

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η παρουσία των δραματικών κειμένων στο μάθημα της
Νεοελληνικής Γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:
Μορφοπαιδευτική αξία και διδακτική προσέγγιση.**

Ελισάβετ Τσιαφίδου

Επιβλέπων Καθηγητής
Θεόδωρος Γραμματάς

ΜΑΪΟΣ 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η παρουσία των δραματικών κειμένων στο μάθημα της
Νεοελληνικής Γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:
Μορφοπαιδευτική αξία και διδακτική προσέγγιση.**

Ελισάβετ Τσιαφίδου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Θεόδωρος Γραμματάς**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

ΜΑΪΟΣ 2016

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποσκοπεί στην εξέταση της παρουσίας δραματικών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας κυρίως στα πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να επιφέρει η διδασκαλία τους και στην αναγκαιότητα της εναλλακτικής προσέγγισής τους.

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο η ανάλυση επικεντρώνεται στη σχέση θεάτρου- λογοτεχνίας και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου, τα οποία το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα είδη του έντεχνου λόγου. Η επίγνωση της ιδιομορφίας του αποτελεί θεμέλιο επί του οποίου θα οικοδομηθεί η επιτυχής διδασκαλία και κατ' επέκταση η ολοκληρωμένη πρόσληψη των δραματικών έργων από τους μαθητές.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τα οποία εξάγονται από την εξέταση των δραματικών κειμένων που ανθολογούνται στα βιβλία μαθητή των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η παρουσία του θεατρικού είδους στα συγκεκριμένα εγχειρίδια παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Α. Διαπιστώνεται η περιορισμένη και μη αντιπροσωπευτική εκπροσώπηση του θεατρικού είδους, ο τυχαίος τρόπος κατανομής των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια, η αποσπασματική παράθεση και η συνήθης φιλολογική προσέγγισή τους, παράμετροι οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη για την κατανόηση της διττής φύσης του θεάτρου από τους μαθητές.

Τα παραπάνω δεδομένα αποτέλεσαν εφελκυστήριο για τη συγγραφή της επόμενης ενότητας, η οποία επικεντρώνεται στην ανάδειξη της διαχρονικής παιδαγωγικής αξίας των δραματικών κειμένων και κατ' επέκταση στην αναγκαιότητα ενσωμάτωσής τους στη διδακτέα ύλη. Η αναφορά στα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής από τη διδασκαλία τους υποστηρίχθηκε με παραδείγματα από συγκεκριμένα ανθολογούμενα κείμενα (*Ερωφίλη* του Γ. Χορτάτση, *Ο Αρχοντοχωριάτης* του Μολιέρου, *Βασιλιάς Ληρ* του Ο. Σαίξπηρ, *Το Παραμύθι χωρίς Όνομα* του Ι. Καμπανέλλη, *Ο Σπιούνος* του Μ. Μπρεχτ).

Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με προτάσεις για μια εναλλακτική διδασκαλία των δραματικών κειμένων, η οποία θα αναδεικνύει τη θεατρική τους διάσταση και παράλληλα θα προωθεί την αυτενέργεια των μαθητών και τη μάθηση με βιωματικό και άμεσο τρόπο.

Summary

This thesis aims to the examination of the presence of dramatic texts within the frameworks of the course Modern Greek Literature in the Secondary Education, focusing mostly on the multiple educational benefits that might be brought about by teaching them and the necessity for an alternative approach to them.

On the introductory chapter the analysis is focused on the relation between theatre and literature and the particular characteristics of the dramatic text, which differentiate it from the rest literary genres. The awareness of its particularity constitutes a foundation on which the successful teaching and consequently the complete intake of dramatic texts from the students will be structured.

The second chapter includes the conclusions, which are drawn by the examination of the dramatic texts that are anthologized in the students' books of Modern Greek Literature Texts. The presence of the theatric genre in those particulars handbooks is presented in details in Annex A. The limited and unrepresentative representation of the theatric genre, the random manner of distributing the texts in school textbooks, the fragmentary citation and the common literary approach of the texts are established, all of which constitute an obstacle to the comprehension of the dual nature of theatre by the students.

All the above mentioned data constituted a starting point for the writing of the next chapter, which focuses on the enhancement of the all-time classic educational value of the dramatic texts and consequently the necessity for their integration on the curriculum. The reference on the multiple benefits that a student can gain by being taught of dramatic texts is supported by examples by particular anthologized texts (*Erofili* by G. Chortatsis, *The Bourgeois Gentleman* by Moliere, *King Lear* by W. Shakespeare, *A Fairy tale with no name* by I. Kampanellis, *The Spy* by B. Brecht).

Lastly, the thesis is completed with suggestions for an alternative teaching of dramatic texts, which will enhance their theatric dimension and at the same time it will promote students' self-motivation and learning through an experiential and direct way.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή αποτελεί επιστέγασμα των τεσσάρων χρόνων φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεατρικών Σπουδών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Με την ολοκλήρωση αυτής της εξαιρετικά ενδιαφέρουσας, δημιουργικής, αλλά πολλές φορές κοπιαστικής πορείας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν. Ανάμεσά τους, τους καθηγητές μου, οι οποίοι στάθηκαν πολύτιμοι συμπαραστάτες και συνοδοιπόροι σε αυτό το υπέροχο ταξίδι και ιδιαίτερα τον κο Γραμματά για την καθοδήγηση και τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του κατά τη συγγραφή της διατριβής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατάθεση ψυχής και συμπαράστασης, για την κατανόηση και την αμέριστη υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή: Θέατρο και Λογοτεχνία: Γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες του δραματικού κειμένου.....	1
Κεφάλαιο 1: Η παρουσία δραματικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	7
Κεφάλαιο 2: Η μορφοπαιδευτική αξία των δραματικών κειμένων. Γιατί είναι αναγκαία η διδασκαλία τους;	17
Επίλογος: Η διδασκαλία των δραματικών κειμένων: Προτάσεις για μια εναλλακτική προσέγγιση.....	37
Παραρτήματα	
Παράρτημα Α: Τα θεατρικά έργα στα βιβλία μαθητή της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	45
Βιβλιογραφία.....	47
Βιβλία αναφοράς.....	78
Βιβλία μαθητή.....	78
Βιβλία Εκπαιδευτικού.....	78
Προγράμματα σπουδών και Οδηγίες Διδασκαλίας.....	79

Εισαγωγή: Θέατρο και Λογοτεχνία: Γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες του δραματικού κειμένου.

Το δραματικό κείμενο ανήκει στο χώρο της λογοτεχνίας και διαθέτει κοινά γνωρίσματα με τα άλλα δύο λογοτεχνικά είδη, το πεζό και το ποιητικό κείμενο, παρουσιάζει, όμως, σημαντικές και εν μέρει ευδιάκριτες διαφοροποιήσεις από αυτά (Κατσίκη 2013). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και η ιδιομορφία του καταδεικνύουν την αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής προσέγγισής του, η οποία υπερβαίνει την καθαρά φιλολογική (Γραμματάς 1990α: 119).

Κατ' αρχάς, το δράμα ως λογοτεχνικό είδος διαθέτει γνωρίσματα λογοτεχνικότητας, τα οποία ανιχνεύουμε στο γραπτό έντεχνο λόγο δεδομένου ότι ενυπάρχουν σε αυτό μετωνυμίες, μεταφορές, συνδηλωτικός λόγος και υποκειμενικότητα της γραφής (Γραμματάς 1997: 23, Γραμματάς 2015α: 32). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όμως, είναι υποβαθμισμένα και έμφαση δίνεται κυρίως στα στοιχεία θεατρικότητας, στις εγγεγραμμένες στο κείμενο «μήτρες παραστατικότητας» (Ubersfeld 1982: 20), οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της παράστασης και αποτελούν βασική ειδιοειδί διαφορά του (Alter 1981: 113).

Παρόλα αυτά, οι προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις δεν είναι απόλυτες, καθώς στοιχεία θεατρικότητας εντοπίζονται και σε αφηγηματικά ή ποιητικά κείμενα (Δερμιτζάκης 1996: 30). Μπορούμε να θυμηθούμε σε αυτήν την περίπτωση τη θεατρικότητα των ποιημάτων του Καβάφη ή το διήγημα του Τσίρκα, *Μνήμη*, το οποίο σχεδόν εξ ολοκλήρου έχει διαλογική μορφή. Αντίστροφα υπάρχουν δραματικά κείμενα με έντονα αφηγηματικά χαρακτηριστικά με ενδεικτικά παραδείγματα τις αφηγήσεις για την εξωσκηνική δράση και τα χορικά τμήματα στην αρχαία τραγωδία (Scholes 1984: 33-40) και το κρητικό θέατρο, στο οποίο τα στοιχεία λογοτεχνικότητας υπερισχύουν έναντι των δραματικών (Γραμματάς 2015α: 475).

Βασική ειδοποιός διαφορά του δραματικού κειμένου σε σχέση με τα άλλα είδη είναι ότι θεωρείται καθεαυτό ατελές και ανολοκλήρωτο, ένα «δυνητικό θέαμα» (Kowzan στο: Βελουδής 2008: 151), το οποίο περατώνεται μόνο μέσω της παράστασης (Dawson 1970: 2). Ο δραματουργός, συνεπώς, δεν αποτελεί το μοναδικό δημιουργό νοήματος, καθώς στη σκηνική εικονοποίηση του κειμένου παρεμβαίνουν δημιουργικά ο σκηνοθέτης και οι υπόλοιποι συντελεστές της παράστασης (Winston 2001: ix). Υπό αυτήν την έννοια, το θέατρο διαθέτει δισυπόστατη φύση ως λογοτεχνικό είδος και ως αναπαραστατική τέχνη (Hawthorn 1995: 189, Scholes 1991: 775).

Αυτή η πληρότητα που αποκτά ο δραματικός λόγος μέσω της παράστασης δεν ήταν πάντα δεδομένη, καθώς αρχικά το δράμα θεωρούνταν απλά υποκατηγορία της λογοτεχνίας χωρίς να δίνεται έμφαση στην ολοκλήρωσή του μέσω της σκηνικής του παρουσίας (Alter 1981: 114, Leach 2008: 18, Serpieri 1981: 164). Υπό την οπτική αυτή έχουν γραφτεί δράματα με αποκλειστικό στόχο την ανάγνωσή τους χωρίς το απαιτούμενο θεατρικό ύφος για τη σκηνή (Θέατρο της πολυθρόνας, A. De Musset) (Bosisio 2010: 150, Δερμιτζάκης 1997: 28).

Αυτή η κειμενοκεντρική σύλληψη του θεάτρου, η οποία θεωρούσε το κείμενο πρωτεύον στοιχείο και την παράσταση επιφανειακό και περιττό επακόλουθό του, επικράτησε μέχρι την εμφάνιση της σκηνοθεσίας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Pavis 2006: 260). Στη σύγχρονη εποχή η υπεροχή του δραματικού κειμένου και η πρωτοκαθεδρία του συγγραφέα έχουν αμφισβητηθεί έντονα με χαρακτηριστική περίπτωση το μεταδραματικό θέατρο στο οποίο το νόημα του κειμένου μπορεί να εναλλάσσεται διαρκώς από το θεατή (Γραμματάς 2015α: 617). Παράλληλα, μια παράσταση ενδέχεται να μη βασίζεται σε ένα υπάρχον γραπτό κείμενο, αλλά να προκύπτει αυτοσχεδιαστικά κατά τη διάρκεια της πρόβας (Παπαδόπουλος 2007: 61, Pickering 2005: 51). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι παρόλο που το γραπτό κείμενο έδωσε στο ευρωπαϊκό δράμα το κύρος του σαν καλλιτεχνική μορφή και λογοτεχνικό είδος, σταδιακά η θέση του περιορίστηκε με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ένα από τα πολλά στοιχεία της παράστασης (O'Neil 1995: 18).

Το δραματικό κείμενο διαφοροποιείται σε σχέση με τα υπόλοιπα λογοτεχνικά είδη τόσο ως προς την επικοινωνία πομπού/δέκτη όσο και ως προς τον τρόπο πρόσληψης του μηνύματος από τον τελευταίο. Ο δραματουργός, συνθέτοντας το έργο του, λαμβάνει υπόψη του ότι αποδέκτης του είναι το εν δυνάμει θεατρικό κοινό και όχι το

αναγνωστικό (Μουρέλος 1963: 19). Αντίθετα, οι συγγραφείς εξωδραματικών ειδών απευθύνονται σε αναγνώστες, χωρίς αυτό να αποκλείει την παρουσίαση επί σκηνής δραματοποιημένων αφηγηματικών ή ποιητικών κειμένων (Ευαγγελάτος 1985: 576). Παράλληλα, ο πομπός στα εξωδραματικά κείμενα επικοινωνεί ευθέως με τον ιδεατό αναγνώστη, ενώ ο δραματικός συγγραφέας επικοινωνεί έμμεσα με τον αποδέκτη του μέσω της παράστασης και με τη διαμεσολάβηση των υπολοίπων συντελεστών της (Μάρκαρης 1985: 591, Styan 1975: 2).

Κατά συνέπεια, η ολοκλήρωση του δραματικού κειμένου μέσω της σκηνικής του παρουσίασης συνιστά, εκτός από ατομική, συλλογική και δημόσια διαδικασία, η οποία παρέχει, έστω και στον περιορισμένο χρόνο της διάρκειάς της, το αίσθημα της κοινής εμπειρίας, σε αντίθεση με την ανάγνωση ενός αφηγηματικού έργου που αποτελεί διαδικασία ατομική και ιδιωτική (Dawson 1970: 84, Κοταμανίδου 1985: 602, Lukacs 1962: 150). Παράλληλα, η παράσταση με την μετατροπή του γραπτού λόγου σε εκφωνούμενο και σε οπτικοακουστικά σημεία συνιστά όχι μια μονόδρομη νοητική διαδικασία προσέγγισης στο κείμενο, αλλά θέαση, βίωση, αμφίδρομη επικοινωνία και συνεχή ανατροφοδότηση πομπού- δέκτη (Γραμματάς 2003: 419- 420, Elam 2001: 58-61).

Μία ακόμη βασική ιδιομορφία του θεάτρου αποτελεί το γεγονός ότι η παρακολούθηση της παράστασης απαιτεί την ακατάπαυστη προσοχή μας, λόγω της συνεχούς ροής πληροφοριών, σε αντίθεση με την ανάγνωση ενός κειμένου κατά την οποία έχουμε τη δυνατότητα να διακόψουμε ανά πάσα στιγμή, να ανατρέξουμε στις προηγούμενες σελίδες και να ξαναδιαβάσουμε κάποιο τμήμα του (Dawson 1970: 12, Lukacs 1962: 153, O' Neill 1985: 158). Σε αντίθεση με το γραπτό κείμενο η παράσταση διακρίνεται για τον ανεπανάληπτο και εφήμερο χαρακτήρα της δεδομένου ότι οι εσωτερικές σχέσεις που διαμορφώνονται είναι άπαξ συντελούμενες και διαφοροποιήσιμες σε ενδεχόμενη επόμενη σκηνική παρουσίαση ακόμα και του ίδιου έργου (Elam 2001: 70, Pickering 2005: 57).

Αν λάβουμε υπόψη ότι κάθε παραγωγή ενός θεατρικού έργου αποτελεί μία από τις πολλές εναλλακτικές πραγματώσεις του γραπτού κειμένου (Scholes 1991: 779), συνειδητοποιούμε ότι ο θεατής κατά την παρακολούθησή της δέχεται μία μόνο ερμηνεία σε αντίθεση με την ιδιωτική ανάγνωση, η οποία δυνητικά προσφέρει έναν πλούτο εναλλακτικών ερμηνειών στον αναγνώστη (Hathworth 1995: 91). Στα

παραπάνω πρέπει να συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι το δράμα διαθέτει αμεσότητα δεδομένου ότι εκθέτει μέσω της παράστασης τα γεγονότα στο παρόν, στο «εδώ και τώρα», σε αντίθεση με τα αφηγηματικά κείμενα, τα οποία καταγράφουν παρελθοντικά συμβάντα (Elam 2001: 143 , Serpieri 1981: 165).

Το δράμα και η αφηγηματική πεζογραφία έχουν κοινό γνώρισμα την αφήγηση (με τη διευρυμένη έννοια του όρου) μιας ιστορίας (Δερμιτζάκης 1996: 29, Mathieu-Colas 1987: 58). Αυτό που διαφοροποιεί, όμως, το δράμα είναι η «μίμησις πράξεως», το γεγονός, δηλαδή, ότι τα γεγονότα δεν εξιστορούνται, αλλά παρουσιάζονται μιμητικά (Barry 1970: 112, Segre 1981: 95). Όπως ορθά είχε υπογραμμίσει ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική* του, το θέατρο παρουσιάζει τους χαρακτήρες *ως πράττοντας και ενεργοῦντας*¹.

Στο πεζό κείμενο ο συγγραφέας μέσω του αφηγητή μπορεί να διαφωτίσει, δίνοντας πληροφορίες για τα γεγονότα, τα πρόσωπα και τα συναισθήματά τους (Dawson 1970: 80, Δερμιτζάκης 1996: 32). Ο δραματουργός, όμως, δε διαθέτει αυτό το πλεονέκτημα, καθώς το αφηγηματικό εγώ απουσιάζει με αποτέλεσμα να μιλάνε τα πρόσωπα και ο συγγραφέας να «εξαφανίζεται» πίσω από αυτά (Βελουδής 2008: 160& 163, Segre 1981: 96). Παράλληλα, σε ένα αφηγηματικό κείμενο το υποκείμενο ή φορέας της αφήγησης είναι ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας, ενώ στο δραματικό έργο, παρόλο που μπορούμε να εντοπίσουμε το πρωταγωνιστικό πρόσωπο, αυτό δε συμπίπτει πάντα με το υποκείμενο της δράσης (Γραμματάς 1990β: 23).

Είναι, επομένως, σημαντικό ο καθηγητής που καλείται να διδάξει ένα δραματικό κείμενο να τονίσει στους μαθητές του τη σχέση θεάτρου- λογοτεχνίας, καθώς και τα ειδοποιά χαρακτηριστικά του δραματικού είδους. Πρώτα πρώτα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι βασικό συστατικό της κειμενικά εγγεγραμμένης θεατρικότητάς του είναι η χρήση του λόγου σε διαλογική μορφή και ο περιορισμός των εκτενών μονολόγων (Κατσίκη 2013, Lukacs 1962: 154).

Αυτή η ανταλλαγή λόγων μεταξύ των δραματικών προσώπων είναι εξαιρετικά σημαντική, διότι, λόγω της έλλειψης της αφηγηματικής λειτουργίας, ο διάλογος βοηθά να αντιληφθούμε τη φύση των προσώπων, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις παρελθοντικές και παροντικές καταστάσεις (Scholes 1984: 78). Γι' αυτό το λόγο μέριμνα του δραματικού συγγραφέα είναι να δημιουργήσει ένα στοχευμένο διάλογο, ο οποίος

¹ *Ποιητική* 1, 1448.

ανταποκρίνεται στους χαρακτήρες και κινεί τις πράξεις τους (Elam 2001: 115, Leach 2008: 28). Από την πλευρά του ο μαθητής είναι σημαντικό να κατανοεί ότι, εφόσον μιλούμε για θεατρικό έργο, ο χαρακτήρας των δραματικών προσώπων καθορίζεται όχι μόνο από το λόγο που εκφέρουν οι ηθοποιοί, αλλά κι από τις χειρονομίες, τις κινήσεις τους και τα άλλα σημεία της παράστασης (McCloskey 1984: 385).

Ο διάλογος, συνεπώς, αποτελεί βασικό γνώρισμα που διαφοροποιεί το δραματικό κείμενο και επιτρέπει με την κατάργηση της στατικότητας την ανάπτυξη και των υπολοίπων δομικών του χαρακτηριστικών στα οποία πρέπει να εστιάζει η διδασκαλία (Γραμματάς 1997: 25). Μέσω του διαλόγου προωθείται η δράση κατά τη διάρκεια της οποίας διαφοροποιούνται οι συμπεριφορές των χαρακτήρων και δημιουργούνται ακατάπαυστα νέα γεγονότα (Βελουδής 2008: 170, Παπαδόπουλος 2010: 236). Κατά την ανάπτυξη της υπόθεσης αναπτύσσεται δραματική ένταση, καθώς παρεμβάλλονται νέα στοιχεία που προκαλούν έκπληξη και ανατρέπουν την υπάρχουσα κατάσταση, δημιουργώντας την πλοκή, ένα ακόμα βασικό δομικό γνώρισμα του δραματικού κειμένου, το οποίο ουσιαστικά δένει τα γεγονότα σε αιτιακή και λογική αλληλουχία (O'Neil 1995: 47-48, Pavis 2006: 385). Μέσα από τη δράση και την πλοκή εκδηλώνονται οι συγκρούσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες, οι οποίες οδηγούν σε ποικίλες δραματικές καταστάσεις που συμβάλλουν στη σκιαγράφηση των προσώπων (Γραμματάς 1994: 182).

Εξίσου σημαντικό είναι ο μαθητής κατά την προσέγγιση του δραματικού κειμένου να συνειδητοποιεί και τα ιδιαίτερα μορφολογικά του γνωρίσματα. Ανάμεσά τους εντάσσουμε τη διαίρεση του δραματικού κειμένου σε πράξεις, σκηνές ή εικόνες, ο αριθμός και η έκταση των οποίων διαφοροποιούνται ανάλογα με το συγγραφέα, το είδος και τις αισθητικές τάσεις της εποχής (Leach 2008: 27). Ένα ακόμα γνώρισμα είναι η παράθεση των παραγωγικών και εξωγωγικών στοιχείων μέσω σύντομων σκηνικών οδηγιών εντός παρενθέσεως και σε πλαγιογράφηση σε αντίθεση με τα αφηγηματικά κείμενα, στα οποία τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικότερα (Αργυροπούλου χ.χ.). Οι σκηνικές οδηγίες, ένα δευτερεύον κείμενο κατά τον Ingarden, δηλώνουν την πρόθεση του δραματογράφου για τη σκηνική πραγμάτωση του έργου και συγκεκριμένα διευκρινίζουν τις κινήσεις, τα οπτικοακουστικά στοιχεία και τις συναισθηματικές καταστάσεις των δραματικών προσώπων (Alter 1981: 117, Balme 2012: 154). Σε αυτά τα παρακειμενικά στοιχεία ανήκουν και οι πληροφορίες για τις

δομές του χωροχρόνου, καθώς και η παρουσίαση των προσώπων με τα βασικά τους γνωρίσματα (Γραμματάς 1996: 101). Τέλος, ένα ακόμα μορφολογικό στοιχείο που χαρακτηρίζει το δραματικό κείμενο, εφόσον κυριαρχεί ο ευθύς λόγος, είναι η πρόταξη των κυρίων ονομάτων πριν από το λόγο κάθε δραματικού προσώπου (Αργυροπούλου χ.χ.).

