πως είναι «νέος ωραίος και μοιραίος» (4:14) και 'γλυκούλης', αλλά δεν παραλείπει να επισημάνει πως είναι και άγριος, προφανώς για να τονίσει την 'αρρενωπότητά' του: «εγώ μπορεί να 'μαι γλυκούλης και μικρόσωμος, αλλά δαγκώνω άγρια...» (15:15). Παρόλ' αυτά δεν τον βλέπουμε σε κανένα σημείο να φροντίζει την εξωτερική του εμφάνιση, αλλά παρουσιάζει την ακριβώς αντίθετη εικόνα: δεν προσέχει τα μαλλιά του με αποτέλεσμα η δασκάλα να του κάνει συνεχώς την ίδια παρατήρηση: «Η δασκάλα μας έγινε πολύ νευρική. Όλο τα βάζει με τα μαλλιά μου γιατί είναι, λέει, αχτένιστα (ανακατώνει τα μαλλιά του)» (16:16).

Ακόμα, ο ανήλικος ήρωας έχει αίσθημα ευθύνης (9:46), είναι τίμιος (5:15,59) αλλά και φιλαλήθης (9:18,19,26,29,31). Μάλιστα, λέει την αλήθεια ακόμα και όταν αυτή πληγώνει (19:10). Είναι νομοταγής (10:19,27) αλλά όχι τυπολάτρης. Επίσης, είναι ανυπόμονος (9:58, 13:17,29,30, 14:16) και σπάνια επιδεικνύει υπομονή σε κάτι (5:59). Όσον αφορά τη σχέση του με το χρήμα, ο ανήλικος ήρωας ποτέ δεν εμφανίζεται φιλοχρήματος και σπάνια δείχνει τσιγκούνης (9:22). Δεν επιδιώκει δύναμη και εξουσία, δεν εκδηλώνει επιθετικότητα ούτε είναι πολεμοχαρής. Μάλιστα, σε κάποια περίπτωση, δείχνει να μη γνωρίζει καν τι σημαίνει όπλο και πόλεμος (8:68). Εντούτοις, σε άλλη



περίπτωση τον βλέπουμε να λέει ότι στη γη γίνονται συχνά πόλεμοι και προσποιείται πως κρατά όπλο και πυροβολεί: «Όχι μόνο μιλάμε ελεύθερα [στη γη για τον πόλεμο], αλλά τον κάνουμε και πράξη! Μπαμ μπαμ μπουμ (μιμείται πως κρατά όπλο και πυροβολεί). Οι σκοτωμοί και τα αίματα είναι ένα απ' τα χόμπι των ανθρώπων της γης μας» (27:34). Ο ίδιος πάντως δηλώνει φιλειρηνιστής (9:22,64,96). Αίσθηση προκαλεί το γεγονός πως ακόμα και ένα νεογέννητο μυρμηγκάκι τάσσεται μαζί με τα μεγαλύτερα αγόρια κατά του πολέμου και δηλώνει πως θα αγωνιστεί για την ειρήνη (9:88).

Ο ανήλικος ήρωας δε σκοτώνει και δεν τρομοκρατεί. Ωστόσο ορισμένες φορές 'τα αγόρια αγριεύουν' (25:41), μιλούν 'άγρια' (26:17,17) ή λένε πως μπορούν να γίνουν άγριοι (15:15). Επίσης, κάποια φορά ο ανήλικος ήρωας παρουσιάζεται πολύ κακός, του αρέσει να τα καταστρέφει όλα (19:12,14) και δηλώνει πως είναι αντικοινωνικός (25:58). Άλλοτε νευριάζει και ξεσπά (4:11), πολλές φορές βρίζει (4:47, 5:57, 6:66,66,74, 10:69, 15:30,42, 19:6, 26:95,100) και μάλιστα, την αδελφή του (25:40,41,41,44, 25:46,57,72,72,73,75) και ορισμένες φορές υιοθετεί μια απρεπή συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας στο λόγο του εκφράσεις αργκό: «Άντε, κόβε ρόδα μυρωμένα τώρα [δηλ 'φύγε'], γιατί εγώ δαγκώνω άγρια άμα λάχει να πούμε!» (15:15). Άλλες φορές τα αγόρια μαλώνουν (4:47, 6:70, 25:35,37,38,42,61,74) και φτάνουν να πιαστούν στα χέρια για τα 'ποδοσφαιρικά' (4:47) ή μιλούν ζωηρά και σχεδόν τσακώνονται για τα 'ποδοσφαιρικά' (26:11). Μόνο μια φορά το αγόρι λέει πως δεν του αρέσουν οι τσακωμοί (25:103) και μαζί με το φίλο του χωρίζουν δυο πασχαλίτσες που μαλώνουν (9:20). Κάποιες φορές, οι ανήλικοι ήρωες απειλούν (8:23, 14:16, 15:15,84,87, 18:8, 19:14, 25:48,58) και μάλιστα απειλούν να δείρουν (25:38), επιπλήττουν (8:29, 9:15,15,22, 10:23, 13:29, 16:13,14,15, 25:93,93), τιμωρούν ή θέλουν να δώσουν ένα μάθημα (2:12, 8:30) και εκδικούνται (15:85 15:59 15:86, 15:87).

Αρκετές φορές, το αγόρι χειροδικεί: «στο πάτωμα δυο τρία αγόρια παλεύουν» (4:47) πιάνονται στα χέρια με ένα άλλο αγόρι (4:47), το αγόρι ετοιμάζεται να δώσει μια μπουνιά: «τώρα θα δοκιμάσεις τη μπουνιά μου!» (8:39), τα αδέρφια χτυπούν ο ένας τον άλλο (25:35,37,38,42,47,60,61,74) χτυπούν ή ετοιμάζονται να χτυπήσουν την αδελφή τους (25:41,41,73,48,48,93) ή ένα άλλο κορίτσι (26:14) και καυχούνται ότι δέρνουν (25:42). Επίσης, βλέπουμε τα αγόρι να χτυπά με 'ένα σκουπόξυλο' (5:53) ή να χτυπά με 'τη γκλίτσα του' (27:16), να χειρονομεί δείχνοντας το θυμό του (13:17), ενώ με το

συμμαθητή του «*ἀστειέονται με καρπαζιές και κλωτσιές*» (26:11) ή «*καρπαζώνονται πάλι*» (26:20). Άλλοτε, χτυπά το πόδι του για να επιβληθεί, να δείξει το θυμό του και να απαιτήσει να γίνει αυτό που εκείνος επιθυμεί (13:17,22 14:14). Ωστόσο, και οι άλλοι χειροδοκούν ορισμένες φορές εις βάρος του αγοριού: το αγόρι λέει ότι έφαγε ξύλο στο γήπεδο (4:43), παραπονιέται ότι το αφεντικό του, του δίνει καρπαζιές (5:57) και το ένα αγόρι «*δίνει μια καρπαζιά*» στο άλλο αγόρι (26:14). Ειδικά σε μια περίπτωση, βιαιοπραγούν εις βάρος του ανήλικου ήρωα: «*εκεί στην πλατεία, στο παγκάκι! Έχουν περικυκλώσει τον βιολιστή ενώ έπαιζε το βιολί του και τον χτυπούν. Τρέξε σου λέω! Είναι πολλοί, πάρα πολλοί. Ολόκληρη η πόλη!*» (22:58).

Ο ανήλικος ήρωας δε δίνει διαταγές στους υφισταμένους από θέσεις εξουσίας. Όμως, προστάζει τους άλλους από θέση ισχύος π.χ. στην παρέα ομηλίκων (8:30, 9:33, 12:34,39, 13:17, 19:14) και έχει το γενικό πρόσταγμα και τον έλεγχο κάθε κατάστασης (11:46, 12:34, 6:63, 16:19) αν και, ορισμένες φορές, τα ίδια τα γεγονότα τον φέρνουν προ εκπλήξεως (9:36, 13:39, 16:24,43,46, 24:111,114,118, 25:100). Ακόμα ο ανήλικος ήρωας συμβουλεύει (10:19,19,19,20, 9:21), υποδεικνύει (9:16), ασκεί κριτική (10:47) ή αποδοκιμάζει τη συμπεριφορά των άλλων (12:18). Όσον αφορά το θέμα της υπακοής εντοπίζουμε διαφορές που σχετίζονται με την ιδιότητα του ανήλικου ήρωα. Πιο συγκεκριμένα, ως «*γιος της φωτιάς*» απαιτεί υπακοή: «*από εδώ κι εμπρός θα είσαι ο υπηρέτης μου*» (19:14), ως «*τζίνι*» είναι υπάκουος: «*Διατάξτε!*» (11:65) και ως «*παράγιός*» δείχνει να υπακούει, αν και δεν συμφωνεί απόλυτα:

*Λεωνίδα: Εμείς, Βασίλη. Μετά που κλείνουμε*

*το μαγαζί καμιά ωρίτσα το φτιάχνουμε.*

*Βασίλης: (Αναστενάζει). Καλά. (5:12)*

*Λεωνίδα: ...Έτσι δεν είναι, Βασίλη;*

*Βασίλης: Κάπως έτσι (5:13).*

Άλλοτε είναι πολύ πρόθυμος και κάνει ό,τι ζητήσει ο δάσκαλος του χωριού (13:36,45-46, 5:58), αλλά αντιδρά, όταν κάτι δεν του αρέσει (16:31,32) ή όταν θεωρεί πως έχει δίκιο (16:88-89, 26:26, 26:53,54,55,56,58).

Ο ανήλικος ήρωας διακρίνεται για την αγωνιστικότητα και τη μαχητικότητά του (4:64, 5:57, 6:80,80 7:100, 8:31, 9:29-31, 22:36). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί

το γεγονός ότι, ενώ καλούνται και το αγόρι και το κορίτσι να σπεύσουν για να δουν τι συμβαίνει, πηγαίνει μόνο το αγόρι, ενώ το κορίτσι απλά περιμένει:

*Γοργοπόδαρος: Ό,τι και να σας πω, δε λέγεται.*

*Ελάτε να δείτε και μόνοι σας.*

*Πολεμούλης: Εγώ θα πάω για λίγο με το γοργοπόδαρο.*

*Εσύ Ειρηνούλα κάνε συντροφιά στη γρια μάγισσα (2:30).*

Το αγόρι δε φοβάται (16:63), έχει θάρρος (12:18, 16:28), πειθαρχία (11:31) και πείσμα (16:15,19,33,59, 26:24). Έχει αυτοπεποίθηση (9:46, 10:38, 8:13), αν και ορισμένες φορές είναι υπερόπτης: «ποτέ μου δε θα καταδεχόμουν να τραγουδήσω σ' ένα ακροατήριο τόσο βάρβαρο! ...χα, χα, χα! Αυτό μου έλειπε. Να τραγουδήσω σ' όποιον κι όποιον. Τι με περάσατε;» (8:15). Υποτιμά τους άλλους: «Ε, τι μπορεί να κάνει για μένα ένα μικρό, φτωχό δεντράκι;» (15:37) τους θεωρεί 'παρακατιανούς' (25:91) και υποτιμά την ανήλικη ηρωίδα για τις ικανότητές της:

*Θάνος: Μα τι συμβαίνει; Εγώ δεν κατάλαβα τίποτε.*

*Γεωργία: Ούτε κι εγώ.*

*Τάκης: Εσύ, έτσι κι αλλιώς δε θα καταλάβεις... (4:12).*

*Γεωργία: ...Μια σκέψη κάνω, αυτό θέλω να πω.*

*Λέω με το μυαλό μου...*

*Τάκης: Μπα; Έχει και μυαλό; Περίεργο... (4:17).*

*Δέσποινα: ...Αυτά ήταν όλα; Τα 'μαθα.*

*Σοφία: Κι εγώ.*

*Ρήνα: Κι εγώ. (στρέφουν και την κοιτάζουν όλοι με ανοιχτό το στόμα. Σηκώνονται).*

*Αντώνης: Ε, αφού τα 'μαθε κι η Ρήνα, δεν ήταν παράσταση αυτή παρά μαγικό (26:19).*

Από την άλλη, κάποια φορά εμφανίζεται 'ταπεινός' (5:60) και μετριόφρων (24:171), ενώ όταν είναι πολύ μικρός σε ηλικία λένε ότι είναι ντροπαλός, αν και αυτό αμφισβητείται:

*Ειρήνη: Ε, είναι κομμάτι ντροπαλός ο Γιάννος μας*

*Αργυρώ: Σώπα καλέ που είναι ντροπαλός. Άμα θέλει,*

*σηκώνει τον κόσμο στο πόδι! (26:31)*

Τέλος, ο ενήλικος ήρωας είναι γενναίος (5:59, 5:63, 22:69), μιλάει με περηφάνια για την καταγωγή του (8:13), αναφέρεται στους προγόνους του (25:91), θεωρεί το γένος του ανώτερο (25:91) και υποστηρίζει τις παραδόσεις της πατρίδας του (27:59).

### 12.3.1.δ. Κοινωνική συμπεριφορά της ανήλικης ηρωίδας

Σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά της ανήλικης ηρωίδας, όπως αυτή σκιαγραφείται στα θεατρικά κείμενα της έρευνας μέσα από τα χαρακτηριστικά που της αποδίδονται, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια, ορισμένες φορές, μιλούν αυστηρά (24:121,167, 26:86), αλλά αρκετές φορές φωνάζουν (9:20, 10:39, 11:23,25, 12:23, 16:13,40, 17:16, 24:105,105), ουρλιάζουν (17:7), σκούζουν (25:93, 26:37), τσιρίζουν (26:20), στριγγλίζουν (26:47). Ελάχιστες φορές, η ανήλικη ηρωίδα μιλά αποφασιστικά (1:51, 13:25,28) ή *‘με ενθουσιασμό’* (26:32), μια φορά *‘σοβαρεύει’* (26:85), ενώ με βάση της σκηνοθετικές οδηγίες, ποτέ δε μιλά με αξιοπρέπεια. Κάποιες φορές το κορίτσι είναι σκεπτικό (26:44,50) ή συλλογιέται (25:46,74), αλλά σχεδόν ποτέ ο λόγος δεν είναι η λήψη μιας απόφασης. Συνήθως τη βλέπουμε να σκέφτεται αν πήρε σωστά τα ρέστα (24:96), να επαναλαμβάνει *‘σκεπτικά’* κάτι, χωρίς ιδιαίτερη σημασία (24:159), να εκφράζει κάποια απορία (25:70, 26:85) ή τον προβληματισμό της για κάτι (26:42,102).

Με βάση την ανάλυση των θεατρικών κειμένων, η ανήλικη ηρωίδα παρακαλεί (16:53,54, 9:38,38) ή παραπονιέται (16:17,17,60,70). Επίσης, ορισμένες φορές, ειρωνεύεται (4:12, 8:16, 11:39, 12:30, 24:150) και κάποια φορά *‘μιμείται κοροϊδεντικά’* όσα λέγονται στην τηλεόραση (6:59) ή *‘παρασταίνει’* τη γυναίκα του προέδρου: *«παρασταίνει βάζοντας τα χέρια στη μέση προς την κοιλιά και με τη φωνή της προεδρίνας, που τους φέρνει γέλια...»* (13:15). Ακόμα, οι ανήλικες ηρωίδες δεν είναι πονηρές, αντίθετα, πολλές φορές φαίνονται αφελείς (1:45,50, 22:66-67, 25:39). Σπάνια λένε ψέματα (10:29,33) και μερικές φορές προσπαθούν να ξεγελάσουν τον εχθρό, προκειμένου να κατορθώσουν το στόχο τους. Έτσι, η Αλίκη σκέφτεται έναν τρόπο για να πείσει τα ψάρια να την αφήσουν να γυρίσει στο σπίτι της (10:31), ενώ η Τρομπέτα με το φίλο της το Τύμπανο βρίσκουν τρόπο να ξεγελάσουν την Ένεση και να βγουν από τη φυλακή όπου τους έχει κλείσει (12:15). Επίσης, το κορίτσι κάποιες φορές προσβάλλει

(2:15, 4:21,58, 9:21, 10:71), αλλά, από την άλλη, αρκετές φορές, αισθάνεται προσβεβλημένη (1:45, 47, 12:44) ή 'θιγμένη' (26:31). Δεν είναι φιλόπονη και λείπει εμπιστευτικά σε άλλους μια προσωπική της σκέψη (25:111).

Στη θετική κοινωνική συμπεριφορά του κοριτσιού συγκαταλέγεται ο αλτρουισμός (6:78, 9:32, 12:26) και το αίσθημα συμπόνιας στους άλλους (2:27,33, 4:13, 9:31,32, 11:48, 25:42,71, 27:65). Επίσης, το κορίτσι ορισμένες φορές βοηθά ή σώζει τους άλλους. Συγκεκριμένα, σώζει το χαταπόδι από τον 'Ψαροντουφεκά' (10:66) και βοηθά να οργανωθεί το πρώτο 'Νοσοκομείο Ψαριών' (10:73). Κάποια φορά, οι ανήλικες ηρωίδες αρνούνται να βοηθήσουν (12:18), αλλά τελικά βοηθούν, γιατί ακούγοντας 'το τραγούδι της χαράς' γίνονται, για λίγο, καλές: «*φύγε, γιατί άρχισα να γίνομαι σκληρή*» (12:20-21). Σύμφωνα με την ανάλυση, οι ανήλικες ηρωίδες δεν είναι γενναιοδωρες, είναι όμως ευγενικές και έχουν καλούς τρόπους (6:69 8:12, 9:27,49,60,72,72,76,78,80, 10:20 11:40 25:93,97,99,99) Μάλιστα, το κορίτσι αποδοκιμάζει το τρόπο ομιλίας του αγοριού, εάν δεν είναι καθώς πρέπει: «*(με κίνηση αποδοκιμασίας). Άκου γλώσσα. 'μου την έδωσε'... Μόρφωση...!*» (4:15).

Οι ανήλικες ηρωίδες λένε ευχαριστώ (13:19, 17:8,12,15) και αγαπούν εκείνον που τους φροντίζει «*Σποράκια: Σ' αγαπάμε, κυρα-αλεπού*» (17:14). Επίσης, κάνουν καλές πράξεις: «*Βοήθησα την κυρία Βασιλική, που είναι γρια και δε βλέπει, να περάσει το δρόμο (...)* δεν ήταν κανένας μικρός δρόμος. Ήταν η Λεωφόρος Αλεξάνδρας» (11:51), «*Το μικρό το μυρμηγκάκι τρέχοντας απ' το πρῶι εβοήθησα που λέτε να σηκώσει το στυρί*» (14:27) και είναι πολύ καλές (9:32,38) ή έχουν το μοντέλο της 'καλής και φρόνιμης': «*Μα γιατί, αφού θα είμαστε τόσο καλές και φρόνιμες*» (9:33). Όταν το κορίτσι κάνει λάθος, μετανοεί και ζητά συγγνώμη: «*Ζητώ συγγνώμη.. Τώρα που το σκέφτομαι καλύτερα, ντρέπομαι που φέρθηκα έτσι για κάτι τόσο ασήμαντο*» (9:22) ή μιλά απολογητικά (25:89). Ακόμα το κορίτσι κάνει συχνά επίκληση στα θεία ή σταυροκοπιέται (4:27, 9:52, 10:41, 12:10,10, 26:15,48,85,98,98,98)

Το κορίτσι θαυμάζει συχνά τους άλλους: θαυμάζει τους ενήλικους ήρωες καταρχήν, για την οργάνωση της πολιτείας τους και τη δημιουργία έργων υποδομής (9:37,42,43,43,50,71,71), θαυμάζει τον ενήλικο ήρωα για το σχέδιό του, παρόλο που τελικά ήταν ανεπιτυχές (18:16) και τον πατέρα για τις γνώσεις του: «*(Σειρά της να εκπλαγεί)*» (26:49) «*(Μεγάλη παύση. Η Σοφία έχει ανοίξει το στόμα της χαζά)*» (26:50).

Αντίθετα το κορίτσι θαυμάζει την ενήλικη ηρωίδα για ένα και μοναδικό λόγο: που μπορεί να γεννά τόσα πολλά αγνά (9:70). Ακόμα το κορίτσι εκφράζει αρκετές φορές το θαυμασμό της στο αγόρι: το θαυμάζει για την ιδέα του «Μπράβο, μπράβο, θαυμάσιο σχέδιο» (9:33), «(Εκστατικά). Αυτό είναι! Βασίλη μου, είσαι μεγαλοφυΐα» (26:20), για τις γνώσεις του: «Τς τς τς, κοίτα πόσα ξέρει ο Βαγγέλης!» (16:33), «Καλέ, εσύ είσαι σοφός! Τσως ξέρεις πιο πολλά κι από το Μεγάλο Δούκα Μπούμπο, το θείο της Κουκουβάγιας» (26:105) ή άλλοτε απλά τον κοιτά με θαυμασμό «(Απολιθωμένη. Θαυμαστική.)» (25:103). Κάποιες φορές, η ανήλικη ηρωίδα λέει μπράβο στους άλλους (9:33, 11:29,45,77, 16:13), συνήθως εκφράζοντας τη συμφωνία της με κάτι, π.χ. «Σύμφωνη μπράβο!...» (9:46), «Α, μπράβο, σύμφωνοι» (9:48), αλλά σπάνια κάνει κάποια φιλοφρόνηση. Ειδικότερα, οι ανήλικες ηρωίδες κάνουν μια φιλοφρόνηση στην ενήλικη ηρωίδα και μάλιστα για κάποιο σκοπό:

*Σποράκια: Μια τελευταία μόνο χάρη θέλουμε και δε θα σε ξαναενοχλήσουμε. Έλα, εσύ που είσαι τόσο καλή, τόσο έξυπνη, τόσο σπουδαία!*

*Αλεπού: (Κολακευμένη) Ε, μην τα παραλέτε τώρα! Τέλος πάντων, με καταφέρατε (17:12).*

Αλλά και η ανήλικη ηρωίδα κολακεύεται, όταν της κάνουν κάποια φιλοφρόνηση: «Εγώ είμαι εγώ, λέει! Έξυπνο! (Η Λέλα κολακεύεται. Χαμογελά.)» (24:150).

Το κορίτσι ενδιαφέρεται πολύ για την εξωτερική της εμφάνιση: καλλωπίζεται (1:45) και σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες ‘κάνει την ωραία της παρέας’ (4:19) ή με βάση το παραμυθιακό πρότυπο ήταν νέα, όμορφη, καλή, πλούσια, αλλά τη μάγεψε η μητριά της (2:29-30). Επίσης, παρατηρούμε ότι γίνονται συχνές αναφορές στην εξωτερική εμφάνιση της ανήλικης ηρωίδας: είναι ‘όμορφη’ (3:45,53, 12:22) ‘λέυκα λυγρή’ (3:53) και στην περιγραφή του προσώπου της, λέγεται χαρακτηριστικά ότι έχει ‘γαϊτανοφρόδι και με το τριαντάφυλλο’ βαμμένα ‘τα δύο χείλη’ (3:41). Άλλοτε, χαρακτηρίζεται ‘ωραιότατη, νοστιμότατη, και κομψότατη’ (10:62) και το τζίνι την αποκαλεί: ‘ωραία μου δεσποινίς’ (11:30). Τα ίδια τα κορίτσια λένε για τον εαυτό τους ότι είναι ‘όμορφα’ (17:14), ‘χαριτωμένα’ (17:14), ‘συμπαθητικά’ (17:14) και ‘αξιαγάπητα’ (17:14). Ακόμα, τα κορίτσια φαίνεται να προβληματίζονται ιδιαίτερα για την εξωτερική τους εμφάνιση: το κορίτσι στεναχωριέται για την εμφάνισή της και κλαίει (26:36).

Θεωρεί ότι είναι άσχημη: «είμαι άσχημη. Ιυ ...» (26:36) και αισθάνεται χοντρή: «είμαι χοντρή. (Δυναμώνει το κλάμα). Ιυ...» (26:35), «ότι είμαι χοντρή. (Ξαναμπήζει τα κλάματα). Ιυ...» (26:35). Κοιτάζεται συνεχώς στο 'καθρεφτάκι' της (26:36,36,36,37,38,38) και στο τέλος το βάζει 'στην τσέπη της' (26:38). Παραπονιέται πως δεν είναι ωραία η μύτη της (26:36), τα μάτια της (26:36), τα δόντια της (26:37), η φωνή της (26:37) και αποφασίζει να κάνει δίαιτα για να βελτιώσει την εμφάνισή της (26:40). Τέλος, για την εξωτερική εμφάνιση των ανήλικων ηρωίδων, εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως ο ενήλικος ήρωας απευθυνόμενος στα κορίτσια τους λέει: «Έγνοιες; Τόσο όμορφα κορίτσια δεν επιτρέπεται να έχουν έγνοιες» (24:154). Άρα, λοιπόν, οι ανήλικες ηρωίδες πρέπει να είναι μόνο εμφανίσιμες, όχι να σκέφτονται.

Πέρα από την εξωτερική εμφάνιση, το κορίτσι αγαπά την αλήθεια «Ένα έργο παιδικό... που να λείπει την αλήθεια...» (6:59), «Πρέπει με κάθε τρόπο να διαδώσουμε την αλήθεια» (9:31), δίνει υπόσχεση (9:68) και κρατά το λόγο της (10:66). Επίσης παρουσιάζεται νομοταγής: «Κυκλοφορεί και με τα μονά και με τα ζυγά! Μη φοβάσαι δε σε πιάνει η Τροχαία...» (12:21) και κάποια φορά είναι ανυπόμονη: «(Ανυπόμονα.) Καλημέρα, καληνύχτα, μήπως είδες το σαλιγκάρι; Βιάζομαι να το βρω, μην το αρπάξουν τα αδέρφια μου» (25:83).

Αναφορικά με τα οικονομικά, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα χρήματα (12:18,20) αλλά και υλικά αγαθά (12:20). Είναι 'τσιγκούνες': «Είστε και τσιγκούνες μέσα σ' όλα» (12:20) και δηλώνουν ευθαρσώς ότι δεν πιστεύουν 'πουθενά παρά μόνο στο χρήμα' (12:18) και θέλουν 'μόνο λεφτά' (12:20). Επίσης, όσον αφορά τις αγορές λένε ότι αγόρασαν ένα πολυτελές αυτοκίνητο (12:20), μια πολυκατοικία (12:20), ενώ πολύ σύντομα θα αγοράσουν και ένα αεροπλάνο (12:20). Άλλοτε, η ανήλικη ηρωίδα ζητά από τους γονείς της καινούργιο φόρεμα και όπως τονίζει 'με πολλά μηδενικά στη τιμή': «Εγώ με αυτό το φόρεμα δεν πηγαίνω στο πάρτι. Θα είναι και παιδιά που μ' έχουν ξαναδεί να το φορώ. Το ίδιο σε δύο πάρτι δε γίνεται. Να μου αγοράσετε άλλο. Και όχι φτηνοπράματα. Με πολλά μηδενικά η τιμή. Θα είναι και η Μαργκότ, και ξέρετε πώς τη ντύνουν. Κατευθείαν από το Παρίσι όλα. Κοιτάζτε λοιπόν μη γίνω ρεζίλι κι εγώ κι εσείς μαζί μου» (24:103), ζητά καινούργια 'ολομέταξα' παπουτσάκια: «Και μην ξεχάσετε να μου πάρετε καινούρια παπουτσάκια με πούντες. Τα θέλω ροζ ολομέταξα» (24:108) ή έναν τόμο με θεατρικά έργα (26:72).

Κάποιες φορές, το κορίτσι ζητά να μάθει την οικονομική κατάσταση ενός άλλου κοριτσιού, προκειμένου να διαπιστώσει αν προέρχονται από την ίδια κοινωνική τάξη:

*Λέλα: Έχετε κότερο;*

*Μαρία: Όχι.*

*Λέλα: Τότε, είστε φτωχοί (...)*

*Λέλα: Ο πατέρας σου έχει μαύρο καπέλο;*

*Μαρία: Όχι.*

*Λέλα: Τα βλέπεις; Ο δικός μου έχει και στρογγυλό και τετράγωνο.*

*Μαρία: Μαύρο μπερέ όμως έχει ο μπαμπάς μου.*

*Λέλα: Ο μπερές δεν πιάνεται. (Πάνυση) Επίσης πρέπει να 'χετε σκύλο.*

*Μαρία: (Μ' ελπίδα.) Σκύλο έχουμε.*

*Λέλα: (Συγκινείται.) Αλήθεια; Τι ράτσα;*

*Μαρία: (Αμήχανη.) Δεν ξέρω.*

*Λέλα: (Αυστηρά.) Πιστοποιητικά δεν έχει; (Η Μαρία γνέφει αρνητικά.)*

*Χωρίς πιστοποιητικά σκύλος, δεν πιάνεται. (24:120-121)*

Άλλες φορές, αυτό που την προβληματίζει είναι ότι το χτίσιμο ενός νέου εργοστασίου στην περιοχή θα μειώσει της αντικειμενικές αξίες και θα χάσει η γειτονιά την αριστοκρατικότητά της, ενώ δε σκέφτεται το σημαντικότερο, ότι δηλαδή το νέο εργοστάσιο στην περιοχή σημαίνει μόλυνση του περιβάλλοντος:

*Νέλλη: Ό, τι εργοστάσιο και να 'ναι, καταλαβαίνεις τι υποβάθμιση θα σημαίνει για την περιοχή; Τέρμα η αριστοκρατικότητα της γειτονιάς. Αφήνω ότι τα ακίνητα θα κατέβουν στο μισό της αξίας τους.*

*Οδοκαθαριστής: Βρε κορίτσι μου, δε σκέφτεσαι την ανάσα μας, σκέφτεσαι την αριστοκρατία και τ' ακίνητα; (24:133).*

Από την άλλη, το κορίτσι δεν επιδιώκει δύναμη και εξουσία ούτε ενδιαφέρεται να αποκτήσει υψηλά αξιώματα. Δεν είναι πολεμοχαρής και όχι μόνο δεν κρατά ποτέ όπλα, αλλά δεν μπορεί καν να τα αναγνωρίσει:

*Παιχνιδιέρα: Με συγχωρείται, κύριε Σούπερ- Μπαμ...*

*Αυτό που κρατάτε, τι παιχνίδι είναι;*

*Σούπερ- Μπαμ: Δεν είναι καθόλου παιχνίδι!*

*Είναι τα νέο μυστικό όπλο του πλανήτη Ιμπερίλο (6:68)*



Άλλοτε, οι λέξεις πόλεμος και αγορά όπλων της είναι παντελώς άγνωστες:

*Κωστάκης: Προηγείται η άμυνα, λέει ο μπαμπάς. Οι εχθροί.*

*Φιλοξενία: Δεν καταλαβαίνω. Φαίνεται πως κι αυτά θα 'να κακές λέξεις.*

*Γιαννάκης: Δεν ξέρεις τι θα πει πόλεμος και αγορά όπλων (27:33).*

Επίσης, η ανήλικη ηρωίδα δεν εκδηλώνει ποτέ επιθετικότητα, δε σκοτώνει, δεν τρομοκρατεί. Αντίθετα, είναι κοινωνική, δε θέλει να κάνει κακό σε κανένα (25:38), αγαπά πολύ την ειρήνη και μάχεται για την επικράτησή της: «*Μελισ: Είδατε πόσα μας είτε ο Τζιτζίκας για τους πολέμους, το αλληλοφάγωμα, τους αλληλοσκοτωμούς μας; Πρέπει να αγωνιστούμε για την ειρήνη πάνω στη γη*» (9:31), «*7βουλη: Κι εμάς τις πασχάλιτσες, δηλαδή, δε μας θέλετε μαζί σας στον αγώνα για την ειρήνη;*» (9:31). Είναι φιλήσυχες και ειρηνικές: «*7βουλη:...πόλεμο, όχι, δεν κάνουμε. Είμαστε φιλήσυχα και ειρηνικά ζουζούνια*» (9:32) πράγμα που επιβεβαιώνουν και οι άλλοι: «*Είναι καλές και ειρηνικές*» (9:64). Αγαπούν τη ζωή και επιδιώκουν την πρόοδο και την ειρήνη: «*Μελισ: Είμαστε νέοι και αγαπάμε τη ζωή, θέλουμε την πρόοδο και την ειρήνη. Ποτέ πόλεμος πια...*» (9:32). Μάλιστα μιλούν σε όλους για την ειρήνη: «*...θέλουμε πολύ να μιλήσουμε για την ειρήνη και για το πόσο κακό κάνουν οι πόλεμοι σε νικητές και νικημένους*» (9:64) αλλά και παρακάτω: «*εμείς ήρθαμε εδώ να σας μιλήσουμε για την ειρήνη...*» (9:64) και χαίρονται όταν ακούν τους άλλους να λένε ότι αγαπούν την ειρήνη: «*Χαίρομαι που τ' ακούω, φίλε 238. Άλλωστε και από τους άλλους εργάτες, που συζητήσαμε και απ' τις αποθήκες ακόμα, το ίδιο μάθαμε. Οι εργάτες αγαπάτε την ειρήνη...*» (9:81).

Οι ανήλικες ηρωίδες δεν αγριεύουν και δεν εκδικούνται. Ωστόσο, κάποια φορά εμφανίζονται κακές και σκληρές:

*Τύμπανο: Θέλω να με βοηθήσετε...*

*Κοκκ.1: Χα χα χα! Εδώ δεν βοηθάμε...*

*Τύμπανο: Ε... τότε να με πάτε στο 'Πρώτων Βοηθειών'.*

*Κοκκ.2: Μα τι είναι αυτά που λες; Από τούτη τη στιγμή είσαι κρατούμενος (12:18).*

Άλλοτε, η ανήλικη ηρωίδα εμφανίζεται 'φουρκισμένη' (16:36), 'αγανακτισμένη' (24:151) ή τη βλέπουμε να 'σλλογίζεται το ζήτημα νευριασμένη' (24:151). Οι ανήλικες ηρωίδες βρίζουν (4:64, 9:20,21, 10:39,44,71, 11:12,12,12,20, 12:11,14,18, 15:30, 16:26, 17:18, 18:8, 25:93) και ορισμένες φορές μαλώνουν μεταξύ τους, ή/και χειροδικούν: «ένα

κορίτσι τραβάει έν' άλλο από τα μαλλιά» (4:47), «μαλώνουν και φωνάζουν» (9:20) «έρχονται πάλι στα χέρια» (9:21). Οι αδελφές «αλληλοτσιμπιούνται» (24:104) και χτυπούν η μια την άλλη (25:93). Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι μια φορά βλέπουμε το κορίτσι να προσπαθεί να αποφευχθεί ο καβγάς, ανάμεσα σε δύο ήρωες (8:37). Άλλες φορές, το κορίτσι απειλεί (2:14, 11:23, 12:29, 17:20, 18:12,14), επιπλήττει (8:37, 16:14,15,15,21, 26:12,14), αλλά δεν τιμωρεί ακόμα και όταν την προτρέπουν να το κάνει:

*Αγριόγατος: ...Πρέπει να της δώσουμε ένα καλό μάθημα.*

*Ειρηνούλα: Όχι, ας την αφήσουμε. Θα τιμωρηθεί από κάποιον άλλον (2:12).*

Το κορίτσι, ποτέ δεν έχει το γενικό πρόσταγμα και τον έλεγχο των καταστάσεων. Επίσης, ποτέ δεν τη βλέπουμε να προστάζει, παρά μόνο μια φορά, για να γίνει το καλό (2:13). Το κορίτσι δε συμβουλεύει και δεν υποδεικνύει, αλλά ορισμένες φορές ασκεί κριτική σε αυτά που δείχνει η τηλεόραση (9:22, 6:59). Οι ανήλικες ηρωίδες, αρκετές φορές, βρίσκονται προ εκπλήξεως (9:27,51,78, 13:25, 16:24,43), νιώθουν αμηχανία (16:46), στέκουν απορημένες (24:124) ή ξαφνιάζονται (26:47). Είναι υπάκουες (10:23, 24:121,124), μετριοφρονες (13:52) και ντροπαλές (1:45,46) και δεν τις βλέπουμε να αντιδρούν ή να εναντιώνονται σε κάτι. Μάλιστα οι ίδιες επιβεβαιώνουν πως είναι δειλές (1:47,70). Ωστόσο, όταν η ανήλικη ηρωίδα είναι μαζί με άλλους, δείχνει θάρρος (1:51,76, 10:71, 11:47,69, 12:23,26,30, 16:63, 25:79, 26:32), δεν το βάζει κάτω (4:64), είναι πρόθυμη να πολεμήσει το κακό (6:59) και αγωνίζεται για να βρεθεί μια λύση (13:25,27). Με την ισχυρή της θέληση κατορθώνει να πετύχει αυτό που θέλει. Μαθαίνει τη γλώσσα των άλλων ζώων και επικοινωνεί μαζί τους (25:40,66,68,89,91,106). Αυτή η θέληση που έχει για μάθηση και η τελική επιτυχία του σκοπού που έχει θέσει, δεν προβάλλεται ως απόρροια των ικανοτήτων της αλλά ως πείσμα, ακόμα και από την ίδια.

Εντούτοις, το κορίτσι κάποιες φορές φαίνεται να έχει αυτοπεποίθηση: αυτοθαυμάζεται για το μυαλό της ( 4:25), παρουσιάζεται ως 'καλή' και 'άξια' (9:20), μεγαλοπιάνεται (11:13), θαυμάζει τον εαυτό της (11:20), αυτοεπαινείται (12:14) ή αισθάνεται περήφανη για το κατόρθωμά της (25:91). Άλλοτε, δείχνει υπεροψία προς τους άλλους:

*Λέλα: Υπάρχει ένα κοριτσάκι... φίλη μου... Δηλαδή όχι φίλη μου...*

*Οδοκαθαριστής: (Φωτίζεται.) Κατάλαβα! Το 'φτιαξες με τη φαντασία σου*

*Λέλα: Αληθινό. Με τρύπες (...) στα ρούχα του... στα παπούτσια του...*

*Αν το 'χα φτιάξει με τη φαντασία μου, θα το είχα ντύσει πιο κομψά. Καταλαβαίνετε. (Δείχνει τον εαυτό της.) (24:123).*

Μιλά με υπερηφάνεια για το γένος της (1:45, 10:21) και λέει ότι είναι πολιτισμένοι στη γενιά της (25:99).

### *12.3.1.ε. Συμπεράσματα*

Το ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών της κοινωνικής συμπεριφοράς τόσο σε ενήλικους όσο και ανήλικους χαρακτήρες και των δύο φύλων, μας επιτρέπουν να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για την εικόνα που προβάλλει και το πρότυπο που εκπροσωπεί το καθένα από τα δύο φύλα. Συνοψίζοντας τα ευρήματα της ανάλυσης, θα λέγαμε ότι οι άντρες είναι αυστηροί περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα και φωνάζουν συνήθως στους υφισταμένους τους και στις γυναίκες. Συνάμα ο άντρας είναι αποφασιστικός, σοβαρός, αξιοπρεπής και παρουσιάζεται σχεδόν πάντα σκεπτικός πριν πει την απόφασή του. Από την άλλη ειρωνεύεται, κοροϊδεύει, προσβάλλει και εξαπατά τους άλλους.

Σύμφωνα με την ανάλυση, ο άντρας εμπιστεύεται μόνο άλλους άντρες και είναι το μόνο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα που εμφανίζεται γενναϊόδωρο. Είναι ευγενής, με καλούς τρόπους, αλλά πολύ σπάνια χαρακτηρίζεται καλός. Θαυμάζει τους άντρες για τα τεχνολογικά επιτεύγματα ή για τις εφευρέσεις τους, ενώ τη γυναίκα τη θαυμάζει μόνο για την ομορφιά της ή επειδή κάνει πολλά αυγά. Λέει πολύ συχνά μπράβο σε άλλους άντρες και στα παιδιά και τους συγχαίρει όπως κάνει ο 'ιεραρχικά ανώτερος' στον 'κατώτερο'. Και πράγματι, σχεδόν πάντα επιβραβεύει αυτός που βρίσκεται σε θέση ισχύος. Όμως, αξίζει να σημειωθεί και ο λόγος για τον οποίο επιβραβεύει ή συγχαίρει τους άλλους. Σύμφωνα με την ανάλυση ο άντρας επιβραβεύει τους άλλους άντρες και τα αγόρια για το κατόρθωμά τους, ενώ τα κορίτσια γιατί είναι υπάκουες. Αντίθετα, στις γυναίκες προτιμά να κάνει φιλοφρονήσεις για την εξωτερική τους εμφάνιση, αν και ο ίδιος δε φαίνεται να νοιάζεται ιδιαίτερα για τη δική του εμφάνιση.

Επίσης είναι τίμιος, συνεργάζεται με τους άλλους για να πετύχει κάτι είναι τυπολάτρης και νομοταγής, αλλά τις περισσότερες φορές είναι ανυπόμονος. Είναι

φιλοχρήματος και τσιγκούνης και το μόνο που τον απασχολεί είναι πώς να αυξήσει τον πλούτο και τα κέρδη του, ακόμα και με δόλια μέσα. Εκτός από τα χρήματα επιθυμεί δύναμη και εξουσία. Συχνά κρατά όπλα, είναι επιθετικός και πολεμοχαρής. Εμφανίζεται πολλές φορές άγριος, κακός και σκληρός. Πάρα πολύ συχνά νευριάζει, βρίζει, μαλώνει, απειλεί, επιπλήττει, τιμωρεί και χειροδικεί. Άλλοτε δίνει διαταγές ή προστάζει και άλλοτε συμβουλεύει ή υποδεικνύει, αλλά σε κάθε περίπτωση απαιτεί υποτέλεια και υπακοή. Τον διακρίνει η μαχητικότητα και η αγωνιστικότητα, το πείσμα και η πειθαρχία. Έχει αυτοπεποίθηση και κάποιες φορές παρουσιάζεται εγωιστής και υπερόπτης. Είναι προσκολλημένος στις παραδόσεις, μιλά με περηφάνια για το γένος και την πατρίδα του και αρκετές φορές υποτιμά τους άλλους.

Αντίθετα, η γυναίκα είναι λιγότερο αυστηρή και φωνάζει, συνήθως στα παιδιά. Μόνο μια φορά τη βλέπουμε να μιλά αποφασιστικά, ενώ ποτέ δεν τη βλέπουμε να μιλά με αξιοπρέπεια. Επίσης, ποτέ δε σκέφτεται για να πάρει μια απόφαση. Στις μοναδικές περιπτώσεις που σκέφτεται, είναι για να θυμηθεί κάτι. Σε αντίθεση με τον άντρα, η γυναίκα παρακαλεί, παραπονιέται, μουρμουράει, γκρινιάζει και αρκετές φορές, κουτσομπολεύει. Άλλοτε παρουσιάζεται πονόψυχη, πρόθυμη να βοηθήσει, αν και κάποιες φορές το κάνει με γκρίνια ή ζητώντας ανταλλάγματα, ενώ σε καμιά περίπτωση δεν εμφανίζεται γενναίοδωρη. Από την άλλη, είναι ευγενική και καλοσυνάτη, αλλά η προσφορά της προς το κοινωνικό σύνολο, θεωρείται συγκινητική και αναγνωρίζεται μόνο από τις ανήλικες ηρωίδες.

Όταν η γυναίκα κάνει λάθη, μετανοεί και ζητά συγνώμη γονυπετής. Κάνει συχνά επίκληση στα θεία ή δίνει την ευχή της για κάτι. Άλλοτε, η γυναίκα θαυμάζει τον άντρα, τον συγχαίρει, ενώ 'μπράβο' λέει στα παιδιά. Μόνο μια φορά τη βλέπουμε να επαινεί μια άλλη γυναίκα και μάλιστα στον υποψήφιο γαμπρό. Κατά τ' άλλα η ίδια δέχεται με ευχαρίστηση κάποια φιλοφρόνηση, ειδικά για την εξωτερική της εμφάνιση, για την οποία γίνεται πολύ συχνά μνεία. Ειδικότερα, η γυναίκα χαρακτηρίζεται 'όμορφη', 'κούκλα' 'ωραία', 'γυναίκαρα', κ.τ.λ., ενώ δε γίνεται αντίστοιχη μνεία στις πνευματικές της ικανότητες. Εξάλλου η εξωτερική εμφάνιση είναι κάτι που φαίνεται να απασχολεί πολύ και την ίδια, αφού διοχετεύει όλο της το χρόνο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το καλλωπισμό της (π.χ. μανικιούρ, κομμωτήριο, κ.τ.λ.). Επίσης, η γυναίκα είναι υπομονετική, αλλά δεν είναι νομοταγής και τυπολάτρης. Όσον αφορά τη σχέση της με τα

χρήματα, παρατηρούμε ότι στόχος της δεν είναι -όπως στην περίπτωση του άντρα- να τα αυξήσει, αλλά να τα ξοδέψει ή να τα επιδείξει και όπως παρατηρούμε, η επιδειξιμανία της ξεπερνά τα όρια της υπερβολής και αγγίζει τη γελοiotήτα.

Από την άλλη, η γυναίκα δεν είναι πολεμοχαρής όπως ο άντρας αλλά αγαπά την ειρήνη και μάχεται γι' αυτήν. Βέβαια τα πράγματα αλλάζουν όταν η γυναίκα έχει εξουσία. Σ' αυτή την περίπτωση η γυναίκα απαιτεί υπακοή από τους άλλους, κλείνει στη φυλακή όσους θεωρεί επικίνδυνους για την κυριαρχία της και γι' αυτό το λόγο διατηρεί στρατό και αστυνομία. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν τη βλέπουμε να κρατά όπλο, να σκοτώνει ή να τρομοκρατεί. Αυτό που παρατηρούμε είναι πως, όταν η γυναίκα έχει εξουσία, είναι κακιά και πολύ σκληρή. Άλλοτε παρουσιάζεται αγριεμένη, νευρική, οξύθυμη και ορισμένες φορές αγανακτεί ή βρίσκεται σε απόγνωση. Άλλες φορές βρίζει, μαλώνει, απειλεί και επιπλήττει συνήθως τα παιδιά ή κάποιο οικείο της πρόσωπο, ενώ ορισμένες φορές χειροδικεί σε βάρος μιας άλλης γυναίκας ή σε βάρος του ανήλικου ήρωα. Η ενήλικη ηρωίδα πολλές φορές συμβουλεύει, σπάνια αντιδρά και ελάχιστες φορές έχει θάρρος να κάνει κάτι. Δε φαίνεται να έχει αυτοπεποίθηση, αλλά από την άλλη, αρκετές φορές δείχνει υπεροψία και μιλά με έπαρση. Κάποιες φορές ισχυρίζεται ότι το γένος της είναι ανώτερο και υποτιμά όποιον δεν της μοιάζει. Γενικά παρατηρούμε αυτό που επισημαίνουν και οι Kizer και Burns<sup>1249</sup> στην έρευνα τους, ότι δηλαδή το σύνολο προσώπων του έργου εκτιμά της γυναίκες που αποδέχονται οι άντρες.

Ο ανήλικος ήρωας, κατά το πρότυπο του άντρα, φωνάζει, μιλά με αυστηρότητα, αποφασιστικότητα και αξιοπρέπεια, ενώ τον βλέπουμε να σκέφτεται πριν πάρει την απόφασή του. Επίσης ειρωνεύεται και κοροϊδεύει ειδικά την ανήλικη ηρωίδα. Άλλες φορές προσβάλλει και είναι φιλόποπος και δύσπιστος. Παρολ' αυτά παρουσιάζεται αλτρουιστής και βοηθά τους άλλους περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Και όχι μόνο τους βοηθά, αλλά κάποιες φορές τους σώζει τη ζωή, ενώ πολλές φορές στόχος του είναι να σώσει ολόκληρη την ανθρωπότητα. Ο ανήλικος ήρωας είναι καλός, ευγενικός και με καλούς τρόπους. Όταν νιώθει πως έκανε λάθος, μετανοεί, αλλά δεν αρκείται στο να ζητήσει συγγνώμη. Αντίθετα, πάντα βρίσκει τον καλύτερο τρόπο για να επανορθώσει. Το αγόρι θαυμάζει και επαινεί τους άλλους, ενώ και ο ίδιος αποσπά

---

<sup>1249</sup> Kizer, E. Burns, G., όπ.π.

επαίνους και συγχαρητήρια. Δεν κάνει συχνά φιλοφρονήσεις, αν και στον ίδιο, αρκετές φορές κάνουν κάποια φιλοφρόνηση οι ενήλικες ηρωίδες.

Ο ανήλικος ήρωας έχει αίσθημα ευθύνης, είναι τίμιος και φιλαλήθης, νομοταγής αλλά όχι τυπολάτρης. Σε αντίθεση με τον άντρα, δεν είναι φιλοχρήματος και δεν επιδιώκει δύναμη και εξουσία. Δε σκοτώνει, δεν τρομοκρατεί και λέει ότι είναι φιλειρηνιστής. Εντούτοις, κάποιες φορές τα αγόρια αγριεύουν, αρκετές φορές βρίζουν και μάλιστα την αδελφή τους ή υιοθετούν απρεπή συμπεριφορά. Κάποιες φορές μαλώνουν, απειλούν, επιπλήττουν, τιμωρούν ή εκδικούνται. Αυτό που μας κάνει εντύπωση είναι ότι τα αγόρια πολλές φορές χειροδικούν: χτυπούν το ένα το άλλο, χτυπιούνται τα αδέλφια μεταξύ τους, χτυπούν την αδελφή τους ή κάποιο άλλο κορίτσι, αλλά ορισμένες φορές και οι ενήλικοι χειροδικούν εις βάρος τους.

Άλλοτε ο ανήλικος ήρωας προστάζει ή έχει το γενικό πρόσταγμα και τον έλεγχο κάποιων καταστάσεων, αν και κάποιες φορές βρίσκεται προ εκπλήξεως. Επίσης αρκετές φορές συμβουλευεί, ενώ άλλοτε υποδεικνύει, ασκεί κριτική, αποδοκιμάζει και αντιδρά όταν κάτι δεν το αρέσει ή όταν θεωρεί πως έχει δίκιο. Χαρακτηρίζεται πρόθυμος και όχι υπάκουος, όπως το κορίτσι, ενώ παράλληλα διακρίνεται για την αγωνιστικότητα και τη μαχητικότητά του, τη γενναιότητα, το θάρρος, την πειθαρχία και το πείσμα του. Έχει αυτοπεποίθηση, αλλά ορισμένες φορές είναι υπερόπτης και υποτιμά τους άλλους. Μιλά με περηφάνια για την καταγωγή και τους προγόνους του, θεωρεί το γένος του ανώτερο και υποστηρίζει τις παραδόσεις της πατρίδας του.

Οι ανήλικες ηρωίδες δε συνηθίζουν να μιλούν με αυστηρότητα, αλλά κάποιες φορές φωνάζουν, ενώ ελάχιστες φορές μιλούν με αποφασιστικότητα και μόνο μια φορά σοβαρεύουν. Το κορίτσι δε σκέφτεται πριν πάρει μια απόφαση, αλλά σκέφτεται κάποια απορία της ή προβληματίζεται για κάτι, κ.τ.λ.. Το κορίτσι κάποιες φορές παρακαλεί ή παραπονιέται και ορισμένες φορές ειρωνεύεται. Είναι αφελής και σπάνια λέει ψέματα. Κάποιες φορές προσβάλλει, αλλά και η ίδια αρκετές φορές αισθάνεται θιγμένη. Ορισμένες φορές δείχνει ότι είναι αλτρούστρια, αλλά αυτό που κυρίως τη διακρίνει είναι το αίσθημα συμπόνιας προς τους άλλους. Είναι πονόψυχη, βοηθά τους άλλους, κάνει καλές πράξεις, είναι ευγενική και έχει καλούς τρόπους. Όταν κάνει λάθος, μετανοεί και ζητά συγγνώμη, ενώ κάνει συχνά επίκληση στα θεία.

Το κορίτσι θαυμάζει τους άντρες για το μυαλό και τα δημιουργήματα ή τα επιτεύγματά τους, ενώ τη γυναίκα τη θαυμάζει μόνο επειδή έκανε πολλά αυγά. Επιπλέον το κορίτσι εκφράζει συχνά το θαυμασμό της στο αγόρι. Του λέει μπράβο και το θαυμάζει για τις ιδέες και τις γνώσεις του. Η ανήλικη ηρωίδα σπάνια κάνει φιλοφρόνηση, αλλά χαίρεται όταν κάνουν σ' εκείνη κάποια φιλοφρόνηση. Τα θεατρικά κείμενα πολύ συχνά αναφέρονται στην εξωτερική εμφάνιση της ανήλικης ηρωίδας, αλλά και η ίδια ενδιαφέρεται πολύ για την εμφάνισή της και ανησυχεί υπέρμετρα μήπως δεν είναι τόσο όμορφη με αποτέλεσμα, η υπερβολική ανησυχία να τη φορτίζει και να την οδηγεί σε συναισθηματικές εκρήξεις (π.χ. κλαίει γοερά, με λυγμούς, επειδή έχει παραπανίσια κιλά, επειδή κατά τη γνώμη της τα χαρακτηριστικά του προσώπου της δεν είναι όμορφα, κτλ). Όμως εντύπωση μας κάνει και το γεγονός πως ο ενήλικος ήρωας απευθυνόμενος στις ανήλικες ηρωίδες τους λέει πως τα όμορφα κορίτσια δεν επιτρέπεται να έχουν έγνοιες. Συνεπώς αυτό που συμπεραίνουμε είναι ότι τα κορίτσια πρέπει μόνο να είναι όμορφα, όχι και να σκέφτονται.

Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση, οι ανήλικες ηρωίδες ενδιαφέρονται να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα χρήματα και υλικά αγαθά. Κάποιες λένε πως με τα λεφτά τους αγόρασαν σπίτια και πολυτελές αυτοκίνητο, ενώ άλλες ζητούν από τους γονείς τους φόρεμα 'με πολλά μηδενικά στην τιμή', 'ολομέταξα' παπούτσια, κ.τ.λ. Το κορίτσι ζητά να μάθει την οικονομική κατάσταση ενός άλλου κοριτσιού, προκειμένου να διαπιστώσει εάν 'επιτρέπεται' να κάνουν παρέα ή όχι. Διότι σύμφωνα με τη συμβουλή της μαμάς, εάν το κοριτσάκι δεν ανήκει στην ίδια κοινωνική τάξη με την ίδια, δεν μπορούν να παίξουν μαζί. Τέλος, ακόμα και στην προοπτική δημιουργίας ενός νέου εργοστασίου στην περιοχή, η ανήλικη ηρωίδα δε σκέφτεται την καταστροφή του περιβάλλοντος, αλλά ότι η περιοχή θα χάσει την αριστοκρατικότητά της.

Από την άλλη, η ανήλικη ηρωίδα δεν επιδιώκει δύναμη και εξουσία και δεν είναι πολεμοχαρής. Μάλιστα κάποιες φορές δεν μπορεί καν να αναγνωρίσει τα όπλα, ενώ οι λέξεις πόλεμος και αγορά όπλων της είναι άγνωστες. Το κορίτσι δεν εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά, δε σκοτώνει και δεν τρομοκρατεί. Αγαπά την ειρήνη και μάχεται για την επικράτησή της. Επίσης, οι ανήλικες ηρωίδες δεν αγριεύουν και δεν εκδικούνται. Ωστόσο, κάποιες φορές βρίζουν, απειλούν, επιπλήττουν, μαλώνουν μεταξύ τους και ορισμένες φορές βλέπουμε να χτυπά η μια την άλλη. Ακόμα, σύμφωνα με την ανάλυση,

οι ανήλικες ηρωίδες ποτέ δεν συμβουλεύουν, δεν υποδεικνύουν, δεν προστάζουν, δεν τιμωρούν. Είναι υπάκουες μετρίοφρονες και ντροπαλές και δεν τις βλέπουμε να εναντιώνονται σε κάτι, ενώ και οι ίδιες λένε πως είναι δειλές.

