

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Το θέατρο ως διδακτικό μέσο στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Μια παρέμβαση στη Γ' Γυμνασίου

Παπαδοπούλου Μιχαηλίδου Δέσποινα

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΜΑΙΟΣ 2015

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Το θέατρο ως διδακτικό μέσο στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Μια παρέμβαση στη Γ' Γυμνασίου

Παπαδοπούλου Μιχαηλίδου Δέσποινα

Όνομα καθηγήτριας – συμβούλου

Δρ. Κατσαρίδου Μάρθα

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΜΑΙΟΣ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή _____ 5-7

Α' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Η ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με το θέατρο _____ 8- 9

Κεφάλαιο 2: Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος _____ 10-11

2.1. Θεατρικό παιχνίδι _____ 12-13

2.2. Δραματοποίηση / Διερευνητική δραματοποίηση _____ 14-15

2.3. Το μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής που επιλέγεται _____ 16-17

2.4. Θεατρικές τεχνικές _____ 18-25

2.5. Άλλες τεχνικές _____ 26-27

2.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμπνευστή _____ 28-29

Κεφάλαιο 3: Θεατροπαιδαγωγική και Λογοτεχνία _____ 30

3.1. Διδακτική της Λογοτεχνίας _____ 30-32

3.2. Θεατροπαιδαγωγική και Λογοτεχνία _____ 33-34

3.3. Προγενέστερες έρευνες _____ 35-36

3.4. Το αναγνωστικό πρόγραμμα που επιλέγεται _____ 37-38

3.5. Ερευνητικοί στόχοι _____ 39

Κεφάλαιο 4: Η μεθοδολογία της έρευνας	40
4.1. Η έρευνα δράσης	41-42
4.2. Το μοντέλο της δράσης	42
4.3. Διεξαγωγή της έρευνας	42-43
4.4. Οι μέθοδοι συλλογής πληροφοριών	44-45
4.5. Περιορισμοί της έρευνας	45-46

Β' ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: Από τη θεωρία στην πράξη	47
5.1. Στοχοθεσία της ενότητας με θέμα «Εφηβεία»	47-48
5.2. Δραστηριότητες εισαγωγής στο θέμα «Εφηβεία»	48-50
5.2.1. Πρώτη Υποενότητα: «Ο κόσμος της εφηβείας» - «Η εφηβική παραβατικότητα»	51-57
5.2.2. Δεύτερη Υποενότητα: «Οι σχέσεις των εφήβων με τους γονείς»	58-63
5.2.3. Τρίτη Υποενότητα: «Η ερωτική αφύπνιση»	64-69
5.2.4. Τέταρτη Υποενότητα: «Η συγκρότηση της ταυτότητας»	70-74
5.2.5. Πέμπτη Υποενότητα: Λογοτεχνικό βιβλίο «Κάπου ν' ανήκεις»	75-79
Κεφάλαιο 6: Αναστοχασμοί – Συμπεράσματα	80-82

Επίλογος	83
Βιβλιογραφία	84-90
Παραθέματα	91-130

Εισαγωγή

Με την πάροδο των χρόνων και συγκεκριμένα μετά τις τελευταίες δεκαετίες και τις καθοριστικές αλλαγές που συντελούνται στην ελληνική κοινωνία αλλά και στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορούμε να μιλήσουμε για μια αισθητή εμπλοκή του θεάτρου στο σχολικό χώρο και γενικά στο χώρο της Θεατρικής Παιδείας.¹ Το θέατρο ως «πρώτη μορφή γνώσης» πρέπει να συνδεθεί άμεσα με την εκπαίδευση έτσι ώστε να υλοποιηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και οι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν με ένα χρήσιμο εργαλείο, τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο.²

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια μέθεξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ποικίλες θεατρικές τεχνικές και κώδικες στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με στόχο την αποκάλυψη της επιτυχούς χρήσης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στο σχολικό χώρο. Η διδασκαλία γίνεται ενδιαφέρουσα καθώς στηρίζεται στη βιωματική εμπλοκή των μαθητών με το κάθε λογοτεχνικό κείμενο, προσφέροντας παράλληλα διείσδυση στον κόσμο των κειμένων και της φαντασίας.

Η συγκεκριμένη εργασία χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο «Η ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με το θέατρο» αναπτύσσονται πολύ σύντομα οι ωφέλειες του θεάτρου, ως διδακτικού εργαλείου, στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο κεφάλαιο «Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος» περιγράφει τη μέθοδο που επιλέγεται στην παρούσα διατριβή. Συγκεκριμένα, δίνεται ο ορισμός της και αναλύονται οι βασικές επιρροές καθώς και οι τεχνικές της μεθόδου, που μπορούν να

¹ Γραμματάς (2001) 20.

² Costa (2014) 4980, Δερβίσης (1998) 144.

χρησιμοποιηθούν στο σύγχρονο σχολείο και να οδηγήσουν στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, όχι μόνο στο μάθημα της λογοτεχνίας αλλά και στο κάθε διδακτικό αντικείμενο. Τέλος τονίζεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τρίτο κεφάλαιο «Θεατροπαιδαγωγική και Λογοτεχνία» αναφέρεται στη διδακτική της λογοτεχνίας, στη σύνδεση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου με τη λογοτεχνία καθώς και σε προγενέστερες έρευνες που αφορούν τη σύνδεση των δύο θεωριών. Τέλος τίθενται ο στόχος της παρούσας διατριβής, δηλαδή, η εφαρμογή ενός αναγνωστικού προγράμματος με τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Έπειτα στο τέταρτο κεφάλαιο «Η μεθοδολογία της έρευνας» παρουσιάζεται η έρευνα δράσης που ακολουθείται, το μοντέλο της έρευνας δράσης που επιλέγεται, οι τρόποι διεξαγωγής της έρευνας, οι μέθοδοι συλλογής πληροφοριών καθώς και οι αναπόφευκτοι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο «Από τη θεωρία στην πράξη» περνάμε σε μια προσπάθεια υλοποίησης ενός αναγνωστικού προγράμματος στη λογοτεχνία της Γ' Γυμνασίου στο θέμα «Εφηβεία». Στη συνέχεια καταγράφεται η διαδικασία, καθώς και τα στάδια που ακολουθούνται, τίθενται οι στόχοι του εν λόγω προγράμματος, οι υποενότητες στις οποίες χωρίζεται το θέμα. Σε ένα δεύτερο στάδιο, γίνεται η αναλυτική περιγραφή κάθε συνάντησης, σημειώνονται οι θεατρικές τεχνικές με τις οποίες αναλύθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα, υπογραμμίζονται οι καταθέσεις της τάξης και οι διαρκείς αναστοχασμοί που οδηγούν σε επόμενους σχεδιασμούς.

Στο έκτο κεφάλαιο «Αναστοχασμοί – συμπεράσματα» περιγράφονται τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης και τονίζεται η ανάγκη της άμεσης εμπλοκής της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στο σχολικό χώρο.

Α' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Η ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με το θέατρο

Η «θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά» είναι ο τρόπος όπου το παιδί μπορεί να πλησιάσει την τέχνη και μια από τις μορφές της είναι το θέατρο το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί και στο σχολικό χώρο.³ Οι εκπαιδευτικοί σήμερα «δανείζονται» δραστηριότητες εμπνευσμένες από το θέατρο για να ενισχύσουν περισσότερο τη διδασκαλία τους, βήμα αρκετά πετυχημένο όπως αποδεικνύεται και στη συνέχεια.⁴

Σίγουρα ο κύριος στόχος του θεάτρου στην εκπαίδευση πρέπει να είναι παιδαγωγικός – μορφωτικός. Επιπρόσθετα όμως, πέρα από τις αναμενόμενες γνώσεις που μπορεί να διαπεράσει ο εκπαιδευτικός με το κείμενο που επιλέγει, μπορεί να οδηγήσει και στην κατάκτηση αξιόλογων και σημαντικών προτύπων και κωδίκων καλής συμπεριφοράς από τους ανήλικους μαθητές.⁵

Ακόμη, μέσα από το θέατρο, ο νέος αντιλαμβάνεται το «πολιτισμικό του γίνεσθαι», το «ιστορικό του παρελθόν» δημιουργώντας μια προσωπική κριτική άποψη που θα οδηγήσει στο να γεννηθεί μελλοντικά η «διαπολιτισμική συνείδησή» του.⁶

Με την ενεργοποίηση των παιδιών ώστε να αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση αναπτύσσεται και η «κριτικό-στοχαστική» ή «κριτική» σκέψη.⁷ Η κριτική σκέψη είναι κάτι που πρέπει να καλλιεργηθεί στην εκπαίδευση και αυτό θα γίνει με το να δοθούν οι

³ Beauchamp (1998) 51, 61.

⁴ Beauchamp (1998) 52-53.

⁵ Γραμματάς (2001) 106.

⁶ Γραμματάς (2001) 106-107.

⁷ Γραμματάς (2010) 91, Sucke (1981).

κατάλληλες γνώσεις στα παιδιά αλλά και να δημιουργηθεί κλίμα κριτικής ανάπτυξης μέσα από τη συζήτηση, το διάλογο, την ειλικρίνεια και τον αλληλοσεβασμό.⁸

Η ανάπτυξη «πολιτειακών δεξιοτήτων», όπως ο διάλογος, μπορεί να υλοποιηθεί με την «πρακτική εμπλοκή» του παιδιού σε μορφές «δημόσιου λόγου». Αυτή τη δυνατότητα μπορεί να την προσφέρει η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος.⁹

Επιπρόσθετα αναπτύσσεται και η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών αφού συντελείται κίνηση του μυαλού και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν καταρρίπτοντας κάθε ενδοιασμό.¹⁰

Επίσης επιτυγχάνονται οι «εκφραστικές επιδιώξεις», αφού μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου το παιδί μαθαίνει στοιχεία υποκριτικής και σκηνοθεσίας (εκφορά λόγου, κινησιολογικά χαρακτηριστικά). Το παιδί παράγει θεατρικούς διαλόγους και αυτοσχεδιάζει, στοιχεία απαραίτητα για τον εμπλουτισμό του μαθήματος και την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μαθητών και καθηγητών.¹¹

Τέλος η ανάπτυξη αλληλοσυνεργασίας και ομαδικότητας είναι από τις σημαντικότερες ωφέλειες της εμπλοκής του θεάτρου στην εκπαίδευση, αφού καλλιεργούνται οι αξίες της αλληλεγγύης, της βοήθειας και της κατανόησης.¹² Ο μαθητής είναι ισότιμο μέλος της ομάδας και μέσα σε αυτή μπορεί να εκφραστεί και να δημιουργήσει.¹³

⁸ Bailin (1998) 145-153.

⁹ Πίγκου – Ρεπούση (2012) 93.

¹⁰ Wasylko and Sticklely (2003) 447.

¹¹ Γραμματάς (2014).

¹² Σέξτου (2005) 138-139.

¹³ Σέξτου (2005) 139-140.

Κεφάλαιο 2: Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος

Το θέατρο έχει εισχωρήσει στην εκπαίδευση με στόχο την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την προώθηση μιας πετυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου που λειτουργούν προς όφελος της διδασκαλίας και της μάθησης υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί όροι, στην ελληνική βιβλιογραφία, που προσπαθούν να περιγράψουν το πεδίο. Κάποιοι από αυτούς είναι: Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Θεατρική Αγωγή, Θεατρική Παιδεία.¹⁴

Στη μελέτη αυτή, για την προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, θα ακολουθηθεί ο όρος Θεατροπαιδαγωγική λόγω του ότι υπάρχει η πίστη ότι αποδίδει καλύτερα τον υπό διερεύνηση τομέα «εννοιολογικά» και «μεθοδολογικά». Η μέθοδος αυτή βασίζεται στο Drama in Education που εμφανίζεται στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960 και εμπλουτίζεται με διάφορες «πρακτικές» και «τεχνικές» από διαφορετικά «επιστημονικά πεδία» και «θεατρικές σχολές».¹⁵

Η Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος είναι σύμφωνα με τον Αντώνη Λενακάκη, από τους εισηγητές του όρου αυτού, η «καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την παιδαγωγική ως επιστήμη».¹⁶

Η Θεατροπαιδαγωγική ως «νέα καλλιτεχνική επιστήμη» εμπλουτίζει τις μεθόδους που έχει στη διάθεσή της η εκπαίδευση και γίνεται μεθοδολογικό εργαλείο και

¹⁴ Λενακάκης (2013).

¹⁵ Κατσαρίδου (2014) 23, Πιτούλη (2001).

¹⁶ Κατσαρίδου (2014) 23.

πρωταρχική αρχή της διδασκαλίας.¹⁷ Η δασκαλοκεντρική μέθοδος και ο άκαμπος, μονολιθικός τρόπος διδασκαλίας έχει καταρριφθεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας του έτσι ώστε να ενεργοποιήσει το μαθητή του, εντάσσοντάς τον στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.¹⁸

Στη συνέχεια της εργασίας αυτής γίνεται αναφορά στο θεατρικό παιχνίδι και τη διερευνητική δραματοποίηση καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στην υλοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου που ακολουθείται στην παρούσα εργασία.

¹⁷ Λενακάκης (2013).

¹⁸ Λενακάκης (2013).

2.1. Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια ευχάριστη μέθοδο που ψυχαγωγεί όχι μόνο τα παιδιά στα οποία απευθύνεται αλλά και αυτόν που την κατευθύνει, δηλαδή τον εκπαιδευτικό.¹⁹ Σύμφωνα με το Λάκη Κουρετζή θεατρικό παιχνίδι είναι «ένας τρόπος να επικοινωνούμε και μέσα από αισθήματά μας».²⁰

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια διαδικασία στην οποία το παιδί θέλει να εμπλακεί αυθόρμητα ώστε να επικοινωνήσει με τους άλλους και να «εξωτερικεύσει» έτσι τον «εσωτερικό του κόσμο», να ενταχθεί στην ομάδα και να καλλιεργήσει το αίσθημα της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας. Κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού το παιδί καταλήγει να κοινωνικοποιείται, να εντάσσεται στην ομάδα χωρίς ιδιαίτερο κόπο και προσπάθεια, αλλά μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία.²¹

Οι θεωρητικοί του χώρου διακρίνουν διαφορετικό αριθμό φάσεων πραγματοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού. Ο Κουρετζής διακρίνει τέσσερις φάσεις: α. «Φάση απελευθέρωσης», β. «Φάση αναπαραγωγής», γ. «Φάση σκηνικό δράσιμο» και δ. «Φάση ανάλυσης – επεξεργασίας».²²

Αρχικά υλοποιείται η «σωματική έκφραση» όπου το παιδί μαθαίνει να χειρίζεται σωστά το σώμα και τα όργανα του σώματός του, ιδιαίτερα τη φωνή του, έτσι ώστε έπειτα να μπορέσει χωρίς καμία δυσκολία να περάσει στα επόμενα πιο απαιτητικά στάδια.²³

¹⁹ Κουρετζής (1991) 17.

²⁰ Κουρετζής (2008) 111.

²¹ Γραμματάς (1999) 73-74.

²² Κουρετζής (2008) 101-110.

²³ Γραμματάς (1999) 78.

Στη συνέχεια με την «αναπαραγωγή» ή το «παιχνίδι των ρόλων» το παιδί «μορφοποιεί τη φαντασία του» και καταφέρνει να εκφράσει το δυναμισμό και τις δυνατότητες που κρύβει μέσα του και προηγουμένως δεν καταφέρνει να επιδείξει.²⁴ Στη φάση αυτή ο εμπυχωτής δημιουργεί τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι φανταστικές εκείνες καταστάσεις ώστε τα παιδιά να προσαρμοστούν.²⁵ Το παιδί προσπαθεί να επιδείξει με κινήσεις κάποιες «φανταστικές καταστάσεις» χωρίς τη βοήθεια του λόγου. Ο χώρος και χρόνος που διαδραματίζεται ο αυτοσχεδιασμός παίζει σημαντικό ρόλο καθώς και η χρήση κάποιων αντικειμένων ή «σκευών» που μπορεί να βοηθήσουν το παιδί να ενισχύσει τη δράση.²⁶

Το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται αρκετά από τη θεατροπαιδαγωγική, κυρίως στην προκαταρτική φάση, αυτή της απελευθέρωσης των παιδιών, έτσι ώστε να νιώσουν πιο οικεία με το υπό διερεύνηση θέμα.

²⁴ Γραμματάς (1999) 79.

²⁵ Παπαδόπουλος (2013).

²⁶ Γραμματάς (1999) 78-79.

2.2. Δραματοποίηση / Διερευνητική Δραματοποίηση

Μια από τις σημαντικότερες μεθόδους του θεάτρου στο σχολικό χώρο είναι και η δραματοποίηση. Ο Γραμματάς διακρίνει δύο τρόπους προσέγγισης της δραματοποίησης. Αρχικά έχουμε το εργαστήριο γραφής όπου τα παιδιά υπό την καθοδήγηση του δασκάλου τους καταγράφουν τις σκέψεις, τις ιδέες τους σε διαλόγους και έτσι δημιουργείται δραματικό κείμενο. Έπειτα ακολουθεί η σκηνική απόδοση όπου οι μαθητές οδηγούνται στη «σκηνική παρουσίαση» πολλών θεμάτων.²⁷

Στη συγκεκριμένη διατριβή, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος που εφαρμόζεται αντλεί πολλά στοιχεία από τη διερευνητική δραματοποίηση, για αυτό είναι θεμιτό να δοθεί ιδιαίτερος λόγος σε αυτή.

Η διερευνητική δραματοποίηση είναι το είδος της δραματοποίησης που έχει ένα «εμπνευστικό», «διαδραστικό», «γλωσσικό» και αναστοχαστικό χαρακτήρα. «Εστιάζει στον άνθρωπο που δρα, ενεργεί» και «αναστοχάζεται μέσα στην κοινωνικό-πολιτική πραγματικότητα». Η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να αρχίζει μ' ένα κείμενο οποιασδήποτε μορφής ή άλλο ερέθισμα (οπτικό ή ακουστικό) ή με τη σκηνική παρουσία του αφηγητή για τη γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον. Έπειτα με την «αξιοποίηση κατάλληλων στοιχείων του θεάτρου» αλλά και θεατρικών τεχνικών προχωρούμε στη σκηνική «διερεύνηση της συμπεριφοράς των ρόλων και των καταστάσεων» και στη δημιουργία του νέου περιβάλλοντος, στοιχεία που εντοπίζονται αρκετά και στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο.²⁸

²⁷ Γραμματάς (2004) 47-50, Κατσαρίδου (2014) 50.

²⁸ Παπαδόπουλος (2013).

Σημαντικό στάδιο της μεθόδου αυτής είναι και η διαμόρφωση της ιστορίας. Δημιουργούνται διάλογοι οι οποίοι στη συνέχεια ενσωματώνονται με τους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς. Στο τέλος υλοποιείται η αξιολόγηση καθώς και σκηνική παρουσίαση του εργαστηρίου.²⁹

Στη διερευνητική δραματοποίηση το παιδί δοκιμάζεται και μαθαίνει, έχοντας την ευκαιρία να κάνει λάθος χωρίς να υφίσταται καμία συνέπεια. Η σφαίρα του «φανταστικού» τον προστατεύει. Ο μαθητής βιώνει και μαθαίνει από τις εμπειρίες του και όπως η Άλκηστις τονίζει «ο μαθητής παίζει κάτι που έχει ζήσει ο ίδιος, θετικό ή αρνητικό, το οποίο μπορεί έτσι να ξαναζήσει αν ήταν ωραίο ή και να το αλλάξει, να το μετασχηματίσει αν ήταν αρνητικό ή τραυματικό».³⁰

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου που επιλέγεται, στις θεατρικές τεχνικές αλλά και σε άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

²⁹ Παπαδόπουλος (2013).

³⁰ Άλκηστις (2008) 28.

2.3. Το μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου που επιλέγεται

Στην παρούσα εργασία και στην προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας θεωρείται κατάλληλη η μέθοδος της θεατροπαιδαγωγικής, το μοντέλο της οποίας αναλύεται πιο κάτω. Το θεατρικό παιχνίδι και η διερευνητική δραματοποίηση, που έχουν ήδη αναφερθεί, βοηθούν στη διαμόρφωση του εν λόγω μοντέλου. Η Θεατροπαιδαγωγική ξεχωρίζει για τον πρακτικό και βιωματικό της χαρακτήρα και η χρήση της οδηγεί αναπόφευκτα στη βιωματική εμπλοκή των μαθητών και στην ενεργοποίησή τους για την κατάκτηση της επιδιωκόμενης γνώσης.³¹ Μέσα από τον κόσμο της λογοτεχνίας και των κειμένων επιδιώκεται να δουν οι μαθητές την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία και για να γίνει αυτό εφικτό χρησιμοποιούνται θεατρικές τεχνικές.³²

Τα στάδια ανάπτυξης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, που ακολουθήθηκαν στην παρούσα διατριβή, βασίζονται στη δομή του αναγνωστικού προγράμματος της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Α.Π.Θ., που θα περιγραφεί ακολούθως στο κεφάλαιο 3. Τα τρία στάδια της μεθόδου είναι τα εξής:

α' στάδιο: Προετοιμασία και ενεργοποίηση των μαθητών.

Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά προετοιμάζονται με ασκήσεις που περιέχουν θεατρικό παιχνίδι για να χαλαρώσουν και να ενεργοποιηθούν σε ένα αρχικό σημείο. Αυτό θα γίνει εφικτό με ηχητικά, οπτικά, λεκτικά ερεθίσματα καθώς και με ασκήσεις αυθορμητισμού και καταγιγισμού ιδεών.³³ Τα παιδιά, με τις κατάλληλες ερωτήσεις από

³¹ Λενακάκης (2013).

³² Κατσαρίδου (2014) 58.

³³ Κατσαρίδου (2014) 179.

την εκπαιδευτικό ή με τη σωστή καθοδήγηση, αποκαλύπτουν τις πρώτες τους γνώσεις για το θέμα και έτσι προετοιμάζεται το έδαφος για τις γνώσεις που ακολουθούν.

β' στάδιο: Χρήση θεατρικών τεχνικών για ανασκόπηση των υπό εξέταση λογοτεχνικών κειμένων.

Στο στάδιο αυτό γίνεται γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές, ώστε να είναι γνωστές από την αρχή. Με τις τεχνικές αυτές γίνεται ανάλυση και νοηματοδότηση του γνωστικού αντικειμένου που αποτελούν αποσπάσματα από μυθιστορήματα, διηγήματα, ποιήματα και στο τέλος ένα ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο.³⁴

γ' στάδιο: Ανταπόκριση των παιδιών στο θέμα/Παραγωγή λόγου.

Το στάδιο όπου οι μαθητές ανταποκρίνονται γραπτά και δημιουργούν κείμενο. Τα παιδιά ατομικά ή ομαδικά, στην τάξη ή στον ελεύθερο τους χρόνο, επιδίδονται στη συγγραφή κειμένου μέσα απ' όλα όσα συγκεντρώνουν από τη διαδικασία που προηγείται.³⁵

³⁴ Κατσαρίδου (2014) 180.

³⁵ Κατσαρίδου (2014) 180-181.

2.4. Θεατρικές τεχνικές

Τα παιδιά για να «χτίσουν» την ιστορία τους αξιοποιούν στοιχεία του θεάτρου (δραματικό περιβάλλον, ρόλοι, χώρος, χρόνος, λόγος, κίνηση) καθώς και θεατρικές παραστατικές τεχνικές με τις οποίες εξετάζονται στιγμές από τη ζωή των χαρακτήρων διεισδύοντας στη συνείδησή τους και κατανοώντας τους λόγους δράσης και συμπεριφοράς τους.³⁶ Παράλληλα υλοποιούνται και κειμενικές τεχνικές, στο εργαστήρι γραφής, όπου τα παιδιά συγγράφουν και βελτιώνουν με αυτόν τον τρόπο το γραπτό τους λόγο.³⁷ Στη συνέχεια παρατίθενται μόνο οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

1. Αυτοσχεδιασμός

Ο συμμετέχων, μέσω του αυτοσχεδιασμού, υλοποιεί ζέσταμα, ενεργοποιεί τη φαντασία και το σώμα του και είναι έτοιμος και ανοιχτός στο να ακολουθήσει οδηγίες. Οι παίκτες αυτοσχεδιάζουν και εναποθέτουν τις ελπίδες τους στην «πηγαία εκφραστική τους δύναμη». Απαραίτητα είναι τα στοιχεία του χώρου, χρόνου, τα κίνητρα των ρόλων, η γενικότερη κατάσταση που θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να καταλάβουν τι γίνεται και να εμπλακούν βιωματικά στην όλη διαδικασία.³⁸

³⁶ Κατσαρίδου (2014) 58-61, Παπαδόπουλος (2005) 130.

³⁷ Παπαδόπουλος (2005) 130-131.

³⁸ Παπαδόπουλος (2013).

2. Παγωμένες εικόνες

Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται από το «θέατρο εικόνας» του Α. Μποάλ.³⁹ Τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικόνα που δείχνει μια στιγμή, έννοια ή ιδέα. Οι «παγωμένοι συμμετέχοντες» είναι μεν ακίνητοι αλλά πρέπει να βρίσκονται σε εγρήγορση. Αυτοί που συμμετέχουν πρέπει να αποδώσουν όσο καλύτερα αυτό που θέλουν, αφαιρώντας κάθε τι μη ουσιώδες και περιττό και οι θεατές με τη σειρά τους καλούνται να αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα.⁴⁰ Σύμφωνα με τον Woolland η παγωμένη εικόνα μπορεί να επαναληφθεί ακριβώς η ίδια χωρίς κανένα πρόβλημα.⁴¹

3. Ανίχνευση της σκέψης

Πρόκειται για «μια τεχνική που αποκαλύπτει τις προσωπικές σκέψεις και αντιδράσεις των ρόλων σε συγκεκριμένες στιγμές του δράματος». Η δράση των παιδιών παγώνει από τον εκπαιδευτικό σε ένα σημαντικό σημείο. Τότε τα παιδιά πρέπει να μπουν σε ρόλο και να αποκαλύψουν τις πιο βαθιές σκέψεις, επιθυμίες τους σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση.⁴²

Συμπληρωματική τεχνική της παγωμένης εικόνας, αφού ο λόγος εδώ ενσωματώνεται αλλά είναι πολύ «σύντομος» και «περιεκτικός». Ο εμπυχωτής, ενώ οι εμπλεκόμενοι βρίσκονται στην παγωμένη εικόνα, γυρίζει και απευθύνει ερωτήσεις γι’

³⁹ Boal (2000) 135.

⁴⁰ Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) 86-87.

⁴¹ Woolland (1999) 97, Κατσαρίδου (2014) 63.

⁴² Κατσαρίδου (2014) 73.

αυτά που θέλει να μάθει. Αυτοί «απαντούν» σε θεατρικό ρόλο. Εδώ δίνονται περισσότερα στοιχεία από την παγωμένη εικόνα.⁴³

4. Πινακίδες ή Τίτλοι

Έχουν επεξηγηματικό χαρακτήρα αφού χρησιμοποιούνται στην κατανόηση της ιστορίας που τίθεται. Συνήθως επεξηγούν το χώρο της ιστορίας.⁴⁴

5. Αντικείμενα του χαρακτήρα

Ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση μιας σειράς προσωπικών αντικειμένων (φωτογραφίες, αντικείμενα, ρούχα) για να εισαγάγει το μαθητή σε ρόλο. Τα παιδιά διατυπώνουν ερωτήσεις για να αντλήσουν στοιχεία για τον χαρακτήρα.⁴⁵

6. Καυτή καρτέλα

Κάποιος από τους παίκτες κάθεται σε μια καρτέλα και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες του απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε θέλουν να μάθουν για τη ζωή του χαρακτήρα ή για κάποια κατάσταση που προκύπτει από το υπό διερεύνηση κείμενο.⁴⁶ Μια ομάδα μαθητών, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις σ' ένα μαθητή εντός ρόλου. Φωτίζονται μέσα από τις ερωτήσεις οι οπτικές γωνίες της προσωπικότητας

⁴³ Παπαδόπουλος (2013).

⁴⁴ Κατσαρίδου (2014) 64.

⁴⁵ Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) 90.

⁴⁶ Παπαδόπουλος (2013).

του χαρακτήρα. (σκέψεις, ιδέες, επιθυμίες). Τα παιδιά με την τεχνική αυτή μπορούν να εμβαθύνουν στη «διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς».⁴⁷ Μπορεί να διαφανούν στοιχεία για το χαρακτήρα που προηγουμένως δεν μπορούσαν να διαφανούν.⁴⁸

7. Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα δραματικό ρόλο για να εξυπηρετήσει κάποιους εκπαιδευτικούς στόχους. Μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον της τάξης, να προκαλέσει ένταση, να δημιουργήσει «δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες» και να συμβάλει έτσι με την επέμβασή του στη δράση.⁴⁹

8. Αναδρομή στο παρελθόν

Οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν στιγμές από το παρελθόν του ήρωα ή των ηρώων που προηγούνται της παροντικής στιγμής. Τα παιδιά ασχολούνται με τα στοιχεία εκείνα του παρελθόντος που θα βοηθήσουν στην επεξήγηση συμπεριφορών και πράξεων.⁵⁰

⁴⁷ Κατσαρίδου (2014) 68.

⁴⁸ Γκόβας (2001), Παπαδόπουλος (2012).

⁴⁹ Παπαδόπουλος (2013).

⁵⁰ Κατσαρίδου (2014) 72.

9. Περίγραμμα του χαρακτήρα

Η ομάδα σχεδιάζει το σκίτσο ενός χαρακτήρα σε ένα χαρτί και το κολλάει στον τοίχο. Έπειτα γύρω από το σκίτσο καταγράφονται διάφορα γνωρίσματα του χαρακτήρα όπως όνομα, θέση, προσωπικά στοιχεία. Στο εσωτερικό του σκίτσου γράφονται οι σκέψεις και τα διλήμματα που μπορεί να έχει ο χαρακτήρας και στο εξωτερικό οι συνθήκες που τον πιέζουν. Η «ίδια τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άλλα «δίπολα» όπως μέσα στο περίγραμμα καταγράφεται τι σκέφτεται ο ήρωας για τον εαυτό του και έξω τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτόν.⁵¹

10. Διάδρομος της συνείδησης

Μια τεχνική που χρησιμοποιείται όταν ένας χαρακτήρας καλείται να πάρει μια σημαντική απόφαση ή βρίσκεται σε δίλημμα.⁵² Η ομάδα δημιουργεί ένα τούνελ με ανθρώπινα σώματα και στέκονται σε δύο σειρές ο ένας απέναντι από τον άλλο. Ο χαρακτήρας που βρίσκεται σε δίλημμα περνά το τούνελ και οι υπόλοιποι διοχετεύουν αντικρουόμενες απόψεις σε αυτόν ή κάποιοι του δίνουν συμβουλές.⁵³ Ο χαρακτήρας στο τέλος πρέπει με κριτικό τρόπο να καταλήξει σε μια απόφαση.⁵⁴

⁵¹ Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) 90, Γκόβας (2001).