Εκτός, όμως, από τα παραπάνω ο μαθητής πρέπει να διακρίνει και τα ιδιαίτερα υφολογικά γνωρίσματα του δραματικού κειμένου, τα οποία το διαφοροποιούν από ένα κείμενο που έχει γραφτεί για να αποτελέσει ανάγνωσμα. Να κατανοεί, δηλαδή, ότι το δραματικό κείμενο χαρακτηρίζεται για τον ατελή, ελλειπτικό του λόγο, τις παύσεις και τα αποσιωπητικά με αποτέλεσμα ο θεατρικός συγγραφέας να μην καταδηλώνει, αλλά περισσότερο να υποδηλώνει (Κατσίκη 2013, Leach 2008: 20). Αυτή η απροσδιοριστία τονίζει τον ανοιχτό χαρακτήρα του που επιζητά τη συμπλήρωση μέσω της αλληλεπίδρασης ηθοποιών- θεατών στην παράσταση (Παπαδόπουλος 2010: 231). Ανάμεσα στα υφολογικά γνωρίσματα του δραματικού κειμένου είναι και η δραματική συμπύκνωση στα γεγονότα και στις δομές του χωροχρόνου (Δήμου 2004: 263). Υπό την έννοια αυτή ο δραματουργός δε διαθέτει το προνόμιο του συγγραφέα ενός αφηγηματικού κειμένου στον οποίο δίνεται η δυνατότητα λεπτομερούς εξιστόρησης και ελεύθερης περιδιάβασης στο χωροχρόνο, αλλά ο λόγος του οφείλει να είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικός και σαφής (Γραμματάς 1996: 101, Mathieu-Colas 1987: 50).

Η γνώση των προαναφερθέντων στοιχείων, δηλαδή της σχέσης θεάτρου-λογοτεχνίας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δραματικού κειμένου, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προσέγγιση τέτοιου είδους κειμένων, αλλά και για την ουσιαστικότερη επαφή των μαθητών με το θεατρικό φαινόμενο.

Συνεπώς, η παρούσα διατριβή καλείται να καταδείξει την ιδιομορφία του δραματικού κειμένου και την έντονη παιδαγωγική δυναμική του, παράμετροι οι οποίες υπογραμμίζουν την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας των κορυφαίων αριστουργημάτων του είδους. Παράλληλα, εν είδει επιλόγου προτείνονται διαφορετικοί και συγκεκριμένα πιο ενεργητικοί και ουσιαστικοί τρόποι προσέγγισης των θεατρικών έργων, οι οποίοι θα αποτελέσουν πολύτιμο αρωγό για κάθε εκπαιδευτικό που αντιλαμβάνεται τόσο τη φύση όσο και τη σημασία του θεάτρου ως σημαντικού φορέα αγωγής και παιδείας.

Κεφάλαιο 1: Η παρουσία δραματικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το θεατρικό είδος είναι το πλέον παραγκωνισμένο από τα λογοτεχνικά είδη στο σχολικό πρόγραμμα στην Ελλάδα (Αννίνου 2003: 61, Τουμασάτος 2003). Είναι χαρακτηριστικό ότι η επαφή των μαθητών με το θέατρο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι συστηματική, καθώς οι πληροφορίες που αποκομίζουν για το συγκεκριμένο είδος οι διδασκόμενοι είναι κατά κύριο λόγο διάσπαρτες και ενσωματωμένες σε σχολικά βιβλία, ασκήσεις και δραστηριότητες άλλων διδακτικών αντικειμένων (Βατούγιου 1991: 30, Παπαδόπουλος 2013, Πλακάς 1989: 18).

Είναι γεγονός ότι η επίσημη πολιτεία αναγνώρισε με κάποια καθυστέρηση την αξία του θεάτρου ως σημαντικού φορέα αγωγής και παιδείας σε αντίθεση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη στα οποία το θέατρο κατέχει ήδη καίρια θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαδόπουλος 2013, Weil 2006: 27). Στην ελληνική εκπαίδευση η θεατρική παιδεία ξεκίνησε αρχικά από πρωτοβουλίες ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών και μόλις τις τελευταίες δεκαετίες επισημοποιήθηκε με υπουργικές αποφάσεις η εισαγωγή της στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Γραμματάς 2006α: 65).

Ενθαρρυντικό βήμα για την ένταξη της θεατρικής παιδείας στην εκπαίδευση αποτέλεσε η εισαγωγή του θεάτρου ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου, η οποία στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιήθηκε με την εισαγωγή του μαθήματος *Στοιχεία Θεατρολογίας* στην Α΄ Λυκείου (Κοραβός 2010: 429). Το διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος, γραμμένο από μια έγκριτη συγγραφική ομάδα, περιλαμβάνει θεωρητικές πληροφορίες για την ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου, ενδεικτικά αποσπάσματα από δραματικά κείμενα, ξεκινώντας από το αρχαίο δράμα, διαπερνώντας σημαντικούς σταθμούς του παγκόσμιου δραματολογίου και φτάνοντας μέχρι και τις νεότερες τάσεις στο παγκόσμιο θέατρο. Παράλληλα, όμως, κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες καλούν τους μαθητές να

συμμετάσχουν ενεργά, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην κατανόηση της διττής φύσης του θεάτρου.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται σαφές ότι το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο θα μπορούσε υπό προϋποθέσεις να ενισχύσει την επαφή των μαθητών με θεωρητικές πληροφορίες για την ιστορική εξέλιξη του θεάτρου, αλλά και να αποτελέσει αφορμή για θεατρική έκφραση (Αρδίττης 2006: 93). Το γεγονός, όμως, ότι πρόκειται για μάθημα επιλογής, το οποίο εντάσσεται στον κλάδο της «Καλλιτεχνικής Παιδείας» μαζί με τη Μουσική και τα Εικαστικά και η διδασκαλία του ανατίθεται σε μη έχοντες την αρμόζουσα επιμόρφωση εκπαιδευτικούς ματαιώνει τους όποιους φιλόδοξους στόχους για τη διδασκαλία του (Δεμερτζή 2006: 21).

Εστιάζοντας στη διάσταση του θεάτρου ως δραματικού κειμένου και αναζητώντας αποσπάσματα θεατρικών έργων στα διδακτικά εγχειρίδια στην ιστορική πορεία της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η παρουσία τους, αν και διαρκής και σταθερή (Γραμματάς 2004α: 92), είναι ισχνή σε σχέση με το σύνολο των κειμένων που ανθολογούνται. Πιο συγκεκριμένα, συχνή είναι η παρουσία αποσπασμάτων από κείμενα θεατρικών συγγραφέων, όπως οι Δ. Βερναρδάκης, Ι. Ζαμπέλιος, Α. Προβελλέγιος, Α. Ραγκαβής και Γ. Χορτάτσης (Βαρελάς 2007: 99-100, 157, 323, 324-336, 372). Από την ξενόγλωσση δραματολογία υπερισχύει η ανθολόγηση δραματικών έργων του Μολιέρου (*Αμφιτρύων, Ο Αρχοντοχωριάτης, Ταρτούφος, Φιλάργγυρος*), του Σαίξπηρ (*Βασιλιάς Ληρ, Ιούλιος Καίσαρ, Μάκβεθ*) και του Γκαίτε (*Φάουστ*) (Βαρελάς 2007: 482, 485-486, 477).

Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλά από τα ανθολογούμενα δράματα στα παλαιότερα εγχειρίδια είχαν θεματολογία σχετική με την ελληνική ιστορία ή τη μυθολογία, καθώς στα πρώτα χρόνια διδασκαλίας του μαθήματος τα κείμενα επιλέγονταν με γνώμονα την εξυπηρέτηση εθνικών επιδιώξεων και με στόχο τη χειραγώγηση και τον εθνικό και θρησκευτικό φρονηματισμό των νέων (Μπαλάσκας 1993: 85, Παρίσης 1989: 64, Τόγιας 1988: 127). Το ίδιο το μάθημα των Νέων Ελληνικών, άλλωστε, εισήχθει στην εκπαίδευση το 1884, ώστε να υπηρετήσει τις επιδιώξεις της πολιτείας και συνδέθηκε με την προσπάθεια ανάδειξης των δυνάμεων του νεοελληνικού κράτους (Κουμπάρου 2003: 70). Υπό την οπτική αυτή η αισθητική και παιδαγωγική ωφέλεια είχε τεθεί σε δευτερεύουσα θέση, γεγονός που απέκλειε από την ανθολόγηση κείμενα σημαντικών

συγγραφέων, τα οποία δεν ανταποκρίνονταν στο ζητούμενο τρίπτυχο πατρής-θρησκεία- οικογένεια (Βαρελάς 2007: 23).

Μεταβαίνοντας στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, αν εξαιρέσουμε τη διδασκαλία του αρχαιοελληνικού θεάτρου και τα έργα των κορυφαίων αρχαίων δραματουργών, τα οποία προσεγγίζονται είτε σε μετάφραση είτε στο πρωτότυπο², διαπιστώνουμε ότι οι ευκαιρίες για να μελετήσουν οι μαθητές ένα θεατρικό κείμενο, έστω και σε αποσπασματική μορφή, στα έξι χρόνια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους είναι ελάχιστες (Γεωργουσόπουλος 1985: 126). Είναι χαρακτηριστικό ότι στην περίπτωση της αρχαίας τραγωδίας και κωμωδίας η διδασκαλία εστιάζει στη μετάφραση και στη γραμματικοσυντακτική ανάλυση, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα ή παραμερίζοντας τελείως τη θεατρική διάσταση με συνέπεια να μην είναι σαφές στο μαθητή ότι πρόκειται για έργα με τελικό προορισμό την παράσταση (Ασομήτης 1991: 20, Τουμασάτος 2003).

Συνεπώς, η απόπειρα αποδελτίωσης της παρουσίας των δραματικών κειμένων στα ισχύοντα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μας φέρνει αντιμέτωπους με την ισχνή τους ανθολόγηση. Με την ανανέωση των βιβλίων μαθητή του Γυμνασίου το 2006-2007 και τις διάφορες τροποποιήσεις στα βιβλία του Λυκείου η παρουσία θεατρικών κειμένων περιορίστηκε, καθώς αφαιρέθηκαν από τα περιεχόμενα θεατρικά έργα, όπως *Η Βοσκοπούλα* του Β. Κορνάρου, *Ο Βασιλικός* του Α. Μάτεσι, *Κιλελέρ* του Β. Ρώτα, *Το τίμημα της λευτεριάς* του Γ. Θεοτοκά και *Φον Δημητράκης* του Δ. Ψαθά (Δεμερτζή 2006: 20, Τσενέ 2009: 58). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στα βιβλία των έξι τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να φιλοξενούνται μόλις δεκατρία αποσπάσματα από θεατρικά έργα (Παράρτημα Α). Κατά παράδοξο τρόπο σε αρκετές περιπτώσεις συγγραφείς κυρίως θεατρικοί, όπως ο Μπρεχτ, ο Τσέχωφ και ο Ψαθάς εκπροσωπούνται όχι με θεατρικά έργα, αλλά με αποσπάσματα από άλλα είδη της συγγραφικής τους παραγωγής (Βογιατζή 2011: 85).

Από το σύνολο των δεκατριών αυτών δραματικών κειμένων τα τρία συμπεριλαμβάνονται στα βιβλία μαθητή του Γυμνασίου, ενώ τα υπόλοιπα δέκα ανθολογούνται στα αντίστοιχα εγχειρίδια διδασκαλίας του Λυκείου με τη μερίδα του λέοντος να κατέχει το βιβλίο της Α' Λυκείου, το οποίο εμπεριέχει έξι θεατρικά έργα (Παράρτημα Α). Αυτή τη μειωμένη παρουσία δραματικών κειμένων δυσχεραίνει ακόμη

² Γ' Γυμνασίου: Ευριπίδη, *Ελένη* και Αριστοφάνη, *Όρνιθες*.

Β' Λυκείου: Σοφοκλέους, *Αντιγόνη*, *Οιδίπους Τύραννος* και *Αίας*.

περισσότερο το γεγονός ότι δύο από αυτά τα αποσπάσματα είναι χορικά (*Ερωφίλη, Βασιλεύς Ροδολίνος*) με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στα ποιητικά τους χαρακτηριστικά και να μην αναδεικνύονται σημαντικά γνωρίσματα του θεατρικού είδους (Αννίνου 2003: 61). Παράλληλα, η *Θυσία του Αβράαμ* που ανθολογείται στην Α΄ Λυκείου είναι κείμενο του οποίου η θεατρικότητα έχει αμφισβητηθεί έντονα, καθώς απουσιάζουν βασικά χαρακτηριστικά του αναγεννησιακού δράματος (χωρισμός σε πράξεις και σκηνές, πρόλογοι και μονόλογοι) (Ευαγγελάτος 2002: 11-16, Μαρκομιχελάκη 2005: 23, 26).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα δεδομένα κι αν λάβουμε υπόψη μας τη δίωρη εβδομαδιαία διδασκαλία του μαθήματος, αλλά και το γεγονός ότι η ανθολόγηση των κειμένων δε συνεπάγεται και τη βέβαιη επιλογή τους από τον εκπαιδευτικό για διδασκαλία οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ενδέχεται οι μαθητές να διδαχτούν πολύ λιγότερα ή και κανένα από τα δραματικά κείμενα. Αποτελεί, συνεπώς, βασική μέριμνα του φιλολόγου να κατανοήσει τη σημασία της επαφής των μαθητών με κείμενα από όλα τα λογοτεχνικά είδη και να συμπεριλάβει στη διδακτέα ύλη και θεατρικά έργα, ώστε να κατανοήσουν οι διδασκόμενοι την ιδιαιτερότητά τους (Beach 2006: 145).

Εξετάζοντας τα θεατρικά είδη στα οποία ανήκουν τα ανθολογούμενα δραματικά κείμενα, παρατηρούμε ότι το λαϊκό θέατρο εκπροσωπείται με ένα μόνο απόσπασμα από το θέατρο σκιών και συγκεκριμένα από το έργο του Α. Μόλλα (*Το χάνι του Μπαρμπαγιώργου*) παρά την αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική του αξία (Αναγνωστόπουλος 2003α: 37-38, Κασσωτάκη 2009: 13). Το είδος αυτό, αν και αρχικά θεωρήθηκε επικίνδυνο για τα χρηστά ήθη (Μερακλής 2003: 12), αποτέλεσε τελικά θέαμα που προορίζεται κυρίως για κοινό ανηλίκων, επειδή το αυθόρμητο, το απλό στοιχείο, η δυνάμει προσαρμοστικότητα, η αμεσότητα, οι στερεότυποι χαρακτήρες και η δράση τους αρμόζουν στην παιδική και νεανική ηλικία (Γραμματάς 1996: 61, Καλλέργης 2003: 23).

Από το έντεχνο θέατρο κυριαρχούν οι τραγωδίες που εκπροσωπούνται με τέσσερα συνολικά αποσπάσματα, τρία από το κρητικό θέατρο (δύο αποσπάσματα από την *Ερωφίλη* και ένα από το *Βασιλιά Ροδολίνο*) και ένα από τη σαιξπηρική τραγωδία, *Βασιλιάς Αηρ*. Οι κωμωδίες έχουν μικρότερη εκπροσώπηση, καθώς ανθολογούνται τμήματα από δύο δραματικά κείμενα και συγκεκριμένα από την κωμωδία του κρητικού θεάτρου *Κατσούρμπος* κι από τον *Αρχοντοχωριάτη* του Μολιέρου (Παράρτημα Α).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στα σχολικά εγχειρίδια απουσιάζουν τα κωμικά και χιουμοριστικά κείμενα, παρόλο που κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιουργούν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διδασκαλία τους (Κουντουρά 2000: 215, Προκόβας 1991: 29, Σπυρόπουλος 1991: 37).

Ανάμεσα στα ανθολογούμενα αποσπάσματα συμπεριλαμβάνονται και δύο ποιητικά δράματα (*Νάθαν ο Σοφός* του Λέσινγκ και *Φάουστ* του Γκαίτε), καθώς και το θρησκευτικό δράμα του κρητικού θεάτρου (*Η θυσία του Αβραάμ*). Από το θέατρο των αρχών του 20^{ου} αιώνα εμπεριέχεται ένα απόσπασμα από *Το Μυστικό της Κοντέσσας Βαλέραιννας* του Ξενόπουλου, ενώ το μεταπολεμικό νεοελληνικό θέατρο εκπροσωπείται από *Το Παραμύθι χωρίς όνομα* του Καμπανέλλη. Τέλος, στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων περιλαμβάνεται και *Ο σπιούνος*, η δέκατη από τις είκοσι τέσσερις σκηνές του θεατρικού έργου *Τρόμος και αθλιότητα του Γ' Ράιχ* του Γερμανού δραματουργού και εμπνευστή του επικού θεάτρου, Μπρεχτ (Παράρτημα Α).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνουμε ότι απουσιάζουν πλήρως από τα εγχειρίδια λογοτεχνικά κείμενα που έχουν γραφτεί και απευθύνονται στον ανήλικο αναγνώστη (Πυλαρινός 2002: 144). Αυτή η απουσία κειμένων από το θέατρο για ανήλικους θεατές, αλλά και εν γένει από τη νεανική λογοτεχνία, μεγεθύνει το χάσμα ανάμεσα στα πραγματικά λογοτεχνικά ενδιαφέροντα των μαθητών και στην επίσημη διδασκαλία του μαθήματος (Πάτσιου 1999: 285). Κρίνεται, επομένως, σκόπιμο να εμπλουτιστούν τα βιβλία μαθητή με κείμενα από το θέατρο για ανήλικους θεατές, το οποίο με την ωριμότητα που έχει αποκτήσει ήδη τη δεκαετία του '70 και την ανάδειξη του ως αυτόνομη θεατρική έκφραση με έργα που διαθέτουν μια σύγχρονη θεματική θα μπορούσε να ανταποκριθεί κάλλιστα στα ενδιαφέροντα και στις ιδιομορφίες της εφηβικής ηλικίας (Βιδάλη 2010: 217-233, Γραμματάς 2010: 23).

Αν εστιάσουμε στην περίοδο από την οποία προέρχονται τα ανθολογούμενα δραματικά κείμενα, συνειδητοποιούμε ότι ακόμα κι αν οι μαθητές διδαχτούν τα περισσότερα αποσπάσματα, δε θα βρίσκονται σε θέση να γνωρίζουν την ιστορική εξέλιξη και τους σημαντικούς σταθμούς στην πορεία του ελληνικού και παγκόσμιου θεάτρου (Δεμερτζή 2006: 20). Συγκεκριμένα, σε σχέση με τη νεοελληνική δραματουργική παραγωγή παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση στο κρητικό θέατρο με την ανθολόγηση πέντε συνολικών αποσπασμάτων. Είναι γεγονός ότι η παρουσία της κρητικής δραματουργίας είναι συνεχής στα σχολικά εγχειρίδια με την τραγωδία *Ερωφίλη* να ανθολογείται ήδη

στα «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» του 1930 (Βαρελάς 2007: 386-387, Κουντουρά 2006: 200). Χωρίς να θέλουμε να αμφισβητήσουμε τη σημασία του κρητικού θεάτρου και την κομβική του θέση στη νεοελληνική λογοτεχνία (Ελευθερίου 1980: 58) κατανοούμε ότι ο αριθμός των αποσπασμάτων που περιλαμβάνονται είναι δυσανάλογος σε σχέση με τα συνολικά ανθολογούμενα κείμενα της εγχώριας δραματουργίας.

Αναφορικά με τα κείμενα της παγκόσμιας δραματουργίας παρατηρούμε ότι έχουν την ίδια τύχη με το σύνολο της ξένης λογοτεχνίας κι υπό την έννοια αυτή είναι σχεδόν ολότελα εξοστρακισμένα από τα περιεχόμενα των διδακτικών βιβλίων (Ντουλιά 1995: 21, Τουμασάτος 2003). Πιο συγκεκριμένα, στα βιβλία μαθητή η ευρωπαϊκή δραματουργία εκπροσωπείται με πέντε αποσπάσματα από το γαλλικό, γερμανικό και αγγλικό θέατρο.

Αυτή η περιορισμένη παρουσία κειμένων από την παγκόσμια δραματουργία σε συνδυασμό με τον ελλιπή τρόπο παρουσιάσής τους και την απουσία συσχετισμού τους με την εγχώρια δραματουργική παραγωγή μπορεί να οδηγήσει σε μια διαστρεβλωμένη εικόνα των μαθητών για την παγκόσμια λογοτεχνία και κατ' επέκταση σε πολιτισμικό απομονωτισμό (Κατσίμπουρα 2009: 48, Νούσια 1997: 75, Πολίτου 2010: 120). Η τοποθέτηση της ενότητας της ξένης λογοτεχνίας στο τέλος των βιβλίων του Λυκείου εν είδει παραρτήματος και η έλλειψη εξοικείωσης των φιλολόγων με αυτά τα κείμενα συνιστούν παράγοντες που δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την προσέγγισή τους από τους μαθητές (Μπαλάσκας 1993: 89, Προκόβας 1991: 25).

Είναι γεγονός ότι στην ιστορική πορεία του μαθήματος οι ξένοι συγγραφείς- πόσο μάλλον οι δραματουργοί- κατέχουν αμελητέα θέση, παρά τα σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να επιφέρει η διδασκαλία τους (Κατσίμπουρα 2009: 49, Νάκη 2003: 93). Όπως προαναφέρθηκε, στο παρελθόν και κυρίως μέχρι το 1977 το μάθημα της Λογοτεχνίας χρησιμοποιήθηκε ως μέσο γλωσσικής κατάρτισης, ιδεολογικής χειραγώγησης και εμπέδωσης ηθικών διδαγμάτων για την πατρίδα και τη θρησκεία (Καγιαλής 1994: 69, Λαμπράκη 1989: 102, Μπελεζίνης 1989: 36, Σπανός 1999: 96) με αποτέλεσμα το ζητούμενο της εξυπηρέτησης φρονηματιστικών και εθνικών σκοπών να απέκλειε την ουσιαστική παρουσία κειμένων από την παγκόσμια λογοτεχνία (Κουμπάρου 2010: 124, Παρίσης 1989: 64). Σταδιακά η εμμονή στη εθνική λογοτεχνία και η προσήλωση στο ηθικοπλαστικό στόχο του μαθήματος εγκαταλείφθηκε και

δόθηκε έμφαση στην ψυχосυναισθηματική και αισθητική καλλιέργεια που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής από τη διδασκαλία (Γαργαντούδης 2005: 21).