Αντίθετα, όταν είναι μαζί με άλλους το κορίτσι είναι πιο θαρραλέο, ενώ άλλοτε, χάρη στην ισχυρή της θέληση πετυχαίνει να μάθει τη γλώσσα των άλλων ζώων και να επικοινωνεί μαζί τους. Το κατόρθωμα αυτό, που είναι συνάρτηση θέλησης και ικανότητας, προβάλλεται απλά ως πείσμα. Επίσης το αίσθημα αυτοεκτίμησης ή αυτοπεποίθησης που μπορεί να έχουν οι ανήλικες ηρωίδες, δεν προβάλλεται ως τέτοιο αλλά λαμβάνει στα κείμενα μια αρνητική χροιά, όπως αυτή της υπέρμετρης αυτοπροβολής, του κενού αυτοθαυμασμού, κ.τ.λ.

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι τα θεατρικά κείμενα της έρευνας αναπαράγουν τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, βάσει της οποίας οι άντρες είναι επιθετικοί, πολεμοχαρείς, αγαπούν το χρήμα και την εξουσία, ενώ αντίθετα οι γυναίκες δεν είναι επιθετικές, είναι καλές, πονόψυχες, και όμορφες. Επιπλέον, αυτό που φαίνεται να απασχολεί την ενήλικη ηρωίδα είναι να καλλωπίζεται, να ξοδεύει χρήματα ή να τα επιδεικνύει. Έτσι η γυναίκα προβάλλεται ως το αιώνιο πρότυπο ομορφιάς, αλλά κενή, χωρίς ενδιαφέροντα, χωρίς προσωπικές φιλοδοξίες και στόχους<sup>1250</sup>. Όμως και στους ανήλικους χαρακτήρες παρατηρείται το αντίστοιχο φαινόμενο. Τα αγόρια, κατά το πρότυπο του ενήλικου άντρα, είναι επιθετικά, χτυπιούνται, μαλώνουν, φωνάζουν, αλλά από την άλλη, είναι οι 'ήρωες'. Είναι εκείνοι που τρέχουν να βοηθήσουν όσους έχουν ανάγκη, σώζουν τη ζωή άλλων προσώπων και φιλοδοξούν να σώσουν ολόκληρη την ανθρωπότητα. Αντίθετα η ανήλικη ηρωίδα είναι πονόψυχη, αλλά δεν έχει τη δύναμη να βοηθήσει<sup>1251</sup>. Είναι δειλή και βρίσκει θάρρος μόνο σαν 'βοηθός' κάποιου αγοριού. Επίσης, κατά το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας θέλει να ξοδεύει χρήματα και να κατέχει υλικά αγαθά, ενώ την απασχολεί υπέρμετρα η εξωτερική της εμφάνιση σε σημείο να κλαίει γοερά, αν κάτι δεν της αρέσει στην εμφάνισή της.

Συνεπώς το μήνυμα που μεταφέρεται στο κοινό ανηλίκων είναι ότι οι ενήλικοι και οι ανήλικοι ήρωες έχουν ηγετική φυσιογνωμία, οι πράξεις τους ηρωοποιούνται και είναι ικανοί να καταφέρουν πολλά πράγματα στη ζωή, ενώ οι ενήλικες και ανήλικες

---

<sup>1250</sup> Nalley, S., όπ.π.

<sup>1251</sup> Bloom, D., όπ.π.



ηρωίδες ενδιαφέρονται μόνο να επιδεικνύονται και να καλλωπίζονται<sup>1252</sup>. Εξάλλου, αυτό λέει και ο ενήλικος ήρωας στα νεαρά κορίτσια: «*Έγνοιες; Τόσο όμορφα κορίτσια δεν επιτρέπεται να έχουν έγνοιες*» (24:154). Άρα το μήνυμα που μεταφέρεται είναι ότι τα κορίτσια δε χρειάζεται να σκέφτονται. Μπορούν απλά να είναι όμορφες, την ίδια στιγμή που τα αγόρια στοχεύουν να σώσουν την ανθρωπότητα.

### 12.3.2. Νοητικές ικανότητες

#### 12.3.2.a. Νοητικές ικανότητες του ενήλικου ήρωα

Οι ενήλικοι ήρωες είναι εκείνοι στους οποίους αποδίδονται κατά κύριο λόγο ι νοητικές ικανότητες. Ο άντρας είναι δημιουργικός. Μπορεί να ζωγραφίζει τέλεια: «*και να μην είχα παιδάκι, θα 'φτιαχνα μια ζωγραφιά που θα ζωντάνευε!*» (3:27). Άλλοτε, μπορεί να σκαλίζει τέλεια: «*ένα κομμάτι ξύλο*» το «*πριονίζει*» το «*πλανίζει*», το «*σκαλίζει*», ενώ «*κάθε λίγο και λιγάκι σταματά και περιεργάζεται το δημιούργημά του*» (3:28) και τελικά φτιάχνει μια κούκλα «*τόσο τέλεια*»: «*Μια κούκλα! Πώς την έφτιαξες τόσο τέλεια, Μαστρο-Πριόνη;*» (3:35). Ο άντρας παρουσιάζει το δημιούργημά του: «*Βλέπεις τι τέλεια δουλεύει αυτό το χέρι;... κοιτά τα δάκτυλα, τα 'χω κάνει να κουνιούνται ένα ένα!*» (3:37). Στη συνέχεια, την ίδια κούκλα παίρνει ο Δον Πινέλο για να την κάνει «*σαν αληθινή*»: «*Άσε με να σου τη ζωγραφίσω!... Άστηνε σε μένα κι εγώ θα σου την κάνω σαν αληθινή!*» (3:39). Έτσι, αφού ο ένας άντρας όπως λέει, σκάλισε «*το κορμάκι της σ' ένα κορμό από λεύκα*» (3:55) και ο άλλος της έδωσε «*το χαρακτήρα της!*» και ζωγράφησε «*τη μορφή της με τα πιο όμορφα χρώματα!*», έγινε από «*ένα κούτσουρο*», «*ένα ξόανο*», «*σαν κορίτσι αληθινό*» (3:55).

Άλλες φορές ο ενήλικος ήρωας τραγουδά και τα τραγούδια του καταχειροκροτούνται και προκαλούν συγκίνηση: «*(Χειροκροτούν). Μπράβο-μπράβο...*» (9:24), «*Ήταν τόσο απλό μα τόσο θαυμάσιο το τραγούδι σου, Τζιτζικά, πολύ μας συγκίνησε*» (9:24). Είναι «*ένας ευγενής ποιητής και μουσικός*» (9:25) που μαζί με τα

<sup>1252</sup> Nalley, S., ό.π.π.

αδέλφια του, τους άλλους τζιτζικες, φορτώνονται τις 'σκοτούρες' των άλλων 'και τις μεταμορφώνουν σε τραγούδι' (9:28). Άλλοτε ο άντρας τραγουδώντας, πλέκει καλάθια και όπως λέει 'τα καλύτερα του κόσμου': «[καλάθια] τα καλύτερα του κόσμου. Πλεγμένα με τα τραγούδια μας και τα όνειρά μας» (24:165). Πέρα από καλλιτεχνικά δημιουργήματα οι άντρες δημιουργούν έργα υποδομής (9:42), κάνουν φράγματα (9:43), αντιπλημμυρικά έργα (9:43) και σε κάθε περίπτωση αποδεικνύουν ότι έχουν φαντασία και δημιουργική σκέψη (26:49-52).

Οι άντρες είναι φιλοπρόδοι (π.χ. «Πατέρας:...μηχανοστάσια, βιομηχανίες και προκοπή» 11:16, «βλέπει ο φιλοπρόδοος δάσκαλος...» 13:37, «...σκέφτηκε ο φιλοπρόδοος δάσκαλος...» 13:37-38, «χάρη στο φιλοπρόδοο δάσκαλο...» 13:38) και έχουν πολλές ικανότητες: ο άντρας μπορεί με την ικανότητά του στη γραφή να ξεσηκώσει τον κόσμο: «Με τη γερή σου πένα σάλο μπορείς να ξεσηκώσεις» (13:39-40) αλλά και με το σκίτσο του μπορεί να ξεσηκώσει σάλο: «Κι εσύ το ίδιο με την ευαισθησία στο σκίτσο» (13:40). Αυτό το καταφέρνει γιατί χάρη στη 'σπιρτάδα' του, πάντα βρίσκει την κατάλληλη επιχειρηματολογία για να πείσει τους άλλους (21:34-39).

Επίσης, ο άντρας είναι πολύ έξυπνος, «ο πιο έξυπνος... στον κόσμο» (5:42). Όλοι τον θαυμάζουν για την ευφυΐα του: «Όλα μαζί: Μπράβο... είσαι μεγαλοφυΐα. Να μας ζήσεις...» (18:12), αλλά και ο ίδιος περηφανεύεται για τον εαυτό του: «(...Καμαρώνει.) Σαΐνι είμαι! Ξεφτέρι» (21:18). Άλλοτε οι άντρες θεωρούνται σοφοί, ειδικά αν είναι μεγάλοι σε ηλικία: «δεν σας αρκούν τα λόγια των γεροντότερων; Δεν παραδέχεστε την πείρα και τη σοφία τους;» (9:18). Μιλά σοφά (9:28-29,81,93, 27:48-49), γνωρίζει την 'αλήθεια' της ζωής (9:28-29) ή μιλά για την αξία της ζωής και τα καλά της κάθε ηλικίας (13:39), αναφέρεται στις δυσκολίες της ζωής (26:66), μιλά για τα πανανθρώπινα ιδεώδη (24:116) ή λέει πανανθρώπινες αλήθειες (27:10). Χαρακτηρίζεται σοφός (9:92) και αποδεικνύει 'το μεγαλείο του' καθώς «κανέναν δεν εμποδίζει... συμβουλεύει. Κι όποιος θέλει, ακούει» (9:93). Επιπλέον, αναφέρονται δύο σοφοί άντρες της αρχαιότητας:

*Γιαννάκης: Είναι σοφή.*

*Νικολάκης: Σα το Σωκράτη.*

*Κωστάκης: Όχι, σαν τον Πυθαγόρα ... (27:32)*

Ακόμα, οι άντρες έχουν πολλές γνώσεις. Βέβαια μπορεί η γνώση από μόνη της να μην αποτελεί νοητική ικανότητα, αλλά η απόκτηση και κατοχή γνώσεων προϋποθέτει

νοητικές ικανότητες, οι οποίες βοηθούν το άτομο να αφομοιώσει τη γνώση (π.χ. μνήμη, κρίση, συσχέτιση, κ.τ.λ.). σύμφωνα με τον Bloom<sup>1253</sup> η κατοχή γνώσεων αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο εξυπνάδας ή νοημοσύνης, ενώ ορισμένοι ερευνητές θεωρούν πως υπάρχει θετική σχέση μεταξύ γνώσης και ωριμότητας<sup>1254</sup>. Έτσι, οι άντρες παρουσιάζονται να έχουν γνώσεις σε ποικίλα θέματα (1:27,33,53, 5:40, 6:60, 9:17,27,37,43,43,

9:55,56,56,56,56,56,59,59,68,68,68,69,69,69,69,70,70,70,70,71,71,71,72,72,75,75,75, 9:75,75,76,76,77,77,78,78,80,80,81,81,81,83,83,84,85,91, 10:13,29,30, 15:56, 16:38,62, 20:75,76,91,99,100, 21:20,2954, 23:28,42, 24:117, 25:76, 26:49,50, 27:15) που δεν κατέχουν οι άλλοι. Μάλιστα, με τις γνώσεις του, κάνει τους άλλους να εκπλαγούν (26:49). Επιπλέον, οι άντρες έχουν πολύ εξειδικευμένες γνώσεις. Για παράδειγμα, ο άντρας ξέρει να κάνει εργαστηριακές αναλύσεις: «*Εξερευνητής: ...Θα κάνω πρώτα μια μικροτεραπευτολογική ανάλυση του σάλιου του και θα δείξουν τα αποτελέσματα*» (1:25), γνωρίζει πολύ καλά «*την αρχαία ιστορία*» και όπως λένε οι άλλοι, είναι «*πολύ διαβασμένος*» (9:56). Εξάλλου όπως και ο ίδιος παραδέχεται: «*είχα μανία από μικρός με το διάβασμα και τα πειράματα. Μελετούσα μετά τη δουλειά, στις ώρες ξεκούρασης*» (9:90). Έτσι ο άντρας προβάλλει το εγγράμματο μοντέλο (13:18,19) αποκαλείται από τις γυναίκες «*γραμματισμένος*» (13:15,58) και γι' αυτό ακολουθούν πιστά ό,τι πει: «*Θ' ακούσουμε το γραμματιζούμενο*» (13:54). Άλλες φορές, ο άντρας μιλά αρχαία, γιατί είναι πολύ «*μορφωμένος*»:

*Κύριος Καίκας: Σφάλματα φύσεως! Ουδέν το τέλειον,*

*εκτός εμού. Φεν φεν! Ουαί, βαβαί, παππαί!...*

*Ρίκι!: ...Ξένη γλώσσα μιλά ο γιατρός, μανούλα;*

*Κυρία Τάλπα: Όχι. Τη δική μας...*

*Ρίκι: Τότε εγώ γιατί δεν τον καταλαβαίνω;*

*Κυρία Τάλπα: Γιατί είναι μορφωμένος. Έτσι μιλούν οι μορφωμένοι.*

*Ρίκι: Τι είναι μορφωμένοι;*

*Κυρία Τάλπα: Αυτοί που ξέρουν πολλά (25:55)*

<sup>1253</sup> Bloom, B.S. et al. (1972). Taxonomy of educational objectives. *Cognitive Domain*, Handbook I. New York: David McKay Comp. Inc., σσ. 33-34.

<sup>1254</sup> Μαργακουδάκη, Ε., ό.π., σ.272.

Άλλοτε, ο άντρας αναλαμβάνει να μάθει στους άλλους, όσα δεν γνωρίζουν: «*Ἦρθα να σας μορφώσω! Να σας εκπολιτίσω! Να σας εκσυγχρονίσω!*» (6:68), «*Αυτό που βλέπετε θα σώσει το πλανήτη Βη από την καθυστέρηση και την αμάθεια*» (6:69). Αντίθετα, ελάχιστες φορές ο άντρας παρουσιάζεται αμόρφωτος ή αναλόβητος (13:19, 21:17).

Επιπλέον, οι άντρες διακρίνονται για την ευρηματικότητα και την οξυδέρκειά τους (1:26, 21:32). Μάλιστα, χάρη στην ευστροφία και την οξυδέρκειά τους, κατορθώνουν να βγουν οι ίδιοι, αλλά να βγάλουν και τους άλλους από μια δύσκολη κατάσταση (5:42, 20:78,109, 21:36,37,38,50) Παράλληλα, οι άντρες είναι 'σοφοί εφευρέτες' (11:33): ο ενήλικος ήρωας κάνει την πιο σπουδαία ανακάλυψη. Ανακαλύπτει τον τροχό: «*Επιστ: Ωσπου μια μέρα έκανα την πιο σπουδαία ανακάλυψη στην ιστορία της ζωής των μυρμηγκιών. Εμπνεύστηκα κάτι που θα άλλαζε προς το καλύτερο τη ζωή όλων μας. (...) Ανακάλυψα τον τροχό. (...) με το τροχό θα φτιάχναμε καροτσούκια... άμαξες... θα κάναμε του κόσμου τα έργα, δρόμους, φράγματα, στοές... Ο τροχός θα ήταν η αρχή. Το ξεκίνημα ενός νέου μυρμηγκοπολιτισμού, του τεχνικού πολιτισμού. Η δεύτερη επανάσταση στην κοινωνία μας μετά την ανακάλυψη της γεωργίας και κτηνοτροφίας....*» (9:90-91). Ο άντρας κάνει μια 'μεγάλη εφεύρεση': «*Κλεώνειος εφεύρεση, μεγάλη εφεύρεση*» (5:37) που θαυμάζεται από τους άλλους: «*είναι εφεύρεση μεγάλη, κόλπο έξυπνο ...Κλέωνα... η εφεύρεσή σου θαύμα*» (5:38), «*Βρε, βρε τι σοφίστηκε το μυαλό του Κλέωνα!*» (5:38). Άλλοτε μαθαίνουμε ότι «*οι τεχνικοί στο τμήμα Εξέλιξης και Τεχνομανίας τελειοποίησαν μια νέα εφεύρεση*» (20:20) που αναγνωρίζεται από τον ανώτατο άρχοντα: «*Θαυμάσια εφεύρεση!*» (20:23). Εξάλλου, οι άντρες είναι οι μόνοι που ασχολούνται με την τεχνολογία (13:48, 20:20), μιλούν για τα τεχνολογικά επιτεύγματα (13:60) ή θαυμάζουν την τεχνολογία και τους μηχανισμούς (26:62).

Ακόμα, ο άντρας κάνει λογικούς συνειρμούς (1:20,27, 5:39, 7:103, 8:19, 9:36, 15:63, 20:127) και μ' αυτό το τρόπο βρίσκει τη λύση σε ένα πρόβλημα ή αντιλαμβάνεται ένα, εκ πρώτης όψεως, ανεξήγητο φαινόμενο. Κάνει υποθέσεις για το παρασκήνιο μιας ενέργειας ή για τα πιθανά αποτελέσματα μιας απόφασης (5:42, 9:27-28,42 10:30, 15:63, 20:96,120, 22:67,75). Επίσης, ο άντρας είναι παρατηρητικός (1:24,39,44, 3:35, 9:42,43, 11:11,16,72, 13:60, 20:93, 21:36, 101, 22:26, 26:62) ή κάνει εύστοχες επισημάνσεις (9:26,97) που βοηθούν να διαλευκανθεί μια υπόθεση ή να καταστεί σαφές κάτι (9:26,97). Επιπλέον οι άντρες είναι περίεργοι (1:43, 10:56, 14:19, 14:20, 14:24,

20:15,46,47,48,49,50,84, 21:23). Η περιέργεια εκφράζει τη φιλομάθειά τους, αφού ρωτούν για να κατανοήσουν ό,τι δε γίνεται άμεσα αντιληπτό ή για να μάθουν ό,τι δε γνωρίζουν, π.χ. οι άντρες ψάχνουν στο *‘λεξικό του κομπιούτερ’* για να μάθουν την ερμηνεία μιας λέξης (20:58-59)

### *12.3.2.β. Νοητικές ικανότητες της ενήλικης ηρωίδα*

Σύμφωνα με την ανάλυση των θεατρικών κειμένων της έρευνας, οι γυναίκες δεν είναι τόσο δημιουργικές όσο οι άντρες. Ειδικότερα, η ενήλικη ηρωίδα γράφει τραγούδια σαν θόρυβο μηχανής: *«...άκου τώρα ένα ωραίο τραγούδι που έγραψα (...ακούγεται θόρυβος μηχανής)»* (12:29) και φυσικά δεν έχει την αποδοχή των άλλων: *«αυτό είναι τραγούδι ή κομπρεσέρ;»* (12:29). Οι μοναδικές δραστηριότητες που εκτελούνται με επιτυχία από τις ενήλικες ηρωίδες και θαυμάζονται από άλλες γυναίκες είναι οι παραδοσιακές δημιουργικές δραστηριότητες των γυναικών της υπαίθρου, δηλαδή τα υφαντά στον αργαλειό και τα εργόχειρα: *«(...περιεργάζονται τον αργαλειό, όπου έχει καθίσει η Λενιώ και υφαίνει για να δουν)»* (13:49), *«Όλο κι έρχονται καινούργιες γυναίκες και φέρουν κεντήματα και υφαμένα. Οι κυρίες τα περιεργάζονται με προσοχή και θαυμασμό»* (13:50) *«(Τα περιεργάζονται) Όμορφα σχέδια (...) Λοιπόν κάνετε περίφημα υφαντά»* (13:50). Επίσης, άλλη μια δημιουργική δραστηριότητα στην οποία η γυναίκα λέει με καμάρι πως είναι άριστη, είναι το *‘πάτσουορκ’*: *«Όπως το ντιβανοκάλυμμα... που δεν είναι φτιαγμένο από μονοκόμματο ύφασμα, παρά από χαρούμενα ζωηρά τετράγωνα μπαλώματα. Πάτσουορκ... είμαι μάνα στο πάτσουορκ»* (26:59). Όπως διαπιστώνουμε, οι μοναδικές δημιουργικές δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται οι γυναίκες και μάλιστα με επιτυχία είναι όσες σχετίζονται με το ράψιμο, το κέντημα, κ.τ.λ., οι οποίες συγκαταλέγονται στις παραδοσιακές δραστηριότητες των γυναικών και έχουν ως στόχο τη δημιουργία αντικειμένων που χρησιμοποιούνται στο σπίτι, εξυπηρετώντας πρακτικούς ή/και διακοσμητικούς σκοπούς.

Στα θεατρικά κείμενα δε γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην εξυπνάδα των γυναικών. Μάλιστα προβάλλεται το ακριβώς αντίθετο, ότι δηλαδή οι γυναίκες δεν είναι ιδιαίτερα έξυπνες. Για παράδειγμα, όταν η μητέρα περηφανεύεται ότι η κόρη της είναι έξυπνη σαν

την ίδια, η απάντηση του άντρα είναι χαρακτηριστική και δηλωτική του τι πιστεύουν οι άλλοι για την ευφυΐα των γυναικών:

*Μητέρα: ...Αλλωστε την εξυπνάδα την πήρε από μένα...*

*Πατέρας: Τι υπονοείς;*

*Μητέρα: Υπονοώ ότι κι εγώ ήμουν έξυπνη.*

*Πατέρας: Σαν κότα (11:22).*

Οι μόνες γυναίκες που είναι έξυπνες, είναι οι κακές. Η σκληρή βασίλισσα της Φαρμακοχώρας που φυλακίζει όλους τους ‘καλούς ή τους πολύ καλούς’ (12:13) περηφανεύεται ότι εξουσιάζει με την εξυπνάδα της: «...έχω κατορθώσει να εξουσιάζω τον κόσμο με εξυπνάδα και πονηριά!» (12:12). Βλέπουμε ότι η εξυπνάδα της γυναίκας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πονηριά και, όπως έχει ήδη επισημανθεί, με την κακία. Επίσης, η κουκουβάγια χαρακτηρίζεται από τους ήρωες ‘έξυπνη’, συνάμα όμως ‘αρπακτική’ και ‘επικίνδυνη’ (25:33). Τέλος, και η αλεπού χαρακτηρίζεται αρκετές φορές ‘πονηρή’ αλλά σε καμία περίπτωση έξυπνη (2:16,39, 25:33). Συνεπώς, η γυναικεία νοημοσύνη ή η ευφυΐα παρουσιάζεται, αν όχι ως κάτι κακό, σίγουρα πάντως όχι ως κάτι καλό. Ωστόσο, όταν κάποια φορά, οι ενήλικες ηρωίδες μιλούν για τα καλά της ειρήνης και τα δεινά του πολέμου, τα κορίτσια λένε στις γυναίκες πως μιλούν σοφά: «εμείς ήρθαμε εδώ να σας μιλήσουμε για την ειρήνη, μα εσείς μας είπατε τόσο σοφά και αληθινά λόγια, που ειλικρινά μας έχετε συγκινήσει... είστε σοφές, αποθήκες, μα και αλλόκοτες. Μιλήστε μας λίγο για τη ζωή σας...» (9:65). Όμως, άλλες φορές υποτιμάται η σοφία των γυναικείων μορφών. Για παράδειγμα, η κουκουβάγια, το σύμβολο της σοφίας, υποτιμάται από την ανήλικη ηρωίδα:

*Τρομπέτα: Εσύ δεν μπορείς να με βοηθήσεις;*

*Κουκουβάγια: Εγώ είμαι σοφή αλλά φοβιτσιάρα.*

*Τρομπέτα: Κατάλαβα. Μόνο λόγια είσαι.*

■ *Κουκουβάγια: Ναι, αλλά λόγια σοφά... (12:32).*

Αλλά και σε άλλο σημείο υποτιμάται από τον ανήλικο ήρωα: «ας μου λείπει η σοφία» (25:33) λέει ο ήρωας για την κουκουβάγια, αφού προηγουμένως τη χαρακτήρισε -όπως είδαμε- ‘αρπακτική’ και ‘επικίνδυνη’ (25:33).

Επίσης, οι γυναίκες δεν έχουν πάρα πολλές γνώσεις. Όπως προαναφέρθηκε η κατοχή γνώσεων προϋποθέτει διανοητικές ικανότητες και γι’ αυτό το λόγο μελετάται και

αυτή η παράμετρος, στη συγκεκριμένη κατηγορία. Αναλυτικότερα λοιπόν για τις γυναίκες παρατηρούμε ότι από τα τεχνολογικά επιτεύγματα η γυναίκα γνωρίζει και αναφέρει μόνο τις οικιακές ηλεκτρικές συσκευές (11:14). Κάποια φορά, η μητέρα - σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες- εξηγεί στους γιους της τη φύση. Κάτι τέτοιο όμως δεν καθίσταται σαφές ειδικά για το κοινό που παρακολουθεί, το οποίο -σύμφωνα πάντα με τις σκηνοθετικές οδηγίες- βλέπει απλά τα πρόσωπα του έργου να 'μένουν ακίνητοι': «(...Οι άλλοι πηγαίνουν προς το λαγούμι τους. Μένουν ακίνητοι. Υποθέτουμε ότι η μάνα τους, τους εξηγεί τη φύση.)» (25:45). Ακόμα, η αλεπού και η κουκουβάγια λένε ότι ξέρουν τις γλώσσες των άλλων ζώων (25:80,86). Η μόνη γυναικεία μορφή που παρουσιάζεται να έχει εγκυκλοπαιδικές γνώσεις είναι η κουκουβάγια (25:87,88). Επίσης οι γυναίκες φαίνεται να έχουν γνώσεις σε καλλιτεχνικά θέματα: στο θέατρο (26:39) ή στην ποίηση (26:91-92). Τέλος, η ενήλικη ηρωίδα έχει γνώσεις σε θέματα που άπτονται του φαντασιακού. Πιο συγκεκριμένα, η νεραϊδογιάγιά φαίνεται να γνωρίζει πολύ καλά τη ζωή στις στέγες αφού εκεί ζει μαζί με άλλα πρόσωπα από το χώρο της φαντασίας (11:48-49).

Αντίθετα, αρκετά είναι τα σημεία όπου διαφαίνεται ότι η γυναίκα δεν έχει πολλές γνώσεις. Η γυναίκα μαθαίνει από τους άλλους τι συμβαίνει στον κόσμο (11:69), αλλά φαίνεται ότι δεν έχει ούτε τις βασικές γνώσεις σε κάποια θέματα:

Ταχυδρόμος: ...Το γράμμα είναι συστημένο.

Μάρθα: Αχ συστημένο;... Δηλαδή;... (13:17)

Επίσης η γυναίκα δε γνωρίζει και ζητά να μάθει τι σημαίνει 'φυσιολατρικοί σύλλογοι' (13:44). Άλλοτε, οι γυναίκες παρουσιάζονται αγράμματες: «...Μη δεν το ξέρεις δα, πως είμαι αγράμματη;» (13:18) περιμένει τον παπά ή τον πρόεδρο να της διαβάσει το γράμμα (13:20) και δεν ξέρει να βάζει ούτε την υπογραφή της (13:18,26). Κάποια φορά, η ενήλικη ηρωίδα μιλά για «κάτι τεράστια πουλιά από ατσάλι που φτιάχνουν οι άνθρωποι για να τους μεταφέρουν από τη μια πόλη στην άλλη», αλλά δε θυμάται ότι το λένε αεροπλάνο και περιμένει από το κοινό να της το πει (15:30). Η γυναίκα δε γνωρίζει να φροντίζει και να περιποιείται τα φυτά (17:8,12), ούτε έχει άλλες εξειδικευμένες γνώσεις: «Εγώ δεν έχω ιδέα από κώδικες. Ούτε τα σήματα Μορς δεν ξέρω» (23:28). Ο άντρας τονίζει από τη μια την κατώτερη -κατά την άποψή του- φύση της γυναίκας ('αν και θηλυκό', 16:45) και από την άλλη, την έλλειψη γνώσεών της σε επιστημονικά θέματα:

«...αν και θηλυκό, θα άκουσες για πρόοδο επιστήμης...» (26:45). Συνεπώς, η γυναίκα μπορεί να γνωρίζει μόνο εξ ακοής και αόριστα για την επιστημονική πρόοδο.

Ακόμα και όταν η γυναίκα, μεγάλη πια σε ηλικία, προσπαθεί να μάθει γράμματα για έναν ιερό για εκείνη σκοπό, δηλαδή να μπορεί να στέλνει γράμματα στα παιδιά της που ζουν στην πόλη και να είναι σε θέση να διαβάζει τα δικά τους, εντούτοις προβάλλεται έντονα η ανικανότητα της να αφομοιώσει τη γνώση. Οι γυναίκες δεν τα καταφέρνουν να μάθουν ή δυσκολεύονται πολύ:

*Θωμάς: Ουφ γιαγιά... πάλι λάθος... μα συ, καθόλου δεν προσέχεις... πάλι λάθος το ο*

*Μαρθα: Γιατί γιόκα μου... τι φταίει πάλι;*

*Θωμάς: Μα το άρθρο γράφεται πάντα με όμικρον... σου το 'πα τόσες φορές, πού έχεις το μυαλό σου;...*

*Μάρθα: Σιγά-σιγά Θωμά μου... ζαλίζομαι με τα γράμματα. Θα το γράψω όπως θέλεις...*

*Θωμάς: (Ανυπόμονα.) Η γραμματική το θέλει έτσι γιαγιά κι όχι εγώ... Μα καλά, σαν τα λείει ο δάσκαλος πού έχεις το μυαλό σου;... (13:29).*

Το ίδιο δύσκολο είναι και για τις άλλες γυναίκες του χωριού που προσπαθούν για τον ίδιο σκοπό να μάθουν γράμματα:

*Λενιώ: (Κοιτάζοντας το τετράδιο με τις άλλες). Δύσκολο να μάθεις γράμματα σα γεράσεις...*

*Μια: Πολύ και σκοτίζομαι... μόλις καταφέρω να γράψω λίγα λόγια στη θυγατέρα μου... θα τα' αφήσω, ουφ... Σκοτούρα μεγάλη κι αυτή... αλλά τι να κάνω... (13:30).*

Επίσης η γυναίκα δε διακρίνεται για την ευρηματικότητά της, ενώ μόνο μια φορά, χάρη στην ευστροφία και την πονηριά της, βρίσκει να πει ένα ψέμα για να βγει από μια δύσκολη κατάσταση (22:57). Επίσης, σε καμιά περίπτωση δε βλέπουμε τη γυναίκα να κάνει σπουδαίες εφευρέσεις, ενώ και με την τεχνολογία δε φαίνεται να τα καταφέρνει. Μόνο μια βασίλισσα ξέρει να ρυθμίζει και να απορρυθμίζει τον 'ωραίο Τζόνυ', το βασιλικό ρομπότ, που επιτελεί χρέη υπηρέτη (15:72). Σπάνια βλέπουμε τη γυναίκα να κάνει λογικούς συνειρμούς (15:24,42) ή υποθέσεις (12:36), ενώ φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω της (24:169-170). Επίσης ελάχιστες φορές είναι



παρατηρητική (3:23,45) και η περιέργειά της δε συνδέεται όπως στην περίπτωση των αντρών με τη φιλομάθεια (3:43, 17:7).

### *12.3.2.γ. Νοητικές ικανότητες του ανήλικου ήρωα*

Αναφορικά με τις νοητικές ικανότητες του ανήλικου ήρωα, όπως κατέδειξε η ανάλυση, τα αγόρια είναι πολύ δημιουργικά. Το αγόρι ξέρει να διευθύνει μια ορχήστρα (7:97). Τραγουδάει με υπέροχη φωνή και το τραγούδι του έχει σοφά λόγια, γι' αυτό και αποσπά τα κολακευτικά σχόλια και το θαυμασμό των άλλων:

*Κυρ Κότσυφας: (Σφουρίζει)... Πολύ ωραίο το τραγούδι σου άνθρωπε! Κι η φωνή σου θαυμάσια!... έχεις ταλέντο και πρέπει να γίνεις τραγουδιστής. Σου το λέω εγώ, ο κυρ Κότσυφας, που όλοι έχουνε να λένε για το γλυκό μου κελάηδημα!...*

*Κουκουβάγια: Και τι σοφά λόγια που έχει το τραγούδι σου, άνθρωπε! (7:87).*

Ο ανήλικος ήρωας με το ταλέντο του στο τραγούδι και την εξαιρετη φωνή του γίνεται διάσημος και με την ορχήστρα του «γυρνάνε πολιτείες και στα χωριά τραγουδώντας... Παντού οι άνθρωποι τους υποδέχονταν με αγάπη και όλοι ήθελαν να τους κεράσουν κάτι ή να τους φιλοξενήσουν το βράδυ στο σπίτι τους» (7:98). Γράφει ένα καινούργιο τραγούδι που γίνεται μεγάλη επιτυχία: «Το τραγούδι αυτό άρσε τόσο πολύ στον κόσμο, που γρήγορα το έμαθαν όλοι και το τραγουδούσαν παντού» (7:101). Το τραγούδι του ανήλικου ήρωα με το κοινωνικό του περιεχόμενο έχει τη δύναμη να προκαλέσει την εξέγερση του λαού ενάντια στον αυταρχικό άρχοντα (7:105). Ο ανήλικος ήρωας από πολύ μικρός είναι 'κεφάλτος και τραγουδισταράς' (9:84), συνθέτει τραγούδια και γράφει στίχους τραγουδιών (24:149), ξέρει να παίζει φυσαρμόνικα (24:149) και «παίζει κι ωραία κιθάρα» (24:149), τραγουδά ένα τραγούδι με στίχους που έγραψε ο ίδιος (24:152) ή τραγουδά παίζοντας αρμόνιο (27:20).

Το αγόρι διακρίνεται και για τις άλλες διανοητικές του ικανότητες. Έχει άριστη μνήμη και δεν ξεχνά ποτέ αριθμούς:

*Λευτέρης: ... (Στον Ευγένιο) Σε διατάζω να θυμηθείς το τηλέφωνο του δασκάλου. Αμέσως.*

*Ευγένιος: Πρόεδρε, με προσβάλλεις. Εδώ θυμάμαι τριακόσια τόσα τηλέφωνα απ' έξω και ανακατωτά, το τηλέφωνο του Δασκάλου μας θα ξεχάσω;... (4:55).*

Μιλιά 'μεγαλίστικα' γιατί δεν ξεχνά τις λέξεις που ακούει από τους μεγάλους, γεγονός που δείχνει μεγάλη ικανότητα αφομοίωσης της νέας γνώσης: «Μην παραξενεύεστε που πότε πότε μιλάω μεγαλίστικα. Έχω γερό μνημονικό και δεν ξεχνώ ποτέ τις λέξεις που ακούω απ' τους μεγάλους» (27:8). Τις λέξεις που μαθαίνει από τους μεγάλους τις χρησιμοποιεί συχνά στο λόγο του, με αποτέλεσμα, κάποιες φορές ή να μην γίνεται εύκολα αντιληπτός από τα άλλα παιδιά της παρέας:

*Ευγένιος: Τι λες ρε Τάκη; Μίλα Ελληνικά*

*Τάκης: Ελληνικά μιλάω (...) Προτείνω τριπλασιασμό του μισθού όλου του εργατικού δυναμικού της Χώρας, εξασφάλιση σωστής ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και απεγκλωβισμό....*

*Γεωργία: Εγώ δεν καταλαβαίνω τίποτε.*

*Μαρία: Σάμπως εγώ; (4:35-36)*

Ή άλλες φορές να πρέπει να τους εξηγήσει την ερμηνεία των λέξεων που χρησιμοποιεί:

*Τάκης: ...και να κάνουμε μια πικετοφορία στη Βουλή*

*Ελένη: Πικετοφορία; Τι είναι πάλι αυτό;*

*Χρήστος: (Προσπαθεί να της εξηγήσει χωρίς βέβαια να ξέρει) Πως λέμε τραπεζαρία...*

*Τάκης: Αμόρφωτε. Πικετοφορία είναι να πάρουμε πινακίδες και πλακάτ με συνθήματα, να κάνουμε πορεία διαμαρτυρίας.*

*Χρήστος: Τι ξέρει το άτιμο...! (4:44).*

Ο ανήλικος ήρωας είναι πολύ έξυπνος. Ξεγελά την αλεπού (2:17) και κατανοεί αμέσως αυτό που λέει ο ενήλικος ήρωας (4:63). Επίσης, συχνά γίνεται αναφορά στην εξυπνάδα του αγοριού από τα άλλα πρόσωπα του έργου. Ειδικότερα το κορίτσι τονίζει ότι ο ανήλικος ήρωας είναι έξυπνος (10:17) ή λέει μεταξύ άλλων στο τραγούδι της ότι το αγόρι είναι 'έξυπνο', ενώ η ανήλικη ηρωίδα είναι 'γλυκιά'. Μ' αυτή την άποψη συνηγορούν και οι ενήλικοι ήρωες, που χωρίς να γνωρίζουν τον ανήλικο ήρωα, αμέσως διαπιστώνουν πως είναι πολύ έξυπνος: «Οι Δυο: Σπίρτο μοναχό φαίνεται ο μικρός» (13:36). Μάλιστα όταν η ανήλικη ηρωίδα παραξενεμένη λέει ότι το αγόρι είναι πολύ

ζωηρό, ο άντρας σπεύδει να δηλώσει: «*Αυτή η ζωηράδα του, είναι και η εξυπνάδα του*» (13:55). Έτσι για τον ενήλικο ήρωα το αγόρι είναι «*έξυπνο παιδί*» (14:20), αλλά και για το κορίτσι, ο ενήλικος ήρωας είναι «*μεγαλοφυΐα*» (26:20). Άλλοτε το αγόρι θεωρείται σοφό. Μιλά με σοφά λόγια (9:47, 25:28), ενώ και το κορίτσι του λέει με θαυμασμό πως είναι σοφός: «*Καλέ, εσύ είσαι σοφός!...*» (25:105). Αλλά και ο ίδιος ονειρεύεται να γίνει σοφός: «*Κι ένα πιο κρυφό μου όνειρο είναι να γίνω σοφός. Να μάθω τι χρειάζεται να κάνω, γι' αυτόν το θλιμμένο κόσμο μας. Τούτο είναι και τα' όνειρο της ζωής μου*» (27:65).

Συνάμα, το αγόρι έχει πολλές γνώσεις και -όπως ήδη αναφέρθηκε- η κατοχή γνώσεων προϋποθέτει τις νοητικές λειτουργίες της μνήμης, της συσχέτισης, κ.τ.λ. Ειδικότερα, ο ανήλικος ήρωας έχει γνώσεις σε ποικίλα θέματα (6:74, 7:92,97, 8:23, 9:21,22,36,37,41,41,41,44,46,50,52,52,52, 9:55,58,62,65,68,75,80,83,83,84,85,86,86, 10:24,48, 11:64, 12:20,36,36, 13:48,60, 15:27,30,56, 16:44, 19:10, 24:148, 25:33,75,98,104,105, 26:77, 27:22,32,33,34,41), ακόμα και σε πολύ εξειδικευμένα θέματα, π.χ. γνωρίζει για το ενεργειακό και κυκλοφοριακό πρόβλημα (6:63) ή για την κατασκευή και λειτουργία των ρομπότ (16:32-33), ενώ άλλοτε το αγόρι ειδικεύεται στις πολεμικές τέχνες και προσφέρεται να παράσχει γνώσεις σε αυτές: «*...αν θες, σε μαθαίνω τζούντο, ζιου-ζιτσου, καράτε και κουγκ-φου...*» (25:75). Ο ανήλικος ήρωας έχει γνώσεις χάρη στις καλές σπουδές του (8:25) και αρκετές φορές οι γνώσεις του προκαλούν και τα κολακευτικά σχόλια των ενηλίκων: «*Σπάνιο παιδί! Φωστήρας*» (9:55) και κάνουν τα άλλα παιδιά να κοιτούν έκπληκτα (13:47) ή με θαυμασμό (4:44, 16:33). Τα αγόρια με τις γνώσεις τους βοηθούν τα κορίτσια (9:44-45) και τους μαθαίνουν καινούργια -για εκείνες- πράγματα:

*1001: Θα δείτε πώς γίνεται ο καταμερισμός της εργασίας*

*7βουλη: Καταμερισμός; Δηλαδή;... (9:40).*

Το αγόρι λοιπόν έχει γνώσεις και τις εξηγεί άριστα (25:105), όμως τα κορίτσια δεν είναι πάντα σε θέση να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν τη νέα γνώση:

*1001: ...Καταλαβαίνετε;*

*7βουλη: Προσπαθώ (9:41).*

Αντίθετα, λίγες φορές τα αγόρια δείχνουν να μην έχουν γνώσεις σε κάτι. Για παράδειγμα το αγόρι δεν έχει γνώσεις μαγειρικής (8:14), ο «*Μελάκος*», ο αρκούδος, δε

γνωρίζει τι θα πει 'πανσέληνος' (8:41) ή ο 'Σωκράτης' το μικρό σκυλάκι, δεν γνωρίζει ποιος ήταν ο Σαίξπηρ και τον ενημερώνει ένας φίλος του (15:56).

Όσον αφορά τη σχολική μόρφωση και γνώση, ο ανήλικος ήρωας, είναι φιλομαθής: «*Εγώ θα μάθω πολλά γράμματα!*» (13:20) και σύμφωνα με το δάσκαλο, είναι: «*Το καλύτερο παιδί... ο πρώτος μαθητής...*» (13:35). Αλλά και ο ίδιος ο ανήλικος ήρωας λέει με περηφάνια πως είναι: «*Πρώτος στα μαθηματικά*» (10:65). Σε άλλο σημείο το νεαρό χταπόδι κανχιέται για τις επιδόσεις τις δικές του και των φίλων του στα μαθήματα: «*Όχι, για να μη λες ότι δεν είμαστε καλοί μαθητές. Εμείς δεν είμαστε απλώς αριστούχοι, αλλά σφουγγάρια. Ό,τι μας είπες το απορροφήσαμε, το ρουφήξαμε και τώρα αγωνιζόμαστε να το χωνέψουμε...*» (10:43). Ο δάσκαλος μιλά για τις επιδόσεις του ανήλικου ήρωα με τα πιο θερμά λόγια: το αγόρι θεωρείται σπάνιο παιδί, περνά τις τάξεις του μονοθέσιου σχολείου εύκολα και γρήγορα και επαινείται για τις ικανότητές του:

*Δάσκαλος: Σπάνιο παιδί!... Ό,τι ακούει, το ρουφάει όπως το σφουγγάρι το νερό (Η γιαγιά ακούει και φωτίζεται). Το ξέρεις πως παρακολουθεί μαθήματα της Τρίτης τάξης;*

*Μάρθα: Τρίτης τάξης;*

*Δάσκαλος: Μα, δεν έχει πια τι να μάθει στην Πρώτη και Δευτέρα... Διαβάζει σπουδαία, απομνημονεύει, ό,τι του λέω, με το πρώτο... Λογαριάζει σωστά... είναι να τα χάνεις μ' αυτό το παιδί!... (13:55-56).*

Γι' αυτούς τους λόγους, ο ανήλικος ήρωας είναι -όπως λένε οι άλλοι- 'ο χαιδεμένος' της δασκάλας, (16:16) και όπως ο ίδιος επιβεβαιώνει, η δασκάλα, πολλές φορές, τον έπαιρνε 'στα γόνατά της' για να του διαβάσει 'ιστορίες και παραμύθια', ενώ οι άλλοι έγραφαν (16:16). Όμως εκτός από τη δασκάλα, βλέπουμε ότι και ο δάσκαλος 'τον αγκαλιάζει', ενώ παράλληλα μιλά επαινετικά για κείνον (13:35). Ο ανήλικος ήρωας ακούει τη δασκάλα του (18:16-17) και της δίνει υπόσχεση ότι θα γίνει καλύτερος (16:69). Το αγόρι είναι πάντα διαβασμένο (26:14), αλλά ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο του είναι 'πάντα χωμένος στο βιβλίο' (24:102). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ενώ πήγε με τη μητέρα του στο πάρκο για να ξεκουραστούν, το αγόρι με ένα βιβλίο στο χέρι προσπαθεί να λύσει μαθηματικά προβλήματα (24:102,103,106).

Μάλιστα, σκέφτεται, μετά το σχολείο, να βοηθήσει στο διάβασμα ένα φίλο του που έμεινε πίσω στα μαθήματα επειδή ήταν άρρωστος (24:107). Αλλά και σε άλλο

σημείο παρατηρούμε πως οι ανήλικες ηρωίδες ωφελούνται από την παρέα τους με τα αγόρια, αφού οι ανήλικοι ήρωες πηγαίνουν σχολείο και έχουν πολλές γνώσεις τις οποίες μεταδίδουν: «Είδατε που λένε πως οι καλές παρέες ωφελούν τα παιδιά;» (9:50). Ελάχιστες φορές ο ανήλικος ήρωας φαίνεται να μην είναι άριστος στα μαθήματα: κάποια φορά η δασκάλα έχει παράπονα για την πρόδοό του (14:12) ή γιατί κάνει πολλές μουτζούρες (16:17), ενώ ο ίδιος κάποιες φορές γράφει ανόρεχτα (16:37), βαριέται τον τρόπο μαθήματος (16:57,62) και δεν προσέχει τη δασκάλα του (18:6).

Ακόμα, ο ανήλικος ήρωας είναι ευρηματικός: βρίσκει τρόπο να σώσει το φίλο του το δεντράκι (15:82) και χάρη στην ευστροφία και την οξυδέρκειά του, κατορθώνει να βγάλει τη φίλη του μια δύσκολη κατάσταση (10:22,23,24,24). Τα αγόρια δεν παρουσιάζονται να κάνουν σπουδαίες και μεγάλες εφευρέσεις. Από την άλλη, φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά τη λειτουργία διάφορων τεχνολογικών επιτευγμάτων, γεγονός που προκαλεί το θαυμασμό των άλλων: «Τς τς τς, κοίτα πόσα ξέρει ο Βαγγέλης!» (16:33). Επίσης, το αγόρι κάνει λογικούς συνειρμούς (15:24,42), πράγμα που σημαίνει ότι οδηγείται στη λύση ενός προβλήματος συνδυάζοντας την πρότερη γνώση με τα νέα στοιχεία που του δίνονται, κάνει εύστοχες ερωτήσεις που τον οδηγούν στη 'λύση' ενός θέματος, ενώ άλλοτε κάνει υποθέσεις για το παρασκήνιο μιας ενέργειας (12:36), ή για τα αποτελέσματα μιας πράξης (16:18). Επιπλέον, οι ανήλικοι ήρωες έχουν αντίληψη του τι συμβαίνει γύρω τους (18:4,6, 25:32-34), πολύ συχνά είναι σοφοί παρατηρητές (6:78, 9:11,11,15,22, 33,63, 12:11, 13:24, 13:33, 14:22, 16:44, 18:6, 18:16, 24:115,117, 25:97, 27:11) ή κάνουν εύστοχες παρατηρήσεις (9:33,83) για ένα θέμα ή ένα γεγονός.

Οι ανήλικοι ήρωες έχουν την περιέργεια να ανακαλύψουν ή να κατανοήσουν ό,τι συμβαίνει γύρω τους, γι' αυτό πολύ συχνά ρωτούν με στόχο να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Η περιέργεια-φιλομάθεια των αγοριών εκτείνεται σ' ένα πλήθος θεμάτων και για να αποκομίσουν τη νέα γνώση απευθύνονται σε διάφορα πρόσωπα: το αγόρι ρωτά κάποιο φίλο του πώς ξέφυγε από μια δύσκολη κατάσταση (2:21,21), ρωτά έναν ενήλικο άντρα για τα θετικά και τα αρνητικά ενός επαγγέλματος (7:98), ενδιαφέρεται να μάθει τι συμβαίνει στη χώρα (7:99) ή με ποιο τρόπο και γιατί ο κακός άρχοντας εκμεταλλεύεται τους κατοίκους (7:99), ρωτά μια ηλικιωμένη γυναίκα κάποια παλιά ιστορία (7:103,103,104), κ.τ.λ. Η φιλομάθεια των αγοριών εκφράζεται και μέσα από το τραγούδι τους: «(Χορεύουν και τραγουδούν) Είναι κακό που θέλουμε, όλα να τα

μαθαίνουμε; Κακό είναι που ζητούμε, την αλήθεια για να βρούμε; Την αλήθεια αναζητάμε...» (9:19) ή μέσα από τα λόγια τους: «Το μεγάλο μου έγκλημα, ψοφάω για περιπέτεια. Είμαι και περιέργος. Πεθαίνω από περιέργεια...» (27:8). Γενικά, οι ερωτήσεις των αγοριών αποτελούν αφορμή για να δοθούν πολλές απαντήσεις σε θέματα που προβληματίζουν τα ίδια (9:16,18,86, 27:27,42). Όμως παράλληλα προσφέρονται νέες γνώσεις (9:16,17,25,36,36,68,91, 10:35, 16:25,25,25, 18:6, 22:33) ακόμα και στο κοινό (9:26,27,68, 27:15), ενώ συχνά, μέσα από τις ερωτήσεις αυτές προωθείται η εξέλιξη της ιστορίας (8:20, 9:18, 22:23).

#### 12.3.2.δ. Νοητικές ικανότητες της ανήλικης ηρωίδας

Σύμφωνα με τα δεδομένα της ανάλυσης, τα κορίτσια δε διακρίνονται για τη δημιουργικότητά τους. Μόνο μια φορά το κορίτσι σκέφτεται να πει ένα δικό της τραγούδι, το οποίο τελικά λέει μετά από παρότρυνση ενός άλλου κοριτσιού:

*Αργυρώ: Έτσι μου 'ρχεται... να σου βγάλω καινούριο τραγούδι!*

*Ειρήνη: Και τι περιμένεις; Πες το!... Να το χορέψουμε κιόλας!... (16:87).*

Άλλη μια φορά συνοδεύει τον αδελφό της στο τραγούδι (27:20). Επίσης το κορίτσι δε φαίνεται να έχει άλλες ιδιαίτερες ικανότητες εκτός από μια ανήλικη ηρωίδα που μαθαίνει να μιλά πιο γρήγορα από τα συνομήλικα αδέρφια της: «Τοσηδούλα, αλλά στην ομιλία έχει πρόωρη ανάπτυξη (Στα αγόρια.) για να σας ακούσω και σας να πείτε κάτι! (Τους δασκαλεύει.) Μα-μά! Μπα-μπά!» (25:35). Βέβαια αυτό δε θεωρείται καλό από τους ενήλικους και ανήλικους ήρωες του έργου, που πρεσβεύουν την ολιγολογία (25:12,93,43).

Όσον αφορά την εξυπνάδα του κοριτσιού, παρατηρούμε πως, όταν οι άλλοι εμφανίζονται παραξενεμένοι για το πώς κατάλαβε κάτι, το κορίτσι υπερασπίζεται τον εαυτό της λέγοντας «Μα αγράμματη είμαι, όχι ανόητη» (9:50). Άλλοτε το κορίτσι χαρακτηρίζεται από τους άλλους «το πιο έξυπνο...κοριτσάκι» (11:13) πράγμα που επαναλαμβάνει και η ίδια (11:22), προκαλώντας την αντίδραση του πατέρα, ο οποίος δεν εγκρίνει τις ενέργειες της κόρης του: «Αυτό μας έφαγε: η εξυπνάδα» (11:22). Κάποια

φορά η ίδια η ανήλικη ηρωίδα θεωρεί πως είναι ‘πολύ έξυπνη’ (12:14) ή θεωρούν πως είναι ‘έξυπνότερες και σοφές’ (12:18), πράγμα όμως που και στις δύο περιπτώσεις δε συμμερίζονται οι άλλοι. Ωστόσο, κάποια φορά που ο ενήλικος ήρωας λέει πως το κορίτσι είναι έξυπνο, αυτό ερμηνεύεται ως ‘ενθουσιασμός’ από τους φίλους του και όχι ως γεγονός:

*Σκιτσογράφος: Ωστε το γεροντοχώρι έχει και κοπελιά; (Κοροϊδευτικά).*

*Συντάκτης: Α, τον κατεργάρη... (Κλείνει το μάτι στο συντάκτη).*

*Δάσκαλος: Ένα θαυμάσιο κορίτσι, έξυπνο, δραστήριο, που το μυαλό του πετάει χίλιες ιδέες το λεπτό (Τον παρακολουθούν με προσοχή μα γελαστά).*

*Οι Δύο: Κοίτα ενθουσιασμό.*

*Δάσκαλος: Ε, για σοβαρευτείτε και λιγάκι... (13:37)*

Επίσης, η μητέρα χαρακτηρίζει την κόρη της ‘έξυπνούλα’ αφού ‘μιλάει’, αλλά ο πατέρας δε φαίνεται να ενθουσιάζεται, καθώς για κείνον τα ‘λιγόλογα’ είναι ‘προγονική αρετή’:

*Κυρία Τάλπα: Καθόλου σακάτισσα. Εξυπνούλα. Μιλάει!*

*Κύριος Τάλπας: (Αυστηρά.) Λιγόλογα! Προγονική αρετή (26:37)*

Ο ανήλικος ήρωας χαρακτηρίζει κάποια φορά το κορίτσι ‘μεγαλοφυΐα’ για μια ιδέα της (26:103) ή ότι φαίνεται ‘έξυπνη’ (9:45), όμως τις πιο πολλές φορές την ειρωνεύεται (26:14,15) και τη θεωρεί ανόητη:

*Θάνος: Μα τι συμβαίνει; Εγώ δεν κατάλαβα τίποτε.*

*Γεωργία: Ούτε κι εγώ.*

*Τάκης: Εσύ, έτσι κι αλλιώς δε θα καταλάβεις... (4:12).*

*Γεωργία: ...Μια σκέψη κάνω, αυτό θέλω να πω.*

*Λέω με το μυαλό μου...*

*Τάκης: Μπα; Έχει και μυαλό; Περίεργο... (4:17).*

Αλλά και παρακάτω: «Σπίρτο είναι αυτό το παιδί! (Η Ρήνα σηκώνει τους ώμους)» (26:12), «(Ειρωνικά). Σπίρτο μοναχό! (Η Ρήνα σηκώνει τους ώμους...)» (26:14), «Ε, αφού τάμαθε κι η Ρήνα, δεν ήταν παράσταση αυτή παρά μαγικό» (26:19). Αλλά και το κορίτσι χλευάζει μια άλλη ανήλικη ηρωίδα: «αυτή δεν είναι μόνο κακιά είναι και βλάκας» (12:14) ή την ειρωνεύεται: «Καλέ αυτή είναι τετραπέρατη!!!» (12:15). Όμως και το ίδιο το κορίτσι ορισμένες φορές θεωρεί πως δεν είναι αρκετά έξυπνο: το κορίτσι λέει πως το

αγόρι είναι εξυπνότερο από την ίδια: «*Πάντως πιο έξυπνος από μένα φαίνεσαι*» (26:104), ενώ άλλοτε θεωρεί ότι ευθύνεται το μυαλό της που δεν μπορεί να μάθει (26:14). Επίσης, το κορίτσι μπορεί να λέει αλήθειες για τη ζωή και για τον κύκλο της ζωής (25:81) αλλά δε δέχεται πως είναι σοφή:

*Σιλβάτικος: Εγώ δεν τον ξέρω το Μπούμπο και συ τον ξέρεις, άρα...*

*Ρίκι: (Γελά.) είμαι σοφή; Καθόλου! Πεισματάρα είμαι (26:106)*

Τα κορίτσια μιλάνε σοφά μόνο όταν υποδύονται κάποια πανανθρώπινη αξία. Ειδικότερα, σοφά μιλούν η 'Γνώση', η 'Αγάπη', η 'Τέχνη' και η 'Φιλοξενία'. Όμως και σ' αυτή την περίπτωση αμφισβητείται από τα αγόρια η σοφία της ανήλικης ηρωίδας που αντιπροσωπεύει τη Φιλοξενία και τη θεωρούν 'τρελή' (27:32):

*Κωστάκης: Πώς σούρχονται όλα αυτά;*

*Γιαννάκης: Είναι σοφή.*

*Νικολάκης: Σα, το Σωκράτη.*

*Κωστάκης: Όχι σαν τον Πυθαγόρα (ειρωνικά).*

*Γιαννάκης: Μην κοροϊδεύετε είναι στ' αλήθεια σοφή.*

*Κωστάκης: Αυτή είναι νιάνιαρο. Πότε πρόλαβε κι έγινε σοφή;*

*Κάνει τη σπουδαία για να μας εντοπωσιάσει.*

*Φιλοξενία: Δεν φταίω εγώ που είμαι σοφή, έτσι γεννήθηκα.*

*Κωστάκης: Είναι τρελή (27:32)*

Το κορίτσι έχει γνώσεις σε διάφορα θέματα (4:54,64, 9:12,32, 10:36,38, 12:28, 16:16,32,76, 17:12, 18:6, 25:98, 27:27) όμως είτε δε γίνεται πιστευτή για την ακρίβεια των όσων υποστηρίζει, με αποτέλεσμα οι άλλοι να ρωτούν το δάσκαλο «*Να την πιστέψουμε δάσκαλε;*» (9:36) είτε προσπαθώντας να πει κάτι που διάβασε σ' ένα βιβλίο διακόπτεται από το αγόρι, το οποίο επιβεβαιώνει πως και εκείνος το διάβασε: «*Ναι, το διάβασα κι εγώ*» (13:48). Βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως η ανήλικη ηρωίδα αναπαράγει τη γνώση 'σαν παπαγάλος' (24:105), πράγμα που σημαίνει πως δεν έχει κάνει κτήμα της τη γνώση και φυσικά δεν είναι σε θέση να ασκήσει μιας μορφής κριτική στην αποκτηθείσα γνώση. Κάποια φορά δεν είναι καν σε θέση να κατανοήσει τα όσα της εξηγεί το αγόρι (9:41). Άλλες φορές, το κορίτσι έχει γνώσεις (24:102,103) -ή επιβάλλεται να αποκτήσει γνώσεις- που αρμόζουν στη δική της κοινωνικής τάξης: «*Ετοιμάσου για πιάνο, χρυσό μου (...)* βαριέσαι ξεβαριέσαι, το πιάνο είναι απαραίτητο για τα κορίτσια της



τάξης μας» (24:108). Άλλοτε, για τον ίδιο λόγο παρακινείται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων: «*Εσύ κοίταξε τις ξένες γλώσσες -αγγλικά γαλλικά και τα τέτοια. Είμαστε κοσμοπολίτες εμείς... Κι επίσης τα καλλιτεχνικά*» (26:69-70).