⁵² Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) 92.

⁵³ Παπαδόπουλος (2013).

⁵⁴ Κατσαρίδου (2014) 73.

11. Πάρε θέση

«Τα παιδιά τοποθετούνται σε σχέση με τους άλλους και με βάση τις απόψεις τους παίρνοντας μια θέση μέσα στο χώρο». Ορίζεται ένα αντικείμενο που θα σημαίνει συμφωνία των συμμετεχόντων με το θέμα, για παράδειγμα ένας τοίχος και ένας άλλος τοίχος που θα σημαίνει διαφωνία⁵⁵.

12. Υποστήριξη θέσης – σύγκρουση

Δημιουργία αντίπαλων ομάδων ή μαθητών που θα υποστηρίζουν μια θέση. Εκφράζονται προφορικά θέσεις και απόψεις που μπορεί να οδηγήσουν και στη σύγκρουση.⁵⁶

13. Μεταμόρφωση

Οι συμμετέχοντες αναπαριστούν ατομικά ή συλλογικά κάποια αντικείμενα ή πλάσματα της φαντασίας και διατυπώνουν τις ιδέες και σκέψεις των συγκεκριμένων στοιχείων.⁵⁷

⁵⁵ Γκόβας (2001).

⁵⁶ Κατσαρίδου (2014) 74.

⁵⁷ Κατσαρίδου (2014) 71.

14. Δραματοποιημένη αφήγηση

Παράλληλα, με την αναπαράσταση κάποιων γεγονότων του υπό διερεύνηση κειμένου από κάποιους μαθητές, γίνεται και η αφήγηση της ιστορίας από ένα μαθητή εκτός ρόλου ή από τον εκπαιδευτικό. Με τη συγκεκριμένη τεχνική δίνεται βαρύτητα στις σκηνές που σύμφωνα με τους μαθητές ή τον εκπαιδευτικό χρήζουν περισσότερης σημασίας.⁵⁸

15. Διαμόρφωση ιστορίας

Οι μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν την ιστορία ή να δώσουν ένα δικό τους τέλος σε αυτήν.⁵⁹

16. Τηλεφωνική επικοινωνία

Ένα ζευγάρι ή μια ομάδα μαθητών αναπαριστούν μια τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ κάποιων χαρακτήρων της ιστορίας. Με τη συγκεκριμένη τεχνική αναζητούνται συμβουλές, ιδέες για να ξεπεραστεί ένα πρόβλημα.⁶⁰

⁵⁸ Κατσαρίδου (2014) 71, Παπαδόπουλος (2006).

⁵⁹ Παπαδόπουλος (2012).

⁶⁰ Κατσαρίδου (2014) 68.

17. Συλλογικός χαρακτήρας

Μια ομάδα παίζει συλλογικά ένα ρόλο. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους για ένα ρόλο και μιλούν όποτε θεωρούν ότι μπορεί να προσθέσουν κάτι στο ρόλο. Αναδεικνύονται ποικίλες και πιθανότατα και διαφορετικές απόψεις για το χαρακτήρα. Σε ένα όμως προχωρημένο στάδιο οι απόψεις για το ρόλο συγκλίνουν για να δημιουργηθεί ένα «συνεπής ρόλος».⁶¹

18. Συνέντευξη

Κάποιοι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις στους συμμαθητές τους για ένα θέμα που διερευνάται και οι υπόλοιποι καλούνται να απαντήσουν.⁶²

19. Γραφή σε ρόλο

Τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις, απόψεις και όσα έχουν αποκομίσει από την προηγούμενη διαδικασία.⁶³

⁶¹ Παπαδόπουλος (2012), Παπαδόπουλος (2013).

⁶² Κατσαρίδου (2014) 68.

⁶³ Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) 96.

2.5. Άλλες τεχνικές

20. Καταιγισμός ιδεών

Τα παιδιά εισάγονται στο θέμα που θίγεται. Ο εμπυχωτής ζητά από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν οτιδήποτε τους έρχεται στο μυαλό για το θέμα που θίγεται. Σημαντικό είναι το κάθε άτομο να αντιδρά άμεσα και να απουσιάζει κάθε είδους κριτικής ή σχολιασμού των λεχθέντων.⁶⁴

21. Τεχνική της διακοπής της αφήγησης

Η αφήγηση διακόπτεται σε κρίσιμα σημεία και οι μαθητές καλούνται να την συνεχίσουν. Ο εμπυχωτής κατευθύνοντας την ομάδα την βάζει στην κατάσταση «πλήθους» να αυτοσχεδιάσει καθώς αφηγείται μια ιστορία. Η ομάδα παράλληλα με την αφήγηση δραματοποιεί την ιστορία. Ο εμπυχωτής κάνει παύσεις, αφήνει χώρο για αυτοσχεδιασμό, δίνει ιδέες για την εξέλιξη της ιστορίας.⁶⁵

22. Μέθοδος κατηγοριοποίησης

Εντοπίζονται και καταγράφονται ομοιότητες και διαφορές για το υπό διερεύνηση θέμα.⁶⁶

⁶⁴ Γκόβας (2001).

⁶⁵ Γκόβας (2001).

⁶⁶ Κατσαρίδου (2014) 76.

23. Χρήση ερωτήσεων

Η δράση σταματά και γίνεται χρήση ερωτήσεων ώστε να επιτευχθεί ο διάλογος και η συζήτηση ώστε τα παιδιά στο τέλος να ενεργοποιηθούν και να προβληματιστούν.⁶⁷

24. Αλήθεια ή Ψέματα

Τίθενται κάποιες γνώμες, ιδέες, απόψεις προς τους μαθητές και αυτοί πρέπει να διατυπώσουν εάν τις θεωρούν αλήθεια ή ψέματα.

⁶⁷ Κατσαρίδου (2014) 77.

2.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή

Δύο είναι τα στοιχεία που καθορίζουν την επιτυχία της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στο σχολείο: η ομάδα και ο εμπυχωτής.⁶⁸ Σύμφωνα με τον Λενακάκη ο «ευαίσθητος» παιδαγωγός είναι αυτός που πετυχαίνει να ενεργοποιήσει τις «αισθητηριακές παρορμήσεις των μαθητών του για να προκαλέσει έτσι «πολυαισθητηριακές εκφράσεις ή αναπαραστάσεις». Ο εμπυχωτής, με τα κατάλληλα ερεθίσματα που εισάγει στην ομάδα, προκαλεί το «ξύπνημα των αισθήσεων» του κάθε μαθητή, ενός «ατομικού αινίγματος» που αναμένει λύση.⁶⁹

Οι νέοι δυστυχώς σήμερα δε διαβάζουν βιβλία και έχουν απομακρυνθεί από την ανάγνωση και τη λογοτεχνία. Η θέαση κάποιου γεγονότος τους φαίνεται πιο απλή και ενδιαφέρουσα. Λόγω της διείσδυσης της εικόνας στη ζωή τους οτιδήποτε άλλο, όπως το βιβλίο, δεν μπορεί να τους τραβήξει την προσοχή.⁷⁰ Ο εκπαιδευτικός είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ παιδιού και βιβλίου και είναι χρέος του να βρει τρόπους να βοηθήσει τα παιδιά να το πλησιάσουν και να το αγαπήσουν.⁷¹ Μια λύση είναι η μετατροπή των «κειμένων λόγου» σε «κείμενα εικόνας» μέσω της δραματοποίησης και της «θεατροποίησης» της λογοτεχνίας.⁷² Σύμφωνα με τους Nixon και Martin τα παιδιά μπορούν να φτάσουν στη γνώση «παίζοντας».⁷³

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αποτελέσει το «ενεργό διάμεσο» που θα βοηθήσει έτσι ώστε να υπάρξει μια όσο γίνεται πιο «ολοκληρωμένη επικοινωνία» μεταξύ

⁶⁸ Dawson (2011) 329-330.

⁶⁹ Λενακάκης (2013).

⁷⁰ Γραμματάς (2001) 126-127.

⁷¹ Παναός (2008) 32.

⁷² Γραμματάς (2001) 127.

⁷³ Nixon and Martin (1997) 102-123.

των εκπαιδευομένων με τη γνώση που πρέπει να δοθεί.⁷⁴ Πρέπει να παραμείνει «ανοικτός» και «αποστασιοποιημένος» από προσωπικές αντιλήψεις και γνώμες, έτοιμος να ακούσει και να ερμηνεύσει οτιδήποτε εμφανιστεί.⁷⁵ Πρέπει να εκδηλώνει τον ενθουσιασμό του και να μπορεί να σιωπά όταν χρειάζεται, για να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα στους συμμετέχοντες ώστε να σκεφτούν και να δράσουν. Ακόμη πρέπει να βρίσκεται πάντα σε ετοιμότητα για να μπορέσει να μπει και αυτός σε θεατρικό ρόλο, όταν χρειαστεί, χωρίς όμως να επισκιάζει την προσπάθεια των παιδιών που συμμετέχουν.⁷⁶

⁷⁴ Γραμματάς (2001) 125.

⁷⁵ Παπαδόπουλος (2010) 171.

⁷⁶ Παπαδόπουλος (2013).

Κεφάλαιο 3: Θεατροπαιδαγωγική και Λογοτεχνία

3.1. Διδακτική της Λογοτεχνίας

Η διδακτική κάθε γνωστικού αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένης και της λογοτεχνίας, ασχολείται με επιστημονικό τρόπο με τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας.⁷⁷ Η λογοτεχνία αποτελεί τον πιο πρόσφορο τρόπο για τη διάδοση της παιδείας με την αισθητική συγκίνηση που προκαλεί. Ο μαθητής ερχόμενος σε επαφή με τον κόσμο των κειμένων αποκτά ένα συναίσθημα ευφορίας με απώτερο στόχο την αισθητική του καλλιέργεια.⁷⁸ Σύμφωνα με τον A. Richards η γλώσσα της λογοτεχνίας αποτελεί απόκλιση από τη νόρμα και τον κανόνα και είναι διαφορετική από τη γλώσσα της επιστήμης και της καθημερινής επικοινωνίας. Στη λογοτεχνία και στην ποίηση δεν αναζητούμε το αναφορικό νόημα αλλά το συγκινησιακό, αισθητικό με στόχο να μεταδοθεί μια σημαντική «συνειδησιακή κατάσταση».⁷⁹

Η λογοτεχνία και η διδακτική της έχουν ως στόχο τη «διάνοιξη του πνευματικού ορίζοντα των μαθητών, την αισθητική καλλιέργεια και τη γλωσσική αγωγή, την εμπάνθυνση και εκλέπτυνση του βλέμματος».⁸⁰ Στη λογοτεχνία δεν υπάρχει γνώση που πρέπει να διαπεραστεί αφού δεν πρόκειται για επιστήμη και γνώση, αλλά για τέχνη.⁸¹

Κάθε μαθητής εισέρχεται στο μάθημα της λογοτεχνίας με «την εμπειρία του, την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο, τη θρησκευτική και εθνική ταυτότητά του», στοιχεία που γίνονται σεβαστά και λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Η

⁷⁷ Βλαχογιάννη (2006) 19.

⁷⁸ Αποστολίδου και Χοντολίδου (2002) 35-36.

⁷⁹ Αποστολίδου και Χοντολίδου (2002) 36.

⁸⁰ Ροδοσθένους – Μπαλαφά και Μύαρης (2012) 9.

⁸¹ Ροδοσθένους – Μπαλαφά και Μύαρης (2012) 26.

μεθοδολογική προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας πρέπει να γίνεται με μαθητοκεντρικές διδασκαλίες, που καλλιεργούν τη συνεργασία και δίνουν έναυσμα και στους αδύνατους μαθητές να ενεργοποιηθούν προς την κατάκτηση της μάθησης, όπως είναι η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project.⁸²

Ακόμη στόχος της διδακτικής της λογοτεχνίας είναι να δημιουργήσει ένα «δυνάμει» αναγνώστη με βαθύτερη τη σχέση του με τη λογοτεχνία, για ενίσχυση της «φιλιαναγνωσίας» αλλά και την «αναγνωστική ευαισθησία», τη «λογοτεχνική αγωγή» με τελικό ζητούμενο την κριτική ανάγνωση των κειμένων από το μαθητή, εντός του «κοινωνικοϊστορικού πλαισίου παραγωγής τους» («λογοτεχνικός γραμματισμός», «πολιτισμική εγγραμματοσύνη»)⁸³.

Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που έχει σχέση με όλες τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας των ανθρώπων.⁸⁴ Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο δεν επηρεάζει μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας αλλά αποτελεί προοίμιο για την ολική αλλαγή κλίματος στην εκπαίδευση.⁸⁵

Το λογοτεχνικό κείμενο έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: συμβολικό, πολύσημο λόγο, κενά στην αφήγηση, στοιχείο φαντασίας και έτσι προκαλεί τον αναγνώστη να εμπλακεί και να συμμετάσχει ενεργά στην ανάγνωση.⁸⁶ Είναι σαφές ότι υπάρχουν και άλλα στοιχεία, κυρίως αισθητικά, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διδακτική ενός κειμένου όπως είναι η θέση του συγγραφέα, τα στοιχεία δομής του κειμένου με τις λέξεις

⁸² Ροδοσθένους – Μπαλαφά και Μύαρης (2012) 31.

⁸³ Ροδοσθένους – Μπαλαφά και Μύαρης (2012) 9.

⁸⁴ Ροδοσθένους – Μπαλαφά και Μύαρης (2012) 31.

⁸⁵ Ροδοσθένους – Μπαλαφά και Μύαρης (2012) 30.

⁸⁶ Κατσίκη-Γκίβαλου κ.α. (2008) 27-28.

– κλειδιά που εμπεριέχει. Στην παρούσα όμως μελέτη δε δίνεται βαρύτητα σε αυτά, αλλά στην εμπειρία του μαθητή αναγνώστη και στη νοηματοδότηση του κειμένου από αυτόν.⁸⁷ Οι εμπειρίες των παιδιών αποτελούν τη βάση ώστε αυτά να ενεργοποιηθούν στην αναγνωστική – ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων.⁸⁸ Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του οφείλει να θεωρεί το κείμενο «ανοικτό» και η ανάγνωση – προσέγγισή του να γίνεται μετά την σύζευξη ποικίλων εμπειριών και προβληματισμών των μαθητών από το λογοτεχνικό κείμενο.⁸⁹

Συμφωνώντας με τις Αποστολίδου, Χοντολίδου στόχος της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι να διδάξουμε φιλολογία αλλά λογοτεχνία και με βάση το στόχο αυτό υλοποιείται η παρούσα μελέτη.⁹⁰

⁸⁷ Κατσίκη-Γκίβαλου κ.α. (2008) 32.

⁸⁸ Κατσίκη-Γκίβαλου κ.α. (2008) 28.

⁸⁹ Κατσίκη-Γκίβαλου κ.α. (2008) 32.

⁹⁰ Ροδοσθένους – Μπαλαφά και Μύαρης (2012) 34.

3.2. Θεατροπαιδαγωγική και Λογοτεχνία

Το θέατρο στην εκπαίδευση ως κοινωνική μορφή τέχνης ενθαρρύνει τη συλλογική και βιωματική συμμετοχή των παιδιών για την απόκτηση της γνώσης κι όχι την ατομική προσέγγισή της.⁹¹ Με τη σειρά της η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό μέσο που επιτρέπει να αποκαλυφθούν οι φανταστικοί κόσμοι των κειμένων και οι άνθρωποι να γνωρίσουν καλύτερα τη φύση τους.⁹² Υπάρχει αναγκαιότητα η λογοτεχνία να συνδεθεί με την τέχνη και το θέατρο μέσω της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, αφού ως μέθοδος βασίζεται στη βιωματικότητα και έτσι θα εμπλέξει τα παιδιά ενεργητικά επιτυγχάνοντας στο τέλος ποικίλα οφέλη.⁹³

Η λογοτεχνία μαζί με τη Θεατροπαιδαγωγική μπορεί να πετύχουν την εξοικείωση των παιδιών με την ελληνική και ξένη λογοτεχνία, την εξοικείωση των ημεδαπών μαθητών με τη λογοτεχνία των χωρών των αλλοδαπών συμμαθητών τους, αλλά και την ευαισθητοποίηση των μαθητών στη διαπολιτισμικότητα. Παράλληλα με την έκθεση στα λογοτεχνικά κείμενα επιτυγχάνεται τόσο η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης όσο και η ενίσχυση του γραπτού λόγου των παιδιών.⁹⁴

Ο βασικός στόχος του προγράμματος της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι να μετατραπεί ο έφηβος μαθητής, που ακόμη βρίσκεται σε φάση αναζήτησης της προσωπικής του ταυτότητας, σ' έναν κριτικό αναγνώστη που θα μπορεί να καταλάβει το κείμενο και θα μπορεί να «αιτιολογήσει την ερμηνεία του».⁹⁵ Ο

⁹¹ Αυδή και Χατζηγεωργίου (2002) 119.

⁹² Κατσαρίδου (2014) 92, Mc Caslin (1997) 10.

⁹³ Κατσαρίδου (2014) 93.

⁹⁴ Αλκηστις (2008) 137-138.

⁹⁵ Αποστολίδου κ.α. (2004) 162.

μαθητής δεν πρέπει να υιοθετεί αβίαστα τις σκέψεις και τις ιδέες οποιουδήποτε κειμένου αλλά να προσπαθεί, μέσα από τις δικές του εμπειρίες και βιώματα, να τις επανεξετάσει.⁹⁶

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος της λογοτεχνίας δεν πρέπει να μείνουμε στα στενά όρια του αισθητισμού και της φιλολογίας. Το σχολείο πρέπει να βρει τρόπο να πετύχει τα παιδιά να διαβάζουν βιβλία όχι επειδή πρέπει αλλά επειδή θέλουν.⁹⁷ Αυτό θα γίνει εφικτό με τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, όπου οι μαθητές με τις ποικίλες θεατρικές και ευχάριστες τεχνικές θα μπορέσουν να συνδυάσουν και να συσχετίσουν τον κόσμο της Λογοτεχνίας και των κειμένων με το δικό τους κόσμο.⁹⁸

Το θέατρο σύμφωνα με την Άντα Κατσίκη –Γκίβαλου «δίνει τη δυνατότητα στο λογοτεχνικό έργο να συνεχίσει να δημιουργεί στο πέρασμα του χρόνου, να προκαλεί, ν' αφυπνίζει, να συν-κινεί, όχι μόνο σε επίπεδο ανάγνωσης ή αποστήθισης». Η λογοτεχνία δίνει το «πρωτογενές υλικό», που είναι το κείμενο και μαζί με άλλες μορφές τέχνης (μουσική, ζωγραφική κ.α.) γίνονται θέατρο και πράξη. Η «ιδιαίτερη φύση του θεατρικού-δραματικού κειμένου του οποίου η οντότητα αποτελεί το επιστέγασμα του λογοτεχνικού με το θεατρικό λόγο καταδεικνύει τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο θέατρο και τη λογοτεχνία, μια σχέση αλληλόδρασης και συμπληρωματικότητας».⁹⁹

⁹⁶ Κατσαρίδου (2014) 92.

⁹⁷ Μαλαφάντης (2006) 36.

⁹⁸ Κατσαρίδου (2014) 93.

⁹⁹ Κατσίκη – Γκίβαλου (2013).

3.3. Προγενέστερες έρευνες

Θα ήταν απόπημα αν σε αυτό το στάδιο δεν αναφερόμασταν σε προγενέστερες έρευνες και μελέτες που έγιναν και αφορούν τη χρήση θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Ιδιαίτερα αξιόλογη προσέγγιση του θέματος είναι και το «Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου» που διοργανώνεται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με διευθυντή του εργαστηρίου τον κύριο Θεόδωρο Γραμματά, καθηγητή θεατρολογίας.¹⁰⁰ Στο εν λόγω εργαστήριο συμμετέχουν αξιόλογοι καθηγητές με διάφορες προτάσεις για εμπλοκή του θεάτρου όχι μόνο στο μάθημα της λογοτεχνίας αλλά και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα όπως γλώσσα, μαθηματικά.¹⁰¹

Σημαντικό εγχείρημα είναι και η μελέτη της κυρίας Μάρθας Κατσαρίδου «Η Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη» που βασίζεται στην έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής «Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας».¹⁰²

Ακόμη με τη χρήση θεατρικών μεθόδων στο μάθημα της Λογοτεχνίας έχουν ασχοληθεί πολλοί και αξιόλογοι επαγγελματίες εμπυχωτές και η προσέγγιση αυτών συμπεριλαμβάνεται στα Πρακτικά των Συνδιασκέψεων του Πανελληνίου δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Από τη συγκεκριμένη πηγή παρατίθενται κάποια ενδεικτικά ονόματα με σημαντικές προσεγγίσεις για το συγκεκριμένο θέμα. «Λογοτεχνία και

¹⁰⁵ «Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου» στο www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy.html.

¹⁰⁶ Κατσαρίδου (2014), Κατσαρίδου (2011) στο www.didaktorika.gr

Θεατροπαιδαγωγική: Η Τρικυμία αλλιώς», Κατσαρίδου. Μ, Vio, Κ.Γ., «Τα δάκρυα του ευτυχισμένου πρίγκιπα. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής», Παπαδόπουλος Σ., «Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής», πιλοτική έρευνα από Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Μαρίτα Παπαρούση, Άλκηστις Κοντογιάννη, «Θέατρο και λογοτεχνία», Μαρία Αλεξιάκη.¹⁰³

¹⁰³ Πρακτικά Συνδιασκέψεων Πανελλήνιου δικτύου στην Εκπαίδευση στο //theatroedu.gr

3.4. Το αναγνωστικό πρόγραμμα που επιλέγεται

Το αναγνωστικό πρόγραμμα της παρέμβασης που υλοποιείται στηρίζεται στο αναγνωστικό πρόγραμμα της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Α.Π.Θ. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η προσπάθεια απομάκρυνσης των μαθητών από το μάθημα που τους «καταδικάζει στην παθητικότητα και το φορμαλισμό» και «αποσιωπά την ιστορία» τους.¹⁰⁴ Με το μάθημα της λογοτεχνίας οι μαθητές επιδιώκεται να αποκτήσουν κριτική αγωγή, ισότιμη και δημιουργική συμμετοχή στο σύγχρονο πολιτισμό.¹⁰⁵ Στόχος είναι ο επαναδιορισμός του περιεχομένου, της μεθοδολογίας και του τρόπου αξιολόγησης του μαθήματος της λογοτεχνίας με βάση τις «θεμελιακές συλλήψεις» των Πολιτισμικών Σπουδών, σχετικά με τον πολιτισμό, την υποκειμενικότητα, την παιδαγωγική.¹⁰⁶

Με βάση το συγκεκριμένο πρόγραμμα στην αρχή τίθενται οι γενικότεροι στόχοι του προγράμματος που ακολουθείται, οι δεξιότητες των μαθητών που επιδιώκεται να αποκτηθούν καθώς και η ειδικότερη στοχοθεσία για την κάθε υποενότητα που εξετάζεται.¹⁰⁷ Ακόμη ακολουθούνται τα τρία στάδια που προτείνονται και που είναι τα εξής:

Στάδιο Α': Πρόκειται για το στάδιο της αφόρμησης και προηγείται της ανάγνωσης των κειμένων.

¹⁰⁴ Αποστολίδου κ.α. (2004) 22.

¹⁰⁵ Αποστολίδου κ.α. (2004) 24.

¹⁰⁶ Αποστολίδου κ.α. (2004) 23.

¹⁰⁷ Αποστολίδου κ.α. (2004) 13-14.

Στάδιο Β': Είναι το κυρίως μέρος των παρεμβάσεων και περιλαμβάνει την ανάλυση κειμένων μέσω των θεατρικών τεχνικών.

Στάδιο Γ': Πρόκειται για το μέρος όπου τα παιδιά ανταποκρίνονται στην ανάγνωση με την παραγωγή γραπτού λόγου.

Επίσης το συγκεκριμένο αναγνωστικό πρόγραμμα ακολουθεί την προτεινόμενη, από την Ομάδα Έρευνας, θεματική «Εφηβεία» και η οποία με τη σειρά της χωρίζεται από την εκπαιδευτικό σε πέντε υποενότητες με την τελευταία να είναι η ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Αποστολίδου κ.α. (2004) 225-233.

3.5. Ερευνητικοί στόχοι

Συνδυάζοντας όλα όσα καταγράφηκαν πιο πάνω, για την αξία της θεατροπαιδαγωγικής στο μάθημα της λογοτεχνίας αλλά και την ενασχόληση τόσων πολλών εμπυχωτών με το συγκεκριμένο θέμα, γίνεται ακόμη μια προσπάθεια εμπλοκής του θεάτρου στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα συνδυασμού της θεατροπαιδαγωγικής με τη λογοτεχνία. Οι ερευνητικοί στόχοι που τίθενται είναι:

-Εάν και κατά πόσο η θεατροπαιδαγωγική συμβάλλει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας;

- Εάν και κατά πόσο μπορεί η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος να εμπλέξει τους μαθητές βιωματικά και να τους κάνει να εκφραστούν;

- Εάν και κατά πόσο η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος συμβάλλει ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρίες;

- Εάν και κατά πόσο η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να συντελέσει στην αλλαγή στάσης των παιδιών στο θέμα της εφηβείας;

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας αναλύεται η έρευνα δράσης που ακολουθείται καθώς και η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας.

Κεφάλαιο 4: Η μεθοδολογία της έρευνας

Κατάλληλη για τη διερεύνηση των προβληματισμών που έχουν τεθεί, αν και κατά πόσο η χρήση τεχνικών και κωδίκων του θεάτρου στο μάθημα της λογοτεχνίας και αναπόφευκτα η βιωματική τους εμπλοκή συμβάλλει στην προσέγγιση του βιβλίου από τους μαθητές, θεωρείται η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι η ποιοτική έρευνα που έχει ως κύριο της στόχο την μελέτη όλων των πλευρών του υπό εξέταση αντικειμένου.¹⁰⁹ Το μοντέλο που επιλέγεται είναι αυτό του σπειροειδούς σχεδιασμού που επιτρέπει συνεχή επανασχεδιασμό των δράσεων της εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη εργασία γίνεται με βάση την έρευνα δράσης που υλοποιείται σε μια τάξη εικοσιπέντε μαθητών ηλικίας δεκαπέντε χρόνων.

Στη συνέχεια περιγράφεται πιο αναλυτικά η έρευνα δράσης που ακολουθείται, το μοντέλο της συγκεκριμένης έρευνας, ο τρόπος διεξαγωγής της, οι μέθοδοι συλλογής πληροφοριών (ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η εν λόγω έρευνα) καθώς και οι περιορισμοί που υπάρχουν και δυσχεραίνουν την έρευνα δράσης.

¹⁰⁹ Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) 243.

4.1. Η έρευνα δράσης

Μέσα από την έρευνα δράσης, μια μορφή ποιοτικής έρευνας μέσα στη σχολική τάξη, γίνεται προσπάθεια κατανόησης των σχολικών καταστάσεων και προβληματισμών έτσι ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι γίνεται έρευνα όχι πάνω και γύρω από την εκπαίδευση αλλά μέσα στην εκπαίδευση και για την εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης διεξάγεται από όσους υπηρετούν την εκπαίδευση και αποσκοπεί στη βελτίωση των επαγγελματικών πρακτικών.¹¹⁰

Με την έρευνα δράσης ανανεώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην ανανέωση και στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.¹¹¹ Μέσω αυτής προωθείται η ενεργητική και η συνεργατική μάθηση και κυριαρχεί η ομαδικότητα και η συλλογικότητα. Ο μαθητής ενεργεί για να λάβει τη γνώση και δε μένει παθητικός και αποστασιοποιημένος από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη λόγω της αλληλεπίδρασης και της αλληλοσυνεργασίας των μελών της ομάδας όλα συντείνουν και οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, που είναι ο εφοδιασμός του παιδιού με τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες που θα το βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή του.¹¹² Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια καλείται να «συν-ερευνά» και να «συν-παράγει» γνώση μαζί με τους μαθητές της.¹¹³

Η έρευνα δράσης, μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο που επιλέγεται για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλάζει διαρκώς, προσαρμόζεται και επανασχεδιάζεται σε κάθε φάση, ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών στις προηγούμενες φάσεις.

¹¹⁰ Carr and Kemmis (2002) 208, Κατσαρού και Τσάφος (2003) 14.

¹¹¹ Κατσαρίδου (2014) 128.

¹¹² Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) 30.

¹¹³ Κατσαρίδου (2014) 129, Κατσαρού και Τσάφος (2003) 14.

Εγείρονται κάθε φορά νέα ερωτήματα, μετά τα συμπεράσματα που έχουν προηγηθεί, με αποτέλεσμα μια εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς τέλος.¹¹⁴

4.2. Το μοντέλο της δράσης

Το μοντέλο της δράσης που επιλέγεται είναι αυτό που προτείνεται από τους Wiifred Carr και Stephen Kemmis. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η έρευνα δράσης μπορεί να βελτιωθεί ανά πάσα στιγμή. Περιέχει μια «κυκλική σπείρα σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού», που προηγείται κάθε επανασχεδιασμού. Κάθε στάδιο βελτιώνεται με βάση τους χειρισμούς που υπήρξαν στο προηγούμενο στάδιο, έτσι ώστε μελλοντικά να υπάρξει βελτίωση.¹¹⁵

4.3. Διεξαγωγή έρευνας

Η παρέμβαση γίνεται στη Γ' Γυμνασίου στο Γυμνάσιο Πολεμιδιών της επαρχίας Λεμεσού, το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2014-2015. Το σύνολο των μαθητών είναι εικοσιπέντε, δεκατρία κορίτσια και δώδεκα αγόρια. Αρκετά από τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος εντάσσουν τη Λογοτεχνία στα αγαπημένα τους μαθήματα, με ιδιαίτερη συμπάθεια στην πεζογραφία παρά στην ποίηση. Η επίδοση των παιδιών του τμήματος αυτού, είναι στην πλειονότητα πολύ χαμηλή. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο στο μάθημα της Λογοτεχνίας αλλά σχεδόν σε όλα τα μαθήματα (το 1/3 κρίνεται ότι έχει

¹¹⁴ Κατσαρίδου (2014) 130, Κατσαρού και Τσάφος (2003) 15.

¹¹⁵ Carr and Kemmis (2002) 245-246, Κατσαρού και Τσάφος (2003) 20.