Η σημασία της επαφής των μαθητών με την ξένη λογοτεχνία αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά στο Αναλυτικό πρόγραμμα του 1914, στο οποίο προτείνεται η ανάγνωση κατ' οίκον ξένων δραμάτων και γι' αυτό το σκοπό εκδίδεται με ιδιωτική πρωτοβουλία από τον Ι.Ν. Σιδέρη ένα ανθολόγιο με κείμενα ξένης λογοτεχνίας (Βαρελάς 2007: 30, Κουμπάρου 2003: 71-73). Σε αυτό περιλαμβάνονται κορυφαία έργα της παγκόσμιας δραματουργίας (*Μάκβεθ* του Σαίξπηρ, *Ο Ταρτούφος* του Μολιέρου, *Ιφιγένεια εν Αυλίδι* του Ρακίνα), ανάμεσα στα οποία και θεατρικά κείμενα που ανθολογούνται στα ισχύοντα εγχειρίδια του μαθήματος της Λογοτεχνίας (*Βασιλιάς Ληρ*, *Φάουστ*, *Νάθαν ο Σοφός*) (Κουμπάρου 2003, 75-78). Αυτή η συνεχής παρουσία κάποιων δραματικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί παράγοντα που υπογραμμίζει τη διαχρονική παιδαγωγική τους αξία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία και συγκεκριμένα τον περιορισμένο βαθμό εκπροσώπησης του θεατρικού είδους, την επιλογή των κειμένων, αλλά και τον τυχαίο τρόπο κατανομής τους στα σχολικά εγχειρίδια, καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχει πρόθεση για ουσιαστική διδασκαλία του θεάτρου ως ιδιαίτερου λογοτεχνικού είδους (Δρουκόπουλος 2003: 155). Θετική εξαίρεση αποτέλεσε το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011-2012 για τη διδασκαλία του μαθήματος στην Α' Λυκείου, το οποίο αναγνώριζε την παραμέληση του θεατρικού λόγου και την αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική του αξία και γι' αυτό καθόριζε τη διδασκαλία διδακτικής ενότητας για το θέατρο με την αξιοποίηση κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων του Λυκείου, προτείνοντας παράλληλα στον εκπαιδευτικό δραστηριότητες για την ουσιαστικότερη επαφή των μαθητών με τον πολυσύνθετο χαρακτήρα του (ΠΣ 2011-2012: 84-85, 90-91). Δυστυχώς, όμως, αυτή η πρόταση εγκαταλείφθηκε σύντομα και στη διδακτέα ύλη του τρέχοντος σχολικού έτους δεν περιλαμβάνεται η ενότητα για το θέατρο (Εγκύκλιος 159253/Δ2/9-10-2015 του Υπουργείου Παιδείας).

Μια ακόμη παρατήρηση που εξάγεται από την εξέταση των ανθολογούμενων θεατρικών έργων, αλλά αφορά και τα υπόλοιπα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, είναι ότι αυτά δεν παρουσιάζονται ολοκληρωμένα, αλλά αποσπασματικά (Δερμιτζάκης 1997: 28, Ζερβού 1999: 22). Στην περίπτωση των δραματικών κειμένων μόνο *Ο σπιούνος*, το μονόπρακτο του Μπρεχτ, παρατίθεται ολόκληρο, παρόλο που κι αυτό

αποτελεί τμήμα των είκοσι τεσσάρων σκηνών του έργου *Τρόμος και αθλιότητα του Γ' Ράιχ*, οι οποίες παρά την ανεξαρτησία που διαθέτουν, όλες μαζί συμβάλλουν στην απεικόνιση των συνθηκών στη ναζιστική Γερμανία (Bradley 2011: 1193, Dort 1981: 138).

Η επαφή των μαθητών με τη δραματουργία κορυφαίων δραματουργών, όπως ο Σαίξπηρ και ο Μολιέρος, μέσα από σύντομα αποσπάσματα αποτελεί αυθαίρετη παρέμβαση στο σώμα του κειμένου, η οποία δε μπορεί να διασφαλίσει τη γνωριμία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γραφής τους ούτε την κατανόηση της δομής του δραματικού κειμένου και την εξέλιξη της δράσης και των χαρακτήρων (Αποστολίδου 2012, Προκόβας 1991: 24, Φιλάρετος 1999: 61).

Για να περιοριστεί το πρόβλημα της αποσπασματικότητας ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει το υπό εξέταση απόσπασμα στο γενικό πλαίσιο του έργου και να μελετηθούν οι σκηνές που προηγούνται ή έπονται (Δρουκόπουλος 2003: 15, Ζερβού 1999: 24). Παρόλο που η αποσπασματική αυτή τακτική παράθεσης των κειμένων εξυπηρετεί κυρίως πρακτικούς λόγους, κρίνεται εξαιρετικά σημαντικό να γίνει αντικείμενο μελέτης ένα ακέραιο θεατρικό έργο (Αργυροπούλου 2010: 70, Παρίσης 1989: 65). Μια τέτοια υπόδειξη προς τους διδάσκοντες περιλαμβάνεται στις *Οδηγίες για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου* του τρέχοντος σχολικού έτους, όπου προτείνεται η μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων με στόχο την προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Κατανοούμε, όμως, ότι μια τέτοια ενέργεια εναπόκειται περισσότερο στην πρωτοβουλία του εκάστοτε φιλολόγου (Αργυροπούλου 2010: 71).

Ένα ακόμη δεδομένο που δυσχεραίνει την ουσιαστική επαφή των μαθητών με τη διττή φύση του θεάτρου σχετίζεται με το γεγονός ότι στα βιβλία μαθητή δεν προτείνεται η θεατρολογική προσέγγιση των δραματικών κειμένων (Δεμερτζή 2006: 20). Αν εστιάσουμε στις περικειμενικές πληροφορίες που παρέχονται στην εισαγωγή του κάθε αποσπάσματος, καθώς και στις ερωτήσεις και στις διαθεματικές εργασίες που έπονται των αποσπασμάτων, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δίνεται έμφαση σε μια φιλολογική προσέγγιση του δραματικού κειμένου, η οποία δεν το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα εξωδραματικά είδη (Γραμματάς 1990α: 119, Τσενέ 2009: 58). Συγκεκριμένα, μόνο σε τέσσερις ερωτήσεις και σε δύο διαθεματικές εργασίες διακρίνουμε μια απόπειρα να αναδειχθεί η θεατρικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό

των δραματικών κειμένων³. Τίθεται, όμως, το εύλογο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να αναθέσουν αυτές τις εργασίες στους μαθητές ή γενικότερα να υλοποιήσουν δραστηριότητες που θα προωθήσουν την ουσιαστική επαφή τους με το θέατρο, καθώς κάτι τέτοιο συνήθως θεωρείται χρονοβόρο στο πιεστικό πλαίσιο της δίωρης εβδομαδιαίας διδασκαλίας του μαθήματος.

Εξίσου αποθαρρυντικό για τη διδασκαλία των δραματικών κειμένων είναι το γεγονός ότι στα βιβλία εκπαιδευτικού, τα οποία αποτελούν χρήσιμο εργαλείο των καθηγητών, απουσιάζουν στις περισσότερες περιπτώσεις διδακτικές οδηγίες για τα θεατρικά έργα. Παρόλο που τα βιβλία εκπαιδευτικού του Γυμνασίου περιλαμβάνουν υποστηρικτικό υλικό για τα δραματικά κείμενα, δε δίνεται έμφαση στη θεατρική τους διάσταση και στην αναγκαιότητα της διαφορετικής προσέγγισής τους. Στα βιβλία καθηγητή των τριών τάξεων του Λυκείου το μόνο δραματικό κείμενο που αναλύεται είναι ο *Βασιλιάς Ληρ*. Θετικό είναι ότι σε αυτή την περίπτωση εκτός από τα εργοβιογραφικά στοιχεία και τις κριτικές για το έργο του Σαίξπηρ παρέχονται και διδακτικές επισημάνσεις, οι οποίες αν εφαρμοστούν θα επιτρέψουν την ολοκληρωμένη πρόσληψη των δραματικών κειμένων⁴.

³ Ερωτήσεις:

1. Σε ποια σημεία του κειμένου κορυφώνεται η δραματική ένταση και γιατί; (*Ερωφίλη*).
2. Πώς φαντάζεστε τους ηθοποιούς που θα υποδύονταν τους ρόλους σε αυτή τη σκηνή (ύφος, στάση, κινήσεις, φωνή κτλ.); (*Κατζούρμπος*).
3. Μια ομάδα μαθητών, εφόσον υπάρχει προθυμία, να προετοιμάσει και να παραστήσει στην τάξη το α' απόσπασμα χωρίς σκηνικά και χωρίς κοστούμια (*Βασιλιάς Ληρ*).
4. Να περιγράψετε τη σκηνοθεσία και την ατμόσφαιρα με βάση τα στοιχεία που δίνει το απόσπασμα (*Φάουστ*).

Διαθεματικές εργασίες:

1. Όσοι από τους μαθητές έχετε τη δυνατότητα, δείτε μια παράσταση Καραγκιόζη (ζωντανά ή βιντεοσκοπημένη ή σε CD-ROM) και προσπαθήστε να περιγράψετε τους χαρακτήρες του έργου, παρουσιάζοντας τα βασικότερα γνωρίσματά τους (*Η πείνα του Καραγκιόζη*).

2. Η Ερωφίλη παρουσιάστηκε πολλές φορές στο θέατρο. Σε συνεργασία με τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών, πειραματιστείτε με θέμα τη δραματοποίηση και σκηνοθεσία αυτού του επεισοδίου ή της σκηνής από την οποία προέρχονται οι στίχοι (*Ερωφίλη*).

⁴ Βιβλίο Καθηγητή Α' Λυκείου σελ. 180.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι παρά την κοινά αποδεκτή μορφοπαιδευτική αξία του θεάτρου τα δραματικά κείμενα που ανθολογούνται δεν είναι σε κάθε περίπτωση αντιπροσωπευτικά, ενώ τα χωρία που έχουν επιλεγεί και η προσέγγιση που συνήθως επιχειρείται δεν προσφέρεται για την κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του είδους (Βογιατζή 2011: 86, Δερμιτζάκης 1997: 28).

Είναι, επομένως, σημαντικό σε αυτό το σημείο να προχωρήσουμε στην ανάδειξη της σημασίας της διδασκαλίας δραματικών κειμένων. Στο περιορισμένο πλαίσιο της παρούσας διατριβής κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν κάποιες επιλογές ως προς τα κείμενα μέσα από τα οποία θα αποδειχθεί η μορφοπαιδευτική διάσταση και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι διδασκόμενοι από τη διδασκαλία τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιλέχθηκαν με γνώμονα σε κάποιες περιπτώσεις και τα κοινά τους στοιχεία τα ανθολογούμενα κείμενα των Χορτάτη, Σαίξπηρ, Μολιέρου, Καμπανέλλη και Μπρεχτ, τα οποία συνιστούν αναμφισβήτητα αριστουργήματα της δραματουργίας και σηματοδοτούν καθοριστικές στιγμές από την πνευματική δημιουργία του νεότερου ευρωπαϊκού πνεύματος (Γραμματάς 1996: 141), χωρίς, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι η παιδαγωγική διάσταση των υπολοίπων κειμένων είναι αμελητέα.

Κεφάλαιο 2: Η μορφοπαιδευτική αξία των δραματικών κειμένων. Γιατί είναι αναγκαία η διδασκαλία τους;

Το θέατρο με τις ποικίλες διαστάσεις που λαμβάνει ως έννοια αποτελεί εγνωσμένης και διαχρονικής αξίας μορφοπαιδευτικό αγαθό, καθώς σε όποια περίοδο εμφανίζεται και με όποιες ειδολογικές και μορφολογικές μεταβολές, επιτελεί έναν παιδευτικό ρόλο περισσότερο ή λιγότερο πρόδηλο (Βαρανάκη 2011: 126-127, Γραμματάς 2012α). Η μορφοπαιδευτική του διάσταση εντοπίζεται ήδη από τα μαγικο-θρησκευτικά δρώμενα των πρωτόγονων κοινωνιών, κορυφώνεται με το μείζονα ρόλο που διαδραματίζει στην Αρχαία Ελλάδα ως φορέας αγωγής και παιδείας και διαρκεί μέχρι και τη σημερινή εποχή της κυριαρχίας της εικόνας, της τεχνολογίας και του κυβερνοχώρου (Γραμματάς 2003: 417- 418, Δήμου 2004: 261, Κοντογιάννη 2008: 19).

Εστιάζοντας στη διάσταση του θεάτρου ως δραματικού κειμένου, θα τονίσουμε τη σημασία της διδασκαλίας θεατρικών έργων, δεδομένου ότι αυτή μπορεί να επιφέρει μέγιστα παιδαγωγικά οφέλη, παρόλο που δεν καλύπτει εξ ολοκλήρου τις ανάγκες για ουσιαστική επαφή των μαθητών με τη θεατρική τέχνη (Γραμματάς 1990α: 122). Το λογοτεχνικό κείμενο και στη συγκεκριμένη περίπτωση το δραματικό μπορεί να ασκήσει θετική επίδραση ως πηγή πολλαπλής καλλιέργειας (συναισθηματικής, ψυχικής, διανοητικής), παράμετρος εξαιρετικά σημαντική στη σύγχρονη εποχή της μονομερούς μάθησης (Καψωμένος 1996: 38, Μπαλάσκας 2004: 606).

Κατ' αρχάς, η διδασκαλία θεατρικών κειμένων παρέχει στους μαθητές γνώσεις θεωρητικού χαρακτήρα, εφόσον έρχονται σε επαφή με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του είδους (Beach 2006: 145) και εξοικειώνονται με τις διαφορές ενός δραματικού έργου σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα του έντεχνου λόγου, κατανοώντας παράλληλα και την ποικιλία του γραπτού λόγου και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ένας συγγραφέας μπορεί να μεταδώσει το μήνυμά του (Meek 1992: 21, Nodelman 1996: 21, Προκόβας 1991: 27). Η παράμετρος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν λάβουμε υπόψη

το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών έχει συγκεχυμένες απόψεις και δεν δύναται να διακρίνει τα βασικά είδη του λόγου (Ακριτόπουλος 1999: 124). Για την κατανόηση της ιδιομορφίας του δραματικού κειμένου μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί η διασκευή του Ι. Καμπανέλλη *Το Παραμύθι χωρίς Όνομα* και να συγκριθεί με το αφηγηματικό «κείμενο-πηγή» του, δηλαδή το ομώνυμο μυθιστόρημα της Π. Δέλτα (Κούκης 2014: 79).

Μέσω της προσέγγισης δραματικών έργων ο μαθητής εξοικειώνεται με διαφορετικά είδη του θεατρικού λόγου, εστιάζοντας κυρίως στα δύο βασικά (τραγωδία- κωμωδία) και γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τους βασικούς εκπροσώπους τους (Τσαρμποπούλου 2000α: 188). Κατανοεί ότι η τραγωδία εστιάζει στις συμφορές του ανθρώπινου γένους και ολοκληρώνεται με δυσάρεστο τρόπο, ενώ η κωμωδία καταπιάνεται με την καθημερινή ζωή και καταλήγει σε ευτυχές τέλος. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής είναι σε θέση να διακρίνει το καθημερινό ύφος του *Αρχοντοχωριάτη* που ανήκει στο κωμικό είδος σε αντίθεση με το υψηλό ύφος της σαιξπηρικής τραγωδίας *Βασιλιάς Ληρ*.

Ανάμεσα στα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής- υπό την προϋπόθεση της συστηματικής διδασκαλίας των δραματικών κειμένων- είναι ότι του παρέχεται η δυνατότητα να εξετάσει θεατρικά έργα από διαφορετικές χρονικές περιόδους και με τον τρόπο αυτό να κατανοήσει τους σημαντικούς σταθμούς στο ελληνικό και παγκόσμιο θέατρο τόσο από άποψη δραματουργίας όσο και σκηνικής παρουσίασης και να συνειδητοποιήσει τη μεταβολή της μορφής και της αισθητικής στην ιστορική πορεία του είδους (Beach 2006: 179, Γραμματάς 2014α: 42).

Αυτή η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και η εμβάθυνση των μαθητών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου οδηγεί βαθμιαία στη δραματική τους κατάρτιση (Γραμματάς 2014α: 25). Υπό την έννοια αυτή οι έφηβοι με εφόδιά τους τις ήδη αφομοιωμένες γνώσεις από τη διδασκαλία θεατρικών έργων μπορούν να προχωρήσουν με μεγαλύτερη άνεση στην παραγωγή πρωτότυπων θεατρικών διαλόγων, σε μεταγραφές μη δραματικών κειμένων σε θεατρικά στο πλαίσιο του εργαστηρίου γραφής, αλλά και σε ένα πιο εξελιγμένο στάδιο στη δημιουργία διακειμενικών συνθέσεων (Γραμματάς 2008α: 45, 61, Nicholson 2000: 46).

Η διδασκαλία θεατρικών έργων, εφόσον η προσέγγιση που επιχειρείται δεν υποβαθμίζει τη θεατρικότητα τους, παρέχει στους διδασκόμενους την ευκαιρία να

διερευνήσουν τη σχέση κειμένου- παράστασης (Nicholson 2000: 38). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές παρευρίσκονται συχνά είτε ατομικά είτε συλλογικά σε θεατρικές παραστάσεις, αλλά σπάνια έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν τα κείμενα που προηγούνται αυτών των παραστάσεων (Κούκης 2014: 79). Η επαφή τους με τη διττή φύση του θεάτρου και συγκεκριμένα με την ανάγνωση ενός δραματικού κειμένου και στη συνέχεια με την παρακολούθηση της θεατρικής του παράστασης συνιστά μια κορυφαία εμπειρία, καθώς ο μαθητής μπορεί να κρίνει τη σκηνική παρουσίαση του κειμένου με την υπάρχουσα γνώση του ή να αναθεωρήσει μέσω της παράστασης τις ερμηνείες που είχε δώσει στο κείμενο (Αποστολίδου 2012).

Αυτή η θεωρητική κατάρτιση των μαθητών, αλλά και η πρακτική επαφή με την τέχνη του θεάτρου, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τις ποικίλες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση θα τους οδηγήσει στην εμπέδωση βασικών εννοιών και παραμέτρων του και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση του καλλιτεχνικού τους αισθητηρίου (Γραμματάς 2004α: 57). Απόρροια των παραπάνω είναι η απόκτηση θεατρικής παιδείας και η προπαρασκευή ενός μελλοντικού καλλιεργημένου θεατρικού κοινού, το οποίο διαθέτει τις κατάλληλες προσλαμβάνουσες για να υποδεχτεί τέτοιου είδους θεάματα (Γραμματάς 2004α: 110, Ξωχέλλης 2007: 320, Πούχνερ 1997: 73).

Αν εστιάσουμε στο περιεχόμενο των υπό εξέταση δραματικών κειμένων, συνειδητοποιούμε ότι η μορφοπαιδευτική τους αξία δικαιολογείται από το γεγονός ότι αυτά αναδεικνύουν θέματα και προβλήματα διαχρονικά και πανανθρώπινα (Γραμματάς 2007α: 13, Προκόβας 1991: 26). Με τη διδασκαλία τους οι μαθητές διαφωτίζονται και κατανοούν τις βασικές αλήθειες της ανθρώπινης μοίρας, τα πάθη της ανθρώπινης ψυχής με αποτέλεσμα να αποκτούν γνώση για τη ζωή, τις πολυειδείς ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές (Παπανδρέου 2007: 53, Ryan 2005: 22, Siegel 2000: 29). Μέσα από τη δράση και το λόγο των δραματικών προσώπων εξερευνώνται βαθιά φιλοσοφικά ερωτήματα, τα οποία ανέκαθεν απασχολούσαν τους ανθρώπους (Κοντογιάννη 2008: 20). Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η θεματική των κειμένων δεν είναι ξένη προς τη δική τους κατάσταση, καθώς είναι εφικτό να διακρίνουν συσχετισμούς με τα σημερινά δεδομένα σε σχέση με τον προσωπικό, αλλά και ευρύτερα κοινωνικό τους χώρο (Κοντογιάννη 2006: 168, Mowoe 1998: 9, Watson 1988: 137).

Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι στην *Ερωφίλη* προβάλλεται το διαχρονικής παρουσίας σε όλες τις μορφές τέχνης, αλλά και στην πραγματική ζωή, θέμα του έρωτα.

Το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου εγείρει τον προβληματισμό των μαθητών, καθώς βρίσκονται στις αρχές της εφηβικής περιόδου, κατά την οποία το θέμα των διαφυλικών σχέσεων τους απασχολεί ιδιαίτερα, λόγω και των σημαντικών ψυχοσωματικών αλλαγών που συντελούνται κατά την περίοδο της ήβης (Κουντουρά 2007: 26, Craig 2002: 6-15, Σοφιάδου 2015: 378). Παράλληλα, όμως, μέσω της διδασκαλίας αντιλαμβάνονται τις διαφορές σε σχέση με τη σημερινή εποχή δεδομένου ότι η δύναμη της αγάπης που υπερβαίνει το θάνατο και η επισφράγιση της με όρκο υποβάλλουν το συναίσθημα του έρωτα ως τρυφερής ανθρώπινης σχέσης, το οποίο στις μέρες μας σπανίζει.

Διαχρονική και προσαρμόσιμη σε κάθε εποχή είναι και η δραματουργία του Μολιέρου, ο οποίος με όχημα τη σάτιρα αναδεικνύει το ατομικό σε οικουμενικό (Βαρβέρης 1987: 26, Bernard 1995: 543, Norman 2006: 60). Με τη διδασκαλία του *Αρχοντοχωριάτη* ο μαθητής έρχεται σε επαφή με ένα από τα βασικά ανθρώπινα ελαττώματα και εντοπίζει αντιστοιχίες με τη σημερινή εποχή, η οποία βρίθει ανθρώπων που επιδεικνύουν ανάλογο «αρχοντοχωριατισμό» και «σουσουδισμό», αρνούμενοι την καταγωγή τους και θεωρώντας ότι με τα χρήματα μπορούν να εξαγοράσουν τα πάντα (Falk 1960: 75, Maxfield 1959: 62). Παρόλο που έχουν παρέλθει αιώνες από την εποχή της συγγραφής του έργου, συνειδητοποιούμε ότι η ανθρώπινη φύση δεν αλλάζει, καθώς ο άνθρωπος παρουσιάζει τις ίδιες αδυναμίες και οδηγείται στα ίδια σφάλματα (Κάστρο 1973: 723).