Όσον αφορά τη σχολική μάθηση και γνώση, τα κορίτσια μόνο μια φορά αναφέρονται ως 'άριστες' από τη μητέρα τους: «*Οι κόρες μου; Άριστες! Η μια άριστη στα πρακτικά, η άλλη άριστη στα θεωρητικά*» (24:104). Επίσης, σε άλλη μια περίπτωση οι ενήλικες ηρωίδες λένε ότι το νεαρό κορίτσι είναι 'φωστήρας' γιατί μέχρι πρότινος ήταν αναφάβητη, αλλά από τη στιγμή που ήρθε ο δάσκαλος στο χωριό, προχωρά πολύ στα μαθήματα και μαθαίνει «*πολύ εύκολα όπως τα μικρά...*» (13:31). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις το κορίτσι δε διακρίνεται για τις σχολικές τις επιδόσεις. Ο δάσκαλος, ενώ προηγουμένως έχει αποκαλέσει το αγόρι 'σπάνιο παιδί', 'φωστήρα', κ.τ.λ., για το κορίτσι αναφέρει απλά πως είναι 'καλή': «*Κι η Ανθούλα είναι καλή και μάλιστα ζωγραφίζει ωραία*» (13:56). Αλλά και το ίδιο το κορίτσι λέει πως είναι πολύ καλή στα καλλιτεχνικά: «*...κι είχα στο σχολείο άριστα στη μουσική. Πάντα ένα τεράστιο περήφανο δεκάρι...*» (12:10). Επίσης, η ανήλικη ηρωίδα είναι τυπική στις σχολικές τις υποχρεώσεις. Ειδικότερα θέλει να είναι εγκαίρως το πρωί στο σχολείο: «*Πες τους θ' αργήσουμε στο σχολείο*» (16:13), «*(Κοιτάζει το ρολόι της)... Ποπό, αργήσαμε πάλι!... Παιδιά τρέξτε, τρέξτε!...*» (16:49). Στην τάξη αναλαμβάνει κάποιες εργασίες π.χ. βάζει 'μολύβια στην έδρα' (16:17). Το κορίτσι βοηθά το μικρότερο σε ηλικία αγόρι, αν κάτι δεν καταλαβαίνει (16:39) και αναλαμβάνει να μιλήσει εκείνη στη δασκάλα, εκ μέρους όλων, γιατί εκτός του ότι είναι η μεγαλύτερη, της λένε ότι 'μιλά ωραία' και 'λογοτεχνικά' (16:18). Μιλά για το σχολείο και για τις γνώσεις που παρέχει: «*...όσο διαβάζω για το σχολείο, τόσο πιο πολλά μου φαίνονται αυτά που δεν ξέρω και πρέπει να μάθω*» (24:99), ενώ θυμάται και προτιμά ό,τι αφορά την ειρήνη: «*...Εγώ πάντως προτιμώ το έργο ειρήνης [του Ιουστινιανού]. Σελίδα εβδομήντα δύο*» (26:15)

Η ανήλικη ηρωίδα στεναχωριέται που δεν πήγε σχολείο: «*Πάντα το 'χα καημό που δεν είχα πάει σχολείο*» (8:38). Αλλά όταν πάει σχολείο, 'στριφογυρίζει' συνέχεια με αποτέλεσμα η δασκάλα να κάνει παράπονα: «*Κι εμένα όλο μου φωνάζει: 'Κάτσε ακίνητη Φροσούλα, κάτσε ακίνητη'. Μα πώς να κάτσω ακούνητη, άγαλμα είμαι; ...*» (16:17) «*Αχ!... θα 'θελα να μη στριφογυρίζει σαν σβούρα η Φροσούλα, γιατί έτσι κάνει ζημιές...*» (16:72).

Άλλοτε η δασκάλα παραπονιέται γιατί η ανήλικη ηρωίδα είναι απρόσεκτη: «Γιατί να κάνεις τόσα λάθη η Ειρήνη, αφού δεν είναι κουτή, μόνο λίγο απρόσεχτη!» (16:72) ή παραπονιέται γιατί η ανήλικη ηρωίδα δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις που έχει αναλάβει: «Γιατί να ξεχνά η Αργυρώ τα μολύβια; Αυτό είναι μια ευθύνη και θα 'θελα να γίνεται υπεύθυνη σε όλα της» (16:72). Άλλοτε η ανήλικη ηρωίδα λείπει από το σχολείο την ώρα του μαθήματος, γιατί πηγαίνει να ψωνίσει στη γιαγιά της:

*Οδοκαθαριστής: Πας σχολείο; Και πώς βρίσκεσαι τέτοια ώρα εδώ;*

*Μαρία: Μ' έστειλε η γιαγιά μου να της ψωνίσω (24:100).*

Άλλες φορές, οι ανήλικες ηρωίδες διαβάζουν στο διάλειμμα πριν από το μάθημα, γιατί δεν έχουν διαβάσει στο σπίτι:

*(Ακούγεται κουδούνι διαλείμματος... Η Σοφία με το βιβλίο που προσπαθεί να διαβάσει και δίπλα της η Δέσποινα που επίσης ρίχνει ματιές στο βιβλίο της φίλης της... κάθονται κατάχαμα. Προσπαθούν να μελετήσουν)(...)*

*Σοφία: ... κάντε λίγη ησυχία, βρε παιδιά και δεν ξέρω τι μου γίνεται στην Ιστορία (...)*

*Γιάννης Μαθαίνεται στο διάλειμμα η Ιστορία, βρε κορίτσια; (26:11-13).*

Η ανήλικη ηρωίδα, όχι μόνο δε γνωρίζει τι μάθημα έχουν στην Ιστορία, αλλά αδυνατεί να προφέρει και το όνομα 'Ιουστινιανός':

*Δέσποινα: ... Ούτε τι κεφάλαιο έχουμε σήμερα Ιστορία δεν πρόλαβα να κοιτάξω στο σπίτι μου.*

*Βασίλης, Ντίνα, Κωστής, Πάνος: Ιου-στινι-ανός*

*Δέσποινα: Ευχαριστώ.*

*Ρήνα: Εγώ ούτε να το προφέρω δεν μπορώ αυτό το όνομα (26:13).*

Άλλοτε, το κορίτσι παραδέχεται ότι δεν είναι καλό στα μαθήματα. Δεν είναι καλή στα μαθηματικά «Ντίνα: Μη μου θυμίζετε την αριθμητική» (26:19) αλλά ούτε στην ορθογραφία: «Τατιάνα: Η ορθογραφία όμως, που είμαι κούτσουρο;» (26:19). Μάλιστα η μητέρα της φρίττει με τα λάθη της, ενώ η ίδια φαίνεται ανίκανη να εμπενδώσει βασικούς γραμματικούς κανόνες:

*Τατιάνα: Σου λέω ότι έγγραφα ανάποδα το 'ψιθυρίζω'*

*Μητ. Τατιάνας: Δηλαδή;*

*Τατιάνα: Δηλαδή, θυμόμουν ότι τα δύο ακριανά είναι τα ίδια και*

το μεσαίο αλλιώτικο. Έγραφα λοιπόν ύψιλον- γιώτα - ύψιλον.

Μητ. Τατιάνας: (Με φρίκη). Ιυ! Ρήμα σε -ίζω με ύψιλον;

Τατιάνα: Ε, σου είπα μου ξέφυγε (...)

Τατιάνα: Έκανα αναγραμματισμό τη λέξη 'επικίνδυνος'. Σ' αυτήν μ' έφαγε η αριθμητική.

Μητ. Τατιάνας: (Απορημένη). Η αριθμητική;

Τατιάνα: Μετρούσα -κίνδυνος, το πρώτο γιώτα, το δεύτερο ύψιλον.

Γράφω επικίνδυνος, μετρώ- το πρώτο γιώτα, το δεύτερο ύψιλον...

Μητ. Τατιάνα;; (Ετοιμη να καταρρεύσει). Και το τρίτο;

Τατιάνα: (Ψύχραιμη). Και το τρίτο, λέω: 'Τα επίθετα σε -ικός, -μός, -ινός με γιώτα', και το έβαλα με γιώτα.

Μητ. Τατιάνα;; Επίθετο είναι ο κίνδυνος;

Τατιάνα: Όχι αλλά το 'επικίνδυνος' είναι (26:29-30).

Αλλά ούτε στην ιστορία φαίνεται να τα καταφέρνει η ανήλικη ηρωίδα. Όταν λέει στον πατέρα της ότι είπε άριστα το μάθημα της ιστορίας εκείνος παραξενεύεται: «Άριστα στην Ιστορία, εσύ η ανιστόρητη, που δεν μπορείς να ξεχωρίσεις προ Χριστού και μετά Χριστόν;». Τη δυσκολία της στα μαθήματα η ανήλικη ηρωίδα την εσωτερικεύει ως ανικανότητα και την ερμηνεύει ως αδυναμία του μυαλού της: «...Εμένα το πρόβλημά μου είναι πιο μεγάλο. Το μυαλό μου. Ώσπου να μάθω το ένα, ξεχνάω το άλλο...» (26:14), ενώ άλλοτε εσωτερικεύει την άποψη που έχει η δασκάλα για την ίδια: «Και μένα [η δασκάλα] όλο μου γκρινιάζει πως δε μου κόβει πολύ στην αριθμητική. Ε, αφού δε μου κόβει, τι να κάνω;» (16:17),

Επιπλέον, σύμφωνα με την ανάλυση, η ανήλικη ηρωίδα δεν είναι ευρηματική ούτε έχει την ευστροφία και την οξυδέρκεια να βγει από μια δύσκολη κατάσταση. Επίσης, κατά το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας δεν είναι εφευρετική ούτε έχει γνώσεις ή εξοικείωση με θέματα τεχνολογίας. Ελάχιστες φορές κάνει λογικούς συνειρμούς (10:32, 25:80) και υποθέσεις για τα αποτελέσματα μιας ενέργειας (16:18) ή μιας πράξης που μπορεί να σημαίνει και επίλυση ενός προβλήματος (18:17). Ακόμα το κορίτσι δεν έχει αντίληψη του τι συμβαίνει γύρω της. Είναι 'αφηρημένο', όπως της λέει το αγόρι και εκείνη του δίνει δίκιο (18:4), δεν καταλαβαίνει τι λένε τα άλλα παιδιά: «Τα λένε αυτοί;

*Δεν καταλαβαίνω τίποτα» (26:16), τι κάνουν: «Ποιοι Γότθοι; (Στη Ντίνα). Τι γίνεται εκεί;» (26:18) και δεν αντιλαμβάνεται τι γίνεται ακόμα και όταν μιλάνε για εκείνη:*

*Τατιάνα: ...Σου λέω να μην πειράζεις διαρκώς τη Ρήνα*

*Αντώνης: Να μου το πει μόνη της. Τι ανακατώνεσαι εσύ;*

*Τατιάνα: (Στη Ρήνα). Πες του το.*

*Ρήνα: (Έχει τελειώσει το σάντουιτς της και απλώνει το χέρι να πάρει τσιπς... στρέφεται προς την Τατιάνα απορημένη). Τι πράμα; (26:14).*

Ωστόσο, οι ανήλικες ηρωίδες είναι παρατηρητικές (9:11,50,51,52,58, 11:20,20,21,21,23, 12:22, 16:13,85, 25:98, 26:85), ενώ ελάχιστες φορές διαπιστώνουμε το αντίθετο (12:10-11, 18:6). Ακόμα, κάνουν εύστοχες παρατηρήσεις (9:21,77, 16:16, 24:99) και πολλές φορές εκδηλώνουν την περιέργειά τους: οι νεαρές πασχαλίτσες ενδιαφέρονται να μάθουν τον τρόπο ζωής και την οργάνωση της κοινωνίας των μυρμηγκιών (9:37,41,42,44,45,52,52,56,65,68,70,72,74,75,76), το κοριτσάκι θέλει να μάθει κάτι που αφορά τη ζωή στο βυθό (10:29), κάτι που σχετίζεται με τη ‘ζωή στις στέγες’ (11:33,48), κάτι που σχετίζεται με τη ζωή των ηθοποιών (26:51) ή άλλοτε, η μικρή τυφλοποντικίνα ενδιαφέρεται να μάθει πώς ζουν και επικοινωνούν τα άλλα ζώα, όπως και γενικά για τη ζωή στο δάσος (25:39,40,89,94,95,104,105).

### *12.3.2.ε. Συμπεράσματα*

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι άντρες στα θεατρικά κείμενα της έρευνας είναι πολύ δημιουργικοί, αλλά έχουν και πολλές ικανότητες και όχι μόνο στον καλλιτεχνικό χώρο: ο άντρας μπορεί με την ικανότητά του στη γραφή, να ξεσηκώσει κόσμο και με ‘την ευαισθησία του στο σκίτσο’ μπορεί να προκαλέσει σάλο. Ο άντρας είναι πολύ έξυπνος, ‘ο πιο έξυπνος στον κόσμο’, αλλά και σοφός. Οι ενήλικοι ήρωες είναι φιλοπρόοδοι και διακρίνονται όχι μόνο για την ευρηματικότητα αλλά και για την ευστροφία και την οξυδέρκειά τους. Παράλληλα, οι άντρες είναι ‘σοφοί εφευρέτες’ κάνουν σπουδαίες ανακαλύψεις που προάγουν ή δημιουργούν πολιτισμό (π.χ. η ανακάλυψη του τροχού). Ακόμα ο άντρας έχει πολλές γνώσεις, περισσότερες από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα και όπως προείπαμε, η κατοχή γνώσεων ήταν

σημαντικό να μελετηθεί, γιατί προϋποθέτει νοητικές ικανότητες οι οποίες βοηθούν στην αφομοίωσή της. Επιπλέον, ο άντρας προβάλλει το εγγράμματο μοντέλο: για τις αναλφάβητες γυναίκες είναι 'ο γραμματισμένος', ενώ άλλοτε προβάλλεται ως 'πολύ μορφωμένος'. Επίσης, ο άντρας κάνει λογικές διεργασίες (π.χ. συνειρμούς, υποθέσεις, κ.τ.λ.), είναι παρατηρητικός και φιλομαθής. Είναι δε σημαντικό να σημειωθεί πως, όταν κάποιος άντρας δε γνωρίζει κάτι, κάποιος άλλος άντρας του δείχνει ή τον βοηθά.

Οι γυναίκες από την άλλη πλευρά, δε διακρίνονται για τη δημιουργικότητά τους. Οι μόνες δημιουργικές δραστηριότητές τους είναι οι παραδοσιακές γυναικείες δραστηριότητες, όπως το πλέξιμο, το κέντημα, κ.τ.λ. Επίσης οι γυναίκες δεν είναι έξυπνες. Μάλιστα προβάλλεται το ακριβώς αντίθετο: η γυναίκα είναι έξυπνη 'σαν κότα', όπως λέει ο άντρας. Έξυπνες γυναίκες είναι μόνο οι πολύ κακές και μάλιστα σ' αυτήν την περίπτωση η εξυπνάδα συνδέεται στενά με την πονηριά. Συνεπώς, η εξυπνάδα της γυναίκας προβάλλεται ως κάτι κακό και ως πηγή δεινών. Οι γυναίκες μιλούν με σοφά λόγια μόνο όταν αναφέρονται στα καλά της ειρήνης και στις αρνητικές συνέπειες του πολέμου. Όλες τις άλλες φορές η γυναικεία σοφία είτε δεν υφίσταται είτε αμφισβητείται. Επιπλέον οι γυναίκες δεν έχουν γνώσεις. Μόνο η αλεπού και η κουκουβάγια ξέρουν τις γλώσσες των άλλων ζώων, για να πείθουν το θήραμά τους, όπως λέει η αλεπού. Επίσης άλλες δυο γυναίκες έχουν γνώσεις σε καλλιτεχνικά θέματα. Αντίθετα, σε αρκετά σημεία διαφαίνεται πως οι γυναίκες στερούνται βασικών γνώσεων, είναι αναλφάβητες, δε γνωρίζουν να υπογράφουν, και δε γνωρίζουν άλλα εξειδικευμένα θέματα. Αλλά, ακόμα και όταν η γυναίκα έχει την επιθυμία να μάθει, προβάλλεται εντονότερα η ανικανότητα και η αδυναμία της να αφομοιώσει τη γνώση. Επιπλέον η γυναίκα δεν είναι ευρηματική, σε καμιά περίπτωση δεν κάνει εφευρέσεις, ενώ σπάνια κάνει λογικούς συνειρμούς και υποθέσεις. Επίσης δεν είναι παρατηρητική, δεν έχει αντίληψη του τι γίνεται γύρω της, ενώ και η περιέργειά της δε συνδέεται με μια βαθύτερη ανάγκη για μάθηση.

Αντίθετα, οι ανήλικοι ήρωες είναι πολύ δημιουργικοί: το αγόρι είναι σε θέση να διευθύνει ορχήστρα, ξέρει να παίζει κάποιο μουσικό όργανο, τραγουδά υπέροχα, γράφει στίχους, συνθέτει τραγούδια που γίνονται μεγάλες επιτυχίες και μάλιστα το κοινωνικό μήνυμα των τραγουδιών του έχει τη δύναμη να ξεσηκώσει έναν ολόκληρο λαό ενάντια στον αυταρχικό άρχοντα. Επιπλέον, ο ανήλικος ήρωας διακρίνεται και για άλλες διανοητικές ικανότητες: είναι αριθμομημών και δε ξεχνά τις λέξεις που ακούει από τους

μεγάλους, γεγονός που δείχνει μεγάλη ικανότητα αφομοίωσης της νέας γνώσης. Μάλιστα χρησιμοποιεί στο λόγο του τις λέξεις των μεγάλων με αποτέλεσμα να μην γίνεται πάντα αντιληπτός από τους συνομηλικούς του. Επίσης, ο ανήλικος ήρωας είναι πολύ έξυπνος, πράγμα που επιβεβαιώνουν και τα άλλα πρόσωπα του έργου. Άλλοτε ο ανήλικος ήρωας θεωρείται ‘μεγαλοφυΐα’ ή ‘σοφός’. Παράλληλα το αγόρι έχει πολλές γνώσεις, σε ποικίλα, αλλά και σε εξειδικευμένα θέματα. Ακόμα και όταν ο ανήλικος ήρωας τυχαίνει να μη γνωρίζει κάτι, το μαθαίνει από κάποιον άλλο ανήλικο ήρωα. Αναφορικά με τη σχολική μόρφωση και γνώση, ο ανήλικος ήρωας είναι φιλομαθής, είναι πρώτος στα μαθηματικά και κατά γενική ομολογία ο καλύτερος μαθητής. Ο δάσκαλος φαίνεται να τα χάνει με τις ικανότητες του αγοριού (‘σπάνιο παιδί’, ‘φωστήρας’). Ο ανήλικος ήρωας είναι ‘ο χαϊδεμένος’ της δασκάλας και είναι ‘πάντα χωμένος στο βιβλίο’. Γι’ αυτό οι άλλοι ωφελούνται από την παρέα του. Επίσης, ο ανήλικος ήρωας είναι ευρηματικός και διακρίνεται για την ευστροφία και την οξυδέρκειά του. Τα αγόρια δεν κάνουν σπουδαίες και μεγάλες εφευρέσεις όπως οι άντρες, αλλά έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να το κατορθώσουν, την εξοικείωση και την ικανότητα σε πολλά θέματα, ακόμα και σε αυστηρά τεχνολογικά. Ακόμα οι ανήλικοι ήρωες κάνουν λογικές διεργασίες (συνειρμούς, υποθέσεις, σύνδεση πρότερης γνώσης με την παρούσα κατάσταση κ.τλ.), διεργασίες που συχνά τους βοηθούν στη λύση ενός προβλήματος ή στην επιλογή της πιο σωστής απόφασης, κ.α. Επιπλέον, οι ανήλικοι ήρωες έχουν αντίληψη του τι συμβαίνει γύρω τους πολύ συχνά, είναι ‘σοφοί’ παρατηρητές ή κάνουν εύστοχες παρατηρήσεις για κάποιο θέμα ή γεγονός. Αυτό όμως που διακρίνει τους ανήλικους ήρωες είναι η περιέργειά τους να ανακαλύψουν ή να κατανοήσουν ό,τι συμβαίνει γύρω τους, με στόχο να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Η περιέργεια-φιλομάθεια των αγοριών εκτείνεται σ’ ένα πλήθος θεμάτων και οι ερωτήσεις τους δίνουν το έναυσμα, όχι μόνο να δοθούν απαντήσεις σε θέματα που απασχολούν τα ίδια, αλλά να προσφερθούν νέες γνώσεις στο κοινό, ενώ παράλληλα μέσα από τις ερωτήσεις αυτές προωθείται η εξέλιξη της ιστορίας.

Οι ανήλικες ηρωίδες από την άλλη, δεν είναι δημιουργικές. Επίσης δε φαίνεται να έχουν άλλες ιδιαίτερες ικανότητες πέρα από μια περίπτωση όπου η ανήλικη ηρωίδα αρθρώνει το λόγο πιο γρήγορα από τα συνομήλικα αδέρφια της, γεγονός που δεν αξιολογείται ως θετικό από τους ήρωες του έργου που πρεσβεύουν την ολιγολογία. Κάποιες φορές η ανήλικη ηρωίδα θεωρείται ‘έξυπνο κοριτσάκι’ ή λέει η ίδια πως είναι

έξυπνη. Όμως, θα πρέπει να σημειωθεί πως ο ανήλικος ήρωας χαρακτηρίζεται *‘έξυπνο παιδί’*, δηλαδή έξυπνο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ενώ αντίθετα το κορίτσι χαρακτηρίζεται *‘το πιο έξυπνο κοριτσάκι’*, πράγμα που σημαίνει ότι θεωρείται έξυπνο σε σχέση με τα υπόλοιπα κορίτσια και όχι σε σύγκριση με το σύνολο των παιδιών. Συνεπώς, η ανήλικη ηρωίδα χαρακτηρίζεται έξυπνη για κορίτσι, αλλά δε φτάνει την εμβέλεια του ανήλικου ήρωα που είναι πιο έξυπνος απ’ όλα τα παιδιά. Και πράγματι, αρκετές φορές η ανήλικη ηρωίδα θεωρείται ανόητη, ειδικά από το αγόρι, το οποίο τη χλευάζει και την ειρωνεύεται. Αλλά και το ίδιο το κορίτσι αισθάνεται ορισμένες φορές πως δεν είναι αρκετά έξυπνο και θεωρεί το αγόρι εξυπνότερο από εκείνη. Επίσης, το κορίτσι μπορεί να λείει αλήθειες για τη ζωή και για το κύκλο της ζωής, αλλά σε καμιά περίπτωση ούτε θεωρείται, αλλά ούτε η ίδια δέχεται πως είναι σοφή. Αξίζει να σημειωθεί πως ακόμα και όταν η ανήλικη ηρωίδα εκπροσωπεί μια πανανθρώπινη αξία, όπως για παράδειγμα τη *‘Φιλοξενία’* και σ’ αυτή την περίπτωση τα αγόρια αμφισβητούν τη σοφία της και τη θεωρούν *‘τρελή’*.

Το κορίτσι έχει γνώσεις σε κάποια θέματα, αλλά είτε δε γίνεται πιστευτή για την ακρίβεια των όσων υποστηρίζει, είτε αναπαράγει τη γνώση *‘σαν παπαγάλος’*, γεγονός που σημαίνει πως δεν έχει κάνει κτήμα της τη γνώση και φυσικά δεν είναι σε θέση να ασκήσει μιας μορφής κριτική στην αποκτηθείσα γνώση. Άλλοτε δεν είναι σε θέση να κατανοήσει και να εμπεδώσει αυτό που άριστα της εξηγεί το αγόρι, ενώ άλλες φορές το κορίτσι ωθείται στην εκμάθηση γνώσεων που αρμόζουν στη δική της κοινωνική τάξη. Αναφορικά με τη σχολική μάθηση και γνώση, τα κορίτσια μόνο μια φορά αναφέρονται ως *‘άριστες’* και μάλιστα από τη μητέρα τους. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις το κορίτσι δε διακρίνεται για τις σχολικές της επιδόσεις: ο δάσκαλος θεωρεί απλά πως είναι καλή και *‘ζωγραφίζει ωραία’*, βάσει της στερεότυπης αντίληψης πως τα κορίτσια έχουν ταλέντο στις τέχνες<sup>1255</sup>. Όμως πολλές φορές η δασκάλα δε μένει ευχαριστημένη από την ανήλικη ηρωίδα, γιατί *‘στριφογυρίζει σαν βούρα και έτσι κάνει ζημιές’*, γιατί δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις που έχει αναλάβει ή γιατί είναι *‘απρόσεχη’* και *‘κάνει τόσα λάθη’*. Άλλοτε η ανήλικη ηρωίδα λείπει από το σχολείο την ώρα του μαθήματος για να ψωνίσει στη γιαγιά της, ενώ άλλες φορές οι ανήλικες ηρωίδες διαβάζουν στο διάλειμμα πριν από το μάθημα, γιατί δεν έχουν διαβάσει στο σπίτι. Μάλιστα, η ανήλικη ηρωίδα, όχι

---

<sup>1255</sup> Watt, H., ό.π.

μόνο δεν ξέρει ποιο μάθημα έχουν στην Ιστορία, αλλά δεν μπορεί καν να προφέρει το όνομα 'Ιουστινιανός'. Αλλά και το ίδιο το κορίτσι παραδέχεται ότι δεν είναι καλό στα μαθήματα: λέει πως δεν είναι καθόλου καλή στην αριθμητική, στην ιστορία δεν μπορεί 'να ξεχωρίσει *προ Χριστού και μετά Χριστόν*', ενώ στην ορθογραφία είναι ανίκανη να εμπεδώσει βασικούς γραμματικούς κανόνες. Είναι όμως σημαντικό να σημειωθεί πως τη δυσκολία της στα μαθήματα η ανήλικη ηρωίδα την εσωτερικεύει ως ανικανότητα και την ερμηνεύει ως αδυναμία του μυαλού της.

Η ανήλικη ηρωίδα δε χαρακτηρίζεται για την ευρηματικότητα, την ευστροφία ή την οξυδέρκειά της. Κατά το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας, η ανήλικη ηρωίδα δεν είναι εφευρετική ούτε έχει γνώσεις ή εξοικείωση με θέματα τεχνολογίας<sup>1256</sup>. Επίσης, σπάνια τη βλέπουμε να κάνει νοητικές διεργασίες (συνειρμούς, υποθέσεις, κ.τ.λ.) και τις περισσότερες φορές δεν έχει αντίληψη του τι γίνεται γύρω της. Εντούτοις, κάποιες ανήλικες ηρωίδες είναι παρατηρητικές και πολλές φορές εκδηλώνουν την περιέργειά τους, κυρίως, για τον τρόπο ζωής άλλων εντόμων, ζώων, ψαριών ή φανταστικών προσώπων.

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως τα θεατρικά κείμενα για παιδιά αναπαράγουν τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, σύμφωνα με την οποία οι άντρες είναι έξυπνοι, ευρηματικοί, οξυδερκείς και εύστροφοι, ενώ οι γυναίκες είναι ανόητες και χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες. Η γυναικεία εξυπνάδα, όπου εμφανίζεται, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πονηριά και την κακία, πράγμα που θυμίζει περισσότερο παραμυθιακό μοντέλο, από τη μια, της πονηρής και κακιάς γυναίκας με εξουσία και, από την άλλη, της καλής αλλά χωρίς ιδιαίτερες πνευματικές ικανότητες και επιτεύγματα ηρωίδας<sup>1257</sup>. Επίσης, τα θεατρικά κείμενα, με βάση πάντα τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, προβάλλουν τους άντρες ικανούς για υψηλού επιπέδου δημιουργήματα και τους παρουσιάζουν ως εφευρέτες μεγάλων και σημαντικών επιτευγμάτων που προάγουν τον πολιτισμό, ενώ αντίθετα οι γυναίκες, με βάση τα θεατρικά κείμενα της έρευνας, δεν είναι

---

<sup>1256</sup> Όπως σημειώνει ο Παπαντωνάκης, στα βιβλία για παιδιά, η σχέση των γυναικείων προσώπων με την τεχνολογία είναι ανύπαρκτη. Αυτό «είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών στερεοτύπων και των ρόλων που παραδοσιακά της έχουν ανατεθεί, εφόσον το αντρικό φύλο κατά κανόνα έχει συνδεθεί με την τεχνολογική ανάπτυξη» βλ. Παπαντωνάκης, Γ. (2004). Φεμινιστική κριτική και ελληνική παιδική λογοτεχνία. Όψεις – απόψεις – διαπιστώσεις. Στο Μ. Καΐα, G. Berger, E. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Προκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 87-111, ιδίως σ.108.

<sup>1257</sup> Applebaum, S., ό.π.



σε θέση να κάνουν τίποτα δημιουργικό πέρα από κάποιες δραστηριότητες που έχουν καθιερωθεί ως παραδοσιακά γυναικείες, στις οποίες συγκαταλέγονται το κέντημα, το πλέξιμο, ο αργαλειός, κ.ά.<sup>1258</sup>

Αλλά και στους ανήλικους χαρακτήρες εγγράφεται διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων. Τα αγόρια, ακολουθώντας το πρότυπο του ενήλικου ήρωα είναι δημιουργικοί έξυπνοι, ευρηματικοί, εύστροφοι και οξυδερκείς, έχουν πάρα πολλές γνώσεις και τους διακρίνει η θέληση να μαθαίνουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Από την άλλη, τα κορίτσια δεν τα διακρίνει η δημιουργικότητα, η ευστροφία και η οξυδέρκεια, αλλά ούτε διακρίνονται για την εξυπνάδα τους. Αντίθετα, πολλές φορές η ανήλικη ηρωίδα θεωρείται ανόητη ή *‘λιγότερο έξυπνη από το αγόρι’*, κάτι που φαίνεται να αποδέχεται και να υποστηρίζει και η ίδια. Αλλά και στη σχολική γνώση το αγόρι θεωρείται από το δάσκαλο *‘σπάνιο παιδί’* και *‘φωστήρας’*, ενώ το κορίτσι των θεατρικών κειμένων προβάλλεται ευσυνείδητη (π.χ. θέλει να είναι στη ώρα της στο σχολείο) και πρόθυμη να αναλάβει κάποιες *‘υποχρεώσεις’* (π.χ. να βρίσκονται πάντα μολύβια στην έδρα, κ.τ.λ.), αλλά όσον αφορά τη σχολική γνώση, δε φαίνεται να έχει ιδιαίτερες ικανότητες. Μάλιστα, παρατηρείται το φαινόμενο, η ίδια η ανήλικη ηρωίδα να ερμηνεύει τη δυσκολία της στα μαθήματα ως δική της ανικανότητα και αδυναμία του μυαλού της.

Έτσι, το ανήλικο κοινό μαθαίνει ότι το αγόρι είναι *‘φυσικό’* να διακρίνεται για την εξυπνάδα του, να διαπρέπει στα μαθήματα και να θαυμάζεται από όλους για τις πνευματικές του ικανότητες, ενώ αντίθετα το κορίτσι είναι *‘φυσικό’* να αισθάνεται αυτή τη μειονεξία, να αποδέχεται την ανικανότητα της, και να ερμηνεύει την αδυναμία της σε ορισμένα μαθήματα, ως κάτι που οφείλεται στις χαμηλές νοητικές της ικανότητες και ως κάτι που δεν μπορεί να αλλάξει. Όλα τα παραπάνω αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα, λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα του Saldana<sup>1259</sup> που καταδεικνύει πως τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν δείχνουν μια σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την υπόθεση, στους χαρακτήρες του έργου.

---

<sup>1258</sup> Talbot, M., ό.π.

<sup>1259</sup> Saldana, J., ό.π.

### 12.3.3. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά

#### 12.3.3.α. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ενήλικου ήρωα

Σύμφωνα με την ανάλυση, ο ενήλικος ήρωας αρκετές φορές νιώθει χαρούμενος (5:38, 14:27, 15:18, 20:91, 23:14,15,25,34,53) και άλλοτε είναι ενθουσιασμένος (14:26, 24:145) ή ευχαριστημένος (23:14,21, 24:112). Πολλές φορές χαμογελά (9:46, 12:26, 13:34,37, 14:29, 21:71,77, 22:44, 23:62,69, 24:95,116,131,144 26:66, 27:15), αλλά κάποιες φορές το χαμόγελό του οφείλεται σε λόγους σκοπιμότητας (24:96,114). Επίσης ο άντρας συχνά γελά (5:56,56,58,60,60,61,61, 9:25,92,94, 10:44, 13:34,34,35,35, 37,38,38,38,55, 14:21,22, 22:10,10,15,39,40,40,51,65, 24:114,116,136,140,143,150, 150,154,160,164,168 26:49,50,51,61, 27:15,16,18), όμως ορισμένες φορές γελά 'ειρωνικά' (8:35), 'χαιρέκακα' (11:23,25 21:44, 21:99,108) ή 'με κακία' (20:114), ενώ σπάνια 'χαζογελά' (23:62,63). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο ενήλικος ήρωας αντιτίθεται σε εκδηλώσεις χαράς: «*Αγριάδα, προγονική αρετή. Χαρές, γέλια, όχι!*» (25:36) και κατηγορεί τη γυναίκα του που τραγουδά από χαρά: «*Τραλαλά, τραλαλά, τραλαλά! Πολύ κέφι έχει η κυρά! Πολύ θάρρος πήρε με τη μητρότητα! Από κακό σό! Κοινωνικό. Α πα πα!*» (25:30) ή τον κουνιάδο του που είναι γλεντζές: «*Ο αδελφός της γλεντζές. Αίσχος!...*» (25:30).

Ο ενήλικος ήρωας νιώθει ενίοτε αγάπη ή λαχτάρα για ένα παιδί (3:25,31) ή ως καλλιτέχνης αγαπά την τέχνη και τη ζωγραφική (3:21,27). Ορισμένες φορές ο ενήλικος ήρωας παρουσιάζεται ερωτευμένος (20:91,96,97), ενώ κάποια φορά αφήνει να εννοηθεί πως έχει ραντεβού με κάποια κοπέλα (23:63). Ακόμα, ο άντρας αγκαλιάζει: αγκαλιάζει ο ένας τον άλλο (10:60), αγκαλιάζει τον μαθητή του (13:35), την αγαπημένη του (20:118), το φίλο του (21:103), την κόρη του (26:33), και φιλά: φιλάει ο ένας τον άλλο (10:60), φιλά μια φίλη του (12:27,28), το φίλο του (20:71, 21:103), στέλνει φιλιά στην αγαπημένη του (20:120) και χαϊδεύει το κεφάλι του αγοριού (13:17, 14:22, 26:66). Ποτέ δε βλέπουμε τον άντρα να ζηλεύει. Επίσης, ο άντρας ποτέ δεν εμφανίζεται ευαίσθητος, ενώ αντίθετα ορισμένες φορές έχει το μοντέλο του ψυχικά δυνατού: αντιμετωπίζει τις δυσκολίες με δυναμισμό (5:41) και δε διστάζει να πάει ενάντια σε όλους (11:41).

Ο ενήλικος ήρωας εμφανίζεται κάποιες φορές αναστατωμένος (1:64, 5:20, 23:32), ταραγμένος (22:26, 23:72, 24:165 25:44) ή σοκαρισμένος (23:82). Άλλοτε αγωνιά για κάτι (23:73,82) ή παρουσιάζεται ανήσυχος (9:59, 13:60, 20:88 21:91, 23:15,72,79, 24:131), καθώς όπως λέει έχει πολλά να σκέφτεται κάθε μέρα (17:6). Ο άντρας συγχύζεται περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα (5:12,19,26,62, 9:26, 22:27,35,44,60) και πολύ συχνά θυμώνει (1:26,40,40,55,61, 3:63,63, 8:29,35,38, 9:25,44,81, 11:39,57,72,72,74, 13:38, 14:13, 20:121, 22:14,60,68, 23:15,44,51,63, 24:168,171 26:65,77). Άλλοτε, 'τινάζεται θυμωμένος' (23:26,27,35), 'βράζει' (23:35,45) ή 'τρέμει από θυμό' (23:68), 'τρέμει από το κακό του' (23:78), 'αφρίζει' (23:55,77), γίνεται 'έξαλλος' (24:167) ή 'έξω φρενών' (23:81) και 'γρυλίζει θυμωμένα' (25:15,21,55 26:77). Κάποιες φορές, ο θυμός του συνοδεύεται από αγανάκτηση (1:44,50,55,55, 24:126,130, 25:14, 26:63) και τον οδηγεί σε ακραίες πράξεις ένδειξης θυμού, π.χ. βρίζει και φτύνει: «(βρίζει αγανακτισμένος). Φτου... και στο διάστημα. Ανάθεμα...» (1:61), ή σε εκρήξεις θυμού «(Εκρηξη θυμού)... Όζω από δω, αλήτη! Δρόμο! Να μη σε ξαναδώ στα μάτια μου!... (Μπαίνει μέσα και βροντάει την πόρτα. Σχεδόν αμέσως την ξανανοίγει και φωνάζει.) Ξεπεσμένε! Λιγούρη! Πεινάλα!...» (21:56).

Άλλοτε τον κυριεύει η οργή (5:29, 9:37, 23:68) ή φτάνει σε σημείο να 'τρέμει από οργή' (23:29,29,77), ενώ κάποιες φορές προσπαθεί 'με κόπο να συγκρατήσει την οργή του' (23:46,63,54). Ποτέ δε βλέπουμε τον άντρα να λιποθυμά, εκτός από μια φορά, εξαιτίας της μεγάλης σύγχυσης και αφού ήδη έχει αναφερθεί ότι έχει πρόβλημα με την πίεσή του: «Λογοκριτής (Κάνει αέρα με το χέρι του.) ποιος ξέρει σε τι ύψη μου ανέβασαν την πίεση από τη σύγχυση. (Πιάνει το σφυγμό του.) Ποπό! Αυτός δεν είναι σφυγμός. Είναι τυμπανοκρουσία. Πρέπει να πιω το χάπι μου...» (23:43), «(Ψάχνει το σφυγμό του. τρομοκρατείται). Πού πήγε; (Ψάχνει.) Πάει ο σφυγμός μου! Σταμάτησε από τη σύγχυση που πήρα!» (23:72). «...(Ο Λογοκριτής λιποθυμάει.) Δεκαενός: ...Στρατηγέ μου! Στρατηγούλη μου!... Νερό! Νεράκι!... (Κίνηση προς το γραφείο.) Χάπι! Χαπάκι!» (23:82).

Σπάνια ο ενήλικος ήρωας είναι αισιόδοξος και ελπίζει σε κάτι: «Χαμογέλασα ξανά, γιατί ελπίζω... Γιατί ναι, τώρα ελπίζω... ότι κάποτε θα φτιάξουν τα πράγματα...» (12:26). Τις περισσότερες φορές είναι 'απογοητευμένος' (20:59, 21:55, 24:144, 24:64, 26:29,30), 'απελπισμένος' (12:23, 23:82, 21:111) ή και τα δύο (9:18,19,92). Άλλες φορές είναι 'στεναχωρημένος' (9:35, 17:6, 23:23,82), 'κατσουφιάζει' (22:54, 24:95), είναι

‘βαρύθυμος’ (23:26), ‘συννεφιασμένος’ (8:39) ή ‘μουρτζούφλης’ (23:17). Η βασική αιτία για την οποία στεναχωριέται ο ενήλικος ήρωας είναι η δουλειά του ή θέματα που σχετίζονται μ’ αυτήν. Επίσης, ο άντρας αρκετές φορές νιώθει λύπη (1:18, 10:48, 20:91,96, 21:26, 22:61, 23:39, 26:62), θλίψη (23:20) ή αισθάνεται δυστυχής (23:14).

Ωστόσο, ο άντρας δεν κλαίει, εκτός από δύο περιπτώσεις όπου συμβαίνει κάτι πολύ σοβαρό: α) όταν αποφασίζει να ξενιτευτεί: *«(Τον παίρνουνε τα κλάματα)... Ναι! Θα φύγω!... Το πήρα απόφαση! Θα ρίξω μαύρη πέτρα πίσω μου... Ποτέ πια δε θα ξαναγορίσω στην Κομπαραδουάη»* (21:57) και β) όταν νομίζει ότι ο φίλος του δε ζει πια: *«Φουκαριάρη! Τι έπαθες Μίλα μου! Τι σου συμβαίνει;... Πάει... Πέθανε.. Φουκαριάρη καλέ μου φίλε!... (...Κρύβει το πρόσωπο στα χέρια του. Κλαίει.)»* (21:103). Άλλοτε σκουπίζει κάποιο δάκρυ χαράς (14:31) ή λύπης (21:74), παρηγορεί την ενήλικη ηρωίδα που κλαίει (11:41), ενώ μόνο ένας δεκανέας μιλά ‘κλαψουρίζοντας’ στον ταγματάρχη του (23:25,33,45) όταν εκείνος του θυμώνει, γιατί δε γίνονται τα πράγματα, όπως πρέπει (π.χ. *«Δεκανεύς: (Κλαψουρίζοντας.) Και τι σας φταίω εγώ, δηλαδή;»* 23:33). Από την άλλη, ο ενήλικος ήρωας, αρκετές φορές, αισθάνεται συγκινημένος (1:75, 7:89, 9:47, 14:30, 15:62, 16:88, 22:22, 23:22, 24:144), συνήθως για κάτι που άκουσε και του άρεσε.

Ο άντρας σπάνια αισθάνεται ανασφαλής (2:35), αλλά ορισμένες φορές αισθάνεται μοναξιά (3:9,33, 27:9). Επίσης, κάποιες φορές τρομάζει αντικρίζοντας κάτι ή ακούγοντας κάτι (10:69, 20:26,93, 21:70, 22:13,66,), άλλοτε βγάζει ‘κραυγή τρόμου’ (21:100, 22:65), ενώ κάποιες φορές παρουσιάζεται ‘τρομαγμένος’ μπροστά σ’ έναν άλλο άντρα (21:107, 23:25,44,64,46,77) ή ‘κατατρομαγμένος’ μπροστά στον προϊστάμενό του: *«Δεκανεύς: (Κατατρομαγμένος) Κώδικας μάλιστα!»* (23:16). Άλλες φορές φοβάται αντικρίζοντας κάτι (5:38, 11:25, 12:33, 15:84, 21:36,63,67,110, 22:39,67), φοβάται κάποιο ‘θεριό’ (2:35) ή έναν άλλο άντρα (7:99,100,105, 10:66, 20:56,78, 21:96), τον οποίον ‘τρέμουν όλοι’ (23:14), ‘ζαρώνουν’ μπροστά του (23:35,54) ή σιωπούν ζαρωμένοι (23:45,63, 23:68). Κάποιες φορές ο ενήλικος ήρωας φοβάται πολύ κάποιον άντρα (10:65,67), τρέμει από φόβο μπροστά του (20:45,46, 21:48,79, 23:16,29,79,81) ή είναι ‘τρομοκρατημένος’ (22:39,66 23:46,72). Ορισμένες φορές, ο ενήλικος ήρωας πανικοβάλλεται (21:100,111, 22:38), ενώ άλλοτε έχει κάποια φοβία (5:24,25,26,36,46).

### 12.3.3.β. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά της ενήλικης ηρωίδας

Η ανάλυση των θεατρικών κειμένων για παιδιά κατέδειξε πως η ενήλικη ηρωίδα είναι χαρούμενη που γύρισε το παιδί της (10:30), είναι 'χαρούμενη που κάνει τόσο εντόπωση' μ' αυτά που λέει (13:44) ή εμφανίζονται 'όλες χαρούμενες': «(Στην αυλή της γιαγιάς Μάρθας. Λενιώ, Μαριώ, δυο τρεις γειτόνισσες όλες χαρούμενες...)» (13:40). Άλλοτε, η γυναίκα νιώθει ευχαριστημένη ή ικανοποιημένη (13:11,22:56), συχνά χαμογελά (11:25, 13:24,30,46 16:43,43,81, 22:19,32,47,49,63,73, 25:96, 26:73,86,91,90), κάποιες φορές 'χαριτωμένα' (23:26) ή 'ενθαρρυντικά' (23:29), ενώ τις πιο πολλές φορές γελά (5:44,63, 11:29, 12:13, 13:12,16,14,29,2930,30,31,31,32,32,41,41,41,43,53, 14:22,22, 16:68,72, 20:26, 21:64, 22:17,23,27,27,35,36,49,49,54,56,61,68, 23:27, 24:141,142,143, 25:39,80, 26:36,40, 26:42,44,45,45,82,88,88,89,90, 27:61). Ωστόσο, ορισμένες φορές γελά 'με φθόνο και κακία' (19:4), γελά 'κοροϊδευτικά' (22:13) ή 'κρυφογελά' (26:39).

Η γυναίκα αγαπά (3:27, 7:98, 9:64, 20:128), είναι ερωτευμένη (20:30,31,32,118,126, 22:49), λέει 'με πάθος' το όνομα του αγαπημένου της: «(Με πάθος). Λούπηρς! Λούπηρς!» (22:43) αισθάνεται 'γοητευμένη' κοιτάζοντάς τον: «(Γοητευμένη) Ω! Κύριε Λούπηρ!» (22:49) ή τον συλλογίζεται αναστενάζοντας: «Φλόπυ: (Αναστενάζει.) Αχ, Πασχάλη!...» (20:30), «Κομπρεσερίτα: (Αναστενάζει.) Αχ, Φανούρη!...» (20:30). Άλλοτε βλέπουμε τις ενήλικες ηρωίδες να 'τραγουδάνε το τραγούδι της Αγάπης': «Με μια ματιά, πρώτη ματιά, πάθαμε ζημιά! Και τι ζημιά!... ήταν εκείνη η ματιά, μια ματιά, αχ, τι ματιά, αστραπή και κανονιά!» (20:30). Πέρα από τα παραπάνω, η γυναίκα δείχνει κάποιες φορές, την αγάπη της για τα ζώα (11:50, 13:13 15:70,71 22:42). Άλλοτε, η γυναίκα αγκαλιάζει (5:42 13:21,30, 16:43, 20:118,126, 22:62, 25:50,109, 26:40), φιλά (5:43,44, 10:60, 12:27, 11:46, 20:120, 25:35, 26:87) ή χαϊδεύει (13:22, 16:43, 22:70, 22:54, 25:40 25:11,52, 27:61). Επίσης, η ενήλικη ηρωίδα ζηλεύει: «...θα σκάσει από τη ζήλια της η αλεπού» (17:6), αλλά παραδέχεται και η ίδια ότι είναι 'ζηλιάρα':

*Δέντρο: Ζηλεύεις, δηλαδή, τη φύση και γι' αυτό θες να την καταστρέψεις.*

*Είσαι ζηλιάρα και κακιά.*

*Φωτιά: Και ζηλιάρα είμαι και κακιά είμαι και τώρα θα δεις, παλιόδεντρο, τι θα πάθεις για να μάθεις να μιλάς έτσι άλλη φορά (19:6).*

Η ενήλικη ηρωίδα είναι ευαίσθητη. Όπως λέει και η ίδια: «Έχω ευαίσθητη καρδιά» (17:12). Αντίθετα, σε καμία περίπτωση, η γυναίκα δεν εμφανίζεται δυναμική και δε φέρει την εικόνα της ψυχικά δυνατής. Από την άλλη, η γυναίκα κάποιες φορές εμφανίζεται ‘*αναστατωμένη*’ (22:49), ‘*ταραγμένη*’ (22:46), ‘*σοκαρισμένη*’ (25:38, 26:71) ή τη βλέπουμε να ‘*φρίπτει*’, συνήθως με κάτι που άκουσε (25:73, 26:21,24,29). Επίσης, αρκετές φορές είναι ανήσυχη (13:60, 22:62, 25:37, 25:47,55,96, 26:24,35,37), άλλοτε παρουσιάζεται διστακτική και ανασφαλής απέναντι σε κάτι νέο (13:27) και σπάνια αισθάνεται μοναξιά (13:12).

Η γυναίκα δε συγχύζεται συχνά (13:17, 22:42,47), αλλά αρκετές φορές θυμώνει (9:13, 12:13, 13:18, 16:71, 17:10 22:11,15,15,26,42,24,25,26,53,54,57, 25:81, 26:54, 27:61). Άλλοτε ‘*μουρμουρίζει*’ (14:14), ‘*γρυλίζει θυμωμένα*’ (25:53), ή γίνεται ‘*έξαλλη*’ (22:53). Άλλες φορές, ο θυμός της συνοδεύεται από αγανάκτηση (17:8, 17:15, 22:78, 24:142, 26:44) και κάποια φορά οδηγείται σε ακραία ενέργεια θυμού, ενάντια σ’ εκείνον που τους ξεγέλασε, τους λήστεψε και ήταν υπεύθυνος για τα δεινά της πόλης: «*Τα κοσμήματά μου! (Τα παίρνει. Φτύνει τον Λούπη). Απατεώνα! Παλιοκλέφτη!*» (22:78). Σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, η γυναίκα ποτέ δεν οργίζεται, αλλά κάποιες φορές στεναχωριέται: είναι ‘*συννεφιασμένη*’ (11:32), ‘*αναστενάζει*’ στεναχωρημένη (13:12), στέκει μελαγχολικά ‘*στο παράθυρο και βλέπει έξω τον κόσμο*’ (22:60), είναι ‘*έτοιμη να καταρρεύσει*’ (26:30), είναι ‘*στεναχωρημένη*’ (26:82). Άλλοτε, είναι λυπημένη (13:13,25,25,26,58,59,59), νιώθει θλίψη (25:41,44) ή ‘*κουνά θλιμμένα το κεφάλι*’ (26:33). Η γυναίκα πολύ συχνά κλαίει (5:40,40-41, 11:41, 13:21,24, 17:18, 22:27,61,62,70,70,71,71, 25:44,45,45) και μάλιστα μ’ *αναφιλητά*’ (22:70). Κάποια φορά κλαίει από χαρά (13:56) και άλλοτε δακρύζει (13:13, 14:31).

Η ενήλικη ηρωίδα δεν είναι αισιόδοξη. Κάποια φορά, εμφανίζεται να έχει κάποια ελπίδα, να προσμένει κάτι (13:14), ενώ τις άλλες φορές είναι απογοητευμένη (13:23,14, 22:45,52) ή απελπισμένη (25:55). Επίσης, η γυναίκα νιώθει συχνά συγκίνηση (11:12,45, 13:19, 14:31, 25:12,35) και μάλιστα δεν το αναφέρει απλώς -όπως ο άντρας- αλλά βλέπουμε να διακατέχεται από μια έντονη συγκινησιακή φόρτιση: «*Μάρθα: Τρέμουν τα χέρια μου και τα μάτια μου είναι θολά...*» (13:61). Ακόμα, η γυναίκα λιποθυμά συχνά και χωρίς ιδιαίτερη αιτία (11:16,40, 15:70, 22:68,56,51). Η λιποθυμία των γυναικών αγγίζει

τα όρια της υπερβολής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δασκάλα της Αννούλας που λέγεται ότι 'λιποθύμησε δώδεκα φορές' όταν έμαθε τι έκανε η μαθήτριά της:

*Αννούλα: Πο, πο, πο, φωτιές που άναψα! Η δασκάλα μου,*

*η κυρία Χαρίκλεια, το 'μαθε;*

*Βαγγελάκης: Βεβαίως. Και λιποθύμησε δώδεκα φορές απανωτά (11:64).*

Οι υπερβολικές αντιδράσεις των γυναικών αφορούν και τα συναισθήματα τρόμου απέναντι σε κάτι. Ειδικότερα, οι γυναίκες τρομάζουν πολύ και το δείχνουν, π.χ. η γυναίκα τρομάζει και πηδά πάνω στον άντρα: «(Περνά ένα ποντίκι από δίπλα της, τρομάζει. Πετάγεται και την αρπάζει στα χέρια του ο δήμαρχος). Μαμά μου!» (22:66). Άλλοτε, η γυναίκα φοβάται (5:29,40,41, 12:32, 17:7,10, 22:62, 25:69), πανικοβάλλεται (22:60) ή ζαρώνει (25:52). Τις στιγμές αυτές που η γυναίκα είναι φοβισμένη, εκείνος που τελικά επεμβαίνει, δρα δυναμικά και την απελευθερώνει από κάθε φόβο, είναι ο άντρας, ο οποίος γίνεται και ο ήρωάς της (5:42). Κάποιες φορές, η ενήλικη ηρωίδα φοβάται πάρα πολύ (1:34, 5:39, 17:7, 26:21-26), αλλά όπως παρατηρούμε οι φόβοι της είναι υπερβολικοί και αδικαιολόγητοι:

*Ερμιόνη: Το παιδί μου, κινδυνεύει απ' αυτόν το μεθύστακα και αρνείσαι να το βρεις;*

*Αστέρω: Βρεις;*

*Αστυνομικός: Χα, ας γελάσω. Ο Τραλαλός επικίνδυνος.*

*Ο Τραλαλός είναι ο καλύτερος άνθρωπος στην πόλη μας... (22:17).*

### 12.3.3.γ. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ανήλικου ήρωα

Ο ανήλικος ήρωας είναι συχνά χαρούμενος (5:56, 9:39, 9:46, 12:20, 13:61,61, 14:14, 14:27 16:22, 16:43, 26:77), λέει ότι θέλει να είναι χαρούμενος (25:27), θέλει να προσφέρει χαρά στους άλλους (27:51,52), ενώ παράλληλα εκδηλώνει έντονα συναισθήματα χαράς: χοροπηδάει από χαρά (13:19) είναι πολύ ενθουσιασμένος (14:17), τρέμει από χαρά (16:69). Ορισμένες φορές χαμογελά (13:24, 22:24,72, 26:75), αλλά τις πιο πολλές φορές γελά (9:50,92,94, 16:43,44,47,48, 22:17, 24:113,113,113,113,114,118,

118,145,146,160, 25:33,34,104,110, 26:16,19,25,25,25,62,66,76,80,93,97, 27:19) και θέλει να κάνει και τους άλλους να γελούν:

*Γιαννάκης: (Χορεύει αυτοσχέδια). Να σε κάνω να γελάσεις;*

*Ρήνα: Χορεύοντας;*

*Γιαννάκης: Ναι, κοίτα μια φιγούρα. (Κουνιέται αστεία).*

*(Γελώντας). Είσαι πολύ αστείος.*

*Γιαννάκης: Μ' αρέσει. (Δυνατά). Είναι όμορφο να κάνεις τους άλλους να γελάνε και να χαίρονται (29:52).*

Ωστόσο μια φορά γελά χαιρέκακα: «Πύρινο ανθρωπάκι: Ό,τι θέλω το κάνω μαύρο στη στιγμή. Δεν έχω παρά να το ακουμπήσω με την άκρη του δακτύλου μου, να το τυλίξω με κόκκινες και κίτρινες κορδέλες και μετά από λίγο... χα, χα, χα!» (19:12).