επίδοση πολύ χαμηλή, τα άλλα 2/3 έχουν επίδοση μέτρια ή πολύ καλή και σπάνια άριστη). Η μέθοδος που ακολουθείται στην έρευνα δράσης είναι η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος και το μάθημα στο οποίο γίνεται η παρέμβαση είναι η Νεοελληνική Λογοτεχνία. Η θεματική που επιλέγεται, η «Εφηβεία», είναι μια ενδιαφέρουσα θεματική για τους μαθητές και αυτό τους δίνει έναυσμα να εκφραστούν και να μιλήσουν. Η συγκεκριμένη θεματική χωρίζεται σε πέντε υποενότητες που είναι: α. «Ο κόσμος της εφηβείας» – «Η εφηβική παραβατικότητα», β. «Η σχέση των εφήβων με τους γονείς», γ. «Η ερωτική αφύπνιση», δ. «Η συγκρότηση της ταυτότητας» και ε. Λογοτεχνικό βιβλίο: «Κάπου ν' ανήκεις».¹¹⁶ Η συγκεκριμένη θεματική αντλείται από το προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας.

Η διάρκεια του συγκεκριμένου αναγνωστικού προγράμματος είναι έντεκα συναντήσεις που περιλαμβάνουν μία μονώρη στην οποία επιτυγχάνεται η εισαγωγή στο θέμα «εφηβεία» και δέκα δίωρες στις οποίες υλοποιούνται οι πέντε υποενότητες σχετικά με το πιο πάνω θέμα.¹¹⁷

4.4. Οι μέθοδοι συλλογής πληροφοριών

Όλες οι πληροφορίες, για την καταγραφή των δεδομένων για την έρευνα δράσης, αντλούνται από το προσωπικό ημερολόγιου της εκπαιδευτικού στο οποίο καταγράφονται όσα υλοποιούνται αμέσως μετά από κάθε συνάντηση. Μετά από κάθε παρέμβαση η εκπαιδευτικός, έχοντας το ακριβές πλάνο των συναντήσεων αλλά και των δράσεων,

¹¹⁷ Μανδηλαράς (2009).

καταγράφει στο ημερολόγιο τα δεδομένα αναλυτικά αφήνοντας παράλληλα κενά έτσι να συμπληρώσει ότι θεωρεί μετέπειτα απαραίτητο, με οτιδήποτε από αυτά που έχουν ειπωθεί από τους μαθητές αλλά και οποιαδήποτε πληροφορία θεωρείται σημαντική. Πάντα και σε κάθε συνάντηση, παράλληλα με το αρχικό πλάνο, υπάρχει και η δυνατότητα του επανασχεδιασμού της επόμενης συνάντησης. Οι επανασχεδιασμοί γίνονται πάντα μετά από τον εντοπισμό των ενδιαφερόντων των μαθητών. Ακόμη πολλά από τα κενά σημεία συμπληρώνονται στην επόμενη συνάντηση αφού ενισχύονται από τις γραπτές εργασίες, που γίνονται στο τετράδιο του κάθε μαθητή. Το συγκεκριμένο τετράδιο συγκεντρώνεται από την εκπαιδευτικό στην αμέσως επόμενη συνάντηση και μελετάται προσεκτικά ενισχύοντας έτσι τις σημειώσεις στο ημερολόγιο της.¹¹⁸ Η καταγραφή των στοιχείων γίνεται με αρκετά αναλυτικό τρόπο (ημερομηνία υλοποίησης της παρέμβασης, απουσίες μαθητών, σχόλια μαθητών). Όταν ολοκληρωθούν τα γεγονότα της κάθε συνάντησης καταγράφονται σε ένα αρχείο και χρησιμοποιούνται για τον επανασχεδιασμό των επόμενων συναντήσεων, έτσι ώστε να βελτιώνεται συνεχώς η παρέμβαση.¹¹⁹

Ακόμη στο τέλος του αναγνωστικού προγράμματος δίνεται ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές στο οποίο τα παιδιά αξιολογούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Διαφαίνεται η ανταπόκριση των μαθητών στην όλη διαδικασία, αν και αυτό η εκπαιδευτικός το εντοπίζει από την καθημερινή επαφή των παιδιών με τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο.¹²⁰ Το ερωτηματολόγιο είναι κλειστού τύπου για την εύκολη

¹¹⁸ Altrichter a.o. (2001) 35-39 και Κατσαρίδου (2014) 137.

¹¹⁹ Κατσαρίδου (2014) 138.

¹²⁰ Altrichter a.o. (2001) 166-167.

συμπλήρωσή του από τους μαθητές αλλά και για τη γρήγορη εξαγωγή των αποτελεσμάτων.¹²¹

4.5. Οι περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που δυσκολεύουν το έργο της εκπαιδευτικού. Αρχικά, και ίσως το πιο σημαντικό πρόβλημα που παρουσιάζεται, είναι η μη δυνατότητα παρουσίας ενός «κριτικού» φίλου – συναδέλφου που να παρακολουθεί τις παρεμβάσεις και να συνεισφέρει με τη σειρά του στον επανασχεδιασμό και στη βελτίωση των συναντήσεων. Επίσης η ανικανότητα να δοθεί περισσότερος χρόνος για τις δραστηριότητες ή και τεχνικές που αρέσουν περισσότερο στους μαθητές είναι γεγονός. Αυτό δυστυχώς δε γίνεται εφικτό λόγω της πίεσης του χρόνου. Ακόμη ένας ακόμα σημαντικός περιορισμός είναι η συστηματική απουσία συγκεκριμένων μαθητών από το σχολείο και που αυτό δυσκολεύει την επαφή τους με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται.

Γίνεται προσπάθεια οι περιορισμοί να καμφθούν με την εισαγωγή επιπλέον στοιχείων αξιολόγησης της παρέμβασης όπως είναι οι συζητήσεις με τους μαθητές στο τέλος κάθε συνάντησης καθώς και η χρήση ενός ερωτηματολογίου στο τέλος του προγράμματος. Όσον αφορά το δεύτερο περιορισμό, σε πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις όπου και εφόσον υπάρχει δυνατότητα, παρατείνεται ο χρόνος κάποιων τεχνικών που αρέσουν στους μαθητές. Τέλος οι μαθητές που απουσιάζουν ενημερώνονται από την

¹²¹ Τσουρής (2004) 77.

εκπαιδευτικό για τις δράσεις της προηγούμενης συνάντησης, χωρίς αυτό να έχει πάντα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Β' ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: Από τη θεωρία στην πράξη

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται το ερευνητικό μέρος της συγκεκριμένης μελέτης που υλοποιείται στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου στην ενότητα «Εφηβεία» και όπως έχει ήδη αναφερθεί χωρίζεται σε πέντε υποενότητες και σε τρία στάδια στα οποία γίνεται χρήση ποικίλων θεατρικών τεχνικών.

5.1. Στοχοθεσία της ενότητας με θέμα «Εφηβεία»

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής όπως τέθηκαν παραπάνω, προέκυψαν ανάλογοι στόχοι που σχετίζονται με το θέμα της «Εφηβείας» και προέρχονται από τις ανάγκες των παιδιών. Πιο αναλυτικά οι μαθητές επιδιώκεται να κατανοήσουν τα προβλήματα που υπάρχουν στην παλαιότερη αλλά και στη σύγχρονη ζωή και που απασχολούν τους εφήβους καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν αυτά τα προβλήματα στους χαρακτήρες των κειμένων. Ακόμη καλούνται να διερευνήσουν τα συναισθήματα που έχουν οι έφηβοι προς τους συνομηλίκους αλλά και μεγαλύτερους τους και το αντίστροφο. Επίσης οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν την ποικιλία των εφηβικών πορτρέτων και να αιτιολογήσουν την ποικιλία αυτή μέσα από τη διαφοροποίηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας (οι παράμετροι, χώρος, χρόνος, οικογενειακές συνθήκες, ιδιαίτερες κλίσεις του εφήβου).¹²² Ακόμη οι μαθητές επιδιώκεται να καλλιεργήσουν την

¹²² Αποστολίδου κ.α. (2004) 227.

επικοινωνιακή ικανότητα, τη φιλιαναγνωσία, αλλά και να γνωρίσουν τεχνικές του θεάτρου τις οποίες να συνδέσουν με τη λογοτεχνία με στόχο πάντα τη βιωματική εμπλοκή τους.

Μέσα από τη συγκεκριμένη παρέμβαση στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Αρχικά επιδιώκεται η καλλιέργεια των ψυχοπνευματικών χαρακτηριστικών των παιδιών ώστε να ενδυναμωθούν και να μπορούν να ανταποκριθούν σε παρόμοιες καταστάσεις, όπως αυτές που αναδύονται μέσα από τους ήρωες των υπό εξέταση κειμένων. Ακόμη στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας σχολιασμού, διατύπωσης προτάσεων και διερεύνησης πιθανών λύσεων, τόσο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο έφηβος των κειμένων, όσο και για τις επιλογές που πρέπει να πραγματοποιήσει.¹²³ Επίσης οι μαθητές καλούνται να ευαισθητοποιηθούν ως προς τα προβλήματα που μπορούν να έχουν οι έφηβοι φίλοι και συμμαθητές τους. Τέλος επιδιώκεται η βελτίωση του προφορικού αλλά και γραπτού λόγου μέσω των διαφόρων θεατρικών τεχνικών καθώς και η κατανόηση της αξίας της ομαδικής εργασίας και η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας που στο τέλος οδηγούν στην καλλιέργεια του κάθε μαθητή και σε ατομικό επίπεδο.

5.2. Δραστηριότητες εισαγωγής στο θέμα «Εφηβεία»

Η πρώτη συνάντηση με θέμα «Εφηβεία» πραγματοποιείται με συναισθήματα χαράς, ανυπομονησίας από τη μια αλλά και άγχους και δυσπιστίας από την άλλη αφού πρόκειται για την πρώτη γνωριμία των παιδιών με το πρόγραμμα. Κάποια από τα παιδιά

¹²³ Αποστολίδου κ.α. (2004) 227-228.

«ανυπομονούν να δουν πως θα είναι η διαδικασία» και άλλα «νιώθουν άβολα γιατί πιστεύουν ότι λόγω της εσωστρέφειας τους δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν».

Η συγκεκριμένη συνάντηση είναι μονώωρη και τίθενται και επιπλέον στόχοι για την εισαγωγή στο θέμα. Αρχικά επιδιώκεται η χαλάρωση των μαθητών ώστε να μπορούν να κινηθούν και να μιλήσουν για την εφηβεία και τους εφήβους. Ακόμη στοχεύεται να διερευνηθούν οι απόψεις που έχουν τα παιδιά για την εφηβεία, πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αρχικά παρουσιάζεται στους μαθητές ένα βίντεο διάρκειας πέντε λεπτών περίπου και παράλληλα δίνονται εικόνες σχετικά με τη φάση της εφηβείας και τα χαρακτηριστικά αυτής.¹²⁴ Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά με *καταιγισμό ιδεών* να αναγνωρίσουν τη συγκεκριμένη φάση και να καταθέσουν τις σκέψεις τους. Μέσα από αυτές γίνεται φανερό ότι τα ζητήματα που αφορούν τα παιδιά έχουν σχέση με: «εκφοβισμό», «σχέσεις με το άλλο φύλο», «ανάπτυξη σώματος», «ψυχολογικές διαταραχές», θέματα που λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των επόμενων συναντήσεων. Ακόμη κάποια από τις μαθήτριες αναφέρει και τον όρο «αγάπη» στον οποίο τα περισσότερα αγόρια αντιδρούν αφού θεωρούν ότι στην εφηβεία δε βρίσκεις εύκολο το βαθύ και αληθινό αίσθημα που ονομάζεται αγάπη.

Ακολουθώντας με στόχο τη σωματική έκφραση των μαθητών και την ανάδειξη θεμάτων που τους απασχολούν γίνεται χρήση της *μεταμόρφωσης*. Ο κάθε μαθητής καλείται να πάρει τη θέση ενός άλλου εφήβου και να κινηθεί, να μιλήσει ή να συμπεριφερθεί όπως αυτόν. Πολλά από τα αγόρια θίγουν τον τρόπο που τα κορίτσια διαλέγουν τα αγόρια και πώς τα ίδια δείχνουν το ενδιαφέρον τους σε πολλά κορίτσια ενώ

¹²⁴ Βίντεο «Η εφηβεία» στο <https://youtu.be/1HCNKaKyzPI>.

τα κορίτσια με τη σειρά τους ενδιαφέρονται για τον τρόπο που κάποια παιδιά μιλάνε και κινούνται με στόχο να αρέσουν στον περίγυρό τους.

Με την παραπάνω διαδικασία διαφαίνονται τα πρώτα θέματα που απασχολούν την τάξη που είναι η συμπεριφορά και οι σχέσεις αγοριών και κοριτσιών κατά την εφηβεία καθώς και η παραβατική συμπεριφορά αρκετών εφήβων, θέματα που τίθενται στο σχεδιασμό της πρώτης παρέμβασης.

5.2.1. Πρώτη Υποενότητα: «Ο κόσμος της εφηβείας» - «Εφηβική Παραβατικότητα»

Η πρώτη υποενότητα αρχίζει με αισιοδοξία και ανυπομονησία από τους μαθητές, αφού περιμένουν να ξαναζήσουν μια «διασκεδαστική», όπως οι ίδιοι χαρακτηρίζουν, εκπαιδευτική εμπειρία. Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει διάρκεια δύο δίωρες συναντήσεις και βασικοί στόχοι είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες που μπορεί να έχει μια αποκλίνουσα συμπεριφορά κατά την εφηβεία και να αναθεωρήσουν τυχόν απόψεις τους για την επιβράβευση της παραπάνω συμπεριφοράς, υιοθετώντας νέα οπτική.

α' στάδιο:

Αρχικά και ως αφόρμηση ακούγεται το τραγούδι της Τάνιας Τσανακλίδου «Εφηβεία» και με την ολοκλήρωση του τραγουδιού οι μαθητές καλούνται σε ομάδες των πέντε να δημιουργήσουν μια *παγωμένη εικόνα* αναδεικνύοντας μέσα από αυτήν ένα στιγμιότυπο από τη ζωή ενός εφήβου και να την ονομάσουν.¹²⁵ Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: «Η κατάθλιψη των εφήβων», «Οι έφηβοι και ο έρωτας», «Η εφηβική παραβατικότητα», ζητήματα που σαφώς χρειάζεται να αναλυθούν, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αφού αποτελούν ανάγκη της τάξης.

¹²⁵ Τσανακλίδου (1980), σε στίχους Κυριάκου Ντούμα και μουσική Γιώργου Χατζηνάσιου στο <https://youtu.be/DocGoAxIGB8>.

β' στάδιο:

Για να γίνουν κατανοητές οι αλλαγές που υφίστανται οι νέοι κατά την εφηβεία διαβάζεται από την εκπαιδευτικό το απόσπασμα «Ο γιος του θυρωρού» του Μένη Κουμανταρέα.¹²⁶ Το κείμενο αυτό αναφέρεται στην επίσκεψη του εφήβου Ζήση στο κουρείο του Ευριπίδη όπου μετά από συζήτηση των δύο διαφαίνονται οι αλλαγές που υφίστανται τα παιδιά στην εφηβεία. Τη συζήτηση των δύο αντρών διακόπτει η είσοδος του θυρωρού στο κουρείο που μπερδεύει το Ζήση με το νεκρό έφηβο γιο του Γιάννη, λόγω των κοινών χαρακτηριστικών που έχουν οι δύο έφηβοι.

Αρχικά εφαρμόζεται η *δραματοποιημένη αφήγηση* για να πλησιάσουν οι μαθητές τους χαρακτήρες του κειμένου. Η εκπαιδευτικός, σε ρόλο αφηγητή, καλεί τους μαθητές να κινηθούν στο χώρο και να αναπαραστήσουν την κατάσταση που επικρατεί στο κουρείο του Ευριπίδη. Προκειμένου να αποκαλυφθούν κάποια από τα χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας συμπεριφορά χρησιμοποιείται *αυτοσχεδιασμός* όπου οι μαθητές σε ρόλο ιδιωτικών αστυνομικών θέτουν ερωτήσεις στους υπόλοιπους συμμετέχοντες για τον Γιάννη. Η ευθύνη, μέσα από τις καταθέσεις των μαθητών, αποδίδεται στον πατέρα και όχι στην αποκλίνουσα συμπεριφορά του Γιάννη, οπτική που στη συνέχεια επιδιώκεται να διαφοροποιηθεί.

Έπειτα για να γίνουν κατανοητά τα χαρακτηριστικά της εφηβείας, μέσα από το πρόσωπο του Ζήση, δύο μαθητές καλούνται να καθίσουν στην *καυτή καρέκλα* όπου γίνονται ερωτήσεις σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς του χαρακτήρα, την εμφάνισή του, καθώς και για τις σχέσεις του με τους γονείς του. Από την πιο πάνω

¹²⁶ Μένης Κουμανταρέας, «Ο γιος του θυρωρού», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ. 155-160.

τεχνική διαφαίνεται ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά των εφήβων επηρεάζει άμεσα και πολλές φορές τραγικά όχι μόνο τους ιδίους αλλά και οικεία τους άτομα ή την οικογένειά τους.

Στη συνέχεια με τις τεχνικές *τα αντικείμενα του χαρακτήρα και δάσκαλος σε ρόλο* δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να διερευνήσουν το πρόσωπο και τη ζωή του Γιάννη για να ξεκαθαρίσει το σκηνικό του χαμού του. Η εκπαιδευτικός, ως αστυνομικός, παρουσιάζει αντικείμενα του χαρακτήρα και οι μαθητές εστιάζουν κυρίως στην «παραβατική συμπεριφορά» του ήρωα και στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι «όλες αυτές οι αλλαγές που υφίστανται οι έφηβοι, μερικές φορές και προς μια παραβατική συμπεριφορά, δεν είναι μόνο φυσιολογικές αλλά και αναγκαίες». Η συγκεκριμένη κατάθεση προβληματίζει την εκπαιδευτικό η οποία θέτει ως βασικό στόχο της υπόλοιπης συνάντησης τα παιδιά να αναθεωρήσουν, όσο γίνεται, την άποψη αυτή.

Το ταξίδι στον κόσμο της Εφηβείας συνεχίζεται με αναφορά στη μεγάλη αδυναμία των εφήβων, αγοριών και κοριτσιών, τη μοτοσικλέτα. Για να φανεί πόσο σημαντική είναι η μοτοσικλέτα για τους εφήβους εφαρμόζεται η *υποστήριξη θέσης*. Οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν και να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά της μοτοσικλέτας. Η τάξη διχάζεται, καθώς οι μισοί την υποστηρίζουν ενώ οι άλλοι μισοί όχι. Έτσι αντλούνται οι απόψεις των παιδιών για τη μοτοσικλέτα πριν από την ανάγνωση των δύο επόμενων κειμένων, που έχουν στόχο τη διερεύνηση του θέματος.

Ακολουθεί ανάγνωση του κειμένου «Η μοτοσικλέτα του Αντρέα» του Γιάννη Κατσούρη όπου εντοπίζεται η αδυναμία όλων των νεαρών εφήβων για την απόκτηση

μιας μοτοσικλέτας όπως και η ζήλεια που νιώθουν προς τον κάτοχό της, τον έφηβο Αντρέα.¹²⁷

Αρχικά κάνοντας χρήση της *κατηγοριοποίησης* καταγράφονται στον πίνακα και έπειτα στο τετράδιο του μαθητή δύο στήλες. Στη μια στήλη καταγράφεται «ο έφηβος και η μοτοσικλέτα» και στην άλλη στήλη «ο ενήλικας και η μοτοσικλέτα». Στη πρώτη στήλη καταγράφονται λέξεις όπως «δύναμη», «ζήλεια», «κίνδυνος» ενώ στην άλλη στήλη λέξεις όπως «αδιαφορία», «συνηθισμένος», «μέσο μεταφοράς». Από την πιο πάνω τεχνική βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι έφηβοι επιζητούν τον κίνδυνο και δεν σκέφτονται τις συνέπειες ενός ενδεχόμενου ατυχήματος, όπως ο ενήλικας.

Στη συνέχεια, με τη *γραφή σε ρόλο* οι μαθητές καταγράφουν ατομικά στο τετράδιό τους ένα φανταστικό διάλογο όπου οι ίδιοι, στο ρόλο του ήρωα του διηγήματος, συναντούν μετά από χρόνια τον ενήλικο πια Αντρέα. Σχεδόν όλες οι ιστορίες των μαθητών περιγράφουν ένα σοβαρό ατύχημα που συνέβη στον Αντρέα που παραλίγο να του κοστίσει τη ζωή. Τα παιδιά αρχίζουν σε αυτό το στάδιο να αντιλαμβάνονται τον κίνδυνο που μπορεί να εμπερικλείει η μη σωστή χρήση της μοτοσικλέτας.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά και ατομικά το ποίημα της Μαρίας Κέντρου-Αγαθοπούλου «Ο μοτοσικλετιστής» όπου περιγράφεται η μεγάλη αγάπη ενός νεαρού για τη μοτοσικλέτα και την ταχύτητα που στο τέλος τον οδηγούν στο θάνατο.¹²⁸

¹²⁷ Γιάννης Κατσούρης, «Η μοτοσικλέτα του Αντρέα», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ. 161-164.

¹²⁸ Μαρία Κέντρου – Αγαθοπούλου, «Ο μοτοσικλετιστής», Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ' τεύχος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 2006, σ.80-81.

Προκειμένου να αναδειχθούν οι απόψεις της τάξης για την κατοχή μιας μοτοσικλέτας υλοποιείται **καταιγισμός ιδεών**. Καταγράφονται λέξεις όπως «θαυμασμός», «φόβος», «ένταση», «ατύχημα» που αποδεικνύουν ότι οι μαθητές αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά και μπορεί να έχουν δυσάρεστα αποτελέσματα.

Έπειτα με το **διάδρομο της συνείδησης** οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμβουλευθούν ένα εθελοντή – συμμαθητή τους στο ρόλο ενός μελλοντικού μοτοσικλετιστή, για το αν θα πρέπει να πάρει ή όχι μοτοσικλέτα: «Μην πάρεις μοτοσικλέτα», «Θα πεθάνεις» αλλά και «Είναι τέλεια», «Αξίζει τον κόπο». Τελικά ο χαρακτήρας πείθεται να την αγοράσει.

Τα παιδιά έχοντας ευαισθητοποιηθεί, για τους κινδύνους των ατυχημάτων με μοτοσικλέτα, μεταφέρουν αυτήν την οπτική και στους **τίτλους** τους: «Η μοτοσικλέτα μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο», «Ο νεκρός μοτοσικλετιστής».

Οι μαθητές στο τέλος καλούνται με τη **διαμόρφωση της ιστορίας** να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία. Κάποιοι μαθητές εμμένουν στο τραγικό τέλος του μοτοσικλετιστή απλά περιγράφουν τον τρόπο που πεθαίνει ενώ κάποιοι άλλοι, ίσως και οι περισσότεροι, αποζητούν ένα αίσιο τέλος και παρουσιάζουν το μοτοσικλετιστή να επιβιώνει μετά από ένα μεγάλο δυστύχημα με τη μοτοσικλέτα και να την αφήνει πίσω του, αρχίζοντας μια καινούργια ζωή.

γ' στάδιο:

Προκειμένου τα παιδιά να παραγάγουν γραπτό λόγο και ταυτόχρονα να θέσουν ζητήματα της εφηβείας που τους απασχολούν καλούνται να γράψουν ένα γράμμα σ' ένα φίλο τους τονίζοντας τα χαρακτηριστικά της εφηβείας που συναντούν στην

καθημερινότητά τους και καταθέσεις που θέλουν να μοιραστούν. Οι μαθητές καταγράφουν: «Οι έφηβοι πλέον νοιάζονται περισσότερο για την εμφάνισή τους και ότι η αλλαγή του σώματός τους είναι κάτι δεδομένο» και ότι «η αλλαγή στη συμπεριφορά είναι αυτονόητη καθώς και η απόσταση που δημιουργείται με τους γονείς».

Αναστοχασμός Πρώτης Υποενότητας

Μετά το τέλος της πρώτης συνάντησης παρατηρείται ότι κάποια από τα παιδιά είναι κουμπωμένα, νιώθουν άβολα και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιων τεχνικών, κυρίως της παγωμένης εικόνας, πιθανότητα λόγω της συστολής τους και την ανικανότητάς τους να συγκεντρωθούν. Για την επόμενη συνάντηση γίνεται επανασχεδιασμός και αποφεύγεται η παγωμένη εικόνα μέχρι τα παιδιά να νιώσουν έτοιμα.

Τα παιδιά θεωρούν τις αλλαγές που υφίστανται οι έφηβοι, φυσιολογικές και αναγκαίες. Γνωρίζουν ότι κατά την εφηβεία η αποκλίνουσα συμπεριφορά καμία φορά έχει τρομερές συνέπειες αλλά με την παρέμβαση ευαισθητοποιούνται ακόμη περισσότερο σε αυτό και συνειδητοποιούν ότι οτιδήποτε επικίνδυνο και παραβατικό μπορεί να έχει αντίκτυπο και στην οικογένεια του εφήβου (ιδιαίτερη αναφορά στη μη σωστή χρήση της μοτοσικλέτας).

Τέλος, για τους επόμενους σχεδιασμούς, λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη η αναφορά της τάξης στις σχέσεις των εφήβων με τους γονείς τους. Καθώς αποτελεί ανάγκη των μαθητών, το συγκεκριμένο θέμα τίθεται σε προτεραιότητα και υλοποιείται στην αμέσως επόμενη συνάντηση.

5.2.2. Δεύτερη Υποενότητα: «Οι σχέσεις των εφήβων με τους γονείς»

Η ανάγκη για μεγαλύτερη ενεργοποίηση των παιδιών δίνεται σε μια ενότητα που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της τάξης. Η δεύτερη υποενότητα, που αφορά τη σχέση των εφήβων με τους γονείς, αρχίζει με την ελπίδα ότι οι μαθητές θα χαλαρώσουν περισσότερο και θα ενεργοποιηθούν. Έχει διάρκεια δύο δίωρες συναντήσεις και τίθεται και κάποια επιμέρους στοχοθεσία. Αρχικά επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίσουν τις δύο αντιθετικές εικόνες γονιών που επηρεάζουν τη ζωή του εφήβου και τα παιδιά προσκαλούνται, όσο είναι δυνατό, να εκφραστούν και να μιλήσουν για τη σχέση τους με τους γονείς τους. Ακόμη όσο αφορά τους στόχους που τίθενται ως προς τη λογοτεχνική ανάγνωση και το γνωστικό επίπεδο οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν αναγνωστικές και εκφραστικές δεξιότητες, στο επίπεδο του λόγου και της εικόνας, καθώς και να απομυθοποιήσουν την άποψη ότι η ποίηση είναι δύσκολη.

α' στάδιο:

Αρχικά ακούγεται το τραγούδι του Λαυρέντη Μαχαιρίτσα «Πατέρα σ' αγαπώ» και έπειτα με την ολοκλήρωση του η εκπαιδευτικός, με τις κατάλληλες ερωτήσεις προς τους μαθητές και με *καταιγισμό ιδεών*, καλεί τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους για το θέμα «Εφηβεία-Γονείς». ¹²⁹ Τα παιδιά αναφέρουν λέξεις όπως: «συγκρούσεις», «ευαίσθητη σχέση», «ένταση». Κανένα παιδί δεν αναφέρεται σε μια καλή σχέση με τους γονείς. Υπάρχει αισιοδοξία ότι, με το πέρας της παρούσας συνάντησης, αυτό θα αλλάξει.

¹²⁹ Μαχαιρίτσας (1996), σε στίχους Γιώργου Οικονομέα και μουσική Λαυρέντη Μαχαιρίτσα στο <https://youtu.be/yy70d3lxxm8>.

β' στάδιο:

Στη συνέχεια για να γίνει ξεκάθαρη μια μορφή σχέσης εφήβου με τους γονείς διαβάζεται από την κάθε ομάδα το απόσπασμα «Ο πατέρας του Χωκ» του Μαρκ Τουαίν στο οποίο διαφαίνεται η βάνουση συμπεριφορά του πατέρα του Χωκ προς τον ίδιο, ο οποίος δε διστάζει να εκμεταλλευτεί οικονομικά το γιο του.¹³⁰

Έπειτα με *αναδρομή στο παρελθόν* και *αυτοσχεδιασμό* γίνεται προσπάθεια να ασχοληθούν τα παιδιά με στοιχεία από το παρελθόν του Χωκ, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και παράλληλα να προτείνουν λύσεις για την προβληματική κατάσταση. Κάποια παιδιά προτείνουν να μιλήσει ο Χωκ στον πατέρα του και να τον πείσει να αλλάξει. Άλλοι θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι ακατόρθωτο.

Ο χαρακτήρας Χωκ, με την *τηλεφωνική επικοινωνία*, συζητά με ένα φίλο του και του αποκαλύπτει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του για το πώς θα μπορέσει να βοηθήσει τον πατέρα του. Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν την κατάσταση, να ευαισθητοποιηθούν και να προτείνουν λύσεις ώστε να ενδυναμώσουν τον πατέρα. Τα παιδιά όμως αδυνατούν να δώσουν λύσεις, ώστε να ενισχύσουν τη σχέση πατέρα-γιου.

Λόγω της αδυναμίας να βρεθεί λύση ζητείται βοήθεια από τον περίγυρο του Χωκ και του πατέρα του. Υλοποιείται *αυτοσχεδιασμός* όπου στήνεται δικαστήριο για να δοθούν καταθέσεις από τους συμμετέχοντες για τη συμπεριφορά του πατέρα. Ο *δάσκαλος σε ρόλο* αναλαμβάνει το ρόλο του πατέρα ενώ ένας μαθητής το ρόλο του υπερασπιστή του πατέρα, ένας άλλος τον κατήγορο του πατέρα, άλλοι τους μάρτυρες υπεράσπισης, άλλοι τους μάρτυρες κατηγορίας. Στο τέλος τα περισσότερα παιδιά

¹³⁰ Μαρκ Τουαίν, «Ο πατέρας του Χωκ», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ.178-180.

θεωρούν ότι ο πατέρας δεν έχει καμία δικαιολογία για τη συμπεριφορά του προς το γιο του, κάποια άλλα παιδιά δίνουν ελαφρυντικά στον πατέρα αφού «ο ίδιος έτσι έμαθε να συμπεριφέρεται από τους δικούς του γονείς» και «ότι το ποτό πλέον ελέγχει τη ζωή του και δεν μπορεί να απεξαρτοποιηθεί από αυτό». Κάποια παιδιά δεν μπορούν να πάρουν θέση.