Διαχρονική είναι και η προβληματική των ανθολογούμενων κειμένων των Σαίξπηρ, Μπρεχτ και Καμπανέλλη (Garber 2005: 649, Γραμματάς 2006β: 57, Μουρσελάς 2012: 13, Πλωρίτης 1971: 84). Κοινή τους συνισταμένη αποτελεί το αιώνιο θέμα της εξουσίας και της κατάχρησής της με τις ακόλουθες συνέπειες που έχει η *libido dominandi* τόσο για τους εξουσιαζόμενους όσο και για τους εξουσιαστές ή τα όργανά τους (Greer 1994: 131, Μπακονικόλα 2000: 106, Προκόβας 1989: 321). Αυτή η παγκόσμια και διαχρονική διάσταση στην περίπτωση του *Βασιλιά Ληρ* και του θεατρικού έργου του Καμπανέλλη τονίζεται κι από τα ασαφή χωροχρονικά όρια της δράσης, γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο την αντίληψη ότι πρόκειται για θέματα, τα οποία δεν αφορούν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και μια περιορισμένη ομάδα ανθρώπων (Holloway 1961: 203, Hunter 1981: 22, Σπανάκου 1999: 307).

Με τη διδασκαλία των προαναφερθέντων δραματικών κειμένων οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η δύναμη ανέκαθεν αποτελούσε ισχυρό όπλο στα χέρια των

εξουσιαστών, το οποίο οδηγεί τους ίδιους σε κατάπτωση, αλλά παράλληλα αλλοτριώνει και τους απλούς ανθρώπους (Benjamin 1972: 63, Kott 1970: 157, Νέδα 2012: 95). Ενδεικτικά στο *Παραμύθι χωρίς όνομα* η παθητικότητα του λαού μπροστά στη δίκη ενός αθώου, αλλά και η μωροπιστία στην είδηση της έλευσης βοήθειας οδηγούν το μαθητή στη διαπίστωση του ελλείμματος της ανθρώπινης αξιοπρέπειας κάτω από δύσκολες συνθήκες και του εγκλωβισμού του ανθρώπου, λόγω των πανίσχυρων μηχανισμών του κράτους και του κοινωνικού συστήματος (Γραμματάς 2002: 170, Μπακοπούλου 2006: 267). Παρομοίως, διαπιστώνει ότι στον *Σπιούννο* ο διάχυτος τρόμος του ανελεύθερου καθεστώτος οδηγεί σε παρακμή της ηθικής και παγιδεύει το άτομο σε αντιφάσεις, σπέρνοντας την καχυποψία στον πυρήνα της οικογενειακής ζωής (Dort 1981: 139). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις οι αλλαγές στη συμπεριφορά των ηρώων παρουσιάζονται ως απόρροια καταστάσεων που οι ίδιοι δεν μπορούν να ελέγξουν (Μαράκα 2006: 84, Χαβιάρας 1993: 31).

Με τα παραπάνω ως δεδομένα αντιλαμβανόμαστε ότι το θεατρικό κείμενο συνιστά πολύτιμο αρωγό του μαθητή, καθώς αποτελεί φορέα μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών που προωθούν την πνευματική του ανάπτυξη (Γραμματάς 2004α: 58). Ο έφηβος αποδέκτης αυτών των κειμένων έρχεται αντιμέτωπος με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα γεγονός που βοηθά στην ανακατασκευή και στον εμπλουτισμό της εμπειρίας του (Booth 2003: 19, Galda 2013: 6, Παπανδρέου 2008: 41). Υπό την έννοια αυτή η προσέγγιση ενός δραματικού κειμένου συνιστά μια εξαιρετικά ευεργετική εμπειρία, η οποία τον προετοιμάζει για την ομαλή ένταξη στον κοινωνικό βίο και την ευκολότερη προσαρμογή σε καταστάσεις, παρέχοντας επίγνωση των εμποδίων που ενδεχομένως θα συναντήσει στη ζωή και των δυνατών τρόπων αντιμετώπισής τους (Levy 1997: 66, Πάτσιου 2013: 10). Ο ανήλικος μαθητής μέσω της διδασκαλίας συνειδητοποιεί με ανώδυνο τρόπο αναπόφευκτες καταστάσεις με αποτέλεσμα να μεταβαίνει σταδιακά από την κατάσταση του *infans* στην ωριμότητα (Αναγνωστοπούλου 2005: 51, Φίλιας 1998: 24).

Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας δραματικών κειμένων υποστηρίζεται κι από το γεγονός ότι μέσω της προσέγγισής τους οι μαθητές γίνονται κοινωνοί και συνειδητοποιούν πλήθος διαχρονικών ιδεών, αρχών και μηνυμάτων (Τζαμαργιάς 2001: 68, Winston 1998: 46), παράμετρος εξαιρετικά σημαντική στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από απεμπόληση των αξιών και συρρίκνωση της ηθικής. Αυτά τα

μηνύματα και οι ιδέες που ενυπάρχουν στο δραματικό κείμενο μπορούν να επιδράσουν υπό προϋποθέσεις στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των ανήλικων αναγνωστών με τρόπο ανεπαίσθητο κι όχι υπό τη μορφή ρητά εκφρασμένων αξιών, γεγονός που βοηθά στη διαμόρφωση του προσωπικού αξιακού τους κώδικα και στην ηθική τους βελτίωση (Αποστολίδου 1999: 338, Hargham 2010: 523, Σωτηροπούλου 2010: 106).

Ειδικά στην περίπτωση του δραματικού κειμένου η μετάδοση μηνυμάτων και η επακόλουθη παιδαγωγία είναι εντονότερη, καθώς το δράμα εμπεριέχει στοιχεία που διεγείρουν την προσοχή και ενισχύουν την πειθώ του αναγνώστη σε μεγαλύτερο βαθμό (Γραμματάς 2015α: 279). Στην περίπτωση αυτή, βέβαια, απαιτείται η κατάλληλη προσέγγιση του κειμένου, γιατί οι μέθοδοι διδασκαλίας που αξιοποιούνται συχνά αποτυγχάνουν να αποδείξουν ότι τα προβαλλόμενα ιδανικά έχουν άμεση σχέση με τη ζωή με παρεπόμενο να καταλήγει η διδασκαλία σε βερμπαλισμό και μονότονη ηθικοδιδασκαλία (Αποστολίδου 1999: 336, Καψωμένος 1996: 39).

Οι προαναφερθείσες παρατηρήσεις μπορούν να επιβεβαιωθούν αν εστιάσουμε στα υπό διαπραγμάτευση δραματικά κείμενα, καθώς πράγματι αυτά αποτελούν παρακαταθήκες σημαντικών αξιών και μηνυμάτων που υπερβαίνουν την εποχή που τα παρήγαγε (Bernard 1955: 543, Elsom 1989: 25, Κορώνη 2006: 71). Το σημαντικό είναι ότι οι συγγραφείς τους ενσωματώνουν ηθικά μηνύματα χωρίς, όμως, να εμφορούνται τα κείμενά τους από έντονο διδακτισμό (Benoit 1992: 534, Μουρσελάς 2012: 13, Norman 2006: 60).

Πιο συγκεκριμένα, τα αποσπάσματα από το *Βασιλιά Ληρ*, τον *Αρχοντοχωριάτη* και το τρίτο χορικό της *Ερωφίλης* αποτελούν έμμεσες συστάσεις για την υιοθέτηση της μετριοπάθειας και της μετριοφροσύνης ως σημαντικών αρετών κατά τη διάρκεια του βίου (Graveley 1989: xiv). Ο μαθητής με τη διδασκαλία της σαιξπηρικής τραγωδίας κατανοεί τις δυσάρεστες επιπτώσεις της υπέρβασης του μέτρου. Το πρώτο ανθολογούμενο απόσπασμα προέρχεται από την εναρκτήρια σκηνή του έργου, η οποία είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς εισάγει βασικά θέματα και εκθέτει τις αιτίες για τις οποίες θα ακολουθήσει η καταστροφή και η πτώση του βασιλιά (Houghton 1985: 166, Goldberg 1974: 4). Ο μαθητής παρακολουθεί την πορεία του Ληρ, ο οποίος, λόγω της ματαιοδοξίας του, διαπράττει ύβρη και δε δύναται να σκεφτεί λογικά με αποτέλεσμα να διαταράξει τις σχέσεις του με την αγαπημένη του κόρη και να χάσει τα πάντα, ακόμη

και την ψυχική υγεία του (Garber 2005: 653, Rose 2003: 233). Μόνο μετά την τραγική του πτώση, η οποία απεικονίζεται στο δεύτερο ανθολογούμενο απόσπασμα, οδηγείται στην αυτογνωσία και στη συνειδητοποίηση της πραγματικής ουσίας της ζωής (Hunter 1981: 14, Muir 1972: xlviii).

Οι ίδιες αξίες μπορούν να μεταδοθούν στο πλαίσιο του κωμικού είδους και συγκεκριμένα με το θεατρικό έργο του Μολιέρου. Ο κύριος Ζουρνταίν παρασύρεται από τον εγωισμό και τη μεγαλομανία του, διεκδικώντας ένα κόσμο που κατ' ουσίαν δεν του ανήκει με αποτέλεσμα να καταντά περίγελος, μιμούμενος ξένες προς την ιδιοσυγκρασία του συμπεριφορές (Βαρβέρης 1987: 29, Falk 1960: 75). Το γέλιο που μας προκαλεί, όμως, η ακραία συμπεριφορά του είναι ένα γέλιο στοχαστικό και πιθανόν ο ανήσυχος μαθητής να προβληματιστεί και να συνειδητοποιήσει τα πάθη που αενάως χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη φύση (Dromgoole 2001: 122, Mathews 1910: 320, Πούχνερ 2001: 41).

Ανάλογη διδακτική πρόθεση εντοπίζουμε και στο τρίτο χορικό της *Ερωφίλης*, κομμάτι ανώτερης ποιητικής πνοής (Πολίτης χ.χ., 74), στο οποίο ο Χορός, λαμβάνοντας αφορμή από τη συμπεριφορά του βασιλιά Φιλόγονου, γενικεύει και τονίζει την καταστροφική επίδραση της άμετρης φιλοδοξίας και της φιλαργυρίας στη ζωή των ανθρώπων (συγκρούσεις, θάνατοι, μίσος, διατάραξη οικογενειακών σχέσεων), παρουσιάζοντας αυτά τα πάθη προσωποποιημένα.

Παρόμοια διατάραξη και εξάρθρωση των οικογενειακών σχέσεων υπό τη σκιά των ανελεύθερων καθεστώτων παρουσιάζεται και στο μονόπρακτο του Μπρεχτ. Επομένως, η διδασκαλία του μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη της σημασίας και στη σφυρηλάτηση υψίστων αγαθών και θεμελιωδών δικαιωμάτων, όπως αυτά της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της ειρήνης και κατ' επέκταση να οδηγήσει στη διαμόρφωση πολιτών με δημοκρατικό ήθος (Μανιάτης 2015). Η κατανόηση της σημασίας τέτοιων αγαθών γίνεται στη συγκεκριμένη περίπτωση με την περιγραφή της αντίθετης κατάστασης, δηλαδή με την παρουσίαση της ιδεολογικής και πολιτικής κτηνωδίας του χιτλερισμού και τον αντίκτυπο στη ζωή του απλού λαού, καθώς διαφαίνεται ότι τα πάντα, πολιτική, παιδεία, δικαιοσύνη βρίσκονται σε σήψη (Γεωργουσόπουλος 1999: 295, Πλωρίτης 1980: 12).

Τέλος, με το *Παραμύθι Χωρίς όνομα* προβάλλεται η σημασία του αισθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης, της παρρησίας και της διεκδίκησης του δίκιου κυρίως μέσω της αντίδρασης της Φτωχομάνας, η οποία σε αντίθεση με το άβουλο πλήθος καταγγέλλει την κατάφωρη αδικία και το προαποφασισμένο αποτέλεσμα της δίκης (Μαράκα 2006: 78, 84). Έτσι, ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι η ευημερία και η αλλαγή στηρίζεται στην υπέρβαση του φόβου, της ιδιοτέλειας και στην προσπάθεια για το κοινό καλό (Σπανάκου 1999: 307).

Η μορφοπαιδευτική προοπτική των δραματικών κειμένων αποδεικνύεται κι από τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών μέσω των προτύπων που προβάλλουν, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς και να νοηματοδοτήσουν τη δική τους ύπαρξη (Levy 1997: 68, Μαλαφάντης 2001: 23, Nodelman 1996: 73, Σπετσιώτου 1998: 31). Αυτή η παρουσίαση αξιακών προτύπων είναι εξαιρετικά σημαντική, αν λάβουμε υπόψη ότι η εύπλαστη νεανική ψυχή κατακλύζεται καθημερινά από πρότυπα βίας, εγκληματικότητας και υλικού ευδαιμονισμού.

Ο έφηβος αποδέκτης αυτών των κειμένων βρίσκεται σε διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητάς του και μέσα από την ανάγνωση αναζητά τρόπους ζωής άξιους μίμησης, οι οποίοι θα του εξασφαλίσουν τη μετάβαση προς την ωρίμανση (Craig 2008: 53, Καρπόζηλου 1994: 38, Μέλλου 2001: 144). Ειδικά σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή που βιώνουμε, η αναβάπτιση σε σημαντικά πρότυπα ζωής και σε αξίες του παρελθόντος βοηθά τον άνθρωπο να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα νέα δεδομένα και να ξεπεράσει κάθε είδους αδιέξοδα (Bender 2002: 70, Γραμματάς 2015β). Αυτά τα μοντέλα συμπεριφοράς, όμως, δεν αφομοιώνονται άκριτα, αλλά ο μαθητής τα επεξεργάζεται και τα προσαρμόζει στην εποχή του με αποτέλεσμα να προβληματίζεται και με αυτόν τον τρόπο να προωθείται η ουσιαστική γνώση και η ολοκληρωμένη παιδεία του (Γραμματάς 2015α: 281, Κοντογιάννη 2008: 22).

Συνεπώς, η δράση και οι επιλογές των ηρώων αποτελούν υπόδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή και καλούν τους μαθητές να αναρωτηθούν για τη δική τους στάση σε παρόμοιες καταστάσεις με τρόπο που διευκολύνεται η ενδοσκόπηση και η αυτογνωσία τους, καθώς συνειδητοποιούν τις δικές τους απόψεις και επιθυμίες (Beach 2006: 14, Meek 1992: 2, Watson 1988: 138). Ο μαθητής- αναγνώστης, συμμετέχοντας ενεργά στη νοηματοδότηση του κειμένου, φέρει μαζί του τις προηγούμενες εμπειρίες, αλλά και τους

τωρινούς προβληματισμούς του και υπό αυτήν την έννοια η ανάγνωση τον βοηθά να αποκτήσει συνείδηση του εαυτού του (Galda 2013: 7, Rosenblatt 1969: 34-37).

Εστιάζοντας στα υπό εξέταση δραματικά κείμενα, παρατηρούμε ότι πράγματι εμπεριέχουν πρότυπα προς παραδειγματισμό, αλλά παράλληλα προβάλλουν και περιπτώσεις λανθανουσών συμπεριφορών και των συνεπειών τους (Glazer 1981: 189, Μαλαφάντης 2001: 35, Παπάς 2001: 10). Πιο συγκεκριμένα, στον *Αρχοντοχωριάτη* παράδειγμα προς αποφυγή συνιστά η συμπεριφορά του κυρίου Ζουρνταίν. Το δραματικό έργο του Μολιέρου γελοιοποιεί και στιγματίζει τη συγκεκριμένη στάση ζωής, η οποία αποκλίνει από το κοινωνικώς ορθό και πρόπον με στόχο τη διόρθωσή της (Graveley 1989: xii, Laubreaux 1974: 34, Moliere 1974: 30). Στον αντίποδα του πρωταγωνιστή βρίσκονται η σύζυγός του και ο Κλεόντης, οι οποίοι χαρακτηρίζονται για την ειλικρίνεια, την τιμιότητα, την απλότητα και τη σοβαρότητά τους (Bernard 1973: 539). Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής παραδειγματίζεται και εντάσσεται στις σταθερές της κοινωνίας, κατανοεί, δηλαδή, ποια είναι η κοινωνικώς αποδεκτή συμπεριφορά με αποτέλεσμα να διαμορφώνει τις πεποιθήσεις, τις αξίες που είναι σημαντικές για το κοινωνικό σύνολο και κατ' επέκταση να προωθείται η κοινωνική του ανάπτυξη (Norton 2007: 34, Τσαρμποπούλου 2000β: 302).

Παράδειγμα προς αποφυγή συνιστά και η κενόδοξη συμπεριφορά του Βασιλιά Ληρ σε αντίθεση με την Κορδέλια και τον Κεντ, οι οποίοι αποτελούν πρότυπα ήθους, ειλικρίνειας, γενναιότητας και αφοσίωσης, καθώς αντιστέκονται στην ανηθικότητα που επικρατεί γύρω τους κι υπό την έννοια αυτή λειτουργούν ηθοπλαστικά προς τους νέους (Duthie 1962: xviii, Muir 1972: lii). Η Κορδέλια αγαπά ειλικρινά τον πατέρα της και σε αντίθεση με την ωφελμιστική τάση των αδερφών της αρνείται να εξαγοράσει την αγάπη της με κολακείες, ώστε να έχει μερίδιο στην εξουσία (Kermode 2001: 194, Muir 1986: 30). Αυτή η παρουσίαση των χαρακτήρων σε αντιθετικά ζεύγη είναι εξαιρετικά προσιτή για τους ανήλικους μαθητές και συνεισφέρει σημαντικά στη διάκριση της σωστής και λανθασμένης στάσης των ηρώων (Δαμιανάκου 1994: 43, Houghton 1985: 9, Καμτσής 2006: 93).

Στο *Παραμύθι χωρίς όνομα* η νωθρότητα και η παθητικότητα του λαού που καταλήγει άθυρμα στη βούληση των ισχυρών συνιστά αρνητικό υπόδειγμα ζωής σε αντίθεση με τη στάση που διατηρεί η Φτωχομάνα και ο Μιχάλης (Τσακρής 2007: 79). Συγκεκριμένα μέσω του Μιχάλη προβάλλεται η επιφυλακτική στάση που πρέπει να υιοθετούμε σε

κάθε περίπτωση πέρα από οποιουσδήποτε ενθουσιασμούς του εύπιστου πλήθους. Τέλος, με τη διδασκαλία της *Ερωφίλης* ο μαθητής παραδειγματίζεται, καθώς αναδεικνύονται οι χαρακτήρες των δύο ερωτευμένων, οι οποίοι σε αντίθεση με το ΦιλόγONO αποτελούν με την ευγένεια και την αξιοπρέπειά τους δείγματα του ήθους των ανθρώπων της Αναγέννησης (Πολίτης χ.χ., 79). Διδάσκουν με τις επιλογές τους τη δύναμη της ανιδιοτελούς αγάπης, η οποία αψηφά ακόμη και το θάνατο.

Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτή η υιοθέτηση προτύπων και αξιών μπορεί να επιτευχθεί με ακόμη πιο αβίαστο τρόπο με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. Οι νεαροί θεατές με τον αδιαμόρφωτο ψυχοπνευματικό τους κόσμο και δεδομένης της βιωματικότητας, της εποπτικότητας και της αμεσότητας της παράστασης, αλλά και της μνημονικής καταγραφής στη συνείδησή τους των γνωρισμάτων που διαθέτουν οι ήρωες, παραδειγματίζονται από τη δράση τους και υιοθετούν ανάλογες συμπεριφορές (Γραμματάς 2003: 419-420, Γραμματάς 2015α: 280).

Ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από την προσέγγιση δραματικών έργων πρέπει να αναφερθεί και η επαφή του με την εθνική πολιτιστική κληρονομιά, την παράδοση και την ιστορία της χώρας μας (Κατσίκη 2010: 64, Σπετσιώτου 1998: 89-91). Υπό την έννοια αυτή τα κείμενα από την εγχώρια δραματουργία μπορούν κάλλιστα να εξυπηρετήσουν τους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος, εξασφαλίζοντας τη γνωριμία του μαθητή με τις ρίζες και τις αξίες του πολιτισμού του με επακόλουθο την απόκτηση εθνικής συνείδησης (Λαλαγιάννη 2005: 270, Τόγιας 1990: 752). Με αυτόν τον τρόπο ο διδασκόμενος διαμορφώνει σταδιακά την εθνική συλλογική ταυτότητα, καθώς κατανοεί ότι εντάσσεται σε μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά (Κανατσούλη 2002: 127, Μαλαφάντης 2001: 33).

Συνεπώς, οι μαθητές με τη διδασκαλία της *Ερωφίλης* και εν γένει του κρητικού θεάτρου προσεγγίζουν ένα σημαντικό κεφάλαιο της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, τον πρώτο σταθμό στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (Κουντουρά 2007: 25, Πολίτης 2003: 65) με τον οποίο εγκαθίσταται μια ντόπια παράδοση κλασικίζουσας δραματουργίας που θα αποτελέσει πρότυπο για τουλάχιστον δύο αιώνες (Πούχνερ 2006: 28). Συγκεκριμένα, η τραγωδία του Χορτάση παρά τις αδυναμίες που τις έχουν προσάψει (πλατειασμοί, μακροπερίοδος λόγος, άφθονο γνωμολογικό στοιχείο) (Αλεξίου 2001: 67, Μπουμπουλίδης χ.χ.: 10) είναι από πλευρά λογοτεχνικής ποιότητας ίσως το

σημαντικότερο έργο της βενετοκρατούμενης Κρήτης και των Επτανήσων με πολλαπλές απηχήσεις στην προφορική και γραπτή παράδοση (Ευαγγελάτος 1997: 10, Ruchner 1991: 148).

Παρόλο που η δράση στην *Ερωφίλη* διαδραματίζεται στη Μέμφιδα της Αιγύπτου, ο μαθητής αναγνωρίζει την ελληνικότητα στα ήθη και στους χαρακτήρες (Ελευθερίου 1980: 60, Σολομός 1966: 12). Παράλληλα, μέσω της διδασκαλίας έρχεται σε επαφή με ένα τμήμα του άυλου πολιτισμού μας, το κρητικό ιδίωμα, μία από τις τοπικές παραλλαγές της κοινής νεοελληνικής, η οποία με τον Χορτάτση εξευγενίζεται και υψώνεται σε γλώσσα λογοτεχνική (Bancroft 2013: xiii, Σολομός 1973: 203).