Επίσης το αγόρι αγαπά τους άλλους (2:18), αγαπά τους φίλους του, παρόλο που εκείνοι τον πλήγωσαν (19:12), αγαπά όλα τα ζώα (5:25,62, 25:18), αγαπά και ενδιαφέρεται για όλα τα έμβια όντα και τη φύση (9:98). Όμως, και οι άλλοι τον αγαπούν πολύ και τον βοηθούν (7:96). Άλλοτε αγκαλιάζει τους αγαπημένους φίλους και συγγενείς (9:40,60,93,93, 14:17, 22:72, 27:52) ή το αγαπημένο του βιολί (22:24) και όταν είναι μικρός σε ηλικία, θέλει να τον παίρνουν αγκαλιά (16:16,45,52,81). Χαϊδεύει τη μητέρα (9:72) ή το αγαπημένο του βιολί (22:77), φιλά τον μάγο που τους έσωσε με τη μαγική συνταγή του: «Να σε φιλήσω, μάγε μου! Η συνταγή σου έπιασε» (8:39), ενώ άλλοτε οι ανήλικοι ήρωες «πλησιάζουν τη μητέρα, τη φιλούν, της χαϊδεύουν το χέρι» (9:67). Το αγόρι κάποια φορά αισθάνεται ζήλια για τα άλλα παιδιά που παίζουν: «Άσε με να παίζω λίγο ακόμη (ακούγονται από δίπλα γέλια και τραγούδια)... Τα παιδιά του κυρ-Μήτσου όλο παίζουν (παραπονιάρικά)...Ακόμη και με τον πατέρα τους...» (14:13), «(παραπονεμένα) Τα παιδιά του γείτονα... (...) (κλαυουρίζοντας) Μάλιστα!... παίζουν συνέχεια... ακόμη και το βράδυ παίζουν όλα μαζί με τον πατέρα τους...» (14:14), ενώ κάποια άλλη φορά σκέφτεται ότι οι άλλοι θα τον ζηλεύουν γι' αυτό που κατάφερε:

*Τρομπέτα: Αυτό να μου πεις. Για σκέψου όμως μετά τους Αμερικάνους και τους Ρώσους να 'μαστε τα πρώτα μουσικά όργανα που πατάμε το φεγγαράκι!!!*

*Τύμπανο: Θα σκάσει απ' τη ζήλια του το πιάνο κι ας παίζει τη σονάτα του Σελιγνόφωτος. Άσε πια τα βιολιά. Θα βγάλουν ιλαρά (12:36).*



Το αγόρι δεν παρουσιάζεται ευαίσθητο εκτός από μια περίπτωση όπου η μητέρα λέει ότι ο πολύ μικρός σε ηλικία Γιαννάκης είναι ευαίσθητος (16:31). Από την άλλη ο ανήλικος ήρωας έχει την εικόνα του ψυχικά δυνατού: Τα αγόρια ξεσηκώνονται ενάντια στον τρομερό Σούπερ Μπαμ αφηφώντας τη δύναμη και τα φοβερά όπλα του:

*Σούπερ Μπαμ: Τι το περάσατε το χρυσωρυχείο μου;... Δε σας έχω πει ότι απαγορεύονται οι συζητήσεις;... μήπως θέλετε να μείνετε νηστικοί αυτή την εβδομάδα, έ; Τώρα δε μιλάτε!...*

*Υπναράς: (αποφασιστικά) Μιλάμε!*

*Σούπερ- Μπάμ: Πώς;*

*Φαγάς: Μιλάμε όποτε θέλουμε!*

*Φαγάς: Αν θέλουμε! (...)*

*Σούπερ- Μπαμ: Σιωπή! Τέσσερις μέρες χωρίς ψωμί!*

*Φαγάς: (Πιάνει την κοιλιά του, ενώ προσπαθεί να κάνει τον αδιάφορο)*

*Μωρέ τι μας λες!...*

*Μπαλαρίνα: (σιγά) Σσς!.. Μην τον εκνευρίζετε, θα σας χτυπήσει! (6:78).*

Έχουν τη δύναμη και το σθένος να πολεμήσουν ενάντια σ' αυτόν που τους καταδυναστεύει και ξεσηκώνουν και τους άλλους: «Τι φοβόσαστε, μωρέ, σαν πολύ δεν κράτησε αυτό το αστείο (...) (στους άλλους Ε! Ξυπνήστε, παιδιά!... Μην φοβόσαστε!... Αν είμαστε όλοι ενωμένοι και δεν τσακωνόμαστε, δεν μπορεί να μας κάνει τίποτα!» (6:80), «(στους άλλους) Μην τον φοβόσαστε! Ήρθε η ώρα να τον διώξουμε απ' τον πλανήτη μας!» (6:80) και ο ίδιος δε φοβάται να πάει ενάντια στον κακό άρχοντα «που έχει στρατό και όπλα κι ο κόσμος [τον] φοβάται» (7:100).

Ο ανήλικος ήρωας κάποια φορά εμφανίζεται νευρικός (1:37), αναστατωμένος (22:10) ή φρίττει με κάτι που άκουσε (25:47), ενώ ελάχιστες φορές δείχνει να ανησυχεί για κάτι (1:39, 8:37, 24:145,160). Ο ανήλικος ήρωας δε συγχύζεται, αλλά αρκετές φορές θυμώνει (4:9, 6:66, 12:30, 13:17,17,21, 16:17, 18:8) και κάποια φορά κυριεύεται από οργή:

*Ήλιος (Παρηγορητικά) Ε, καλά ντε, μην κάνεις έτσι!*

*Καραβάκι: (Εξοργισμένο). Πώς να μην κάνω έτσι; ... (1:12).*

Άλλοτε νιώθει απογοήτευση (9:13), είναι στεναχωρημένος (9:45, 22:33), 'αναστενάζει' (16:46), είναι 'κατηφής' (25:58) ή είναι 'μουτρωμένος' (16:53, 25:38,

26:88). Αρκετές φορές, είναι λυπημένος (4:9, 5:29, 10:27, 12:10,11, 15:33, 22:10,59,62,76, 24:113,115,139), νιώθει θλίψη (15:32) και κάποια φορά αναστενάζει λυπημένο (19:6). Κάποιες φορές εμφανίζεται να κλαίει (1:12, 18:17), κλαίει στο όνειρό του (19:14), ‘μιζοκλαίει’ (16:16), ‘κλαμουρίζει’ (14:14, 16:22) ή ‘φεύγει σχεδόν κλαίγοντας’ (16:53). Όμως όπως παρατηρούμε το αγόρι δεν κλαίει σχεδόν ποτέ κανονικά. Κάνει ότι κλαίει, ως μέσο εκβιασμού για να πετύχει το σκοπό του. Επίσης, το αγόρι σπάνια συγκινείται (7:90, 15:62), ενώ δύο φορές εμφανίζεται ‘μισολιγόθυμος’. Την πρώτη φορά, από το ξύλο:

*Μιχάλης: Κυρ-αστυνόμε, τρέξε!... Έχουν περικυκλώσει τον βιολιστή ενώ έπαιζε το βιολί του και τον χτυπούν. Τρέξε σου λέω! Είναι πολλοί, πάρα πολλοί...(…)*  
*(Μπαίνει ο βιολιστής μισολιγόθυμος. Ακολουθεί ο αστυνομικός... (22:59)*

ενώ τη δεύτερη φορά, εξαιτίας του υψηλού πυρετού:

*(Ο Μιχάλης βγαίνει με τις πιτζάμες. Περπατά με κόπο και πέφτει μισολιγόθυμος στην αγκαλιά της Ερμιόνης). (...)*

*Αστυνομικός: Θεέ μου, πώς κιτρίνισε έτσι;*

*Ερμιόνη: Γιατρό! Γιατρό! Ένα γιατρό! (22:69).*

Ο ανήλικος ήρωας δε νιώθει ποτέ ανασφαλής και ούτε αισθάνεται μοναξιά. Όμως, κάποιες φορές τρομάζει με κάτι που βλέπει (1:43, 8:12, 15:87,89, 16:40,81, 22:9, 25:113) και αισθάνεται φόβο (5:57, 6:80, 8:16,38, 9:89,90 12:17, 19:10, 22:10,24, 25:32, 27:16) απέναντι σε κάτι ή σε κάποιον π.χ. φοβάται τη δασκάλα (16:20) ή φοβάται μη θυμώσει το λιοντάρι-βασυλιάς (17:6). Από την άλλη, το αγόρι σπάνια εκδηλώνει υπερβολικό φόβο (8:12, 9:42,88) και κάποια φορά αρνείται ότι φοβάται (8:25).

#### *12.3.3.δ. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά της ανήλικης ηρωίδας*

Με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης, η ανήλικη ηρωίδα είναι συχνά χαρούμενη (9:47, 11:47, 12:29, 13:14, 14:27, 16:22, 16:43, 24:120, 25:72, 26:41,42), ενθουσιασμένη (9:68) και όπως λέει η ίδια ‘πάντα εύθυμη και γελαστή’ (12:10). Αρκετές φορές χαμογελά (8:11, 13:24, 24:97,150,155,157, 26:48), ενώ πολύ συχνά γελά (9:50,92,94, 12:26,

13:14,16, 16:23,43,44,47,48, 17:7,7,16, 18:14, 24:155,160 25:102,104, 26:28,28,43,52,73,82,84,85,97,100, 27:17,52) και μάλιστα κάποια φορά χαιρέκακα (18:8). Επίσης το κορίτσι αγαπά πολύ: λέει ότι της αρέσουν οι συναισθηματικές ιστορίες (9:69), μιλά για την αγάπη που κινεί τη γη (10:48) ή μιλά για τα ανθρώπινα συναισθήματα και κυρίως για την αγάπη (10:53), λέει ότι αγαπά όλα τα παιδιά (11:51), λαχταρά να δει τον ‘αγαπημένο της σύντροφο’ (12:29) και δείχνει την αγάπη της στα ζώα (13:23). Πολλές φορές αγκαλιάζει: τους γονείς της (3:66), τη μαμά της (25:42), τον αδελφό (27:52), τον παππού (27:53), τη φίλη (26:11), το φίλο (12:38, 13:20), τους φίλους της (9:32,40) ή ‘*κάθεται χωμένη στην αγκαλιά*’ της μαμάς της (25:42). Άλλοτε το κορίτσι ‘*χαϊδεύει το κεφαλάκι*’ του μικρού της φίλου (13:24), φιλά τους φίλους της (12:27), φιλά τη μαμά της (26:73) ή όλες στέλνουν φιλιά στη γειτόνισσα την κυρά-Αλεπού, η οποία τις περιποιείται και τις φροντίζει (17:12). Όμως, πέρα από τα παραπάνω, τα κορίτσια ζηλεύουν (2:13, 12:29, 9:20,21, 10:39) και μάλιστα περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα.

Σε καμία περίπτωση η ανήλικη ηρωίδα δεν έχει την εικόνα της ψυχικά δυνατής, δυναμικής και γενναίας ηρωίδας. Αντίθετα, η ίδια πιστεύει πως είναι ευαίσθητη, αλλά θέλει και οι άλλοι να τη θεωρούν ευαίσθητη:

*Φροσούλα: Παιδιά, ε γώ είμαι ευαίσθητη!*<sup>1260</sup>

*Βαγγέλης: Εσύ είσαι... σβούρα!*

*Φροσούλα: Ναι, αλλά σβούρα ευαίσθητη!* (16:31).

Άλλοτε εμφανίζεται αναστατωμένη (13:23), ταραγμένη (24:156) ή ‘*φρίττει*’ με κάτι που άκουσε (27:33). Κάποιες φορές δείχνει μεγάλη ανησυχία (8:37, 24:150) ή αγωνία (16:14, 24:150) για κάτι ή για κάποιον π.χ. ανησυχεί αν είναι καλά ο αγαπημένος της (12:29). Το κορίτσι ποτέ δε συγχύζεται και ελάχιστες φορές τη βλέπουμε να θυμώνει (1:47, 4:17, 12:29, 24:122,) ή να δείχνει θυμό και αγανάκτηση για κάτι (24:151, 26:11). Σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες, το κορίτσι ποτέ δεν οργίζεται. Αντίθετα, η ανήλικη ηρωίδα εμφανίζεται ‘*στεναχωρημένη*’ (10:39) και γι’ αυτό μένει ‘*σιωπηλή*’ (9:22), κάποιες φορές ‘*αναστενάζει*’ (16:54,77, 23:58,59), είναι ‘*μελαγχολική*’ (25:68), ‘*κακόκεφη*’ (25:89), ‘*κακόθυμη*’ (26:39,97), ‘*μουτρωμένη*’ (26:38), ‘*κατηφής*’ (26:101) και αρκετές φορές είναι ‘*απογοητευμένη*’ (12:26, 24:97 25:40 26:41,44). Άλλοτε είναι

<sup>1260</sup> Η υπογράμμιση είναι του ίδιου του θεατρικού κειμένου.

λυπημένη (10:44,46, 24:120, 26:49), απελπισμένη (10:55, 25:85, 26:38) ή πολύ πικραμένη (25:87) και συχνά κλαίει (9:22, 10:39,47,47-48,62, 12:30,30, 17:8,8,10,10,15, 26:36,36,36,38). Άλλοτε, 'κλαίνε όλες μαζί' (12:20), ετοιμάζεται να κλάψει (25:94 26:15,38) ή μιλά 'ψευτοκλαυουρίζοντας' (26:40). Είναι σημαντικό να σημειωθεί η συχνότητα παρουσίας του κοριτσιού που κλαίει σε μια και μόνο σελίδα ενός θεατρικού κειμένου, π.χ.: «(Από δεξιά μπαίνει κλαίγοντας η Ρήνα...» (26:35) «Ρήνα: Μπου χου χου... (Τρίβει τα μάτια και ρουφά τη μύτη της)» (26:35), «(Δυναμώνει το κλάμα Ιυ...» (26:35), «(Ξαναμπήζει τα κλάματα). Ιυ...» (26:35), «(Ξανακλαίει). Μπου χου χου...» (26:35), «Δεν μπορώ να σταματήσω. (Δυναμώνει το κλάμα) Ιυ...» (26:35), «Η Ρήνα λιγοστεύει το κλάμα. Σταματά, αλλά που και που κάνει αναφιλητά» (26:35).

Η ενήλικη ηρωίδα είναι ανασφαλής και φοβάται ότι δε θα τα καταφέρει σ' αυτό που πρέπει να κάνει: «Τέλος πάντων! Βλέπουμε. Δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω» (26:100). Από την άλλη, δεν εμφανίζεται να φοβάται τη μοναξιά ή να αισθάνεται μόνη. Ακόμη, η ανήλικη ηρωίδα αρκετές φορές φαίνεται συγκινημένη (9:22,65, 10:75, 12:30,30, 25:71) αλλά δε λιποθυμά, εκτός από μια περίπτωση, όπου οι ανήλικες ηρωίδες 'κάνουν ότι λιποθυμούν', ως μέσο άσκησης πίεσης και εκβιασμού, για να πετύχουν αυτό που θέλουν: «Τότε κι εμείς θα μαραζώσουμε από τη λύπη μας και θα λιποθυμήσουμε. Αααα! (Κάνουν ότι λιποθυμούν.)» (17:20) και άλλη μια φορά όπου η ανήλικη ηρωίδα 'κάνει τη λιγόθυμη' δίπλα στην ενήλικη ηρωίδα που έχει λιποθυμήσει:

*(Η Ερμιόνη... μόλις ακούει όλ' αυτά, λιποθυμά). (...)*

*Αστέρω: Χα! Χα! Χα! Λιγοθύμισε! (Ξαπλώνει δίπλα στην Ερμιόνη και κάνει τη λιγόθυμη). (...)*

*Αστυνομικός: ...Κυρία Ερμιόνη! Αστέρω!... (Τρέχει, παίρνει έναν κουβά νερό και ρίχνει απάνω στην Ερμιόνη. Ετοιμάζεται να ρίξει και στην Αστέρω).*

*Αστέρω: (Που τα παρακολουθεί όλα με μισάνοιχτα μάτια, πετάγεται πάνω).*

*Χα! Χα! Χα! Εγώ δε λιγοθύμησα!*

*Αστυνομικός: Ε, τότε τι έκανες εκεί;*

*Αστέρω: Κρατούσα συντροφιά στην Ερμιόνη!... (22:68).*

Η ανήλικη ηρωίδα συχνά τρομάζει (9:45, 10:64, 11:25, 12:27-28), αλλά τις περισσότερες φορές φοβάται (1:48,48, 6:80, 8:13, 9:45,55,60,62,62,62, 10:22,42,71,

12:36, 25:82, 27:36). Προκαλεί εντύπωση το γεγονός πως, το ίδιο περιστατικό που τα αγόρια μιμούνται και χλευάζουν, στα κορίτσια προκαλεί ανείπωτο φόβο:

*Αστυφύλ.:...Ξεσηκώσατε τη γειτονιά, αυτό κάνατε... Βαράμε ένα μαραφέτι εκεί (δείχνει το πικάπ)... Λοιπόν τέρμα. Αν μου ξανατηλεφωνήσουν, θα σας κάνω μήνυση, τ' ακούσατε; Μήνυση. Συνεννοηθήκαμε;*

*Όλοι μαζί: Μάλιστα (...)* (Τα παιδιά ενώ κλείνει η πόρτα, ξεκαρδίζονται...)

*Ευγένιος:Ωραίο κι αυτό (τον μιμείται): 'Δηλαδή εδώ έχουμε επανάσταση' (και στον Τάκη μετά), 'πικάπ είναι τούτο, όχι φονικό (γέλια απ' όλους)*

*Μαρία: Παιδιά, τι να ας πω... η καρδιά μου πήγε να σπάσει.*

*Ελένη: Αμ, εγώ; Έτοιμη ήμουν να βάλω τα κλάματα (4:52).*

Άλλοτε το κορίτσι δείχνει να τα 'χει χαμένα από το φόβο (9:88) ή κάθεται 'ζαρωμένη' (26:32).

### 12.3.3.ε. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας ανάλυσης θα λέγαμε ότι ο ενήλικος ήρωας αρκετές φορές είναι χαρούμενος και κάποιες φορές είναι ενθουσιασμένος ή ευχαριστημένος. Χαμογελά και γελά συχνά, αλλά ενίοτε ειρωνικά και χαιρέκακα. Μάλιστα κάποιες φορές ο ανήλικος ήρωας αντιδρά σε εκδηλώσεις χαράς και κατακρίνει τη γυναίκα του που σιγοτραγουδά χαρούμενη. Κάποιες φορές αγαπά ή είναι ερωτευμένος, αγκαλιάζει, φιλά, και χαϊδεύει το κεφάλι του ανήλικου ήρωα. Ο άντρας ποτέ δε ζηλεύει και σε καμία περίπτωση δεν εμφανίζεται ευαίσθητος. Αντίθετα έχει το μοντέλου του ψυχικά δυνατού. Κάποιες φορές εμφανίζεται αναστατωμένος, ταραγμένος ή ανήσυχος, αλλά σπάνια σοκάρεται με κάτι. Ο άντρας συγχύζεται, θυμώνει και οργίζεται περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Όμως η διαφοροποίηση αυτή δεν αφορά μόνο τη συχνότητα αλλά και την ένταση. Όταν οι άντρες θυμώνουν πολύ ή καταβάλλονται από οργή, αντιδρούν έντονα. Επίσης, ο άντρας δεν λιποθυμά παρά μόνο μια φορά, όταν, εξαιτίας της μεγάλης σύγχυσης, ανέβηκε η πίεσή του. Ο άντρας σπάνια είναι αισιόδοξος. Αντίθετα, συχνά είναι απογοητευμένος, ή στεναχωρημένος, κυρίως για θέματα που σχετίζονται με τη δουλειά του. Άλλοτε

εμφανίζεται λυπημένος, αλλά πολύ σπάνια αισθάνεται δυστυχής ή είναι θλιμμένος. Ο άντρας δεν κλαίει, εκτός από δύο περιπτώσεις: όταν αποφασίζει να ξενιτευτεί και όταν νομίζει ότι ο φίλος του έχει πεθάνει. Επίσης, ένας δεκανέας 'κλαψουρίζει' απολογούμενος μπροστά στον ταγματάρχη του, ενώ άλλες φορές ο άντρας αισθάνεται συγκίνηση συνήθως για κάτι που άκουσε. Ο ενήλικος ήρωας ορισμένες φορές τρομάζει, ενώ κάποιες φορές παρουσιάζεται 'τρομαγμένος' ή 'κατατρομαγμένος' μπροστά σ' έναν άλλο άντρα. Άλλες φορές, φοβάται έναν άλλο άντρα, τον οποίον 'τρέμουν όλοι', 'ζαρώνουν' μπροστά του ή σιωπούν ζαρωμένοι.

Όσον αφορά την ενήλικη ηρωίδα, η ανάλυση κατέδειξε πως κάποιες φορές είναι χαρούμενη, πολλές φορές χαμογελά, ενώ γελά περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Η γυναίκα πολλές φορές αγαπά ή είναι ερωτευμένη και συχνά αγκαλιάζει, χαϊδεύει και φιλά τους άλλους. Ωστόσο, η ενήλικη ηρωίδα ζηλεύει και το παραδέχεται. Απ' την άλλη, η γυναίκα ποτέ δεν εμφανίζεται ψυχικά δυνατή. Αντίθετα παρουσιάζεται ευαίσθητη. Επίσης αρκετές φορές είναι ανήσυχη, ενώ κάποιες φορές εμφανίζεται αναστατωμένη, ταραγμένη, σοκαρισμένη ή τη βλέπουμε να φρίττει, τις περισσότερες φορές με κάτι που άκουσε. Η γυναίκα δε συγχύζεται συχνά, αλλά αρκετές φορές θυμώνει συνήθως με τα παιδιά. Η γυναίκα δεν οργίζεται ποτέ, αλλά τη βλέπουμε να στεναχωριέται ή να είναι λυπημένη και πολύ συχνά κλαίει. Κάποιες φορές είναι απογοητευμένη, απελπισμένη ή διακατέχεται από έντονη συγκινησιακή φόρτιση. Ακόμα, η γυναίκα λιποθυμά συχνά και χωρίς ιδιαίτερη αιτία. Επίσης οι γυναίκες τρομάζουν πολύ, φοβούνται σε υπερβολικό βαθμό, πανικοβάλλονται ή ζαρώνουν φοβισμένες. Εκείνος που τελικά επεμβαίνει και τη λυτρώνει από κάθε φόβο είναι ο άντρας. Αλλά όπως αποδεικνύεται, τις περισσότερες φορές ο υπερβολικός φόβος των γυναικών είναι αδικαιολόγητος.

Ο ανήλικος ήρωας είναι συχνά χαρούμενος, ορισμένες φορές χαμογελά αλλά τις πιο πολλές φορές γελά. Επίσης το αγόρι αγαπά τους άλλους, οι οποίοι με τη σειρά τους τον αγαπούν πολύ και τον βοηθούν. Άλλοτε αγκαλιάζει τους αγαπημένους του και όταν είναι μικρός σε ηλικία θέλει να τον αγκαλιάζουν. Όμως σπάνια τον βλέπουμε να χαϊδεύει ή να φιλά. Κάποια φορά αισθάνεται ζήλια γιατί τα άλλα παιδιά παίζουν, ενώ μια άλλη φορά σκέφτεται ότι οι άλλοι θα τον ζηλεύουν. Τα αγόρια δεν παρουσιάζονται ευαίσθητα. Αντίθετα, έχουν την εικόνα του ψυχικά δυνατού. Το αγόρι κάποτε εμφανίζεται νευρικό ή

αναστατωμένο και άλλοτε φρίττει με κάτι ή ανησυχεί για κάτι. Ο ανήλικος ήρωας δε συγχύζεται, αλλά, κατά το πρότυπο του ενήλικου ήρωα, αρκετές φορές θυμώνει, ή κυριεύεται από οργή. Ο ανήλικος ήρωας κάποιες φορές είναι στεναχωρημένος, αρκετές φορές είναι λυπημένος και ορισμένες φορές κλαίει, αλλά συνήθως ‘κάνει πως κλαίει’ προκειμένου να πετύχει κάτι. Επίσης, το αγόρι δε λιποθυμά εκτός από δύο περιπτώσεις, όπου εμφανίζεται ‘μισολιπόθυμος’, τη μια από το ξύλο και την άλλη από τον πυρετό. Ο ανήλικος ήρωας δε νιώθει ποτέ ανασφαλής, όμως κάποιες φορές τρομάζει και αισθάνεται φόβο απέναντι σε κάτι ή σε κάποιον. Ωστόσο το αγόρι σπάνια εκδηλώνει υπερβολικό φόβο και κάποια φορά αρνείται ότι φοβάται.

Η ανήλικη ηρωίδα είναι συχνά χαρούμενη, ενθουσιασμένη και όπως λέει η ίδια ‘πάντα εύθυμη και γελαστή’. Πολύ συχνά χαμογελά και αγαπά πολύ, όχι μόνο τους ανθρώπους, αλλά και τα ζώα. Πολλές φορές αγκαλιάζει και κάποτε φιλά ή χαιδεύει. Όμως ζηλεύει και μάλιστα περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Η ανήλικη ηρωίδα δεν έχει την εικόνα της ψυχικά δυνατής. Αντίθετα, η ίδια πιστεύει πως είναι ευαίσθητη, αλλά θέλει και οι άλλοι να τη θεωρούν ευαίσθητη. Κάποια φορά εμφανίζεται αναστατωμένη, ταραγμένη, φρίττει με κάτι και δείχνει μεγάλη ανησυχία ή αγωνία για κάτι ή για κάποιον. Η ανήλικη ηρωίδα ποτέ δε συγχύζεται και ελάχιστες φορές θυμώνει. Επίσης, το κορίτσι ποτέ δεν οργίζεται. Απλά αναστενάζει ή εμφανίζεται στεναχωρημένη, σιωπηλή και μελαγχολική. Επίσης αρκετές φορές είναι απογοητευμένη, λυπημένη, απελπισμένη ή πολύ πικραμένη. Πολύ συχνά κλαίει και αρκετές φορές φαίνεται συγκινημένη. Το ότι η ανήλικη ηρωίδα ακολουθεί το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας φαίνεται καθαρά στην περίπτωση της λιποθυμίας, όπου ενώ το κορίτσι δεν έχει λόγο λιποθυμίας τελικά κάνει πως λιποθυμά, επειδή λιποθύμησε η ενήλικη ηρωίδα. Ακόμη η ανήλικη ηρωίδα είναι ανασφαλής, συχνά τρομάζει και πολλές φορές φοβάται. Μάλιστα φοβάται ακόμα και όταν δεν υπάρχει λόγος ή όταν το ίδιο γεγονός δεν προκαλεί στους άλλους καμιά αίσθηση.

Με βάση όλα τα παραπάνω στοιχεία συμπεραίνουμε πως τα θεατρικά κείμενα της έρευνας αναπαράγουν και διαιωρίζουν τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, βάσει της οποίας οι άντρες είναι ψυχικά δυνατοί<sup>1261</sup> θυμώνουν και οργίζονται πολύ, ενώ ποτέ δεν κλαίνε. Παράλληλα παρατηρούμε ότι αγαπούν και αγκαλιάζουν λιγότερο από κάθε άλλο

---

<sup>1261</sup> Dumas, B., όπ.π.

πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες εμφανίζονται πιο συναισθηματικές. Οι γυναίκες κλαίει πάρα πολύ, λιποθυμούν πολύ συχνά και ζηλεύουν πολύ. Οι ενήλικες ηρωίδες γελάει περισσότερο απ' όλους, ποτέ δεν οργίζονται, ενώ, ακόμα και όταν θυμώνουν, ο θυμός τους διαφέρει από εκείνον των αντρών, όχι μόνο ως προς τη συχνότητα αλλά και ως προς την ένταση. Συγκεκριμένα, ο άντρας των θεατρικών κειμένων όταν θυμώνει 'βράζει', 'αφρίζει' 'τρέμει' γίνεται 'έξω φρενών', ενώ η γυναίκα όταν θυμώνει, απλά μιλά σε πιο έντονο τόνο. Επίσης οι διαφοροποιήσεις αφορούν και τα αισθήματα φόβου ή τρόμου. Οι άντρες συνήθως φοβούνται κάποιον άλλο άντρα, ενώ ο φόβος των γυναικών είναι εκτός από υπερβολικός και αδικαιολόγητος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί επίσης, ότι από τα αισθήματα φόβου την απαλλάσσει συνήθως ο άντρας, που γίνεται και ο ήρωάς της.

Το πρότυπο των ενήλικων χαρακτήρων ακολουθούν και τα ανήλικα πρόσωπα των θεατρικών κειμένων. Έτσι, με βάση τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, οι ανήλικοι ήρωες είναι ψυχικά δυνατοί, θυμώνουν πολύ και οργίζονται, ενώ 'κλαψουρίζουν' μόνο όταν θέλουν να πετύχουν κάτι. Αντίθετα, τα κορίτσια όπως και οι ενήλικες ηρωίδες γελούν πολύ, αλλά κλαίει και πάρα πολύ. Επίσης η ανήλικη ηρωίδα, μιμούμενη τη γυναίκα, κάνει πως λιποθυμά και, όπως η ενήλικη ηρωίδα, ποτέ δεν οργίζεται, αλλά και ποτέ δε συγχύζεται. Επίσης, θυμώνει λιγότερες φορές από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Από την άλλη, ζηλεύει περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο, τρομάζει και φοβάται πολύ, αισθάνεται ανασφαλής και συχνά είναι μελαγχολική. Συνεπώς, οι διαφοροποιήσεις αυτές που αφορούν την προβαλλόμενη εικόνα των δύο φύλων, έχουν ως αποτέλεσμα το κοινό ανηλίκων που παρακολουθεί ή διαβάζει τα θεατρικά κείμενα να υιοθετεί μια συγκεκριμένη εικόνα για το ποια είναι η 'πρέπουσα' συναισθηματική συμπεριφορά, η οποία όμως βασίζεται στους στερεότυπους ρόλους των φύλων και όχι στις ατομικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων που είναι φυσικό και λογικό να υπάρχουν<sup>1262</sup>. Πολλά από αυτά τα στερεότυπα μάλιστα βασίζονται σε παραμυθιακά μοντέλα<sup>1263</sup>, ή στηρίζονται σε πρότυπα συμπεριφοράς μιας παρωχημένης εποχής, που όμως μένουν αναλλοίωτα στο χρόνο<sup>1264</sup>.

---

<sup>1262</sup> Signorielli, N., όπ.π.

<sup>1263</sup> Applebaum, S., όπ.π.

<sup>1264</sup> Woodson, S., όπ.π.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 13.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στη μελέτη των στοιχείων εκείνων που αφορούν τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα για παιδιά που πρωτοεκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995. Στόχος της ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο τα κοινωνικά στερεότυπα του ρόλου των φύλων εγγράφονται, αναπαράγονται και διαιωνίζονται μέσα από τα θεατρικά κείμενα για παιδιά. Στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής μας ώθησε πρώτον, το γεγονός πως οι παραδοσιακές και στερεότυπες αντιλήψεις των φύλων εξακολουθούν να υπαγορεύουν ένα ευρύ φάσμα διακρίσεων και ανισοτήτων εις βάρος των γυναικών, παρά τις όποιες πολιτικές εξαγγελίες και παρά τη όποια θεσμική ή νομική κατοχύρωση της ισότητας. Επιπλέον θελήσαμε να μελετήσουμε το παιδικό βιβλίο καθώς, όπως καταδεικνύει πλήθος ερευνητικών μελετών, το παιδικό ανάγνωσμα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στερεότυπων αντιλήψεων για τα δυο φύλα και συμβάλλει στην οικειοποίηση, αποδοχή και αφομοίωση των κοινωνικά αποδεκτών προτύπων για το κάθε φύλο. Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος καθοριστικής σημασίας για την εγχάραξη και εσωτερίκευση παραδοσιακών στερεοτύπων. Ό,τι εγγράφεται στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο για τα δύο φύλα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων. Τα προβαλλόμενα στοιχεία για τις σχέσεις των δύο φύλων δομούν και καθορίζουν ιδέες, στάσεις και αντιλήψεις στα παιδιά σχετικά με το τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό για τα δύο φύλα, στοιχεία τα οποία αφομοιώνονται αβίαστα μέσα από την τάση των παιδιών για μίμηση των χαρακτήρων του ίδιου φύλου μ' εκείνα.

Με δεδομένο λοιπόν όλα τα παραπάνω, μελετήσαμε το εξωσχολικό παιδικό ανάγνωσμα για το οποίο δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός ερευνητικών εργασιών στον ελληνικό χώρο. Ειδικότερα, εστίασαμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στο παιδικό θεατρικό βιβλίο το οποίο έχει τη δυνατότητα να ταλαντεύεται μεταξύ σχολικής πραγματικότητας, εξωσχολικής δραστηριότητας και προσφερόμενου θεάματος: α) εκτός σχολείου λαμβάνει τη μορφή λογοτεχνικού βιβλίου, β) στο σχολείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σενάριο για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης από τα ίδια τα παιδιά, με θεατές παιδιά του σχολείου και γονείς ή κηδεμόνες, γ) ή μπορεί το ίδιο έργο να ανέβει στη σκηνή από επαγγελματικό ή ερασιτεχνικό θίασο, μια παράσταση που το παιδί δύναται να παρακολουθήσει στα πλαίσια ιδιωτικής επίσκεψης, ή στα πλαίσια σχολικής εκπαιδευτικής επίσκεψης.

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν τα θεατρικά βιβλία για παιδιά που πρωτοεκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995. Η συγκεκριμένη δεκαετία επιλέχθηκε για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, από τη δεκαετία το '80 και μετά η πρόοδος που συντελέστηκε στον τομέα του παιδικού θεάτρου ήταν τέτοια, ώστε οι ειδήμονες του είδους να μιλούν για 'κορύφωση της ανοδικής πορείας' καθώς τη συγκεκριμένη δεκαετία το παιδικό θέατρο κατείχε ισότιμη θέση στις παραγωγές όλων σχεδόν των θεάτρων, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκαν νέες παιδικές σκηνές<sup>1265</sup>. Κατά δεύτερο λόγο, στην ελληνική κοινωνία είχαν συντελεστεί όλες εκείνες οι δράσεις που έφερναν έναν αέρα αλλαγής στο ζήτημα της ισότητας των φύλων, μέσα από τη νομική κατοχύρωση της ισότητας με το νόμο 1329/83 και με την ίδρυση ειδικών κρατικών οργάνων, όπως το 'Συμβούλιο Ισότητας των Φύλων', που στόχο είχαν την αναδιαμόρφωση της κοινωνικής αντίληψης για θέματα ισότητας. Με αφετηρία λοιπόν αυτές τις δράσεις θελήσαμε να μελετήσουμε αν και ποιες αλλαγές συντελέστηκαν στη σκιαγράφηση των δύο φύλων στο παιδικό ανάγνωσμα.

Τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι επτά (27) θεατρικά κείμενα για παιδιά, τα οποία περιλαμβάνονται σε είκοσι πέντε (25) παιδικά θεατρικά βιβλία που πρωτοεκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995. Η επιλογή των κειμένων έγινε με βάση τα κριτήρια και τους περιορισμούς που τέθηκαν: α) να είναι έργα πρωτότυπης δραματουργίας, δηλαδή έργα πρωτότυπης συγγραφής και δημιουργίας και β) έργα με

---

<sup>1265</sup> Εκτενής παρουσίαση όλων των δράσεων βλ. στο παρόν, κεφ. 2.2.8. 'Τα σημάδια μιας νέας αφετηρίας: Δεκαετία του '70 & του '80'.

δομή ολοκληρωμένης ιστορίας. Δε συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη τα επετειακά έργα, έργα για σκηνή κουκλοθέατρου, έργα με καθαρά θρησκευτικό περιεχόμενο, κ.τ.λ. Για τη μελέτη των συγκεκριμένων κειμένων εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (ποιοτική, ποσοτική). Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αφορούν τα συγκεκριμένα βιβλία της έρευνας, αλλά τα πορίσματα δύναται να γενικευτούν και να επεκταθούν, αν θεωρήσουμε ότι τα κείμενα αυτά αποτελούν ένα τυπικό δείγμα των θεατρικών κειμένων για παιδιά. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα, η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, αλλά και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν μπορούν να αποτελέσουν ένα πρώτο βήμα για τη συνέχιση και άλλων ερευνών σε θεατρικά κείμενα που εκδόθηκαν μεταγενέστερα, ώστε να διαπιστωθεί αν και τι είδους αλλαγή συντελέστηκε αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων.

Η μελέτη και η ανάλυση των βιβλίων που αποτέλεσαν το υλικό της παρούσας έρευνας έφεραν στο φως ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων. Μέσα από τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου που εφαρμόστηκε καταδείχθηκε πως αν και συντελέστηκε μεγάλη πρόοδος στα θεατρικά κείμενα για παιδιά, ειδικά όσον αφορά τη θεματολογία (π.χ. για πρώτη φορά τίθενται ζητήματα όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, παρουσιάζεται ο σύγχρονος τρόπος ζωής καθώς και δυσεπίλυτα κοινωνικά προβλήματα όπως η αστυφιλία κ.α.), εντούτοις στα περισσότερα κείμενα δεν εφαρμόζονται οι αρχές ισότητας των δυο φύλων. Στη παρούσα μελέτη και ειδικότερα στα κεφάλαια 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 και 12 παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν εκτενώς όλα τα ευρήματα που αφορούν τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων σ' ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και εκφάνσεων: οικογενειακή ζωή, επαγγελματικοί ρόλοι, περιβάλλοντα δράσης, κ.τ.λ. Ειδικότερα, τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

#### *1. Θεματολογία και κεντρικά πρόσωπα*

Όσον αφορά τη συσχέτιση θεματολογίας και φύλου πρωταγωνιστών, η ανάλυση κατέδειξε πως σε όλα τα κείμενα ανεξαρτήτως θεματολογίας, οι πρωταγωνιστές στην πλειονότητά τους είναι αγόρια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια πρωταγωνιστούν στα έργα κοινωνικού περιεχομένου με ποσοστό 37%, στα φαντασιακά με ποσοστό 45%, στα περιπετειώδη με ποσοστό 50% και στα κοινωνικά με έντονα στοιχεία από τον κόσμο της φαντασίας με ποσοστό 100%. Ακολουθούν τα κορίτσια με ποσοστά 30%, 32%, 33%, και

0% αντίστοιχα και οι άντρες με ποσοστά 24%, 23%, 17% και 0% αντίστοιχα. Οι γυναίκες κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο μόνο στα κοινωνικά (με το ποσοστό να αγγίζει μόλις το 9%) διότι τα κείμενα με κοινωνικό περιεχόμενο θεωρείται ότι ευαισθητοποιούν ή ότι η θεματολογία τους αφορά περισσότερο τις γυναίκες καθώς σχετίζεται με τις οικογενειακές σχέσεις και προβλήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, κ.τ.λ. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας, στα κείμενα όλων των κατηγοριών, η πλειονότητα των πρωταγωνιστών είναι ήρωες κάθε ηλικίας, που δρουν αυτόνομα και ανεξάρτητα και οι δράσεις τους ορίζουν και κατευθύνουν την πορεία και την εξέλιξη του μύθου ή της ιστορίας.

Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση, οι γυναίκες δεν έχουν κατ' αποκλειστικότητα το κεντρικό ρόλο σε κανένα κείμενο καμιάς θεματικής κατηγορίας. Τα κορίτσια έχουν κεντρικό ρόλο χωρίς συμπρωταγωνιστές σε ένα κείμενο με κοινωνικό περιεχόμενο (7,7%) και σ' ένα φαντασικό (8,3%). Αντίθετα οι άντρες έχουν κατ' αποκλειστικότητα κεντρικό ρόλο τόσο σε κείμενα κοινωνικού περιεχομένου (23,0%), όσο και σε κείμενα από το χώρο της φαντασίας (16,7%). Ακολούθως τα αγόρια κατέχουν κατ' αποκλειστικότητα κεντρικό ρόλο σε κείμενα κοινωνικού περιεχομένου (23,0%), σε κείμενα φαντασίας (41,7%) και σε ένα κοινωνικό κείμενο με έντονα στοιχεία από τον κόσμο της φαντασίας (100%). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις ήρωες και ηρωίδες, ανεξαρτήτως ηλικίας, συμπρωταγωνιστούν με άλλα πρόσωπα. Συνεπώς, από τη ανάλυση αυτή προκύπτει ότι οι γυναίκες αποτελούν συμπληρωματικό στοιχείο στο βασικό ρόλο του άντρα<sup>1266</sup>. Ακόμα και όταν κατέχουν ρόλο κεντρικού ήρωα, στην πραγματικότητα δεν είναι ανεξάρτητες, δεν αυτενεργούν, αλλά συμπράττουν με κάποιον ενήλικο ή ανήλικο ήρωα. Αντίθετα οι ήρωες ασχέτως ηλικίας έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και τις περισσότερες φορές, η πλοκή του έργου περιστρέφεται κατ' αποκλειστικότητα γύρω από τη ζωή και τη δράση τους.

## *2. Συχνότητα εμφάνισης των δυο φύλων*

Αναφορικά με την παρουσίαση των δύο φύλων στα κείμενα, η έρευνα κατέδειξε ότι, από τα 432 συνολικά ομιλούντα πρόσωπα των έργων, τα 180 είναι άντρες (41,7%), τα 90 είναι γυναίκες (20,8%), τα 96 είναι αγόρια (22,2%) και τα 66 είναι κορίτσια (15,3%) Όπως καταδεικνύεται, οι ήρωες των θεατρικών κειμένων είναι στην πλειονότητά

<sup>1266</sup> Blair, R., ό.π.

τους άντρες. Ακολουθούν τα αγόρια, οι γυναίκες και τελευταία τα κορίτσια. Όμως, η χαμηλή αντιπροσώπευση των κοριτσιών και των γυναικών στα θεατρικά κείμενα, πέραν του ότι παραμορφώνει τη δημογραφική πραγματικότητα -καθώς η αναλογία ανδρών γυναικών είναι περίπου ίση-<sup>1267</sup> έχει ως συνέπεια, τα κορίτσια να στερούνται μοντέλα ρόλων με τα οποία θα μπορούσαν δυνάμει να ταυτιστούν. Αντίθετα, στα αγόρια παρέχεται μια ποικιλία μοντέλων ρόλων, τόσο ενήλικων όσο και ανήλικων ηρώων.

Αναφορικά με την παρουσίαση των δύο φύλων στους τίτλους, όπως κατέδειξε η ανάλυση, ο συνολικός αριθμός των προσώπων που εμφανίζονται στους τίτλους των κειμένων είναι 14, εκ των οποίων οι 10 ανήκουν σε αντρικούς χαρακτήρες (71,4%) και οι 4 σε γυναικείους χαρακτήρες (28,6%). Ειδικότερα, 8 πρόσωπα είναι άντρες (57,1%), 1 είναι γυναίκα (7,1%), 2 είναι αγόρια (14,3%) και 3 είναι κορίτσια (21,4%). Συνεπώς, στα θεατρικά κείμενα για παιδιά, η αριθμητική υπεροχή των αντρικών χαρακτήρων στα κείμενα (41,7%) διατηρείται και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό στους τίτλους των έργων (57,1%)<sup>1268</sup>. Την πιο χαμηλή αντιπροσώπευση στους τίτλους έχουν και πάλι οι γυναικείοι χαρακτήρες. Στο σύνολο των 27 κειμένων, μόνο σε 1 κείμενο εμφανίζεται γυναικεία μορφή στον τίτλο και μάλιστα δεν εμφανίζεται με τη μορφή ανθρώπου, αλλά με τη μορφή ενός ζώου του δάσους, μιας αλεπούς, η οποία, σημειώνεται ότι είναι ελάχιστα αγαπητή, εξαιτίας των χαρακτηριστικών που της αποδίδονται (πονηριά, καιροσκοπισμός, κ.ά.).

Όσον αφορά το ποσοστό επωνύμων στους τίτλους, σύμφωνα με τα στοιχεία της ανάλυσης, οι επώνυμοι χαρακτήρες είναι 7. Από αυτούς, 3 είναι άντρες (42,8%), 2 είναι αγόρια (28,6%) και 2 είναι κορίτσια (28,6%), ενώ δεν υπάρχει καμία επώνυμη γυναίκα στους τίτλους (0%). Στα κείμενα, από τους 198 επώνυμους χαρακτήρες, οι 72 είναι άντρες (36,4%), οι 33 είναι γυναίκες (16,7%), οι 54 είναι αγόρια (27,3%) και 39 είναι κορίτσια (19,7%). Συνεπώς οι γυναίκες είναι στην πλειονότητά τους ανώνυμες. Όμως οι διαφορές είναι και ποιοτικές. Για παράδειγμα, αν και στους τίτλους παρατηρείται ισοκατανομή στους επώνυμους χαρακτήρες ανηλίκων, διαπιστώνουμε ότι -σε αντίθεση με τα αγόρια- στα ονόματα των κοριτσιών χρησιμοποιούνται ακόμα και στους τίτλους τα

<sup>1267</sup> Φώκιαλη, Π., ό.π., σσ. 29-54.

<sup>1268</sup> Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα της Turner- Bowker στα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά. Βλ. Turner- Bowker, D. M., ό.π., σσ. 461-488.

υποκοριστικά και τα χαϊδευτικά, με αποτέλεσμα να τονίζεται η υποτιθέμενη ‘φύση’ των κοριτσιών (μικρές, αδύναμες, χαριτωμένες, κ.τ.λ.)<sup>1269</sup>.

Επίσης, αναλύοντας τα ονόματα των επώνυμων χαρακτήρων, παρατηρούμε ότι στους άντρες, πολύ συχνά, χρησιμοποιείται το επίθετο, γεγονός που προσδίδει κύρος και γόητρο στο πρόσωπο, καθώς πολύ συχνά συνοδεύεται από τον τίτλο ‘κύριος’. Άλλοτε φέρουν κάποιο τίτλο τιμής ή χαρακτηρίζονται από το επάγγελμά τους Έτσι, παρέχεται έμμεσα η πληροφορία στον αναγνώστη ότι ο ήρωας είναι αντίστοιχα, αξιοσέβαστο πρόσωπο (κύριος τάδε), φέρει τιμητικό τίτλο ή είναι γνωστός επαγγελματίας. Αντίθετα, οι ενήλικες και ανήλικες ηρωίδες, όχι μόνο εμφανίζονται λιγότερο στα θεατρικά κείμενα, αλλά και όταν ακόμα εμφανίζονται, η παρουσία τους είναι λιγότερο δυναμική σε ποιότητα από την αντρική. Οι γυναικείοι χαρακτήρες στερούνται δύναμης, ζωντάνιας και προσωπικότητας. Κινούνται ανώνυμα<sup>1270</sup> ή με τον όνομα του συζύγου (‘Μήτσαινα’) και στην ουσία αποτελούν ανδρείκελα και όχι ολοκληρωμένους χαρακτήρες<sup>1271</sup>. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα ταύτισης ή μίμησης, καθώς ένας ανώνυμος χαρακτήρας με αδρά χαρακτηριστικά, δεν μπορεί να προκαλέσει, όσο ένας επώνυμος με πλήρη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών του<sup>1272</sup>. Συνέπεια όλων αυτών είναι ότι, τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια, ‘μαθαίνουν’ πως η γυναίκα δεν έχει αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά κινείται διαμέσου άλλων, αφού η παρουσία της στα θεατρικά κείμενα νοσηματοδοτείται μέσω της ιδιότητάς της, ως μητέρας, συζύγου ή κόρης.

Μελετώντας το ρόλο που κατέχουν τα φύλα, διαπιστώθηκε ότι από τους 62 πρωταγωνιστικούς ρόλους, οι 14 ανήκουν σε άντρες (22,6%), οι 3 ανήκουν σε γυναίκες (4,8%), οι 26 ανήκουν σε αγόρια (41,9%) και τέλος, οι 19 ανήκουν σε κορίτσια (30,6%). Από τους 188 δευτεραγωνιστές, οι 68 είναι άντρες (36,2%), οι 50 είναι γυναίκες (26,6%), οι 39 είναι αγόρια (20,7%) και οι 31 είναι κορίτσια (16,5%). Στους βοηθητικούς ρόλους, από τα συνολικά 182 ‘περιφερειακά’ πρόσωπα, τα 98 είναι άντρες (53,8%), τα 37 είναι γυναίκες (20,3%), τα 31 είναι αγόρια (17,0%) και τα 16 είναι κορίτσια (8,8%). Όπως προκύπτει από την ανάλυση, αν και οι άντρες υπερτερούν αριθμητικά, τις

---

<sup>1269</sup> Philips, B., όπ.π.

<sup>1270</sup> Blair, R., όπ.π.

<sup>1271</sup> Dumas, B., όπ.π.

<sup>1272</sup> Stephan, N., όπ.π.

πρωταγωνιστικές θέσεις κατέχουν τα αγόρια. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι τόσο οι δευτεραγωνιστές, όσο και τα βοηθητικά πρόσωπα είναι στην πλειονότητά τους άντρες. Δηλαδή, όχι μόνο πρωταγωνιστούν τα αγόρια, αλλά κι αυτοί που βοηθούν τον κεντρικό ήρωα και τον πλαισιώνουν είναι στην πλειονότητά τους άντρες<sup>1273</sup>. Μολονότι λοιπόν, ο κύριος όγκος των γυναικείων χαρακτήρων βρίσκεται σε θέσεις δευτερευόντων και βοηθητικών προσώπων, εντούτοις και πάλι οι αντρικές μορφές είναι αυτές με τις οποίες κατά βάση συναναστρέφεται ο κεντρικός ήρωας<sup>1274</sup>. Συνεπώς, ο άντρας κεντρικός ήρωας συμβουλευέται, βοηθιέται, περιστοιχίζεται από άλλους άντρες. Έτσι από τη μια οι γυναικείες μορφές τίθενται στο περιθώριο, καθώς λαμβάνουν κυρίως δευτερεύοντες και βοηθητικούς ρόλους, αλλά κι από την άλλη, έχοντας υπόψη ότι οι γυναίκες αποτελούν το ήμισυ περίπου του πληθυσμού, η χαμηλή αντιπροσώπευσή τους στα θεατρικά κείμενα δείχνει σεξιστικές τάσεις, αφού δεν ανταποκρίνεται στην κοινωνική πραγματικότητα.

### *3. Οικογένεια και οικογενειακοί ρόλοι*

Η ανάλυση της οικογενειακής κατάστασης των ενήλικων χαρακτήρων κατέδειξε πως στις γυναίκες δηλώνεται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό η οικογενειακή τους κατάσταση (55,6%). Και αυτό, διότι οι γυναίκες αποκτούν οντότητα μέσα από το ρόλο τους ως σύζυγοι, μητέρες και κόρες. Μ' αυτό τον τρόπο 'δικαιολογείται' η παρουσία τους μέσα στο κείμενο. Σε αντίθεση με τους γυναικείους χαρακτήρες, μόνο στο 35% των αντρών δηλώνεται η οικογενειακή κατάσταση. Και αυτό γιατί η οικογένεια δεν αποτελεί σημείο αναφοράς για τον άντρα. Η γνωστοποίηση της οικογενειακής του κατάστασης απλά και μόνο προσδίδει ένα επιπλέον στοιχείο στη σκιαγράφηση της προσωπικότητάς του. Όσον αφορά τους ανύπαντρους χαρακτήρες, παρατηρούμε ότι στους άντρες δηλώνεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες, πως είναι ελεύθεροι. Ωστόσο, μεγαλύτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι ανύπαντρες γυναίκες, σε αντίθεση πάντα με τους ανύπαντρους άντρες, επιθυμούν διακαώς το γάμο. Αντίθετα, από τους ανύπαντρους άντρες, κανένας δεν εκφράζει την επιθυμία να παντρευτεί. Επίσης, σημειώνεται πως στα θεατρικά κείμενα δεν παρουσιάζεται κανένας ή καμία διαζευγμένος /η, γεγονός που αποκρύπτει τη σημερινή πραγματικότητα.

---

<sup>1273</sup> Blair, R., όπ.π.

<sup>1274</sup> Nalley, S., όπ.π.

Επίσης, όπως διαπιστώνουμε από την ανάλυση, οι μητέρες είναι περισσότερες στα κείμενα από τους πατέρες, μολονότι τα γυναικεία πρόσωπα είναι στο σύνολό τους πολύ λιγότερα από τα αντρικά. Η εικόνα αυτή ακολουθεί τον παραδοσιακό και στερεότυπο ρόλο που αποδίδεται στις γυναίκες, σύμφωνα με τον οποίο, η μητέρα έχει τον κύριο γονεϊκό ρόλο<sup>1275</sup>. Η γυναίκα αποκτά οντότητα και εξιδανικεύεται μέσα από το ρόλο τη μητέρας. Και ως μητέρα, εγκόπτει στα προβλήματα του ήρωα, ενώ ο πατέρας, συχνά, όχι μόνο δεν εμφανίζεται καθόλου, αλλά ούτε υπάρχει κάποια αναφορά σ' εκείνον. Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ μητέρας και πατέρα είναι σημαντική, διότι, άμεσα ή έμμεσα, δηλώνεται η αποστασιοποίηση του πατέρα από τη μικροκαθημερινότητα της οικογένειας. Αντίθετα, η συχνή παρουσία της μητέρας σε συνάρτηση με τις συχνές αναφορές στο πρόσωπό της, τονίζουν τη μεγάλη συμμετοχή και εμπλοκή της στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Κυρίως όμως τονίζουν την αποκλειστική της ευθύνη στην ανατροφή και φροντίδα των παιδιών, καθώς οι αναφορές που γίνονται σ' εκείνη, συνήθως αφορούν συμβουλές, νουθεσίες και παραινήσεις της. Η μητέρα, όχι μόνο εμφανίζεται συχνότερα στη μικροκαθημερινότητα, αλλά είναι παρούσα και μέσα από το λόγο των παιδιών. Εκείνη ασχολείται κατά βάση με το παιδί, ενώ ο ρόλος του πατέρα είναι 'περιφερειακός', 'συμπληρωματικός' και τελικά όχι 'απαραίτητος'.

Ο πατέρας δεν ασχολείται με οτιδήποτε έχει σχέση με τη φροντίδα, την ανατροφή και τις ανάγκες -συναισθηματικές ή άλλες- του παιδιού<sup>1276</sup>. Από την άλλη, έχει το μοντέλο του οικονομικά εύρωστου και ανεξάρτητου, του αρχηγού – τιμωρού και στυλοβάτη της οικογένειας<sup>1277</sup>. Αυτός ο ρόλος είναι ο μοναδικός που αναγνωρίζει στον εαυτό του και το λέει με περηφάνια. Από την άλλη, τα θεατρικά κείμενα παρουσιάζουν τη γυναίκα με στερεότυπο και περιοριστικό τρόπο. Σε αντίθεση με τους άντρες, οι γυναίκες εμφανίζονται σχεδόν πάντα μέσα στο σπίτι και ασχολούνται κυρίως με παραδοσιακές δραστηριότητες της οικιακής σφαίρας. Οι έγνοιες, οι σκέψεις, οι ενέργειες, μέχρι και οι αδικαιολόγητοι φόβοι της μητέρας, όλο της το είναι, περιστρέφεται γύρω από το παιδί και τις ανάγκες του<sup>1278</sup>. Όμως οι υπέρμετροι φόβοι της μητέρας που

---

<sup>1275</sup> Nalley, S., ό.π.