Στη συνέχεια για να διαφανεί μια άλλη μορφή σχέσης εφήβου με τους γονείς, αυτή τη φορά θετική, γίνεται ανάγνωση του αποσπάσματος της Κριστίνε Νέστλινγκερ «Είναι όλοι τους βουτυρόπαιδα» από τις ομάδες.¹³¹ Το κείμενο αυτό αναφέρεται στην πρώτη μέρα της έφηβης Σούζι στο σχολείο και τη διαφωνία που έχει με τους γονείς της για το τι θα φορέσει καθώς και στην άρνησή της να τη συνοδέψει στο σχολείο ο πατέρας της. Έπειτα υλοποιείται το **περίγραμμα του χαρακτήρα** όπου τα παιδιά ζωγραφίζουν το περίγραμμα της Σούζι, με σκοπό να την γνωρίσουν καλύτερα. Έπειτα μέσα στο περίγραμμα καταγράφονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα του κοριτσιού σχετικά με την πρώτη της μέρα στο σχολείο, το ενδιαφέρον της για την εμφάνισή της καθώς και για το γεγονός ότι δε θέλει να την δουν οι συμμαθητές της με τους γονείς της. Έξω από το περίγραμμα τα παιδιά γράφουν τις δικές τους σκέψεις για το κορίτσι τονίζοντας ότι η σχέση που έχει με τους γονείς της είναι μια «υγιής και αμφίδρομη σχέση αφού αλληλοσυμπληρώνονται».

Έπειτα οι μαθητές σε ρόλο ψυχολόγων και με **αυτοσχεδιασμό**, κάνουν διάφορες ερωτήσεις στο κορίτσι, προσπαθούν να κατανοήσουν το λόγο αλλαγής του κοριτσιού, τόσο στην επιλογή των ρούχων που φορά, όσο και στην επιθυμία της να μην την δουν τα άλλα παιδιά με τους γονείς της. Οι καταθέσεις των παιδιών είναι ότι «η

¹³¹ Τσαρμοπούλου κ.α. (2004) 27-30.

Σούζι νιώθει ότι μεγάλωσε και θέλει να επιλέγει η ίδια πως θα ντυθεί» και δε θέλει να πάει στο σχολείο με τον μπαμπά της γιατί «δε θέλει να την χαρακτηρίσουν ότι είναι «μαμόθρεφτη». Αυτό αποδεικνύει τη μεγάλη απήχηση που έχει για τον έφηβο ο περίγυρός του, στοιχείο που φαίνεται ότι απασχολεί πολύ τα παιδιά και λαμβάνεται υπόψη για το σχεδιασμό επόμενης συνάντησης.

Στη συνέχεια με το *συλλογικό χαρακτήρα* τα παιδιά, όντας στις ομάδες τους, αναπαριστούν αρχικά τις σκέψεις του πατέρα και έπειτα της μητέρας του κοριτσιού. Τα παιδιά καταλήγουν ότι οι γονείς της Σούζι είναι η «θετική εικόνα των γονιών», αλλά αυτό είναι «πολύ σπάνιο».

Στην προσπάθεια να καταρριφθεί η προηγούμενη γνώμη των παιδιών για τους γονείς πραγματοποιείται *γραφή σε ρόλο* και τα παιδιά μπαίνοντας στη θέση του κοριτσιού γράφουν ένα γράμμα στη μαμά και στον μπαμπά, εκφράζοντας την αγάπη και την εκτίμησή τους προς αυτούς. Τα παιδιά σε αυτό το σημείο συνειδητοποιούν τη σημαντικότητα των γονιών για τον έφηβο, καταγράφοντας πόσο «ευγνώμονες νιώθουν για τους γονείς τους».

γ' στάδιο:

Οι μαθητές καλούνται αφού διαβάσουν το ποίημα του Χαλίλ Γκιμπράν «Ο Προφήτης» να επιλέξουν λέξεις και φράσεις από αυτό και να δημιουργήσουν ένα δικό τους ποίημα.¹³² Ένα από τα ποιήματα που δημιούργησαν τα παιδιά είναι:

Τα παιδιά δεν ανήκουν στους γονείς

Οι γονείς ανήκουν στα παιδιά

¹³² Χαλίλ Γκιμπράν, «Ο Προφήτης», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ.154.

*Αυτοί όμως τα φέρνουν στην ζωή
Και τα μαθαίνουν να είναι δυνατά*

Προσπαθούν να τα μεγαλώσουνε σωστά

Με αρχές, τρόπους και ιδανικά

Μα δεν τα αφήνουν να πετάξουν

Και το μέλλον τους να ψάξουν

Άλλη εναλλακτική δραστηριότητα είναι η καταγραφή ενός κόμικς, με αφορμή ένα άλλο κόμικς που δίνεται στους μαθητές από τη διασκευή των *Νεφελών*, της κωμωδίας του Αριστοφάνη.¹³³ Η κωμωδία *Νεφέλες* του Αριστοφάνη διδάσκεται στη Γ' Γυμνασίου, άρα η υπόθεση είναι ήδη γνωστή στους μαθητές. Το συγκεκριμένο κόμικς αφορά μια διαμάχη μεταξύ του Στρεψιάδη και του γιού του Φειδιππίδη που αντιδρά στην προσπάθεια του πατέρα του να τον πείσει να σπουδάσει. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν το δικό τους κόμικς αντικαθιστώντας τους χαρακτήρες του διαλόγου με τον εαυτό τους και τους γονείς τους με αφορμή μια διαφωνία που έχουν, με την προσπάθεια στο τέλος να επιτευχθεί ένα κωμικό αποτέλεσμα. Τα παιδιά δημιουργούν ένα διάλογο χωρίς ιδιαίτερη σημασία νοηματικά και το κωμικό αποτέλεσμα δεν επιτυγχάνεται.

Αναστοχασμός Δεύτερης Υποενότητας

¹³³ *Νεφέλες*, διασκευή – κείμενα Τ. Αποστολίδης, εικόνες Γ. Ακοκαλίδης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

Η συμμετοχή στις δραστηριότητες αυξάνεται σταδιακά και μειώνεται η αρχική συστολή. Τα παιδιά συνεργάζονται και μέσα από τις διαφωνίες που αναδύονται καλλιεργούν περισσότερο κάποιες αρετές τους όπως είναι η αυτοσυγκράτηση και ο σεβασμός των απόψεων του άλλου.

Με τη συγκεκριμένη υποενοότητα τα παιδιά καλούνται να δώσουν λύσεις στα προβλήματα του Χωκ και να αντιμετωπίσουν το θέμα κριτικά καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους σκέψη. Ακόμη τα παιδιά ερχόμενοι σε επαφή με δύο αντιθετικές εικόνες γονιών, μια αρνητική (την οποία αρχικά υποστηρίζουν περισσότερο αφού την θεωρούν πιο συχνή) και μια θετική, καταλήγουν στο τέλος μέσα από τις διάφορες τεχνικές και ιδιαίτερα το γράμμα προς τους γονείς να συνειδητοποιήσουν τη σημαντικότητα των γονιών στη ζωή τους.

Αν και στο κόμικς δεν ανταποκρίνονται τόσο καλά, ίσως το θέμα της σύγκρουσης δεν είναι κάτι που τους προκαλεί να γράψουν, στα ποιήματα έχουμε αξιόλογα αποτελέσματα, στοιχείο που λαμβάνεται υπόψη και επαναλαμβάνεται στην επόμενη κιάλας συνάντηση.

5.2.3. Τρίτη Υποενότητα: «Η ερωτική αφύπνιση»

Ο έρωτας είναι ένα θέμα που από τις πρώτες κιάλας συναντήσεις φαίνεται ότι απασχολεί τα παιδιά και για αυτό το λόγο η συγκεκριμένη υποενότητα αφιερώνεται σε αυτόν. Η παρέμβαση αυτή έχει διάρκεια δύο δίωρες συναντήσεις και οι επιπλέον στόχοι που δίνονται είναι οι μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τον έρωτα, πριν από την παρέμβαση. Ακόμη οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν, με αφορμή τα δύο κείμενα, τον εφηβικό έρωτα και να σχολιάσουν τη σημασία που αυτός έχει για τον κάθε έφηβο. Επίσης επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν κάποια από τα συναισθήματα που αναδύονται κυρίως κατά την εφηβεία, όπως η ερωτική ζήλεια. Τέλος καλούνται να εξοικειωθούν με το ρόλο του συγγραφέα.

α' στάδιο:

Τα παιδιά αρχικά καλούνται να παρακολουθήσουν ένα σύντομο βίντεο σχετικό με την αναπαράσταση της ζωής ενός ανθρώπου από την αρχή μέχρι το τέλος και τον καθοριστικό ρόλο που κατέχει ο έρωτας σε αυτήν.¹³⁴ Στη συνέχεια υλοποιείται το εκπαιδευτικό παιχνίδι γνωριμίας με τον εφηβικό έρωτα *αλήθεια ή ψέματα*. Οι προτάσεις που δίνονται στους μαθητές είναι:

- Ο έρωτας κατά την εφηβεία δε διαρκεί πολύ.
- Οι έφηβοι σπάνια ζηλεύουν το ταίρι τους.
- Οι έφηβοι προσεγγίζουν πολύ εύκολα αυτόν/αυτήν που τους αρέσει.
- Ο έρωτας, κατά την εφηβεία, πολλές φορές συγχέεται με την αγάπη.

¹³⁴Βίντεο «Life a short love story» στο <https://youtu.be/eDqdKKnUI2k>

Τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν «τι είναι έρωτας» και «πώς να τον ξεχωρίζουν». Ακόμη δηλώνουν ότι «οι έφηβοι ζηλεύουν πολύ το ταίρι τους». Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση γίνεται προσπάθεια να εμπλουτισθούν ακόμη περισσότερο οι γνώσεις τους, κυρίως στο να ξεχωρίζουν τον έρωτα από την αγάπη.

β' στάδιο:

Για να γίνουν σαφή τα συναισθήματα που έχει ένας έφηβος που ερωτεύεται και ο τρόπος που πλησιάζει το αντικείμενο του πόθου του γίνεται ανάγνωση στις ομάδες του αποσπάσματος από το μυθιστόρημα του Αλαίν Φουρνιέ «Η συνάντηση».¹³⁵ Το κείμενο αυτό αφορά την τυχαία συνάντηση του σπουδαστή Μωλν με την όμορφη Υβόνη.

Αρχικά οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια *παγωμένη εικόνα* αποδίδοντας τους τρεις κύριους χαρακτήρες, τον Μωλν, την Υβόνη και τη γριά κυρία. Οι δύο κυρίες απεικονίζονται, από όλους τους μαθητές, να συζητούν ενώ ο Μωλν από μακριά βλέπει την όμορφη κοπέλα και αναγνωρίζει το αίσθημα «του έρωτα».

Έπειτα γίνεται *ανίχνευση της σκέψης* όπου η εκπαιδευτικός ακουμπά στον ώμο του Μωλν και του κάνει ερωτήσεις για τις σκέψεις, επιθυμίες του. Γίνονται ερωτήσεις όπως: Ποιος είσαι; Πώς νιώθεις; Τα συναισθήματα του Μωλν για το κορίτσι επιβεβαιώνονται. Οι δύο τελευταίες τεχνικές αποδεικνύουν ότι ο Μωλν ερωτεύεται την Υβόνη.

Μετά ο Μωλν, μέσα από το *διάδρομο της συνείδησης*, πρέπει να αποφασίσει εάν θα πλησιάσει την όμορφη κοπέλα ή εάν θα μείνει μακριά της. Αναφέρονται φράσεις όπως: «Πλησίασέ την», «Δε θα χάσεις», αλλά και φράσεις όπως: «Άσε την, δεν είναι

¹³⁵ Αλαίν Φουρνιέ, «Η συνάντηση», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, Ο λόγος ανάγκη της ψυχής, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ.159-161.

καλή», «Δε σου αξίζει». Ο χαρακτήρας επιλέγει να την πλησιάσει. Η συγκεκριμένη τεχνική αποδεικνύει ότι οι έφηβοι δεν αποφασίζουν εύκολα να πλησιάσουν το αντικείμενο του πόθου τους, αλλά στο τέλος το κάνουν.

Στη συνέχεια για να διαφανεί εάν οι μαθητές καταλαβαίνουν πότε ένα άτομο νιώθει έρωτα ή αγάπη πραγματοποιείται η τεχνική *πάρε θέση*. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Ο Μωλν δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την Υβόνη.
- Η Υβόνη δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τον Μωλν.
- Ο Μωλν θα ήθελε κάτι παραπάνω από την Υβόνη, να γίνουν δηλαδή ζευγάρι.
- Η Υβόνη θέλει το Μωλν αλλά κάτι την κρατά πίσω.

Το συμπέρασμα που βγαίνει από την παραπάνω τεχνική είναι ότι το ζευγάρι ενδιαφέρεται ο ένας για τον άλλο, χωρίς να υπάρχει ακόμη αγάπη, αλλά η Υβόνη για τους δικούς της λόγους τον απομακρύνει. Κάποιες καταθέσεις των παιδιών είναι: «οι γονείς της θα σταθούν εμπόδιο», «υπάρχει άλλος άντρας στη ζωή της».

Τέλος τα παιδιά καλούνται σε *διαμόρφωση της ιστορίας*. Όλοι σχεδόν οι μαθητές δίνουν ένα ευχάριστο τέλος στο ζευγάρι, τους παρουσιάζουν να συναντιούνται ξανά και να συνεχίζουν τη ζωή τους μαζί.

Στη συνέχεια για να γίνει εμφανές το έντονο συναίσθημα που κυριαρχεί όταν το άτομο ερωτεύεται, η ζήλεια, γίνεται ανάγνωση ενός αποσπάσματος από το μυθιστόρημα

«Εροϊκα» του Κοσμά Πολίτη.¹³⁶ Το κείμενο αυτό αναφέρεται στην ζήλεια που νιώθει ο Αλέκος για τον Πιέρ, που συνοδεύει τη Μόνικα, με την οποία είναι ερωτευμένος.

Αρχικά τα παιδιά καλούνται να δώσουν έναν **τίτλο** για το συγκεκριμένο απόσπασμα. Δίνονται τίτλοι όπως: «Αχ αυτές οι ζήλειες», «Αχ αυτή η Μόνικα», αναγνωρίζοντας αμέσως το «μήλο της έριδος» μεταξύ των δύο αντρών, τη Μόνικα. Με την τεχνική αυτή οι μαθητές εντοπίζουν το αίσθημα της ζήλειας που κυριαρχεί στο κείμενο.

Έπειτα με το **συλλογικό χαρακτήρα** τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το προφίλ του Αλέκου και της Μόνικας για να διαφανεί τι θέλει πραγματικά ο καθένας, Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι ο Αλέκος θέλει τη Μόνικα και ζηλεύει πολύ και νιώθει απαξίωση για τον Πιέρ που την συνοδεύει. Η Μόνικα από την άλλη νιώθει κολακευμένη από την κατάσταση που δημιουργείται μεταξύ των δύο ανδρών, που την διεκδικούν.

Έπειτα με τη **συνέντευξη** οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο στις επιθυμίες των χαρακτήρων και γίνεται ακόμη περισσότερο φανερή η ζήλεια που νιώθει ο Αλέκος για τον Πιέρ, για χάρη της Μόνικας. Τα παιδιά καταθέτουν ότι «ζήλεια είναι κάτι πολύ φυσικό και εντοπίζεται πολύ ανάμεσα στους εφήβους».

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να πάρουν τη θέση του Αλέκου και του Πιέρ κάνοντας **αυτοσχεδιασμό** για να αποκαλυφθεί η σχέση των δύο. Η συγκεκριμένη τεχνική γίνεται με αγόρια στους χαρακτήρες αλλά και με κορίτσια. Τα αγόρια συμπεριφέρονται πιο ψύχραιμα και ευγενικά, συζητούν λογικά και ψύχραιμα ενώ τα κορίτσια είναι πιο επιθετικά και ξέρουν να διεκδικούν αυτό που θέλουν.

¹³⁶ Κοσμάς Πολίτης, «Εροϊκά», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ.230-232.

γ' στάδιο:

Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν το ποίημα του Κύπρου Χρυσανθή «Σχήματα φιλιών» και έπειτα να δημιουργήσουν ένα δικό τους ποίημα αγάπης.¹³⁷ Ένα από τα ποιήματα που δημιουργούν είναι:

Έρωτας, χίλια συναισθήματα

δύο άνθρωποι, μια καρδιά.

Έρωτας, μας χαρίζει συντροφιά,

να μην νιώθουμε μοναξιά

Μια άλλη δραστηριότητα που δίνεται στα παιδιά είναι να πάρουν για λίγο το ρόλο του συγγραφέα και να καταγράψουν μια δική τους ιστορία αγάπης. Όλες οι ιστορίες αγάπης που καταγράφονται από τα παιδιά έχουν δυσάρεστο τέλος ή αναφέρονται σ' έναν ανεκπλήρωτο έρωτα.

Αναστοχασμός Τρίτης Υποενότητας

Με το τέλος της συγκεκριμένης παρέμβασης οι μαθητές αρχίζουν να χαλαρώνουν περισσότερο και να ανταποκρίνονται στους ρόλους τους και για αυτό επιχειρείται ξανά η τεχνική της παγωμένης εικόνας, με περισσότερη επιτυχία.

Οι απαντήσεις, που δίνονται από τους μαθητές σε αυτήν την υποενότητα, χαρακτηρίζονται από ωριμότητα. Τα παιδιά γνωρίζουν τι είναι και τι προσφέρει ο έρωτας στην εφηβεία καθώς και πώς να εντοπίζουν το αίσθημα της ζήλειας. Υπάρχουν στοιχεία

¹³⁷ Κύπρος Χρυσανθή, «Σχήματα φιλιών», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, Ο λόγος ανάγκη της ψυχής, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ.167.

τα οποία αναθεωρούν αλλά και στοιχεία που εμπλουτίζουν με νέες γνώσεις και βιώματα, κυρίως για το θέμα της ζήλειας που θεωρούν ότι «είναι φυσιολογικό να υπάρχει». Ακόμη μετά την παρέμβαση διακρίνουν πια καθαρά τον έρωτα από την αγάπη.

5.2.4. Τέταρτη Υποενότητα: «Η συγκρότηση της ταυτότητας»

Η τέταρτη υποενότητα διαρκεί δύο δίωρες συναντήσεις. Οι επιπρόσθετοι στόχοι που τίθενται είναι αρχικά οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η εφηβική ηλικία είναι η μεταβατική περίοδος από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Ακόμη καλούνται να προβληματιστούν κατά πόσο οι «άλλοι» διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της ταυτότητας ενός εφήβου και να κατανοήσουν τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο η ατομική ταυτότητα.

α' στάδιο:

Προκειμένου να τονιστεί η σημασία της ύπαρξης στόχων και ονείρων σε ένα άτομο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, γίνεται σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές του ποιήματος του Παντελή Μηχανικού «Πώς μίλησε ένα παιδί πριν πολλά χρόνια».¹³⁸ Στη συνέχεια οι μαθητές, με *καταιγισμό ιδεών*, διατυπώνουν τις απόψεις τους. Κάποιες καταθέσεις είναι: «Τα όνειρα γίνονται μελλοντικά πραγματικότητα», «Ο Θεός χαμογελά».

¹³⁸ Παντελής Μηχανικός, «Πώς μίλησε ένα παιδί πριν πολλά χρόνια», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, Ο λόγος ανάγκη της ψυχής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ.245.

β' στάδιο:

Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν στις ομάδες τους το κείμενο «Το παλιό σχολείο» του Γιώργου Ιωάννου που αναφέρεται στους παράγοντες αλλά και στα άτομα που επηρεάζουν τα παιδιά στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος.¹³⁹

Έπειτα τα παιδιά για να κατανοήσουν τον ήρωα σχεδιάζουν το *περίγραμμα του χαρακτήρα*, που προσπαθεί να βρει το επάγγελμα που του ταιριάζει. Ο ήρωας χαρακτηρίζεται ως «αθώος» και «ανώριμος» αφού πρέπει ο ίδιος να αποφασίσει τι θα σπουδάσει για τις σπουδές του κι όχι να στηρίζεται στους γύρω του, που μπορεί να τον οδηγήσουν σε λάθος δρόμο.

Μετά υλοποιείται *συνέντευξη* με στόχο οι μαθητές να αντλήσουν και άλλα στοιχεία για το θέμα και να αναθεωρήσουν την αρχική τους άποψη, σχετικά με το από πού επηρεάζεται το άτομο στις επιλογές του. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις στο χαρακτήρα βγαίνουν πληροφορίες για το από πού επηρεάζεται ο χαρακτήρας στην επιλογή των σπουδών και επαγγέλματος. Στο τέλος οι μαθητές αρχίζουν να αναθεωρούν τις προηγούμενες τους απόψεις, αφού συνειδητοποιούν ότι ο χαρακτήρας επηρεάζεται από τους γονείς, φίλους, καθηγητές.

Στη συνέχεια για να βοηθηθεί ο χαρακτήρας και να επιλέξει σωστά την κατεύθυνση σπουδών που τον εκφράζει περνά από το *διάδρομο της συνείδησης*. Αφού ακούει τις γνώμες και απόψεις όλων των συμμετεχόντων παραδέχεται ότι στην τελική του απόφαση επηρεάζεται από τις συμβουλές των άλλων, που του «δίνουν λύσεις εκεί που πίστευε ότι δεν υπάρχουν».

¹³⁹ Γιώργος Ιωάννου, «Το παλιό σχολείο», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, Ο λόγος ανάγκη της ψυχής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2014, σ.170-171.

Τέλος τα παιδιά καλούνται με *αυτοσχεδιασμό* να υλοποιήσουν μια συζήτηση μεταξύ τους όπου ο καθένας εκφράζει και εναποθέτει την κατάθεσή του για το πέρασμα από την παιδική στην ενήλικη ζωή καθώς και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι άλλοι στη συγκρότηση της ατομικής του ταυτότητας. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι «περνούν από την παιδική στην εφηβική ηλικία χωρίς να νοσταλγούν την προηγούμενη αφού τους εκφράζει περισσότερο η παρούσα φάση» και ότι «στη νέα φάση στην οποία βρίσκονται παίζουν σημαντικό ρόλο οι φίλοι».

Στη συνέχεια για να γίνει ακόμη πιο εμφανής ο αντίκτυπος της ύπαρξης των άλλων στη ζωή του εφήβου και ιδιαίτερα των φίλων γίνεται ανάγνωση του αποσπάσματος «Ένα τόπι χρωματιστό» της Μιμίκας Κρανάκη.¹⁴⁰ Στο κείμενο αυτό η Μαριέττα, ενώ αρχικά αντιμετωπίζει επιφυλακτικά το νέο κορίτσι της σχολής, στο τέλος συνειδητοποιεί ότι αποκτά μια αληθινή φίλη.

Αρχικά υλοποιείται *ανίχνευση της σκέψης* όπου τα παιδιά καλούνται να αποκαλύψουν τις βαθιές σκέψεις της Μαριέττας, όταν βλέπει για πρώτη φορά την Έλσα. Ο χαρακτήρας πιστεύει ότι είναι «άγρια» και «πολύ διαφορετική από την ίδια». Με την τεχνική αυτή διασαφηνίζεται ότι η αρχική εντύπωση που παίρνουμε από κάποιον μπορεί να είναι εσφαλμένη.

Στη συνέχεια έχουμε *διακοπή της αφήγησης* από την εκπαιδευτικό στη φάση που έρχεται η Έλσα στη σχολή χορού και πριν η Μαριέττα να γνωριστεί μαζί της.

¹⁴⁰ Μιμικά Κρανάκη, «Ένα τόπι χρωματιστό», Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Γυμνασίου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, σ.180-184.

Τα παιδιά στη συνέχεια καλούνται με *αυτοσχεδιασμό* να συνεχίσουν την ιστορία όπως αυτοί επιθυμούν. Κάποια λιγότερα παιδιά κρατούν επιφυλακτική στάση ενώ οι περισσότεροι αναφέρονται σε μελλοντική φιλία.

Έπειτα για να βοηθηθεί η Μαριέττα που βρίσκεται σε δίλημμα, να πλησιάσει την Έλσα ή όχι, υλοποιείται ο *διάδρομος της συνείδησης*. Ο χαρακτήρας καταλήγει στο να πλησιάσει το καινούργιο κορίτσι της σχολής. Τα παιδιά αρχίζουν να αναθεωρούν την αρχική τους γνώμη.

Στο τέλος σε *τηλεφωνική επικοινωνία*, της Μαριέττας με το φίλο της Αλέξη, αποκαλύπτονται οι σκέψεις της για την καινούργια της φίλη καθώς και πώς αυτή «σημαδεύει την ζωή της». Τα παιδιά συνειδητοποιούν την «αξία της φιλίας στη ζωή του εφήβου».

γ' στάδιο:

Η δραστηριότητα που δίνεται στα παιδιά είναι να καταγράψουν στο ημερολόγιό τους τις σκέψεις τους σχετικά με τα άτομα ή τις καταστάσεις που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου. Μια κατάθεση την οποία συμμαρτίζεται η πλειονότητα της τάξης είναι ότι οι έφηβοι επηρεάζονται «πρώτα από τους φίλους, μετά από τους συμμαθητές και τους γονείς και τέλος από κάποιους ιδιαίτερους και σημαντικούς καθηγητές».

Αναστοχασμός Τέταρτης Υποενότητας

Αρχικά η συμμετοχή και η συνεργασία των παιδιών, όπως σε κάθε συνάντηση, είναι απόλυτα ικανοποιητική. Τα παιδιά παρουσιάζονται πιο ώριμα για το υπό εξέταση θέμα, εκφράζονται και κινούνται χωρίς να έχουν τη συστολή και τον ενδοιασμό των πρώτων συναντήσεων.

Τα παιδιά, αν και στην αρχή θεωρούν ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου εξαρτάται μόνο από τον ίδιο και από τις δικές του επιλογές, στο τέλος αναθεωρούν τις απόψεις τους και συνειδητοποιούν ότι στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας παίζει καθοριστικό ρόλο ο κοινωνικός περίγυρος του εφήβου.

5.2.5. Πέμπτη Υποενοότητα: Λογοτεχνικό βιβλίο «Κάπου ν' ανήκεις»

Μετά την ολοκλήρωση των τεσσάρων υποενοτήτων κρίνεται αναγκαίο να προχωρήσουμε και στην προσέγγιση ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού βιβλίου, διάρκειας δύο δώρων συναντήσεων, μέσα στο οποίο διαφαίνονται αρκετά από τα υπό διερεύνηση θέματα των προηγούμενων υποενοτήτων.¹⁴¹

Το βιβλίο που επιλέγεται είναι το «Κάπου ν' ανήκεις» του Φίλιππου Μανδηλαρά το οποίο είναι μικρό, εύκολο και ως απόσπασμα περιλαμβάνεται στο σχολικό διδακτικό εγχειρίδιο της λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου.¹⁴² Σε αυτό συζητούνται προβλήματα και ιδιαίτερες καταστάσεις της εφηβικής ηλικίας, όπως η βία στα γήπεδα, η σύγκρουση με μεγαλύτερους, η ερωτική αφύπνιση.

Ο χαρακτήρας του βιβλίου Γιάννης από πολύ μικρή ηλικία ενδιαφέρεται για το ποδόσφαιρο και παρακολουθεί αγώνες στο γήπεδο του Π.Α.Ο.Κ. Έπειτα αναγκάζεται να μετακομίσει στον Πειραιά, λόγω εργασίας του πατέρα του και εκεί προσπαθεί να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον το οποίο από την αρχή θεωρεί εχθρικό, αφού είναι η έδρα της ομάδας του Ολυμπιακού. Στην προσπάθεια του να ενταχθεί και να ταιριάζει κάπου περιπίπτει σε λάθη που θα έχουν τρομερές συνέπειες για τον ίδιο αλλά και για τα άτομα γύρω του.

Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά πριν την ανάγνωση του βιβλίου να υλοποιήσουν δραστηριότητες με τη χρήση θεατρικών τεχνικών κάτι που τους δίνει το έναυσμα να διαβάσουν το βιβλίο. Δεκαοκτώ από τα εικοσιπέντε παιδιά διαβάζουν το βιβλίο στον

¹⁴¹ Κατσαρίδου (2014) 233.

¹⁴² Μανδηλαράς (2009).

ελεύθερο τους χρόνο, ποσοστό πολύ υψηλό για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών αφού τα περισσότερα, όπως δηλώνουν, δε διαβάζουν βιβλία στον ελεύθερο τους χρόνο. Στην τάξη διαβάζονται συγκεκριμένα αποσπάσματα και προτείνονται κάποιες θεατρικές τεχνικές από την εκπαιδευτικό για την προσέγγιση ιδιαίτερων σημείων.

Οι επιμέρους στόχοι της ανάγνωσης του βιβλίου είναι αρχικά οι μαθητές να κληθούν να ασχοληθούν με βιωματικό τρόπο με τα διάφορα θέματα του έργου και να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, αναπτύσσοντας έτσι «κριτική εγγραμματοσύνη» και αγάπη προς το βιβλίο.¹⁴³ Τέλος καλούνται να κατανοήσουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς του Γιάννη καθώς και να έρθουν σε επαφή με κάποια από τα προβλήματα που επηρεάζουν την ζωή των εφήβων, μέσα από το πρόσωπο του κύριου χαρακτήρα.

α' στάδιο:

Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές στο εκπαιδευτικό παιχνίδι *αλήθεια ή ψέματα* για να διαφανούν οι γνώσεις των μαθητών για το εφηβικό μυθιστόρημα.

- Ο πρωταγωνιστής στο εφηβικό μυθιστόρημα περνά από την παιδική ηλικία στην εφηβική.
- Στο εφηβικό μυθιστόρημα αποκαλύπτεται το χάσμα των γενεών, μεταξύ παλαιότερων και νεότερων.
- Το εφηβικό μυθιστόρημα είναι «εφεύρεση» των τελευταίων δεκαετιών.
- Το σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα ασχολείται με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

¹⁴³ Αποστολίδου κ.α. (2004) 76.

Οι γνώσεις των μαθητών για το εφηβικό μυθιστόρημα είναι στην πλειοψηφία τους ικανοποιητικές αφού δίνουν ορθές απαντήσεις στις πιο πάνω προτάσεις.

Έπειτα με αφορμή τον τίτλο του έργου και τα θέματα του έργου υλοποιείται *καταιγισμός ιδεών* για να επιτευχθεί μια πρώτη επαφή των παιδιών με το βιβλίο. Κάποιες καταθέσεις είναι: «Αναφέρεται στη μοναξιά του χαρακτήρα», «Αναφέρεται στην ανάγκη του να βρει να ταιριάζει σε μια ομάδα και σε ένα κοινωνικό σύνολο». Έπειτα οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν έναν πίνακα, όπου αναφέρονται τα θέματα του βιβλίου (Ερωτας, Φιλία, Χουλιγκανισμός –Βία, Μουσική, Σχέσεις γονιών – παιδιού) και για το τι περιμένουν από το κάθε θέμα. Οι περισσότεροι μαθητές πλησιάζουν αρκετά τα υπό εξέταση θέματα του βιβλίου «γνωριμία ενός αγοριού με ένα κορίτσι», «συγκρούσεις», «τσακωμοί με γονείς».