Κατά αντίστοιχο τρόπο το δραματικό κείμενο του Καμπανέλλη κατέχει μια δεσπόζουσα θέση στη μεταπολεμική δραματουργία, καθώς ανανεώνει και εξελίσσει θεματικά και τεχνικά τη μέχρι τότε θεατρική γραφή (Γραμματάς 2006γ: 223, Μουρσελάς 2012: 12). Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο κι ενώ επικρατούσε κυρίως το είδος της φαρσοκωμωδίας με τους συγγραφείς να αποφεύγουν τις σαφείς νύξεις στα προβλήματα του λαού, ο Καμπανέλλης συνειδητοποίησε τις ανάγκες της εποχής του και καταπιάστηκε με την αληθινή όψη της ελληνικής πραγματικότητας (Γεωργακάκη 2006: 117, Καλαϊτζή 1983: 19, Πλωρίτης 1989: 123).

Η διδασκαλία του αποσπάσματος από το *Παραμύθι χωρίς όνομα* θα επιτρέψει στους μαθητές να γνωρίσουν τα συστατικά που συνιστούν την ελληνικότητα και το πνεύμα του νεοελληνισμού (αξίες, ιστορία, γλώσσα, πεποιθήσεις) (Κανατσούλη 2002: 27), καθώς η δραματουργία του Καμπανέλλη ενσωματώνει τέτοια χαρακτηριστικά δεδομένης και της εναγωνίας αναζήτησης της γενιάς του για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Γραμματάς 2006δ). Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να προσεγγίσει πολλά στοιχεία του λαϊκού μας πολιτισμού, τα οποία είναι εγγεγραμμένα στο παρόν κείμενο (χρήση λαϊκής γλώσσας, στερεότυπες εκφράσεις, παροιμίες, προλήψεις) (Παπαβασιλείου 2006: 196-201).

Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Καμπανέλλης δεν εστιάζει στην ατομική περίπτωση, αλλά εμβαθύνει στα δημόσια θέματα και στην τύχη ενός ολόκληρου λαού (Γεωργουσόπουλος 1978: 12, Κακουδάκη 2006: 181, Καμπανέλλης 1990: 35). Οι χαρακτήρες που προβάλλονται στο απόσπασμα είναι γνώριμοι και διαθέτουν την ισχύουσα μέχρι σήμερα ιδιοσυγκρασία του νεοέλληνα, ο οποίος παρουσιάζεται ευκολόπιστος και

ονειροπόλος, αλλά ταυτόχρονα φιλότιμος και ταλαιπωρημένος (Μπακοπούλου 2006, 267).

Δε θα πρέπει, επίσης, να αγνοηθεί ότι η διδασκαλία δραματικών κειμένων προωθεί την απόκτηση γνώσεων μέσω του εντοπισμού αντιστοιχιών ανάμεσα στη δραματολογία και στις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες, τις αντιλήψεις της κοινωνίας της εποχής παραγωγής του θεατρικού έργου (Γραμματάς 2004β: 242, Sloan 2003: 13). Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι κάθε κομμάτι της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται πιστά στο λογοτεχνικό έργο (Barr 1981, 87) και σε μια τέτοια οπτική που εκλαμβάνει το δραματικό κείμενο ως ιστορική πηγή πληροφοριών ελλοχεύει ο κίνδυνος να εξοβελιστεί η καλλιτεχνική του αξία (Γραμματάς 1992: 81, Ηλία 1999: 179).

Ο συγγραφέας, συνθέτοντας το έργο του, συχνά ωραιοποιεί, μεγεθύνει ή υποβαθμίζει την αντικειμενικά υπαρκτή κατάσταση, αλλά στόχος του είναι σε κάθε περίπτωση να ανταποκριθεί στον ορίζοντα προσδοκιών του κοινού του (Γραμματάς 2012β, Wellek 1955: 118). Με τη σημασία αυτή ο ορίζοντας ενός λογοτεχνικού έργου συμπίπτει σε ένα σημαντικό βαθμό με αυτόν του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και προσφέρεται για τη συνειδητοποίηση του τελευταίου δεδομένου ότι κανένα κείμενο δε νοείται έξω από την κοινωνία που το δημιούργησε (Πασχαλίδης 1999: 323, Σακελλαρίου 1994: 11).

Υπό την έννοια αυτή με τη διδασκαλία της *Ερωφίλης* οι μαθητές κατανοούν το ιδεολογικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της εποχής κατά την οποία γράφτηκε το έργο. Συγκεκριμένα, το κρητικό θέατρο, έχοντας ως πρότυπα έργα της όψιμης ιταλικής αναγέννησης (Bancroft 2013: viii, Κακλαμάνης 1993: 73), αφενός ανταποκρίνεται στα ιδανικά του αναγεννησιακού κόσμου, αφετέρου, εκφράζει τις προσδοκίες των εγγεγραμμένων θεατών του, δηλαδή του κοινού των αστικών κέντρων της Κρήτης (Γραμματάς 2012β).

Η θεματική της *Ερωφίλης* αντικατοπτρίζει την αναγεννησιακή φιλοσοφία της απόλυτης δύναμης του έρωτα, ο οποίος προβάλλεται ως αντίπαλος του θανάτου (Markaki 2015: 106, Puchner 1991: 144). Αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν περισσότερα αποσπάσματα της τραγωδίας, θα συνειδητοποιούσαν τη σημασία που έχουν για την κοινωνία της εποχής οι έννοιες της μοίρας και του ριζικού, οι οποίες επανέρχονται συνεχώς στο έργο και καθορίζουν την πορεία των δραματικών προσώπων (Χατζηνικολάου 2007: 32). Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία να διερευνήσουν τις

διαφυλικές σχέσεις, τον ερωτικό κώδικα και κυρίως τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία της εποχής. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουν τον υποβαθμισμένο ρόλο του γυναικείου φύλου, καθώς, όπως διαφαίνεται και στο κείμενο, κυριαρχεί η υπακοή στη βούληση του πατέρα και κάθε προσπάθεια υπέρβασής της θεωρείται απειλή για το κοινωνικό σύστημα (Markaki 2015: 94, 81). Παρόλα αυτά, στο πρόσωπο της Ερωφίλης μπορούν οι μαθητές να εντοπίσουν και στοιχεία δυναμικότητας, καθώς επιθυμεί να λαμβάνει η ίδια τις αποφάσεις για τον εαυτό της, αντικατοπτρίζοντας πιθανόν τις προσπάθειες των γυναικών ευγενικής καταγωγής της εποχής να ισχυροποιήσουν της θέση τους στην κοινωνία (Markaki 2015: 96). Αυτήν την προσπάθεια για αναβάθμιση του γυναικείου ρόλου ενισχύει και το γεγονός της εξέγερσης των κορασίδων, οι οποίες σκοτώνουν τον Φιλόγγο, στοιχείο το οποίο αποτελεί έμπνευση του Χορτάση και δεν εντοπίζεται στο ιταλικό πρότυπο (Αλεξίου 2001: 33).

Αντίστοιχη με την αντικειμενική πραγματικότητα της εποχής παρουσιάζεται και η δραματουργία του Καμπανέλλη με αποτέλεσμα οι μαθητές με τη μελέτη του έργου να αποκτούν μια αρκετά πιστή εικόνα της μεταπολεμικής νεοελληνικής πραγματικότητας, καθώς σε αυτό καθρεφτίζονται οι κοινωνικοπολιτικές τομές και η ιδεολογία που κυριαρχούν τη συγκεκριμένη περίοδο (Γραμματάς 1995: 28, Παυλάκη 2012: 29, (Πούχγερ 2010: xxiii). Αναλυτικότερα η διδασκαλία του αποσπάσματος από το *Παραμύθι χωρίς Όνομα* φέρνει τους διδασκόμενους σε επαφή με την εικόνα της τραυματισμένης Ελλάδας με φόντο τα περασμένα ιστορικά γεγονότα (Μικρασιατική καταστροφή, Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, Εθνική αντίσταση, Εμφύλιος), τα οποία έχουν τον αντίκτυπό τους στην κοινωνία (Νέδα 2012, 96). Μέσα από το έργο διαφαίνονται τα χρόνια κοινωνικά προβλήματα, το αδιέξοδο της μετεμφυλιακής κοινωνίας, το ουτοπικό όραμα του Έλληνα της εποχής για βελτίωση της κατάστασής του και κοινωνική άνοδο (Γεωργουσόπουλος 1978: 12, Γραμματάς 2015β, Καλαϊτζή 1983: 20).

Εκτός όμως από τη διδασκαλία έργων από την εγχώρια δραματουργία σημαντικό είναι να προσεγγιστούν και κείμενα από το παγκόσμιο δραματολόγιο, όπως τα ανθολογούμενα του Μπρεχτ, του Σαίξπηρ και του Μολιέρου. Με τη διδασκαλία τους οι μαθητές διευρύνουν ακόμη περισσότερο τον πνευματικό τους ορίζοντα, έρχονται σε επαφή με έναν κόσμο καθολικότερο (Δέτσης 1991: 103, Glazer 1981: 50, Κοντογιάννη 2008: 89) και προωθείται η δημιουργία του αισθήματος του συνανήκειν και η

συνειδητοποίηση της κοινής ευρωπαϊκής τους ταυτότητας (Γραμματάς 1997: 210, Νάκη 2003: 89).

Με τον τρόπο αυτό ο έφηβος αντιστρατεύεται τον εγωιστικό εγκλεισμό στο εγώ και στο οικείο (Harpham 2010: 522) και επεκτείνει το σημείο αναφοράς του πέρα από τα καθημερινά και προσφιλή γεγονότα, προσεγγίζοντας το ανοίκειο και το διαφορετικό (Γραμματάς 2008β: 34, Fleming 2003: 41). Μέσω της επαφής του με αξίες, τρόπους σκέψης και παραδόσεις διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνιών προωθείται η αντίληψη του εαυτού και των ομοίων του, αλλά κυρίως η κατανόηση και η αποδοχή του διαφορετικού με παρεπόμενο τη σταδιακή ανάδυση της διαπολιτισμικής συνείδησης (Γραμματάς 2007α: 13, Κατσίκη 2010: 65, Ζερβού 1999: 139). Αυτή η απόκτηση οικουμενικής συνείδησης ανταποκρίνεται στα δεδομένα της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας και δεν πρέπει να θεωρηθεί επικίνδυνη για την εθνική αυτοσυνείδηση, δεδομένου ότι οι μαθητές, γνωρίζοντας την κουλτούρα του άλλου, κατανοούν καλύτερα και το δικό τους πολιτισμό (Κανατσούλη 2005: 82, Κοντογιάννη 2008: 37).

Πιο συγκεκριμένα, ο αναγνώστης του έργου του Μολιέρου διευρύνει τις γνώσεις του και αποκτά μία σαφή εικόνα για τη γαλλική κοινωνία του 17^{ου} αιώνα, καθώς στη δραματουργία του αντικατοπτρίζονται σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και σχολιάζεται η γενικευμένη τάση των ανθρώπων που είχαν συγκεντρώσει πλούτο να αποκτήσουν τίτλους ευγενείας με κάθε μέσο (Bernard 1955: 543, Norman 2006: 58, Thoronal 2001: 51). Την περίοδο αυτή η παρακμή της παλιάς αριστοκρατίας και η οικονομική εξάντληση του κράτους είχε οδηγήσει σε πλειστηριασμό τίτλων ευγενείας σε νεόπλουτους αστούς και στην πραγματοποίηση γάμων από συμφέρον (Corcoran 1977: 479, Thoronal 2001: 52-53). Αυτή η εμμονή του πρωταγωνιστή για κοινωνική άνοδο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τη γαλλική κοινωνία της εποχής η απόκτηση κοινωνικού κύρους είχε μέγιστη σημασία (Matzat 1991: 187).

Μέσω της διδασκαλίας του *Βασιλιά Ληρ* και με τη γνωριμία του με το σαιξπηρικό θέατρο ο μαθητής μπορεί να κάνει σύνδεση με την περίοδο της ελισαβετιανής Αγγλίας και να κατανοήσει το πνεύμα της Αναγέννησης (Gibson 1998: 4, Γραμματάς 2004β: 243, Δαμιανάκου 1994: 51). Το συγκεκριμένο δραματικό κείμενο αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων στη Βρετανία σε μια περίοδο που θεωρείται ως απαρχή για τη σύγχρονη εποχή (Ryan 2005: 32). Παρά τη

διαχρονική διάσταση του θέματος του σφετερισμού της εξουσίας, απεικονίζονται έμμεσα τα εσωτερικά πολιτικά προβλήματα και η ατμόσφαιρα της βασιλείας του Ιακώβου του Α΄ και της Συνωμοσίας της Πυρίτιδας (Houghton 1985: 12, Muir 1986: 48, Πλωρίτης 2002: 261). Παράλληλα, διαφαίνονται οι απόψεις της εποχής για το σημαντικό ρόλο του μονάρχη ως εγγυητή της σταθερότητας της χώρας (Hawkes 1995: 2), αλλά διακρίνεται και ένας σκεπτικισμός, χαρακτηριστικός της Αναγέννησης, για τα ζητήματα της εξουσίας (Κροντήρη 2002: 50).

Παρόμοια με την *Ερωφίλη* ο μαθητής μέσω της προσέγγισης του *Βασιλιά Ληρ* συνειδητοποιεί τις παραδοσιακές σχέσεις της πατριαρχικής κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτές η υπακοή στον πατέρα ήταν νόμος απαράβατος, γι' αυτό και η άρνηση της Κορδέλιας να εκφράσει την αγάπη της στον Ληρ έχει ως συνέπεια την αποκλήρωσή της (Hawkes 1995: 36, Κροντήρη 2002: 168). Κατανοεί, συνεπώς, ο διδασκόμενος ότι η κοινωνία της εποχής υποστήριζε ως ιδανικό πρότυπο τις συγκρατημένες και υπάκουες γυναίκες, παρόλο που στην πράξη συχνά αυτές δε δίσταζαν να υπερβούν τον προβλεπόμενο ρόλο τους (Benoit 1992: 532, Γεωργοπούλου 2010: 118, Krontiris 2000: 18-24).

Με ανάλογο τρόπο οι μαθητές με τη διδασκαλία του *Σπιούνου* αποκτούν γνώση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου της Γερμανίας με την άνοδο του ναζιστικού καθεστώτος με επικεφαλής τον Χίτλερ και συνειδητοποιούν τη βαριά ατμόσφαιρα της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής (Gray 1976: 65, Willet 1983: vii). Το συγκεκριμένο δραματικό κείμενο αποτελεί σημαντική ιστορική πηγή, καθώς περιλαμβάνει αρκετά ρεαλιστικά στοιχεία και βασίζεται σε ντοκουμέντα από εφημερίδες και αναφορές αυτοπτών μαρτύρων (Esslin 1971: 98, Speirs 1987: 12).

Με βάση τα προαναφερθέντα συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα δραματικά έργα και ιδιαίτερα τα κλασικά κείμενα αποτελούν τις σημαντικότερες και ανθεκτικότερες πηγές πολιτισμικής μνήμης και ιστορικής συνείδησης των λαών (Γραμματάς 2004β: 243, Πατσαλίδης 2010: 86). Υπό την έννοια αυτή ο έφηβος επωφελείται, διότι αποκτά γνώση του πολιτισμικού του περιβάλλοντος και αντίληψη του ιστορικού παρελθόντος που τον βοηθά στη νοηματοδότηση του παρόντος και στην επίτευξη ενός καλύτερου μέλλοντος (Πάτσιου 2013: 10, Σπετσιώτου 1998: 77).

Παράλληλα, ο μαθητής μέσω της επαφής του με την παγκόσμια δραματουργία μαθαίνει να εκτιμά τα αριστουργήματα έντεχνου λόγου και των άλλων χωρών και συνειδητοποιεί ότι οι άνθρωποι παγκοσμίως εκφράζουν τους προβληματισμούς και τους πόθους τους μέσω της τέχνης (Γρηγοριάδης 1991: 11). Η συγκριτική εξέταση κειμένων από την εγχώρια και ξένη δραματουργία και ο εντοπισμός κοινών συνισταμένων καθιστά σαφές στο μαθητή ότι τα κείμενα δέχονται αμοιβαία αλληλεπίδραση (Δέτσης 1991: 102, Nodelman 1996: 22) ή συνομιλούν μεταξύ τους με βάση ένα όμοιο θέμα, μύθο ή πρόσωπο (Γραμματάς 2008α: 58).

Ανάμεσα στα οφέλη από τη διδασκαλία θεατρικών κειμένων πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός ότι μπορούν έμμεσα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών και εκφραστικών ικανοτήτων (Littlewood 1998: 48-49, Norton 2007: 7, Παρίσης 1991: 118) ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία, η οποία συνιστά μια δυναμική περίοδο γι' αυτήν τη διεύρυνση των γλωσσικών οριζόντων (Μαραθεύτης 1987: 186). Ανάμεσα στα ζητούμενα από τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας ανέκαθεν ήταν η βελτίωση του λόγου των μαθητών με αποτέλεσμα τα κείμενα να διδάσκονταν ως πρότυπα άψογης χρήσης του για να βοηθούν τους μαθητές στη συγγραφή εκθέσεων (Αποστολίδου 1995: 80, Σπανός 1999: 94-96). Μια τέτοια οπτική, όμως, που αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως στυλοβάτη της έκθεσης και προκρίνει την κυριαρχική σχέση της γλώσσας πάνω στη λογοτεχνία είναι ολότελα εσφαλμένη (Μαλαφάντης 2001: 54, Μαραθεύτης 1987: 186).

Ωστόσο, τα θεατρικά κείμενα προσφέρονται για τη μελέτη και τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών πολλών ειδών ύφους, αλλά και των μηχανισμών του προφορικού λόγου (Αννίνου 2003: 62-63). Ο θεατρικός διάλογος ομοιάζει με την καθημερινή ομιλία, αλλά διαφέρει από την τελευταία που χαρακτηρίζεται από προχειρότητα, λάθη και επαναλήψεις (Fleming 2003: 40). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία δραματικών έργων φέρνει τους μαθητές σε επαφή με πιο οργανωμένα αποσπάσματα διαλόγου και τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση της πολυμορφίας και παντοδυναμίας της γλώσσας, καθώς και στην κατανόηση της έννοιας του «συνδιαλέγομαι και επιχειρηματολογώ» (Αννίνου 2003: 63, Αποστολίδου 2013: 85).

Μέσω της προσέγγισης δραματικών κειμένων και σε ένα πιο προχωρημένο στάδιο με την ενσάρκωση ρόλων οι μαθητές κατανοούν τις κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες και πώς διαφοροποιείται το γλωσσικό όργανο ανάλογα με την περίσταση, το άτομο στο

οποίο απευθυνόμαστε και την ψυχική μας κατάσταση (Fleming 2003: 40, Littlewood 1998: 12, Neelands 1998: 27). Παράλληλα, συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς διαφοροποιείται και επομένως η χρήση της από τους συγγραφείς είναι αποτέλεσμα των κοινωνικοπολιτικών και ιστορικών συνθηκών της εποχής τους (Beach 2006: 168, Σπανός 1999: 99).

Εστιάζοντας κυρίως στα κείμενα της εγχώριας δραματουργίας, καθώς στα μεταφρασμένα αποσπάσματα ερχόμαστε κυρίως σε έμμεση επαφή με τη γλώσσα του συγγραφέα, συνειδητοποιούμε ότι με τη διδασκαλία τους οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τη μητρική τους γλώσσα (Αναγνωστόπουλος 2003β: 123, Γραμματάς 2015α: 286). Συγκεκριμένα, η *Ερωφίλη* από άποψη γλωσσική αποτελεί ανεκτίμητο μνημείο, καθώς ο τρόπος γραφής του Χορτάτση είναι έντονα περίτεχνος και διακρίνεται για την ωριμότητα, τη ζωηρότητα και τον πλούτο της εικονοποιίας και των εκφραστικών μέσων (Αλεξίου 2001: 52, 67, Πούχνερ 1997: 272). Με τη διδασκαλία του τρίτου χορικού, αλλά και του ερωτικού διαλόγου στη σκηνή της συνάντησης των ερωτευμένων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποιητικές εικόνες μεγάλης δύναμης και κατανοούν πόσο προσεκτικά επιλεγμένες είναι οι λέξεις, ώστε να αποδώσουν το λυρισμό και το εσωτερικό αίσθημα των δραματικών προσώπων (Πούχνερ 2006: 50, Σολομός 1973: 57).

Κατ' αντίστοιχο τρόπο το απόσπασμα από το *Παραμύθι χωρίς όνομα* προσφέρεται ιδιαίτερα δεδομένου ότι πρόκειται και για πολυπρόσωπη σκηνή, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές πώς η γλώσσα διαφοροποιεί τα πρόσωπα και προσδιορίζει το ρόλο τους στη δράση, αλλά και τον τρόπο που ο δραματουργός αποδίδει την ιδιόλεκτο και την κοινωνιόλεκτο του κάθε ήρωα (Pickering 2005: 19, Πεφάνης 2000: 125). Με έναν θεατρικό διάλογο απλό, πολύ κοντά στην καθημερινή ομιλία, ο μαθητής συνειδητοποιεί τη διαλογικότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας και την πολυπλοκότητα της ατομικής και συλλογικής ζωής (Γεωργακάκη 2006: 116, Πεφάνης 2000: 172).

Από τα παραπάνω συνειδητοποιούμε ότι το δραματικό κείμενο αποτελεί γόνιμη πηγή αισθητικής απόλαυσης (Γραμματάς 2004β: 243), καθώς παρέχει τη δυνατότητα στο διδασκόμενο να βιώσει τη χαρά που προκύπτει από την αρμονική οργάνωση και συνοχή των νοημάτων και από τον τρόπο που οι λέξεις συνδυάζονται για να δημιουργήσουν όμορφες ιδέες και εικόνες (Βουγιούκας 1994: 306, LoMonico 2006: 17, Nodelman 1996: 20).

Κρίνεται, επομένως, αναγκαία η διδασκαλία κορυφαίων έργων της δραματουργίας, γιατί καλλιεργούν την αισθητική αντίληψη, βοηθούν τους εφήβους να εκλεπτύνουν τα αισθητικά τους κριτήρια και να είναι σε θέση να διακρίνουν τα αξιόλογα δραματικά κείμενα σε σχέση με τα προϊόντα της υποκουλτούρας (Sloan 2003: 14, Σπανός 1994: 86). Υπό την έννοια αυτή επιτυγχάνεται η εξοικείωση με το καλλιτεχνικά Ωραίο (Γεωργουσόπουλος 1985: 126, Glazer 1981: 221), η οποία είναι εξαιρετικά ευεργετική, καθώς λειτουργεί λυτρωτικά στη μονοτονία της καθημερινότητας (Κουκουλομάτης 1993: 5).