<sup>1276</sup> Lamb, E., ό.π.

<sup>1277</sup> Duberman, L., ό.π.

<sup>1278</sup> Demark, F., ό.π.



αφορούν το παιδί, συχνά είναι δηλωτικοί του άγχους που δημιουργεί το βάρος μιας μεγάλης ευθύνης, δηλαδή της ανατροφής του παιδιού. Μιας ευθύνης που έχουν αναλάβει αποκλειστικά οι μητέρες, καθώς σε όλη αυτή τη διαδικασία της ανατροφής, της φροντίδας, του μεγαλώματος του παιδιού, η γυναίκα είναι μόνη.

Όσον αφορά τους ανήλικους ήρωες, τα αγόρια στο σπίτι ακολουθούν πιστά το πρότυπο του 'αρχηγού' της οικογένειας, του πατέρα. Έτσι, με βάση τις στερεότυπες αντιλήψεις του ρόλου των φύλων, τα αγόρια δεν εμφανίζονται ποτέ να βοηθούν ή να συμμετέχουν, ακόμα και στις πιο απλές πράξεις (όπως να στρώσουν το τραπέζι, να φέρουν αναψυκτικά, ή νερό, κ.ά.), ενέργειες δεν απαιτούν ιδιαίτερο κόπο, αλλά ούτε κάποιες ειδικές γνώσεις (όπως, για παράδειγμα, απαιτεί η παρασκευή ενός φαγητού ή ενός γλυκού). Αντίθετα εμφανίζονται να συμμετέχουν -ή να προσφέρουν βοήθεια στον πατέρα- σε πολύ πιο σκληρές εργασίες που απαιτούν κάποιες γνώσεις, όπως το σκάκι, το φύτεμα, το κλάδεμα, μιμούμενοι το πρότυπο του πατέρα.

Από την άλλη, τα κορίτσια ακολουθώντας πιστά το πρότυπο της μητέρας, κάνουν όλες τις δουλειές της οικιακής σφαίρας. Τα κορίτσια, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, επιτελούν άσπαρα όλες τις δουλειές του σπιτιού, προσφέροντας κάθε μέρα αγόγγυστα τη βοήθειά τους στη μητέρα. Στα θεατρικά έργα, οι οικιακές 'υποχρεώσεις' βρίσκονται στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων των μικρών κοριτσιών, που σπεύδουν να τις επιτελέσουν θυσιάζοντας την ψυχαγωγία (παιχνίδι) και παραμελώντας τη μάθηση (σχολικές υποχρεώσεις). Οι οικιακές δραστηριότητες προβάλλονται ως επιβεβλημένες, διότι προετοιμάζουν τα κορίτσια για το μελλοντικό τους ρόλο ως μητέρες και νοικοκυρές. Και γι' αυτό το λόγο, τα κορίτσια αποσπούν επαίνους<sup>1279</sup>, όταν είναι αρκετά πρόθυμα και διοχετεύουν όλο τους το χρόνο και την ενέργεια για το σκοπό αυτό, δηλαδή την εκμάθηση του μελλοντικού τους ρόλου<sup>1280</sup>. Έτσι, το μήνυμα που περνά στα παιδιά, θεατές ή αναγνώστες/στριες, είναι ότι τα κορίτσια επιτελούν -ή πρέπει να επιτελούν- με ευχαρίστηση όλες τις δουλειές του νοικοκυριού και να φροντίζουν με αγάπη και αίσθημα ευθύνης τα μικρότερα αδέρφια τους.

Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι πολλές φορές η προσφορά του κοριτσιού στις δραστηριότητες της οικιακής σφαίρας παρουσιάζεται ως απαραίτητη και αναγκαία, διότι

---

<sup>1279</sup> Flynn, M., όπ.π.

<sup>1280</sup> Lamb, E., όπ.π.

η μητέρα είναι εργαζόμενη. Έτσι από τη μια, ο θρίαμβος ενός μακροχρόνιου αγώνα των γυναικών με στόχο την ισότιμη συμμετοχή με τους άντρες στην παραγωγική διαδικασία και από την άλλη, οι δουλειές του νοικοκυριού επιτελούνται και πάλι από τις γυναίκες, ως αποκλειστική τους ευθύνη. Κατά συνέπεια, το κορίτσι ακόμα και ως μελλοντική εργαζόμενη γνωρίζει ότι το νοικοκυριό αποτελεί μέρος των ευθυνών και των υποχρεώσεών της<sup>1281</sup>. Ο άντρας και το αγόρι παραμένουν παντελώς αμέτοχοι σε δραστηριότητες της οικιακής σφαίρας, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία ενός σπιτιού, προς χάριν όλων των μελών μιας οικογένειας.

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι το προβαλλόμενο μοντέλο οικογένειας και ο παραδοσιακός καταμερισμός δραστηριοτήτων και ρόλων που προβάλλεται από τα θεατρικά κείμενα της έρευνας είναι αναχρονιστικός με αποτέλεσμα, όχι μόνο να μη συμβάλλει στην άμβλυνση των στερεοτύπων και του πατριαρχικού καταμερισμού εξουσίας και κύρους στην οικογένεια, αλλά πολλές φορές, προβάλλοντας ένα μοντέλο πατριαρχικής οικογένειας σκληρό και άκαμπτο, έμμεσα δίνεται το μήνυμα στα παιδιά πως οποιοδήποτε άλλο μοντέλο οικογένειας ή εξέλιξη παρατηρείται στην οικογενειακή δομή και τους ρόλους, αντιβαίνει σ' αυτό που θεωρείται 'φυσικό', 'πρέπον' ή 'ορθό' για την οικογένεια και τη λειτουργία της.

Όμως ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια είναι εξίσου σημαντικός με το ρόλο της μητέρας. Συνεπώς, ο πατέρας θα έπρεπε να φαίνεται ότι αναλαμβάνει το μέρος των ευθυνών που του αντιστοιχούν ως γονέα και συζύγου και να συμμετέχει ουσιαστικά, τόσο στις υποχρεώσεις και τις εργασίες της οικιακής σφαίρας όσο και στην ανατροφή και τη φροντίδα του παιδιού, κάτι που είναι απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας. Έτσι λοιπόν για την κατάργηση ή το περιορισμό των στερεοτύπων αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων στα θεατρικά κείμενα, θα έπρεπε τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας να παρουσιάζονται ότι μοιράζονται εξίσου τις ευθύνες ενός απαιτητικού ρόλου όπως αυτόν του γονεϊκού, με στόχο, μέσα από τη δυναμική σχέση, αλληλεπίδραση και συνεργασία να ακμάζουν ολοκληρωμένες και υγιείς προσωπικότητες.

#### 4. Εργασία και επαγγελματικοί ρόλοι

Με βάση τα στοιχεία της ανάλυσης, οι ενήλικοι χαρακτήρες που εμφανίζονται ως εργαζόμενοι είναι συνολικά 338, εκ των οποίων οι 293 είναι άντρες (86,7%) και μόνο 45

<sup>1281</sup> Lamb, E., όπ.π.· Belsky, J., όπ.π., σσ. 601-607.

είναι γυναίκες (13,3%). Από τους 293 εργαζόμενους άντρες, οι 13 έχουν φανταστικά επαγγέλματα, δηλαδή επαγγέλματα που δεν υφίστανται στην πραγματικότητα, αλλά άπτονται του κόσμου της φαντασίας (4,4%). Στις γυναίκες, από τις 45 εργαζόμενες, οι 7 έχουν φανταστικά επαγγέλματα (15,6%). Συνεπώς, οι γυναίκες, όχι μόνο τίθενται στο περιθώριο της παραγωγικής διαδικασίας, αλλά ακόμα και όταν παρουσιάζονται ως επαγγελματίες, συχνά, τα επαγγέλματα τα οποία ασκούν δεν υφίστανται στην πραγματικότητα. Επίσης σύμφωνα με την ανάλυση, μόνο το 15% των μητέρων εργάζονται. Τα στοιχεία αυτά ουσιαστικά παρουσιάζουν τη γυναίκα να μη συμμετάσχει ενεργά στην παραγωγική διαδικασία και την εμφανίζουν περιστασιακά στο ρόλο της εργαζομένης. Ένα επιπλέον στοιχείο που προέκυψε από τη μελέτη είναι ότι το προφίλ του εργαζομένου που υιοθετούν οι ενήλικοι χαρακτήρες καθορίζεται από το φύλο τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε, ότι οι άντρες έχουν το προφίλ του φιλοπρόδου ανθρώπου που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη και την ευημερία μέσα από την εργασία και που δεν επιτρέπει στον εαυτό του την επαγγελματική αποτυχία. Επίσης, με πολλούς τρόπους τονίζεται ότι οι άντρες αγαπούν τη δουλειά τους και εργάζονται με κέφι και χαρά, ότι δουλεύει κι αν κάνουν. Αντίθετα με τον άντρα, η γυναίκα δε θέλει να δουλεύει και λέει ότι κουράζεται εύκολα. Θυμώνει όταν πρέπει να κάνει κάποια δουλειά ή, όταν της προτείνουν να αναλάβει μια εργασία, αντιδρά.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι στα θεατρικά κείμενα της έρευνας ο χώρος εργασίας ανδροκρατείται<sup>1282</sup>. Οι εργαζόμενες γυναίκες είναι ελάχιστες και ακόμα πιο λίγες είναι οι εργαζόμενες μητέρες. Αυτή η εικόνα που προβάλλουν τα θεατρικά κείμενα δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που βιώνει το παιδί στην καθημερινότητά του. Έτσι, στα θεατρικά κείμενα έμμεσα υποδηλώνεται ότι είναι 'αφύσικο' οι γυναίκες και δη οι μητέρες να εργάζονται και ότι η θέση τους είναι στο σπίτι. Επιπλέον, προβάλλεται στα παιδιά ως δεδομένο ότι ο άντρας είναι πολύ εργατικός, έχει μεράκι και αγάπη για τη δουλειά του, ενώ οι γυναίκες δεν αντέχουν την πολλή δουλειά και κουράζονται γρήγορα. Το πρότυπο του εργατικού άντρα και της ανεπαρκούς για εργασία γυναίκας, κάθε άλλο παρά ενισχύει την ισότητα των φύλων στο χώρο της εργασίας και κυρίως αποκρύπτει το γεγονός πως, ειδικά τα τελευταία χρόνια, οι

---

<sup>1282</sup> Signorielli, N., όπ.π.

γυναίκες, χάρη στη δυναμικότητα την αγωνιστικότητα και την εργατικότητά τους, έχουν κατακτήσει επαγγέλματα που επί πολλά έτη είχαν καθιερωθεί ως 'αντρικά'.

Όσον αφορά το είδος των επαγγελμάτων που ασκούν οι ενήλικοι χαρακτήρες, διαπιστώθηκε ότι ο άντρας μονοπωλεί επαγγέλματα κύρους ή/και εξουσίας, επαγγέλματα με πολύ υψηλές οικονομικές απολαβές, καθώς και διανοητικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα που απαιτούν ανώτερη μόρφωση. Η γυναίκα περιορίζεται στα 'της οικίας', σε χειρωνακτικά και χαμηλά αμειβόμενα επαγγέλματα, καθώς και σε άλλα επαγγέλματα, που παραδοσιακά αποδίδονται στις γυναίκες (π.χ. δασκάλα)<sup>1283</sup>. Τα κορίτσια αισθητά αποθαρρύνονται από το να ασκήσουν ένα διανοητικό επάγγελμα με κύρος ή να ασκήσουν ένα επάγγελμα που απαιτεί πανεπιστημιακή μόρφωση. Τα παραδείγματα γυναικών που προβάλλονται να έχουν κατακτήσει τέτοιες θέσεις τελικά αποτρέπουν τα κορίτσια, καθώς οι γυναίκες που τα ασκούν είτε χλευάζονται από τον περίγυρο εξαιτίας της ανικανότητας και της αδυναμίας τους να αντεπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους είτε εξαιτίας του κακού και δύστροπου χαρακτήρα τους, καθώς και των προβλημάτων που προκαλεί η συμπεριφορά τους στους ήρωες, οι γυναίκες που ασκούν εξουσία μετατρέπονται τελικά σε αντι-πρότυπα για τα κορίτσια<sup>1284</sup>.

Όπως κατέδειξε η ανάλυση, αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση των ανήλικων χαρακτήρων, εργάζονται 7 αγόρια και 4 κορίτσια. Οι ανήλικοι ήρωες εργάζονται για βιοποριστικούς λόγους συντηρώντας και την οικογένειά τους όταν δεν υπάρχει πατέρας, ενώ τα κορίτσια εργάζονται μόνο όταν είναι φιλοχρήματα, για την εξασφάλιση όλο και περισσότερων υλικών αγαθών. Επίσης, ενώ τα αγόρια σκέφτονται το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν στο μέλλον, τα κορίτσια ενδιαφέρονται κυρίως να παντρευτούν και όχι να εργαστούν. Αλλά και το περιβάλλον προωθεί το αγόρι σε επαγγέλματα με κύρος, δύναμη και εξουσία, ενώ το κορίτσι σε επαγγέλματα παραδοσιακά χειρωνακτικά, χαμηλά αμειβόμενα και χωρίς κύρος. Έτσι τα κορίτσια, θεατές ή αναγνώστριες, στερούνται επαγγελματικών πρότυπων και επιλογών και ωθούνται κυρίως σε επαγγέλματα χωρίς κοινωνική αναγνώριση και οικονομικές απολαβές<sup>1285</sup>.

---

<sup>1283</sup> Signorielli, N., ό.π.π.

<sup>1284</sup> Kizer, E. Burns, G., ό.π.π.

<sup>1285</sup> O' Connor, P., ό.π.π.

##### 5. Περιβάλλοντα δράσης & συμμετοχή στην κοινωνικοπολιτική ζωή

Σχετικά με τα περιβάλλοντα δράσης των φύλων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι άντρες δραστηριοποιούνται κυρίως εκτός σπιτιού, ενώ οι γυναίκες - σύμφωνα με τον παραδοσιακό διαχωρισμό του ρόλου των φύλων- εμφανίζονται κυρίως στην οικιακή σφαίρα. Στους άντρες, σε αντίθεση με τις γυναίκες, παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα, με αποτέλεσμα να τους βλέπουμε σε περισσότερα μέρη. Και ενώ ο άντρας εμφανίζεται πολύ συχνά σε δημόσιους χώρους, όπως στο πάρκο στην πλατεία κ.α., η γυναίκα εμφανίζεται συχνότερα μέσα στο σπίτι, ή στην αυλή του σπιτιού της. Σε αντίθεση με τον άντρα, η γυναίκα σπάνια εμφανίζεται σε δημόσιους χώρους, αλλά ακόμα και όταν εμφανίζεται, δεν είναι ποτέ μόνη. Συνοδεύεται σχεδόν πάντα από το σύζυγο ή κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο ή σε άλλη περίπτωση συνοδεύει το παιδί της. Είναι αξιοσημείωτο πως, τις περισσότερες φορές, αιτιολογείται η παρουσία της γυναίκας στο πάρκο ή στην πλατεία, ενώ αντίθετα στην περίπτωση των αντρών, πολλές φορές, αιτιολογείται η παρουσία τους στο σπίτι. Επίσης, οι άντρες πολλές φορές εμφανίζονται στον εργασιακό χώρο, ενώ οι γυναίκες ακόμα κι όταν είναι εργαζόμενες, εμφανίζονται στην οικιακό και όχι στον εργασιακό τους ρόλο. Η εικόνα αυτή δίνει την εντύπωση ότι η εργασία είναι για τη γυναίκα μια δευτερεύουσα απασχόληση, ενώ κύρια απασχόλησή της παραμένει το νοικοκυριό και η φροντίδα των παιδιών. Κατά συνέπεια, οι άντρες, σύμφωνα με τα θεατρικά κείμενα, είναι ελεύθεροι να κινούνται σε όλους τους χώρους, ενώ οι γυναίκες φαίνεται να μη συμμετέχουν ούτε σε εξωτερικές αλλά ούτε σε επαγγελματικές δραστηριότητες.

Ο διαχωρισμός μεταξύ αντρών και γυναικών αναφορικά με τα περιβάλλοντα δράσης, φαίνεται να ισχύει και στους ανήλικους χαρακτήρες. Τα αγόρια εμφανίζονται πολύ συχνά στο πάρκο, στην πλατεία, στην αλάνα, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πολύ λιγότερο στους δημόσιους χώρους και πολύ περισσότερο μέσα στο σπίτι, ή στην αυλή του σπιτιού. Αλλά και στο σχολείο τα αγόρια είναι σχεδόν διπλάσια από τα κορίτσια. Έτσι και η δημόσια εκπαίδευση, ένας χώρος που ανήκει και στα δύο φύλα, εμφανίζεται να κυριαρχείται μόνο από το ένα φύλο. Η προβολή αυτών των στερεοτύπων στους ανήλικους/ες αναγνώστες/στριες ή θεατές, έχει σαν αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τα παιδιά ότι υπάρχουν πλήρως διαφοροποιημένοι ρόλοι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, γεγονός που επεκτείνεται και στους χώρους που κατά κύριο λόγο δραστηριοποιούνται τα

δύο φύλα. Ειδικά για τα κορίτσια, τα στερεότυπα αυτά δίνουν αυστηρά καθορισμένα όρια μέσα στα οποία επιτρέπεται με βάση το φύλο τους να κινούνται<sup>1286</sup> και μάλιστα όλα αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς που βασίζονται στη διαφοροποίηση των φύλων προβάλλονται σε μια πολύ κρίσιμη ηλικία των παιδιών όσον αφορά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους<sup>1287</sup>.

Η ανάλυση της κοινωνικοπολιτικής δράσης των φύλων κατέδειξε πως ο άντρας είναι εκείνος που έχει στα χέρια του την εξουσία, παίρνει τις πολιτικές αποφάσεις και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή. Έχει ηγετική φυσιογνωμία και τον έλεγχο των όσων συμβαίνουν. Αντίθετα, οι γυναίκες είναι αποκομμένες από κάθε πολιτική απόφαση ή δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, τα βιβλία εμφανίζουν τη γυναίκα μόνο ως μητέρα και νοικοκυρά, αποσιωπώντας τη δυναμική παρουσία των γυναικών στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική ζωή. Μ' αυτό τον τρόπο όχι μόνο δε βοηθούν να αναδειχθεί ο σύγχρονος ρόλος της γυναίκας, αλλά την εμφανίζουν ως πολίτη δεύτερης κατηγορίας, που δε συμμετέχει στα τεκταινόμενα, αλλά υπομένει παθητικά τις αποφάσεις των άλλων. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν ότι το φυσικό για τη γυναίκα είναι να είναι εξαρτημένη από τον σύζυγο, τις ανάγκες των παιδιών και τις υποχρεώσεις του νοικοκυριού, χωρίς πολιτική βούληση και κοινωνική δράση.

Στους ανήλικους χαρακτήρες, το αγόρι είναι εκείνο που ηγείται της ομάδας ομηλικών, είναι πρόεδρος της τάξης, έχει ευρύ κοινωνικό κύκλο. Προς τιμήν του γίνονται μεγάλες γιορτές και ανακηρύσσεται μέχρι και δήμαρχος της πόλης που ζει. Από την άλλη πλευρά, το κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους<sup>1288</sup> και σε αντίθεση με τα αγόρια, όχι μόνο δεν κατέχει ηγετικές θέσεις μεταξύ των παιδιών, αλλά πολλές φορές παρουσιάζεται ντροπαλή και συννεσταλμένη στην παρέα ομηλικών. Αλλά ακόμα και όταν δραστηριοποιείται και χάρη στην αυτοθυσία της η πόλη που ζει γίνεται και πάλι μια ανθρώπινη πόλη, δεν ανακηρύσσεται δήμαρχος ούτε γίνεται κάποια μεγάλη γιορτή προς τιμήν της. Αντίθετα, ειδικά στην αρχή, η ενέργειά της αποδοκιμάζεται. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι υπερεκτιμάται η προσφορά του αγοριού και αψηφάται η αυτοθυσία του κοριτσιού. Άρα, το ανήλικο κοινό των θεατρικών έργων μαθαίνει ότι υπάρχουν δύο μέτρα και δύο σταθμά στην αντιμετώπιση των φύλων και κυρίως ότι το επιθυμητό

---

<sup>1286</sup> Bloom, D., ό.π.

<sup>1287</sup> Chapman, J., ό.π.

<sup>1288</sup> Benenson, J., ό.π.

προφίλ για το αγόρι είναι διαφορετικό από εκείνο του κοριτσιού. Όμως, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες τα προβαλλόμενα πρότυπα μιας θεατρικής παράστασης ασκούν μεγάλη επιρροή στο αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών<sup>1289</sup>. Συνεπώς τα κορίτσια, βλέποντας πως τα πρότυπα του φύλου τους -σε αντίθεση με τα αντρικά- δεν μπορούν να μεγαλουργήσουν, ή να κάνουν κάτι αξιοσημείωτο εσωτερικεύουν μια αρνητική εικόνα για το ίδιο το φύλο τους.

#### 6. Η χρήση του ελεύθερου χρόνου

Στις ψυχαγωγικές οικιακές δραστηριότητες των φύλων, η ανάλυση κατέδειξε πως η τηλεόραση είναι η κοινή δραστηριότητα και για τα δύο φύλα, σε ανήλικους και ενήλικους ήρωες. Βέβαια διαφέρει αυτό που παρακολουθούν στην τηλεόραση. Όσον αφορά τις χωριστές δραστηριότητες του κάθε φύλου ο άντρας ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του τόσο με δραστηριότητες που παραδοσιακά ανήκουν στο φύλο του, (π.χ. το μαστόρεμα), όσο και με την άσκηση των μυών του, πράγμα που κυρίως ενδιαφέρει τους άντρες, βάσει του αντρικού προτύπου αρρενωπότητας. Συνάμα, ο άντρας έχει πνευματικά ενδιαφέροντα γεγονός που φαίνεται από την πρόθεσή του να συγγράψει βιβλίο. Αντίθετα, η γυναίκα βάσει του προτύπου της καλής νοικοκυράς περνά τον ελεύθερο της χρόνο ράβοντας, κεντώντας και πλέκοντας, ενώ στο χωριό η γυναίκα υφαίνει στον αργαλειό<sup>1290</sup>. Άλλοτε ασχολείται με δραστηριότητες που υποδηλώνουν τη φύλαρσκειά της (π.χ. το βάψιμο των νυχιών, ξεφύλλισμα περιοδικού μόδας). Η μοναδική πνευματική δραστηριότητα της γυναίκας είναι η ανάγνωση της *'Ιθάκης'* του Καβάφη. Έτσι, ενώ ο άντρας ετοιμάζεται να γράψει ένα βιβλίο, η γυναίκα απλά διαβάζει ένα ποίημα. Συνεπώς, ο άντρας ακόμα και στις ψυχαγωγικές οικιακές δραστηριότητες παρουσιάζεται πιο ικανός και με πνευματικά ενδιαφέροντα. Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, το κορίτσι αποτελεί μια μικρογραφία της μητέρας, αφού τις πιο πολλές φορές περνά το χρόνο της κεντώντας και ράβοντας, όπως ακριβώς και η μητέρα. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια ακολουθώντας το πρότυπο του πατέρα, ασχολούνται με δραστηριότητες που προάγουν το πνεύμα, ή κάνουν σοβαρές συζητήσεις με κάποιον ενήλικο άντρα. Τα πρότυπα αυτά που προβάλλουν τα θεατρικά κείμενα είναι πολύ αυστηρά οροθετημένα με βάση το φύλο και τονίζουν τη διάκριση του ρόλου των φύλων

<sup>1289</sup> Ward, C., *όπ.π.*

<sup>1290</sup> Talbot, M., *όπ.π.*

ακόμα και στις πιο απλές καθημερινές δραστηριότητες. Τα θεατρικά κείμενα λοιπόν, εγχαράσσουν στο μυαλό των παιδιών το πλαίσιο δραστηριοτήτων έκφρασης και τρόπου χρήσης του ελεύθερου χρόνου ανάλογα με το φύλο, παρέχοντας εσφαλμένα -ή πολλές φορές απαρχαιωμένα- πρότυπα για το τι είναι θεμιτό, αποδεκτό και σύνθηες για το φύλο τους.

Αναφορικά με τις εξω- οικιακές δραστηριότητες των φύλων διαπιστώθηκε ότι οι άντρες συμμετέχουν σε ποικίλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες<sup>1291</sup>, αθλητικές (περπάτημα, γκολφ) ή άλλες (καφενείο), παρακολούθηση αθλητικών και καλλιτεχνικών γεγονότων (ποδόσφαιρο, συναυλία κλασικής μουσικής, θέατρο) έως και νυχτερινή διασκέδαση. Αντίθετα, στις ενήλικες ηρωίδες, η μόνη ψυχαγωγική δραστηριότητα της γυναίκας<sup>1292</sup> είναι να παίζει χαρτιά. Αυτή η εικόνα μεταφέρει ένα εσφαλμένο πρότυπο στα παιδιά, καθώς προβάλλει τη χαρτοπαιξία ως τη μοναδική ψυχαγωγική δραστηριότητα των γυναικών. Αλλά και οι ανήλικοι χαρακτήρες ακολουθούν το πρότυπο των ενηλίκων. Το αγόρι, διοχετεύει τον ελεύθερό του χρόνο στον εμπλουτισμό των γνώσεών του, στην πνευματική του καλλιέργεια, στην παρακολούθηση θεατρικών έργων του κλασικού ρεπερτορίου, σε άλλες δραστηριότητες που δηλώνουν εξοικείωση με τη φύση (σκαρφάλωμα στα δέντρα, κ.ά.). Το κορίτσι έχει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια των φροντιστηριακών μαθημάτων (πιάνο, γαλλικά, μπαλέτο). Πέρα από αυτές τις δραστηριότητες προτιμά να χορεύει ή να πηγαίνει βόλτες, πράγμα που δεν της επιτρέπεται ορισμένες φορές, καθώς σύμφωνα με το διαχωρισμό των φύλων τα αγόρια είναι ελεύθερα να βγαίνουν έξω από το σπίτι, ενώ τα κορίτσια όχι, εκτός εάν, η έξοδός τους εντάσσεται στα πλαίσια της οικογενειακής εξόδου. Συνεπώς, ακόμα και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες των ηρώων και των ηρωίδων είναι αυστηρά οροθετημένες με βάση το φύλο και προβάλλουν τους αντρικούς χαρακτήρες ως προσωπικότητες με πλείστα ενδιαφέροντα, ενώ αντίθετα, οι ηρωίδες και ειδικά οι ενήλικες -στην ουσία- δεν έχουν κοινωνική ζωή και δράση εκτός σπιτιού, όχι μόνο γιατί οι γυναίκες λειτουργούν με μεγαλύτερους περιορισμούς από τους άντρες<sup>1293</sup>, αλλά

<sup>1291</sup> Green, E., Hebron, S., Woodward, D., ό.π.

<sup>1292</sup> Η χαρτοπαιξία είναι η μόνη γυναικεία ψυχαγωγική δραστηριότητα ανθρώπινου χαρακτήρα. Όσον αφορά άλλους γυναικείους χαρακτήρες, μια τσούχτρα ψυχαγωγείται πηγαίνοντας εκδρομές με άλλες τσούχτρες στην παραλία όπου διασκεδάζουν τσιμπώντας τους λουόμενους και μια κουκουβάγια πηγαίνει στη βιβλιοθήκη για να διαβάσει αυτό που χλευαστικά αναφέρεται ως φιλοσοφία των τριαντιτών αυγών.

<sup>1293</sup> Talbot, M., ό.π.



κυρίως γιατί η φροντίδα των παιδιών και η υποχρεώσεις του νοικοκυριού έχουν άμεσες συνέπειες στο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν στην ψυχαγωγία τους<sup>1294</sup>.

Για τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων, η ανάλυση κατέδειξε πως τα κορίτσια δεν παίζουν τόσο συχνά όσο τα αγόρια. Αυτό αποτελεί συνέπεια του γεγονότος ότι τα κορίτσια δεν έχουν τόσους φίλους<sup>1295</sup>, όσους τα αγόρια και δε βγαίνουν τόσο συχνά από το σπίτι, όσο οι ανήλικοι ήρωες<sup>1296</sup>. Επιπλέον, όταν εμφανίζονται στο σπίτι, ασχολούνται συνήθως με τις ίδιες δραστηριότητες που ασχολείται η μητέρα<sup>1297</sup> ακολουθώντας το πρότυπό της. Όσον αφορά το είδος των παιχνιδιών, οι ανήλικοι χαρακτήρες παίζουν με παιχνίδια που σύμφωνα με τις κοινωνικές αντιλήψεις ανταποκρίνονται στο φύλο τους. Έτσι, το αγόρι παίζει μπάλα, πόλεμο, Ράμπο και άλλα ριψοκίνδυνα παιχνίδια ή παιχνίδια δράσης, παιχνίδια που απαιτούν κίνηση, ενέργεια, δυναμικότητα, κ.ά.<sup>1298</sup>, ενώ τα κορίτσια παίζουν με 'παθητικά' παιχνίδια, όπως κούκλες μαγικό κύβο ή συμβολικά παιχνίδια, που ενέχουν έντονα ρομαντικά και παραμυθιακά στοιχεία (π.χ. 'νεράιδες και πριγκίπισσες'). Συνεπώς, τα θεατρικά κείμενα διαιωνίζουν το διαχωρισμό των παιχνιδιών σε αγορίστικα και κοριτσίστικα και κυρίως ενισχύουν αυτό το διαχωρισμό προβάλλοντας πρότυπα ανήλικων χαρακτήρων που αρέσκονται να παίζουν μόνο με παιχνίδια που θεωρούνται τυπικά για το φύλο τους. Βάσει αυτού του αυστηρά οροθετημένου προτύπου δε βλέπουμε ποτέ τα κορίτσια να παίζουν μπάλα ή τα αγόρια να παίζουν με κάποιο κούκλο.

#### 7. Λήψη αποφάσεων- εξεύρεση λύσεων- υποβολή προτάσεων

Με βάση τα στοιχεία της ανάλυσης, το πρόσωπο που λαμβάνει τις αποφάσεις, κάνει προτάσεις και βρίσκει λύσεις σε θέματα που ανακύπτουν μέσα στην οικογένεια, είναι ο πατέρας. Οι αποφάσεις που παίρνει ο άντρας αφορούν, όχι μόνο τον ίδιο, αλλά ολόκληρη την οικογένεια. Μάλιστα, σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των συζύγων, γίνεται πάντα αυτό που λέει ο άντρας. Σε καμία περίπτωση η γυναίκα δεν παίρνει την πρωτοβουλία να λάβει μια σοβαρή απόφαση. Συνεπώς, τα θεατρικά βιβλία προβάλλουν

<sup>1294</sup> Deem, R. (1982) όπ.π., σσ. 47-52· Smith, J., όπ.π., 51-85 ιδίως 57· Deem, R. (1992) όπ.π., σσ.21-38 ιδίως σ.30.

<sup>1295</sup> Benenson, J., όπ.π.

<sup>1296</sup> DiPietro, A., όπ.π.

<sup>1297</sup> Maccoby, E., Jacklin, C., όπ.π.· Giddings, M., Halverson, F., όπ.π.

<sup>1298</sup> DiPietro, A., όπ.π.

έντονα το πρότυπο του άντρα σύμφυτο με τη δύναμη και την κυριαρχία<sup>1299</sup> μέσα στην οικογένεια, καθώς είναι το πρόσωπο που αποφασίζει, προτείνει, επιλύει. Άρα τα προβαλλόμενα πρότυπα των φύλων, τελικά, όχι μόνο δεν καταλύουν, αλλά σταθεροποιούν και ενισχύουν τον πατριαρχικό καταμερισμό κύρους και εξουσίας μέσα στην οικογένεια. Μ' αυτό τον τρόπο προωθείται στο παιδικό κοινό η εικόνα του συζύγου και πατέρα ως ηγέτη, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας παρουσιάζονται να εκτελούν πολλές φορές πειθήνια τις αποφάσεις του. Το μοντέλο αυτό όχι μόνο είναι αναχρονιστικό, αλλά δίνει μια εσφαλμένη εικόνα της οικογενειακής δομής και των σχέσεων που διέπουν -ή πρέπει να διέπουν- τη σύγχρονη οικογένεια, ενώ συνάμα προβάλλει αυτό το μοντέλο συμπεριφοράς των φύλων, ως αδιάσειστα τεκμηριωμένο και με καθολική εφαρμογή, αφού παρατηρείται σε όλες τις οικογένειες είτε πρόκειται για οικογένειες ανθρώπων είτε για οικογένειες από το ζωικό βασίλειο.

Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση, το πρόσωπο που παίρνει τις αποφάσεις, υποβάλλει προτάσεις, ή επιλύει τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται σε χώρους εκτός του σπιτιού, για παράδειγμα, στο χώρο εργασίας, στην παρέα ομηλίκων, μεταξύ φίλων, γειτόνων, κ.α., είναι ο άντρας. Επιπλέον, όπως επισημάνθηκε, οι αποφάσεις του δεν αμφισβητούνται, ενώ οι προτάσεις και οι ιδέες του, γίνονται δεκτές και μάλιστα πολλές φορές με ενθουσιασμό. Εκ διαμέτρου αντίθετη είναι η παρουσίαση των ενήλικων ηρωίδων, όσον αφορά τις παραμέτρους αυτές, καθώς οι γυναίκες είναι τα πρόσωπα που παίρνουν ελάχιστες αποφάσεις, κάνουν τις πιο λίγες προτάσεις ή εκφράζουν το πιο μικρό αριθμό ιδεών και βρίσκουν τις λιγότερες λύσεις από κάθε άλλο πρόσωπο ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας.

Οι ανήλικοι ήρωες από την άλλη, ακολουθώντας το πρότυπο του άντρα είναι τα πρόσωπα που μετά από εκείνον, παίρνουν τις πιο πολλές αποφάσεις, λένε τις πιο πολλές προτάσεις, ή ιδέες και τέλος, βρίσκουν τις περισσότερες λύσεις. Αντίθετα, τα κορίτσια, σύμφωνα με το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας, παίρνουν τις λιγότερες αποφάσεις και λένε τις λιγότερες προτάσεις, ιδέες ή λύσεις από τις αντρικές μορφές ανεξαρτήτως ηλικίας, εικόνα που, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες<sup>1300</sup>, δεν αντικατοπτρίζει τη πραγματικότητα, αλλά προβάλλει στερεότυπες αντιλήψεις των φύλων. Με βάση τα

---

<sup>1299</sup> Dumas, B., όπ.π.

<sup>1300</sup> Leonard, R., όπ.π.

δεδομένα της ανάλυσης, οι αποφάσεις των αντρικών μορφών αφορούν ένα σύνολο ανθρώπων και συνήθως είναι καθοριστικές για την εξέλιξη της ιστορίας. Αντίθετα, οι αποφάσεις των γυναικείων μορφών λαμβάνονται σχεδόν πάντα από μορφές του ζωικού βασιλείου και αφορούν κυρίως της ίδιες ή κάποιο πολύ στενό φιλικό, συνήθως, πρόσωπο. Οι αποφάσεις των ανήλικων ηρώων ακολουθώντας το αντρικό πρότυπο, όχι μόνο επηρεάζουν, αλλά και καθορίζουν τις ζωές των άλλων. Από την άλλη, το κορίτσι, όχι μόνο παίρνει τις λιγότερες αποφάσεις, αλλά παρουσιάζεται αναποφάσιστη και αδύναμη να κρατήσει τις αποφάσεις που πήρε.

Αναφορικά με την υποβολή προτάσεων παρατηρήθηκε πως οι προτάσεις που γίνονται από άντρες υποβάλλονται κατά κύριο λόγο σε άλλους άντρες, αλλά και οι προτάσεις των γυναικείων μορφών υποβάλλονται σε αντρικές μορφές. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί οι προτάσεις υποβάλλονται κατά κύριο λόγο στα πρόσωπα που παίρνουν τις αποφάσεις, δηλαδή στους άντρες. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός πως οι ιδέες των αντρών γίνονται δεκτές με ενθουσιασμό και λαμβάνουν ανώτατες διακρίσεις (π.χ. βραβείο), ενώ οι γυναίκες ακόμα και όταν έχουν οι ίδιες κάποια ιδέα ή σκέφτονται να κάνουν κάτι, δεν το αποφασίζουν, αν δεν έχουν τη σύμφωνη γνώμη του άντρα. Επίσης, ενώ οι ιδέες των ανήλικων ηρώων γίνονται αποδεκτές, στην περίπτωση των κοριτσιών, τα άλλα πρόσωπα του έργου δεν φαίνονται πάντα πρόθυμα να τις ακούσουν<sup>1301</sup>. Συνεπώς, το κοινό ανηλίκων που παρακολουθεί, ή διαβάζει ένα θεατρικό έργο, μαθαίνει πως οι άντρες βρίσκονται στο κέντρο των αποφάσεων και πως μόνο αυτοί είναι σε θέση να βρίσκουν τις λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν. Επίσης 'διδάσκονται' πως οι γυναίκες δεν είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις, αλλά ούτε και να δίνουν λύσεις<sup>1302</sup>, αφού οι μοναδικές γυναικείες μορφές στα θεατρικά κείμενα που κατορθώνουν να δώσουν κάποια λύση σε ορισμένα θέματα δεν είναι οι απλές καθημερινές γυναίκες, αλλά μορφές που αποτελούν σύμβολα, σοφίας ('κουκουβάγια'), γνώσης ('Κυρα- Γνώση') ή εξουσίας ('Βασίλισσα').

#### 8. Σκιαγράφηση της προσωπικότητας των δύο φύλων

Αναφορικά με τη σκιαγράφηση της προσωπικότητας των φύλων στα θεατρικά κείμενα η έρευνα κατέδειξε πως οι άντρες έχουν υψηλούς στόχους και ιδανικά. Χάρη

<sup>1301</sup> Zimmerman, D., West, C. W., όπ.π.

<sup>1302</sup> Nalley, S., όπ.π.

στην αγωνιστικότητα και τη μαχητικότητα τους αντιμετωπίζουν με επιτυχία κάποιο κοινωνικό φαινόμενο, αγωνίζονται ενάντια σ' ένα αυταρχικό καθεστώς, ενάντια στην κοινωνική αδικία και παλεύουν ενάντια στη μόλυνση του περιβάλλοντος. Αντίθετα, σε κανένα κείμενο η γυναίκα δεν παρουσιάζεται να αγωνίζεται για κάποιο υψηλό στόχο ή δεν εμφανίζεται πουθενά να παλεύει για κάποια ιδανικά. Αντιστοίχως, στους ανήλικους χαρακτηριστές τα αγόρια είναι εκείνα που θέτουν υψηλούς στόχους: να σώσουν τον πλανήτη, την ανθρωπότητα, αγωνίζονται να φέρουν την ισορροπία και τη χαρά πάλι πίσω στη Γη ή αγωνίζονται για την ειρήνη στον κόσμο, μάχονται ενάντια στην κοινωνική αδικία, και έχουν ως στόχο ένα καθαρότερο περιβάλλον για όλους. Τα κορίτσια από την άλλη, όχι μόνο δεν παρουσιάζονται να έχουν υψηλούς στόχους στη ζωή, αλλά πολλές φορές δεν αντιλαμβάνονται καν τι συμβαίνει γύρω τους. Συνεπώς, τα κορίτσια και κυρίως οι γυναίκες παρουσιάζονται ανίκανες να θέτουν στόχους στη ζωή και να αγωνίζονται για υψηλά ιδανικά<sup>1303</sup>. Έτσι, το ανήλικο κοινό των θεατρικών έργων 'μαθαίνει' πως, ό,τι ωραίο, μεγάλο, σπουδαίο, δίκαιο, γίνεται στον κόσμο αποτελεί κατόρθωμα του άντρα ή επιτυγχάνεται από ένα αγόρι.

Στα θεατρικά κείμενα της έρευνας, εκείνοι που κυρίως εκφράζουν απόψεις για τις σχέσεις των φύλων είναι οι άντρες<sup>1304</sup>, ενώ οι γυναίκες και τα αγόρια δεν εκφράζουν κάποια θέση ή άποψη για τα δύο φύλα. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια αναπαράγουν μέσα από το λόγο, στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα. Άρα, οι ανήλικες ηρωίδες φαίνεται ότι έχουν 'διδασχτεί' να αποδέχονται τη διάκριση μεταξύ των φύλων και την παρουσιάζουν με απόλυτα φυσικό τρόπο, χωρίς να ασκούν κάποιου είδους κριτική. Αλλά και πέρα από τις ανήλικες ηρωίδες, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, ο ενήλικος ήρωας, όχι μόνο εκφράζει ανοιχτά την άποψη πως ο ίδιος είναι 'άνώτερος' και πως 'τα αρσενικά είναι ανώτερα από τα θηλυκά', αλλά επιχειρεί να μυήσει σ' αυτόν το τρόπο σκέψης και το γιο του<sup>1305</sup> και μαζί μ' εκείνον, το κοινό που παρακολουθεί ή αναγιγνώσκει το έργο. Και επειδή τα παιδιά που παρακολουθούν ή διαβάζουν το έργο δεν έχουν δομήσει ακόμα έναν τρόπο σκέψης τέτοιο που να μπορεί να ασκεί κριτική στο παρεχόμενο μήνυμα, υπάρχει κίνδυνος το κοινό ανηλίκων να λαμβάνει όλα όσα λέγονται

<sup>1303</sup> Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Nilan η οποία προέβη σε μια προσπάθεια καταγραφής των στερεότυπων αντιπροσωπεύσεων του αρσενικού. Βλ. Nilan, P., ό.π.

<sup>1304</sup> Fagot, B., ό.π.

<sup>1305</sup> Fagot, B., ό.π.

και γράφονται ως ακλόνητη αλήθεια. Η προβολή τέτοιων προτύπων προκαλεί έντονο προβληματισμό, καθώς ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν πως τα τεκταινόμενα στη σκηνή, ασκούν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου<sup>1306</sup> και επηρεάζουν καθοριστικά το αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών<sup>1307</sup>.

Όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά των φύλων, τα θεατρικά κείμενα της έρευνας αναπαράγουν τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, βάσει της οποίας οι άντρες είναι επιθετικοί, πολεμοχαρείς, αγαπούν το χρήμα και την εξουσία, ενώ αντίθετα οι γυναίκες δεν είναι επιθετικές, είναι καλές και πονόψυχες. Επιπλέον, η γυναίκα προβάλλεται ως το αιώνιο πρότυπο ομορφιάς, αλλά κενή, χωρίς ενδιαφέροντα, χωρίς προσωπικές φιλοδοξίες και στόχους<sup>1308</sup>. Εκείνο που φαίνεται να την απασχολεί είναι να καλλωπίζεται, να ξοδεύει χρήματα ή να τα επιδεικνύει. Όμως και στους ανήλικους χαρακτήρες παρατηρείται το αντίστοιχο φαινόμενο. Τα αγόρια, κατά το πρότυπο του ενήλικου άντρα, είναι επιθετικά, χτυπιούνται, μαλώνουν, φωνάζουν, αλλά από την άλλη είναι οι 'ήρωες'. Είναι εκείνοι που τρέχουν να βοηθήσουν όσους έχουν ανάγκη, σώζουν τη ζωή άλλων προσώπων και φιλοδοξούν να σώσουν την ανθρωπότητα. Αντίθετα, η ανήλικη ηρωίδα είναι πονόψυχη αλλά δεν έχει τη δύναμη να βοηθήσει<sup>1309</sup>. Είναι δειλή και βρίσκεται θάρρος μόνο σαν 'βοηθός' κάποιου ήρωα. Επίσης, -κατά το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας- θέλει να ξοδεύει χρήματα και να κατέχει υλικά αγαθά, ενώ την απασχολεί υπέρμετρα η εξωτερική της εμφάνιση σε σημείο να κλαίει γοερά, αν κάτι δεν της αρέσει στην εμφάνισή της. Συνεπώς το μήνυμα που μεταφέρεται στο κοινό ανηλίκων είναι ότι οι ενήλικες και οι ανήλικοι ήρωες έχουν ηγετική φυσιογνωμία, οι πράξεις τους ηρωοποιούνται και είναι ικανοί να καταφέρουν πολλά πράγματα στη ζωή, ενώ οι ενήλικες και ανήλικες ηρωίδες ασχολούνται κυρίως με τον καλλωπισμό τους<sup>1310</sup>. Εξάλλου, αυτό λέει και ο ενήλικος ήρωας στα νεαρά κορίτσια: *«Έγνοιες; Τόσο όμορφα κορίτσια δεν επιτρέπεται να έχουν έγνοιες»*. Άρα το μήνυμα που μεταφέρεται στο κοινό ανηλίκων είναι ότι τα κορίτσια δε χρειάζεται να σκέφτονται. Μπορούν απλά να είναι όμορφες, την ίδια στιγμή που τα αγόρια στοχεύουν να σώσουν την ανθρωπότητα.

---

<sup>1306</sup> Chapman, J., όπ.π.

<sup>1307</sup> Ward, C., όπ.π.

<sup>1308</sup> Nalley, S., όπ.π.

<sup>1309</sup> Bloom, D., όπ.π.

<sup>1310</sup> Nalley, S., όπ.π.

Όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες των φύλων, η ανάλυση κατέδειξε πως τα θεατρικά κείμενα για παιδιά αναπαράγουν τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, σύμφωνα με την οποία οι άντρες είναι έξυπνοι, ευρηματικοί, οξυδερκείς και εύστροφοι, ενώ οι γυναίκες είναι ανόητες και χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες. Η γυναικεία εξυπνάδα, όπου εμφανίζεται, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πονηριά και την κακία, κάτι που παραπέμπει συνειρμικά στο παραμυθιακό μοντέλο<sup>1311</sup> της πονηρής και κακιάς γυναίκας με εξουσία και από την άλλη της καλής αλλά χωρίς ιδιαίτερες πνευματικές ικανότητες και επιτεύγματα ηρωίδας. Επίσης, τα θεατρικά κείμενα με βάση πάντα τη στερεότυπη εικόνα των φύλων, προβάλλουν τους άντρες ικανούς για υψηλού επιπέδου δημιουργήματα και τους παρουσιάζουν ως εφευρέτες μεγάλων και σημαντικών επιτευγμάτων που προάγουν τον πολιτισμό, ενώ αντίθετα οι γυναίκες, με βάση τα θεατρικά κείμενα της έρευνας δεν είναι σε θέση να κάνουν τίποτα δημιουργικό πέρα από κάποιες δραστηριότητες που έχουν καθιερωθεί ως παραδοσιακά γυναικείες, στις οποίες συγκαταλέγονται το κέντημα, το πλέξιμο, ο αργαλειός, κ.ά.

Αλλά και στους ανήλικους χαρακτήρες εγγράφεται η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων. Τα αγόρια ακολουθώντας το πρότυπο του ενήλικου ήρωα είναι δημιουργικοί, έξυπνοι, ευρηματικοί, εύστροφοι και οξυδερκείς, έχουν πάρα πολλές γνώσεις και τους διακρίνει η θέληση να μαθαίνουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Αντίθετα με το αγόρι, η ανήλικη ηρωίδα πολλές φορές θεωρείται ανόητη ή *‘λιγότερο έξυπνη από το αγόρι’*, κάτι που φαίνεται να αποδέχεται και να υποστηρίζει και η ίδια. Αλλά και όσον αφορά τη σχολική γνώση, το αγόρι θεωρείται από το δάσκαλο *‘σπάνιο παιδί’* και *‘φωστήρας’*, ενώ το κορίτσι των θεατρικών κειμένων είναι *‘καλή’* στη ζωγραφική<sup>1312</sup>, ευσυνειδητη (π.χ. θέλει να είναι στη ώρα της στο σχολείο), αναλαμβάνει κάποιες ευθύνες (π.χ. να βρίσκονται πάντα μολύβια στην έδρα), αλλά όσον αφορά τη σχολική γνώση, δεν έχει ιδιαίτερες ικανότητες. Μάλιστα παρατηρείται το φαινόμενο, η ίδια η ανήλικη ηρωίδα να ερμηνεύει τη δυσκολία της στα μαθήματα ως δική της ανικανότητα και ως αδυναμία του μυαλού της. Έτσι, το ανήλικο κοινό μαθαίνει ότι το αγόρι είναι ‘φυσικό’ να διακρίνεται για την εξυπνάδα του, να διαπρέπει στα μαθήματα και να θαυμάζεται από όλους για τις πνευματικές του ικανότητες, ενώ αντίθετα το κορίτσι είναι ‘φυσικό’ να αισθάνεται αυτή

---

<sup>1311</sup> Applebaum, S., όπ.π.

<sup>1312</sup> Watt, H., όπ.π.

τη μειονεξία, να αποδέχεται την ανικανότητά της και να ερμηνεύει την αδυναμία της σε ορισμένα μαθήματα, ως κάτι που οφείλεται στις χαμηλές νοητικές της ικανότητες και ως κάτι που δεν μπορεί να αλλάξει.

Αναφορικά με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των φύλων τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως τα θεατρικά κείμενα της έρευνας αναπαράγουν και διαιωνίζουν τη στερεότυπη εικόνα, βάσει της οποίας οι άντρες είναι ψυχικά δυνατοί θυμώνουν και οργίζονται πολύ, ενώ αντίθετα ποτέ δεν κλαίνει. Παράλληλα, αγαπούν αλλά αγκαλιάζουν λιγότερο από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Από την άλλη, οι ενήλικες ηρωίδες είναι πολύ συναισθηματικές. Οι γυναίκες κλαίνει πάρα πολύ, λιποθυμούν πολύ συχνά, αλλά και ζηλεύουν πολύ. Οι ενήλικες ηρωίδες γελάνε περισσότερο απ' όλους, ποτέ δεν οργίζονται, ενώ ακόμα και όταν θυμώνουν, ο θυμός τους διαφέρει από εκείνο των αντρών, όχι μόνο ως προς τη συχνότητα αλλά και ως προς την ένταση. Επίσης οι διαφοροποιήσεις αφορούν και τα αισθήματα φόβου ή τρόμου. Οι άντρες συνήθως φοβούνται κάποιον άλλο άντρα, ενώ ο φόβος των γυναικών είναι εκτός από υπερβολικός και αδικαιολόγητος.

Το πρότυπο των ενήλικων χαρακτήρων ακολουθούν και τα ανήλικα πρόσωπα των θεατρικών κειμένων. Έτσι, με βάση τη στερεότυπη εικόνα των φύλων οι ανήλικοι ήρωες είναι ψυχικά δυνατοί, θυμώνουν πολύ και οργίζονται, ενώ 'κλαψουρίζουν' μόνο όταν θέλουν να πετύχουν κάτι. Αντίθετα, τα κορίτσια, όπως και οι ενήλικες ηρωίδες, γελούν πολύ, αλλά κλαίνει και πάρα πολύ. Επίσης, η ανήλικη ηρωίδα μιμούμενη τη γυναίκα κάνει πως λιποθυμά και -όπως η ενήλικη ηρωίδα- ποτέ δεν οργίζεται και ποτέ δε συγχύζεται. Επίσης, θυμώνει λιγότερες φορές από κάθε άλλο πρόσωπο στα θεατρικά κείμενα. Από την άλλη, ζηλεύει περισσότερο από κάθε άλλο πρόσωπο, τρομάζει και φοβάται πολύ, αισθάνεται ανασφαλής και συχνά είναι μελαγχολική. Συνεπώς, οι διαφορές αυτές που αφορούν την προβαλλόμενη εικόνα των δύο φύλων, έχουν ως αποτέλεσμα το κοινό ανήλικων που παρακολουθεί ή διαβάσει τα θεατρικά κείμενα να υιοθετεί μια συγκεκριμένη εικόνα για το ποια είναι η 'πρέπουσα' συναισθηματική συμπεριφορά, η οποία όμως βασίζεται στους στερεότυπους ρόλους των φύλων<sup>1313</sup> και όχι στις ατομικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων που είναι φυσικό και λογικό να υπάρχουν. Τα θεατρικά κείμενα προβάλλουν ως επί το πλείστον, στερεότυπα που βασίζονται σε

---

<sup>1313</sup> Signorielli, N., όπ.π.

παραμυθιακά μοντέλα<sup>1314</sup>, ή στηρίζονται σε πρότυπα συμπεριφοράς μιας παρωχημένης εποχής, που όμως μένουν αναλλοίωτα στο χρόνο<sup>1315</sup>. Με άλλα λόγια, προβάλλονται συναισθηματικά χαρακτηριστικά που διαχωρίζονται αυστηρά σε ‘αντρικά’ και ‘γυναικεία’. Μ’ αυτό τον τρόπο, τα αγόρια αποτρέπονται από μια συμπεριφορά που θεωρείται ‘κοριτσιίστικη’, ενώ αντίστοιχα τα κορίτσια αποθαρρύνονται από την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς που θεωρείται ‘αγορίστικη’. Όμως και στη μια και στην άλλη περίπτωση καταδυναστεύονται τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ατόμου στο βωμό του ποια συμπεριφορά θεωρείται θεμιτή και κοινωνικά αποδεκτή για το κάθε φύλο.

Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων εντοπίστηκαν στα θεατρικά κείμενα του τελικού δείγματος της έρευνας. Με βάση αυτά τα στοιχεία μπορούμε να υποστηρίξουμε πως, τα θεατρικά κείμενα δεν προβάλλουν και δεν προωθούν νεωτεριστικές αντιλήψεις αναφορικά με τους ρόλους των φύλων στην οικογένεια, στο χώρο εργασίας ή στην κοινωνικοπολιτική ζωή. Επιπλέον, προβάλλουν στερεότυπες εικόνες για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των φύλων, ως προς την ικανότητά τους να παίρνουν αποφάσεις, να βρίσκουν λύσεις ή να διατυπώνουν προτάσεις, αλλά και ως προς τις δραστηριότητές τους και τα περιβάλλοντα στα οποία κατά κύριο λόγο δραστηριοποιούνται.

Συνεπώς, επαληθεύεται η βασική υπόθεση της έρευνας πως στα θεατρικά κείμενα για παιδιά εγγράφεται και αποτυπώνεται η διαφοροποίηση του ρόλου των φύλων σύμφωνα με τα παραδοσιακά στερεότυπα, καθώς και οι επιμέρους υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες α) η παραδοσιακή απεικόνιση της στερεοτυπίας του ρόλου των γυναικών αποτυπώνεται στον τρόπο που παρουσιάζονται τόσο οι ενήλικες όσο και οι ανήλικες ηρωίδες, β) ο καταμερισμός των ρόλων στην οικογένεια αντικατοπτρίζει την παραδοσιακή δομή, βάσει του πατριαρχικού προτύπου, γ) ο χώρος εργασίας ανδροκρατείται, δ) Οι άντρες συνδέονται με μια ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων ψυχαγωγικών ή άλλων, ενώ οι γυναίκες έχουν πρόσβαση μόνο σε περιορισμένη κλίμακα δραστηριοτήτων, ε) η γυναίκα περιορίζεται στα ‘της οικίας’ και δε συμμετέχει ενεργά στην κοινωνικοπολιτική ζωή, στ) στο κέντρο λήψης των αποφάσεων βρίσκονται οι αντρικές μορφές και ζ) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των φύλων διαιωνίζουν

---

<sup>1314</sup> Applebaum, S., όπ.π.

<sup>1315</sup> Woodson, S., όπ.π.