β' στάδιο:

Η αρχή γίνεται με τη γνωριμία με τον χαρακτήρα του Γιάννη, που προκύπτει από όλο το κείμενο, έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τον ήρωα, πραγματοποιείται το *περίγραμμα του χαρακτήρα*. Τα παιδιά θεωρούν ότι ο «μελαχρινός» και «αναρχικός» Γιάννης ενεργεί με αυτόν τον τρόπο γιατί θέλει να ανήκει κάπου, σε μια ομάδα, σε ένα σύνολο.

Οι μαθητές με την τεχνική περίγραμμα του χαρακτήρα εντοπίζουν τα διλήμματα του ήρωα, τις δεύτερες σκέψεις του αναφορικά με τη σχέση του με το ποδόσφαιρο, όπως κυρίως την ανάγκη του να ανήκει κάπου, συνεπώς την επιλογή του να συνεχίσει στην ομάδα ποδοσφαίρου. Με το *διάδρομο της συνείδησης* προσπαθούν, εμβαθύνοντας στο ρόλο, να τον βοηθήσουν να πάρει μια σημαντική απόφαση. Ακούγονται συμβουλές όπως: «Μείνε μακριά», «Δεν σου ταιριάζει» αλλά και «Προχώρα», «Αφού σε εκφράζει».

Ο χαρακτήρας αποφασίζει να συνεχίσει γιατί το ποδόσφαιρο του αρέσει και με αυτόν τρόπο νιώθει ότι ανήκει κάπου.¹⁴⁴ Τα παιδιά κατανοούν και υποστηρίζουν τις επιλογές του Γιάννη.

Όταν ο πατέρας του Γιάννη του ανακοινώνει ότι μετακομίζουν στον Πειραιά αυτός αρνείται να πάει, αντιδρά και αναφέρει ότι θα μείνει με τη γιαγιά. Με την **τηλεφωνική επικοινωνία** μεταξύ του Γιάννη και των φίλων του, Αντώνη και Μίνας, επιδιώκεται να δοθεί λύση στο πρόβλημα. Με την τεχνική αυτή φαίνεται ο σημαντικός ρόλος που κατέχουν οι φίλοι στη ζωή μας, αφού πείθουν τον Γιάννη να πάει στον Πειραιά. Τα παιδιά θεωρούν ότι οι «πραγματικοί φίλοι είναι πάντα δίπλα μας, ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές».¹⁴⁵

Στη συνέχεια με τη **συνέντευξη**, του Γιάννη και της Ανθής, αποκαλύπτεται πώς νιώθει ο Γιάννης όταν γνωρίζει την Ανθή αλλά και τι σκέφτεται η Ανθή όταν γνωρίζει τον Γιάννη.¹⁴⁶ Οι μαθητές καταλήγουν ότι «αυτό που νιώθει ο ένας για τον άλλο είναι έρωτας» και «είναι κρίμα που οι συνέπειες των πράξεων του Γιάννη έρχονται όταν γνωρίζει την Ανθή».

Μετά οι μαθητές καλούνται να **διαμορφώσουν την ιστορία** ή και να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος σε αυτήν.¹⁴⁷ Όλα τα παιδιά δίνουν ένα αίσιο τέλος στην ιστορία. Δε θέλουν να δουν νεκρό τον Γιάννη.

Στο τέλος τα παιδιά με την τεχνική **πάρε θέση** καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις πιο κάτω δηλώσεις:

¹⁴⁴ Μανδηλαράς (2009) 19-48.

¹⁴⁵ Μανδηλαράς (2009) 67-76.

¹⁴⁶ Μανδηλαράς (2009) 141-159.

¹⁴⁷ Μανδηλαράς (2009) 162.

- Είναι σωστό να κάνεις κάτι που δε θέλεις για να ανήκεις κάπου;
- Πόσο μένεις ο εαυτός σου όταν κάνεις κάτι που δε σε εκφράζει;

Με την τεχνική αυτή αποδεικνύεται ότι οι μαθητές αναθεωρούν τις αρχικές τους απόψεις. Ενώ προηγουμένως κατανοούν τις επιλογές του Γιάννη τώρα συνειδητοποιούν ότι δεν πρέπει το άτομο να κάνει κάτι που δε θέλει για να ανήκει κάπου.

γ' στάδιο:

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα γράμμα στο Γιάννη, σαν να είναι φίλοι του, στο οποίο να τον συμβουλεύουν πώς πρέπει να ενεργήσει ώστε τα πράγματα να μην έχουν το δυσάρεστο τέλος που έχουν. Τον συμβουλεύουν «να απομακρυνθεί από το φανατισμό και τον χουλιγκανισμό των γηπέδων γιατί αυτό θα τον καταστρέψει» και «να κάνει κάτι που τον εκφράζει και όχι κάτι που το κάνει απλά για να ταιριάζει κάπου».

Αναστοχασμός Πέμπτης Υποενότητας

Η συνεργασία και η ομαδικότητα φτάνει στο προσδοκώμενο σημείο. Με το πέρας της παρούσας υποενότητας η φιλιανγνωσία καθώς και η κριτική σκέψη καλλιεργούνται σε μεγάλο βαθμό.

Ενώ αρχικά φαίνεται ότι τα παιδιά κατανοούν ότι για να ενταχθείς σε μια ομάδα πρέπει να κάνεις και πράγματα που δε σε εκφράζουν στο τέλος, μη μπορώντας να αποδεχτούν ότι όλα αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ένα δυσάρεστο συμβάν, αναθεωρούν τις απόψεις τους. Τα παιδιά δίνουν και στην παρούσα ιστορία, όπως και σε προηγούμενη συνάντηση στην ιστορία με τον μοτοσικλετιστή, ένα αίσιο τέλος γεγονός που δείχνει την ανάγκη των μαθητών για ένα ευχάριστο τέλος..

Κεφάλαιο 6: Αναστοχασμοί - Συμπεράσματα

Με το τέλος της παρέμβασης προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν ανταποκριθεί θετικά στην αναγνωστική διαδικασία με τη χρήση θεατρικών τεχνικών και η διδασκαλία γίνεται πιο «ενδιαφέρουσα» και «παραγωγική», όπως οι μαθητές διατυπώνουν. Κρίνουν το αναγνωστικό πρόγραμμα ως μια εμπειρία «πρωτόγνωρη» την οποία θα ήθελαν να επαναλάβουν, στοιχείο που αντλείται και από το ερωτηματολόγιο.

Αρχικά τα παιδιά συνεργάζονται αρμονικά στις ομάδες τους δίνοντας το επιθυμητό, επιτυχές αποτέλεσμα. Στην ομάδα κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός, ο διάλογος, η συνεργασία. Όλοι είναι ίσοι και ο κάθε μαθητής συνεισφέρει στην ομάδα, όπως και όσο μπορεί. Φυσικά υπάρχουν και διαφωνίες και συγκρούσεις μέχρι να προσεγγιστεί η γνώση, αλλά αυτό έχει σημαντική ωφέλεια αφού καλλιεργεί την κριτική σκέψη του κάθε παιδιού.

Σχετικά με το στόχο που δίνεται εξ αρχής, αυτό της φιλιαναγνωσίας, φαίνεται να έχει υλοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος αποτελεί κίνητρο για την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου από τα παιδιά αφού και αυτοί που δεν διαβάζουν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την ανάγνωση των υπό εξέταση κομματιών στην τάξη έτσι ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν στις διάφορες θεατρικές τεχνικές.

Η επαφή των παιδιών με την ανάγνωση γίνεται σταδιακά. Αρχικά η εκπαιδευτικός κάνει φωναχτή ανάγνωση των κειμένων, έπειτα γίνεται ατομική ανάγνωση από το κάθε παιδί και τέλος τα παιδιά διαβάζουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο στον ελεύθερο τους χρόνο.

Μέσα από τις εμπειρίες των χαρακτήρων, τις οποίες κατανοούν και συσχετίζουν με τα δικά τους βιώματα με κριτική πάντα διάθεση, πετυχαίνουν νέο τρόπο όρασης του κόσμου. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από το πρόσωπο του Γιάννη στο βιβλίο, αφού συσχετίζουν δικά τους παραπτώματα με αυτά του ήρωα και αναθεωρούν στάσεις και απόψεις σχετικά με αυτά: «απορρίπτεται η βία», «επιλέγεται αυτό που μας ταιριάζει».

Η στάση των παιδιών αλλάζει κυρίως όσον αφορά την αναθεώρηση στάσεων σχετικά με παραβατικές συμπεριφορές και τη σχέση με τους γονείς αφού τα παιδιά στο τέλος αναγνωρίζουν τη σημασία των γονιών στη ζωή τους. Ακόμη μαθαίνουν να κατανοούν την ζήλεια και να ξεχωρίζουν τον έρωτα από την αγάπη. Τέλος συνειδητοποιούν ότι στην εφηβεία διαμορφώνεται η ατομική ταυτότητα και σημαντικό ρόλο παίζει ο περίγυρος.

Ως προς τη δραματική έκφραση αρχικά πολλά παιδιά, τα δεκατέσσερα από τα εικοσιπέντε, ένα μεγάλο ποσοστό, νιώθουν δυσκολία να εκφραστούν ικανοποιητικά και να αναπαραγάγουν ένα ρόλο, ίσως λόγω του χαρακτήρα τους. Με τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο το πρόβλημα αυτό έχει καμφθεί αισθητά αφού αρχίζουν σταδιακά να κινούνται ρυθμικά και να καταρρίπτεται οποιοδήποτε είδους συστολής. Στη λεκτική έκφραση τα παιδιά πάλι βελτιώνονται με τον καιρό, δουλεύοντας τη φωνή τους και χρησιμοποιώντας πιο πολλές φράσεις και λεξιλόγιο. Τα συγκεκριμένα παιδιά όμως σημειώνουν και αξιόλογες προσπάθειες στις γραπτές εργασίες που δίνονται. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη τάξη δεν έχει προηγουμένως καμία δραματική εμπειρία.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με τις θεατρικές τεχνικές, που αντλούνται από το τελικό ερωτηματολόγιο αλλά και από την καθημερινή επαφή της εκπαιδευτικού με τα παιδιά και το πρόγραμμα. Η εξοικείωση των παιδιών με

όλες τις τεχνικές γίνεται από την αρχή και σταδιακά διαπιστώνεται η συμπάθεια της τάξης προς κάποιες από αυτές. Πιο δημοφιλείς τεχνικές αναδεικνύονται οι τεχνικές αυτοσχεδιασμός, η καυτή καρέκλα και ο διάδρομος της συνείδησης. Ακολουθούν η υποστήριξη θέσης – σύγκρουση, η πάρε θέση και η τηλεφωνική επικοινωνία. Στον πυθμένα των προτιμήσεων των μαθητών βρίσκονται οι τεχνικές της ανίχνευσης της σκέψης και του συλλογικού χαρακτήρα. Οι μαθητές φαίνεται ότι επιλέγουν περισσότερο τεχνικές στις οποίες μπορούν να είναι πιο ελεύθεροι να εκφράσουν δικές τους σκέψεις και απόψεις.

Το αναγνωστικό πρόγραμμα κλείνει με τις καλύτερες εντυπώσεις από τους μαθητές αλλά και την επιθυμία η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος να ενταχθεί στο σχολικό χώρο και να ανανεώσει τον τρόπο διδασκαλίας και άλλων μαθημάτων, στοιχείο που αντλείται από το ερωτηματολόγιο που δίνεται στην τελευταία συνάντηση.

Επίλογος

Με τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου και την έρευνα δράσης που πραγματοποιείται προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο εκσυγχρονισμός της παιδείας και της εκπαίδευσης με «καινοτόμες» παιδαγωγικές δραστηριότητες είναι επιτακτική ανάγκη.¹⁴⁸ Οι μονολιθικές, παγιωμένες και ξεπερασμένες μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να καταρριφθούν αφού στο επίκεντρό τους δεν είναι ο μαθητής. Ο μαθητής πρέπει να έλκεται από τη διδασκαλία με «εμπυχωτικό οίστρο» έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί για να λάβει τη γνώση.¹⁴⁹

Σημαντικός παράγοντας στην όλη διαδικασία είναι και ο εκπαιδευτικός που οφείλει μέσα στην η τάξη να ανανεώσει και να προσαρμόσει τον τρόπο διδασκαλίας του έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο σύνολο των μαθητών του.¹⁵⁰ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν στις θεατρικές τεχνικές και τεχνικές εμπύχωσης για να αναπτύξουν τα εκφραστικά τους μέσα, την προσωπική και έπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη. Χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς με «ψυχή» που να βγαίνουν από την τάξη περήφανοι για το έργο που υλοποιούν κι ευχαριστημένοι από την ικανότητα τους να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.¹⁵¹

¹⁴⁸ Κατσαρίδου (2014) 399.

¹⁴⁹ Παπαδόπουλος (2013).

¹⁵⁰ Γραμματάς (2004) 45.

¹⁵¹ Παπαδόπουλος (2013).

Βιβλιογραφία

Άλκηστις. 2008. *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Altrichter, H. κ.α. 2001. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μτφ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ). 2002. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ). 2004. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. 2002. *Εισήγηση στο Γκόβας Ν., Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Beauchamp, H. 1998. *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο*. Μτφ. Ε. Πανίτσκα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βλαχογιάννη, Α. (επιμ.) 2006. *Διδακτικές προσεγγίσεις στα φιλολογικά μαθήματα. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Carr, W. and Kemmis, S. 2002. *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη – Παναγού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου – Αλμπάνη. Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.

Γκόβας, Ν. 2001. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμψυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. 1999. *Fantasyland Θεατρικό για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 2001. *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 2004. *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατροπός.

Γραμματάς, Θ. (επιμ.). 2010. *Στη χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Γραμματάς, Θ. 2014. «Η Θεατρική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Γενικές αρχές και επισημάνσεις».

(URL: <http://theodoregrammatas.com/>)

Δερβίσης, Σ. 1998. *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Κατσαρίδου, Μ. 2014. *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.

Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. 2003. *Από την έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.). 2008. *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. 2013 «Λογοτεχνία και θέατρο. Σχέσεις αλληλόδρασης και συμπληρωματικότητας». (URL: <http://theduarte.org/>)

Κουρετζής, Λ. 1991. *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. 2008. *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Λενακάκης, Α. 2013. «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση» (URL: <http://www.nemertes.lis.upatras.gr>)

Μαλαφάντης, Κ.Δ. 2006. «Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας των παιδιών». Στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση*: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης.

Μανδηλαράς, Φ. 2009. *Κάπου ν' ανήκεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παναός, Π. 2008. «Εμπυνώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος» στο *Ανέμη*, τεύχος 17. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Παιδικού και Νεανικού Βιβλίου, σελ. 32-36.

Παπαδόπουλος, Σ. 2005. «Η Δραματοποίηση στην Εκπαίδευση: Πεδίο συνάντησης Τέχνης και Επιστήμης. Στα Πρακτικά διεθνούς διεπιστημονικού συνεδρίου: *Επιστήμη και Τέχνη (Τόμος Γ')* σ 129-131. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Παπαδόπουλος, Σ. 2006. «Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης». Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Κοντύλι.

Παπαδόπουλος, Σ. 2012. «Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξη ζωής». *Θέατρο και Εκπαίδευση*.

(URL: <http://theatroedu.gr/>)

Παπαδόπουλος, Σ. 2013. «Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές». (URL: <http://theodoregrammatas.com/>)

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Κ.Ε. 2005. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.

Πίγκου – Ρεπούση, Μ. 2012. «Το Συλλογικό Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο διαλογικής πρακτικής: μια θεατροπαιδαγωγική έρευνα με αφορμή την Αντιγόνη του Σοφοκλή». *Θέατρο και Εκπαίδευση* (93-100).

Πιτούλη, Γ. 2001. «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση (Theatre in Education): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». *Περιοδικό Θέατρο και Εκπαίδευση* 1. (URL: <http://theatroedu.gr/>)

Ροδοσθένους – Μπαλάφα, Μ., Μύαρης, Κ.Γ. (επιμ.). 2012. *Διδακτική της Λογοτεχνίας: Αντικρίζοντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Σέξτου, Π. 2005. *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαρμοπούλου, Α. Κελεπούρη, Μ. Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). 2004. *Η περιπέτεια της ενηλικίωσης. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τσουρής, Χ. 2004. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου,

Woolland, B. 1999. *Η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, Ρόλοι στη ζωή και ρόλοι στο θέατρο*. Μτφ. Ε. Κανηρά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Bailin, S. 1998. "Critical Thinking and Drama Education". *Research in Drama Education* 3: 2 (145-154).

Boal, A. 2000. *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Costa, N. a.o. 2014. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 116 (4977-4982).

Dawson, K. a.o. 2011. «Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model». *The Journal of Applied Theatre and Performance* 16: 3 (313-335).

Mc Caslin, N. 1997. *Creative Drama in the Primary Grades*. California: Players Press Inc.

Nixon, J, & Martin, J. 1997. «Towards a Learning Profession: changing codes of the emergent professionalism within the 'new management of education'». *Discourse*, 21:1 (197-214).

Sucke, Gr. 1981. «Inside the fantasy: how audiences function in participation plays for young people» *Children's theatre review* 30:2 (5-10).

Wasyilo, Y. and Stickley, T. 2003. "Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education". *Nurse Education Today* 23 (443-448).

Άλλο υλικό – βιβλία

Αποστολίδης, Τ. και Ακοκαλίδης, Γ. 2007. *Νεφέλες σε κόμικ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. 2014. *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κύπρος: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. 2014. *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, *Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κύπρος: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου. 2006. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' τεύχος. 2006. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ιστοσελίδες

Βίντεο: *Η Εφηβεία* στο (URL:<https://youtu.be/1HCNKaKyzPI>).

Βίντεο: *Life a short love story* στο (URL:<https://youtu.be/eDqdKKnUI2k>).

«Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου», Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (URL:www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy.html).

Κατσαρίδου, Μ. 2011. *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (URL:www.didaktorika.gr).

Μαχαρίτσας, Λ. 1997. *Πατέρα σ' αγαπώ* στο (URL:<https://youtu.be/yy70d3lxxm8>).

Πρακτικά Συνδιασκέψεων Πανελληνίου Δικτύου στην Εκπαίδευση
(URL://theatroedu.gr).

Τσανακλίδου, Τ. 1980. *Εφηβεία*, στο (URL:<https://youtu.be/DocGoAxIGB8>).

Παραθέματα

1. Μένης Κουμανταρέας, «Ο γιος του θυρωρού»

[...]Μεσημέρι, μ' ένα ξεροβόρι που σου 'κοβε την αναπνοή –καλή ώρα σαν και σήμερα–
είχα

πελάτη έναν δεκαεφτάχρονο, γειτονόπουλο ήταν, τον κούρευα απ' τα δεκατέσσερα, μα
ξαφνικά, τους τελευταίους μήνες, γύρευε να του κάνω «καρφάκια» και παρ' ότι εγώ δεν
ειδικεύομαι σ' αυτά, έδωσα τόπο στην οργή και συμμορφώθηκα με τη θέλησή του. Δικά
του τα μαλλιά, ο πελάτης έχει πάντα δίκιο. Ζήσης τ' όνομά του, γιος θυρωρού από τη
γει-

τονιά. Ψηλός, ασουλούπωτος, με λαδωμένο μαλλί, κι εγώ έπρεπε να μεταμορφώσω
αυτόν

τον ντέρεκα1 σ' ένα πλάσμα με μαλλί όρθιο σαν βούρτσα. Παλιά, θυμάμαι, ήταν ένα
παιδί

συνεσταλμένο, γλυκομίλητο, πρώτο στα μαθήματα. Κύριε, με φώναζε στην αρχή, έπειτα
σκέτο Εύρη. Το μάτι του γυάλιζε παράξενα, ήθελε, λέει, νά 'ναι άντρας –λες και κανείς
του το αμφισβήτησε–, μέσα στην κωλότσεπή του φούσκωνε ένα πακέτο αμερικάνικα,2
ήθελε ακόμα ν' αλλάζει κάθε μέρα ρούχα, όπως ήθελε γυναίκες και μηχανές. Μπρος σ'
αυτά, τα θυσίαζε όλα. Δε θα είχα προλάβει να του πάρω το σβέρκο με την ψιλή, όταν η
πόρτα άνοιξε τρίζοντας απαίσια και φάνηκε ένας σκυφτός με γκρίζα μαλλιά και μια ελιά
στο μάγουλο.

«Κλείσαμε», του είπα, «αν έχετε την καλοσύνη τ' απόγεμα».

«Είμαι ο Προκόπης», είπε σαν νά 'χε ακούσει το πιο παράξενο πράγμα στον κόσμο,
«είμαι

ο θυρωρός στην πλατεία».

Λες και δεν υπήρχε άλλος. Η φωνή του έβγαине βραχνή.

«Α, μάλιστα, χαίρω πολύ, μόνο που θα σε παρακαλέσω να περάσεις τ' απόγεμα. Όπως
βλέπεις, έχω πελάτη».

Είχε σταθεί με την πόρτα μισάνοιχτη. Του έκανα νόημα να την κλείσει. Αντί γι' αυτό,
την

άνοιξε διάπλατη κι ήρθε να σταθεί μπάστακας κοντά μου.

«Θα μου κάνεις μεγάλη εξυπηρέτηση, τ' απόγεμα έχω μια επίσκεψη, ένα ξούρισμα θέλω
μόνο, θα σ' το χρωστάω χάρη».

Μ' αυτά τα χάλια για επίσκεψη είσαι, είπα μέσα μου, άραγε δεν μπορούσε να ξυριστεί
μόνος του; Τον μέτρησα απ' τα νύχια ως την κορφή: αξιοπρεπής κι ας ήταν
κακοντυμένος,

περισσότερο σκυφτός απ' το συνηθισμένο, σχεδόν καμπούρης. Παλιά πάστα ανθρώπου.

Μόνο τα μάτια του δε μου άρεσαν. Είχαν ένα βρόμικο γκρίζο και, το χειρότερο, ήταν
σμι-

χτοφρύδης. Κοίταζε το Ζήση επίμονα σαν νά 'λεγε: «στην εποχή μου οι ηλικιωμένοι
είχαν

το προβάδισμα». Λες και φθονούσε το παιδί.

«Κλείσε την πόρτα, κύριε», του είπα μαλακά, «θα πουντιάσουμε».

Δεν είναι του χαρακτήρα μου να διώχνω τους πελάτες, ήταν και του Αγίου Ανδρέου ή

του Αγίου Νικολάου, κάποιος απ' όλους τους αγίους του χειμώνα. Έβαλα φουλ3 το νεαρό

κι εκείνος με σουρτά βήματα –σαν να φορούσε παντόφλες– κάθισε σε μια από τις καρέκλες.

επιτάχυνα, δουλεύοντας με ένταση

Του έδωσα και μια εφημερίδα.

Ήταν μια ησυχία θανατερή εκείνο το μεσημέρι, που πιάνει μόνο στις μεγάλες παγωνιές, αυτές που κάνουν νεκρούς και ζωντανούς να αισθάνονται παρέα. Μέσα στο μαγαζί πετούσε μια μύγα – πώς στην ευχή είχε τρυπώσει χειμωνιάτικα, ακόμα δεν μπορώ να το καταλάβω.

«Πώς πάνε τα μαθήματα;» ρώτησα το Ζήση για να σπάσω τη σιωπή.

«Καλά», είπε αδιάφορα και κοίταζε το γυαλί.

Σίγουρα σε καμιά γκομενίτσα θα είχε το νου του, το πολύ σε καμιά καινούργια μηχανή.

Μέσα απ' τον καθρέφτη μπορούσα να βλέπω το θυρωρό, καθόταν άκρη στην καρέκλα του

με την εφημερίδα στα γόνατα. Κοίταγε, επίμονα στο μέρος του παιδιού.

«Έχει μπόλικά νέα σήμερα», τον παρακίνησα, «σεισμούς στη Βομβάη, αύξηση στις συντά-

ξεις», μπας κι έπαυε επιτέλους να χάσκει.

Δεν έβγαλε άχνα. Πήρε την εφημερίδα και τη γύρισε απ' την ανάποδη. Μπορεί και να μην

ήξερε να διαβάζει. Είδα το νεαρό που αδιάφορος του έριξε μια ματιά. Είχα να κάνω με δυο

μουγκούς κι εγώ στη μέση. Αντί να κάτσει πιο μέσα στην καρέκλα, ο καμπούρης
ερχόταν

όλο και πιο έξω. Ένα βήμα ακόμα και θά 'πεφτε χάμω.

«Έχετε πολλά μαθήματα φέτος;» ρώτησα το Ζήση.

Αυτές οι ηλίθιες ερωτήσεις που οι μεγάλοι κάνουνε στους μικρούς. Εκείνη τη στιγμή,
βρέ-

θηκε να περνάει ένα περιπολικό με το λαμπάκι του να στριφογυρνάει και τη σειρήνα στη
διαπασών.

«Κάποιον κυνηγάνε», είπα δυνατά.

Δε μίλησε κανείς τους. Έριξα ένα βλέμμα στο γέρο. Για να βλέπει καλύτερα, είχε
μετακο-

μίσει στη διπλανή πολυθρόνα. Αυτή τη φορά διέκρινα μια δυσφορία στο ύφος του
παιδιού.

Έσκυψα πάνω απ' το κεφάλι του νεαρού κι άρχισα να του λέω διάφορα, για το κρύο, την
ακρίβεια, το ποδόσφαιρο, ό,τι μου κατέβαινε, ίσα να του αποσπάσω την προσοχή και σαν
από ένστικτο να τον προφυλάξω. Σε λίγο το παιδί άρχισε να κουνιέται περίεργα στην πο-
λυθρόνα. Τότε, μια τρομερή υποψία μου πέρασε απ' το μυαλό: πως τάχα ο γέρος
παρακο-

λουθούσε το νεαρό και τού 'χε στημένο καρτέρι. Χιλιάδες υποθέσεις μέσα σε
δευτερόλεπτα πέρασαν από το μυαλό μου –χρέη, φόννοι, βιασμοί– ποιος ξέρει σε τι
περίεργη υπόθεση ήταν μπλεγμένοι οι δυο τους. Με πρόσχημα να εξετάσω κάποια
λεπτομέρεια, έσκυψα στο αυτί του Ζήση.

«Τον ξέρεις αυτόν;»

«Όχι», ένεψε ανασηκώνοντας το πιγούνι. Την ίδια στιγμή ένιωσα το κεφάλι του να κουνιέται σα νά 'χε ξεβιδωθεί απ' τη βάση του.

«Κάτσε καλά», τον προειδοποίησα, «θες να σε πετσοκόψω;»

Θυμάμαι τότε ότι ο νεαρός, αγνοώντας το ψαλίδι μου, γύρισε απότομα στο μέρος του γέρου. Το βλέμμα του έλεγε: ή σταματάς ή σηκώνομαι και σου σπάω τα μούτρα. Δε θέλουν

και πολύ όλοι αυτοί, το αίμα τους βράζει. Στράφηκα στον καμπούρη.

«Τι κοιτάς;» του είπα αυστηρά.

Με κοίταξε με μάτια θολωμένα από χρόνιο κλάμα.

«Δεν κοιτάω εσένα», είπε, «το Γιάννη κοιτάω».

Οι ματιές μας με το Ζήση διασταυρώθηκαν. Τώρα να δεις που θ' αποκαλυφθούν όλα

«Το Γιάννη», επανέλαβε σα νά 'χε κολλήσει η βελόνα, «το δικό μου Γιάννη».

«Δεν πας καλύτερα σπίτι σου να ξαπλώσεις, μπάρμπα, εγώ αργώ ακόμα, σε παίρνω τ' απόγεμα, προλαβαίνεις την επίσκεψή σου».

Ούτε καν σάλεψε απ' τη θέση του. Σαν νά 'χε απολιθωθεί ή λες κι αυτό που του είχα προτείνει παραήταν λογικό για το ταραγμένο μυαλό του. Κάποιος δραπέτης τρελοκομείου, είπα μέσα μου, κι αυτό το περιπολικό, που μόλις πέρασε, αυτόν κυνηγούσε. Βιάστηκα να προχωρήσω το κεφάλι του Ζήση. Δεν ήταν κούρεμα αυτό, ψυχοβγάλτης ήταν. Ξαφνικά είδα το Ζήση που του χαμογέλασε.

«Σε ποια πολυκατοικία είσαι θυρωρός;» ρώτησε το γέρο.

«Στην πλατεία», είπε.

«Η πλατεία είναι μεγάλη», είπε ο Ζήσης.

«Κοντά στο βενζινάδικο», αποκρίθηκε με φωνή περασμένη από χιλιάδες τσιγάρα.

«Κι αυτός ο Γιάννης», ρώτησε, «ποιος είναι;»

«Δε θυμάσαι», είπε ο γέρος με νόημα, «ξέχασες κιόλας!»

Είδα το Ζήση που ταράχτηκε.

«Έχεις καθόλου ζελέ;» με ρώτησε προσπαθώντας να κρατάει το κεφάλι του ίσιο. Τα μαλλιά κομμένα στα πλάγια με την ψιλή, στεκόντουσαν στην κορφή όρθια.

«Βάζεις μόνος σου ζελέ στο σπίτι», τού 'πα εκνευρισμένα και τον αποτέλειωσα βιαστικά.

«Με γεια σου».

Δεν είχε προλάβει να σηκωθεί από την καρέκλα, όταν ο γέρος άρπαξε με τα δυο του χέρια τους ώμους του παιδιού.

«Είσαι ο Γιάννης, δε με γελάς, γιατί μου κρύβεσαι;»

Έτρεμε όλος. Πήγα να επέμβω, μα ο Ζήσης πήρε τα χέρια του γέρου και τα κατέβασε ήρεμα.

«Κάποιο λάθος κάνεις, μπάρμπα».

Θαύμασα την ψυχραιμία του.

«Άσε το παιδί ήσυχο», μπήκα στη μέση, «έλα, Ζήση μου», του είπα, «να σε ξεσκονίσω».

Όπως τού 'βγαζα τις τρίχες απ' το πουκάμισο, ο γέρος είχε σταθεί και μας κοίταζε.

«Θα μας πεις επιτέλους», του μίλησα, «ποιος Γιάννης είναι αυτός;»

«Ποιος άλλος», είπε με βαθιά κατάπληξη, μαζί και σαν να τον είχα προσβάλει, «ο γιος μου!»

«Και τι δουλειά έχει ο γιος σου στο μαγαζί μου, τούτος εδώ είναι ο Ζήσης, ο γιος του θυρωρού στην άλλη γωνία».