Η ανάγνωση ενός δραματικού κειμένου αποτελεί ευεργετική εμπειρία, αν αναλογιστούμε τον ψυχικό εμπλουτισμό και τη συναισθηματική γονιμοποίηση που αποκομίζει ο μαθητής (Γραμματάς 2004β: 243, Παπανδρέου 2007: 50), καθώς εμπλέκεται συναισθηματικά και βιώνει έντονες συγκινησιακές αποκρίσεις (Κοντογιάννη 2008: 19, Levy 1997: 70). Παραδείγματος χάρη, με τη διδασκαλία της *Ερωφίλης* γίνεται μέτοχος της αγωνίας, της χαράς ή της θλίψης των ερωτευμένων. Η ανάγνωση μιας κωμωδίας, όπως ο *Αρχοντοχωριάτης*, προξενεί γέλιο και διασκέδαση, λόγω των κωμικών καταστάσεων και ενισχύει τη συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών (Κουντουρά 2000: 216), ενώ μια τραγωδία, όπως ο *Βασιλιάς Ληρ*, δημιουργεί συναισθήματα θλίψης για τα παθήματα των ηρώων. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως στο *Παραμύθι χωρίς όνομα* τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα, καθώς ο αποδέκτης γελά για σοβαρά ζητήματα και κατά συνέπεια πρόκειται για κλαυσίγελο (Δρομάζος 1979: 301).

Η ταύτιση των μαθητών με τους χαρακτήρες των δραματικών κειμένων τους βοηθά να κατανοήσουν ποικίλα συναισθήματα (Καρπόζηλου 1994: 74), αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τη συναισθηματική νοημοσύνη και καλλιεργώντας κατ' επέκταση την ενσυναίσθησή τους (Κανταρτζής 2009: 44, Κοντογιάννη 2008: 20-21, Nussbaum 2013: 195). Συχνά προβάλλονται ήρωες που βιώνουν ανάλογα συναισθήματα με αυτά των εφήβων (φόβος, απογοήτευση) και με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η βίωση τους είναι φυσιολογική και αποκτούν αυτοπεποίθηση (Αναγνωστόπουλος 2003β: 113, Norton 2007: 22).

Παράλληλα, η διδασκαλία δραματικών κειμένων αποτελεί προνομιούχο χώρο για την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, όπως η λογική και η κριτική, ικανότητες εξαιρετικά σημαντικές για να αντιμετωπίσει ο μαθητής το διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Commeyras 1989: 704, McMillan 1988: 877, Ντουσιά 1995: 18). Η κριτική σκέψη

συνιστά ένα ανώτερο είδος σκέψης, το οποίο στηρίζεται στην ενεργοποίηση και το συσχετισμό γνωστικών δεξιοτήτων, παλιών και νέων πληροφοριών και λογικών συλλογισμών, οι οποίοι βοηθούν το άτομο να αξιολογεί, να κάνει επιλογές και να καταλήγει σε διαπιστώσεις που είναι απαλλαγμένες από προσωπικές απόψεις και προκαταλήψεις (Ματσαγγούρας 2006: 77). Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός δε πρέπει να προσφέρει έτοιμες ερμηνείες στους μαθητές, αλλά να τους αφήνει να προχωρούν οι ίδιοι σε κρίσεις με στόχο τη δημιουργία κριτικών αναγνώστων, οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το κείμενο και διαθέτουν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης και απόρριψης των νοηματικών επιλογών του (Ματσαγγούρας 2007: 161, Meek 1992: 29).

Τα δραματικά κείμενα που προβάλλουν βασικά κοινωνικά ζητήματα και θέτουν διλήμματα ενεργοποιούν τους μαθητές, καθώς τους καλούν να προβληματιστούν, να αναζητήσουν λύσεις και να διατυπώσουν δικές τους προτάσεις, οξύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την κριτική τους ικανότητα (Beach 2006: 15, Gibson 1998: 5, McMillan 1988: 877). Παραδείγματος χάρη, ο *Βασιλιάς Ληρ* μπορεί να αποτελέσει αφορμή για διατύπωση απόψεων των μαθητών πάνω σε καίρια θέματα, αλλά και για αξιολόγηση των επιλογών των ηρώων (Jobe 1993: 65, Watson 1988: 126).

Η σημασία της διατήρησης της λογικής και της κρίσης προβάλλεται και στο *Παραμύθι χωρίς όνομα* μέσω της στάσης του Μιχάλη και με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να μη δέχονται άκριτα τις απόψεις των άλλων, αλλά να τις αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα, καθώς μια τέτοια οπτική θα τους εξασφαλίσει εργαλεία επιβίωσης σε μελλοντικές καταστάσεις (Κανταρτζής 2009: 36, Παπαβασιλείου 2006: 146). Τη σημασία του κριτικού στοχασμού ανέδειξε ιδιαίτερα και ο Μπρεχτ, ο οποίος δεν υποδεικνύει ορθές στάσεις παρά μόνο παρέχει τα μέσα στον αποδέκτη για να αναπτύξει ένα γόνιμο προβληματισμό, να χειραφετήσει τη σκέψη του και να κρίνει όσα διαβάζει ή παρακολουθεί επί σκηνής (Benjamin 1977: 44, Dort 1981: 221, Wekwerth 2002: 66). Η παραπάνω παρατήρηση επιβεβαιώνεται και στον *Σπιούννο*, καθώς το μονόπρακτο ολοκληρώνεται με ερώτημα (*Νομίζεις πως λέει αλήθεια;*), το οποίο καλεί το μαθητή να διαμορφώσει τη δική του άποψη. Συνειδητοποιούμε, συνεπώς, ότι δεν παρέχεται κάποια λύση ή κάθαρση, αλλά η εξαγωγή συμπερασμάτων μεταβιβάζεται στον αναγνώστη, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την παιδαγωγική διάσταση του δραματικού κειμένου του Μπρεχτ (Kesting 1985: 67, Tatlow 2003: 508).

Τέλος, η διδασκαλία δραματικών κειμένων αποτελεί σημαντικό ερέθισμα για την εξάσκηση της φαντασίας των μαθητών (Meek 1990: 195, Sloan 2003: 12). Παρόλο που κατά την παιδική ηλικία η φαντασία τους είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, καθώς τα παιδιά δεν πιστεύουν σε μία μοναδική εκδοχή της πραγματικότητας (Ardal 2003: 196, Nodelman 1996: 74), παρατηρούμε ότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και κυρίως στην εφηβεία η φαντασία τους ατροφεί, λόγω του πιεστικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και του καταϊγισμού της τεχνολογίας.

Συμμετέχοντας στην εμπειρία ανάγνωσης κειμένων, ο μαθητής ξεφεύγει από την πραγματικότητα και μεταφέρεται σε διάφορους τόπους δράσης, σε μια εναλλακτική πραγματικότητα, δημιουργώντας εσωτερικές εικόνες για όσα διαβάζει (Δενδρινού 2004: 251, Nicholson 2000: 2, Rogers 1999: 140). Η παραπάνω παράμετρος είναι ακόμη πιο ενισχυμένη στο δραματικό κείμενο δεδομένου ότι ο δραματικός λόγος διακρίνεται για τον ανοιχτό χαρακτήρα του που επιζητά συμπλήρωση (Κατσίκη 2013).

Με την καλλιέργεια της φαντασίας παρέχεται η δυνατότητα στους νέους να προβάλλουν τον εαυτό τους στο κείμενο και να αναρωτηθούν πώς θα ήταν αν βίωναν παρόμοιες καταστάσεις με αυτές των ηρώων (Glazer 1981: 50, Nussbaum 2013: 178). Αυτήν την αξιοποίηση της φαντασίας ο μαθητής μπορεί να την επεκτείνει στην πραγματική του ζωή για να διερευνήσει καταστάσεις και να συνειδητοποιήσει τις συνέπειες των ενδεχόμενων επιλογών του (Sloan 2003: 13).

Αν, υπό μορφή κατακλείδας, επιχειρήσουμε μια συμπερασματική αποτίμηση της μορφοπαιδευτικής αξίας του δραματικού κειμένου, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι αυτό συνιστά αγαθό μέγιστης σημασίας, καθώς συμβάλλει στην πνευματική, ηθική, ψυχική, κοινωνική καλλιέργεια του ανήλικου μαθητή και κατά συνέπεια στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Βαρανάκη 2011: 126, Γραμματάς 2003: 420). Αυτήν την ενυπάρχουσα δυναμική του θεατρικού κειμένου οφείλει να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός και να υιοθετήσει ένα νέο τρόπο προσέγγισής του, ανανεώνοντας παράλληλα και το δικό του ρόλο στη διδασκαλία.

Επίλογος: Η διδασκαλία των δραματικών κειμένων: Προτάσεις για μια εναλλακτική προσέγγιση.

Συνήθης τακτική των φιλολόγων που καλούνται να διδάξουν δραματικά κείμενα στο πλαίσιο του μαθήματος της Γραμματείας, αρχαίας και νέας, αποτελεί να επιχειρούν μια καθαρά φιλολογική προσέγγιση, η οποία δεν αναδεικνύει τη θεατρική τους διάσταση με συνέπεια ο τρόπος διδασκαλίας να τα εξομοιώνει με κάθε άλλο πεζό ή ποιητικό έργο (Γραμματάς 2004α: 92, Male 1973: 51, Νικολαΐδης 2012, Χρησιτίδης 2003: 15).

Είναι γεγονός, βέβαια, ότι τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί ως αδήριτη ανάγκη η αναμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης των θεατρικών έργων, η οποία πρέπει να στηρίζεται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του είδους και στην ανάδειξη της δυνάμει παραστασιμότητάς του (Bradby 1983: 223, Haughey 2012: 60, Καλτσούνας 2015: 149). Υπό την οπτική αυτή η διδασκαλία οφείλει να συνδέεται με την ειδική διδακτική που αρμόζει στα μαθήματα πολιτισμού και στη συγκεκριμένη περίπτωση στο θέατρο, λαμβάνοντας υπόψη τον πολυσύνθετο χαρακτήρα του (Γραμματάς 1999: 29, 36, Σοφιάδου 2014α: 234).

Συνεπώς, θεμέλιο για τη διδασκαλία δραματικών κειμένων είναι η αποδοχή από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους της δισυπόστατης, ταυτόχρονα φιλολογικής και καλλιτεχνικής, φύσης του θεάτρου δεδομένου ότι η υποβάθμιση ενός εκ των δύο παραπάνω όψεων δε δύναται να παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα στους μαθητές για το θεατρικό φαινόμενο (Fuegi 1974: 434, Lippman 1967: 294, Olive 1995: 10).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει μέσω της διδασκαλίας του να αναδείξει την ιδιομορφία του δραματικού έργου σε σχέση με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη, δίνοντας έμφαση και στη θεατρική του διάσταση (Fleming 2003: 30, Male 1973: 54). Υπό αυτήν την έννοια, κατά την επεξεργασία πρέπει να εστιάσει στις δραματικές δομές του, δηλαδή στο διάλογο, στη δράση, στην πλοκή, στις συγκρούσεις, στη δημιουργία δραματικών καταστάσεων και στην απεικόνιση των χαρακτήρων (Harrison 1963: 414, Veidemanis 1964: 242).

Κατά τη διδασκαλία του δραματικού κειμένου σημαντικό είναι να ανιχνεύονται όλα τα δυνάμει δραματοποιήσιμα στοιχεία και οι άμεσες ή έμμεσες πληροφορίες που αυτό παρέχει για τις δυνατότητες σκηνικής του εικονοποίησης (Margets 2000: 38, Νικολαΐδης 2012, Τσάφος 1998: 121). Ο μαθητής, συνεπώς, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με την διατύπωση από αυτόν ερωτήσεων που υπογραμμίζουν τον προορισμό του δραματικού κειμένου καλείται να φανταστεί και να δώσει έμφαση και στα μη λεκτικά στοιχεία, τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τη σωματική αλληλεπίδραση, τον τόνο και την ένταση της φωνής που ο διάλογος υπαινίσσεται (Robbins 2005: 66, Τσαρμποπούλου 2000α: 191).

Εκτός από την εμβάθυνση στα παραπάνω στοιχεία μια εύστοχη δραματουργική ανάλυση είναι σημαντικό να συνδέει το κείμενο με το ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής του, τα αισθητικά και λογοτεχνικά ρεύματα στα οποία εντάσσεται και το συγγραφέα του (Bradby 1983: 224, Τζαμαργιάς 2006: 146, Waldman 1929: 18), καθώς η γνώση των παραπάνω παραμέτρων συντελεί στην ολόπλευρη κατανόησή του (Collins 1990: 257). Παράλληλα, η ανάλυση είναι χρήσιμο να συνοδεύεται κι από σύντομες πληροφορίες για τις θεατρικές συνθήκες, την αρχιτεκτονική των θεάτρων και την παραστασιογραφία του εκάστοτε δραματικού κειμένου (Hirsch 2000: 111, Καλτσούνας 2015: 275, Thompson 1990: 145). Με αυτές τις αναφορές οι μαθητές αποκτούν μια καλειδοσκοπική γνώση για τον πολιτισμό και την ιστορία με συνέπεια η διδασκαλία να αποκτά διεπιστημονικό χαρακτήρα (Γραμματάς 2014α: 37).

Για την επιτυχή διδασκαλία του δραματικού κειμένου ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση των μεθόδων ανάλυσής του (ιστορικοφιλολογική, κοινωνιολογική, σημειωτική, ψυχαναλυτική, κοινωνιοσημειωτική, αισθητική της πρόσληψης) και να αξιοποιεί αυτή που θεωρεί καταλληλότερη σε κάθε περίπτωση (Γραμματάς 1997: 32-36). Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η σημειωτική ανάλυση, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σύμφωνα με το δραματικό μοντέλο του Greimas και στηρίζεται στη μορφική οργάνωση των σημείων της παράστασης, δίνοντας έμφαση στις δρώσες δυνάμεις και στο ρόλο τους στη δράση (Pavis 2006: 428, Σοφιάδου 2014α: 242). Σε ορισμένες περιπτώσεις και ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιχειρήσει μια πιο εξειδικευμένη προσέγγιση, η οποία θα στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρίες θεάτρου (φεμινισμός, διαπολιτισμικότητα) (Beach 2006: 16, Γραμματάς 2003: 449, Gibson 1998: xii).

Κατανοούμε, όμως, ότι η αξιοποίηση των παραπάνω μεθόδων ανάλυσης, αν και αποτελεί ευκαταία προοπτική κατά την διδασκαλία, απέχει παρασάγγας από τις ρεαλιστικές δυνατότητες προσέγγισης του δραματικού κειμένου.

Με δεδομένη την ομοιότητα του θεάτρου με την εκπαιδευτική διαδικασία εποικοδομητικό θα ήταν ο τρόπος διδασκαλίας να αποκτήσει «δραματικό χαρακτήρα», ενσωματώνοντας στοιχεία θεατρικότητας, τα οποία εγείρουν την προσοχή της τάξης (Δήμου 2004: 262, Showalter 2003: 79). Υπό την οπτική αυτή ο εκπαιδευτικός υιοθετεί στοιχεία της υποκριτικής του ηθοποιού στον τρόπο που εκφέρει το λόγο, αλλά και οικειοποιείται την κινησιολογία, τη μιμική, τις χειρονομίες του, στοχεύοντας στην ενίσχυση της επικοινωνίας με τους μαθητές και στην βέλτιστη αφομοίωση των γνώσεων από τους τελευταίους (Γραμματάς 2004α: 97-99, Kempe 2007: 100, Ο' Toole 2008: 47). Σε αυτήν την περίπτωση ο διδάσκων καλείται να αναπτύξει τις καλλιτεχνικές του δεξιότητες και να ενσωματώσει στους ήδη υπάρχοντες ρόλους του, αυτόν του παιδαγωγού- καλλιτέχνη (Delamont 1995: 6, Μυρωνάκη 2014: 294).

Καίριο ζητούμενο, όμως, αποτελεί η μέθοδος διδασκαλίας να εναρμονιστεί με τα αιτήματα της σύγχρονης Παιδαγωγικής, αλλά και της φύσης του ίδιου του θεάτρου, προωθώντας τη μάθηση με ενεργητικό και βιωματικό τρόπο (James 1972: 74, Σοφιάδου 2014β: 158, Thompson 1985: 108). Η ατομική ανάγνωση και η υπερβολική προσήλωση στο γραπτό κείμενο αντενδείκνυνται ιδιαίτερα για το δραματικό έργο, καθώς καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία ανιαρή και παράλληλα δυσχεραίνουν την αφομοίωση της πολυπρισματικής έννοιας του θεάτρου από τους μαθητές (McNamme 1962: 584, Pettengil 2010: 68).

Συνεπώς, ο φιλόλογος οφείλει να δημιουργήσει εναλλακτικές συνθήκες μάθησης και νέες παιδαγωγικές σχέσεις, προωθώντας την αυτενέργεια των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες, ασκήσεις, εργαστήρια θεατρικής έκφρασης με στόχο τη βιωματική πρόσληψη των κειμενικών καταστάσεων (Τσαρμποπούλου 1999: 371, Φανουράκη 2010: 97). Η προσέγγιση αυτή καταργεί τις παραδοσιακές νοησιαρχικές μεθόδους διδασκαλίας, τη μονόδρομη και *ex cathedra* διάλεξη του πανειδήμονα καθηγητή, την «τραπεζική εκπαίδευση», τη μηχανική μάθηση και την παθητική στάση του διδασκόμενου (Αυδή 2007: 31, Γραμματάς 2006α: 69, Rodes 2000: 112). Στη θέση τους προκρίνεται η αμφίδρομη επικοινωνία, η εποπτικότητα, η παραστατικότητα, ο μαθητοκεντρικός και ομαδοσυνεργατικός τρόπος απόκτησης της

γνώσης (Γραμματάς 1999: 91, O' Brien 1995: 167, Showalter 2003: 35), παράμετροι που αποτελούν βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης (Κόπτης 2009: 16, Ξωχέλλης 1999: 15-31).

Τα προαναφερθέντα ζητούμενα μπορούν να επιτευχθούν, αν ενταχθούν στη διδασκαλία μορφές και είδη θεατρικής έκφρασης. Ενδεικτικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τον αυτοσχεδιασμό και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν αβίαστα τους ήρωες και τη δράση τους, χωρίς να απαιτείται να αποστηθίσουν τα λόγια του συγγραφέα ή να ακολουθήσουν μία συγκεκριμένη ερμηνεία του κειμένου (Λεκκάκου 2006: 135, Μουδατσάκης 1994: 40). Μπορεί, επίσης, να τους ενθαρρύνει να αποδώσουν μια συγκεκριμένη σκηνή με παντομίμα, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο τις σκέψεις τους μόνο με τη σωματική έκφραση και χωρίς τη χρήση λόγου (Μπουλούμπασης 2002: 89).

Η βιωματική και παραστατική προσέγγιση του δραματικού κειμένου μπορεί να επιτευχθεί και με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού. Σε αυτήν την περίπτωση το θεατρικό παιχνίδι λαμβάνει αφορμή από το γραπτό κείμενο, αλλά κατά τη διάρκειά του υφίσταται παρεμβάσεις και προεκτάσεις (Κουρετζής 2008, 164). Η παθητική διδασκαλία, η οποία στηρίζεται στη νοητική και λογική δραστηριότητα με τους μαθητές καθηλωμένους στα θρανία ανατρέπεται και εμπλουτίζεται με αισθητικούς τρόπους αναπαράστασης (Αραβάνη 2014: 239, Flemming 2003: 30, Kempe 2009: 97). Συνεπώς, οι μαθητές ανακαλύπτουν το περιεχόμενο του κειμένου με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο (Κουρετζής 1991: 41).

Προτείνεται, επίσης, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα και κυρίως η διάθεση, η τάξη να προχωρήσει σε παράσταση του εξεταζόμενου θεατρικού έργου, επιδιώκοντας την σύνδεση του κειμένου με τη σκηνική φύση του (Campell 1992: 110, Χρηστίδης 2003: 20). Βέβαια, το ανέβασμα μιας παράστασης δε θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό της διδασκαλίας. Παρόλα αυτά μέσα από την προετοιμασία της οι μαθητές συνειδητοποιούν έμπρακτα βασικά χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου και του παραστατικού κώδικα και εξετάζουν τις εναλλακτικές δυνατότητες για τη σκηνική του πραγμάτωση (Campell 1992: 110, Lyttle 1943: 62, Σοφιάδου 2014α: 251-252, Thompson 1985: 108). Ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργεί ως σκηνοθέτης και καλείται να ακολουθήσει τις τρεις διακριτές φάσεις της σκηνοθεσίας

(δραματουργική επεξεργασία, χωροταξική ένταξη, άποψη) (Βαρελόπουλος 1996: 24, Γραμματάς 1997: 51-52).

Επειδή, όμως, η προετοιμασία θεατρικής παράστασης είναι διαδικασία απαιτητική και χρονοβόρα μπορούν οι μαθητές να παρουσιάσουν σύντομες σκηνές του θεατρικού έργου μέσα στην τάξη (Hirsch 2000: 109, Robbins 2005: 68). Με την ενσάρκωση ρόλων και τη βίωση δραματικών καταστάσεων οι διδασκόμενοι εμπλέκονται προσωπικά με το κείμενο, διερευνούν το θέμα του, ταυτίζονται με τους χαρακτήρες και μπορούν με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν οπτικές διαφορετικές από τη δική τους (Ballman 2008: 233, Williamson 2000: 59).

Παράλληλα, η διαφορετική προσέγγιση των δραματικών κειμένων μπορεί να επιτευχθεί και με την παρουσίαση ενός θεατρικού αναλογίου (Δερμιτζάκης 1997: 29). Σε αυτήν την υβριδική μορφή θεατρικής έκφρασης, οι μαθητές, αφού κατανοήσουν τις δραματικές σχέσεις και καταστάσεις και εξοικειωθούν με τους κώδικες υποκριτικής, αποδίδουν προφορικά αποσπάσματα από το εξεταζόμενο δραματικό κείμενο, με την ενδεχόμενη χρήση μουσικής και ντεκόρ για τη δημιουργία υποβλητικής ατμόσφαιρας (Γραμματάς 2004γ: 71, Γραμματάς 2014β, 581).

Στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εμπλουτίσει τη διδασκαλία και να δημιουργήσει ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, ενεργοποιώντας παράλληλα και τους μαθητές ψυχοπνευματικά, μπορεί να συμβάλλει και η χρήση μεθόδων και τεχνικών του δράματος και του θεάτρου (Ballman 2008: 233, Καρρά 2015: 198, Σοφιάδου 2014β: 159). Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές σε πνεύμα συνεργασίας δρουν, διερευνούν προβλήματα, αναστοχάζονται και εμβαθύνουν σε ό,τι υπονοείται στο κείμενο (Αραβανή 2014: 245, Αυδή 2002: 119, Κατσαρίδου 2004: 107).

Κρίνεται, επομένως, ιδιαίτερα εποικοδομητικό να εντάξει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του τεχνικές εικονικής αναπαράστασης (παγωμένη εικόνα, περίγραμμα του χαρακτήρα), στοχαστικής διερεύνησης (ανίχνευση σκέψης και κατάστασης, γραφή σε ρόλο), έρευνας (καρέκλα των αποκαλύψεων, μανδύας του ειδικού), αυτοσχεδιασμού (Θέατρο Φόρουμ, παιχνίδι ρόλου) (Παπαδόπουλος 2015: 9, Φανουράκη 2010: 171). Η επιλογή τους πρέπει να συμβαδίζει σε κάθε περίπτωση με την εμπειρία, την ηλικία, τη διανοητική ανάπτυξη και τα ενδιαφέροντά των μαθητών (Fleming 2003: 56-57, Hobgood 1987: 70, Φανουράκη 2010: 21). Ιδιαίτερα εποικοδομητικό θα ήταν να

λαμβάνει μέρος και ο ίδιος ο διδάσκων στη θεατρική πράξη (Δάσκαλος σε Ρόλο), ενεργοποιώντας και παροτρύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη συμμετοχή των μαθητών (Τσαρμποπούλου 2000α: 199).

Όλα τα προαναφερθέντα, όμως, προϋποθέτουν τη διαμόρφωση μιας νέας ταυτότητας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος από μοναδικός φορέας γνώσης τοποθετείται σε ισότιμη και αμφίδρομη σχέση με τους μαθητές, προσφέροντάς τους κίνητρα μάθησης (Γιάνναρης 1993: 96, Λενακάκης 2014: 177, Τυφλιώρη 2003: 57). Κατά την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων επωμίζεται το ρόλο του εμπυχωτή και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών, καθοδηγώντας διακριτικά χωρίς να διορθώνει ή να αποδοκιμάζει (Κατσαρίδου 2004: 104, Kitson 1997: 17). Ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής οφείλει να δημιουργήσει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, να διατηρεί στάση παιδικότητας, ανοιχτότητας στο ανοίκειο και σε ενδεχόμενες νέες οπτικές που θα προταθούν από τους μαθητές (Λενακάκης 2014: 194-197, Τυφλιώρη 2003: 59).

Οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να συνδυαστούν με αποδοτικό τρόπο με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και οπτικοακουστικών μέσων, τα οποία συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας (Hativa 1995: 359, Marienthal 1967: 299), προσφέροντας ποικιλία, παραστατικότητα και εποπτικότητα (Πυλαρινός 2002: 149, Χασάπη 2013: 127). Παράλληλα, με την αξιοποίησή τους η μαθησιακή διαδικασία ανταποκρίνεται στο διαφορετικό τύπο μάθησης και πρόσληψης της γνώσης από τους διδασκόμενους (οπτικοί, ακουστικοί) (Evans 2000: 78, Kemppe 2007: 64).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, αρκετά εποικοδομητικό είναι να αξιοποιηθεί φωτογραφικό υλικό και να προβληθούν διαφάνειες για τους θεατρικούς χώρους, το συγγραφέα και την εποχή του (Pettengil 2010: 66, Τζαμαργιάς 2002: 75, Wessels 1988: 90), καθώς και να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την παραστασιογραφία του εξεταζόμενου κειμένου μέσα από θεατρικά προγράμματα, αφίσες, κριτικές από τον τύπο και συνεντεύξεις συντελεστών παραστάσεων (Αραβανή 2014: 246, Evans 2000: 83, Hirsch 2000: 111).

Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αναζητηθούν κι από τους ίδιους τους μαθητές με την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο, όπου μπορούν να εντοπίσουν πλήθος χρήσιμων στοιχείων για το θέατρο (Hativa 1995: 360, Taylor 2003: 185). Ο παγκόσμιος ιστός προσφέρει εύκολη και άμεση πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, αρχειακό υλικό,

ψηφιοποιημένα βιβλία και περιοδικά και με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να συσχετίζουν τις πληροφορίες από διάφορες πηγές και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους (Τσαμαδιά 2006: 52, Χασάπη 2013: 151).

Το σημαντικότερο, όμως, είναι οι μαθητές να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις είτε με τη φυσική τους παρουσία στο θέατρο είτε μέσω βίντεο και μαγνητοσκοπημένων τηλεοπτικών μεταδόσεων σε περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή η πρόσβαση σε θεατρικούς χώρους (Δερμιτζάκης 1997: 28, Male 1973: 64). Η παράμετρος αυτή αποτελεί αναγκαία συνθήκη κατά τη διδασκαλία ακόμα κι αν στην παρακολούθηση μέσω της οθόνης δεν παρέχεται η αίσθηση του συνολικού χώρου της θεατρικής αίθουσας και ελλοχεύει ο κίνδυνος της αναγωγής της θεατρικότητας σε θεαματικότητα (Coursen 1992: 122, Σοφιάδου 2015: 376). Προτείνεται, επίσης, όπου υπάρχει η δυνατότητα, να προχωρήσουν οι μαθητές σε συγκριτολογική προσέγγιση του δραματικού κειμένου με κινηματογραφικές εκδοχές του και να διερευνήσουν πώς το κείμενο έχει προσαρμοστεί για τον κινηματογράφο (Desmet 2009: 68, Olive 1995: 11). Τέλος, ιδιαίτερα εποικοδομητικό θα ήταν να έρθουν σε επαφή με αρχεία ήχου από παραστάσεις, καθώς στην περίπτωση αυτή, λόγω της απουσίας εικόνας, ενεργοποιείται η αναπαραστατική δύναμη του νου των διδασκομένων (McNamme 1962: 583, Rockas 1978: 105, Σοφιάδου 2015: 376).

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η γόνιμη επαφή του μαθητή με το θέατρο εξαρτάται από την ποιότητα των γνώσεων και της καλλιτεχνικής παιδείας των εκπαιδευτικών (Deldime 1996: 114). Είναι, λοιπόν, απαραίτητο ο διδάσκων να διαθέτει το προαπαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο για τη δραματουργία, την ιστορία και την παιδαγωγική του θεάτρου (Γραμματάς 2003: 449, Hobgood 1987: 61, Καραμήτρου 2004: 96), αλλά και εμπειρική εξοικείωση με τη σκηνική πρακτική, τις θεατρικές τεχνικές και γενικότερη ζέση και ευαισθητοποίηση προς τις τέχνες (Deldime 1996: 121, Μυρωνάκη 2014: 296-297).

Αποτελεί γεγονός, όμως, ότι η θεατρική υποδομή των φιλολόγων είναι ελλιπής με αποτέλεσμα η θεατρική απειρία και η επιστημονική τους ανεπάρκεια να καθίστανται τροχοπέδη στην επαφή του μαθητή με το θέατρο (Γραμματάς 2003: 452, Χρηστίδης 2003: 18,). Γι' αυτούς τους λόγους κρίνεται επιτακτική η θεατρολογική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Showalter 2003: 82, Φραγκή 2006: 44), η οποία μπορεί να επιτευχθεί με παρακολούθηση σεμιναρίων, συνεχή βιβλιογραφική ενημέρωση,

συμμετοχή σε εργαστήρια, συνέδρια, ημερίδες και σε ένα πιο εξελιγμένο στάδιο με τη φοίτηση σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών με ειδίκευση στο θέατρο (Γραμματάς 2004α: 84, 120).

Όπως συμπερασματικά διαπιστώνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε, είναι αναγκαίο μέσω θεσμικών εγγράφων το δραματικό είδος και εν γένει το θέατρο να λάβουν τη θέση που τους αρμόζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτήν την τόσο σημαντική- ιδιαίτερα στη σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία- γνωριμία των μαθητών με το θέατρο, πολύτιμος αρωγός, διαμεσολαβητής και συνοδοιπόρος είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει να συνειδητοποιήσει τη μορφοπαιδευτική δυναμική του και να τη μεταλαμπαδέψει στους μαθητές, παρέχοντάς τους εφόδια για να ανταποκριθούν στις δυσκολίες και τις προκλήσεις της εποχής μας.

Παράρτημα Α

ΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΕΡΓΑ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΜΑΘΗΤΗ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΕΙΔΟΣ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ-ΕΚΔΟΣΗΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΔΡΑΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
<i>Το χάνι του Μπαρμπαγιώργου</i>	Αντώνης Μόλλας	Θέατρο σκιών	Δημοσιεύτηκε το 1925.	Α΄ γυμνασίου	Καραγκιόζης Χατζηαβάτης Μπαρμπαγιώργος	Η πείνα και η φτώχεια του Καραγκιόζη και του Χατζηαβάτη και η προσπάθειά τους να πείσουν τον Μπαρμπαγιώργο να μετατρέψει ένα παλιό χάνι σε εξοχικό κέντρο.
<i>Νάθαν ο Σοφός</i>	Γκότχολτ Έφραϊμ Λέσινγκ	Ποητικό δράμα	Δημοσιεύτηκε το 1779.	Β΄ γυμνασίου	Νάθαν Σαλαντίν	Η προσπάθεια του Νάθαν να καταδείξει μέσω της αλληγορικής ιστορίας του δαχτυλιδιού στον Σαλαντίν την ισοτιμία των θρησκειών.
<i>Ερωφίλη</i>	Γεώργιος Χορτάτσης	Τραγωδία (κρητικό θέατρο)	Γράφτηκε γύρω στα 1600.	Γ΄ γυμνασίου	Ερωφίλη Πανάρετος	Η ανησυχία του Πανάρετου για την έκβαση του έρωτά τους και οι διαβεβαιώσεις της Ερωφίλης για αιώνια αγάπη.
<i>Βασιλεύς Ροδολίνος</i>	Ιωάννης Ανδρέας Τρωίλος	Τραγωδία (κρητικό θέατρο)	Γράφτηκε γύρω στα 1640.	Α΄ Λυκείου	Χορός	Εξύμνηση της γνώσης
<i>Η θυσία του Αβραάμ</i>	Οι πιο πολλοί μελετητές δέχονται ότι πρόκειται για νεανικό έργο του Β. Κορνάρου.	Θρησκευτικό δράμα (κρητικό θέατρο)	Δε διαθέτουμε ακριβείς πληροφορίες για τη χρονολόγηση. Σίγουρο είναι ότι γράφτηκε μετά το 1586, έτος της πρώτης έκδοσης του ιταλικού προτύπου της, <i>Lo Isach</i> .	Α΄ Λυκείου	Σίμπαν Άντα Σάρρα Ταμάρ Ισαάκ	Η σωτηρία του Ισαάκ και η συνάντηση μητέρας και γιου.
<i>Κατζούρμπος</i>	Γεώργιος Χορτάτσης	Κωμωδία (κρητικό θέατρο)	Γράφτηκε γύρω στα 1595-1601.	Α΄ λυκείου	Κατζούρμπος Κουστουλιέρης.	Η πρόσκληση του Κουστουλιέρη στον Κατζούρμπο για πόλεμο και η κωμική μονομαχία τους.

Ερωφίλη	Γεώργιος Χορτάτσης	Τραγωδία (κρητικό θέατρο)	Γράφτηκε γύρω στα 1600.	Α΄ λυκείου	Χορός	Καταδίκη της φιλαργυρίας και της φιλοδοξίας.
Ο Αρχοντοχωριάτης	Μολιέρος	Κωμωδία	Γράφτηκε το 1670.	Α΄ λυκείου	Κύριος Γιορδάνης Κυρία Γιορδάνη Κλεόντης Νικολέτα	Η άρνηση του κ. Γιορδάνη να παντρεύει την κόρη του με τον Κλεόντη, ελλείψει αριστοκρατικής καταγωγής.
Βασιλιάς Ληρ	Ουίλλιαμ Σαίξπηρ	Τραγωδία	Γράφτηκε πιθανόν μεταξύ 1604-1606.	Α΄ λυκείου	Βασιλιάς Ληρ Γονερίλη Ρεγάνη Κορδέλια Κεντ Γιατρός Αξιωματικοί δούκας της Αλμπάνης δούκας της Κορνουάλης	Η δοκιμασία αγάπης που υποβάλλει ο βασιλιάς στις κόρες του (α΄ απόσπασμα). Η τραγική πτώση του Ληρ (β΄ απόσπασμα).
Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας	Γρηγόριος Ξενόπουλος	ρεαλιστικό-κοινωνικό δράμα	Γράφτηκε το 1904.	Β΄ λυκείου	Μανόλης Βαλέραινα Τασία Παυλάκης Όρσολα Τζώρτζης Πούπουζας.	Η κοντέσσα Βαλέραινα πιέζεται να εμπορευτεί το μυστικό φάρμακο για τη θεραπεία των ματιών, λόγω της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας.
Φάουστ	Ιωάννης – Βολφγκαντ Γκαίτε	Ποητικό δράμα	Δημοσιεύτηκε σε 2 μέρη, το πρώτο το 1808 και το δεύτερο το 1833.	Β΄ λυκείου	Φάουστ	Ο πόθος του ανθρώπου για γνώση, αλλά και η απογοήτευση, λόγω της συνειδητοποίησης της ματαιότητας και της μηδαιμνότητας.
Το Παραμύθι χωρίς όνομα	Ιάκωβος Καμπανέλης	Παραμυθό-δραμα	Γράφτηκε το 1958-1959.	Γ΄ λυκείου	Δικαστής, Φτωχομάνα Ταβερνιάρης Σπύρος Σιδεράς Πρίγκιπας Μαρία Κουμπάρος Μιχάλης Γιάννης Πρωτομάστορας, Φίλιππος	Η δύναμη της άρχουσας τάξης να εμποδίζει την απόδοση της δικαιοσύνης. Η παθητικότητα και η παρορμητικότητα του λαού.
Ο σπιούνος (Τρόμος και αθλιότητα του Γ΄ Ράιχ)	Μπέρτολτ Μπρεχτ	Μονόπρακτο Πολιτικό θέατρο	Γράφτηκε το 1935-1939.	Γ΄ λυκείου	Άνδρας Γυναίκα Υπηρέτρια Το Αγόρι	Η καχυποψία των γονιών προς το παιδί τους υπό την επικράτηση ανελεύθερων καθεστώτων.

Βιβλιογραφία:

Ακριτόπουλος, Α. 1999. «Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας», σελ. 121-129, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αλεξίου, Σ. & Αποσκήτη, Μ. 2001. *Ερωφίλη. Τραγωδία Γεώργιου Χορτάτση*, Αθήνα: Στιγμή.

Alter, J. 1981. "From Text to Performance: Semiotics of Theatricality", *Poetics Today* 2(3): 113-139, στο: <http://www.jstor.org/stable/1772468>.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. 2003α. « Η μαθητεία των παιδιών μπροστά στους ίσκιους», σελ. 29-39, στο: Αναγνωστόπουλος, Β. (επιμ.) 2003. *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. 2003β. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστοπούλου, Δ. 2005. «Η πλεύση διδασκόντων και διδασκομένων στις σελίδες των λογοτεχνικών βιβλίων: όροι και προϋποθέσεις», σελ. 43.-51, στο: Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) 2005. *Η λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αννίνου, Τζ. 2003. «Η αξιοποίηση του θεατρικού κειμένου στη σχολική τάξη: Προτάσεις για ένα λιγότερο βαρετό και περισσότερο αποδοτικό μάθημα», σελ.61-65, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.) 2003. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες*, Πρακτικά 3^{ης} διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστολίδου, Β. 2013. «Το νέο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α΄ Λυκείου. Οι θεωρητικές προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση», σελ. 79-94, στο: Σταυροπούλου, Ε- Αγγελάτος, Δ.- Εούριας, Γ.

(επιμ.) 2013. *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα: Κοινωνία και Εκπαίδευση*, Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Αποστολίδου, Β. - Κουντουρά, Λ.- Προκοπίου, Κ. 2012. «Θέατρο και λογοτεχνία- διδακτική πρόταση», στο: http://fotodendro.blogspot.gr/2012/03/blog-post_13.html (10-10-2015).

Αποστολίδου, Β. 1999. «Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», σελ. 335-347, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β. - Πασχαλίδης, Γ.- Χοντολίδου, Ε. 1995. «Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας», *Σύγχρονα θέματα* 57: 78-83.

Αραβανή, Ε. 2014. *Η αρχαία ελληνική λογοτεχνία στην εκπαίδευση σήμερα: Σύγχρονες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη Δραματική Ποίηση*, Αθήνα: Διάδραση.

Αργυροπούλου, Χ. 2010. «Έχει η λογοτεχνία τη θέση που της αρμόζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Προϋποθέσεις και διδακτικές προτάσεις για να γίνει το μάθημα ελκυστικό», σελ. 69-88, στο: Αργυροπούλου, Χ.- Σκορδάς, Π.- Μερρακλής, Μ. Γ. (επιμ.) 2010. *Η θέση της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αφιέρωμα στο Μιχάλη Μερρακλή*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Αργυροπούλου, Χ. χ.χ. «Διδακτικό παράδειγμα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία σύμφωνα με το ΑΠΣ Α΄ Λυκείου Ενότητα 'Τα Φύλα στη λογοτεχνία' με ενδεικτικές προτάσεις για όλες τις θεματικές ενότητες», στο: www.p-e-f.gr/docs/arg.pdf (10-01-2016).

Ardal, M. 2003. «Theatre for Young audiences and Grown- up Theatre», σελ.191-197, στο: Gallagher, K. – Booth, D. (ed.) 2003. *How theatre educates: Convergences & Counterpoints*, Toronto: University of Toronto Press.

Αρδίττης, Β. 2006. «Τι μπορεί να είναι ένα μάθημα θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», σελ. 92-93, στο: Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.) 2006. *Αναζητώντας*

τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά από την 1^η Διεθνή Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Ασομήτης, Β. 1991. «Το θέατρο και το σχολικό του κοινό», σελ.16-28, στο: *Θεατρική αγωγή και παιδεία στο σύγχρονο σχολείο*, Σεμινάριο 15, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Αυδή, Α. – Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. – Χατζηγεωργίου, Μ. 2002. «Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: ένα ενδεικτικό παράδειγμα με βάση το ποίημα του Γ. Σεφέρη “Πάνω σ’ έναν ξένο στίχο” », σελ.119-125, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.) 2002. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά της Συνδιάσκεψης: Δεκέμβριος 2001, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ballman, T. 2008. “Drama or No Drama? That Is the Question”, *Hispania* 91(1): 233-234, στο: <http://www.jstor.org/stable/20063665>

Balme, C. 2012. *Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές*, μτφρ. Κοκκινάκης, Ρ.- Λιακοπούλου, Β., Αθήνα: Πλέθρον.

Bancroft-Marcus R.E. 2013. *Plays of the Veneto-Cretan Renaissance: a bilingual Greek-English edition in two volumes with introduction, commentary, apparatus criticus, and glossary*, Oxford: Oxford University Press.

Βαρανάκη, Α. 2011. «Το θέατρο στην εκπαίδευση ως φορέας ανθρωπιστικής παιδείας», σελ.125-139, στο: Χαριτίδου, Γ.- Κατσιαμπούρα, Ζ. (επιμ.) 2011. *Η ανθρωπιστική παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: παρόν και μέλλον*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Βαρβέρης, Γ. 1987. «Ο ‘Φιλάνθρωπος’ Μολιέρος», *Διαβάζω* 179: 25- 30.

Βαρελάς, Λ. 2007. *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001)*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Βαρελόπουλος, Α. 1996. *Το θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Barr, A. 1891. "The Relations of Literature to Society", *The North American Review* 153(416): 87-91, στο: <http://www.jstor.org/stable/25102214>.

Barry, J. 1970. *Dramatic structure: The shaping of experience*, United States of America: University of California Press.

Βατούγιου, Σ. 1991. «Μορφές θεατρικής αγωγής και έκφρασης στο σχολείο», σελ.28-36, στο: *Θεατρική αγωγή και παιδεία στο σύγχρονο σχολείο*, Σεμινάριο 15, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση φιλολόγων.

Beach, R. – Appleman, D. - Hynds, S. – Wilhelm, J. 2006. *Teaching literature to adolescents*, London: L. Erlbaum Associates.

Βελουδής, Γ. 2008. *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Πατάκης.

Bender-Slack, D. 2002. "Using Literature to Teach Global Education: A Humanist Approach", *The English Journal* 91(5): 70-75, στο: <http://www.jstor.org/stable/821401>

Benjamin, B. 1977. *Δοκίμια για το Μπρεχτ*, μτφρ. Κολοβός, Ν., Αθήνα: Πύλη.

Benoit- Dusauroy, A., & Fontaine, G. 1992. *Ευρωπαϊκά γράμματα: ιστορία της Ευρωπαϊκής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Σοκόλης.

Bernard, L. 1955. «Moliere and the Historian of French society», *The review of Politics* 17(4): 530-544, στο: <http://www.jstor.org/stable/1405005>.

Βιδάλη, Ι. 2010. «Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα», σελ.107-160, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2010. *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.

Βογιατζή, Κ. 2011. *Το θέατρο στα βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων του Γυμνασίου*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Booth, D. 2003. «Towards an Understanding Theatre for Education», σελ.14-22, στο: Gallagher, K. – Booth, D. (ed.) 2003. *How theatre educates: Convergences & Counterpoints*, Toronto: University of Toronto Press.

Bosisio, P. 2010. *Ιστορία του Θεάτρου*, τόμος Β', μτφρ. Νταρακλίτσα, Ε., Αθήνα: Αιγόκερως.

Βουγιούκας, Α. 1994. *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Bradby, D.- Thomas, P.- Pickering, K. 1983. *Studying drama: A handbook*, London: Croom Helm.