στερεότυπες αντιλήψεις βάσει των οποίων η ανθρώπινη συμπεριφορά διαχωρίζεται σε ‘αντρική’ και ‘γυναικεία’.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων μελετών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση στερεότυπων εικόνων των φύλων στα θεατρικά έργα για παιδιά. Ειδικότερα, τα πορίσματα της ερευνητικής μας μελέτης συμφωνούν και εναρμονίζονται με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών που εφάρμοσαν παρόμοιες παραμέτρους ανάλυσης:

α) Με την έρευνα της Nalley<sup>1316</sup> (1980), η οποία μελέτησε έργα που ανεβαίνουν πολύ συχνά στις παιδικές θεατρικές σκηνές. Η έρευνά της κατέδειξε πως οι ρόλοι των αντρών υπερέχουν αριθμητικά έναντι των γυναικείων ρόλων και ότι οι θηλυκοί χαρακτήρες τείνουν να ακολουθούν δύο γνωστά στερεότυπα: της γυναίκας νοικοκυράς και της φιλάρεσκης γυναίκας. Επίσης διαπίστωσε ότι σε κανένα έργο δεν προβάλλεται το παράδειγμα της ικανής αποφασιστικής γυναίκας που λύνει τα προβλήματα και αντιμετωπίζει τις προκλήσεις με ανεξαρτησία,

β) με τη μελέτη του Blair<sup>1317</sup> (1984) που κατέδειξε πως στα θεατρικά έργα της έρευνάς του, οι γυναίκες παρουσιάζονται σαν ένα συμπληρωματικό στοιχείο στο βασικό ρόλο του άντρα, ενώ την ανισότητα υπερτονίζει η αριθμητική υπεροχή των αντρικών έναντι των γυναικείων ρόλων,

γ) με τη μελέτη της Dumas<sup>1318</sup> (1985), που κατέδειξε πως τα θεατρικά έργα παρουσιάζουν τους άντρες να έχουν δύναμη και ανωτερότητα, ενώ οι γυναίκες συχνά ορίζονται παθητικές, κατώτερες και αόρατες,

δ) με την έρευνα της Balisidya<sup>1319</sup> (1988), η οποία εντόπισε την προβολή ενός καταπιεσμένου μοντέλου γυναίκας στα εννέα θεατρικά έργα που συμπεριέλαβε η μελέτη της,

ε) με την έρευνα της Applebaum<sup>1320</sup> (1998), η οποία αποκαλύπτει ότι παραμένουν αναλλοίωτα παραμυθιακά μοτίβα και πρότυπα συμπεριφοράς της θηλυκής εφηβείας προγενέστερων εποχών σε σύγχρονα θεατρικά έργα για παιδιά καθώς και

---

<sup>1316</sup> Nalley, S., όπ.π.

<sup>1317</sup> Blair, R., όπ.π.

<sup>1318</sup> Dumas, B., όπ.π.

<sup>1319</sup> Balisidya, N., όπ.π.

στ) με την έρευνα της Woodson<sup>1321</sup> (1998), που εντοπίζει στο παιδικό δράμα την ένταξη πολιτιστικών δομών παλαιότερης ιστορικής περιόδου, στη σύγχρονη εποχή, όσον αφορά τη σκιαγράφηση των γυναικών.

Ωστόσο δύο έρευνες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, η Stroud<sup>1322</sup> διαπίστωσε σχετικά λίγες περιπτώσεις καθαρά σεξιστικών γνωρισμάτων στα βραβευμένα θεατρικά έργα για παιδιά. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης πιθανότατα να οφείλονται στο ίδιο το ερευνητικό υλικό, καθώς η έρευνα δεν αφορούσε όλα τα έργα που εκδόθηκαν μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή σε μια συγκεκριμένη χώρα, κ.τ.λ., αλλά περιελάμβανε τα έργα που είχαν ήδη λάβει τιμητικές διακρίσεις, πράγμα που σημαίνει ότι είχε ήδη αναγνωριστεί η αισθητική, καλλιτεχνική και παιδαγωγική τους αξία.

Επίσης, ο Bloom<sup>1323</sup> που εφάρμοσε τη φεμινιστική δραματική κριτική στα κείμενα των θεατρικών έργων, που ανέβασαν τρεις διακεκριμένες επιχειρήσεις θεάτρου για νεανικό κοινό την περίοδο 1994-1995, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι χαρακτήρες στο σύνολό τους, δεν επιδεικνύουν τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων, από την άλλη πλευρά όμως διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι θηλυκοί χαρακτήρες σπάνια έχουν δύναμη και συνήθως βρίσκονται υπό την κηδεμονία ή υπό την προστασία κάποιου άλλου προσώπου (συνήθως ενήλικα). Συνεπώς, και στα συγκεκριμένα έργα που θεωρήθηκαν τα καλύτερα για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης από τις πιο διακεκριμένες εταιρίες θεάτρου εντοπίζονται στοιχεία που ενισχύουν σεξιστικά πρότυπα.

---

<sup>1320</sup> Applebaum, S., ό.π.

<sup>1321</sup> Woodson, S., ό.π.

<sup>1322</sup> Stroud, C., ό.π.

<sup>1323</sup> Bloom, D., ό.π.

### 13.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων, δηλαδή της στερεότυπης απεικόνισης των φύλων στα βιβλία και ειδικότερα στα θεατρικά κείμενα, ο Phillips<sup>1324</sup> προτείνει την πρακτική της επαναληπτικής καταγραφής θεατρικών έργων, ώστε οι κύριοι ρόλοι να μπορούν να παιχτούν από ηθοποιούς και των δύο φύλων, πράγμα που αρχικά είχε εφαρμόσει ο Beale<sup>1325</sup> σε ένα θεατρικό έργο («*It's a Man's World*»), όπου στην ουσία αντιστρέφονται οι τυπικά γυναικείοι και αντρικοί ρόλοι στον εργασιακό χώρο. Ο Bloom<sup>1326</sup> προτείνει τέσσερις επιλογές στους παραγωγούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν την ύπαρξη σεξιστικών στερεοτύπων στα έργα, ενώ η Johnston<sup>1327</sup> μελετώντας τις θεατρικές παραγωγές για παιδιά που ανεβαίνουν κατά καιρούς σε σκηνές διάφορων θεάτρων, υποστηρίζει ότι κυρίως οι σκηνοθέτες είναι αυτοί που θα πρέπει να κάνουν μια συνειδητή προσπάθεια να αποβάλουν τα σεξιστικά πρότυπα από τα σενάρια των έργων και προτείνει μια σειρά μέτρων: α) να δοθεί η δέουσα προσοχή στους ρόλους, καθώς οι θηλυκοί χαρακτήρες τείνουν να βρίσκονται πίσω από τον αρσενικό ήρωα, στηρίζοντας, ενθαρρύνοντας ή θαυμάζοντάς τον, β) να προστεθούν στοιχεία αυτενέργειας στους θηλυκούς χαρακτήρες χωρίς να αλλοιωθεί ο τόνος του έργου, γ) να εξεταστούν προσεκτικά και να χωριστούν σε κατηγορίες τα γνωρίσματα του χαρακτήρα, δ) να αλλαχθούν οι διάλογοι με σεξιστικά στοιχεία χωρίς να αλλάξει σε οποιοδήποτε βαθμό η ροή του έργου, ε) ηθοποιοί και σκηνοθέτες να αντισταθούν απέναντι στην πρόσκληση προς το ακροατήριο «για ένα μικρό αγόρι» ή «ένα μικρό κορίτσι» προκειμένου να συμμετάσχει στην παράσταση, όταν αυτό που χρειάζεται πραγματικά είναι ένα παιδί.

---

<sup>1324</sup> Phillips, L., όπ.π.

<sup>1325</sup> Beale, A., όπ.π.

<sup>1326</sup> Bloom, D., όπ.π.

<sup>1327</sup> Johnston, K., όπ.π.

Από την άλλη πλευρά, ο Juneja<sup>1328</sup> που εξέτασε τον τρόπο που παρουσιάζονται οι γυναίκες στα θεατρικά έργα ενός συγκεκριμένου δραματουργού, έδωσε έμφαση στους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που περιόρισαν τις γυναίκες, ενώ η Gillespie<sup>1329</sup> εξάγει ως συμπέρασμα την αναγκαιότητα φεμινιστικής κριτικής<sup>1330</sup> στην τέχνη και ειδικότερα στο δράμα. Η Stone<sup>1331</sup>, μελετώντας την έφηβη ηρωίδα στις θεατρικές παραγωγές του Γυμνασίου, θεωρεί απαραίτητη την εστίαση της έρευνας στα κοινωνικά και δραματουργικά ζητήματα της παραγωγής και επιβεβλημένη την εκπαίδευση των δασκάλων. Την ανάγκη εκπαίδευσης των δασκάλων, επισημαίνουν και οι Halladay και συν.<sup>1332</sup> που ερευνούν ποιες ρητές και κρυφές θεωρίες του φύλου και του φεμινισμού κατευθύνουν τις πρακτικές δράματος των δασκάλων.

Οι Langland και Gove<sup>1333</sup> που έχουν την επιμέλεια εννέα δοκιμίων (μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται η εργασία της Reinhardt<sup>1334</sup> για τις νέες κατευθύνσεις στη φεμινιστική κριτική του θεάτρου και των συναφών τεχνών) καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι οι μελέτες των γυναικών έχουν την πιθανή δύναμη να μετασχηματίσουν τις ακαδημαϊκές επιστήμες, αλλά θα πρέπει επιπλέον να τροποποιηθούν τα προγράμματα σπουδών κολεγίων και πανεπιστημίων. Επίσης προβάλλουν την σημαντικότητα των μελετών με διεπιστημονική φύση για τις γυναίκες, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η μελέτη των γυναικών σε οποιαδήποτε επιστήμη, έχει επιπτώσεις σε όλο τον ακαδημαϊκό κόσμο.

Όπως καθίσταται σαφές, ολόκληρη η διαδικασία για μία μη σεξιστική παραγωγή θεάτρου για παιδιά είναι σύνθετη και απαιτεί μια αποφασιστική προσπάθεια και τη συνδρομή πολλών πλευρών. Στη παρούσα έρευνα σε πλήρη αντιστοιχία με τις προτάσεις Ευρωπαίων και Αμερικανών μελετητών<sup>1335</sup> για την παιδική λογοτεχνία, προτείνουμε για τη συγγραφή παιδικών θεατρικών έργων, τα ακόλουθα:

---

<sup>1328</sup> Juneja, R., όπ.π.

<sup>1329</sup> Gillespie, P. (1980b) όπ.π.

<sup>1330</sup> «Στα τέλη της δεκαετίας του '60 η φεμινιστική κριτική αναπτύχθηκε ως τμήμα του γυναικείου κινήματος και ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλλαγών και κατάφερε με ποικίλους τρόπους να κάνει το 'γένος' βασική κατηγορία της λογοτεχνικής υπόθεσης». Βλ. Παπαντωνάκης, Γ., όπ.π., σ.90

<sup>1331</sup> Stone, S., όπ.π.

<sup>1332</sup> Halladay, J. Starr, J. Sitjar, A. Brophy, S. Korty, C., όπ.π.

<sup>1333</sup> Langland, E., Gove, W., όπ.π.

<sup>1334</sup> Reinhardt N., όπ.π.

<sup>1335</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ακόλουθες εργασίες: Sprung, B. (1975). *Non-Sexist education for Young Children. A practical Guide*. New York: Citation Press· Huck, C.S., Hepler, S., Hickman, J. (1981).

- Θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια ισομερούς κατανομής τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής παρουσίασης των φύλων
- Αναφορικά με την ποιοτική παρουσίαση των φύλων, οι ενήλικες και ανήλικες ηρωίδες θεατρικών έργων καλό θα είναι να παρουσιάζονται όπως και οι ενήλικοι ήρωες ως ενδιαφέρουσες προσωπικότητες με πλείστα ενδιαφέροντα. Να συνυπάρχουν και να δραστηριοποιούνται σε κοινούς χώρους καθώς και να εμπλέκονται εξίσου και με την ίδια δυναμική σε συναρπαστικές περιπέτειες.
- Ως γνωρίσματα του χαρακτήρα των ηρώων και των ηρωίδων θα πρέπει να τους αποδίδονται εξίσου η ευφυΐα, η δυναμικότητα, η τάση για ανεξαρτησία, η γενναιότητα και παράλληλα, η τρυφερότητα, η ζεστασιά, η αγάπη, κ.ά. Ακολούθως, τις ηρωίδες θα πρέπει να τις χαρακτηρίζει το αίσθημα δυνατής φιλίας και όχι αντιζηλίας προς τις ομόφυλές τους, ενώ οι ήρωες να φαίνεται ότι συνεπαίρονται από ρομαντικά αισθήματα, ή έντονα αισθήματα αγάπης.
- Ως πρότυπο ενήλικης ηρωίδας δε θα πρέπει να προβάλλεται κατ' αποκλειστικότητα η μητέρα ή η νοικοκυρά, αλλά και η γυναίκα με πολλά ενδιαφέροντα, η επιτυχημένη επαγγελματίας, η γυναίκα με έντονη κοινωνική δράση και συμμετοχή στην πολιτική ζωή
- στην οικιακή σφαίρα θα πρέπει να φαίνεται ότι οι γονείς μοιράζονται τις καθημερινές οικιακές εργασίες και συμμετέχουν εξίσου στην ανατροφή και τη φροντίδα των παιδιών.

Μ' αυτό τον τρόπο, τα θεατρικά βιβλία γίνονται πιο ευέλικτα στην παρουσίαση των δύο φύλων, καθώς μέσα από την προσφορά ενός εκτεταμένου εύρους σύγχρονων ρόλων για άντρες και γυναίκες, αντί για μια περιορισμένη ποικιλία παραδοσιακών μοντέλων, αμβλύνεται η διαφοροποίηση στην απεικόνιση των φύλων και αποφεύγεται η ενίσχυση των προκαταλήψεων. Αλλά και πέρα από την ίδια τη συγγραφή θεατρικών έργων, καθοριστική είναι η συνδρομή και άλλων παραμέτρων που συμβάλλουν στο πνεύμα αλλαγής. Ειδικότερα, η αναμόρφωση των θεατρικών βιβλίων θα πρέπει να συνοδεύεται από την παράλληλη εναισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σεξισμού και δυνατότητας προβολής σεξιστικών πρότυπων τόσο σε έντυπο όσο και σε

---

*Children's Literature in the elementary school.* Holt: Rinehart and Winston· Protherough, R. (1983). *Developing response to fiction.* Philadelphia: Open University Press- Milton Keynes. Περισσότερη βιβλιογραφία για το θέμα βλ. Κανατσούλη Μ. ό.π., σσ. 45-53.

οπτικοακουστικό υλικό (ειδικά στην περίπτωση του θεάτρου ως προσφερόμενου θεάματος) που απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων.

Επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αποδεδειγμένοι από προκαταλήψεις και παραδοσιακά στερεότυπα και με δεδομένο πως οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους αποτελούν σημαντικό παράγοντα επηρεασμού διαμόρφωσης προτύπων, θεωρούμε ότι είναι αναγκαία η ευαισθητοποίησή τους, τόσο μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονται με θέματα ισότητας, όσο και με βραχύχρονα επιμορφωτικά προγράμματα και σεμιναριακά μαθήματα θεατρικής αγωγής, όπου θα αναλύεται ο ρόλος που το θέατρο έχει ή δύναται να έχει στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων, ως φορέας μηνυμάτων της εκάστοτε εποχής. Επιπλέον, θεωρούμε ότι στα εκπαιδευτικά προγράμματα των πανεπιστημιακών τμημάτων θα πρέπει να προστεθούν μαθήματα που αφορούν θέματα ισότητας των φύλων. Και ειδικά στην περίπτωση των παιδαγωγικών τμημάτων, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. και των φιλοσοφικών σχολών θα πρέπει να προστεθούν μαθήματα που να αφορούν όχι μόνο το θέατρο ως φαινόμενο και ως μορφή τέχνης, αλλά ειδικά το παιδικό και νεανικό θέατρο τις μορφές, τις εκφάνσεις και τις δυνατότητές του.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εάν συνδυαστεί με την ευαισθητοποίηση των γονιών αποβαίνει περισσότερο αποτελεσματική στην προσπάθεια καλλιέργειας των αρχών της ισότητας. Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή μπορεί να επιδιωχθεί η ευαισθητοποίησή τους μέσα από ομιλίες σε σχολεία, συναντήσεις με εκπαιδευτικούς σε τακτά χρονικά διαστήματα για συζητήσεις τέτοιων θεμάτων, ή δύναται να ενημερωθούν μέσα από έντυπο υλικό και κατάλληλα ραδιοτηλεοπτικά προγράμματα, όπου θα επισημαίνονται οι συνέπειες των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων εις βάρος των γυναικών και θα ερμηνεύεται η πολυδιάστατη διαδικασία διαιώνισης και αναπαραγωγής στερεοτύπων. Στόχος βέβαια είναι η κλιμάκωση των δράσεων και η επέκταση των προσπαθειών παραγωγής μη σεξιστικού υλικού ή εξάλειψης των παραδοσιακών στερεοτύπων και αντιλήψεων για τα δύο φύλα, στο περιεχόμενο όλων των πολιτισμικών δημιουργημάτων από τα οποία τα παιδιά δέχονται επιδράσεις.

Ίσως κάποιοι προτρέχοντας, σπεύσουν να δηλώσουν πως μεταξύ αντρών και γυναικών υπάρχουν πολλές διαφορές, ορισμένες μάλιστα γενετικές, βιολογικά καθορισμένες κ.τ.λ. Σε αυτούς απαντούμε ότι, βασικός στόχος και μέλημα δεν είναι να

γίνουμε όλοι ο άνθρωποι ίδιοι, αλλά να γίνουμε όλοι ίσοι. Και αυτό σημαίνει ισότητα, σημαίνει ισονομία, σημαίνει ισοτιμία, σημαίνει ισοδυναμία. Το αίτημα δεν είναι να φτιάχνουμε ανθρώπους –ρομπότ με τα ίδια συναισθήματα, χαρακτηριστικά, ‘πιστεύω’ και πολιτικές πεποιθήσεις, αλλά ούτε ανθρώπους που θα προκαθορίζονται τα μελλοντικά χαρακτηριστικά τους βάσει κάποιου κριτηρίου είτε αυτό λέγεται φύλο, είτε εθνικότητα, φυλή κ.α. Το παιδικό θέατρο ‘οφείλει’ να μην μπει σε μια λογική διαιώνισης σκόπιμα προκαθορισμένων αντιλήψεων, αλλά να συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Γιατί αυτός είναι ο ρόλος της Τέχνης και δη μιας τέχνης που απευθύνεται στα παιδιά: να χτίζει γέφυρες φέρνοντας κοντά τους ανθρώπους και να αναδεικνύει τις διαφορές ως συστατικά στοιχεία της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. Γιατί αυτές οι διαφορές δεν μας χωρίζουν σαν φύλα. Μας ενώνουν ως ανθρώπους.

## ΛΕΞΙΚΟ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

### ΑΝΔΡΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ

Η θεωρητική και ιδεολογική προκατάληψη που ορίζει την κοινωνική δομή με βάση τη σταθερά του αντρικού φύλου.

### ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Όρος που αναφέρεται στις σχέσεις των δύο φύλων. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Ι. Ν. Παρασκευόπουλο, Η. Πεξεβέγκη, Ν. Γιαννίτσα, και Α. Καραθανάση στο δίτομο έργο που επιμελήθηκαν, το οποίο φέρει και τον ομώνυμο τίτλο<sup>1336</sup>.

### ΕΞΕΛΙΞΙΑΡΧΙΑ

Η φιλοσοφική, ανθρωπολογική και κοινωνιολογική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία όλα τα ανθρώπινα πράγματα (πολιτιστικά, κοινωνικά, κ.τ.λ.) είναι αποτέλεσμα εξελικτικής διαδικασίας (evolutionism).

### ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Η σαφής και ενσυνείδητη διαδικασία με την οποία οι γονείς και το σχολείο μεταβιβάζουν στα παιδιά τη συμπεριφορά εκείνη που καθορίζεται και επιβάλλεται από τον πολιτισμό τους, σε αντίθεση με άλλες λανθάνουσες ή ασυνείδητες μεταβιβάσεις.

### ΜΙΜΗΣΗ

Η συνειδητή, ή ασυνείδητη προσπάθεια κάποιου ατόμου να αναπαραγάγει στη σκέψη, ή τη συμπεριφορά του το ίδιο πρότυπο σκέψης, ή συμπεριφοράς που παρατήρησε σε άλλο άτομο.

---

<sup>1336</sup> Παρασκευόπουλο, Ι. Ν., Πεξεβέγκη, Η., Γιαννίτσα, Ν., Καραθανάση Α. [επιμ.] (1995) *Διαφυλικές Σχέσεις. Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων*, τόμος Α' & Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα



## **ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΑ**

Το κατά φύλο σύστημα ισχύος στο οποίο οι άντρες εξασφαλίζουν κοινωνική και οικονομική υπεροχή.

## **ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ**

Ο όρος 'προκατάληψη' αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη θέση, η οποία ορίζεται και ελέγχεται από τα στερεότυπα. Τα στερεότυπα συχνά αντανακλούν τις κοινωνικές προκαταλήψεις.

## **ΠΡΟΤΥΠΟ**

Η προκατασκευασμένη μορφή αντικειμένου, που χρησιμοποιείται ως υπόδειγμα για την αναπαραγωγή άλλων, ομοίων προς αυτό.

## **ΡΟΛΟΣ**

Αφορά το σύνολο των συμπεριφορών που απαιτούνται από ένα άτομο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση του στην οικογένεια, ή στο κοινωνικό σύνολο.

## **ΣΕΞΙΣΜΟΣ**

Η συμπεριφορά που βασίζεται στην πεποίθηση ότι ένα από τα δύο φύλα είναι κατώτερο από το άλλο. Τα σεξιστικά στερεότυπα συνδέθηκαν και συνδέονται ακόμη με θεωρίες για το βιολογικό-γενετικό προκαθορισμό των φύλων.

## **ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ**

Είναι οι προκαθορισμένες αντιλήψεις για τους ρόλους στην κοινωνία. Ειδικότερα, είναι τα προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης-σκέψης (διανοητικές εικόνες -ιδέες), που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αντίληψη που πάμε να σχηματίσουμε γι' αυτήν την πραγματικότητα, προκαλώντας απλοποιήσεις και γενικεύσεις που τη διαστρεβλώνουν. Προσανατολίζουν την αντίληψη μας σε σχέση με την εκάστοτε πραγματικότητα κατά τρόπο συλλεκτικό και επιμεριστικό με αποτέλεσμα να την αλλοιώνουν και να την παραμορφώνουν.

### **ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ**

Το σύνολο των προσχηματισμένων και υπεραπλουστευμένων κοινωνικών αντιλήψεων αναφορικά με τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες, τους ρόλους, τα επαγγέλματα, κ.τ.λ. των ατόμων, απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους.

### **ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

Το σύνολο των αντιδράσεων ενός οργανισμού που μπορούν να παρατηρηθούν, καθώς και οι λεκτικές αναφορές σε υποκειμενικές εμπειρίες.

### **ΤΑΥΤΙΣΗ**

Γενικά, εννοείται η εξακρίβωση της ταυτότητας, ή της φύσης ενός ατόμου, ή κάποιου πράγματος. Ως ψυχαναλυτικός όρος σημασιοδοτεί τη συνειδητή ή εν μέρει ασυνείδητη διαδικασία απόκτησης διαφόρων συμπεριφορών και ρόλων που χαρακτηρίζουν άτομα με τα οποία υπάρχει ισχυρός συναισθηματικός δεσμός, ή που το παιδί θέτει ως πρότυπα. Κατ' επέκταση η ταύτιση μπορεί να αφορά τη στενή κοινωνική σύνδεση του ατόμου με άλλα άτομα που έχουν κοινά ενδιαφέροντα.

### **ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ**

Σύμφωνα με την N. Miller είναι η ικανότητα να συγκροτεί η γυναίκα αυτοσυνείδηση για την ταυτότητά της, τόσο ως κληροδοτημένη πολιτισμική κατάσταση, όσο και ως διαδικασία κοινωνικής ολοκλήρωσης.

### **ΦΥΛΟ**

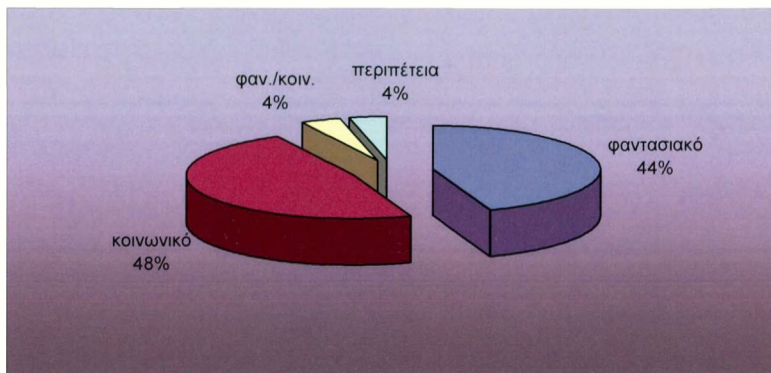
Στην ουσία είναι το σύνολο των βιολογικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν αν ένας άνθρωπος ή ζώο είναι αρσενικό ή θηλυκό. Στη παρούσα μελέτη το φύλο εκλαμβάνεται ως κοινωνική κατασκευή, δηλαδή ως κοινωνική σχέση και πολιτισμικό σύμβολο και όχι ως δεδομένο της φύσης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



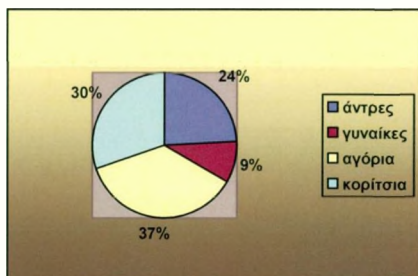
Εικόνα 3. Από την παράσταση του έργου *'Μια τρελή-τρελή πολυκατοικία'* του Γ. Ξανθούλη, που ανέβηκε το 2002 στη σκηνή του Εθνικού Θεάτρου Ρόδου

**Γράφημα 1.** Η θεματολογία των θεατρικών κειμένων της έρευνας

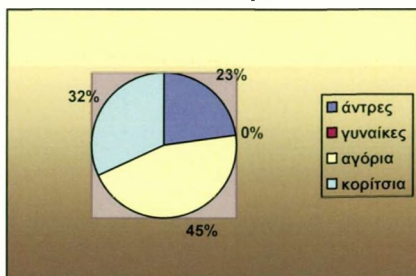


**Γράφημα 2.** Το φύλο των πρωταγωνιστικών προσώπων ανά θεματική κατηγορία

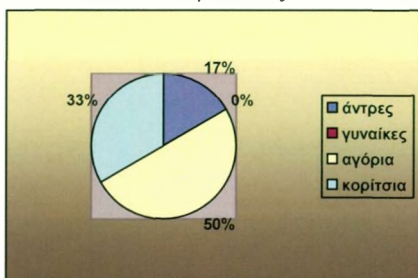
2.1. Κοινωνικά



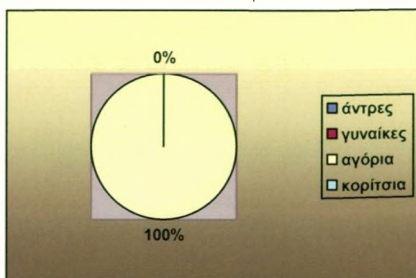
2.2. Φαντασίας



2.3. περιπέτειας

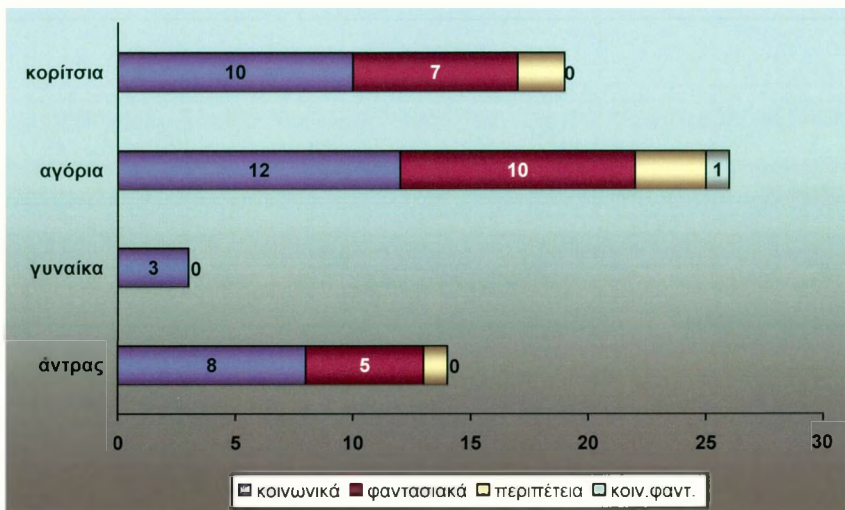


2.4. Κοινωνικά- φανταστικά



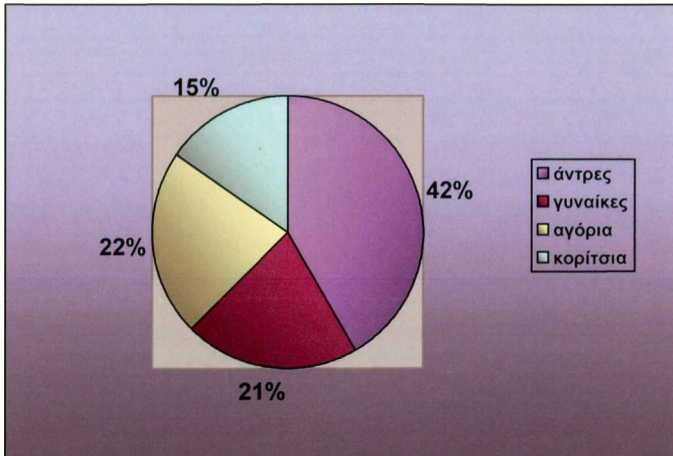


**Γράφημα 3.** Κατανομή πρωταγωνιστικών ρόλων και συχνότητα εμφάνισης των φύλων κατά θεματικές κατηγορίες κειμένων

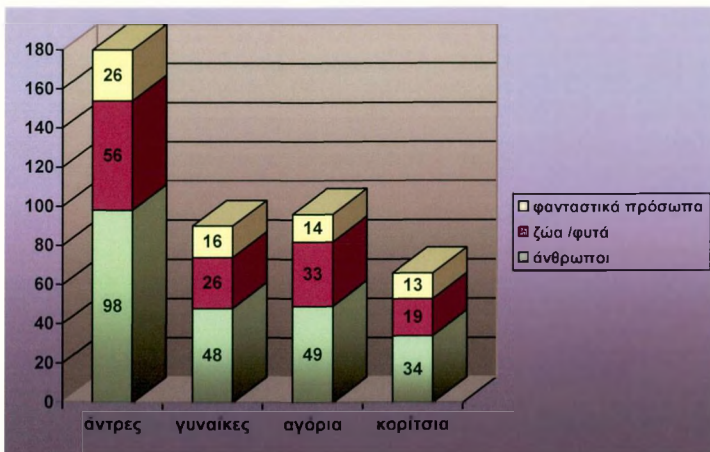




**Γράφημα 4.** Η συχνότητα εμφάνισης των δυο φύλων στα θεατρικά κείμενα



**Γράφημα 5.** Παρουσίαση της μορφής και της συχνότητας εμφάνισης ενήλικων και ανήλικων χαρακτήρων των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα

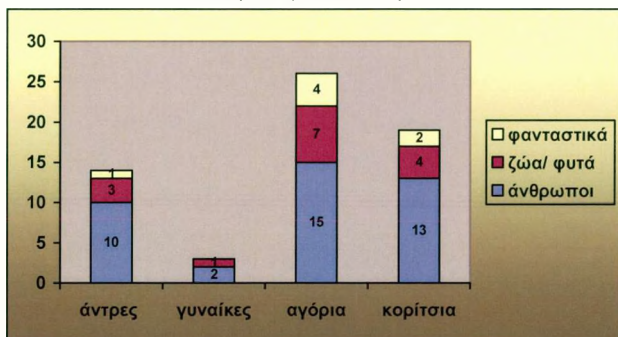




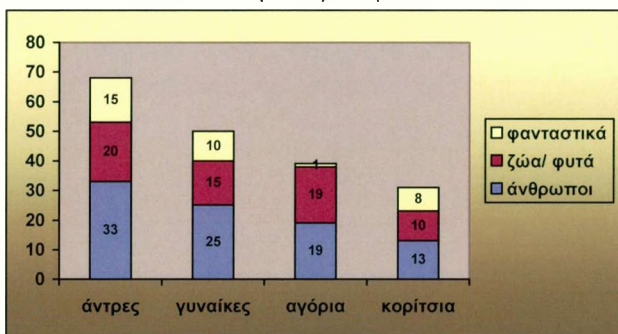


**Γράφημα 6.** Παρουσίαση της μορφής και της συχνότητας εμφάνισης των δύο φύλων σε πρωταγωνιστικούς, δευτερεύοντες και βοηθητικούς ρόλους στα θεατρικά κείμενα

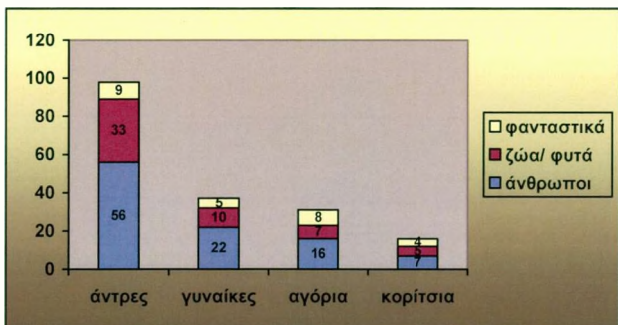
6.1. Πρωταγωνιστικοί ρόλοι



6.2. Ημικεντρικοί ρόλοι

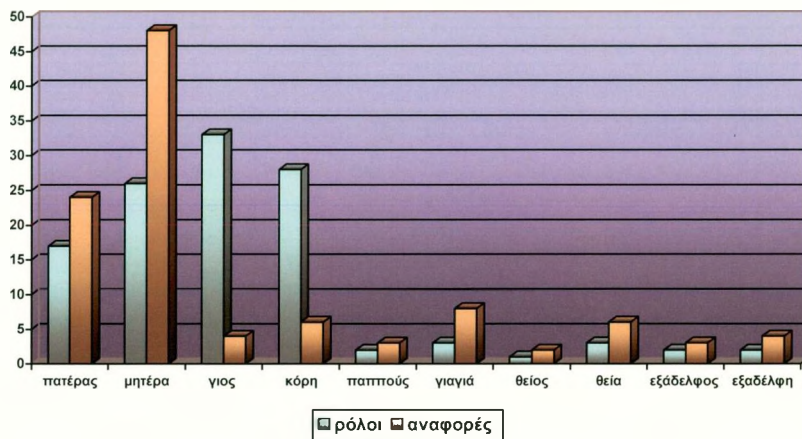


6.3. Βοηθητικοί ρόλοι





Γράφημα 7. Κειμενική παρουσία των μελών της οικογένειας με ρόλο και αναφορά





## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εμπειρικές και θεωρητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό κατέδειξαν πως τα θεατρικά έργα για παιδιά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή σεξιστικών στερεοτύπων σε βάρος των γυναικών. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια εντάσσεται και η παρούσα έρευνα, η οποία εξετάζει τα θεατρικά κείμενα που απευθύνονται στα παιδιά ως αναγνώστες, ως θεατές, ως ηθοποιούς. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται τα θεατρικά βιβλία που εκδόθηκαν στην Ελλάδα τη δεκαετία 1985-1995 με βασικό στόχο να ερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό τα κείμενα αυτά αναπαράγουν -και διαιωνίζουν- στερεότυπες εικόνες για το ρόλο των δύο φύλων. Με δεδομένο ότι τα πρότυπα των φύλων που προβάλλονται από τα παιδικά αναγνώσματα (σε συνάρτηση με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης) πολλές φορές διαμορφώνουν την αντίληψη των παιδιών για το ρόλο του φύλου τους, μελετήσαμε το θεατρικό κείμενο ως λογοτεχνικό βιβλίο και ως εν δυνάμει σενάριο για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης.

Βασική επιδίωξη και φιλοδοξία της μελέτης ήταν να συμβάλει στην κάλυψη του ερευνητικού κενού στην ελληνική βιβλιογραφία γύρω από το συγκεκριμένο είδος θεάτρου και πιο ειδικά όσον αφορά τα μηνύματα και τα πρότυπα που το παιδικό θέατρο προβάλλει ή δύναται να προβάλλει στους ανήλικους θεατές αναφορικά με τους ρόλους των φύλων. Οι λόγοι λοιπόν που μας οδήγησαν στη μελέτη του παιδικού θεάτρου ήταν από τη μια η περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία για το παιδικό θέατρο και, από την άλλη, η δυνατότητα που έχουν τα προβαλλόμενα πρότυπα να εισχωρούν αβίαστα στην παιδική ψυχοσύνθεση και να δημιουργούν, από μικρή ηλικία, στάσεις και απόψεις για τα δύο φύλα που συν τω χρόνω γίνονται αποδεκτές ως σταθερές, αναλλοίωτες και 'φυσικές'.

Αρχικά αναλύθηκαν οι όροι θέατρο, παιδικό θέατρο και δραματικό κείμενο. Σε αυτά τα πλαίσια παρουσιάστηκαν ορισμένες βασικές θεωρίες για το θέατρο, όπως αυτές

εκφράστηκαν στην πορεία του θεάτρου μέσα στο χρόνο. Επίσης παρουσιάστηκε η ιστορία του παιδικού θεάτρου στον ελλαδικό χώρο, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου που το διαφοροποιούν από κάθε άλλο κείμενο και τέθηκαν βασικοί προβληματισμοί για τη δυνατότητα του δραματοουργού να λειτουργεί -ενσυνείδητα ή ασυνείδητα- ως φορέας μηνυμάτων. Στη συνέχεια, για την ανάλυση του υλικού που αποτέλεσε το τελικό δείγμα της έρευνας, βάσει των περιορισμών που τέθηκαν (πρωτότυπη συγγραφή, θεατρικό έργο με δομή ολοκληρωμένης ιστορίας, κ.τ.λ.), χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (ποιοτική – ποσοτική).

Ειδικότερα, η ανάλυση έγινε με βάση ένα σύστημα κατηγοριών που περιελάμβανε τις ακόλουθες παραμέτρους: 1) τη σχέση θεματολογίας και κεντρικών προσώπων, 2) τη συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στο κείμενο και στους τίτλους, καθώς και το ρόλο που κατέχουν στο έργο (πρωταγωνιστικό δευτερεύοντα, βοηθητικό), 3) την οικογένεια και τους οικογενειακούς ρόλους, όπου μελετάται η οικογενειακή κατάσταση των ανήλικων χαρακτήρων, η οικογενειακή δομή και η παρουσίαση των μελών στη μικρο-καθημερινότητα, καθώς και τα καθήκοντα και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα μέλη της οικογένειας, 4) ο χώρος εργασίας και οι επαγγελματικοί ρόλοι, όπου ερευνάται η συμμετοχή των φύλων στην αγορά εργασίας, τα επαγγέλματα που ασκούν οι ενήλικοι χαρακτήρες και τα επαγγέλματα που θα ήθελαν να ασκήσουν στο μέλλον οι ανήλικοι χαρακτήρες, 5) τα περιβάλλοντα στα οποία κατά κύριο λόγο δραστηριοποιούνται τα δύο φύλα και η συμμετοχή αντρών και γυναικών στην κοινωνικοπολιτική ζωή, 6) η χρήση του ελεύθερου χρόνου, δηλαδή οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες των φύλων και τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων· 7) μελετήθηκε ακόμα από ποια πρόσωπα γίνεται η λήψη αποφάσεων, η εξεύρεση λύσεων και η υποβολή προτάσεων εντός και εκτός οικογένειας και, τέλος, 8) επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση της προσωπικότητας των δύο φύλων των θεατρικών κειμένων, όπως διαφαίνεται από τα ιδανικά και τους στόχους ζωής των προσώπων, τις στάσεις και τις απόψεις που εκφράζουν για τα δύο φύλα, καθώς και από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που τους αποδίδονται.

Από αυτές τις κατηγορίες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα: Στα κείμενα όλων των θεματικών κατηγοριών

πρωταγωνιστούν τα αγόρια, τα οποία μάλιστα σε πάρα πολλές περιπτώσεις κατέχουν κατ' αποκλειστικότητα τον πρωταγωνιστικό ρόλο (δε συμπρωταγωνιστούν με άλλα πρόσωπα). Όσον αφορά την αριθμητική παρουσία των δύο φύλων στα θεατρικά κείμενα, διαπιστώθηκε πως τα θεατρικά πρόσωπα είναι στην πλειονότητά τους άντρες. Η αριθμητική υπεροχή των αντρικών χαρακτήρων στα κείμενα διατηρείται και στους τίτλους των έργων. Αντίθετα, στις γυναίκες, την ιδιαίτερα χαμηλή αντιπροσώπευσή τους στα κείμενα και στους τίτλους συμπληρώνει η ανωνυμία. Η γυναίκα των θεατρικών κειμένων δεν έχει αυθύπαρκτη οντότητα και η παρουσία της στα θεατρικά κείμενα νοηματοδοτείται μέσω της ιδιότητάς της ως μητέρας, συζύγου ή κόρης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι, τόσο οι δευτεραγωνιστές, όσο και τα βοηθητικά πρόσωπα είναι στην πλειονότητά τους άντρες. Συνεπώς, όχι μόνο πρωταγωνιστούν τα αγόρια, αλλά κι αυτοί που βοηθούν τον κεντρικό ήρωα και τον πλαισιώνουν είναι στην πλειονότητά τους άντρες.

Με βάση την ανάλυση, οι μητέρες είναι περισσότερες από τους πατέρες παρόλο που στο σύνολό τους οι άντρες είναι πολύ περισσότεροι από τις γυναίκες. Η συχνή παρουσία της μητέρας σε συνδυασμό με τις συχνές αναφορές στο πρόσωπό της, τονίζουν τη μεγάλη συμμετοχή και εμπλοκή της στην καθημερινή ζωή των παιδιών, ενώ αντίθετα η απουσία του πατέρα δηλώνει -άμεσα ή έμμεσα- την αποστασιοποίησή του από τη μικρο-καθημερινότητα της οικογένειας. Όσον αφορά τους ρόλους στην οικογένεια, ο πατέρας δεν ασχολείται ποτέ με δουλειές του νοικοκυριού, αλλά και με οτιδήποτε έχει σχέση με τη φροντίδα και την ανατροφή του παιδιού. Αντίθετα, έχει το μοντέλο του οικονομικά εύρωστου και ανεξάρτητου, του αρχηγού-τιμωρού και στυλοβάτη της οικογένειας. Από την άλλη, οι γυναίκες εμφανίζονται σχεδόν πάντα στο σπίτι και ασχολούνται κυρίως με δραστηριότητες της οικιακής σφαίρας. Όσον αφορά τους ανήλικους χαρακτήρες, τα αγόρια δε συμμετέχουν ποτέ ούτε βοηθούν τη μητέρα στις δουλειές του σπιτιού, ενώ τα κορίτσια επιτελούν άσογα όλες τις δουλειές του σπιτιού, προσφέροντας αγγύστα τη βοήθειά τους στη μητέρα.

Στο χώρο εργασίας, οι άντρες είναι κατά κύριο λόγο εργαζόμενοι, ενώ οι γυναίκες, όχι μόνο τίθενται στο περιθώριο της παραγωγικής διαδικασίας αλλά συχνά τα επαγγέλματα που ασκούν δεν υφίστανται στην πραγματικότητα, αλλά είναι φανταστικά. Όσον αφορά το επαγγελματικό προφίλ, οι άντρες εργάζονται με κέφι και χαρά ό,τι



δουλειά και αν κάνουν, ενώ οι γυναίκες ή δε θέλουν να δουλεύουν ή αποδεικνύονται ανίκανες να διεκπεραιώσουν τη δουλειά που αναλαμβάνουν. Όσον αφορά το είδος των επαγγελμάτων, οι άντρες μονοπωλούν επαγγέλματα κύρους και εξουσίας, ενώ οι γυναίκες περιορίζονται 'στα της οικίας', σε χειρωνακτικά και χαμηλά αμειβόμενα επαγγέλματα. Στους ανήλικους χαρακτήρες τα αγόρια εργάζονται για βιοποριστικούς λόγους, ενώ τα κορίτσια γιατί είναι φιλοχρήματες. Τα αγόρια σκέφτονται το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν στο μέλλον αλλά και το 'περιβάλλον' τους τα ωθεί σε επαγγέλματα με κύρος και εξουσία, ενώ τα κορίτσια ωθούνται από το περιβάλλον τους σε επαγγέλματα παραδοσιακά και χαμηλά αμειβόμενα.

Σχετικά με τα περιβάλλοντα δράσης των φύλων καταδείχθηκε ότι οι άντρες δραστηριοποιούνται κυρίως εκτός σπιτιού, ενώ οι γυναίκες εμφανίζονται κυρίως στην οικιακή σφαίρα. Στους ανήλικους χαρακτήρες, τα αγόρια εμφανίζονται πολύ συχνά εκτός σπιτιού, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πολύ λιγότερο στους δημόσιους χώρους και πολύ περισσότερο μέσα στο σπίτι. Επίσης, ο άντρας είναι εκείνος που έχει στα χέρια του την εξουσία, παίρνει τις πολιτικές αποφάσεις και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή. Αντίθετα, οι γυναίκες είναι αποκομμένες από κάθε πολιτική απόφαση ή δραστηριότητα. Στους ανήλικους χαρακτήρες, το αγόρι είναι εκείνο που ηγείται της ομάδας ομηλικών, είναι πρόεδρος της τάξης, κ.ά., ενώ το κορίτσι παρουσιάζεται σεμνή και συνεσταλαμμένη στην παρέα ομηλικών.

Όσον αφορά τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες των θεατρικών προσώπων διαπιστώθηκε πως είναι αυστηρά οροθετημένες με βάση το φύλο και προβάλλουν τους αντρικούς χαρακτήρες ως προσωπικότητες με πλείστα ενδιαφέροντα, ενώ αντίθετα, ειδικά για τις ενήλικες ηρωίδες δεν υπάρχει κοινωνική ζωή και δραστηριότητες εκτός σπιτιού, αφού η φροντίδα των παιδιών και οι υποχρεώσεις του νοικοκυριού έχουν άμεσες συνέπειες στο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν στην ψυχαγωγία τους. Σχετικά με τα παιχνίδια των ανήλικων χαρακτήρων, η ανάλυση κατέδειξε ότι, α) οι ανήλικοι χαρακτήρες παίζουν με παιχνίδια που σύμφωνα με τις κοινωνικές αντιλήψεις ανταποκρίνονται στο φύλο τους, β) τα κορίτσια δεν παίζουν τόσο συχνά όσο τα αγόρια, διότι δεν έχουν τόσους φίλους όσους εκείνοι, γ) τα κορίτσια δε βγαίνουν τόσο συχνά από το σπίτι όσο οι ανήλικοι ήρωες και δ) στο σπίτι τα κορίτσια ασχολούνται συνήθως με τις ίδιες δραστηριότητες που ασχολείται η μητέρα, ακολουθώντας το πρότυπό της.

Με βάση τα στοιχεία της ανάλυσης, το πρόσωπο που λαμβάνει τις αποφάσεις, κάνει προτάσεις και βρίσκει λύσεις σε θέματα που ανακύπτουν εντός ή εκτός σπιτιού (π.χ. στο χώρο εργασίας, στην παρέα ομηλικών, κ.α.), είναι οι άντρες. Οι αποφάσεις τους δεν αμφισβητούνται, ενώ οι προτάσεις και οι ιδέες τους γίνονται δεκτές και μάλιστα πολλές φορές με ενθουσιασμό. Αντίθετα οι γυναίκες είναι τα πρόσωπα που παίρνουν ελάχιστες αποφάσεις, κάνουν τις πιο λίγες προτάσεις, εκφράζουν το πιο μικρό αριθμό ιδεών και βρίσκουν τις λιγότερες λύσεις από κάθε άλλο πρόσωπο ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας. Τα αγόρια από την άλλη, ακολουθώντας το πρότυπο του άντρα, είναι τα πρόσωπα που, μετά από εκείνον, βρίσκονται στο κέντρο των αποφάσεων, ενώ τα κορίτσια ακολουθούν -και σ' αυτή την περίπτωση- πιστά, το πρότυπο της ενήλικης ηρωίδας.

Αναφορικά με τη σκιαγράφιση της προσωπικότητας των φύλων στα θεατρικά κείμενα η έρευνα κατέδειξε πως οι άντρες, σε αντίθεση με τις γυναίκες, έχουν υψηλούς στόχους και ιδανικά. Αντιστοίχως, στους ανήλικους χαρακτήρες τα αγόρια είναι εκείνα που θέτουν υψηλούς στόχους, ενώ τα κορίτσια όχι μόνο δε θέτουν υψηλούς στόχους στη ζωή, αλλά δεν έχουν καν αντίληψη του τι συμβαίνει γύρω τους. Σχετικά με τις στάσεις ή θέσεις των ηρώων/ίδων για τις σχέσεις των φύλων, η έρευνα κατέδειξε πως οι ενήλικοι ήρωες σε πολλές περιπτώσεις υποστηρίζουν πως *'τα αρσενικά είναι ανώτερα από τα θηλυκά'*. Αλλά και τα κορίτσια αναπαράγουν, μέσα από το λόγο, στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα, που σημαίνει ότι έχουν *'δίδαχτεί'* να αποδέχονται τη διάκριση μεταξύ των φύλων και γι' αυτό την παρουσιάζουν με απόλυτα φυσικό τρόπο.

Όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά των φύλων, διαπιστώθηκε πως οι άντρες είναι επιθετικοί, πολεμοχαρείς, αγαπούν το χρήμα και την εξουσία, ενώ αντίθετα οι γυναίκες δεν είναι επιθετικές, είναι καλές, πονόψυχες και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εξωτερική τους εμφάνιση. Τα αγόρια, κατά το πρότυπο του ενήλικου άντρα, είναι επιθετικά, χτυπιούνται, μαλώνουν, φωνάζουν, αλλά οι πράξεις τους ηρωοποιούνται. Αντίθετα, το κορίτσι είναι πονόψυχη, αλλά δεν έχει τη δύναμη να βοηθήσει.

Σχετικά με τις νοητικές ικανότητες η ανάλυση κατέδειξε πως οι άντρες είναι έξυπνοι, ευρηματικοί, οξυδερκείς και εύστροφοι, ενώ η γυναικεία εξυπνάδα -όπου εμφανίζεται- είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πονηριά και την κακία. Οι ανήλικοι ήρωες είναι δημιουργικοί, έξυπνοι, ευρηματικοί, εύστροφοι και οξυδερκείς, έχουν πάρα

πολλές γνώσεις και τους διακρίνει η θέληση να μαθαίνουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Αντίθετα, η ανήλικη ηρωίδα θεωρείται *'λιγότερο έξυπνη από το αγόρι'*, κάτι που φαίνεται να αποδέχεται και να υποστηρίζει και η ίδια.

Αναφορικά με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά διαπιστώθηκε ότι άντρες είναι ψυχικά δυνατοί, θυμώνουν και οργίζονται πολύ, ενώ ποτέ δεν κλαίνει. Από την άλλη, οι γυναίκες λιποθυμούν πολύ συχνά, κλαίνει και ζηλεύουν πολύ, γελάνε περισσότερο απ' όλους, ποτέ δεν οργίζονται ενώ ακόμα και όταν θυμώνουν, ο θυμός τους διαφέρει από εκείνον των αντρών, όχι μόνο ως προς τη συχνότητα αλλά και ως προς την ένταση. Αντίθετα, οι ανήλικοι ήρωες είναι ψυχικά δυνατοί, θυμώνουν πολύ και οργίζονται, ενώ τα κορίτσια γελούν πολύ, κλαίνει πολύ συχνά, ποτέ δεν οργίζονται, ελάχιστες φορές θυμώνουν, αλλά ζηλεύουν πάρα πολύ. Γενικά, η ανάλυση κατέδειξε ότι οι διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας βασίζονται στους στερεότυπους ρόλους των φύλων και όχι στις ατομικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων που είναι φυσικό και λογικό να υπάρχουν.

Συνεπώς, βάσει όλων των παραπάνω ευρημάτων, διαπιστώνουμε ότι επιβεβαιώνονται οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας και καταλήγουμε στο βασικό συμπέρασμα πως τα θεατρικά κείμενα για παιδιά στη συντριπτική πλειονότητά τους προβάλλουν, αναπαράγουν και διαιωνίζουν τη διαφοροποίηση των δύο φύλων σε βάρος των γυναικών.

## SUMMARY

Numerous empirical and theoretical studies analyzing children's literature have shown that many children's texts, including school books, contribute to the reproduction of themes which reflect stereotypes of masculine and feminine roles and sexism. It is within this framework that the present study was undertaken to examine whether the dramatist-author, either intentionally or unintentionally, openly or latently, reproduces these gender stereotypes in theatrical works.

More specifically, the objective of this study was to analyse the texts of theatrical books published in Greece in the period 1985-1995. The books were specifically written to serve the reading, audience observer, and acting purposes of children. The basic aim of this research was to determine whether the content of these texts portrays gender roles and stereotypes which reinforce and perpetuate the differentiation between the two sexes and gender bias against women.

The research is based on basic theories of the socialization process with respect to the role of gender according to which the manner in which gender stereotypes are represented and portrayed in children's literature impacts on children's perceptions and contributes to the image children develop of the role of their gender in society.

In researching the books we applied the methodology of content analysis which is widely used in social sciences and the humanities to investigate and locate the meaning and the messages contained in various forms of communication media such as written texts. The theatrical texts were studied as substantial forms of existing children's literature and within the context of their potential to serve as scenarios for theatrical works and presentations.

Our study aims to cover to some extent the research void with regard to the above themes concerning children's theatre, because of the paucity of theatrical texts in the greek literature, and the potential these stereotypes of masculine and feminine roles and sexism may have to influence from a very young age attitudes which reinforce gender bias, and to be regarded as accepted "natural and irrevocable norms of behavior between the two sexes.

Initially the terms “theatre”, children’s theatre”, and “dramatic text” were analysed. In this context, basic theories of theatre as they evolved through the ages and the history of children’s theatre in Greece together with the specific elements and characteristics which differentiate the dramatic text from other text forms were presented. The potential which the dramatist-author has to intentionally or unintentionally convey messages and meaning through these texts was questioned.

The material which comprised the definitive sample of our research was analyzed using the methodology of qualitative and quantitative content analysis taking into account the limitations of the framework within which the research was conducted,(original thesis, theatrical works with the structure of a completed story etc.)

More specifically our analysis was based on a system of categories which included the following parameters: 1) the relationship between themes and central figures, 2) the frequency of appearance of the two sexes in the texts and titles and the role which each sex plays in the act (protagonist, secondary or helper), 3) family and roles in the family, the family situation of children and non-adult members, family structure, description of everyday activities of family members, and the individual roles and duties of each family member. 4) the workplace and vocational-professional roles, where the participation of the two sexes in the labour market, the professions of adult characters and the professions in which non-adult characters wish to work in the future are studied, 5) the environments in which each sex is primarily active and the participation of male and female figures in sociopolitical activities, 6) leisure time, the recreational activities of each sex, and the preferences in games and toys of non-adults, 7) study of the key figures who are responsible for decision making, problem solving and submitting proposals both within and outside the family, and finally 8) the attempt to outline the personalities of the two sexes in the theatrical texts as is revealed by the ideals and life goals of the characters, the expression of attitudes and views with regard to the sexes and the characteristics which are attributed to each personality.

Using the abovementioned system the following conclusions were derived: In the texts of all categories whatever the theme, boys play the lead role, and in fact, in many instances, the lead role is exclusive (no other leading role is played by another character). There is a definite quantitative difference between the number of male and female figures with regard to the total number of characters who play in the texts,

with a dominating majority of males. This numerical majority is also evident in the titles of the theatrical works, whereas in the case of the female figures, apart from the numerical minority both in the texts and in the titles there is also evidence of anonymity. The woman in the theatrical texts is never portrayed as a self-existing entity and her presence is depicted in the role of mother, wife or daughter. Apart from the protagonists, even the characters who play secondary or helper roles are in the majority also males. This shows that not only the heroes themselves but also the characters who play important roles and who generally help the hero to achieve his goals are in the majority of cases, boys.