Ξαφνικά συνειδητοποιούσα ότι κι ο Ζήσης ήταν γιος θυρωρού. Λες να τους μπερδεύει ο γέρος; Μα μπορεί ποτέ κανείς να μπερδεύει το ίδιο του το παιδί;

«Είδες», έκανε θριαμβευτικά ο καμπούρης, «μόνος σου το είπες, έτσι δεν είν', αγόρι μου;» γύρεψε την επιβεβαίωσή του.

Υπήρχε ένας σπαραγμός στη φωνή του, που αν εμένα μ' άφηνε αδιάφορο, είδα ότι έπιασε

το Ζήση. Πήγε κοντά στο γέρο κι έβαλε το χέρι στον ώμο του.

«Πώς είναι ο γιος σου, μήπως μοιάζουμε;»

«Σαν κι εσένα, ψηλός, δεμένος, με μια ελιά στο μάγουλο».

Είδα το Ζήση να πιάνει το πρόσωπό του. Τόσα χρόνια πελάτης και δεν είχα πάρει χαμπάρι την ελιά.

«Μήπως έχεις δίδυμους», τον ρώτησε ο Ζήσης και θαύμασα την ετοιμότητά του.

«Όχι», είπε ο γέρος, «έναν και μονάκριβο, το Γιάννη», κι άπλωσε να χαϊδέψει τον ώμο του παιδιού, «έχει και μια μηχανή Γιαμάχα εφτακοσάρα, κίτρινη – νά τηνε», κι έδειχνε έξω από τη βιτρίνα.

Ξαφνικά, ακολουθώντας το βλέμμα του διαπίστωσα ότι έξω στο πεζοδρόμιο ήταν αραγμένη μια κίτρινη Γιαμάχα.

«Δική σου;» ρώτησα το Ζήση.

«Δική μου», είπε, «μόνο πού 'ναι λιγότερα κυβικά».

Κοιτάζαμε κι οι δυο το γέρο κατάπληκτοι. Εκείνος έλαμπε όλος.

«Εσύ 'σαι, Γιάννη», είπε, «εσύ γιατί μού 'παιξες αυτό το παιχνίδι!»

Η φωνή του πότε βάραινε και πότε ερχόταν στα χείλια του, σαν να μην μπορούσε να την ελέγξει.

«Γιάννη», τρεμούλιασε, «γιατί κοροϊδεύεις το γέρο σου πατέρα, υποσχέσου μου ότι δε θα ξαναφύγεις, πες μου το ναι!»

Είδα το Ζήση να χλομαίξει. Χλομός θά 'μουνα κι εγώ. Για μια στιγμή, σκέφτηκα να πάρω το 100, κακά ξεμπερδέματα θά 'χαμε μ' αυτόν το γέρο.

«Ησυχάστε», είπε ο Ζήσης, «τα παιδιά που φεύγουνε κάποτε ξαναγυρνάνε, μένουνε κι από λεφτά – μήπως τό 'χει σκάσει με καμιά γυναίκα;» και χαμογέλασε με σημασία.

«Όχι», είπε ο γέρος, «μ' αυτόν το φίλο του αλήτεψε, το Σάκη, αυτός τον είδε για τελευταία φορά».

«Ξέρω ένα Σάκη ηλεκτρονικό εδώ, στο άλλο στενό», είπε ο Ζήσης.

«Ναι, ναι», έγνεψε χαρούμενα ο γέρος, «ακριβώς, ηλεκτρονικός, ένας ψηλός μελαχρινός με μεγάλη μύτη».

Τον άκουγα κι απ' τη μια λυπόμουνα αυτόν τον καμπούρη θυρωρό, κι απ' την άλλη ήμουν έτοιμος να λυθώ στα γέλια. Είδα το Ζήση που κρυφογέλασε κι αυτός.

«Άκου να δεις», είπε ο Ζήσης και τον έπιασε μαλακά απ' τη μέση, «είμαι σίγουρος ότι ο γιος σου θα γυρίσει – λείπει καιρός;»

Τα μάτια του ηλικιωμένου νερούλιασαν ακόμα περισσότερο.

«Δυο χρόνια», είπε με αναφιλητά, «δυο χρόνια σε γυρεύει η μάνα σου!»

Κοίταξα το Ζήση. Είχε σοκαριστεί. Έσκυψε κι άρχισε να κοιτάει με αμηχανία τα παπούτσια του, ξέρεις, αυτά τα πλαστικά που φοράνε οι νεαροί με τα χίλια κορδόνια και τις ξένες επιγραφές.

«Ναι, ναι», βεβαίωσε ο γέρος ακολουθώντας το βλέμμα του, «μ' αυτά τα παπούτσια έφυγες, το θυμάμαι σαν τώρα, μαζί τα πήραμε στην Πατησίων με τις εκπτώσεις, κι η μάνα σου κάθε τόσο να σου λέει, πλένε λίγο τα παπούτσια σου, παιδάκι μου, το βρίσκεις σωστό να τριγυρνάς σ' αυτό το χάλι;»

«Έτσι γυρνάω», χαμογέλασε αμήχανα ο Ζήσης.

«Λοιπόν», είπα στο παιδί για να δώσω μια διέξοδο, «να πας στο καλό, Ζήση, χαιρετισμούς

«Γιάννη», διόρθωσε ο θυρωρός, κι η φωνή του βγήκε σαν ρόγχος.⁴

«Μήπως θέλεις να σε πάω παρακάτω;» είχε την έμπνευση να του πει ο Ζήσης.

«Περίμενε πρώτα να ξουριστώ», είπε ο γέρος, «κι ύστερα με πας στη μάνα σου».

«Στη μάνα μου λίγο δύσκολο», είπε ο Ζήσης, «λείπει στο χωριό, θέλετε να σας πάω στον πατέρα μου;»

Ο γέρος τον κοίταξε περήφανα.

«Ο πατέρας σου είμαι εγώ», είπε με ύφος που δεν επιδεχόταν αντίρρηση.

«Εντάξει», είπε ο Ζήσης και μου πάτησε το ματάκι.

Θαύμασα ξαφνικά αυτό το παιδί. Από ένα μονόχνοτο νεαρό που είχε εξελιχτεί τον τελευταίο χρόνο, με τα μοντέρνα κουρέματα και το ασήκωτο ύφος, είχε πάλι γίνει το τρυφερό παιδί, όπως τον ήξερα μικρό. Καμιά φορά, βγάζουμε λάθος συμπεράσματα για τους νεαρούς μας.

«Τότε εγώ σιγά σιγά να πηγαίνω», είπε με χαμόγελο.

Ο γέρος γύρισε και τον κοίταξε αυστηρά.

«Κι όχι πολλές βόλτες, μ' ακούς; Κι αυτή τη μηχανή», κι έδειξε έξω, «άσ' τηνα δω, δε σου 'χω εμπιστοσύνη».

Έκανα νόημα του Ζήση πίσω απ' την πλάτη του γέρου: πες εντάξει, να ξεμπερδεύουμε.

«Εντάξει», είπε το παιδί. Κρυφογέλασε. Ο γέρος τον κοίταξε πάνω από τον ώμο του.

«Ο κόσμος λέει: εντάξει, πατέρα, και δεν είναι για γέλια, παιδί μου».

Κοίταξε εγωισμός, είπα μέσα μου, εδώ πριν τρία λεπτά ήταν έτοιμος να πέσει στα πόδια του, τώρα ετοιμάζεται να τον μαστιγώσει.

«Εντάξει, πατέρα», άκουσα το Ζήση να επαναλαμβάνει.

Έκανε να φύγει, μα γύρισε στα βήματά του.

«Ξέχασα να σε πληρώσω», μου είπε.

Τότε ο γέρος, απλώνοντας το χέρι, τού 'κοψε το δρόμο.

«Περιττό», είπε με τουπέ, «αλίμονο αν ένας πατέρας δεν είναι άξιος να πληρώσει για το παιδί του».

Είδα το Ζήση που ξερόβηξε.

«Εντάξει. Ζήση», προσπάθησα να κρατηθώ σοβαρός, «θα πληρώσει ο μπαμπάς σου».

[...]

Δε θά 'χε προλάβει ο Ζήσης να στρίψει τη γωνία, συνέχισα να του λέω, όταν ο γέρο-θυρωρός θρονιάστηκε στην πολυθρόνα αφήνοντας έναν αναστεναγμό. Αναποδογύρισε τις τσέπες του,

κόντεψε να γεμίσει το μαγαζί χνούδι, στο τέλος κατάφερε να βγάλει ένα μεταλλικό κουτάκι, κάτι χούφτωσε και το κατάπιε γρήγορα πίνοντας νερό λες κι είχε διασχίσει τη Σαχάρα.

«Παίρνεις χάπια;» τον ρώτησα.

Με κοίταξε με το θολό του βλέμμα.

«Βρωμόπαιδα, αλήτες», άρχισε το μονόλογό του, «χάνονται κι άντε ύστερα να τους γυρέψεις, κι όχι τίποτ' άλλο, μα έχεις και την ευθύνη τους, ο δικός μου δεν είχε κλείσει τα δεκαοχτώ. Όταν έδωσα κατάθεση στην αστυνομία, είχαν την αναίδεια να μου πουν: εσύ φταις που τον αφήνεις να γυρίζει με τις μηχανές, στο τέλος αυτός κι οι όμοιοί του καταλήγουνε κλεφτρόνια, βαποράκια,⁵ στίγματα της κοινωνίας. Βαπόρι μ' είχε κάνει εμένα. Κάνε λίγο τη δουλειά σου, είπα στον αστυνόμο, ο γιος μου εμένα δεν είναι χαπάκιας,⁶ ούτε κλέφτης. Μηχανόβιος, μου απάντησε, το ίδιο κάνει».

«Κι ήταν πράγματι μηχανόβιος ο Γιάννης;» ρώτησα το γέρο.

«Τρέλα με τις μηχανές είχε», είπε, «δεν έχουν άλλο θεό αυτά τα παιδιά, θαρρείς κι αντί για το Χριστό και την Παναγία νά 'χαμε κρεμάσει στο εικονοστάσι αλυσίδες και μπουφάν. Του τό 'χα πει χίλιες φορές: φυλάξου απ' τις κλειστές στροφές και τους βρεγμένους δρόμους, μην παρασύρεσαι απ' τους διαόλους, τι διάολο, νέοι οδηγήσαμε κι εμείς μοτοσυκλέτα!»

«Την σήμερον ημέρα», είπα κι εγώ του γέρου κι άρχισα να τον ξυρίζω, «δεν υπάρχει εξαίρεση, αγόρια και κορίτσια τρέχουνε με διακόσα, δεν μπορείς να τους εμποδίσεις, γι' αυτό και πέφτουν και τσακίζονται, κι αν τους λείψει κάνα χέρι ή πόδι, πάλι καλά, γιατί καμιά φορά μένουνε χωρίς κεφάλι».

Τον είδα που τρεμούλιασε όλος.

«Δυο χρόνια λείπει ο γιος σου;» ρώτησα το γέρο για ν' αλλάξω κουβέντα.

Ήξερα πως έβαζα λάδι στη φωτιά, μα δεν μπορούσα να κρατηθώ.

«Μεγάλη Τετάρτη», άρχισε να μου λέει, «είχα πάει να ξουριστώ, η Κατίνα επιμένει να ξουρίζομαι κάθε μέρα, εμείς στο χωριό βάζαμε ξουράφι κάθε Κυριακή μόνο. Ποιος την ακού-

ει», συνέχισε με περιφρόνηση, «όλο παρατηρήσεις είναι, από εκείνη αγανάκτησε το παιδί, μη εκείνο και μη το άλλο, μια γυναίκα μπορεί να τρελάνει δέκα άντρες. Όταν πρωτόρθαμε απ' το χωριό, γύρω στο '50, ήμουν άνεργος, ετοιμαζόμουν να φύγω για τη Γερμανία, όταν ένας κουμπάρος μου, που του είχα βαφτίσει το παιδί, μου βρήκε θέση θυρωρού στην πολυκατοικία. Στην αρχή μέναμε σ' ένα ημιυπόγειο, μας τάραζε η υγρασία, κάθε πρωί σηκωνόμουν σκεβρωμένος, για να μη σ' τα πολυλογώ, αργότερα άδειασε ένα διαμέρισμα στο ισόγειο και μετακομίσαμε – εκεί κάναμε και το μοναχοπαιδί. Μη με βλέπεις έτσι», δικαιολογήθηκε, «από τη στενοχώρια μπήκανε μέσα τα μάγουλά μου, πέσανε τα μαλλιά μου, κι απόψε καταχρηστικά πάμε στον κουνιάδο μου, δεν μπορούμε να τον εμποδίσουμε να γιορτάσει, κι αυτή η γυναίκα τόσους μήνες κλεισμένη μέσα μαράζωσε, πένθος ξεπένθος, αδελφός της είναι, θα τον τιμήσει».

«Πένθος είπες», κι έσκυψα πάνω του, «πενθείτε κανέναν;»

Με κάρφωσε με τη ματιά του.

«Εσύ τι λες, όταν έχεις χάσει γιο! [...]

2. Γιάννης Κατσούρης, «Η μοτοσυκλέτα του Αντρέα»

Σαν ακουγόταν ο θόρυβος της μοτοσυκλέτας, εμείς όλα τα παιδιά, παρατούσαμε το ποδόσφαιρό μας και πιάναμε τα καλτερίμια. Κοιτούσαμε κάτω μακριά τον δρόμο, στην είσοδο του χωριού. Κι ο Αντρέας, καβάλα στο πολύπλοκο μηχανήμα του, διαγραφόταν εκεί στο βάθος και σε λίγα δευτερόλεπτα περνούσε από μπροστά μας καμαρωτός, με το πουκάμισο ανοιχτό, με τα πελώρια σκούρα γυαλιά για τον αγέρα και το φως και τα πέτσινα στρατιωτικά γάντια πού 'φταναν ως τις αγκώνες του.

Και σαν εκείνος χανόταν στην άλλη άκρη του δρόμου μέναμε εκεί στα καλτερίμια, σα να μας είχε χτυπήσει ηλεκτρικό ρεύμα.

Τι καλά νά 'μαστε και μεις σαν τον Αντρέα... νά 'χαμε τη μοτοσικλέτα του!

Όμως ξέραμε ότι αυτό ήταν αδύνατο κι έτσι ανοίγαμε τα πουκάμισα, σκύβαμε τα κεφάλια, κλωτσούσαμε τις πέτρες του δρόμου, ώσπου τέλος-τέλος κάποιος έλεγε:

– Είναι πέντε αλόγων.

– Όχι τριών.

– Πέντε ! Τον άκουσα μια μέρα που τό 'λεγε ο ίδιος.

– Αν ήταν πέντε αλόγων θά 'χε δυο εξός!'

– Έχει!

– Δεν έχει!

– Είναι που δεν την είδες από παντού. Έχει και τρεις ταχύτητες!

Βέβαια δεν καταλαβαίναμε πολλά πράγματα ούτε για άλογα ούτε για εξός και ταχύτητες, όμως αυτό δεν μας εμπόδιζε νά 'μασταν σίγουροι για κείνο που λέγαμε και να το υποστηρίζουμε με πάθος.

Εκεί όμως που η συζήτηση έφτανε στο ύψος της έκστασης, ήταν σα μιλούσαμε για τα νίκελ της μοτοσικλέτας, που πάντα ομολογουμένως άστραφταν.

– Είδες πώς λάμπουν στον ήλιο;

– Ναι...

– Σα νά 'ναι καθρέφτες. Βλέπεις απάνω τους...

– Ξέρεις τα τρίβει με άμμο και λεμόνι...

– Όχι, όχι. Είναι με ξύδι που τα τρίβει.

– Βλακείες! Με γυαλόχαρτο! Τον είδα...

Πάντα στις κουβέντες μας ήταν κι ένας αυτόπτης μάρτυρας που μας αποστόμωνε.

Στο τέλος σαν τελειώναμε με τα εξός, τα νίκελ, τις ταχύτητες, τις ρόδες, το κάθισμα, τον Αντρέα και το μουστάκι του, σιωπούσαμε... κι αρχίζαμε πάλι να κλωτσάμε τις πέτρες, να φτύνουμε μακριά, όπως εκείνος καμιά φορά...

Τι καλά αλήθεια, νά 'μαστε σαν τον Αντρέα... Να πατάς γκάζι και να σηκώνεις σύννεφο τη σκόνη και να κάνεις τις γυναίκες στα σοκάκια να τσιρίζουν, να περιμαζεύουν τα πιτσιρίκια τους απ' τις στράτες αλαλιασμένες² και να βρίζουν.

«Παλιόπαιδο... Αλήτη!»

Τι καλά αλήθεια να μας φώναζαν και μας «αλήτη» και «παλιόπαιδο», την ώρα που τσιρίζανε...

Εγώ προσωπικά είχα πάθει ψύχωση μ' αυτή την ιστορία. Ιδίως σαν κάποτε, ο Αντρέας με κάθισε στο πίσω μέρος της μοτοσικλέτας του και μου έκανε μια βόλτα στο χωριό, και με είδανε οι φίλοι μου, που είμαι σίγουρος πως κιτρίνισαν απ' το κακό τους. Πάντως σαν τέλειωσε εκείνο το θαυμάσιο όνειρο με κύκλωσαν όλοι τους και με ρωτούσαν... Εγώ είχα πάρει ένα αδιάφορο κουρασμένο ύφος και απαντούσα έτσι δήθεν τυχαία...

– Πώς είναι;

– Καλά...

– Κι ο θόρυβος ακούγεται πολύ;

– Μπα! Τον αφήνεις πίσω σου. Τρέχεις, βλέπεις, με μεγάλη ταχύτητα...

– Αν ήταν ακόμα πέντε αλόγων...

– Είναι. Έχει γερό τράβηγμα. Και δυο εξός. Τα ποδάρια μου εκεί πατούσαν.

– Απάνω τους;

– Απάνω τους. Το νίκελ δεν χαλάει!

Κι οι άλλοι ζήλευαν... με το δίκιο τους βέβαια!

Τις Κυριακές θυμάμαι πήγαινα πάντα στην εκκλησία. Ήταν διαταγή του δασκάλου. Στεκόμουν εκεί μόνος δίπλα στον παππού μου, μια κι ο δάσκαλος αποφάσισε ότι ήμουνα φάλτσος κι έτσι δεν θα μπορούσα να τον βοηθώ στην ψαλμουδιά, όπως οι φίλοι μου. Όμως από τότε που καβάλησα τη μοτοσικλέτα του Αντρέα τα πράγματα άλλαξαν.

Δεν έβλεπα πια τον Χριστό που καθόταν στα γόνατα της Παναγίας, έτσι μικρούλη και

συμπαθητικό, ούτε τον Άη Γιάννη, πού 'ταν γυμνός κι έκρυβε με τη γενειάδα του ακόμα και το σώβρακό του, ούτε τους τρεις ιεράρχες που βλογούσανε τον κόσμο. Εγώ δεν ξέρω γιατί, έβλεπα μονάχα τον Άη Γιώργη πού 'ταν πάντα καβάλα στο άλογο του κι έκανε του αλατιού3 εκείνο τον φοβερό δράκο. Ώσπου μια Κυριακή, εκεί που μισοκοίταζα σκυφτός ακριβώς τα ματωμένα πόδια του αλόγου του, την ώρα που ο παπάς γύριζε τα Άγια, έτσι ξαφνικά χάθηκε το άλογο του Άη Γιώργη, εκείνο το άσπρο το παχουλό και στον τόπο του ήταν μια μοτοσικλέτα, που έλαμπε με τα νίκελ της, τα εξός της και τις ρόδες της...

Μού 'ρθαν γέλια. Γιατί ήταν αστείο, ένας άγιος να κάθεται σε μια μοτοσικλέτα. Όμως πριν προλάβω να το διασκεδάσω, έφυγε κι ο Άη Γιώργης και στον τόπο του ήταν ο Αντρέας με το μουστάκι του και το ανοιχτό πουκάμισο... Έμεινα κι έβλεπα έκπληκτος, τρομαγμένος και δάκρυζα καθώς τα μάτια μου ήταν ορθάνοιχτα. Θεέ μου τι θαύμα. Τι θαύμα! Ως τότε ήξερα το νερό που έγινε κρασί, ποτέ όμως ένα άλογο μοτοσικλέτα... Θεέ μου! Έστριψα τα μάτια προς τον Χριστό· ήθελα να του πω για το θαύμα... όμως αλίμονο... εκεί πια στην εικόνα δεν ήταν αυτός, αλλά εγώ ό ίδιος έτσι ψιλοκουρεμένος, πρώτο νούμερο και τα γόνατα της Παναγίας ήταν μια μοτοσικλέτα, η ίδια με εκείνη του Αντρέα. Ο Χριστός ήτανε εκεί δίπλα μου, μάλλον πίσω μου καβάλα κι αυτός στη μοτοσικλέτα μου... Έχασα πια την αίσθηση του χώρου... Ώσπου ένιωσα ένα χέρι στον ώμο μου, ναι, ναι ήταν του Χριστού και μια φωνή που μου έλεγε.

– Πάμε.

– Πού;

– Πάμε έξω. Βάλε πρώτη...

– Κι ο θόρυβος;

– Μη φοβάσαι!

Και φύγαμε!

Δεν ξέρω πόση ώρα είχα κλειστά τα μάτια! Σαν τα ξανάνοιξα είδα ότι όλα τα εικονίσματα

είχαν μοτοσικλέτες. Ο Άη Δημήτρης, ο Άη Μάμας, ο Άη Γιάννης που πάντα η γενειάδα του έκρυβε το σώβρακό του και κιντύνευε να μπλεχτεί στις ρόδες της μοτοσικλέτας του, ακόμα κι η Αγία Θέκλα που κρατούσε ένα μικρό μοτοσακό κι ήταν έτοιμη να το καβαλήσει...

Συνήλθα ολότελα σαν ο παπάς είπε το «δι' ευχών των αγίων» γιατί έπρεπε να τρέξω με τους φίλους μου για τα κόλλυβα! Όμως πρόλαβα να ρίξω μια κλεφτή ματιά στον Χριστούλη. Μου χαμογελούσε...

Από τότε, κάθε Κυριακή ήμουνα πρωί-πρωί στην εκκλησία. Και μόλις οι ψαλτάδες πιάνανε το χερουβικό, ένιωθα το χέρι κι άκουγα τη φωνή...

– Πάμε;

– Πάμε!

– Βάλε πρώτη!

– Πού;

– Έξω στα χωράφια, στα βουνά, στον ήλιο... Και τρέχαμε... Τρέχαμε ως τη θάλασσα.

Άκουγα το εξός που μούγκριζε, ένιωθα τον αγέρα που με περόνιαζε...⁴

– Κρατιέσαι καλά; Πιάνουμε κατήφορο...

– Μη φοβάσαι. Εσύ ξεκούρασε τη μηχανή!

– Είναι ωραία;

– Ναι. Να τραγουδήσουμε;

– Ναι...

Και τραγουδούσαμε...

Κάποτε σταματούσαμε το τραγούδι... Μιλούσαμε για το σχολειό μου.

– Δεν γίνεται να τα ξέρω όλα και την αριθμητική και τη ζωολογία και τη φυσική χωρίς να διαβάζω; Εσύ άμα θέλεις, κάτι γίνεται...

Ήταν στο μόνο που δεν μ' απαντούσε... Φαίνεται δεν γινόταν. Κι εγώ πάλι δεν τον ζόριζα... Ήμαστε τόσο φίλοι...

Κάποτε πάλι ρωτούσα:

– Είναι κακό που επιθυμώ διάφορα πράγματα;

Εκείνος γελούσε κι έλεγε:

– Κι εγώ επιθυμώ.

– Τι;

– Τι; Την αλήθεια μου!

Και σιωπούσε.

Κάποτε μεγάλωσα. Είχα αγοράσει μια μοτοσικλέτα για τη δουλειά μου. Όμως σα γύριζα το σούρουπο στο χωριό, οι πιτσιρίκοι δεν σταματούσαν το φούτμπολ για να με δουν... ούτε οι γυναίκες τσίριζαν, αν τύχαινε να περάσω από πολύ κοντά τους. Ούτε καν ο Χριστός με συντρόφευε στα καθημερινά μου ταξίδια, χωρίς να ξέρω το γιατί! Σίγουρα η μοτοσικλέτα ήταν πια κάτι το πολύ κοινό... Ακόμα και το αυτοκίνητό μου που αγόρασα μετά... Ενώ αν είχα μια Τζάκουαρ, μια Τζάκουαρ 26 αλόγων μαύρη, με δυο καρμπυρατέρ5 που μόλις να τη χωρούσαν οι δρόμοι του χωριού... Τότε ίσως θα 'ρχόταν κι ο Χριστός να καθίσει δίπλα μου...

Μα πάλι θα 'ρχόταν μέσα σε μια Τζάκουαρ; Τι να κάνει μέσα στη Τζάκουαρ ο Χριστός;

Ενώ η κόρη του Γιακουμή η Μαριάννα...

3. Μαρία Κέντρου - Αγαθοπούλου, «Ο μοτοσικλετιστής»

Τι ν' απόγινε άραγε

εκείνος ο θορυβοποιός

της νύχτας

Καβάλα στο μηχανικό του ζώο

να κραδαίνει την άσφαλτο

Χωρίς φρένο

Να παίζει ώρα ύπνου

με τις φρένες μας
εδώ μέσα
στο σακατεμένο κρανίο

Προχτές το μεσονύχτι
που κοιτάζα απ' το παράθυρό μου
το νέο φεγγάρι
άκουσα θόρυβο παράξενο
να 'ρχεται από ψηλά
και μου φάνηκε πως τον είδα
έναν άγγελος πάνω στη μοτοσικλέτα
να διασχίζει τους δρόμους τ' ουρανού
κι απ' το σπασμένο καθρεφτάκι του
να με κοιτάζει περίλυπος

Βγάλε μου σε παρακαλώ
μια ωραία φωτογραφία
να τη στείλω στο κορίτσι μου
έτσι απάνω στη μοτοσικλέτα μου
με το ένα χέρι στο χειρόφρενο
το άλλο να σιάζει τα σγουρά μαλλιά μου
Θέλω να φαίνεται καλά
το καινούριο μου πέτσινο
το σιδερένιο κράνος
Να διακρίνεται προπάντων
ο ίλιγγος στο πρόσωπό μου
κι εκείνο του θανάτου
το αναπόφευκτο

4. Μαρκ Τουαίν, «Ο πατέρας του Χωκ»

[...]Μόλις έκλεισα την πόρτα και γύρισα, τον είδα μπροστά μου. Τον φοβόμουνά πάντα γιατί

μ' έκανε μαύρο στο ξύλο. Φαντάστηκα λοιπόν πως θα τον φοβόμουν και τώρα, αλλά σε λίγο κατάλαβα πως είχα κάνει λάθος. Θέλω να πω δηλαδή ότι μετά το πρώτο ξάφνιασμα, όπως λένε, όταν βρήκα ξανά την ανάσα μου πού 'χε κοπεί από την απροσδόκητη εμφάνισή του, κατάλαβα πως δεν άξιζε πλέον τον κόπο να με τρομάζει.

Είχε περάσει τα πενήντα και τό 'δειχνε. Τα μαλλιά του ήταν μακριά, μπερδεμένα και γεμάτα λίγδα. Έπεφταν στο μέτωπό του κι ανάμεσά τους μπορούσες να διακρίνεις τα μάτια του να λάμπουν σαν να σε κοίταζαν πίσω από φουντωτά κλήματα. Δεν είχαν γκριζάρει καθόλου, ήταν κατάμαυρα – το ίδιο και οι μακριές, μπερδεμένες φαβορίτες του. Το πρόσωπό του –όπου φαινόταν πρόσωπο– δεν είχε χρώμα. Ήταν άσπρο, όχι όπως το άσπρο ενός άλλου ανθρώπου, αλλά ένα άσπρο που κάνει το δέρμα να φαντάζει άρρωστο και να ζαρώνει – το άσπρο ενός δεντροβάτραχου ή της κοιλιάς του ψαριού. Όσο για τα ρούχα του – σκέτα κουρέλια. Είχε βάλει το ένα του πόδι πάνω στ' άλλο κι ακουμπούσε τον αγκώνα του στο γόνατο. Το παπούτσι αυτού του ποδιού ήταν τρύπιο, κι ανάμεσα απ' το δέρμα ξεπρόβαλλαν δυο δάχτυλα που τα κουνούσε από καιρό σε καιρό. Το καπέλο του, ένα παλιό μαύρο καπέλο που ο τεπέσι του είχε βουλιάξει σαν καπάκι κατσαρόλας, ήταν ριγμένο στο πάτωμα.

Στάθηκα και τον κοίταξα. Με κοίταζε κι εκείνος, γέρνοντας λίγο πίσω την καρέκλα του. Άφησα το κερί στο τραπέζι και πρόσεξα πως το παράθυρο ήταν ανοιχτό, πράγμα που σήμαινε πως είχε σκαρφαλώσει από τη στέγη της αποθήκης. Συνέχιζε να με κοιτάζει από πάνω μέχρι κάτω. Στο τέλος είπε:

«Ρούχα του κουτιού, βλέπω. Θα νομίζεις, φαντάζομαι, πως έγινες σπουδαίος, έτσι;»

«Μπορεί να έγινα», λέω, «μπορεί και όχι».

«Μη μου βγάζεις εμένα γλώσσα», μου λέει. «Πολύ ξεδιάντροπος μού 'γινες από τότε πού 'φυγα. Θα σ' τον κόψω εγώ το βήχα μια και καλή. Μου είπαν πως μορφώθηκες κιόλας – μπορείς να διαβάξεις, λέει, και να γράφεις. Νομίζεις δηλαδή πως έγινες καλύτερος απ' τον πατέρα σου τώρα, επειδή εκείνος δεν μπορεί; Θα σου τη βγάλω εγώ αυτή την ιδέα. Ποιος

σού 'πε πως μπορείς ν' ανακατεύεσαι μ' αυτές τις βλακείες, ε; Ποιος σου 'πε πως μπορείς;»
«Η χήρα, ε; Και ποιος είπε στη χήρα ότι μπορεί να χώνει τη μύτη της σε ξένες υποθέσεις;»
«Κανένας δεν της τό 'πε». «Θα τη μάθω λοιπόν εγώ να μην ανακατεύεται άλλη φορά. Και
κοίτα να δεις – αυτό το σχολείο θα το παρατήσεις, άκουσες; Θα τους δείξω εγώ αυτών που
κάνουν ένα παιδί να περιφρονεί τον πατέρα του και να φαντάζεται πως είναι καλύτερος από κεί-
νον. Να μη σε πιάσω να τριγυρνάς άλλη φορά σε κείνο το σχολείο, άκουσες; Η μάνα σου δεν
ήξερε ούτε να διαβάζει ούτε να γράφει προτού πεθάνει. Κανένας απ' την οικογένεια δεν ήξερε.
Κι εγώ δεν ξέρω – και να σου τώρα εσύ να μου φουσκώνεις σαν διάνοος² επειδή ξέρεις. Δεν
είμαι απ' τους ανθρώπους που τ' ανέχονται κάτι τέτοια, άκουσες; Και τώρα, διάβασέ μου
κάτι ν' ακούσω».