In the texts, even though there is a majority of men compared to women, there are more mothers than fathers. The frequent presence of the mother and the frequent reference to her name in the texts reflects and emphasises her participation and commitment to the everyday activities in the lives of her children whereas on the other hand the absence of the father reflects directly or indirectly his remoteness from the everyday activities of the family. As far as the roles within the family are concerned, the father does not occupy himself with house chores or with the care and upbringing of the children. On the contrary he is depicted as being financially robust and independent, in a role of leader-punisher and the strong pillar of the family. The women on the other hand almost always appear as being in the home occupying themselves mainly with the activities and chores of housewives. As far as the children and non-adult members are concerned boys do not participate and do not help their mothers in house chores whereas girls do this work willingly and faultlessly and have a natural disposition to help their mothers and to heed mother's advice and admonitions thus preparing themselves for their future roles of wife and mother.

Concerning work and the working environment men are generally working persons. Women are generally non-workers and are excluded from productive vocations and professions which contribute to the economy and are often depicted as working in non-existent imaginary professions. Men are depicted as workers who enjoy and derive satisfaction from their work, whatever their vocation or profession, whereas women either do not wish to work or are depicted as being incapable or incompetent when they are in roles of working persons. Men dominate in professions and vocations of high social status and power, whereas women are more or less restricted to the role of housewife, and vocations of manual and unpaid or low-paid labour. Boys are depicted as working for a purpose to make a living whereas girls

work solely for the desire to make money. Boys are concerned about their future profession and their environment motivates them toward professions of status and power. Girls are generally influenced by their environment to choose traditional and low-paid vocations.

With regard to the socio-political environment men are portrayed as being involved in activities outside the home. On the contrary women are active within the home environment, spending most of their time in the house and far less in public places. This model also holds for the boys and girls. Men are portrayed as exercising power, taking political decisions, and actively participating in social life. On the contrary women are excluded from political activities and do not make political decisions. In the non-adult characters, boys are always the leaders, presidents of their classes etc., while girls are depicted as being humble and withdrawn in community groups.

From the texts it is also evident that the recreational activities of the theatrical characters are strictly defined on the basis of their sex. Male characters are portrayed as having many interests whereas in the case of the females, especially the women, social activities outside the home environment are virtually non-existent because their commitment to the upbringing and care of their children and house duties impacts with limitations on time which is available for recreation. Our analysis shows that the child and non-adult characters occupy themselves with games and toys which would normally be accepted and regarded as gender-appropriate by society in general and that the girls don't seem to play as much as the boys because they have fewer friends, spend more time in the house occupying themselves with activities and chores similar to those of their mothers who are their role-models.

Persons who make major decisions, proposals, and solve problems in and outside the home environment (e.g. the workplace, in peer groups etc.) are almost always men. Their decisions are never questioned and their proposals and ideas are always adopted, often with enthusiasm. On the contrary females are portrayed as making only a few decisions and proposals, expressing fewer ideas and finding fewer solutions to problems irrespective of their age. Boys on the other hand follow the model of the men and are always at the centre of decision making.

Regarding the personality of male and female theatrical figures in theatrical texts our research shows that men are depicted as having higher ideals and aims in life than women. This is reflected also in the non-adult characters where the girls are

again depicted as being inferior in this respect compared to the boys. Our research also shows that the adult protagonist/hero in many cases supports the belief that “males are superior to females”. In fact, the girls themselves, as is evident from their speech, seem to naturally reproduce themes of gender stereotypes which indicate that they have been “taught” to accept without question the discrimination between the sexes and gender bias.

With regard to their social behaviour, men are portrayed as being aggressive, warlike, and thirsty for money and power. Women are not aggressive, are good-natured, compassionate, and are especially concerned about their external appearance. Boys in accordance with the adult male role model are not only aggressive but they fight, quarrel, shout, and are regarded as heroes for these actions.

Girls on the contrary apart from being compassionate, never have the ability or the strength to help in any situation.

As far as cognitive abilities are concerned men are intelligent, inventive, discerning, nimble and versatile whilst whenever women display intelligence this is inevitably associated with cunning and malice. Similarly the non-adult or child male hero apart from displaying the above qualities of his adult male counterpart also has superior general knowledge and a natural desire to learn more compared to the girl heroes who are depicted as being less intelligent and accepting and supporting these beliefs themselves.

Emotionally, men are portrayed as being psychologically stronger, often angry and hot-tempered, but they never cry. Women faint easily and often cry, display excessive jealousy, laugh more than others, do not lose their temper and even when they are angry their anger differs from that of the men as it is less frequent and less intense. Similarly the abovementioned attributes are evident and reproduced in the non-adult child male and female figures respectively. Generally from the analysis it is evident that the characteristics of personality are based on what is normally accepted as stereotypes of gender-appropriate behaviour and not on what would naturally and reasonably be expected merely on the basis of individual differences in people.

On the basis of the above findings the initial hypothesis of this research is confirmed and in conclusion it is evident that the children’s theatrical texts and books in question do indeed reproduce and perpetuate the differentiation and discrimination between the two sexes and gender bias against women.



## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αγγελάκης, Α. (1989). Γράφοντας θέατρο για μαθητές. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), 33-37.
2. Αθανασόπουλος, Β. (1992). *Οι μύθοι της ζωής και του έργου του Γ. Βιζυηνού*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
3. Αισχίνης (χ.χ.). *Κατά Κτησιφώντος* (Κ. Αργύρης, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
4. Άλκηστις (1983). *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: εκδ. ιδίας.
5. Άλκηστις (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
6. Άλκηστις (1989α). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
7. Άλκηστις (1989β). Όρχησις η άγουσα οδός. *Διαβάζω*, 214 (4/1989), 60-62.
8. Άλκηστις (1991). Ελληνική Παράδοση και Δραματοποίηση στο σχολείο Μια πρόταση διερεύνησης της δραματοποίησης. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 115-117.
9. Άλκηστις (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
10. Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
11. Αλχασίδης, Ν. (2002). «Μικρός Οδυσσεβέαχ». Στο Γ. Ροΐλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 174-176.
12. Άμαντος, Κ.Ι. (1946). *Τα γράμματα εις την Χίον κατά την τουρκοκρατίαν 1566-1822 (Σχολεία και Λόγιοι)*. Πειραιάς: εκδ. ιδίου.
13. Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1986). Το έργο της θείας Λένας. *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 3, 192.
14. Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980* (7<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
15. Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988α). Η μεταπολεμική πορεία του παιδικού θεάτρου στην Ελλάδα. *Διαδρομές*, 10, 110-112.
16. Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988β). Πενήντα χρόνια Ραδιοφωνίας και οι παιδικές εκπομπές. *Διαδρομές*, 12, 279-281.
17. Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991α). Τάσεις στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία. Στο συλλογικό, *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Πρακτικά του Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» (Αθήνα 9-10 Δεκεμβρίου 1989)*. Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός, 100-116.

18. Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991b). *Η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία κατά την μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
19. Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1993). Το σχολικό θέατρο. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), 103-104.
20. Ανδρεαδάκης, Σ.Ν., Βάμβουκας, Ι.Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
21. Ανδρεάδης Γ. (1988). Η αυτοσκηνοθεσία του Αρχαίου Δράματος. Εισαγωγή στο Τ. Λιγνάδης, *Το Ζών και το Τέρας*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
22. Ανδρεάδης, Γ. (1984). Θείον θαύμα, *Δρώμενα* 3/4, 19.
23. Ανδριώτης, Ν.Π. (1995). *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
24. Ανωνύμου (1934). *Ιστορία Νεοελληνικού Θεάτρου*, τ.11. Αθήνα: εκδ. Μ. Βασιλείου και Σία.
25. Ανδρόνικος, Μ. (1986). *Ο Πλάτων και η τέχνη. Οι πλατωνικές απόψεις για το ωραίο και τις εικαστικές τέχνες*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη.
26. Ανωνύμου (1949). Βίος Αισχύλου. *Ελληνική Δημιουργία*, 38, 433-434.
27. Αποστολίδης, Τ. (1989). Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 15 (φθινόπωρο '89), 227-229.
28. Αργυριάδου, Β. (1989). Κουκλοθέατρο. *Δελτίο του Κέντρου Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου*, 2, 13-17.
29. Αργυρίδης, Μ. (1991). Η παιδική σκηνή του Δημοτικού Περιφερειακού θεάτρου Λάρισας- «Θεσσαλικού θεάτρου». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 214-215.
30. Αριστοτέλης (1973). *Ποιητική*. Αθήνα: σειρά «Ελληνική Βιβλιοθήκη» Ν°2, εκδ. Ακαδημίας Αθηνών.
31. Αριστοτέλης (1995). *Περί Ποιητικής* (Η.Π. Νικολούδης, Εισαγωγή-Μετάφρ., Σχόλια Φιλολογική Ομάδα Κάκτου), τομ. 34. Αθήνα: Κάκτος.
32. Αριστοτέλης (2004). *Αριστοτέλους Πολιτικά* (Σ. Μαγγίνας, Μετάφρ.), τομ. Δ'. Αθήνα: Γεωργιάδης.
33. Αριστοτέλης (2004). *Ρητορική Α'* (Δ. Λυπουρλής, Μετάφρ.). Αθήνα: Ζήτρος.
34. Αριστοφάνης (1993). *Εκκλησιάζουσαι* (Τ. Ρούσσοσ, Μετάφρ.). Αθήνα: Κάκτος.
35. Αριστοφάνης (2000). *Αριστοφάνους Ειρήνη* (Γ. Βαρβέρης, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
36. Αριστοφάνης (2003). *Όρνιθες* (Κ.Χ. Μύρης, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Μίλητος.

37. Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, (Σ. Αυγητίδου, Εισαγωγή, Α. Γολέμη, Μετάφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
38. Αφιέρωμα στο θέατρο για παιδιά (1988). *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 10 (καλοκαίρι '88), Αθήνα.
39. Βαλέτας, Γ. (1943). *Ο Θεόδωρος Αλκαίος, ο βάρδος και καπετάνιος του Εικοσιένα*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
40. Βαλέτας, Γ. (1955). *Οι αρχές του νεοελληνικού θεάτρου*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
41. Βάμβουκας, Ι. Μ. (1993<sup>3</sup>). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
42. Βαροπούλου, Ε. (1988). Μορφές και προοπτικές του θέατρο για παιδιά. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 10 (καλοκαίρι '88), 106-109.
43. Βασιλείου Ε., Σταθοπούλου, Ξ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ.6, σς 190-197.
44. Βασιλείου, Ε., Σταθοπούλου, Ξ. (1988). Θεατρική εμπειρία σαν μέσο μάθησης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, *Ανοιχτό Σχολείο*, 18 (5-6/1988), 17-18.
45. Βασιλείου, Π. (2002) Η τέχνη του θεάτρου έρχεται να μας συναντήσει. Στο Γ. Ροϊλού, (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 180-183.
46. Βεϊκος, Θ. (1977). *Ο μύθος του λόγου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
47. Βελούδης, Γ. (1994). *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
48. Βεργόπουλος, Κ. (1978). *Κράτος και Οικονομική Πολιτική στον 19<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εξάντας.
49. Βογιατζής, Φ. (1988). Το προπολεμικό Παιδικό Θέατρο Βόλου. *Διαδρομές*, 10, 145-148.
50. Γαλάντης, Γ. (1991). Παιχνίδι και Δράμα. Εφαρμογές και εκδοχές της σύζευξης. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 163-169.
51. Γαλάντης, Γ. (1994). Παροιμίες και Αινίγματα. Κίνητρο για θεατρικό αυτοσχεδιασμό. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 189-196.
52. Γαλάντης, Γ. (1999). Παραδοσιακός λόγος, πρόσληψη και αποδοχή μέσω της θεατρικής πράξης. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Λαϊκή Παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, 147-152.
53. Γαραντούδης, Ε., Κασίνης, Κ.Γ., Κοτζιά, Ε. (1997). *Η παλαιότερη πεζογραφία μας: Από τις αρχές της ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο (1900-1914)*, τόμ. 1-11. Αθήνα: Σοκόλης Π.

54. Γενεατάκη, Ε. (1989). Το θέατρο σκιών στην εκπαίδευση. Στο *Παιδικό Θέαμα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 120-133.
55. Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α' και Β' (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: εκδ. ίδιου
56. Γεωργίου, Νίλσεν, Μ. (1984). *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.
57. Γεωργουσόπουλος, Κ. (2002). Ο Ρώτας και η ερμηνεία της τραγωδίας. *Διαβάζω*, 434 (Νοέμβριος 2002), 95-96.
58. Γεωργουσόπουλος, Κ. (1999α). *Παγκόσμιο Θέατρο 1: Από τον Μένανδρο στον Τυεν* (Ανδριανού Έ., Εισαγωγή -Επιμ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
59. Γεωργουσόπουλος, Κ. (1999β). *Παγκόσμιο Θέατρο 2: Από τον Στρίντμπεργκ και τον Τσέχωφ στον Πιραντέλλο και τον Μπρεχτ*, (Ανδριανού Έ., Εισαγωγή -Επιμ.), Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
60. Γιάκος, Δ. (1977). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας Από τον 10<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα*. Αθήνα: Εστία.
61. Γιάκος, Δ. (1989). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Από τον 10<sup>ο</sup> αι. έως σήμερα* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.
62. Γιάνναρης, Γ. (1993). Η θεατρική Αγωγή στην Εκπαίδευση. *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), 95-101.
63. Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2004). Γυναικεία πρόσωπα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Μ. Καΐλα, G. Berger, E. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός, 73-85
64. Γκόρος, Λ. (1991). Για τη δραματοποίηση στο σχολείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 110-111.
65. Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα φτωχό θέατρο*. Αθήνα: εκδ. Θεωρία -ζητήματα αισθητικής και σημειωτικής.
66. Γληνός, Δ. (1971). *Έθνος και γλώσσα*. Αθήνα: εκδ. Δ. Αθηνά.
67. Γραμματάς, Θ. (1984). *Το θεατρικό έργο του Γιάννη Καμπύση*. Γιάννενα: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αρ.20.
68. Γραμματάς, Θ. (1987). *Νεοελληνικό θέατρο. Ιστορία –δραματολογία*. Αθήνα: Κουλτούρα.
69. Γραμματάς, Θ. (1988). Από τη θεατρικότητα στη θεαματικότητα. Δραματικό κείμενο-Τηλεοπτική εικόνα. Στο Κ. Ναυρίδης και συν. (Επιμ.) *Τηλεόραση και Επι-κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 281-303.

70. Γραμματάς, Θ. (1990). *Δοκίμια Θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
71. Γραμματάς, Θ. (1991). «Παιδικό Θέατρο» ή «Θέατρο για Παιδιά». Δραματουργικές-Παραστασιολογικές -Κοινωνιολογικές επιστημάνσεις. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, 43-49.
72. Γραμματάς, Θ. (1992a). *Ιστορία και θεωρία στη θεατρική έρευνα*. Αθήνα: σειρά Θεατρική Έρευνα Ν°1, Αφοι Τολίδη.
73. Γραμματάς, Θ. (Επιμ.) (1992b) Δημητρίου Ταγκόπουλου 'Οι Αλυσίδες'. Αθήνα: «Νεοελληνική Θεατρική Βιβλιοθήκη», Δωδώνη.
74. Γραμματάς, Θ. (1993). Δραματουργικές εκδοχές και κώδικες επικοινωνίας στο θέατρο για παιδιά. Παράμετροι μιας έρευνας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. θεωρία και πράξη*, τομ. Α'. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
75. Γραμματάς, Θ. (1994a). *Από την Τραγωδία στο Δράμα. Μελέτες συγκριτικής θεατρολογίας*. Αθήνα: «Θεατρική Έρευνα» 4, εκδόσεις Αφοί Τολίδη.
76. Γραμματάς, Θ. (1994b). Δραματουργικές προσεγγίσεις σε θεατρικά κείμενα για παιδικό κοινό, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, Αθήνα: Βιβλιογονία, 182-188.
77. Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: «Θεατρική Παιδεία» 1, τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
78. Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.
79. Γραμματάς, Θ. (1999a). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: «Θεατρική Παιδεία» 6, τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
80. Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ. (1999b). *Στοιχεία Θεατρολογίας. Α' Ενιαιού Λυκείου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
81. Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό Θέατρο και Κοινωνία. Η Σύγκρουση των Νέων με το Σύστημα στο Ελληνικό Θέατρο του 20<sup>ου</sup> Αιώνα*. Αθήνα: «Θεατρική Παιδεία» 7, τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
82. Γραμματάς, Θ. (2002). *Το Ελληνικό Θέατρο στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Πολιτισμικά Πρότυπα και Πρωτοτυπία*, τόμοι Α' & Β'. Αθήνα: Εξάντας.
83. Δάλκου, Γ. (1989). Σχολείο και θέατρο. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), 28-32.
84. Δαμιανάκου, Β. (1976). Πρόλογος. Στο Β. Ρώτας, *Θέατρο για παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Χ. Μπούρα, 9-11.

85. Δαμιανάκου, Β. (1993). Βασίλης Ρώτας, πρωτοπόρος στη ζωή και στην τέχνη. *Η Λέξη*, 116 (Ιούλιος-Αύγουστος 1993), 425-437.
86. Δαράκη, Π. (1986). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
87. Δασκαλοθανάσης, Ν. (2003, 3 Αυγούστου). Ο θάνατος του βλάσφημου. Η επανέκδοση μιας κλασικής πραγματείας για τα όρια των τεχνών. *Το Βήμα της Κυριακής*, 12.
88. Δελώνης, Α. (1987). Το οικολογικό πρόβλημα στο θέατρο για παιδιά. *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 8 (χειμώνας '87), 265-267.
89. Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Ηράκλειτος.
90. Δενδρινού, Φ. (1991). Η εμπειρία της γνώσης μέσα από τη θέαση του σωματικού σχήματος. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 180-186.
91. Δερτιλής, Γ. (1999<sup>6</sup>). *Κοινωνικός μετασχηματισμός και στρατιωτική επέμβαση: 1880-1909* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εξάντας.
92. Δουλκέρη, Τ. (1990). *Μέσα μαζικής επικοινωνίας και ισότητα των δύο φύλων*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
93. Δουλκέρη, Τ. (1994). *Παιδικά Μέσα Επικοινωνίας και Σεξισμός*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
94. Δραγώνα, Θ. (1990). Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή Όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν. *Δωδώνη*, 1(Γ'), 31-40.
95. Δραγώνα, Θ. (1996). Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις: Αποκλίσεις και κατασκευασμένα στεγανά. Στο Φ. Τσαλικογλου (Επιμ.), *Η ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. Από ένα συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο (19-20 Μαΐου 1994)*. Αθήνα: Πλέθρον.
96. Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι ειν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, 13-26.
97. Δραγώνα, Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες –Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, τομ. Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
98. Δρακάκη, Μ. (2002). Οδυσσεβάχ. Στο Γ. Ρούλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 178-180.
99. Δρομάζος, Στ. (1980). *Το Καμειδύλλιο*. Αθήνα: Κέδρος.
100. Εγκυκλοπαίδεια (2002-2004). *Δομή*, τομ.7<sup>ος</sup>. Αθήνα: εκδόσεις Δομή Α.Ε.

101. Ελεύθερος Θεατρικός Οργανισμός Παιδικού και Εφηβικού Θεάτρου (1959). *Τα 40 χρόνια της πνευματικής δημιουργίας της Εφροσύνης Λόντου- Δημητρακοπούλου*, τ.Α΄. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
102. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Δήμος Καρδίτσας (1989). *Το παιδικό Θέαμα. Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
103. Ζέη, Α. (2004). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρον*. Αθήνα: Κέδρος
104. Ζώρας, Γ.Θ. (1967). Το εν Βουκουρεστίω ελληνικόν θέατρον και η συμβολή του Στεφάνου Κομμητά, *Παρνασσός*, 9, 503-510.
105. Ηλιού, Φ. (1997). *Ελληνική βιβλιογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Βιβλία – Φυλλάδια*, τ.Α΄ 1801-1818. Αθήνα: εκδ. ίδιας.
106. Θέατρο και Παιδί (1989). *Διαβάζω*, 214 (4/1989), Αθήνα.
107. Θεοφιλοπούλου, Ν. (1996). Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από τη θεατρική αγωγή. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Επιμ.), *ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελιξείς και προοπτικές στη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε.*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
108. Θεοχάρη-Περάκη, Ε. (1988). *Τέχνη και τεχνική του κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Εστία.
109. Θωμαδάκη, Μ. (1993). *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*. Αθήνα: εκδ. Δόμος.
110. Θωμαδάκη, Μ. (1995). *Θεατρολογία και Αισθητική. Προς μια θεωρία της ενεργειακής θεατρικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
111. Ιωαννίδης, Ι.Σ. (1991). Μετατροπή πεζού σε θεατρικό και θεατρικού σε πεζό. Έκταση, επέκταση, θεατρική διάσταση. Με μια φωτογραφία στο χέρι. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 218-227.
112. Καγγελάρη, Ν. (1985). Σκέψεις για το παιδί & το θέατρο. *Σύγχρονα Θέματα*, 25 (10/1985), 65-71.
113. Καγγελάρη, Ν. (1988). Που πάει το θέατρο για παιδιά;. *Εκκόκλημα*, 17 (καλοκαίρι '88), 19-21.
114. Καγγελάρη, Δ. (1989). Θέατρο για Παιδιά. 6 τύψεις +1 ελπίδα. *Διαβάζω*, 214, 56-58.
115. Καγγελάρη, Δ. (1991α). Από το «παιδικό θέατρο» του '30 στο «θέατρο για παιδιά του '70». Στο Ξ. Καλογεροπούλου (Επιμ.), *Θέατρο για Παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό κέντρο Θεάτρου για το παιδί και τα Νιάτα, 14-22.
116. Καγγελάρη, Δ. (1991β). Εισαγωγή στο θεατρικό παιχνίδι. Στο Ξ. Καλογεροπούλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό κέντρο Θεάτρου για το παιδί και τα Νιάτα, 14-22.

117. Καζαντζάκη, Γ. (1929). *Παιδικό Θέατρο*. Αθήνα: εκδόσεις Ζηκάκη.
118. Καίλα, Μ., Berger, G., Θεοδωροπούλου, Ε. (Επιμ.) (2004). *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*, 2 τόμοι. Αθήνα: Ατραπός.
119. Καίμη, Τ. (1990). *Καραγκιόζης*. Αθήνα: εκδόσεις Γαβριηλίδη.
120. Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1991). Η μάσκα. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 130-135.
121. Κακούρη, Κ. (1966). Αυτοσχεδιασμός και θέατρο. Ανάτυπο από το περιοδικό *Θέατρο*.
122. Κακούρη, Κ. (1974). *Προϊστορία Θεάτρου*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών.
123. Κακούρη, Κ. (1978). «Τοτεμισμός» και προϊστορική θεατρολογία. *Εποπεία*, 24/25, 567-572.
124. Κακούρη, Κ. (1979). Εισαγωγή σε μεθόδους και θεωρίες της γενετικής έρευνας του θεάτρου. *Εποπεία*, 35, 483-499.
125. Κακούρη, Κ. (1980). Η απαρχή των δραματοποιημένων ιεροπραξιών και των θεατρικών τους χώρων. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο 'Διερεύνηση θεατρικών δραστηριοτήτων και αρχιτεκτονικής πρακτικής'. Βόλος.
126. Κακούρη, Κ. (1987). *Γενετική του θεάτρου- Διεπιστημονική Έρευνα Θεατρολογίας Γενετική του θεάτρου- Διεπιστημονική Έρευνα Θεατρολογίας*. Αθήνα: εκδ. Ν. Μαυρομάτης και Σία.
127. Κακούρη, Κ. (1998). *Προαισθητικές Μορφές Θεάτρου* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της 'Εστίας'.
128. Κακούρη, Κ. (1999). *Διονυσιακά: Εκ της σημερινής λαϊκής λατρείας των Θρακών*. Αθήνα: Ιδείοθέατρον.
129. Καλλέργης, Η. (1991). Για το θέατρο Σκιών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 198-206.
130. Καλογεροπούλου Ξ. (2002). Μετά από μια δεκαετία. Στο Γ. Ροΐλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα; Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 8-9.
131. Καλογεροπούλου, Ξ. (1991). Ένα ερώτημα και μια απάντηση. Στο Ξ. Καλογεροπούλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, 8-9.
132. Καλογεροπούλου, Ξ. (1991a). *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα.



133. Καλογεροπούλου, Ξ. (1991b). Θέατρο για παιδιά: Μια τέχνη παλιά και καινούργια. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 50-60.
134. Καλογεροπούλου, Ξ. (2002). Ο «Μικρός Οδυσσεύβας»: μια σύνθετη πρόταση στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Στο Γ. Ρούλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 169-172.
135. Καλογεροπούλου, Ξ. (Επιμ.) (1995) *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα.
136. Κανατσούλη, Μ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα. Όψεις και Απόψεις*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
137. Κανήρα, Ε. (1996). Ένα μυθικό ταξίδι. Μεταπτυχιακή εργασία, University of Central England. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ. (Επιμ.), *ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 121-132.
138. Καπαδόχου, Δ. (1991). *Το θέατρο της Κέρκυρας στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
139. Καραγιάννης Θ. (2002). Χρονολόγιο. *Διαβάζω*, 434 (Νοέμβριος 2002), 80-86.
140. Καραφύλλης, Γ. (1996). Η δομή της μυθικής σκέψης (Frazer –Taylor –Bruhl-Muller). Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεοτερικότητα*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσεύς, 28-43.
141. Καρούζος, Χ. (1981). *Αρχαία Τέχνη. Ομιλίες – Μελέτες* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδοτική Ερμής ΕΠΕ.
142. Καταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
143. Καταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: εκδ. Αφών Κυριακίδη Α.Ε.
144. Κιουρτσάκης, Γ. (1982). *Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Κέδρος.
145. Κιουρτσάκης, Γ. (1983). *Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Κέδρος.
146. Κιουρτσάκης, Γ. (1985). *Καρναβάλι και Καραγκιόζης. Οι ρίζες και οι μεταμορφώσεις του Λαϊκού γέλιου*. Αθήνα: Κέδρος.
147. Κοκκίνης, Σ. (1985). *Αντικαραγκιόζης*. Αθήνα: εκδόσεις Φυλιππότη.

148. Κόκκορης, Γ. (1993). Οι παιδικές ομάδες του Καραγκιοζοπαίχτη. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), 111-113.
149. Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Γ' том. «Γνωστικές Θεωρίες». Αθήνα: εκδ. ιδίου.
150. Κοντάκος, Α. (2002). Η Ηλικία των Μύθων- Μια παιδοψυχολογική μελέτη. Στο Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 361-378.
151. Κόντος, Π. (2000). *Η Αριστοτελική ηθική ως οντολογία. Φρόνησις, Τέχνη, Σοφία*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική Α.Ε.
152. Κοντράρου, Ν. (1978). *Νεοελληνική Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ι.Δ. Κολλάρου και Σία Α.Ε.
153. Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
154. Κουρετζής, Λ. (1989). Το θεατρικό παιχνίδι. Κάποιες παιδαγωγικές και θεατρολογικές προσεγγίσεις. *Διαβάζω*, 214, 63-68.
155. Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
156. Κουρετζής, Λ. (1991). Οι ρόλοι για παιδιά στο αρχαίο θέατρο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 118-123.
157. Κουρετζής, Λ. (1991a). Το θεατρικό παιχνίδι. Διάσταση της αγωγής μέσα από το θέατρο. Παιδευτική θεατρική έκφραση. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 170-179.
158. Κουρετζής, Λ. (1991b). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
159. Κουρετζής, Λ. (1994). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο προσέγγισης της Λογοτεχνίας για παιδιά. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 197-212.
160. Κουρετζής, Λ., Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
161. Κριαράς, Ε. (2004). *Επίτομο Λεξικό της μεσαιωνικής ελληνικής δημόδους γραμματείας*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/Dict-OnlineKri.htm>.
162. Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Τ. (1966). *Το κουκλοθέατρο*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
163. Κυριακίδης, Στ. (1939). Λαογραφία και δημοτικισμός. *Νέα Εστία*, 26, 1486-1487.
164. Κυριακίδου -Νέστορος, Α. (1986). Η ερμηνεία των Μύθων από την αρχαιότητα ως σήμερα. Στο Ι.Θ. Κακριδής (Επιμ.) *Ελληνική Μυθολογία*, том.Α'. Αθήνα: Εκδοτική

Αθηνών.

165. Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (2001). *Θεωρία της ελληνικής λαογραφίας: Κριτική Ανάλυση* (5<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας -Σχολή Μοραίτη.
166. Λαδογιάννη, Γ. (1998). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και Κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
167. Λάσκαρης, Ν. (1938). *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου*, τ.Α΄. Αθήνα: Εκδ. οίκος Μ. Βασιλείου.
168. Λάσκαρης, Ν. (1939). *Ιστορία του Νεοελληνικού Θεάτρου*, τ.Β΄. Αθήνα: Εκδ. οίκος Μ. Βασιλείου.
169. Λέκκας, Π. (1996). *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κατάρτι.
170. Λεμπέση, Λ. (1987). Η σχέση του θεάτρου με τα διδασκόμενα μαθήματα. *Ανοιχτό Σχολείο*, 11 (1-2/1987), 7-9.
171. Λιγνάδης, Τ. (1988). *Το Ζώον και το Τέρας. Ποιητική και υποκριτική λειτουργία του αρχαίου ελληνικού δράματος*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
172. Λουκάτος, Δ. (1963). *Σύγχρονα Λαογραφικά*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
173. Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
174. Λυγίζος, Μ. (1980) *Το Νεοελληνικό πλάι στο Παγκόσμιο Θέατρο. Δραματολογική ανάλυση αισθητική και ιστορική τοποθέτηση* (2<sup>η</sup> έκδ), τομ. Α΄ & Β΄. Αθήνα: εκδόσεις Δωδώνη.
175. Μαμώνη, Κ. (1963). *Βιβλιογραφία Γ. Βιζυηνού, 1873-1962. Ανέκδοτα ποιήματα από τα χειρόγραφα "Λυρικά"*. Αθήνα: Εταιρεία Θρακικών Μελετών.
176. Μαραγκουδάκη, Ε. (1991). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσεάς.
177. Μαρτινίδης, Π. (1984). Περιοδικές και δομικές συνάψεις στην ιστορία των θεατρικών χώρων. *Αρχαιολογία*, 12 (Αύγουστος '84), 25-34.
178. Μαστροδημήτρης Π. (1978). *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία*. Αθήνα: Δόμος.
179. Ματθαίος, Δ. (1991). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 13-27.
180. Μαυρικού -Αναγνώστου Μ. (1964). *Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος και η Νέα Σκηνή*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.

181. Μέγας, Α.Ε. (1997). *Ιστορία του γλωσσικού ζητήματος*, τομ. Ι-ΙΙ. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.
182. Μερακλής, Μ. (1991). Κατερίνα Κακούρη (1907;-1990) Μια συνοπτική θεώρηση του θεατρολογικού της έργου. *Νέα Εποχή*, 206, 5-7.
183. Μερακλής, Μ. (1998). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
184. Μερακλής, Μ. (1998). *Ελληνική Λαογραφία. Ηθη και Έθιμα* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
185. Μερακλής, Μ. (2004). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση. Ηθη και έθιμα. Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσέας.
186. Μερακλής, Μ.Γ. (1972). Τι είναι Forklorismus. *Λαογραφία*, 28, 27-38.
187. Μερακλής, Μ.Γ. (1983). Η Σιωπή τα γέλια και τα κλάματα. Μικρή συμβολή στην διευκρίνιση των σχέσεων της λαογραφίας με τη φιλολογία και τη κοινωνιολογία. *Αρετής μνήμη*. Αθήνα, 379-384.
188. Μερακλής, Μ.Γ. (1984). Λαογραφικά της Αθήνας (1834-1984). *Νέα Εστία*, 1379 (116), 211-233.
189. Μερακλής, Μ.Γ. (2000). *Η ελληνική ποίηση ΙΙ. Ανθολογία – Γραμματολογία: Ρομαντικοί - Εποχή του Παλαμά – Μεταπαλαμικοί* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Σοκόλης Π.
190. Μητσάκης, Α. (1977). *Αναδρομή στις ρίζες: Γιώργος Βιζυηνός*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
191. Μιχαήλ, Χ. (1981). *Ο κωμικός λόγος του Αριστοφάνη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
192. Μόλλα-Γιοβάνου, Α. (1952). *Ο καταγκιοζοπαίχτης Αντώνης Μόλλας*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
193. Μόλλα-Γιοβάνου, Α. (1981). *Ο καταγκιοζοπαίχτης Αντώνης Μόλλας*. Αθήνα: Κέδρος.
194. Μοσκόφ, Κ. (1988). *Εισαγωγικά στην ιστορία του κινήματος της εργατικής τάξης. Η διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
195. Μουδατσάκης, Τ. (1991). Η Δραματοποίηση. Αρχές για την εφαρμογή της μεθόδου του δράματος στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 187-189.
196. Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Η δραματοποίηση*. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
197. Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική Κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης* (2<sup>η</sup> έκδ.) (Τζ. Μαστοράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Εξάντας.
198. Μουζέλης, Ν. (1994). *Ο εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
199. Μπακονικόλα, Χ. (1996). Η νηπιακή ηλικία του μύθου και του παιδιού. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Επιμ.), *ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίζεις και προοπτικές στη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε.*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

200. Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1989). *Φιλοσοφία και Δραματολογία. Από «Το Είναι και το Μηδέν» στο θέατρο του Sartre*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
201. Μπαλής, Ν. (1972). Το κοινωνικό θέατρο στην Ελλάδα. *Ανοιχτό Θέατρο*, 3 (Μάρτιος '72), 7-19.
202. Μπαμπινιώτης, Γ. (1984). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*. Αθήνα: εκδ. Μαυρομάτη.
203. Μπαμπινιώτης, Γ. (1986). *Συνοπτική Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
204. Μπαμπινιώτης, Γ. (1993). Θεατρική Παιδεία στο Σχολείο. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 30 (καλοκαίρι '93), 105-107.
205. Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
206. Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Ελληνική Γλώσσα: Η συμβολή της σε βασικές έννοιες του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://www.greekemb.jp/culture/babinotis\\_gr.htm](http://www.greekemb.jp/culture/babinotis_gr.htm).
207. Μπίρης, Κ. (1952). *Ο Καραγκιόζης. Ένα ελληνικό λαϊκό θέατρο*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
208. Μπλέσιος, Αθ. (1998). Ο Ίψεν στην Ελλάδα. Προβληματισμοί πάνω στην αποδοχή του Ίψεν στην Ελλάδα και στη σχέση των ιψενικών δραμάτων με την ελληνική δραματολογία του τέλους του 19<sup>ου</sup> και των δύο πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. *Θέματα Λογοτεχνίας*, 9, 144-154.
209. Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1895)*. Αθήνα: Gutenberg.
210. Μπούρας, Ν. (1986). *Αριστοφάνης και Αθήνα*. Αθήνα: εκδόσεις Κολεγίου Αθηνών.
211. Μπρεχτ, Μπ. (1991). Αυτός που λέει «Ναι» και αυτός που λέει «Όχι». Όπερα για παιδιά. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 228-232.
212. Μυστακίδου, Α. (1982). *Karagoz. Το θέατρο Σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Αθήνα: Ερμής, σειρά: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
213. Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήσης.
214. Νεάρχου, Π. (2002). Πανελλήνιοι Μαθητικοί Αγώνες Αρχαίου Δράματος και Σύγχρονου Θεάτρου. Στο Γ. Ροΐλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 244-246.
215. Νούτσος, Π. (1990). *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875-1974*, τόμος Α': *Οι Σοσιαλιστές διανοούμενοι και η πολιτική λειτουργία της πρώιμης κοινωνικής κριτικής: 1875-1907*. Αθήνα: Γνώση.

216. Ντεκάστρο, Μ. (1991). Ηχογραφημένα Παραμύθια. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 21 (Άνοιξη '91), 29-31.
217. Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. (1991). Παιδαγωγική και ψυχολογική συμβολή του παραμυθιού ή ένα σωφό mirabilia. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 234-242
218. Ξενόπουλος, Γ. (1908). Ο Αύγουστος Στρίνμπεργκ και η Δεσποινίς Τζούλια. *Παναθήναια*, 17, 140-146.
219. Ξενόπουλος, Γ. (1922). Το «θέατρο ιδεών» και ο Δ. Π. Ταγκόπουλος. Στο Δ. Ταγκόπουλος (Επιμ.), *Το καινούριο σπίτι*. Αθήνα: εκδ. Ελευθερουδάκης.
220. Ξενόπουλος, Γ. (1971). *Άπαντα*, τομ.1-11. Αθήνα: Μπίρης.
221. Ξενοφώντας (2000). *Ιέρων. Η εξομολόγηση ενός Τυράννου* (Τ. Βουρνάς, Μετάφρ.), Αθήνα: Σειρά 'Αρχαίοι Συγγραφείς σε μετάφραση Τάσου Βουρνά', εκδόσεις Πατάκης.
222. Ομάδα φοιτητών Παιδαγ. Τμήμ. Πανεπιστημίου Αιγαίου (1991). Οι σχολικές θεατρικές παραστάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη Ρόδο κατά το τέλος της χρονικής χρονιάς 1990-91. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 139-162.
223. Οργανισμός Παιδικού και Εφηβικού Θεάτρου (1962). *Τα 30 χρόνια της παιδικής και εφηβικής σκηνής της Ευφρ. Κ. Λόντου-Δημητρακοπούλου*. Αθήνα: Ιστορικών Δοκίμιον.
224. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). Το μάθημα «Θεατρική Αγωγή». *Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρική Αγωγή: Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο*. Αθήνα.
225. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Εισαγωγή: Θέατρο και Παιδεία. *Θεατρική Αγωγή Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα.
226. Παιδούση, Ε. (1954). *Κουκλοθέατρο και ψυχαγωγία για παιδιά*. Αθήνα: Ατλαντίς.
227. Παλαμάς, Κ. (χ.χ.). 'Για το δράμα όχι για το θέατρο' Νουμάς (1907) αρ.271-272, *Άπαντα*, 6, Αθήνα: εκδ. Μπίρης, 333-350.
228. Παλημέρης, Δ. (1989). Το θέατρο στο σχολείο δεν είναι μοναχική υπόθεση. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), 21-22.
229. Παναγιωτοπούνη, Ν.Π. (1993). *Επίτομη Ιστορία Νεοελληνικού Θεάτρου. Από τον 18<sup>ο</sup> στον 20<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: εκδόσεις Αιγόκερως.
230. Παπαδόπουλος, Γ. (2002). Μύθος -Μίμησης- Μάθησις, Στο Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 327-357.
231. Παπαδόπουλος, Ι. (1991). *Χοροχρονικός Προσδιορισμός και Θεατρική Λειτουργία*. (Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μ.Μ.Ε., Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1991), ΕΚΤ.
232. Παπαϊωάννου, Μ.Μ. (1983). *Το Κομειδύλλιο*. Αθήνα: Σοκόλης Π.

233. Παπανδρέου, Ν. (1983). *Ο Ίψεν στην Ελλάδα. Από την πρώτη γνωριμία ως την καθιέρωση 1890-1910*. Αθήνα: Κέδρος.
234. Παπανδρέου, Ν. (1994) *Περί Θεάτρου* (2<sup>η</sup> έκδ.), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
235. Παπανούτσος, Ε.Π. (1975, 13 Ιουλίου). Η γένεση της δραματικής τέχνης: Φυσική εξέλιξη ή πνευματική κατασκευή;. *Το Βήμα της Κυριακής*, αρ.φύλ. 9224, 4.
236. Παπαντωνιάκης, Γ. (2004) Φεμινιστική κριτική και ελληνική παιδική λογοτεχνία. Όψεις – απόψεις – διαπιστώσεις. Στο Μ. Καΐλα, G. Berger, E. Θεοδωροπούλου (Επιμ.) *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 87-111
237. Παππάς, Θ. (1994). *Ο Φιλογέλωσ Αριστοφάνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
238. Παραδέλλης, Θ. (1998). Μύθος και Κοινωνία: Θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Σύνδεσμος Φιλολόγων Ν. Λέσβου (Επιμ.), *Μύθος: Εννοιολογικές και σημασιολογικές προσεγγίσεις. Οδυσσέας Ελύτης: Ανιχνεύσεις στο έργο του. Οι Εισηγήσεις δυο Αυτοτελών Συνεδρίων*. Μυτιλήνη: Φιλολογική Βιβλιοθήκη Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Λέσβου, 7-12
239. Παρασκευόπουλος Ν. Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τομ. Α' & Β'. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
240. Πατσαλίδης, Σ. (1985). Το κείμενο και η παράσταση. Αριστοτέλης και Αρτώ δύο αντικρουόμενες απόψεις. *Δρόμενα*, 7/9, 16-20.
241. Πατσαλίδης, Σ. (2004). *Θέατρο και Θεωρία. Περί (Υπο)κειμένων και (Δια)κειμένων*, (Δ. Μήττα, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
242. Πάτσιου, Β. (1987). *Η Διάπλασις των Παιδών (1879-1922). Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, αρ. 15.
243. Πεντζοπούλου-Βαλαλά, Τ. (1997). Nietzsche και Αριστοτέλης. Γύρω από τη Γέννηση της Τραγωδίας και την Ποιητική. Στο Τ. Πεντζοπούλου-Βαλαλά (εποπτ.), Ι.Σ. Χριστοδούλου (Μετάφρ.-Επιμ.), *Ο Νίτσε και οι Έλληνες*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
244. Περέλη-Κοντογιάννη, Ρ. (1985). *Η μάσκα στο πρόσωπο*. Αθήνα: Θεωρία.
245. Περεσιάδης, Σ. (1971). *Η Γκόλφω. Δράμα Ειδυλιακόν*. Αθήνα: Παπαδημητρίου-Αστήρ.
246. Πετράκου, Κ. (1995). Ένα (σχεδόν) άγνωστο έργο του Γρηγορίου Ξενόπουλου. *Παράβασις*, 1, 193-226.
247. Πετρής, Γ. (1986). *Ο Καραγκιόζης*. Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.
248. Πεφάνης, Π.Γ. (1991). *Το θεατρικό: Σκιαγράφηση μιας φαινομενολογικής θεατρολογίας* (Δ. Τσαρδάκης, πρόλογος, Χ. Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, εισαγωγή). Αθήνα-Γιάννινα: εκδ. Δωδώνη.

249. Πεφάνης, Π.Γ. (1999). *Το Θέατρο και τα Σύμβολα: οι Διαδικασίες Συμβόλισης του Δραματικού Λόγου*, (Ι. Καμπανέλης, πρόλογος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σειρά: 'Η Τέχνη του Θεάματος'.
250. Πεφάνης, Π.Γ. (2003, 9 Μαρτίου). Η θεατρική πλευρά του Βιζυηνού. Μελέτη του ερευνητή της ελληνικής θεατρολογίας και λαογραφίας Βάλτερ Πούχγερ. *Καθημερινή*, 4.
251. Πεφάνης, Π.Γ. (2004). *Επί Σκηνής. Κριτική Θεάτρου 1994-2004*. Αθήνα: εκδ. Ergo.
252. Πλάκας, Δ. (1989). Η θεατρική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Διαβάζω*, 214 (26/4/89),16-20.
253. Πλάτων (1938). *Μενέξενος* (Κ. Ελεοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Πάπυρος
254. Πλάτων (1987). *Ευθύδημος* (Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, Μετάφρ.-Επιμ.). Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
255. Πλάτων (1988). *Πλάτωνος Νόμοι* (Β. Μοσκόβης, Μετάφρ.) τομ. Β'. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
256. Πλάτων (1993α). *Γοργίας ή Περί ρητορικής* (Β. Μανδηλαράς, Επιμ., Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, Μεταφρ.). Αθήνα: Κάκτος.
257. Πλάτων (1993β). *Σοφιστής. Η περί όντος* (Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, Μεταφρ.). Αθήνα: Κάκτος.
258. Πλάτων (1993γ). *Φαίδρος ή περί έρωτος* (Η.Π. Νικολούδης, Μετάφρ., Β. Μανδηλαράς, επιμ.). Αθήνα: Κάκτος.
259. Πλάτων (2001). *Κρατύλος*, (Γ. Κεντρωτής, Εισαγωγή -Μετάφρ.- Σχόλια). Αθήνα: Πόλις.
260. Πλάτων (2002). *Πολιτεία* (Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, Εισαγωγή -Μεταφρ. -Σχόλια) (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδ. Πόλις.
261. Πλάτων (2004). *Συμπόσιον* (Η. Σπυρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Ζήτρος.
262. Πλούταρχος (χ.χ.). *Σόλων-Ποπλίκολας*. Αθήνα: εκδόσεις Κάκτος.
263. Πολίτης, Λ. (1999). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
264. Πολίτης, Λ. (1999). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
265. Πολυδεύκης (2004). *Ονομαστικόν Βιβλία Α'-Ε'*, τομ.Α'. Αθήνα: εκδόσεις Κάκτος.
266. Ποταμίτης, Α. (1991). Θέατρο για παιδιά. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 62-74.
267. Πούχγερ, Β. (1979). Θεατρικά στοιχεία στα δράματα του βορειοελλαδικού χώρου. Συμβολή στο προβληματισμό του ορισμού της έννοιας του θεάτρου. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 'Α' Συμπόσιο Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου, (Ιωάννινα, 10-



- 12 Οκτ. 1979)'. Θεσσαλονίκη.
268. Πούχγερ, Β. (1980). Θεατρολογικές έρευνες για το πρότυπο του Ζήνωνα. *Θησαυρίσματα*, 17, 206-284.
269. Πούχγερ, Β. (1984). Εισαγωγή στην έννοια του θεάτρου. *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου. Έξι μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Παϊρίδη, 13-29, 139-142.
270. Πούχγερ, Β. (1984α). *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου. Έξι μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Παϊρίδη.
271. Πούχγερ, Β. (1984β). Το παραδοσιακό κοινό του Θεάτρου Σκιών στην Ελλάδα: Συμβολή στην έρευνα του θεατρικού κοινού. *Ευρωπαϊκή Θεατρολογία. Ένδεκα μελετήματα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή –Χορν.
272. Πούχγερ, Β. (1985α). *Η σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: εκδ. Παϊρίδη.
273. Πούχγερ, Β. (1985β). Ιησουΐτικο θέατρο στο Αιγαίο του 17<sup>ου</sup> αιώνα. Ιησουΐτικη παράσταση σε εκκλησία της Νάξου το 1628. *Αριάδνη*, 3, 191-206.
274. Πούχγερ, Β. (1985c). *Θεωρία του λαϊκού θεάτρου. Κριτικές παρατηρήσεις στο γενετικό κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς του ανθρώπου*. Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρία (Λαογραφία, παράρτημα αρ.9).
275. Πούχγερ, Β. (1985d). Τρεις Έλληνες Θεατράνθρωποι στα Βαλκάνια του 19<sup>ου</sup> αιώνα Ρορονίς - Δημητρίου – Κυριακός Αριστίας. *Δρώμενα*, (10/11/85), 78-96.
276. Πούχγερ, Β. (1985ε). *Οι βαλκανικές διαστάσεις του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Στιγμή.
277. Πούχγερ, Β. (1988). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 10, καλοκαίρι '88, 94-105.
278. Πούχγερ, Β. (1988α). Υφολογικά προβλήματα στο ελληνικό θέατρο του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στον τόμο *Ελληνική Θεατρολογία. Δώδεκα μελετήματα*, τομ. Β'. Αθήνα: Εταιρία θεάτρου Κρήτης, Κριτική Θεατρική Βιβλιοθήκη, 383-408.
279. Πούχγερ, Β. (1988β). Η θέση του Καραγκιόζη στην ιστορία του Νεοελληνικού Θεάτρου. Στον τόμο *Ελληνική Θεατρολογία. Δώδεκα μελετήματα*, τομ. Β'. Αθήνα: Εταιρία θεάτρου Κρήτης, Κριτική Θεατρική Βιβλιοθήκη, 411-418.
280. Πούχγερ, Β. (1989). *Λαϊκό Θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια. Συγκριτική μελέτη*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
281. Πούχγερ, Β. (1991). *Μελετήματα θεάτρου. Το Κρητικό θέατρο*. Αθήνα: εκδόσεις Χ. Μπούρα.
282. Πούχγερ, Β. (1992). *Το θέατρο στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδ. Παϊρίδη.

283. Puchner, W. (1993a). Το ελληνικό θέατρο σκιών και το παραδοσιακό του κοινό: συμβολή στην έρευνα για το κοινό του θεάτρου. Στο Σ. Δαμιανάκος (Επιμ.) *Θέατρο Σκιών. Παράδοση και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: σειρά: Λαϊκός πολιτισμός/ τοπικές κοινωνίες, Πλέθρον, 173-189.
284. Πούχγερ, Β. (1993b). Η επίδραση του αρχαίου ελληνικού δράματος στην Ευρώπη από την Αναγέννηση ως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στο Αμβέρσα '93 Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, *Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο. Η επίδραση του στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων.
285. Πούχγερ, Β. (1995). *Δραματοουργικές Αναζητήσεις. Πέντε μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
286. Πούχγερ, Β. (1995a). *Φιλολογικά και Θεατρολογικά Ανάλεκτα. Πέντε μελετήματα*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
287. Πούχγερ, Β. (1995b). *Ο Παλαμάς και το θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
288. Πούχγερ, Β. (1997a). *Ο Κωνσταντίνος. Χρησιμοποιώντας ως δραματογράφος. Αισθητισμός και αισθησιασμός στο ελληνικό θέατρο των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
289. Πούχγερ, Β. (1997b). *Κείμενα και Αντικείμενα. Δέκα θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
290. Πούχγερ, Β. (1999). *Η πρόσληψη της Γαλλικής δραματοουργίας στο νεοελληνικό θέατρο (17<sup>ος</sup> -20<sup>ος</sup> αιώνας). Μια πρώτη σφαιρική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
291. Πούχγερ, Β. (2000). *Είδωλα και Ομοιώματα. Πέντε θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη.
292. Πούχγερ, Β. (2002b). *Ο Γεώργιος Βιζυηνός και το αρχαίο θέατρο. Λογοτεχνία και Λαογραφία στην Αθήνα της μετέπειτα εποχής*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
293. Πούχγερ, Β. (2003). *Από τη θεωρία του Θεάτρου στις θεωρίες του Θεατρικού. Εξελιζέται στην επιστήμη του θεάτρου στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
294. Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ (2000). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, (Ν. Παϊζης, Μ. Θεοδωρίδης, Εισήγηση-Κείμενα). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
295. Προκοπάκη, Χ. (1983). Λαϊκισμός και λογοτεχνία. *Δελτίο Εταιρίας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, 6<sup>α</sup>, 53-55.
296. Πρωτοψάλτη, Λ. (2002). Μαθητικοί Θεατρικοί Αγώνες. Στο Ρούλου, Γ. (Επιμ.) *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 243.

297. Ρηγοπούλου Π. (2002). *Ο Νάρκισσος. Στα ίχνη της εικόνας και του μύθου* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Πλέθρον.
298. Ροδοπούλου, Σ. (1991). Παιδικό θέατρο στις Η.Π.Α. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 216-217.
299. Ροΐλου, Γ. (Επιμ.) (2002). *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους.
300. Ρώτας, Β. (1981). *Θέατρο και Αντίσταση*. Αθήνα: ΚΜΕ, Σύγχρονη Εποχή, 13.
301. Ρώτας, Β. (1986). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Στο *Θέατρο και Γλώσσα* (1925-1977), τομ. Α'. Αθήνα: Επικαιρότητα, 310-327.
302. Σάθας, Κ. (1868). *Νεοελληνική Φιλολογία*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
303. Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Σύστημα Αξιών. Ιδεολογικές Δομές στο Νεοελληνικό Μυθιστόρημα 1900-1980*. Αθήνα: Κέδρος.
304. Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου και συν. (Επιμ.) *Εισαγωγή στην Κοινωνική ψυχολογία*, τόμ. Α' Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
305. Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Δίπτυχο.
306. Σακελλαρίου, Χ. (1991). Τάσεις στο σύγχρονο θέατρο για παιδιά. Στο συλλογικό *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Πρακτικά του Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» (Αθήνα 9-10 Δεκεμβρίου 1989)*. Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός, 168-179.
307. Σακελλαρίου, Χ. (1991). Για μια Σημειολογία του Παιδικού Θεάτρου. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 31-42.
308. Σακελλαρίου, Χ. (1991). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας Ελληνική και Παγκόσμια* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Φιλιππότης.
309. Σακελλαρίου, Χ. (1991a). Για μια σημειολογία του παιδικού θεάτρου. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 31-42.
310. Σακελλαρίου, Χ. (1991b). Τάσεις στο σύγχρονο θέατρο για παιδιά. Στο συλλογικό *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Πρακτικά του Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» (Αθήνα 9-10 Δεκεμβρίου 1989)*. Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός, 168-179.
311. Σακελλαρίου, Χ. (1994). *Οι Πρωτοπόροι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας: Πεζογραφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

312. Σακελλαρίου, Χ. (1995). Το Θέατρο της Αντίστασης. *Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, 11-20.
313. Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Σχολές και ρεύματα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία: Κλασικισμός* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
314. Σακελλαρίου, Χ. (1998). *Σχολές και ρεύματα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία: Ρομαντισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
315. Σακκά, Ν. (1985). Το θέατρο σαν τρόπος έκφρασης. *Ανοιχτό Σχολείο*, 5 (11-12/1985), 8-9.
316. Σαρρή, Ν. (1991). *Ελληνική Κοινωνία και Τηλεόραση*, τόμ. Α' και Β'. Αθήνα: Γόρδιος.
317. Σαρρή, Ν. (1995). *Εισαγωγή στην κοινωνιομετρία την ομαδική ψυχοθεραπεία και το ψυχόδραμα*. Αθήνα: Δάνιας.
318. Σαρροπούλου, Κ. (Επιμ.) (1999). *Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος και η εποχή του. 130 χρόνια από τη γέννησή του: Πρακτικά ημερίδας, Αθήνα 1 Μαρτίου 1997*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλιανδρή.
319. Σαχίνης, Α. (1968). *Το διήγημα του Γ. Βιζυηνού*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
320. Σαχίνης, Α. (1989). *Παλαιότεροι πεζογράφοι: Α.Ρ. Ραγκαβής, Δ. Βικέλας, Γ. Βιζυηνός, Κ. Παλαμάς, Γ. Βλαχογιάννης* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εστία.
321. Σαχίνης, Α. (1991). *Το Νεοελληνικό Μυθιστόρημα: Ιστορία και Κριτική* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εστία.
322. Σαχίνης, Α. (1994). Η λογοτεχνική κριτική του Φώτου Πολίτη. *Νέα Εστία*, 1605 (135), 635-645.
323. Σεϊτάνης, Δ. (2002). Το παραμύθι στο θέατρο. Στο Γ. Ροϊλού (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 20-22.
324. Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπνευστή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
325. Σέρρη, Λ. (1987). *Δραματική Έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
326. Σηφάκης, Γ. (1984). *Η παραδοσιακή δραματολογία του Καραγκιόζη*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
327. Σηφάκης, Γ.Μ. (1981). Τα παιδιά στην αρχαία τραγωδία. Έπαιζαν τους ρόλους σαν τους μεγάλους. *Θέατρο*, 64/66, 23-35.
328. Σηφάκης, Γ.Μ. (1984). *Η παραδοσιακή δραματολογία του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Στιγμή.
329. Σιδέρης Γ. (1990). *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου: 1794-1908*, τομ. Α', Αθήνα: Καστανιώτης.
330. Σιδέρης, Γ. (1950). Οι Βρυκόλακες και ο Ξενόπουλος. *Νέα Εστία*, 559 (48) 15-10-1950, 1380-1382.