Πήρα ένα βιβλίο και άρχισα να διαβάζω κάτι για τον στρατηγό Ουάσινγκτον και τους
πολέμους. Όταν είχα διαβάσει περίπου μισό λεπτό, έδωσε μια με το χέρι του στο βιβλίο και
το πέταξε στην άλλη άκρη της κάμαρης. Ύστερα είπε:

«Μάλιστα. Μπορείς να διαβάζεις. Δεν το πολυπίστεψα όταν μου τό 'πες. Και τώρα άκου
καλά. Πάψε να μου κάνεις τον καμπόσο – δεν τα σηκώνω εγώ αυτά. Και κάτι ακόμα: θα
σε παρακολουθήσω, εξυπνάκια μου, κι αν σε τσακώσω να τριγυρνάς σ' εκείνο το σχολείο,
θα σε μαυρίσω στο ξύλο. Έμαθα πως ασχολείσαι, λέει, και με τη θρησκεία. Παιδί να σου
πετύχει!»

Πήρε μια μικρή ζωγραφιά, γαλάζια και κίτρινη, που παρίστανε μερικές αγελάδες κι ένα
αγόρι κι είπε:

«Τι είναι αυτό;»

«Κάτι που μου χαρίσανε στο σχολείο, επειδή ήξερα καλά τα μαθήματά μου».

Το έκανε κομμάτια και είπε:

«Εγώ θα σου χαρίσω κάτι καλύτερο – βουρδουλές στη ράχη!»

Συνέχισε να μουρμουρίζει και να γρυλίζει για λίγο κι ύστερα είπε:

«Όλο φρουφρού κι αρώματα μου είσαι, έτσι; Έχεις κρεβάτι, σκεπάσματα, καθρέφτη, χαλί στο πάτωμα, ενώ ο πατέρας σου είναι αναγκασμένος να κοιμάται μαζί με τα γουρούνια στο ταμπάκινο.³ Ποτέ δεν ξανάδα έναν τόσο αγάριστο γιο. Στοιχηματίζω όμως πως θα σου κόψω τούτα τα καμώματα πριν να ξεμπερδέσω μαζί σου. Τό 'χεις πάρει πολύ απάνω σου, και λένε πως είσαι και πλούσιος. Πώς έγινε αυτό;»

«Ψέματα είναι», του λέω.

«Άκου να σου πω – πρόσεχε πώς μου μιλάς εμένα. Κάνω υπομονή όσο μπορώ, γι' αυτό μη με προκαλείς. Βρίσκομαι δυο μέρες στην πόλη και δεν ακούω τίποτ' άλλο να λένε παρά ότι έγινες πλούσιος. Η φήμη σου έφτασε και πέρα απ' το ποτάμι. Γι' αυτό ήρθα. Αύριο θα μου δώσεις τα λεφτά. Τα θέλω».

«Δεν έχω».

«Λες ψέματα. Τά 'χει ο δικαστής Θάτσερ. Να τα πάρεις. Τα θέλω».

«Δεν έχω χρήματα, σου λέω. Ρώτησε και το δικαστή Θάτσερ. Θα σου πει το ίδιο».

«Πολύ καλά. Θα τον ρωτήσω. Θα τον κάνω να μου τα δώσει ή να μου πει τι γίνανε τα λεφτά. Δε μου λες, πόσα έχεις τώρα στην τσέπη σου; Τα θέλω».

«Δεν έχω παρά μόνο ένα δολάριο και το θέλω για να...».

«Δε με νοιάζει τι το θέλεις – κατέβαινε!»

Το πήρε και το δάγκωσε για να δει αν ήταν αληθινό, κι ύστερα είπε πως θα πήγαινε στην πόλη για να πει κανένα ουίσκι – δεν είχε πει, λέει, ολόκληρη τη μέρα. Μόλις κατέβηκε στη στέγη της αποθήκης, ξανάβαλε το κεφάλι του μέσα απ' το παράθυρο και μ' έβρισε, επειδή, λέει, του έκανα το σπουδαίο και προσπαθούσα να γίνω καλύτερος απ' αυτόν· κι απάνω που πίστευα πως είχε φύγει, ξανάβαλε μέσα το κεφάλι του και μου 'πε να το σκεφτώ καλά για το σχολείο, γιατί θα με παραμόνευε κι αν έβλεπε πως δεν το παρατούσα, θα μ' έκανε μαύρο στο ξύλο [...]

5. Κριστίνε Νέστλινγκερ, «Είναι όλοι τους βουτυρόπαιδα»

[...]- Όχι, αγάπη μου, είτε η μαμά, υψώνοντας το δεξί της φρύδι και κατεβάζοντας την αριστερή γωνιά των χειλιών της, δεν πρόκειται να σ' αφήσω να πας έτσι ντυμένη την πρώτη μέρα του σχολείου! Με τίποτα και με κανέναν τρόπο! - Και βέβαια έτσι θα πάω! φώναξε η Σούζι. Ή έτσι ή καθόλου! - Πώς δεν μπορεί να πάει η δεσποινίς κόρη μου; Ο μπαμπάς παρουσιάστηκε στην πόρτα του δωματίου της Σούζι κι έχωσε το κεφάλι του στο άνοιγμα. - Αχά! είπε ο μπαμπάς. Καλομπαλωμένα αλλά όχι εμφανίσιμα! Χαμογέλασε. Η Σούζι φορούσε το πιο παλιό της τζιν, αυτό που είχε μπαλώματα στα γόνατα και στον πωπό. Ακόμα και τα μπαλώματα ήταν τρύπια πια. Από πάνω φορούσε ένα ξεπλυμένο μακό μπλουζάκι που κάποτε ήταν πράσινο. Η λαιμόκοψη είχε ξεχειλώσει και στο δεξιό ώμο μια ραφή είχε ξηλωθεί. Κάλτσες δε φορούσε η Σούζι. Μόνο ένα ζευγάρι παπούτσια του τένις, γκρίζα από τη βρόμα. Στο δεξί είχε γράψει στ' αγγλικά με κόκκινο μαρκαδόρο: THE SCHOOL IS SHIT. Και στο αριστερό, με πράσινο στυλό, έλεγε: ΜΙΣΩ ΤΑ ΠΑΝΤΑ. - Μη γελάς! είπε η μαμά στον μπαμπά. Αν παρουσιαστεί έτσι την πρώτη μέρα του σχολείου, τι εντύπωση θα σχηματίσουν οι άνθρωποι για μας; - Γιατί για μας; Ο μπαμπάς στριφογύρισε μπροστά στη μαμά. Εγώ είμαι μια χαρά! Κομψός και καλοντυμένος! Για κοίτα! Η μαμά έπιασε τον μπαμπά από τον ένα ώμο και τον εμπόδισε να συνεχίσει τους κύκλους. Σε ικετεύω, του σφύριξε στ' αυτί, μην τα παίρνεις όλα από τη γελοία τους πλευρά! Οι φυσιολογικοί γονείς δεν αφήνουν τα παιδιά τους να γυρνάνε μ' αυτό το ντύσιμο. Και μάλιστα την πρώτη μέρα του σχολείου, σ' ένα σχολείο καινούριο! Ο μπαμπάς προσπάθησε να καταλάβει την άποψη της μαμάς. Το πρόσωπο του σοβαρεύτηκε. - Μήπως η δεσποινίς κόρη θα μπορούσε ν' αλλάξει ρούχα για χάρη της μαμάς; ρώτησε τη Σούζι. Η Σούζι κούνησε το κεφάλι. Γιατί να κάνει οτιδήποτε για χάρη οποιουδήποτε; Ποιος είχε κάνει κάτι για δική της χάρη; Κανένας!!! Λοιπόν!... Η μαμά έβγαλε το κόκκινο καλό φουστάνι της Σούζι από την ντουλάπα. Το φόρεμα ήταν από λεπτή βατίστα, είχε μακριά φούστα μέχρι το γόνατο με πέντε σειρές βολάν, ήταν στενό στη μέση κι οι λεπτές του τριάντες διασταυρώνονταν στην πλάτη. Σαν πωλήτρια πρώτης τάξεως η μαμά

ανέμισε το φουστάνι μπροστά στη μύτη της Σούζι. - Βάλε αυτό, αγάπη μου, πρότεινε, είναι καταπληκτικό! Και δεν το 'χεις φορέσει παρά μια φορά όλη κι όλη! Στη φωνή της διακρινόταν ένας τόνος επικριτικός. Και μην ξεχνάς ότι εσύ το διάλεξες, μόνη σου! Του χρόνου το καλοκαίρι δε θα σου μπαίνει! Θα 'χεις ψηλώσει και δε θα μπορείς να το φορέσεις! - Μόνο πάνω από το πτώμα μου, φώναξε η Σούζι, άρπαξε το φόρεμα από τα χέρια της μαμάς και το πέταξε πάνω στο κρεβάτι. - Ας κάνουμε τουλάχιστον έναν συμβιβασμό, μπήκε στη μέση ο μπαμπάς. - Βάλε τουλάχιστον ένα άλλο παντελόνι, είπε η μαμά. - Καλά! αναστέναξε η Σούζι. Αλλά δεν αλλάζω παντελόνι! Θ' αλλάξω μπλουζάκι! Πήρε ένα κατακαίνουργο άσπρο μακό από το ντουλάπι, έβγαλε το πατσαβούρι που φορούσε και φόρεσε το καθαρό. Για τον μπαμπά η υποχώρηση αυτή ήταν αρκετή. - Λοιπόν, πάμε! είπε. Εγώ είμαι έτοιμος για αναχώρηση! Η μαμά κρέμασε απογοητευμένη το κόκκινο φόρεμα στην ντουλάπα. - Δεν μπορείς να βγάλεις κι αυτά τα αηδιαστικά παπούτσια; ρώτησε. Πάρε τα πέδιλα σου! είπε. Με τα παπούτσια του τένις θα ιδρώσουν τα πόδια σου! Η Σούζι αγνόησε τα λόγια της μαμάς. - Δεν καταλαβαίνω, είπε στον μπαμπά της, γιατί πρέπει να με πας οπωσδήποτε εσύ στο σχολείο] Τον δρόμο τον ξέρω. Δεν είμαι κανένα μωρό που πρέπει να το πηγαίνουν και να το φέρνουν στο σχολείο] - Θέλω να σε συνοδεύσω τιμητικά, απάντησε ο μπαμπάς. Χτες έπλυνα επίτηδες το αυτοκίνητο! Το πρόσωπο του πήρε μια λυπημένη έκφραση, σαν του κλόουν. Και το αυτοκίνητο θα χαρεί κι αυτό τόσο πολύ! Και το αυτοκίνητο θα χαρεί κι αυτό τόσο πολύ! Μα πώς στην ευχή μιλούσε έτσι ο μπαμπάς; Μήπως νόμιζε ότι είχε να κάνει με κανένα μωρό; Και σιγά μη δε θέλει να με συνοδεύσει τιμητικά! Φούμαρα! Στην πραγματικότητα θέλει να δει αν θα πάω στο σχολείο] Φοβάται ότι θα μπορούσα να κάνω κοπάνα! - Και πήρε και άδεια δυο ώρες από τη δουλειά του ο μπαμπάς! πρόσθεσε η μαμά. - Εντάξει, πάμε τότε! Η Σούζι έχωσε το πορτοφολάκι της στην αριστερή τσέπη του παντελονιού της και το στιλό στη δεξιά. Στην κωλότσεπη έβαλε ένα μικρό σημειωματάριο. Στην πραγματικότητα αδιαφορούσε, αν θα πήγαινε μόνη της ή μαζί με τον μπαμπά. Το ίδιο της έκανε. Έτσι κι αλλιώς δεν είχε πια παρέα για το δρόμο. Κανένας δε θα την

περίμενε πια στην πόρτα της, κανείς δε θα την περίμενε στη γωνία του δρόμου, κανείς στη στάση του λεωφορείου. Κι αν ακόμα έβρισκε παρέα στο δρόμο προς το σχολείο, αυτή η παρέα δε θα ήταν ούτε ο Αλή ούτε ο Αλεξάντερ. Θα ήταν μόνο χαζοί και βουτυρόπαιδα που για κείνη δεν είχαν καμιά σημασία. Μπροστά στο σχολείο δεν υπήρχε θέση για να παρκάρει ο μπαμπάς. Ο μπαμπάς σταμάτησε στη δεύτερη γραμμή. - Λοιπόν, εύχομαι όλα να πάνε καλά, δεσποινίς κόρη! είπε. Καλή τύχη! Γύρισε προς το πίσω κάθισμα και περίμενε ένα φιλί αποχαιρετισμού. - Σ' ευχαριστώ πολύ, απάντησε η Σούζι, βγήκε από το αυτοκίνητο, χτύπησε πίσω της την πόρτα κι άφησε τον μπαμπά της χωρίς φιλί. Μπροστά στην πόρτα του σχολείου ήταν \ιαζε\ιένα πολλά παιδιά. Μεγάλα και μικρά, \ιονάχα ή σε παρέες. Σωστό στριμωξίδι ήταν αυτό. Η Σούζι διέκρινε μέσα στο πλήθος το Μίχι, το Μάρτιν και τη Βερένα. Ο Μίχι φορούσε ένα γαλάζιο μπουφάν, ένα γκρίζο παντελόνι κι ένα άσπρο πουκάμισο. Μια κόκκινη γραβάτα ανέμιζε στο λαιμό του. Ο Μάρτιν φορούσε ένα καρό σακάκι, κίτρινο-μαύρο-πράσινο, κι από μέσα ένα μαύρο μπλουζάκι. Τα μανίκια του σακακιού του ήταν ανασηκωμένα. Όπως στους «Σκληρούς του Μαϊάμι». Η Βερένα φορούσε ένα λουλουδάτο μεταξωτό φουστανάκι. Τα μαλλιά της είχαν μακρύνει στις διακοπές και τα είχε χτενίσει σε μια ωραία αλογοουρά. Πάνω από την αλογοουρά ανέμιζε ένα ροζ φιόγκος. Βουτυρόπαιδα, σκέφτηκε η Σούζι. Είναι όλοι τους στην τρίχα, λες και θα πήγαιναν στην πρεμιέρα της Όπερας![...]

6. Αλαίν Φουρνιέ, «Η συνάντηση»

[...]Την άλλη μέρα το πρωί, ο Μωλν ετοιμάστηκε από τους πρώτους. Όπως τον είχαν συμβουλέψει,

φόρεσε ένα απλό μαύρο κοστούμι περασμένης μόδας, μια ζακέτα σφιχτή στη μέση με μανίκια φουσκωτά στους ώμους, ένα σταυρωτό γιλέκο, ένα πανταλόνι με τόσο φαρδιά μπατζάκια του έκρυβαν τα φίνα παπούτσια-του, κι ένα ψηλό καπέλο.

Η αυλή ήταν ακόμη έρημη όταν κατέβηκε. Έκανε μερικά βήματα και λες και βρέθηκε σε καμιά ανοιξιιάτικη μέρα.

Ήταν πραγματικά το πιο γλυκό πρωινό εκείνου του χειμώνα. Είχε λιακάδα, σαν τις πρώτες μέρες του Απρίλη. Η πάχνη έλιωνε, και το βρεμένο χορτάρι έλαμπε σαν νοτισμένο απ' τη δροσιά. Στα δέντρα κελαηδούσαν πλήθος πουλιά, και κάπου-κάπου μια χλιαρή αύρα χάιδευε το πρόσωπο του περιπατητή. [...]

Ο Μωλν έβλεπε για πρώτη φορά μέσα το εσωτερικό του χτήματος. Τα ερείπια ενός τοίχου χώριζαν τον εγκαταλειμμένο κήπο απ' την αυλή, όπου τελευταία είχαν ρίξει άμμο και την είχαν στρώσει με την τσουγκράνα. Στην άκρη των βοηθητικών χτιρίων όπου έμενε ήταν οι στάβλοι, χτισμένοι με μια διασκεδαστική αταξία, που πλήθαινε τις απόμερες γωνιές, στολισμένες με χαμόδεντρα κι αγριοκληματαριές. Ελατόδασα ξεχύνονταν ως το χτήμα, που το 'κρυβαν απ' όλη την πεδιάδα, εχτός απ' τ' ανατολικά, όπου ξεχώριζες γαλάζιους λόφους γεμάτους βράχια, και πάλι έλατα.

Για μια στιγμή, στον κήπο, ο Μωλν έσκυψε στον ξεχαρβαλωμένο ξύλινο φράχτη που κύκλωνε τη λιμνούλα. Στις άκρες-του απόμενε λίγο λεπτό χιόνι, κυματιστό σαν αφρός. Είδε τον εαυτό-του να καθρεφτίζεται στο νερό, σαν να 'ταν σκυμμένος στον ουρανό με το κοστούμι-του, κοστούμι ρομαντικού σπουδαστή. Και νόμισε πως είδε έναν άλλο Μωλν. Όχι πια το μαθητή που το 'σκασε μ' ένα χωριάτικο αμάξι, μα ένα πλάσμα χαριτωμένο και ρομαντικό, στις σελίδες ενός ωραίου και

πολύτιμου βιβλίου...

[...]

Συνέχισε λοιπόν να τριγυρίζει από 'δω κι από 'κει, ψάχνοντας να βρει την αποβάθρα, γύρω απ' το μακρόστενο πύργο με τις άνισες πτέρυγες, που 'ταν χτισμένος σαν τις εκκλησίες. Όταν ξεπέρασε τη νότια πτέρυγα, είδε ξαφνικά τις καλαμιές που έδιναν την εικόνα ολόκληρου του τοπίου, ίσαμε 'κει που έφτανε το μάτι. Το νερό των βάλτων απ' αυτή τη μεριά έβρεχε τη βάση των τοίχων, κι υπήρχαν, μπροστά σε πολλές πόρτες, μικρά ξύλινα μπαλκονάκια πάνω απ' τα κύματα που πάφλαζαν.

Μην έχοντας τι να κάνει, ο περιπατητής-μας τριγύρισε για κάμποσο στην όχθη, που ήταν στρωμένη με άμμο, σαν να χρησίμευε για να τραβούν έξω τα πλεούμενα. Κοίταζε περίεργα τις μεγάλες πόρτες με τα γεμάτα σκόνη τζάμια που έβγαζαν σε ρημαγμένα ή εγκαταλειμμένα δωμάτια, σε αποθήκες γεμάτες χειράμαξα, σκουριασμένα εργαλεία και σπασμένες γλάστρες, όταν ξαφνικά, από την άλλη άκρη των χιτριών, άκουσε βήματα να τρίζουν στην άμμο.

Ήταν δυο γυναίκες. Η μια πολύ γριά και καμπουριασμένη, η άλλη μια νέα κοπέλα, ξανθιά, ψηλή, μ' ένα χαριτωμένο φουστάνι, που ύστερα από τα χτεσινά μασκαρέματα φάνηκε του Μωλν παράξενο στην αρχή.

Στάθηκαν μια στιγμή για να δουν το τοπίο, ενώ ο Μωλν σκεφτόταν, με μια έκπληξη που του φάνηκε αργότερα αγενέστατη:

– Να τι είναι, δίχως άλλο, αυτό που λένε «εκκεντρική κοπέλα» ίσως καμιά θεατρίνα που την έφεραν για τη γιορτή.

Ωστόσο, οι δυο γυναίκες πέρασαν δίπλα του, κι ο Μωλν, ακίνητος, κοίταζε την κοπέλα. Πολλές φορές αργότερα, όταν τον έπαιρνε ο ύπνος ύστερ' από απελπισμένες προσπάθειες να θυμηθεί τ' ωραίο-της πρόσωπο, που δε συγκράτησε η μνήμη-του, έβλεπε στ' όνειρό-του να περνούν μπροστά-του σειρές από νέες γυναίκες που της έμοιαζαν. Η μια φορούσε ένα καπέλο σαν το δικό-της, η άλλη είχε το ύφος-της. Μια άλλη το τόσο αγνό βλέμμα-της, μια τρίτη τη λεπτή

κορμοστασιά-της, και μια άλλη πάλι τα γαλανά μάτια-της. Μα καμιά απ' όλες αυτές δεν ήταν ποτέ εκείνη η ψηλή κοπέλα.

Ο Μωλν πρόλαβε να δει κάτω απ' τα πλούσια ξανθά μαλλιά-της τα κάπως κοφτά χαρακτηριστικά του προσώπου-της, σχεδιασμένα ωστόσο με μια λεπτότητα σχεδόν οδυνηρή. Και καθώς είχε κιάλας περάσει από μπροστά του, κοίταξε και το φόρεμά-της, που 'ταν το πιο απλό και σεμνό φόρεμα που γινόταν...

Σαστισμένος, αναρωτιόταν αν θα τις συνόδευε, όταν η κοπέλα γύρισε ανεπαίσθητα προς το μέρος-του λέγοντας στη συνοδό-της:

– Δε θ' αργήσει νομίζω το καράβι τώρα...

Κι ο Μωλν τις ακολούθησε. Η ηλικιωμένη κυρία, τσακισμένη, τρέμοντας, δεν έπαυε ωστόσο να γελάει, κουβεντιάζοντας χαρούμενα. Η κοπέλα απαντούσε γλυκά. Κι όταν κατέβηκαν στην αποβάθρα, τον κοίταξε με το ίδιο εκείνο αθώο και σοβαρό βλέμμα, που έμοιαζε να λέει:

– Ποιος είστε; Τι κάνετε εδώ; Δε σας ξέρω. Κι όμως, μου φαίνεται πως σας γνωρίζω.

Κι άλλοι καλεσμένοι ήταν τώρα σκορπισμένοι ανάμεσα στα δέντρα, περιμένοντας. Και τρία караβάκια πλεύρισαν στην όχθη, έτοιμα να παραλάβουν τους περιπατητές. Καθώς περνούσαν οι κυρίες, που φαίνεται πως ήταν η πυργοδέσποινα κι η κόρη-της, οι νεαροί χαιρετούσαν με σεβασμό κι οι δεσποινίδες υποκλίνονταν. Παράξενο πρωινό! Παράξενη διασκέδαση! Έκανε κρύο, παρ' όλο το χειμωνιάτικο ήλιο, κι οι γυναίκες τύλιγαν γύρω στο λαιμό-τους τα μπόα από πούπουλα που ήταν τότε της μόδας...

Η ηλικιωμένη κυρία έμεινε στην όχθη, κι ο Μωλν, χωρίς να ξέρει κι ο ίδιος πώς, βρέθηκε στο ίδιο караβάκι με τη νεαρή πυργοδέσποινα. Ακούμπησε στη γέφυρα, κρατώντας με το 'να χέρι το καπέλο-του που το 'παιρνε ο δυνατός αέρας, και μπόρεσε να κοιτάξει με άνεση την κοπέλα, που είχε καθίσει σ' ένα προφυλαγμένο μέρος. Κι εκείνη τον κοίταξε. Απαντούσε στις φίλες-της, χαμογελούσε, κι ύστερα κάρφωνε τα γαλάζια μάτια-της απάνω του, δαγκάνοντας ανάλαφρα τα χείλη-της.

Απόλυτη σιωπή βασίλευε στις κοντινές όχθες. Το караβάκι προχωρούσε μ' έναν ήρεμο θόρυβο μηχανής και νερού. Θα 'λεγε κανείς πως βρίσκονταν στην καρδιά του καλοκαιριού. Θα πλεύριζαν,

καθώς φαινόταν, στον όμορφο κήπο κάποιου εξοχικού σπιτιού. Η κοπέλα θα 'κανε εκεί τον περίπατό-της, μ' ένα άσπρο ομπρελίνο. Θ' άκουγαν, ώσπου να νυχτώσει, τις τρυγόνες να στενάζουν... Μα ξαφνικά, μια παγωμένη πνοή ήρθε να θυμίσει στους καλεσμένους της παράξενης αυτής γιορτής πως ήταν Δεκέμβρης.

Άραξαν μπροστά σ' ένα δάσος με έλατα. Στην αποβάθρα, οι επιβάτες αναγκάστηκαν να περιμένουν λίγο, σφιγμένοι ο ένας πάνω στον άλλο, ώσπου ένας απ' το караβάκι ν' ανοίξει το λουκέτο του φράχτη. Με πόση συγκίνηση ο Μωλν ξαναθυμόταν αργότερα εκείνη τη στιγμή, στην όχθη του βάλτου, που είχε πολύ κοντά στο δικό-του το χαμένο ύστερα πρόσωπο της κοπέλας! Είχε κοιτάξει το λεπτό-της προφίλ με τόση ένταση, που τα μάτια-του κόντευαν να γεμίσουν δάκρυα. Και θυμόταν ακόμα πως είδε, σαν λεπτό μυστικό που του εμπιστεύτηκε εκείνη, λίγη πούδρα που 'χε μείνει στο μάγουλό-της...

Όταν βγήκαν έξω, όλα έγιναν σαν σε όνειρο. Ενώ τα παιδιά έτρεχαν με χαρούμενες φωνές, κι οι παρέες σχηματίζονταν και σκόρπιζαν μέσα στο δάσος, ο Μωλν προχωρούσε σε μια αλέα όπου, δέκα βήματα μπροστά, περπατούσε η κοπέλα. Στράφηκε προς το μέρος-της και χωρίς να το σκεφτεί:

– Είστε όμορφη, είτε απλά.

Μα εκείνη τάχυνε το βήμα-της και χωρίς ν' απαντήσει ακολούθησε μια άλλη, διαγώνια αλέα. Άλλοι καλεσμένοι έτρεχαν, έπαιζαν ανάμεσα στα δρομάκια του δάσους, καθένας τριγυρίζοντας κατά το κέφι-του, με οδηγό μονάχα την ελεύθερη φαντασία-του. Ο νεαρός μας θύμωσε πολύ με τον εαυτό-του για την ηλιθιότητά-του, τη χωριατιά-του, την απρέπιά-του. Προχωρούσε στην τύχη, βέβαιος πως δε θα ξανάβλεπε τη χαριτωμένη εκείνη ύπαρξη, όταν την είδε ξαφνικά να 'ρχεται προς το μέρος-του και ν' αναγκάζεται να περάσει δίπλα του, στο στενό εκείνο μονοπάτι.

Παραμέρισε με τα δυο γυμνά-της χέρια τις δίπλες του φαρδιού φουστανιού-της. Φορούσε μαύρα παπούτσια, πολύ ανοιχτά. Οι αστράγαλοί-της ήταν τόσο λεπτοί, που λύγιζαν στιγμές-στιγμές τόσο, που φοβόταν ότι θα σπάσουν.

Αυτή τη φορά ο νεαρός χαιρέτησε κι είπε, πολύ σιγανά:

– Θέλετε να με συγχωρέσετε;

– Σας συγχωρώ, είπε εκείνη σοβαρά. Μα πρέπει να πάω να βρω τα παιδιά, αφού αυτά διατάζουν σήμερα. Αντίο.

Ο Αυγουστίνος την παρακάλεσε να μείνει μια στιγμή ακόμα. Της μιλούσε αδέξια, μα με τόση σύγχυση και ταραχή, που βράδυνε το βήμα-της και τον άκουσε.

– Δεν ξέρω καν ποιος είστε, του είπε στο τέλος.

Πρόφερε κάθε λέξη μ' ομοίμορφο τρόπο, τονίζοντάς τες όλες το ίδιο, μα προφέροντας πιο γλυκά την τελευταία... Ύστερα το πρόσωπό-της ξανάπαιρνε εκείνη την ακινησία-του, το στόμα-της σφιγγόταν λίγο, και τα γαλάζια μάτια-της καρφώνονταν μακριά.

– Ούτε κι εγώ ξέρω τ' όνομά-σας, απάντησε ο Μωλν.

Είχαν μπει τώρα σ' ένα γυμνό δρόμο, κι έβλεπαν σε κάποια απόσταση τους καλεσμένους να μαζεύονται γύρω από ένα απομονωμένο σπίτι.

– Να το σπίτι του Φραντς, είπε η κοπέλα. Πρέπει να σας αφήσω...

Δίστασε, τον κοίταξε μια στιγμή, κι είπε χαμογελώντας:

– Τ' όνομά-μου; Είμαι η δεσποινίς Υβόνη ντε Γκαλέ... [...]

– Τ' όνομα που σας έδινα εγώ ήταν πιο όμορφο, της είπε.

– Πώς; Και ποιο ήταν τ' όνομα αυτό; έκανε εκείνη, με την ίδια πάντα σοβαρότητα.

Μα εκείνος φοβήθηκε μην πει καμιά βλακεία, και δεν απάντησε.

– Τ' όνομά-μου είναι Αυγουστίνος Μωλν, συνέχισε εκείνος, κι είμαι σπουδαστής.

– Ω! Σπουδάχετε; είπε εκείνη. Και κουβέντιασαν για λίγο ακόμα. Μιλούσαν αργά, μ' ευχαρίστηση, φιλικά.

Ύστερα η στάση της κοπέλας άλλαξε. Ήταν λιγότερο σοβαρή και λιγότερο αγέρωχη τώρα, μα φαινόταν και πιο ανήσυχη. Θα 'λεγε κανείς πως φοβόταν αυτό που θα 'λεγε ο Μωλν και τρόμαζε προκαταβολικά. Στεκόταν κοντά του τρέμοντας ολόκληρη, σαν χελιδόνι που ακούμπησε για μια στιγμή στη γη και σπαρταράει απ' τον πόθο να ξαναπετάξει.

– Για ποιο λόγο λοιπόν; Για ποιο λόγο; απαντούσε γλυκά στα σχέδια που έκανε ο Μωλν.

Μα όταν εκείνος τόλμησε να της ζητήσει την άδεια να ξανάρθει μια μέρα στ' όμορφο αυτό χτήμα:

– Θα σας περιμένω, απάντησε απλά.

Έφτασαν κοντά στην αποβάθρα. Στάθηκε απότομα και είπε σκεφτικά:

– Είμαστε δυο παιδιά. Κάναμε μια τρέλα. Δεν πρέπει αυτή τη φορά να μπούμε στο ίδιο κότσο.

Αντίο, μη μ' ακολουθήσετε.

Ο Μωλν στάθηκε μια στιγμή σαστισμένος, κοιτάζοντας τη να φεύγει. Ύστερα ξανάρχισε να βαδίζει. Και τότε η κοπέλα, μακριά του, τη στιγμή που θα χανόταν ξανά μέσα στο πλήθος των καλεσμένων, γύρισε προς το μέρος-του και για πρώτη φορά τον κοίταξε επίμονα. Να ήταν το τελευταίο σημάδι αποχαιρετισμού; Να ήταν γιατί δεν ήθελε να τον αφήσει να την ακολουθήσει; Ή μήπως είχε ακόμα κάτι να του πει; [...]

7. Κοσμάς Πολίτης, «Eroïca»

[...] Πήγαινε μια βδομάδα τώρα που δε φάνηκε ο Λοΐζος. Μας παρατούσε κάθε τόσο – ακόμα και το Σταύρο καθώς το καταλάβαμε από κάποια λόγια. Μας είπε πως η μίσης Μπάσκει1 συμβούλεψε μια μέρα το Λοΐζο να μην αφήνει τις παλιές του συντροφίες, η μοναξιά σκοτώνει. Της αποκρίθηκε πως μοναχός ή όχι δεν έχει διαφορά μια και κανένας μας δεν τον καταλαβαίνει. Σα νά 'χε το προαίσθημα πως κάποια μέρα θά 'μενε πραγματικά ολομόναχος. Και τότε που η συζήτηση πήρε το δρόμο για το μέλλον και ο καθένας φλυαρούσε πάνω

στο επάγγελμα που θα διαλέξει, ο Λοΐζος είχε το νου του αλλού, στεκότανε αμίλητος.

– Εσύ; του λέμε.

– Κάτι ψάχνω, αποκρίθηκε.

– Σαν τι;

– Κάτι... – και η ματιά του ήτανε σαν να διασκέλιζε τα όρια του κόσμου.

– Τ' είναι αυτό που ψάχνεις, πού θα τό' βρεις; τον ρωτήσαμε.

– Ποιος ξέρει!...

Ο Σταύρος σούρωσε τα χείλια μ' αποδοκιμασία. Τότε ο Λοΐζος γυρίζει και του κάνει:

– Δε ντρέπομαι να ομολογήσω πως μου λείπει κάτι...

Τέτοιες κουβέντες έκανε. Γι' αυτό, πολλοί απ' τα παιδιά, δίχως καμιά προσυνηννόηση, τον είχαν ο καθένας καθαιρέσει από αρχηγό μέσ' στη συνείδησή τους. Πώς ήταν δυνατόν να τον παραδεχθούν μια και οι γνώμες του μας ξεπερνούσαν; Πού μας οδηγούσε – τ' ήταν εκείνο που τραβούσε τη ματιά του κι εμείς οι άλλοι δεν το βλέπαμε;... Και όμως, είχε το ύφος νά 'δειχνε κάτι απτό, πραγματικό. Κάτι γύρευαν τα χέρια του ν' αδράξουν.

Πότε ήταν έτσι, πότε αλλιώς. Πόσες φορές τον ανταμώσαμε τον τελευταίο μήνα; Τέσσερις, πέντε το πολύ από τη μέρα των αγώνων, τότε που σπάραζε στο χώμα και χόρευαν τριγύρω οι τσιγγάνοι. Άλλες φορές τον είδαμε σκυφτό, σα φοβισμένο. Ο τρόμος ζωγραφιζότανε στο πρόσωπό του – λες και αντίκριζε κάτι φριχτό. Και σ' εμάς τύχαινε να θυμηθούμε το ανάσκειλο κορμί με τη χλωμή ομορφιά² – έτσι το βλέπαμε ακόμα, όπως κοίταζε ψηλά, πιο πέρ' από τον τρούλο. Ρωτιόμαστε μήπως να ήταν τούτο η αιτία της θολούρας που κυρίευε το νου του αγοριού... Ο Μιχάλης διηγόταν ιστορίες ανατριχιαστικές για κάποιον κοκκαλιάρη που βγαίνει μέσ' στη νύχτα και τραβάει τα σεντόνια. Μιλώντας, τραβούσε τα ίδια του τα δάχτυλα, έτσι, του ενός χεριού με τ' άλλο, για να κάνει τράκες με τις κλειδώσεις.

– Πάψε, του λέει ο Σταύρος και του καθίζει μια κλωτσιά στη γάμπα. Δεν τόλμησε να ξαναπεί τις ιστορίες του ο Μιχάλης.

Ο Κλεόβουλος επωφελήθηκε απ' την κατάσταση εκείνη και βυσσοδομούσε³ να γίνει αρχηγός. Μα όσο κι αν έχανε ο Λοΐζος στην υπόληψή μας, ποτέ δε θα δεχόμαστε αρχηγό ένα παιδί που τη μια μέρα μας πρότεινε ένα σχέδιο τολμηρό κι έπειτα δείλιαζε την τελευταία ώρα, πάνω στην εκτέλεση. Και ο Αλέκος είπε πως χασομερνούσαμε και τίποτα δε γίνεται με σχέδια στον αέρα – και με προσευχές, πρόσθεσε σιγανά κοιτάζοντας το Σταύρο. Θα ενεργήσουμε μονάχοι, δίχως το Λοΐζο, ναι ή όχι; [...]

Ο Αλέκος, τώρα τελευταία, ήταν συγκεντρωμένος πιο πολύ στον εαυτό του. Στην τραπεζαρία, η ματιά του έμενε καρφωμένη στη σοβαρή παρουσία του άλλου, του κουρσάρου, του κατακτητή. Παρατούσε το πιρούνι και αφαιριότανε να ερευνά τον οραματισμό του θείου Ανδρόνικου, τον πρωτινό, προτού ν' αυτοεξοριστεί στο κτήμα.

– Ποιανού μιλάς, παιδάκι μου; τον ρώτησε η μητέρα του σηκώνοντας τα μάτια της από το πιάτο.

Η Βερενίκη έπαψε τις ειρωνείες. Τώρα τον συμβούλευε με τόσο λογικά επιχειρήματα που καταντούσε ανυπόφορη και αποκρουστική.

– Να παρατήσεις τα βιβλία. Τι κρατάς αυτού, ιστορίες; Κι έτσι, πάνω από τον ώμο του Αλέκου διάβαζε τον τίτλο, έπαιρνε το βιβλίο από τα χέρια του και τό 'κρυβε.

Μια μέρα πριν, ο Αλέκος βρέθηκε ξαφνικά αντίκρυ στο Παπακοκάκι⁴ και στη Μόνικα.

Της είπε καλημέρα και της πρότεινε να την τρατάρει ένα γλυκό στο ζαχαροπλαστείο. Ούτε γύρισε να δει τον άλλο.

– Αδύνατον, του λέει εκείνη. Δε βλέπεις; Με συνοδεύει ο Πιερ.

Το Παπακοκάκι φάνηκε καθωσπρέπει και του μίλησε. Δεν έρχεται καλύτερα μαζί τους;

Πηγαίνουν να διαλέξουν ο καθένας τους ένα βιβλίο για τα γενέθλια της Πέλειας. Ο Αλέκος έγινε κατακόκκινος. Αντί κι αυτός να τους μιλήσει για βιβλία –πάνω σε τέτοιο θέμα δεν του παράβγαινε κανένας– έμεινε μουγγός κι έσφιξε τα σαγόνια του σα νά 'χασε κάθε ετοιμότητα και λογική.

– Αντίο, λέει της Μόνικας – κι έτσι, δίχως καν να δείξει πως τό ’κανε από απροσεξία, πά-
τησε μ’ όλη του τη δύναμη το πόδι του Πιερό και του ξενύχιασε τα δάχτυλα.
– Άλεκ! του φώναξε η Μόνικα και πήγε ξοπίσω του. Στο λέω και να το ξέρεις: tu es un
monstre.⁵ Τι σου ’φταιξε ο Πιέρ;... Τι με κοιτάζεις; Βέβαια, δεν κλαίω, με πονεί το μάτι μου.
Και να πεις του φίλου σου⁶ πως ούτε ρώτησα για κείνον.
Έτρεξε πάλι πίσω στο Παπακοκάκι και του λέει απότομα:
– Έλα λοιπόν! Τι στέκεσαι και κάνεις τέτοια μούτρα;
Έτσι παιγνίδιζε ή θύμωνε με τη ζωή – με τη μικρή και αγίνωτη ζωή μας: αρνιότανε να
επιτρέψει σ’ αυτή την ίδια τη ζωή να καταλάβει πως της δίνει σημασία. Μια ξεγλιστρούσε
μ’ ένα γέλιο, μ’ ένα παιδιάτικο κατσούφιασμα – μια πάλι αφηνότανε σ’ εκείνο το αόριστο
συναίσθημα που δεν τολμούσαμε να το σκεφθούμε καν ακόμα [...]

8. Κύπρος Χρυσανθής, «Σχήματα φιλιών»

Μικρή επανάληψη στα φροντιστήρια της αγάπης
με τόνους καταδεκτικούς
Γι’ αυτό επανέρχομαι στα εφηβικά θρανία
κι ιχνογραφώ στα περιθώρια των βιβλίων
τα σχήματα φιλιών.

9. Παντελής Μηχανικός, «Πώς μίλησε ένα παιδί πριν πολλά χρόνια»

Εδώ φυτέψαμε τους σπόρους των ονείρων μας
και περιμένουμε βροχή και ήλιο.
Να δεις:
Σα θα ριζοβολάνε* τα όνειρά μας
στη βροχή και τον ήλιο

στον ήλιο και τη βροχή
ο Θεός θα προβάλει ένα χαρούμενο πρόσωπο
φορώντας τη γιρλάντα τ' ουράνιου τόξου
κι η καρδιά μας θ' αντανακλά
όλους τους ιριδισμούς
της ευτυχίας.

10. Γιώργος Ιωάννου, «Το παλιό σχολείο»

Η απελευθέρωση μας πέτυχε στην προτελευταία τάξη, την εβδόμη γυμνασίου. Τότε μονάχα μπορέσαμε να κοιτάξουμε γύρω μας. Και αντικρίσαμε το χάος. Όχι μονάχα δεν προετοιμαζόμασταν για καμιά επιστήμη, αλλά ούτε καν είχαμε αποφασίσει τι θα σπουδάσουμε. Κάποτε, βέβαια, όλοι μας κάτι είχαμε διαλέξει, στην τύχη, αλλά το λησμονήσαμε μέσα στις αλλεπάλληλες κακουχίες.

Η πρώτη φορά που θυμάμαι συμμαθητή μου να μίλησε για το τι θα σπουδάσει ήταν όταν διασχίζοντας τον κήπο ενός νοσοκομείου πηγαίναμε σ' έναν άλλο συμμαθητή μας, που είχε πέσει στα νύχια μιας βαριάς αρρώστιας, κι απ' την οποία σε λίγο πέθανε. «Όταν θα γίνω γιατρός, θ' ανακαλύψω το φάρμακο», είπε. Μου φάνηκε αστεία αυτή η δήλωσή του. Μολονότι μικρά παιδιά είχαμε συνηθίσει να μη λέμε μεγάλα λόγια. Πάντως, το παιδί αυτό πράγματι έγινε γιατρός, αλλά το φάρμακο αποτελεί ακόμα όνειρο της ανθρωπότητας.

Λίγοι έγιναν αυτό που είπαν. Εμένα οι δικοί μου μου βάλαν την ιδέα να γίνω κτηνίατρος. Ένιωθα ανέκαθεν μια κλίση προς τα ζώα, αν και δεν είχαμε στο σπίτι ούτε γάτα. Μόλις το ανακοίνωσα στο σχολείο, τα παιδιά με ονόμασαν «χαιβάν-ντόκτορ». Ή με φώναζαν απλώς «γιατρέ μου, γιατρέ μου», παίρνοντας το πρώτο συνθετικό απάνω τους. Δεν με πείραζαν

οι προσφωνήσεις αυτές, εγώ ήμουν ικανότερος απ' αυτούς στις γελοιοποιήσεις. Απλώς δεν υπήρχε τότε κτηνιατρική σχολή στην πόλη μας κι έτσι το σχέδιο ματαιώθηκε.

Τότε που τελειώσαμε, μεγάλη υπόληψη είχε το επάγγελμα του γιατρού. Κατόπιν ερχόταν του δικηγόρου. Του καθηγητή ήταν πολύ ξεπεσμένο οικονομικά, του δασκάλου ακόμα χειρότερα. Και φυσικά οι μεγάλοι, που αντιμετωπίζουν σχεδόν πάντα τα πράγματα από την πρακτική τους άποψη, μας πίεζαν να γίνουμε γιατροί ή δικηγόροι. Η μανία με το Πολυτεχνείο παρουσιάστηκε αργότερα, όταν άρχισε η ανοικοδόμηση της χώρας. Όχι βέβαια, πως οι μηχανικοί ή οι μηχανολόγοι δεν έβγαζαν χρήματα, αλλά το όνειρο αυτό, καθώς δεν υπήρχε Πολυτεχνείο στην πόλη μας, ήταν τόσο άπιαστο και τόσο ακριβό, ώστε οι μεγάλοι απόφευγαν να φέρουν το λόγο σ' αυτά τα επικίνδυνα θέματα. Πολλά παιδιά ακολουθούσαν τις ιδέες των μεγάλων κατά γράμμα. Και το περίεργο είναι ότι πιο πειθήνια στις ιδέες των μεγαλύτερων αποδείχτηκαν όχι τα ήσυχα και τα μαμόθρεφτα, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά κάτι ζωηρότατα πλάσματα, που νόμιζες ότι ποτέ και κανέναν δεν πρόκειται ν' ακούσουν. Αντίθετα, οι αθόρυβοι εννοούσαν να κάνουν το δικό τους, μη λογαριάζοντας αμοιβές και ξακουστά επαγγέλματα.

Μετά από πολλές συζητήσεις, αποφασίσαμε μ' ένα συμμαθητή μου να δώσουμε στη φιλολογία. Διαβάζαμε πολλή λογοτεχνία, είχαμε ζαλιστεί με τα τόσα αριστουργήματα και νομίζαμε πως φιλολογία και λογοτεχνία είναι το ίδιο πράγμα. Θα περνούσαμε τη ζωή μας μέσα σε μια διαρκή αποκάλυψη.

Τολμήσαμε να πλησιάσουμε τον φιλόλογο. «Ωστε θέλετε να πάτε στη Φιλοσοφική Σχολή;» μας είπε. Κοιταχτήκαμε ενθουσιασμένοι. Ποτέ μας δεν είχαμε ακούσει ότι το άλλο όνομα της Φιλολογίας ήταν «Φιλοσοφική Σχολή». Αυτό πια ήτανε ένας ακόμα λόγος. Αλλά ο φιλόλογός μας συνέχισε αμείλικτος: «Να πάτε, μας είπε, καλά είναι. Αλλά να ξέρετε πως πολλά ψωμιά και φαγιά το επάγγελμα αυτό δεν έχει». Μιλούσε ο άνθρωπος με εικόνες της κατοχής.

Πάντως, οι χοντράδες αυτές μας κλόνισαν. Εγώ τις επόμενες μέρες ξαναγύρισα στο προ-

σφιλές μου όνειρο για την κτηνιατρική. Κι εφόσον Κτηνιατρική Σχολή δεν υπήρχε, συμβιβάστηκα μέσα μου με τη γεωπονία. Ζώα και φυτά είναι συγγενικά πράγματα. Ο άλλος βρήκε καταφύγιο στη νομική, που από καιρό τη σκεφτόταν σαν εναλλακτική λύση. Μάλιστα άρχισε να κατηχεί στην ιδέα του κι εμένα κι ως ένα σημείο πήρε να με λυγίζει.

Όλα αυτά τα πράγματα, αυτές οι απότομες αλλαγές, μου δημιουργούσαν μια πολύ δυσάρεστη διάθεση. Τις νύχτες δεν μπορούσα να κοιμηθώ απ' την αγωνία. Ήθελα να βρω το δρόμο μου και να προχωρήσω. Ένα πρωινό πήγαμε στο Πανεπιστήμιο και τρυπώσαμε σε μια παράδοση της Νομικής. Εμένα το μάθημα μου φάνηκε ιδιαίτερα ανιαρό, δεν χρειαζόμουν πια τίποτε άλλο για να απορρίψω αυτή την ιδέα. Ο άλλος γοητεύτηκε και τελικά έδωσε σ' αυτή την επιστήμη. Σήμερα είναι ένας αξιοσέβαστος δικαστής. Ποτέ δεν μετανόησα γι' αυτή την απόφασή μου.

Δειλά δειλά ζήτησα ακρόαση από το γυμνασιάρχη. Ήταν φιλόλογος και διακρινόταν για τον ζωηρό θεατρικό τρόπο με τον οποίο μιλούσε. Του είπα τα βάσανά μου, τη φοβερή ψυχική ταλαιπωρία μου. Του είπα ότι ήθελα να πάω στη φιλολογία, αλλά με είχαν τρομοκρατήσει, κι έτσι άρχισα να σκέφτομαι τη γεωπονία, μα ένιωθα μέσα μου ένα φοβερό διχασμό. Με άκουσε με προσοχή. Ύστερα, σήκωσε τα χέρια του προς τον ουρανό και είπε δραματικά: «Για όνομα Θεού, παιδί μου, θ' αφήσεις το γάμο, να πας για τα πουρνάρια;».

Αυτό ήταν, δεν ήθελα άλλο τίποτε. Στρώθηκα το καλοκαιράκι στη μελέτη και το φθινόπωρο ήμουν πρωτοετής φοιτητής της φιλολογίας. Παρ' όλες τις δυσκολίες και τις κακοπάθειες, ποτέ μου δεν ξανακοίταξα πίσω.

11. Μιμικά Κρανάκη, «Ένα τόπι χρωματιστό»

[...]Η σχολή φύτρωνε πάντα στη ρίζα του Λυκαβηττού, ένα μανιτάρι από ανεμόμυλους. Δούλευε πια για το δίπλωμά της μαζί με την τάξη του επαγγελματικού. Ο χορός κι ο Αλέξης είχαν το ίδιο νόημα. Ποιο ακριβώς δεν ήξερε κι η ίδια. Ήταν υπόθεση ήχων. Και κάποιου ιδιαίτερου φωτισμού. Έπειτα, έπρεπε να «εργαστεί», καθώς λένε. Όπως είναι γνωστό, μερικοί άνθρωποι εργάζονται κι άλλοι δουλεύουν. Φορούσε παπούτσια με σκοινιά κι εμπριμέ από ξύλο. Η mademoiselle πάσχιζε να κάνει πίτα τη σούπα του μπακάλη και κεφτέδες τα ροβίθια. Βέβαια, πολλά ζωγραφιστά ρολόγια στους τοίχους έδειχναν δώδεκα παρά τέταρτο. Μα ένα τέταρτο είναι μακρύ. Πόσο θα κρατούσαν ακόμα τα δαχτυλίδια της μητέρας της;

Τον τελευταίο καιρό είχε έρθει μια καινούρια στο επαγγελματικό. Περίεργο φρούτο. Ένα βλέμμα κυνηγημένου αγριμιού. Κι απότομες, σπασμωδικές κινήσεις, σαν ξεφωνητά. Πολύ νέα.

— Έλσα, φώναξε η θεία Κούλα καθώς χοροπηδούσαν τα κορίτσια ένα γύρο μέσα στην αίθουσα, μη σκέφτεσαι τόσο πολύ. Άφησε το σώμα σου να μιλήσει, άφησε τον εαυτό σου ελεύθερο, μαλακωμένο, μη σφίγγεσαι. Δίνεις, παιδί μου, την εντύπωση ότι δεν ξεκουράζεσαι ούτε στην ανάπαυση. Εμπρός, μερικούς παλμούς ακόμα.

Και το αγρίμι ξεμαλλιασμένο αγωνιζόταν ευσυνείδητα να ηρεμήσει.

Εκείνη τη χρονιά το Πάσχα είχε πέσει αργά. Οι γιορτές στ' αδειανό σπίτι είχαν το πρόσωπο της τρέλας. Η ιδιαίτερη σιωπή του δρόμου, ένιωθες πίσω απ' τις γρίλιες τους ανθρώπους

παραφαγωμένους και καλοπροαίρετους κι οι κάμαρες μεγάλωναν, μεγάλωναν. Η Μεγάλη Παρασκευή έφτασε ασφυχτική όπως πάντα, γεμάτη καμπάνες βιολέτες και παιδικούς επιτάφιους με τη μαμά και το πρώτο παγωτό της χρονιάς στην πλατεία Συντάγματος. Μέρα καμωμένη από λιβάνι. Ο Αλέξης είχε δουλειά. Ο σοβαρός κόσμος των ανδρών. Ευτυχώς η θεία Κούλα ήταν σκυλί. Το επαγγελματικό δεν είχε διακοπές. Η Μαριέττα ξεχάστηκε λίγες ώρες μέσα στο ξάναμμα της δουλειάς, μα στην πόρτα ξαναβρήκε το σταχτί πρόσωπο της ημέρας.

Δε γινόταν να γυρίσει σπίτι της. Δε γινόταν. Κίνησε ν' ανέβει στον Αϊ-Γιώργη το Λυκαβηττό.

Ντεγκά, Πρόβα μπαλέτου

— Για πού Μαριέττα;

Γύρισε κι είδε πίσω της την Έλσα.

— Μμμ... Έλεγα ν' ανέβω στον Αϊ-Γιώργη για τον επιτάφιο.

— Μπα! Τι σύμπτωση. Κι εγώ έχω δώσει ραντεβού εκεί πάνω με τον μπαμπά και τον Νίκο. Σε πειράζει ν' ανεβούμε μαζί;

— Μα τι λες! Κάθε άλλο.

Ήταν αλήθεια. Σ' αυτές τις στιγμές ο τελευταίος σκούληκας της γης που θα κατάφερνε να γεμίσει την ώρα ήταν πολύτιμος.

— Δύσκολη μέρα, ε; Σε πειράζουν και εσένα οι γιορτές;

Γύρισε και κοίταξε την Έλσα σαστισμένη. Είχε μαζέψει όλο της το κουράγιο η καημένη για να πει μια φράση επίσημη και αποφασιστική, μα τώρα που ένιωθε το βλέμμα της Μαριέττας στο μάγουλό της έγινε κατακόκκινη.

— Ξέρεις... εξακολούθησε... πολλές φορές στη σχολή ήθελα να σου μιλήσω... μα... καταλαβαίνεις... ήταν δύσκολο.

Οι λέξεις βγαίνουν με δυσκολία κι είχε γουρλώσει τα μάτια της απ' το κόμπιασμα.

— Δεν ξέρω... ντρεπόμουνα... στο βάθος είσαι πολύ κλειστός άνθρωπος... Έχω ακούσει τόσα

πολλά... Ξέρω γιατί φοράς μαύρα... και όλα τ' άλλα... Τα κουτσομπολιά βλέπεις. Ήθελα να σου πω να... μιλάμε πότε πότε... αν θέλεις...

— Μα... μα βέβαια. Γιατί όχι; Είναι να ρωτάς; Φοβάμαι, όμως, Έλσα μου, πως δεν είμαι στο ύψος της υπόθεσης.

Τα βήματά τους έγιναν πιο αληθινά και τα λόγια χάσαν κάθε σημασία. Κάτω, ως τη θάλασσα, βούιζε η πολιτεία. Η μαυρίλα της συσκότισης. Πού και πού ένα φως. Να 'ταν η Έλσα κάποιο απ' αυτά τα φώτα;

— Μα δε χρειάζεται να κάνεις τίποτα. Δεν καταλαβαίνω τι εννοείς. Ήθελα μονάχα να ξέρεις πως... πως... είμαι φίλη σου... Μπορείς να μου πεις οτιδήποτε. Όσο αστείο κι αν σου φαίνεται... Το ξέρω πως δεν είναι σπουδαίο αυτό που μπορώ να σου δώσω... Είμαι κι εγώ ετερόφωτη κι έχω ανάγκη από 'να είδος τρόμπας πλάι μου για να στέκουμαι στα πόδια μου. Μα είναι περίεργο. Όταν μπορώ να βοηθήσω έναν άλλον, αισθάνομαι δυνατή.

Τώρα πια είχε ολότελα ξεθαρρέψει. Τόσο τρυφερά τα λιγνά παιδιάτικα πόδια. Ένα τζιτζίκι που βγήκε το μεσημέρι ξεχειλίζοντας απ' αγάπη και κουνούσε τις αντένες του παράφορα.

— Θα 'θελα να σου πω ευχαριστώ... μα κάπως διαφορετικά... καταλαβαίνεις... κάτι που να μην είναι λόγια...

Καινούριο το βράδυ και το πρόσωπο της Έλσας, πρώτη φορά πρόσεξε πόσο έντονα ήταν τα ρουθούνια της κι η γραμμή των χειλιών. Καινούριος κι ο κ. Κεσίσογλου.

— Ο πατέρας μου, η δεσποινίς Καραλή... ξέρεις μπαμπά... σου 'χω μιλήσει. Μαριέττα, να κι ο αδερφός μου.

Η κοιλίτσα του Κεσίσογλου ήταν γεμάτη απ' τις μεταξωτές κάλτσες που φαμπρικάριζε. Ο Νίκος ήταν ένας έφηβος γεμάτος σπυριά. Μάντευες πως κάτω απ' το πρώτο μακρύ παντελόνι οι τρίχες των ποδιών του μεγάλωναν αηδιαστικά. Ωστόσο οι τρεις τους είχαν μια ενότητα που θα μπορούσες να την πεις οικογένεια. Η κυρία Κεσίσογλου θα 'χε βάψει κόκκινα αυγά, θα 'χε

φτιάξει τσουρέκια, α, μπορεί και κουλουράκια με γλυκάνισο, όπως τα 'φτιαχνε η μαμά.

Όταν χωρίστηκαν — «και του χρόνου ελεύθερου» — ο κ. Κεσίσογλου είπε:

— Αν δεν έχετε τίποτα καλύτερο να κάνετε, θέλετε να φάτε μαζί μας την Κυριακή του Πάσχα, δεσποινίς Καραλή;

Κουλουράκια με γλυκάνισο. Ο Αλέξης, Θέλεις;, ρωτούσαν τα μάτια της Έλσας.

— Μα φοβάμαι πως θα σας ανησυχήσω. Ίσως να θέλετε να 'στε μεταξύ σας... ξέρω κι εγώ...

— Τι είναι αυτά που λέτε. Λοιπόν σύμφωνοι, σας περιμένουμε. Ελάτε ό,τι ώρα θέλετε.

Κουλουράκια με γλυκάνισο.

Η Έλσα έγινε παράλληλη, κατά κάποιο τρόπο, με τον Αλέξη. Η κουβέντα, η λεπτομέρεια μαζί της αποχτούσε σημασία. Θυμάσαι έχεις προσέξει και κείνα τα έκπληχτα «ναι», η κατάφαση της κάθε στιγμής. Έπειτα, πρώτη φορά η Μαριέττα μπόρεσε να κλάψει μπροστά σ' άλλον άνθρωπο. Απλά κι ήσυχα. Τα μάτια της ήταν χρόνια στεγνά. Τα βράχια του Φιλοπάππου εκείνο το βράδυ ήταν σκληρά κι η Αθήνα κάτω φυλλωσιές φυλλωσιές, σύννεφο. Η Έλσα είχε σατίσει. Η δυστυχία που διάβασε μια στιγμή, μια μονάχα, στα μάτια της Μαριέττας ήταν ένα δώρο πάρα πολύ βαρύ. Σφίζανε τα χέρια κι όταν γυρίσαν στην πόλη το βράδυ εκείνο της φιλίας ήταν φωτιές αναμμένες στους δρόμους.

Τ' Αγιαννιού του Ρηγανά. Οι μάρμαρες καίγονταν στα σοκάκια κι η γειτονιά είχε μαζευτεί ένα γύρο και πηδούσανε από πάνω. Ανθρώπινη ζεστασιά των βραδινών δρόμων, ιδρωμένες φούχτες και καλντερίμια όλο ρόζους. Πήδησαν μια δυο τρεις ποιος ξέρει πόσες φορές πάνω απ' τη φωτιά. Εδώ παρακάτω παρακάτω. Άλλη μια φορά. Κι άλλη. Κι άλλη. Τώρα που είναι μεγάλη η φλόγα. Χοπ! και βγαίνουν απ' την άλλη μεριά. Γέλια, γέλια. Το βράδυ ήρθε κι ακούμπησε στην άκρη της παλάμης τους, ένα τόπι χρωματιστό να το πετάξεις ψηλά. Η φίλια δεν είναι μονάχα των αγοριών. Δρόμοι πάλι δρόμοι ώρες αχόρταγες θα μπορούσαν να περπατάνε κουβεντιάζοντας.

— Ξέρεις, έλεγε η Έλσα, εγώ έρχομαι στο επαγγελματικό κυρίως για λόγους... πώς να στο πω...

ψυχοθεραπευτικούς. Είναι ένας τρόπος για να λύνουμε κομμάτι, να μαλακώσω. Ειδεμή, ξέρω πως δεν μπορώ να γίνω χορεύτρια. Δεν έχω πολλή υγεία... Εσύ τι σκέφτεσαι να κάνεις μετά το επαγγελματικό;

— Μα... θα χορέψω... φαντάζομαι. Θα προσπαθήσω να σπρώξω το πράγμα όσο παίρνει κι ακόμα περισσότερο. Δεν ξέρω διόλου ως πού μπορώ να φτάσω, μα αυτό δεν έχει σημασία, δεν είν' έτσι;

— Ω! Φυσικά.

— Θα 'θελα πολύ να πάω έξω, όταν τελειώσει ο πόλεμος. Να δούμε.

Από ώρα μασούλιζε μια ερώτηση στο στόμα της. Κάποτε τ' αποφάσισε.

— Δε μου λες, Μαριέττα... αν θες φυσικά, θα μου απαντήσεις... τι είναι ακριβώς για σένα ο Αλέξης;

Να το. Πρώτη φορά. Όμως τούτο έσκαβε βαθύτερα τη φιλία τους.

— Είναι πολύ απλό και πολύ δύσκολο να σου εξηγήσω. Θε μου! Να 'ξερες πόσο δε μ' αρέσει να εξηγάω. Μου φαίνεται σαν να με γδέρνουν. Τέλος πάντων. Για να σου μιλήσω απλά, τον αγαπώ. Περ' απ' αυτό είναι πολλά πράγματα που δεν είναι κοινά. Μα ένας άντρας δεν είναι θεός. Είναι το χόμα που με σηκώνει. Θα 'θελα να κάναμε πολλά παιδιά και να πεθάνουμε την ίδια στιγμή, χέρι με χέρι. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις...

— Ναι... βέβαια... Δηλαδή για σένα είναι λυμένα τα προβλήματα.

Το 'πε μ' έναν ελαφρότατο τόνο μομφής που 'κανε τη Μαριέττα άθελά της να γελάσει.

— Μα δεν το βρίσκω διόλου απαραίτητο να υπάρχουν προβλήματα για να τρωγόμαστε με δαύτα. Είχαν φτάσει πια στους μεγάλους δρόμους. Φλούδες από σύννεφο, η μυρουδιά της σκόνης πιο έντονη κι η κουρασμένη άσφαλτος.

— Δε μου λες. Ο μπαμπάς μου 'δωσε σήμερα το μισθό μου. Θέλεις να πάμε στου Άνταμς να πιούμε ένα Σάμος;

Μισθός ήταν το χαρτζιλίκι της.

— Ακούς, λέει!

Με την Έλσα δεν είχε εγωισμό. Την άφησε να πληρώνει δίχως στενοχώρια. Τα δικά της παπούτσια ήταν μπαλωμένα και τα βάζα του σπιτιού είχαν εξανεμιστεί. Η φίλια δεν είναι μονάχα των αγοριών [...]