331. Σιδέρης, Γ. (1951). *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου 1794-1944*, τόμ. Α' (1794-1908). Αθήνα: Ίκαρος.
332. Σιδέρης, Γ. (1971). Λίγα λόγια για το παιδικό θέατρο. Πρόλογος. Στο Α. Μεταξά, *Άπαντα* τομ. Α'. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
333. Σιδέρης, Γ. (1982). Λίγα λόγια για το Παιδικό Θέατρο. Στο Αντιγόνη Μεταξά, *Θέατρο του Παιδιού*. Αθήνα: Δωρικός, 9-12.
334. Σολομός, Α. (1989). *Θεατρικό Λεξικό : Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*. Αθήνα: Κέδρος.
335. Σπαθάρη, Ε. (1993). Η θεατρικότητα του κύκλου και το Ελληνικό Θέατρο. Στο Αμβέρσα '93 Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, *Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο. Η επίδρασή του στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, 37-51.
336. Σπάθης Δ. (1986). *Ο Διαφωτισμός και το Νεοελληνικό Θέατρο. Επτά μελέτες*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
337. Σπυρόπουλος, Η. (1983). Βωμολόχος-Σεμνολόγος ο Αριστοφάνης. *Διαβάζω*, 72, 33-42.
338. Σπυρόπουλος, Η. (1988). *Αριστοφάνης. Σάτιρα – Θέατρο – Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
339. Σταθάτου, Φ. (1988). Γράφοντας θέατρο για παιδιά. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 10, 116-117.
340. Στεργιόπουλος, Κ. (Επιμ.) (1980). *Η ελληνική ποίηση*. Αθήνα: εκδόσεις Σοκόλης Π.
341. Στεφανής, Ι Ε. (1980). *Ο δούλος στις κωμωδίες του Αριστοφάνη: Ο ρόλος και η μορφή του*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
342. Στεφανίδης, Μ. (1985). Ζωγραφικός χώρος και θεατρικότητα, *Δρώμενα*, 10/11, 61-64.
343. Ταμπάκη, Ά. (1980). Το ελληνικό θέατρο στην Οδησό (1814-1818). Αθησαύριστα κείμενα. *Ο Εραμιστής*, 6, 229-238.
344. Ταμπάκη, Α. (1993). *Η νεοελληνική δραματουργία και οι δυτικές της επιδράσεις (18<sup>ος</sup> –19<sup>ος</sup> αι.)*. Αθήνα: «Θεατρική Έρευνα» Ν<sup>ο</sup> 2, Αφοί Γολιδή.
345. Τζαμαργιάς, Τ. (1994). Βιωματική προσέγγιση κειμένων των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» μέσα από τη θεατρική πράξη. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 213-218.
346. Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
347. Το Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους: Ελληνικό Κέντρο της Assitej (2002). Στο Γ. Ροΐλου (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 11.

348. Τριανταφυλλίδης, Μ. (2004). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm>.
349. Τριβιζας, Ε. (2002). Θεατρικά κοκτέιλ και μαγικές εικόνες: η σύνθεση του κοινού και τα προβλήματα συγγραφής και παραγωγής έργων για παιδιά. Στο Γ. Ροΐλου (επιμ.) *Θέατρο για παιδιά 2: Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, 16-20.
350. Τσαρούχη, Κ. (1999). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας μέσα από τη δραματική τέχνη. Στάδια συμμετοχής των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη δημιουργία και παρουσίαση μιας θεατρικής εμπειρίας. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής, 2. «ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή» με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
351. Τσαρούχης, Γ. (1963). Μάθημα αλήθειας. Από το μόνο νεοελληνικό θέατρο. *Θέατρο*, 10, περίοδος Α', Τόμος 2.
352. Τσάτσος, Κ. (1981). *Θεωρία της Τέχνης*. Αθήνα: εκδόσεις των φίλων.
353. Τσατσούλης, Δ. (1999). *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου*. Αθήνα: Σερά: 'Η τέχνη του θεάματος' Ελληνικά Γράμματα.
354. Τσίππρας, Κ. (2002). Έλληνες Καραγκιοζοπαίχτες πίσω από τα φώτα του μπερντέ. Αθήνα: Κοχλίας – Ε.Λ.Ι.Α.
355. Τσοκόπουλος, Γ. (1949). Ιστορία του εν Βουκουρεστίω ελληνικού Θεάτρου. *Ελληνική Δημιουργία*, τ.32-34/49.
356. Τσουκαλάς, Κ. (1992<sup>6</sup>) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Ν. Σβορώνος, πρόλογος, Ι. Πετροπούλου, Κ. Τσουκαλάς, Μετάφρ.) (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
357. Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.1 Ενέργεια 1.1<sup>α</sup>, Αναδιאτύπωση και Εκσυγχρονισμός των Προγραμμάτων Σπουδών στον Τομέα Αισθητικής Αγωγής (Θέατρο) και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού.
358. Φαρίνου-Μαλαματάρη (1999, 15 Δεκεμβρίου). Γρηγόριος Ξενόπουλος: Συγκίνησε με τα έργα του επηρέασε με την τέχνη του. *ΤΑ ΝΕΑ*, σ.Ν16, κωδ. άρθρου Α16618Ν161.
359. Φίλιας και συν. (1988). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
360. Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
361. Φιοραβάντες, Β. (2004). Σύγχρονο Λαϊκό Θέατρο και Περφόρμανς. *Β' Διεθνής Συνάντηση*

- Λαϊκού Θεάτρου. Πρακτικά, Ζάκυνθος 21-22-23 Νοεμβρίου 2003. Υπουργείο Πολιτισμού, Περιφέρεια Ιόνιων Νήσων, 45-48*
362. Φλώρος, Α.Θ. (1972). *Η κλασική τραγωδία και το σύγχρονο δράμα*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κωνσταντινίδη.
363. Φλώρος, Α.Θ. (1983). *Θεατρική Αγωγή. Τομές στον σκηνικό χώρο*. Αθήνα: εκδ. Αρσενίδης.
364. Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
365. Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
366. Φυτσίλης, Γ. (1991). Σκέψεις και απόπειρες για θεατρική πράξη στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 110-111.
367. Φώκιαλη, Π. (2004). Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στο κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των γυναικών. Στο Μ. Κάλλα, G. Berger, E. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός, 29-54.
368. Χατζάκης, Μ. (1989). Το θέατρο σκιών και το παιδί. Στο *Παιδικό Θέαμα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 49-53.
369. Χατζηωσήφ, Χ. (χ.χ.). *Ιστορία της Ελλάδος του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
370. Χατζηπανταζής, Θ. (1981). *Το κωμειδύλλιο II: Η τύχη της Μαρούλας, ο Μπαρμπαλινάρδος, η λύρα του Γερονικόλα*. Αθήνα: Εστία.
371. Χατζηπανταζής, Θ. (1984). *Η εισβολή του Καραγκιόζη στην Αθήνα του 1890*. Αθήνα: Στιγμή.
372. Χατζοπούλου Καραβία, Λ. (1991). Η διδασκαλία του θεάτρου στα Δημόσια σχολεία. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 112-114.
373. Χατζοπούλου-Καραβία, Λ. (1989). Το θέατρο από παιδιά. *Διαβάζω*, 214, 69-70.
374. Χορτιάτη, Θ. (1987). Παιχνίδια και παιχνιδίσματα στην παιδική λογοτεχνία. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 7 (φθινόπωρο '87), 224-227.
375. Χουρμουζιάδης, Ν. (1993). Το Θέατρο στην Ελληνική Αρχαιότητα. Στο Αμβέρσα '93 Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, *Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο. Η επίδρασή του στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, 23-34.
376. Χρυσανθόπουλος, Μ. (1994). *Γεώργιος Βιζυηνός: μεταξύ φαντασίας και μνήμης*. Αθήνα: Εστία.

377. Χρυσάφη, Μ. (1988). Δραματικό παιχνίδι ή έκφραση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 18 (5-6/1988), 19-27
378. Χρυσάφη, Μ. (1991). Το δραματικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 187-189.
379. Χωρεάνθης, Κ. (1988). Η συμβατικότητα των σχολικών παραστάσεων. *Διαβάζω*, 214 (Απρίλιος '89), 23-27.



## ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. And, M. (1993). Όψεις και λειτουργίες του τουρκικού θεάτρου σκιών. Στο Σ. Δαμιανάκος (Επιμ.), *Θέατρο Σκιών. Παράδοση και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: σειρά: Λαϊκός πολιτισμός/ τοπικές κοινωνίες, Πλέθρον, 119-126.
2. Aslan, N. (2004). Φύλο, γυναίκα και ελεύθερος χρόνος: Μελέτη για τη γυναίκα στη Τουρκία. Στο Μ. Καϊλα, G. Berger, E. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα παιδείας. Ελληνοτουρκικές Προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 165-187
3. Άσμους, Β.Φ. (1978). *Αριστοτέλης* (Α. Χαραλαμπίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος.
4. Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (Α. Ρήγα, Πρόλογος- Εισαγωγή- Απόδοση). Αθήνα: Gutenberg.
5. Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999) *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
6. Danforth, L. (1993). Παράδοση και μετασχηματισμός στο ελληνικό θέατρο σκιών. Στο Σ. Δαμιανάκος (Επιμ.), *Θέατρο Σκιών. Παράδοση και Νεωτερικότητα*, Αθήνα: σειρά: Λαϊκός πολιτισμός/ τοπικές κοινωνίες, Πλέθρον, 149-167.
7. Duverger, M. (1980). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών*, τομ. I & II (Ν. Παπαδοδήμα, Μετάφρ.). Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
8. Εσολιν, Μ. (1989). *Πέρα απ' το παράλογο. Σύντομα χρονικά* (Φ. Κονδύλης, Μετάφρ.). Αθήνα-Γιάννινα: εκδόσεις «Δωδώνη».
9. Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας* (Α. Ραυτοπούλου, Μετάφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.
10. Faulkner, D., Woodhead, M. (Eds) (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, (Μ. Παπαδοπούλου, Μετάφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.
11. Grand Larousse (2001). *Ενότητα I: Άνθρωπος-Κοινωνία*, τομ.3 'Εικαστικές Τέχνες, Μουσική, Παραστατικές Τέχνες'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Grand Larousse (2001). *Ενότητα I: Άνθρωπος-Κοινωνία*, τομ.4 'Λογοτεχνία, Κοινωνική Οργάνωση'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

13. Hartnoll, Rh. (1980). *Ιστορία του Θεάτρου* (Ρ. Πατεράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Υποδομή.
14. Heathote, D. (1991). Το δράμα ως πρόκληση. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 76-84.
15. Horst-Dieter B. (1986). *Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο* (Μ. Ιατρού, Μετάφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
16. Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (homo ludens)* (Σ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.
17. Kott, J. (1976). *Θεοφαγία. Δοκίμια για την αρχαία τραγωδία* (Α. Βερυκοκάκη-Αρτέμη, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Εξάντας-Νήματα.
18. Lessing, G. E. (2003). *Λαοκών ή περί των ορίων της ζωγραφικής και της ποιήσεως* (Α. Προβελλέγιος, Μετάφρ.). Αθήνα: Πελεκάνος.
19. Lukacs, G. (1957). *Μελέτες για τον Ευρωπαϊκό Ρεαλισμό. Αισθητική κι κοινωνιολογική ανάλυση του έργου των: Μπαλζάκ, Σταντάλ Ζολά, Τολστόι, Ντοστογιέφσκι, Γκόργκι, κ.α.* (Τ. Πατρίκιος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδοτικό Ινστιτούτο Αθηνών.
20. Lukacs, G. (1986). *Η Ψυχή και οι Μορφές* (Α. Οικονόμου, Πρόλογος- Μετάφρ.- Σημειώσεις). Αθήνα: Θεμέλιο.
21. Μολιέρος (1815). *Ο Ταρτούφος* (Κ. Κοκκινάκης, Μετάφρ.). Βιέννη, εκδ. ίδιου.
22. Moretti, J.C. (2004). *Θέατρο και Κοινωνία στην Αρχαία Ελλάδα* (Ε. Δημητρακοπούλου, Μεταφρ., Κ. Μπούρας, Επιμ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
23. Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής* (Γ. Σπανός, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.
24. Μπρεχτ, Μπ. (1983). *Αυτός που λέει «Ναι» και αυτός που λέει «Όχι»* (Σ. Ματζίρη, Μετάφρ.). Αθήνα: Δωδώνη.
25. Νεσσίν, Α. (1979). Τι σημαίνει να'σαι συγγραφέας για παιδιά (Ν. Τσακίρογλου, Μετάφρ.). *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 24, 32-34.
26. Νίτσε, Φ. (χ.χ.). *Τδε ο Άνθρωπος. Πως γίνεται κανείς αυτό που είναι* (Ζ. Σαρίκας, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: εκδοτική Θεσσαλονίκης.
27. Νίτσε, Φ. (2001). *Η γέννηση της τραγωδίας* (Ζ. Σαρίκας, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
28. Πλεχάνωφ, Γ.Β. (1954). *Αισθητική* (Τ. Βουρνάς,). Αθήνα: εκδ. ίδιου.
29. Ριντ, Ε. (1981). *Σεξισμός και επιστήμη* (Ο.Ν. Γκανά, Μετάφρ.). Αθήνα: Θεωρία «Γυναικείες μελέτες».

30. Preisendanz, W. (1990). *Ρομαντισμός, Ρεαλισμός, Μοντερνισμός* (Α. Χρυσογέλου-Κατσή, Μετάφρ.) Αθήνα: εκδόσεις Καρδαμίτσα.
31. Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία* (Β. Αθανασόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
32. Ross, W.D. (1993). *Αριστοτέλης* (Μ. Μήτσου, Μετάφρ.), (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
33. Σταμάτης Σ. (1988). Ντεφόνε και Κρούζο: Η αντίθεση κι η αρμονία. Στο Ν. Ντε Φόνε, *Ρομπινσόν Κρούζο* (Σ. Σταμάτης, Εισαγωγή, Μ. Βαϊνάς, Μετάφρ.). Αθήνα: Αιγόκερως 8 ½, 5-13.
34. Τζιανίνι-Μπελόττι, Ε. (1977). *Απ' την πλευρά των κοριτσιών* (Λ. Μοσχονά, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Βέργος.
35. Valsa, M. (1994). *Το Νεοελληνικό Θέατρο. Από το 1453 έως το 1900* (Χ. Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ειρμός.
36. Vittì, M. (1978). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
37. Vittì, M. (1980). *Ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής ηθογραφίας*. Αθήνα: Κέδρος.
38. Zemb J.M. (1979). *Αριστοτέλης. Η προσωπικότητα και η φιλοσοφία του μέσα από το έργο του* (Β.Α. Κύρκου, Επιμ.–Πρόλογος, Α. Αγγελιά–Βερυκοκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδ. Νέα Σύνορα/Α.Α. Λιβάνη.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B.S. (1988). *The Penguin Dictionary of Sociology* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Penguin Books.
2. Addington, D., Kepke, A. (1974). *Empirical Research in Theatre, Summer 1974*. Bowling Green State University: Center for Communications Research.
3. Adrados, F. (1975). *Festival, Comedy and Tragedy. The Greek Origins of Theatre*. Leiden: Brill.
4. Alter, J. (1981). From text to performance: Semiotics of theatricality. *Poetics Today*, 2 (3), 113-139.
5. Anonimum (1969). *Eschyle*, tome I. Paris: Société d' Edition "les Belles Lettres", pp.xxxiii-iv.
6. Applebaum, S. (1998). Rethinking the Female Adolescent Protagonist in Charlotte Chorprenning's "Cinderella" and Suzan Zeder's "Mother Hicks". *Youth Theatre Journal*, 12, 36-47.
7. Aston, E., Savona G. (1991). *Theatre as Sign-system: A Semiotics of Text and Performance*. London /New York: Routledge.
8. Avram, B. R. (1969). *The act and the image*. New York: Odyssey Press.
9. Bablet, D. (1965). *Esthétique générale du décor de théâtre de 1870 à 1914*. Paris : C.N.R.S, «Chœur des muses».
10. Balisidya, N. (1988). The Construction of Sex and Gender Roles in Penina Muhando's Works. *Sage: A Scholarly Journal on Black Women*, 5, 15-20.
11. Barret, G (1975). *L'expression dramatique, pour une théorie de la pratique*. Montréal: Université de Montréal.
12. Barry, R., Barry, A. (1976). Stereotyping of sex roles in pre-school kinder garden children. *Psychological Reports*, 31, 948-950.
13. Barthes, R. (1964). Le théâtre de Baudelaire. In *Essais Critiques*. Paris: Seuil.
14. Barthes, R. (1972). Literature end Signification, *Critical Essays*, (R. Howard, trans.). Evanston: Northwestern University Press, 261-279.
15. Baur, E. (1970). *Theater für Kinder*. Stuttgart: Thienemann.
16. Beale, A. (1976). The Use of Drama as an Inservice Training Technique. *Journal of*

- Employment Counseling*, 3 (3), 126-132.
17. Beitter U. (1984). Prose as Drama: The Use of Fairy Tales to Teach German. *The Ram's Horn*, 3 (1-4), 405-413
  18. Belsky, J. (1979). Mother- father-infant interaction; a naturalistic observation study. *Developmental Psychology*, 15, 601-607.
  19. Bem, S. (1982). Gender schema theory compared: a comment on Marcus, Crane, Bernstein, and Siladi's «Self –schemas and gender». *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1192-1194.
  20. Benedict, R. (1957). Ritual. *Encyclopedia of Social Sciences XIII/XIV*. New York: The Macmillan Company.
  21. Benenson, J. (1993). Greater Preference among Females than Males for Dyadic Interaction in Early Childhood. *Child Development*, 64 (2), 544-55.
  22. Bentley, E. (1965). *The life of the drama*. London: Methuen.
  23. Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: University Press.
  24. Bernays, J. (1857). *Grundzuge der verlorenen Abhandlung des Aristoteles über Wirkung der Tragödie*. Breslau: E. Trewendt.
  25. Bernsdorf, W. (Ed.) (1972). *Wörterbuch der Soziologie*, 3 Bände, (2nd ed.). Frankfurt am Main: Fischer.
  26. Birke, L. (1983). *The changing experience of women: Nature and Culture*, Units 2, 3. Milton Keynes: The Open University Press.
  27. Blair, R. (1984, August 12-15). Shakespeare and the Feminist Actor. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. San Francisco.
  28. Blessios, Ath. (1996). *Le 'Théâtre d'Idées' en Grèce de 1895 a 1922* (Διδακτορική Διατριβή), Université Paris IV, Paris.
  29. Bloom, B.S. et al. (1972). Taxonomy of educational objectives. *Cognitive Domain*, Handbook I. New York: David McKay Comp. Inc.
  30. Bloom, D. (1998). Feminist Dramatic Criticism for Theatre for Young Audiences. *Youth Theatre Journal*, 12, 25-35.
  31. Bogdan, R.C., Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: MA, Allyn & Bacon.
  32. Boisacq, E. (1950<sup>4</sup>). *Dictionnaire Etymologique de la langue Grecque* (4nd ed.). Heidelberg Winter- Paris: Klincksieck.

33. Bouyer, L. (1964). *Mensch und Ritus*. Mainz: Grünewald.
34. Bowie (1993). *Aristophanes: Myth, Ritual and Comedy*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Bril, J. (1983). *Le masque ou le père ambigu*. Paris: Payot.
36. Bringle, R., Duffy, D. (1998). *With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology*. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines. Washington: American Association for Higher Education.
37. Broverman, et al. (1972). Sex Role Stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28 (2), 59-78.
38. Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
39. Bruner, J.S. (1970). Some theorems on instruction. In E. Stones (Ed.), *Readings in Educational Psychology. Learning and Teaching*. London: Methuen, 112-124
40. Bruner, J.S. (1973). *The relevance of Education*. New York: Norton.
41. Buissac, P. (1976). *Circus and culture. A semiotic approach*. Mouton: The Hague.
42. Burkert, W. (1983). *Homo Necans: The Anthropology of Ancient Greek Sacrificial Ritual and Myth*. Berkeley: University of California Press.
43. Buser, R., Humm, W. (1980). *Special Report on Cocurricular Offerings and Participation*. Illinois State Board of Education: Springfield.
44. Butcher, S.H. (1927). *Aristotle's theory of poetry and fine Art. With critical text and translation of The Poetics* (4th ed.). London: Macmillan & Co.
45. Buysens, E. (1967). *La communication et l'articulation linguistique*. Paris: P.U.F.
46. Bywater, I. (1909). *Aristotle on the art of poetry*. Oxford: Clarendon Press.
47. Carlbach, S., Singer, J. (1998). Applying Service-Learning to the Problem of Prejudice: A Psychology and Theater Course. Στο R. Bringle, D. Duffy (Eds.), *With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology*. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines. Washington: American Association for Higher Education.
48. Carlson, M. (1984). *Theories of the theatre*. Ithaca/New York: Cornell University Press.
49. Carlson, M. (1996). *Performance: A Critical Introduction*. London & New York: Routledge.
50. Carter, G., Mouser, B. (1975). *Identity and Awareness in the Minority Experience. Selected Proceedings of the 1st and 2nd Annual Conferences on Minority Studies*, (March, 1973 and April, 1974), vol. 1, Number 1 Institute for Minority Studies, Wisconsin: University of Wisconsin, 'La Crosse'.

51. Cassirer, E. (1923-1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* (1923), *Zweiter Teil: Das mythische Denken* (1925), *Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (1929). Berlin: Author.
52. Chapman, J. (2000). Female Impersonations: Young Performers and the Crisis of Adolescence. *Youth Theatre Journal*, 14, 123-31.
53. Chavanon, C. (1974). *Le théâtre pour l'enfant, Lausanne*. La Cite – L'Age d'Homme.
54. Coolahan, J. (1986). *Irish Educational Studies*, v5 n1-2. Dublin: Educational Studies Association of Ireland.
55. Cordova, T. et al. (1993). *Chicana Voices: Intersections of Class, Race, and Gender*, Houston: National Association for Chicano Studies, TX.
56. Corvin, M. (1984). Du genre au texte, une esthétique de la convergence. In *Les deux scènes de l'écriture. Entretiens de Saint- Etienne I*. Paris: Théâtrales, 7-13.
57. Council on Interracial Books for Children (1977). The Five Chinese Brothers: Time to Retire; Exit Goblins and Fairies: Enter a New Children's Theater; What Children are Reading in GDR Schools. *Interracial Books for Children Bulletin*, v8 n3, New York.
58. Crabbe, B., Delfosse, M.L., Gaiardo, L., Verrlaeckt, G, Wilwerth, E. (1985). *Les femmes dans les livres scolaires*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
59. Cuba, E. (1992). Women's attitudes towards leisure and family. *Loisir et Société/ Society and Leisure*, 15, 79-94.
60. Cuvelier, E. (1981). *Le mine, le jeu dramatique et l'enfant*. Paris: Nathan.
61. De Marinis, M. (1978). Lo spettacolo come testo I-II. *Versus*, 21, 66-104.
62. De Marinis, M. (1992). *Semiotica del teatro*. Milano: Bompiani.
63. De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: P.U.F.
64. Deaux, K., Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
65. Deem, R. (1982). Women, leisure and inequality, *Leisure Studies*, 1, 29-46.
66. Deem, R. (1992). The sociology of gender and leisure in Great Britain. *Loisir et Société/ Society and Leisure*, 15, 21-38.
67. Dehnert, E. et al. (1977). *Contemporary Course in the Humanities for Community College Students*. Costa Mesa: Chicago City Colleges.
68. Deldime, R. (1975). *Le Théâtre pour enfants*. Bruxelles: A. de Boeck.

69. Demark, F. (Ed.) (1974). *Who Discriminates against Women?*. U.S.A.: Sage Publication.
70. Dieterich, A. (1908). Die Entstehung der Tragödie, *Archiv für Religionswissenschaft*, Bd.11, 164-196.
71. DiPietro, A. (1981). Rough and tumble play: a function of gender. *Developmental Psychology*, 17, 50-58.
72. Drury, M. (1986). Drama: Less Talk, More Action. In Coolahan, J. (Ed.), *Irish Educational Studies*, 5 n1-2. Dublin: Educational Studies Association of Ireland.
73. Duberman, L. (1975). *Gender and Sex in Society*. New York: Praeger Publications.
74. Dumas, B. (1985). *Women's Language in Literature*. Language and Nonverbal Communication as Reflectors of Power in Two Plays by Lillian Hellman.
75. Durand, R. (1975). Problèmes d'analyse structurale et sémiotique de la forme théâtrale. In *Sémiologie de la représentation*. Bruxelles: Complexe, 112-120
76. Durand, R. (Ed.) (1980). *La relation théâtrale*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
77. Durkheim, E. (1960) *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse*. Paris: PUF
78. Eco, U. (1972). *La Structure absente* (U. Esposito-Torrigiani, Trans.). Paris: Mercure de France.
79. Eco, U. (1977). Semiotics of theatrical Performance. *The drama Review*, 21, 107- 117.
80. Eco, U. (1986). *Semiotics and the philosophy of language*. Bloomington: Indiana University Press.
81. Eisenberg, N. et al. (1994). Children' s Enacted Interpersonal Strategies: Their Relations to Social Behaviour and Negative Emotionality. *Merrill Palmer Quarterly*, 40 (2), 212-32
82. Elam, K. (1980). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London: Routledge.
83. Eliade, M. (1959). *The Myth of the eternal Return or Cosmos and History* (W.R. Trask, Trans.). New York: Princeton University Press.
84. Eliade, M. (1963). *Aspects du mythe*. Paris: Gallimard -Collection Idées N°32.
85. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills (n.d.). *Theatre and Oral Interpretation: Abstracts of Doctoral Dissertations Published in "Dissertation Abstracts International," July through December 1980* (v41, n1-6). Urbana, IL: ERIC.
86. Ertel, E. (1977). Éléments pour une sémiotique du théâtre. *Travail Théâtral*, 28-29, 121-150
87. Esslin, M. (1991). *The field of drama*. London: Methuen.
88. Ewers, H.H. (1986). Alte Heiden im neuen Gewand: Überlegungen zum Stellenwert parodistischer Verfahren in der Kinderliteratur. In K. Doderer (Eds.), *Neue Helden in der*



*Kinder und Jugendliteratur*. Weinheim u. München: Juventa, 74-96.

89. Fagot, B. (1974). Sex Differences in toddler's behavior and parental reaction. *Developmental Psychology*, 10, 554-558.
90. Feral, J. (1982). Performance and Theatricality: The subject demystified. *Modern Drama*, 25, 170-181.
91. Féral, J. (1994). Pour une théorie des ensembles flous. *Theaterschrift*, 5-6, 58-81.
92. Fischer-Lichte, E. (1981). Zum Problem der Bedeutung ästhetischer Zeichen. *Kodikas /Code*, 3, 269-283.
93. Fischer-Lichte, E. (1982). Theatrical Communication. *Degrés*, 29, 1-9.
94. Fischer-Lichte, E. (1983). *Semiotik des Theaters*, Bd.1: Das System der theatralischen Zeichen. Tübingen: Gunter Narr.
95. Fischer-Lichte, E. (1979). *Bedeutung: Probleme einer semiotischen Hermeneutik und Ästhetik*. München: Beck.
96. Flynn, M. (1981, August 9-12). Nonassertive Arm Movement Behavior in Women Acting Students. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. Dallas.
97. Foltz-Gray, D. (1995). World Rhythms: Students Make Cultural Connections through Music and Dance. *Teaching Tolerance*, 4 (1), 58-61.
98. Fontenrose, J. (1966). *The Ritual Theory of Myth*. Berkeley: University of California Press.
99. Frazer, J.G. (1935). *The golden Bough: A study in Magic and Religion*, vI, II. New York: Author.
100. Frazer, J.G. (1911-1920). *The golden Bough: A study in Magic and Religion*, 12 vols (3rd ed.). London: Macmillan.
101. Frazier, N., Sadker, M. (1975). *Sexism in School and Society*. New York: Harper and Row.
102. Frede, D. (1992). Necessity, Chance and 'What happens for the most Part' in Aristotle's Poetics. *Essays on Aristotle's Poetics*, 197-220.
103. Freud, S. (1946). *Totem and Taboo* (A.A. Brill, Trans.). New York: Vintage Books, Random House.
104. Freud, S. (1973). Zwang, Paranoia, und Perversion, *Studienausgabe*, Band VII. Frankfurt: Fischer.
105. Frye, N. (1973). *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton- New Jersey: Princeton University Press.

106. Gallo, D. (1980). Living with Adolescent Literature. *Connecticut English Journal*, v12 n1, Connecticut Council of Teachers of English.
107. Gamble, T. (1976). *An Experimental Study of Sex as a Factor Influencing Audience Evaluation of Performer Effectiveness and Audience Comprehension of Performance for Selected Dramatic Monologues*.
108. Garcia, E. et al. (1984). *Chicano Studies: A Multidisciplinary Approach*. New York: Teachers College Press.
109. Gaubert, S. (1984). Les deux scènes: transfusions et préséances. In *Les deux scènes de l'écriture, entretiens de Saint Etienne I*. Paris : Théâtrales, 16-19.
110. Geertz, C. (1980). Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. *American Scholar*, 49, 165-179.
111. Gehlen, A. (1977). *Urmensch und Spatkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. Frankfurt: A.M., Athenaeon.
112. Giddings, M., Halverson, F. (1981). Young children 's use of toys in home environments. *Family Relations*, 30 (1), 69-74.
113. Gilbert, H., Tompkins, J. (1996). *Post-Colonial Drama: Theory Practice, Politics*. London: Routledge.
114. Gillespie, P. (1978). *Feminist Theatre: A Rhetorical Phenomenon*. *Quarterly Journal of Speech*. 64 (3), 284-94.
115. Gillespie, P. (1980a, March 5-9). American Women Dramatists: 1960-1980. Paper presented at the 'Annual Meeting of the Southeastern Theatre Conference'. Nashville.
116. Gillespie, P. (1980b August 10-13). Feminist Criticism: A Background. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. San Diego.
117. Gilliard, F. (1977). *British Writers; Modules for Teacher Corps*. Modules prepared at Idaho State University.
118. Gitter, G., Black, H. (1968). *Perception of Emotion: Differences in Race and Sex of Perceiver and Expressor*. Boston: Boston University., MA. Communication Research Center.
119. Goffman, E. (1999). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt: A.M., Suhrkamp.
120. Goody, J. (1961). Religion and Ritual: The Definitional Problem. *British Journal of Sociology*, XII, 142-164.

121. Gourd, W. (1974, April 17-20). Information Processing in the Theatre: Sex Differences in Responses to "The Homecoming" and "Private Lives". Paper presented at the 'Annual Meeting of the International Communication Association', New Orleans.
122. Green, E., Hebron, S., Woodward, D. (1990). *Women's Leisure. What Leisure?*. Hampshire: MacMillan Education Ltd.
123. Gregory, S. (1982). Women among others: Another view. *Leisure Studies*, 1, 47-52.
124. Greimas, A.J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris: P.U.F.
125. Greimas, A. J., Courtés, J. (1979). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, vol. I-II. Paris: Hachette.
126. Haigh, A. (1907). *The Attic Theatre* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Author.
127. Halladay, J. Starr, J. Sitjar, A. Brophy, S. Korty, C (1998). Dramatizing Theories of Gender and Feminism with Children and Youth. *Youth Theatre Journal*, 12, 60-74.
128. Harrison, J. (1927). *Themis. A study of the Social Origins of Greek Religion* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
129. Harrison, J. (1962a). *Prolegomena to the study of Greek religion*. London: Merlin Press.
130. Harrison, J. (1962b). *Epilegomena to the study of Greek religion and Themis*. New Hyde Park N.Y.: University Books.
131. Hartnoll, Rh. (1968). *A Concise History of the Theatre*. London: Thames & Hudson.
132. Havemeyer, L. (1966). *The Drama of Savage Peoples*. New York: Haskell House.
133. Helbo, A. (1975a). Le code théâtral. En A. Helbo (Ed.), *Sémiologie de la représentation: Théâtre, télévision, bande dessinée*. Bruxelles: Complexe, 12-27.
134. Helbo, A. (1975b). Pour un proprium de la représentation théâtrale. En Helbo, A. (Ed), *Sémiologie de la représentation: Théâtre, télévision, bande dessinée*. Bruxelles: Complexe, 62-72.
135. Helbo, A. (1984). Régards sur la pratique théâtrale. *Kodikas/Code Ars Semiotica*, 7 :1-2, (January-June 1984), Germany: Tübingen, 4-9.
136. Henderson J. (1991). Women in the Athenian Dramatic Festivals. *Transactions of the American Philological Association*, 121, 133-147.
137. Hittner, J., Daniels, J. (2002). Gender-Role Orientation, Creative Accomplishments and Cognitive Styles. *Journal of Creative Behaviour*, 36 n1, 62-75.
138. Hobhouse, J.G. (1813). *A journey through Albania during the years 1809 & 1810*. London: Aythor.

139. Holsti, O. (1968). Content Analysis. In A. Aronson, E. Lindzey (eds), *The Handbook of Social Psychology*, vol.2. London: Addison Wesley Publications, 596-675.
140. Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the social sciences and humanities*. Philadelphia: Addison-Wesley Publishing Co.
141. Hooke, S.H. (Ed.) (1933). *Myth and Ritual: Essays on the Myth and Ritual of the Hebrews in Relation to the Culture Pattern of the Ancient East*. London and New York: Oxford University Press.
142. Hooke, S.H. (Ed.) (1958). *Myth, Ritual, and Kingship: Essays on the Theory and Practice of Kingship in the Ancient Near East and in Israel*. Oxford: Clarendon Press.
143. Huck, C.S., Hepler, S., Hickman, J. (1981). *Children' s Literature in the elementary school*. Rinehart and Winston: INC, Holt.
144. Hunningher, B. (1955). *The Origin of the Theater*. New York: Hill & Wang.
145. Hurlock, E. (1978). *Child development*. Singapore: Mc Graw –Hill.
146. Ingarden, R. (1960). *Das literarische Kunstwerk* (2<sup>nd</sup> ed.). Tübingen: Niemeyer.
147. Ingarden, R. (1983). *L' oeuvre d'art Littéraire*. Lausanne: L'Age d'homme.
148. Institution for Educational Leadership, National Public Radio (1976). *Options in Education, Transcript for February 2, 1976: Individually Guided Education, Creative Playacting, and Women in Education*. Washington: George Washington University.
149. Jansen, S. (1968). Esquisse d'une théorie de la forme dramatique. *Langages*, 12, 71-93.
150. Jelinek, M. (1988). Which Promotes Creative Thinking: Guided Imagery or Creative Dramatics? Στο K. Rogers, et al. (Eds.), *Graduate Research Reports*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas. St. Paul, Minn.
151. Jensen, A.E. (1951). *Mythos und Kult bei den Naturvölkern Religionswissenschaftliche Betrachtungen*. Wiesbaden: Franz Steiner.
152. Johnston, K. (1981, August 9-12). *Eliminating Sexism from Children's Theatre Productions*. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. Dallas.
153. Juneja, R (1982). The Widow as Paradox and Paradigm in Middleton's Plays. *Journal of General Education*, 34 (1), 3-19.
154. Karolides, N. (2000). *Reader Response in Secondary and College Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

155. Kassel, R., Austin, C. (Eds.) (1991). *Poetae Comici Graeci*, vol. II. Berlin-New York: Agathenor- Anstonymus.
156. Katz, P. (1979). The development of female identity. *Sex roles*, 155-178.
157. Kaufman M. (1984). Role Playing in the French Classroom. *The Ram's Horn*, 3 (1-4) Sum-Spr 1982-83.
158. Kelly, P. (2000). Two Reader-Response Classrooms: Using Prereading Activity and Readers Theatre Approaches. Στο Ν. Karolides (Ed.), *Reader Response in Secondary and College Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
159. Kerr, M. (1995). Project 2000 Student Nurses Take the Stage with Interactive Drama to Facilitate Health Promotion. *Innovations in Education and Training International*, 32 (2), 162-74.
160. Kirby, E.Th. (1975). *Ur-drama: The Origins of Theatre*. New York: New York University Press.
161. Kizer, E. Burns, G. (1985). 'The Women's Room'. An Experimental Mixed Media Production.
162. Kladaki M., Sarris N., Tzani M., Rigopoulou P. (2005, June 9 - 12). Gender stereotypes and gender bias against women in children's theatrical texts. A study of theatrical books published in Greece in 1985 and ten years later in 1995. Poster presented at the 'Performing Childhood Children's Literature Association Annual Conference'. Winnipeg, Manitoba, Canada.
163. Klein, J. (ed.) (1988). *Theatre for Young Audiences: Principles and Strategies for the Future*. University Theatre: The University of Kansas.
164. Knudson, R. (1970). *The Effect of Pupil-Prepared Videotaped Dramas on the Language Development of Selected Rural Children*. (Ed.D. Dissertation, Boston University School of Education), Boston.
165. Konrad, L. (1974). *Das so genannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
166. Kosman, A. (1992). Acting: Drama as the Mimesis of Praxis. *Essays on Aristotle's Poetics*. 51-72.
167. Kowzan, T. (1968). The Sign in the Theater: An Introduction to the Semiology of the Art of the Spectacle (S. Pleasance, Trans.). *Diogenes*, 61, 52-80.
168. Kowzan, T. (1970). *Littérature et spectacle dans leurs rapports esthétiques, thématiques et sémiologiques*. The Hague: Mouton.

169. Kowzan, T. (1975). *Littérature et spectacle*. Paris: Mouton.
170. Kowzan, T. (1976). *Analyse sémiologique du spectacle théâtral / Etudes dir. et présentées par T. Kowzan*. Lyon, Université de Lyon II : Centre d' Etudes et de Recherches théâtrales.
171. Kristeva, J. (1974). *Revolution in Poetic Language* (M. Waller, Trans., L.S. Roudiez, Intr.). New York: Columbia University Press.
172. Kuipers, L. (1988). Will Women Ever Get Out of the Kitchen? Changing Perceptions Among Adolescents and Their Parents on Women's Roles. Στο K. Rogers, et al. (Eds.), *Graduate Research Reports*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas. St. Paul, Minn.
173. Lagarde, A.- Michard, L. (1970). *Les Grands Auteurs, Français du Programme: Anthropologie et Histoire Littéraire XVIII Siècle*. Paris: Bordas.
174. Lamb, E. (1975). Fathers: forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 245-266.
175. Langland, E., Gove, W. (1981). A Feminist Perspective in the Academy: The Difference It Makes. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 64 (4) Winter 1981.
176. Lazarsfeld, P.F., Burton, H.A. (1951). Qualitative measurement in the social sciences. Classification, typologies and indices. In D. Lerner, H.D. Lasswell, (Eds), *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*. Stanford: Stanford University Press, 180-188.
177. Le Thanh, K. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Collin.
178. Leenhardt, P. (1973). *L'enfant et l'expression dramatique*. Tournai: Casterman.
179. Legrand, E. (1869). *Relation de l'établissement des PP de la Compagnie des Jesus en Levant*. Paris: Author.
180. Lement, W. (2001). Susanna Rowson (1762-1824): Early American Dramatist, Actress and Educator. *Youth Theatre Journal*, 15, 1-14.
181. Leonard, R. (1988, August 26-28). Exploring the Roles of Requests, Refusals and Reasons in Preschoolers' Negotiations. Paper presented at the 'Australian Developmental Conference'. Sydney.
182. Lester, L. (1984). Administrative Burnout: A Woman's Perspective. *Association for Communication Administration Bulletin*, 49, 41-45.
183. Lévi -Strauss, C. (1958). La structure des Mythes. Στο C. Lévi Strauss (Ed.), *Anthropologie Structural*. Paris: 227-256.

184. Lévi Strauss, C. (1963). *Totemism*. Boston: Beacon Press.
185. Lévy -Bruhl L. (1951). *Les Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Presses Universitaires de France.
186. Lévy -Bruhl, L. (1963). *La mythologie primitive. Le monde mythique des Australiens et des Papous*. Paris: PUF.
187. Lips, M. (1988). *Sex and Gender. An Introduction*. California: Mayfield Publications.
188. Lockemann, W. (1973). *Lyrik, Epik, Dramatik- oder die totgesagte Trinität*. Meisenheim: Anton Hain.
189. Lundberg, G.A., Scharg, C.C., Larsen, O.N. (1954). *Sociology*. New York: Harper Brothers.
190. Maccoby, E., Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
191. MacDonald E. (1996). *Theatre at The Margins: Text and the Post-structured Stage*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
192. Malinowski, B. (1992). The Foundations of Faith and Morals. Στο I. Strenski (Ed.), *Malinowski and the Work of Myth*. Princeton: University Press, 138-143.
193. Mannoni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l' autre Scène*. Paris: Seuil.
194. McNulty, R. Heller, D. Binet, T. (1997). Confronting Dating Violence. *Educational Leadership*, 55 (2), 26-28.
195. Mead, M. (1975). *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. New York: William Morrow.
196. Mead, M. (1997). *Growing Up in New Guinea*. Harmondsworth: Penguin Books.
197. Medawar, P.B. (1972). *The Hope of Progress*. London: Methuen.
198. Meschini, A. (1978). *Teodoro Rendios*. Padova: Author.
199. Michel, A. (1986). *Down with Stereotypes! Eliminating Sexism from Children's Literature and School Textbooks*. Unesco
200. Miller J. (1984). Role-Playing: Perception and Analysis of Sex-Role Stereotypes in Literature. *The Ram's Horn*, 3 (1-4) Sum-Spr 1982-83.
201. MINNESOL Journal (1994). Minnesota Teachers of English to Speakers of Other Languages. *MINNESOL Journal*, 1-12, 1981-1994.
202. Mitscherlich, A. (1972). *Massenpsychologie ohne Ressentiment: Sozialpsychologische Betrachtungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl.
203. Mooney B. (1988). Effects of Ability and Sex Upon Adolescent Perceptions of Self and

- the Future. Στο K. Rogers, et al. (Eds.), *Graduate Research Reports*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas. St. Paul, Minn.
204. Morel, J. (1964). *La Tragédie*. Paris: Librairie Armand Colin.
  205. Mounin, G. (1970). *Introduction à la sémiologie*. Paris: Éditions de Minuit.
  206. Muller M. (1881). Comparative Mythology. Στο Muller M. (Ed.), *Selected Essays on Language, Mythology and Religion*, I. London: Longmans Green.
  207. Münz, R. (1994). Das Leipziger Theatralitätskonzept als methodisches Prinzip der Historiographie älteren Theaters. In E. Fischer-Lichte, W. Greisenegger, H-Th. Lehmann (Hrsg), *Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 25-42.
  208. Murphy D. (1986). Aesthetic Perspectives in Curriculum Reform. Στο Coolahan, J. (Ed.) *Irish Educational Studies*, v5 n1-2. Dublin: Educational Studies Association of Ireland.
  209. Murray, G. (1927) Excursus on the ritual forms preserved in Greek Tragedy. In J., Harrison (Ed.), *Themis. A study of the Social Origins of Greek Religion* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 341-363.
  210. Myers, J., Lawrence, T. (1983). *Drama as a Catalyst for Establishing New Modes of Classroom Interaction: An Anthropologist's Assessment*, Prepared as part of a project funded by the Martha Holden Jennings Foundation, 1981-82.
  211. Nalley, S. (1980, August 10-13). Sex-Role Stereotypes in Secondary School Theatre. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Theatre Association'. San Diego.
  212. Nascimento, C. (2001). Burning the (Monologue) Book: Disobeying the Rules of Gender Bias in Beginning Acting Classes. *Theatre Topics*, 11 (2), 145-58.
  213. National Commission on the Observance of International Women's Year (1976). *The Creative Woman: A Report of the Committee on the Arts and Humanities*. Washington, Author.
  214. Neely, C. (1987). Feminist Criticism and Teaching Shakespeare. *ADE Bulletin*, 87, 15-18
  215. Niessen, C. (1949-). *Handbuch der Theaterwissenschaft*, Ersch:1-3. Emsdetten: Lechte.
  216. Nilan, P. (1995). Making Up Men. *Gender and Education*, 7 (2), 175-87.
  217. Nilsson, M. (1911). Der Ursprung der Tragödie. *Neue Jahrbucher*, 14, 609-42.
  218. Nilsson, M. (1951). Der Ursprung der Tragödie. *Opuscula Selecta*, vol.1, Lund, 61-145.
  219. O'Connor, P. (1990). Women Playwrights in Contemporary Spain and the Male-Dominated Canon. *Journal of Women in Culture and Society*, 15 (2), 376-90.
  220. Pandolfi, V. (1968). *Histoire du Théâtre*, tomes 1 a 5. Verviers: Marabout Université.



221. Pavis, P. (1976). *Problèmes de sémiologie théâtrale*. Montréal: Presse de l'université du Québec.
222. Pavis, P. (1992). *Theatre at the Crossroads of Culture* (L. Kruger, Trans.). London and New York: Routledge.
223. Pederson, C. (1986). *Creative Drama*. North Dakota University: Center for teaching and learning.
224. Phillips, B. (1990). Nicknames and sex roles stereotypes. *Sex Roles*, 23 (5/6), 281-289.
225. Phillips, L. (1986). What Do You Know about Embroidery, Herman Prynne? Or the Unisexing of American Literature. *English Journal*, 75 (4), 64-65.
226. Pickard-Cambridge, A. (1962). *Dithyramb, Tragedy and Comedy* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: The Clarendon Press.
227. Podlecki A.J. (1990). Could Women Attend the Theater in Ancient Athens. *Ancient World*, 21, 27-43.
228. Pouquville, F. C. (1805). *Voyage en Morée, a Constantinople, en Albanie*. Paris, Author.
229. Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. (M. Derrida, Trans.). Paris: Seuil, coll. Poétique.
230. Protherough, R. (1983). *Developing response to fiction*. Philadelphia: Open University Press- Milton Keynes.
231. Puchner, W. (1975). Hof-, Schul- und Nationaltheater der griechischen Aufklärung im Europäischen Sudosten. *Maske und Kothurn*, 21, 235-262.
232. Puchner, W. (1977) Brauchtumserscheinungen im griechischen Jahresverlauf und ihre Beziehungen zum Volkstheater. Buchreihe: *Veröffentlichungen des österreichischen Museums für Volkskunde*, 18Bd. Wien: Author.
233. Puchner, W. (1986) Greek Shadow Theatre and its Traditional Audience: a contribution to the Research of Theatre Audience. *Théâtre d' ombres*, 199-216.
234. Racine, J., Kaisergruber, D., Lambert, J. (1972). *Phèdre de Racine. Pour une sémiotique de la représentation classique*. Paris: Larousse, "Collection L" 8<sup>o</sup>.
235. Ranke-Graves, R. (1986). *Griechische Mythologie. Quellen und Deutung*, 1 Bde. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
236. Rasinski, K., Crocker, J., Hastle, R. (1985). Another look at sex stereotypes and social Judgments: an analysis of the social perceiver's use of subjective probabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (2), 317-326.
237. Reinhardt N. (1981). New Directions for Feminist Criticism in Theatre and the Related Arts. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 64 (4), Winter 1981.

238. Rheingold, H.L. & Cook, K. (1975). The content of boy's and girl's room as an index of parents behavior. *Child Development*, 49, 459-463.
239. Ricoeur, P. (1985). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
240. Ridgeway W. (1910). *The Origin of Tragedy*. Cambridge: The University Press.
241. Ridgeway W. (1915). *The Dramas and Dramatic Dances of non-European races*. Cambridge: The University Press.
242. Rogers, K. et al. (1988). *Graduate Research Report*. Master of Arts in Gifted/Creative/Talented Education. Masters' Papers: No. 1-13, vol.1, College of St. Thomas, Minn.
243. Rosaldo, Z.W. (1974). Woman, culture and society. A theoretical overview. In Z.M. Rosaldo, L. Lamphere, (Eds.), *Woman Culture and Society*. California: Stanford University Press, 17-42.
244. Roussel, L. (1921). *Karagheuz ou un théâtre d'ombres à Athènes*. Athènes: Author.
245. Rudhardt, J. (1977). La fonction du mythe dans la pensée religieuse de la Grèce. Στο Β. Gentini, G. Paioni (Ed.), *Il Mito Greco*. Roma: Ateneo & Bizzarri, 307-320.
246. Ryngaert, J.P. (1991). *Introduction à l'analyse du theatre*. Paris: Bordas.
247. Saldana, J. (1992). Assessing Anglo and Hispanic Children's Perceptions and Responses to Theatre: A Cross-Ethnic Pilot Study. *Youth Theatre Journal*, 7 (2), 3-14
248. Saldana, J. (1996). "Significant Differences" in Child Audience Response: Assertions from the ASU Longitudinal Study. *Youth Theatre Journal*, 10, 67-83.
249. Sandey, P. (1974). 'Female Status in the Public domain'. In Z.M. Rosaldo, L. Lamphere, (Eds.), *Woman Culture and Society*. California: Stanford University Press, 189-206.
250. Sartre, J.P. (1973). *Un Théâtre de situations (textes choisis et présentes par M. Contat, M. Rybalka)*. Paris: Gallimard/Idées.
251. Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
252. Schadewaldt, W. (1955). Furcht und Mitleid? Zur Deutung des aristotelischen Tragödiensatzes. *Hermes*, 83, 129-171.
253. Schechner (1994). *Essays on Performance Theory 1970-1976*. New York. Drama Book Specialists.
254. Schechner, R. (1966). Asroaches to Theory/Criticism. *Tulane Drama Review*, 10/4, 20-53.
255. Schechner, R. (1973). *Environmental Theater*. New York: Hawthorn Books.
256. Schechner, R. (1982). *The End of Humanism: Writings on Performance*. New York: Performing Arts Journal Publications, «Performance Studies Series», n° 2.

257. Schechner, R. (1983). *Performative Circumstances: From the Avant-Garde to Ramlila*. Calcutta: Seagull Books.
258. Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. London/New York: Routledge.
259. Schechner, R. (1993). *The Future of Ritual. Writing on Culture and Performance*. New York: Routledge.
260. Schechner, R., Assel, W. (1990). *By Means of Performance. Intercultural Studies of Theatre and Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.
261. Selwyn, D. (1995). Arts and Humanities in the Social Studies. *Social Education*. 59 (2), 71-77.
262. Serbin, L. (1985). The hidden curriculum: academic consequences of teacher expectations. In M. Marland (Ed.), *Sex Differentiation and Schooling*. London: Heinemann Educational Books, 18-41.
263. Sharrad, P. (1981). Cultural Reflections. Papers from the Project 'Contact Literature in Cross-National Perspective'. Honolulu: Hawaii Univ., East-West Center.
264. Shaw, S.M. (1985). Gender and leisure: Inequality in the distribution of leisure time. *Journal of Leisure Research*, 17, 266-282.
265. Sifakis, G. (1992). The structure of aristophanic Comedy. *Journal of Hellenic Studies*, 112, 123-142.
266. Signorielli, N. (1982). Marital Status in Television Drama: A Case of Reduced Options. *Journal of Broadcasting*, 26, 585-97.
267. Smith, B. (1974). Black Women in Film Symposium. *Freedomways*, 14 (3), 266-269.
268. Smith, J. (1987). Men and women at play: Gender, life-cycle and leisure. *Sociological Review Monograph*, 33, 51-85.
269. Smith, W.R. (1972). *Religion of the Semites*. New York: Schocken Books.
270. Smith, W.R. (1993). *Kinship and Marriage in Early Arabia*. Boston: Beacon Press.
271. Southern, R. (1962). *The Seven Ages of the Theatre*. London: Faber and Faber.
272. Spengler, O. (1919-1922). *Der Untergang des Abendlandes Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*, 2 Bde.. München: C.H. Beck.
273. Sprung, B. (1975). *Non-Sexist education for Yong Children. A practical Guide*. New York: Citation Press.
274. Stefanek, P. (1976). Vom Ritual zum Theater. Zur Anthropologie Emanzipation szenischen Handelns. *Maske und Kothurn: Internationale Beiträge zur Theaterwissenschaft*, 22 (3-4), 193-223

275. Stefanek, P. (1991). Vom Ritual zum Theater. Zur Anthropologie Emanzipation szenischen Handelns. In *Vom Ritual zum Theater. Gesammelte Aufsätze und Rezensionen*. Wien: Edition Praesens, 191-237.
276. Stephan, N. (1976). The Women of "Kabale und Liebe": A Teaching Approach. *Unterrichtspraxis*, 1 (Spr '76), σσ. 46-54.
277. Stewig, J., Higgs, M. (1973). Girls grow up to be mummies: A study of sexism in children's literature. *School Library Journal*, 73, 44-49.
278. Stone, S. (1981). Understanding the Adolescent Actress: The True Adolescent Heroine. *Secondary School Theatre Journal*, 20 (2), 18-20.
279. Stroud, C. (1998). Sexism and Gender-Typing in AATE Award-Winning Plays: 1990-1993. *Youth Theatre Journal*, 12, 19-24.
280. Talbot, M. (1979). *Women and Leisure*. London: University of Nottre Dame Press.
281. Taylor, E.B. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray.
282. Thierry, P. (1986). *Aristophane: Fiction et dramaturgie*. Paris: Les Belles Lettres.
283. Torrance, R (1978). *The comic Hero*. Cambridge: Harvard University Press.
284. Toschi, P. (1955). *Le origini del teatro italiano*. Torino: Boringhieri.
285. Trimbom, H. (Hrsg.) (1971). *Lehrbuch der Volkerkunde* (4th ed.). Stuttgart: Enke Stgt.
286. Turner, V. (1957). *Schism and Continuity in an African society: A study of Ndembu Village Life*. Manchester: Manchester University Press.
287. Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca -London: Cornell University Press.
288. Turner, V. (1968). *The drums of Affliction: A study of religious processes among the Ndembu of Zambia*. Oxford: Clarendon Press.
289. Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications.
290. Turner- Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does 'Curious Jane' exist in the literature? *Sex Roles: A Journal of Research*, 35(7-8), 461-488.
291. Ubersfeld, A. (1980). *Notes sur la dénégation théâtrale. La relation théâtrale*. Lille: PUL.
292. Ubersfeld, A. (1982). *Lire le theatre* (4<sup>th</sup> ed.). Paris: Editions Sociales.
293. Usener, H. (1965). *Keiner Schriften*, vols. 1-4. Osnabrück: Zeller.
294. Valsa, M. (1960). *Le Théâtre grec moderne de 1453 a 1900*. Berlin: Academie-Verlag.
295. Van Tieghem, P. (1974). *Les grandes doctrines littéraires en France*. Paris: PUF.

296. Varvel L. (2000). Reader Response to Drama: Prospecting for Human Understandings and Connections. In N. Karolidis (Ed.), *Reader Response in Secondary and College Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
297. Veloudis, G. (1983). *Germanograecia. Deutsche Einflüsse auf die neugriechische Literatur 1750-1944*, 2Bde. Amsterdam. Author.
298. Veltruský, J. (1964). Man and Object in the Theatre. In P. Garvin, (Ed.), *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*. Washington: Georgetown UP, 83-91.
299. Verma, G.K., Beard, R.M. (1981). *What is Educational Research? Perspectives on Techniques of Research*. Aldershot: Gower.
300. Ward, C. (1994). *Art in the Elementary Schools: It's More Than Fingerprinting*, Research Project, University of Virginia.
301. Watt, H. (1996, November 25-29). Students' Gendered Perceptions of Talent at High School According to Academic Domain, and Their Effect on Career Aspirations. Paper presented at the 'ERA and AARE Joint Conference'. Singapore.
302. Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (10th ed.). Bern: Huber Verlag.
303. Weinreic, H. (1982). Sex role socialization. In J. Chetwynd, O. Hartnett (Eds.), *The Sex Role System. Psychological and Sociological Perspectives*. London: Routledge and Kegan Paul, 18-27.
304. Wells, St. (1970). *Literature and Drama*. London: Routledge and Kegan Paul.
305. Whitman, C. (1964). *Aristophanes and the comic Hero*. Cambridge: Harvard University Press.
306. Williams, M. (1990). Re-Teaching Shakespeare (II): The Shrew Oppressed. *Use of English*, 41 (3), 31-40.
307. Woodson, S. (1998). Underlying Constructs in the Development and Institutionalization of the Child Drama Field. *Youth Theatre Journal*, 12, 1-9.
308. Zich, O. (1931). *Estetika dramatického umění. Teoretická dramaturgie*. Praha: Melantrich.
309. Zimmerman, D., West, C.W. (1979) Sex roles, interruptions and silences in conversations. *Psychology Today*, May, 42-56.
310. Zipes, J. (1986). *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*. New York: Routledge.