Bradley, L. 2011. "Laura Bradley Review: Bertolt Brecht's 'Furcht und Elend des Dritten Reiches': A German Exile Drama in the Struggle against Fascism", *The Modern Language Review* 106(4): 1193, στο: <http://www.jstor.org/stable/10.5699/modelangrevi.106.4.1193>

Campbell, K. 1992. "Making the Statue Move: Teaching Performance", σελ. 109-115, στο: Hunt, M. (ed.) 1992. *Approaches to teaching Shakespeare's The Tempest and other romances*, New York: The Modern association of America.

Γαραντούδης, Ε. 2005. «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη», σελ.21-33, στο: Μπαλάσκας, Κ. – Αγγελάκος, Κ. (επιμ.) 2005. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Γεωργακάκη, Κ. 2006. « 'Παραμύθι' για μικρούς ή για μεγάλους; Κρίσεις, συγκρίσεις και επικρίσεις για το Παραμύθι χωρίς όνομα», σελ. 111-134, στο: Χρυσοχόος, Ν.- Ρενιέρη, Μ. (επιμ.) 2006. *Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου προς τιμήν του Ιάκωβου Καμπανέλλη*, Πάτρα: Περί τεχνών.

Γεωργοπούλου, Ξ. 2010. *Ζητήματα φύλου στο θέατρο του Σαίξπηρ και της Αναγέννησης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Γεωργουσόπουλος, Κ. 1999. *Παγκόσμιο θέατρο 2: Από τον Στρίντμπεργκ και τον Τσέχωφ στον Πιραντέλλο και τον Μπρεχτ*, Αθήνα: Πατάκης.

Γεωργουσόπουλος, Κ. 1985. *Το μετά το θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Γεωργουσόπουλος, Κ. 1978. «Το στημόνι και το υφάδι στο έργο του Καμπανέλλη», σελ.9-14, στο: Καμπανέλλης, Ι. 1978. *Θέατρο*, Αθήνα: Κέδρος.

Γιάνναρης, Γ. 1993. «Η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση», *Διαδρομές* 30: 95-101.

Collins, J. 1990. "For World and Stage: An Approach to Teaching Shakespeare", *Shakespeare Quarterly* 41(2): 251-261, στο: <http://www.jstor.org/stable/2870456>

Commeyras, M. 1989. "Using Literature to Teach Critical Thinking", *Journal of Reading* 32(8): 703-707, στο: <http://www.jstor.org/stable>

Corcoran, P. 1977. "The Bourgeois and other villains", *Journal of History Ideas* 38(3): 477-485, στο: <http://www.jstor.org/stable/2708677>

Coursen, H. 1992. "Using film and television", σελ. 119- 124, στο: Hunt, M. (ed.) 1992. *Approaches to teaching Shakespeare's The Tempest and other romances*, New York: The Modern association of America.

Craig, G. J.- Baucum, D. 2002. *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, τόμος Β', μτφρ. Βορριά, Π., Αθήνα: Παπαζήση.

Γραμματάς, Θ. 2015α. *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*, Αθήνα: Παπαζήση.

Γραμματάς, Θ. 2015β. «Μηχανισμοί απόθησης και λειτουργίες επανεγγραφής της Ιστορίας στη Σύγχρονη Ελληνική Δραματουργία», στο: <http://theodoregrammatas.com/el/%CE%BC%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CF%89%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9e%CF%83-%CE%B5/> (29-01-2016)

Γραμματάς, Θ. 2014α. «Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γενικές αρχές και επισημάνσεις», σελ.19-46, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. 2014β. «Χάρτα του σχολικού θεάτρου. Είδη και μορφές θεατρικής έκφρασης στο σχολείο», σελ.573-587, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. 2012. «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας», στο: <http://theduarte.org/29102012-%CE%B8%CF%8C%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%82-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%89%CF%82-%CE%BC%CE%BF%CF%81/> (04-12-2015).

Γραμματάς, Θ. 2010. «Εισαγωγή», σελ. 15-30, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2010. *Στη χώρα του Τωτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.

Γραμματάς, Θ.- Μουδατσάκης, Τ. 2008α. *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Γραμματάς, Θ. 2008β. «Το θέατρο ως συνισταμένη των πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο», *Εκπαίδευση & Θέατρο* 9: 33-37.

Γραμματάς, Θ. 2007α. «Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία», σελ.7-15, στο: Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.) 2007. *Θέατρο και Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Δαίδαλος.

Γραμματάς, Θ. 2007β. *Η σχολική θεατρική παράσταση: Οδηγός για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. 2006α. «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής», σελ. 65-75, στο: Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.) 2006. *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά από την 1^η Διεθνή Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση.

Γραμματάς, Θ. 2006β. «Νεοτερικότητα και μεταμοντερνισμός στη δραματουργία του Ιάκωβου Καμπανέλλη», σελ.57-62, στο: Χρυσόχοος, Ν.- Ρενιέρη, Μ. (επιμ.) 2006.

Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου προς τιμήν του Ιάκωβου Καμπανέλλη, Πάτρα: Περί τεχνών.

Γραμματάς, Θ. 2006γ. *Για το δράμα και το θέατρο*, Αθήνα: Εξάντας.

Γραμματάς, Θ. 2006δ. «Ο απόηχος των όπλων. Η εμπειρία του εμφυλίου πολέμου στο νεοελληνικό θέατρο της δεκαετίας του '50», στο: <https://gtheodore.files.wordpress.com/> (10-01-2016).

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

Γραμματάς, Θ. 2004β. «Η διδασκαλία του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράμετροι μιας ειδικής διδακτικής», σελ. 240-249, στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.) 2004. *Η Λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002, Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γραμματάς, Θ. - Τζαμαργιάς, Τ. 2004γ. *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. 2003. *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γραμματάς, Θ. 2002. *Το ελληνικό θέατρο στον 20^ο αιώνα. Πολιτισμικά πρότυπα και πρωτοτυπία*, τόμος Β', Αθήνα: Εξάντας.

Γραμματάς, Θ. 1999. *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 1997. *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 1996. *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό κοινό*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 1995. «Χρονικότητα του 'είναι' και διαχρονικότητα του τραγικού. Διαστάσεις της 'μοίρας' το έργο του Ιάκωβου Καμπανέλλη», *Δρώμενα* 14: 27-30.

Γραμματάς, Θ. 1994. «Δραματουργικές προσεγγίσεις σε θεατρικά κείμενα για παιδικό κοινό», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9: 182-188.

Γραμματάς, Θ. 1992. *Ιστορία και θεωρία στη θεατρική έρευνα*, Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

Γραμματάς, Θ. 1990α. *Δοκίμια Θεατρολογίας*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

Γραμματάς, Θ. 1990β. *Νεοελληνικό θέατρο και κοινωνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Στεφ. Δ. Βασιλόπουλου.

Γρηγοριάδης, Ν. 1991. «Η ξένη Λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοποί και κριτήρια επιλογής. Κάποιες σκέψεις για τον επαναπροσδιορισμό τους», σελ. 10-17, στο: *Η Ξένη Λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Σεμινάριο 14, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Δαμιανάκου, Β. 1994. *Ουίλλιαμ Σαίξπηρ. Εκφραστής της Αναγέννησης στην Αγγλία*, τόμος Α', Αθήνα: Επικαιρότητα.

Dawson, S.W. 1970. *Drama & the dramatic*, London: Methuen.

Delamont, S. 1995. "Teachers as artists", σελ.6-8, στο: Anderson, L. W. (επιμ.) 1995. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, Oxford; New York: Pergamon.

Deldime, R. 1996. *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*, μτφρ. Γραμματάς, Θ. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δεμερτζή, Β. 2006. «Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», σελ.20-24, στο: Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.) 2006. *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά από την 1^η Διεθνή Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Δενδρινού, Φ. 2004. «Το παραστατικό ταξίδι της λέξης», σελ.250- 253, στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.) 2004. *Η Λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002, Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δερμιτζάκης, Μ. 1997. «Multimedia και Εκπαίδευση: Μια πρόταση διδασκαλίας της δραματουργίας», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 20: 28-30.

Δερμιτζάκης, Χ. 1996. *Τεχνικές, όρια και δυνατότητες στον αφηγηματικό και δραματικό λόγο*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Desmet, C. 2009. "Teaching Shakespeare with YouTube", *The English Journal* 99(1): 65-70, στο: <http://www.jstor.org/stable/40503329>

Δέτσης, Ν. 1991. «Η ξένη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εκπροσώπησή της και η διδασκαλία της», σελ.100-111, στο: *Η Ξένη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Σεμινάριο 14, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Δήμου, Μ. 2004. «Η τέχνη του αρχαίου δράματος και η τέχνη της διδασκαλίας. Από το 'αφηγηματικό' στο 'δραματικό' μοντέλο διδασκαλίας με βάση την *Ποιητική* του Αριστοτέλη», σελ. 261-268, στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.) 2004. *Η Λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002, Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dort, M. 1981. *Ανάγνωση του Μπρεχτ*, Αθήνα: Κέδρος.

Δρομάζος, Σ. 1979. «*Παραμύθι χωρίς όνομα* του Ι. Καμπανέλλη», σελ. 301-309, στο: στο: Καμπανέλλη, Ι. 1979. *Θέατρο Β'*, Αθήνα: Κέδρος.

Dromgoole, N. 2001. *The playwright as a rebel: Essays in theatre history*, London: Oberon books.

Δρουκόπουλος, Α. 2003. *Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Duthie, G. & Wilson, D. 1962. *King Lear*, Cambridge: Cambridge University Press.

Elam, K. 2001. *Η Σημειωτική θεάτρου και δράματος*, μτφρ. Διαμαντάκου, Κ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελευθερίου, Σ. 1980. «Γεώργιος Χορτάτσης (1550-1610 περ.), Η ζωή και το έργο του», *Διαβάζω* 27: 54-65.

Elsom, J. 1989. *Is Shakespeare still our contemporary?* London: Routledge.

Esslin, M. 1971. *Μπρεχτ: Ο Άνθρωπος και το έργο του*, μτφρ. Κονδύλης, Φ., Αθήνα: Αρίων.

Ευαγγελάτος, Σ. 2002. «Και πάλι: Η *θυσία του Αβραάμ* δεν γράφτηκε για θεατρική χρήση», *Παράβασις* 4: 11-16.

Ευαγγελάτος, Σ. 1997. «Το κρητικό και επτανησιακό θέατρο», σελ.1-20, στο: Γραμματικοπούλου, Ε. (επιμ.) 1997. *Νεοελληνικό θέατρο (17^{ος}-20^{ος} αιώνας)*, Επιστημονικές, επιμορφωτικές διαλέξεις, Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Ευαγγελάτος, Σ. 1985. «Το θέατρο του λόγου και ο λόγος του θεάτρου», *Η Λέξη* 46: 575-579.

Evans, M. 2000. "I see a Voice: Visual approaches to teaching Shakespeare", σελ.77-88, στο: Nicholson, H. (ed.) (2000). *Teaching drama 11-18*. London; New York: Continuum.

Falk, E. 1960. «Moliere the indignant Satirist: 'Le Bourgeois gentilhomme'», *The Tulane Drama Review* 5(1):73-88, στο: <http://www.jstor.org/stable/1124904>

Fleming, M. 2003. *Starting drama teaching*, London: David Fulton.

Fuegi, J. 1974. "Toward a Theory of Dramatic Literature for a Technological Age" *Educational Theatre Journal* 26(4): 433-440, στο: <http://www.jstor.org/stable/3206606>

Ζερβού, Α. 1999. «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», σελ.15-34, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Galda, L. 2013. 'Learning from children Reading Books: Transactional theory and the teaching of literature', *Journal of Children's literature* 39(2): 5-13.

Garber, M. B. 2005. *Shakespeare after all*, New York: Anchor Books.

Gibson, R. 1998. *Teaching Shakespeare*, Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.

Glazer, J. I. 1981. *Literature for young children*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.

Goldberg, S.L. 1974. *An essay of King Lear*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gray, B. 1976. *Brecht, The dramatist*, United States of America: Cambridge University Press.

Graveley, G. & Maclean, I. 1989. *Don Juan and other plays*, Oxford: Oxford University Press.

Greer, Z. 1994. *Σαίξπηρ*, μτφρ. Μουζακίτου, Ι. Αθήνα: Αποσπερίτης.

Houghton, R. (ed.) *King Lear*, Oxford: Oxford University Press.

Haughey, J. 2012. "'What's Past Is Prologue': "English Journal" Roots of a Performance-Based Approach to Teaching Shakespeare", *The English Journal* 101(3): 60-65, στο: <http://www.jstor.org/stable/41415454>

Harrison, G.B. 1963. "The Teaching of Shakespeare", *The English Journal* 52(6): 411-419, στο: <http://www.jstor.org/stable/811043>

Harpam, G. 2010. «Ηθική θεωρία και λογοτεχνική κριτική», σελ. 521-540, στο: Knellwolf, C. & Norris, C. (επιμ.) 2010. *Ιστορικές, φιλοσοφικές και ψυχολογικές όψεις της θεωρίας της λογοτεχνίας στον 20^ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Hativa, N. 1995. "Technology and the Classroom Teacher", σελ.359- 363, στο: Anderson, L.W. (ed.) 1995. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, Oxford; New York: Pergamon.

Hawkes, T. 1995. *William Shakespeare King Lear*, United Kingdom: Northcote House.

Hawthorn, J. 1995. *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*, μτφρ. Αθανασοπούλου, Μ., Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Hirsh, J. 2000. "Review of "Teaching Shakespeare through Performance"», *South Atlantic Review* 65(3): 108–112, στο: <http://www.jstor.org/stable/3201546>

Ηλία, Ε. 1999. «Η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων», σελ. 157-165, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hobgood, B.M. 1987. "The Mission of the Theatre Teacher", *The Journal of Aesthetic Education* 21(1): 57-73, στο: <http://www.jstor.org/stable/3332813>

Holloway, J. 1961. «King Lear», σελ.203-227, στο: Kermode, F. (ed.) 1974. *Shakespeare King Lear*, Great Britain: MMacmillan.

Hunter, G.K. 1981. *King Lear*, United States of America: Penguin Books.

James, S. 1972. "Teaching literature in a dialect/standard situation", *Caribbean Quarterly* 18(3): 73-76, στο: <http://www.jstor.org/stable/40653275>

Jobe, R.- Hart, P. 1993. «Η λογοτεχνία στα σχολεία του σήμερα», μτφρ. Κουλουμπή-Πετροπούλου, Κ., *Διαδρομές* 29: 64-66.

Καγιαλής, Τ. 1994. «Η λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση: ο ρόλος της Θεωρίας», *Εντευκτήριο* 26: 67-81.

Κακλαμάνης, Στ. 1993. *Έρευνες για το πρόσωπο και την εποχή του Γεώργιου Χορτάτση*, Ηράκλειο Κρήτης: Εταιρεία Κρητικών ιστορικών μελετών.

Κακουδάκη, Τ. 2006. «Ο Ιάκωβος Καμπανέλλης στο σύγχρονο ελληνικό σχολικό θέατρο», σελ.174-185, στο: Χρυσοχόος, Ν.- Ρενιέρη, Μ. (επιμ.) 2006. *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου προς τιμήν του Ιάκωβου Καμπανέλλη*, Πάτρα: Περί τεχνών.

Καλαϊτζή, Γ. 1983. «Ο δραματουργός της μεταπολεμικής περιπέτειας», *Θεατρικά τετράδια* 25: 19-29

Καλλέργης, Η. 2003. «Καραγκιόζης και παιδική ψυχή», σελ.21-28, στο: Αναγνωστόπουλος, Β. (επιμ.) 2003. *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Καλτσούνας, Ε. 2015. *Η πρόσληψη του αρχαίου δράματος στην Ελλάδα τον 19^ο αιώνα: η περίπτωση της εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καμπανέλλης, Ι. 1990. *Από σκηνής και από πλατείας*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Καμτσής, Ν. 2006. «Παιδικότητα και θεατρικότητα στον Σαίξπηρ», σελ.89-98, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2006. *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Κανατσούλη, Μ. 2005. «Διδάσκοντας πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία», σελ.79-90, στο: Καλογήρου, Τ. – Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) 2005. *Η λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανατσούλη, Μ. 2002. «Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας», σελ.121-140, στο: Οικονομοπούλου, Β. (επιμ.) 2002. *Παιδική- Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πατάκης.

Κανταρτζής, Φ. 2009. *Διδάσκοντας τον έρωτα στο Γυμνάσιο: ένα project για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Καραμήτρου, Κ. 2004. *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη- Θεατρικό Παιχνίδι*, Αθήνα: Παπαζήση.

Καρρά, Κ. 2015. «Διδάσκοντας Λογοτεχνία με χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ Γυμνασίου», σελ.193-199, στο: Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.) 2015. *Θέατρο και θεατρικές τέχνες στην αγωγή και την εκπαίδευση*, Πρακτικά από το 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καρπόζηλου, Μ. 1994. *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κασσωτάκη, Ε. 2009. *Ο Μαγικός Κόσμος του Καραγκιόζη*, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Γνώση και Πολιτισμός», Τμήμα Αρχαιολογίας και Ιστορικής Έρευνας, Αθήνα: Δήμος Αχαρνών, στο: <http://www.acharnes.gr/ContentFiles/54/Documents/karagiozis001.pdf> (10-10-2015).

Κάστρο, Κ. 1973. «Οι άνθρωποι και η εποχή στο Θέατρο του Μολιέρου», *Νέα Εστία* 1102: 721-725.

Κατσαρίδου, Μ. 2004. «Η διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας με τη χρήση της μεθόδου της δραματοποίησης: Μια εναλλακτική πρόταση», σελ.103-109, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.) 2004. *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*, Πρακτικά 4^{ης} διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση», Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. 2013. «Λογοτεχνία και θέατρο. Σχέσεις αλληλόδρασης και συμπληρωματικότητας», στο: <http://theduarte.org/10012013-%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%AF%CE%BA%CE%B7->

[%CE%B3%CE%BA%CE%AF%CE%B2%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CF%85-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/](#) (30-11-2015).

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. 2010. «Η «διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο», σελ.62-68, στο: Αργυροπούλου, Χ.- Σκορδάς, Π.- Μερρακλής, Μ. Γ. (επιμ.) 2010. *Η θέση της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αφιέρωμα στο Μιχάλη Μερρακλή*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κατσίμπουρα, Ε. 2009. *Διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και διαθεματικότητα*, Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Καψωμένος, Ε. 1996. «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Μ. Εκπαίδευση. Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου», σελ. 28- 36, στο: Καμαρούδης, Σ. – Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1996. *Σημειωτική + Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Kempe, A. 2009. «Παίζοντας με τα θεατρικά έργα», μτφρ. Τσενέ, Ν., *Εκπαίδευση και Θέατρο* 9: 97-103.

Kempe, A. – Nicholson, H. 2007. *Learning to teach Drama 11-18*, London; New York: Continuum.

Kermode, F. 2011. *Όλος ο κόσμος μια σκηνή. Η εποχή του Σαίξπηρ*, μτφρ. Φυλλιποπούλου, Λ., Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Kitson, N.– Spiby, I. 1997. *Drama 7-11*, London and New York: Routledge.

Κοντογιάννη, Α. 2008. *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α. – Μαρή, Μ. 2006. «Προσέγγιση των έργων του Σαίξπηρ και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», σελ.161-170, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2006. *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Κόπτσης, Α. 2009. «Βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* 15: 16-29.

Κοραβός, Γ. 2010. «Το μάθημα της θεατρολογίας στο Ενιαίο Λύκειο», *Φιλολόγος* 141: 427-429.

Κορώνη, Α. 2006. «Η διαχρονικότητα του Σαίξπηρ μέσα από τον Ιούλιο Καίσαρα», σελ.69-82, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2006. *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Κοταμανίδου, Ε. 1985. «Θέατρο και λόγος», *Η Λέξη* 46: 600-603.

Kott, J. 1970. *Σαίξπηρ, ο σύγχρονός μας*, Αθήνα: Ηριδανός.

Κούκης, Ν.- Μαδενλής, Χ. 2014. «Βάλτε το θέατρο στη ζωή σας: Ένα σενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και το ταξίδι του από τη σύνταξη έως την εφαρμογή», *I – teacher* 8: 78- 86.

Κουκουλομάτης, Δ. 1993. *Λογοτεχνία και παιδαγωγική*, Αθήνα: Βιβλιογονία.

Κουμπάρου- Χανιώτη, Χ. 2010. «Διδάσκοντας λογοτεχνία στο Γυμνάσιο με τα νέα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», σελ.124-133, στο: Αργυροπούλου, Χ.- Σκορδάς, Π.- Μερρακλής, Μ. Γ. (επιμ.) 2010. *Η θέση της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αφιέρωμα στο Μιχάλη Μερρακλή*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κουμπάρου- Χανιώτη, Χ. 2003. «Ένα εγχειρίδιο πρόδρομος για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», σελ. 69-86, στο: Φρυδάκη, Ε. -Σπανός, Γ. (επιμ.) 2003. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: ίδρυμα Γουλιανδρή- Χορν.

Κουντουρά, Ν. 2007. «Γεώργιος Χορτάτσης: *Ερωφίλη*», σελ.23-30, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 2007. *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας, Γ' γυμνασίου*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων 2005-2007, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουντουρά, Ν. 2006. *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1884-1983): η πρόσληψη και αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κουντουρά, Α. 2000. «Χιούμορ και λογοτεχνία», σελ. 215-223, στο: Αποστολίδου, Β.-Χοντολίδου, Ε.- Καπλάνη, Β. (επιμ.) 2000. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουρετζής, Α. 1991. *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Α. 2008. *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κροντήρη, Τ. 2002. *Ο Σαίξπηρ, η αναγέννηση και εμείς*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Krontiris, T. 2000. *Women and/in the renaissance*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λαλαγιάννη, Κ. 2005. «Η λογοτεχνία από μετάφραση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», σελ.269-281, στο: Καλογήρου, Τ. – Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) 2005. *Η λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λαμπράκη, Α. 1989. «Από την Ιστορία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση», *Το δέντρο* 48-49: 102-106.
- Laubreaux, R. 1974. «Τριακόσια χρόνια κριτικής. Ανθολογία απόψεων για το Μολιέρο από τον Λα Φονταίν ως τον Ιονέσκο», μτφρ. Σταματίου, Κ., *Θέατρο* 37: 32-39.
- Leach, R. 2008. *Theatre Studies. The basics*, London and New York: Routledge.
- Λεκκάκου, Ι. 2006. «Αξιοποίηση των θεατρικών κωδικών στη σχολική τάξη», σελ.133-140, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2006. *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Λενακάκης, Α. 2014. «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», σελ.177-220, στο : Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.
- Levy, J. 1997. 'Theatre and Moral Education', *Journal of Aesthetic Education* 31(3): 65-75, στο: <http://www.jstor.org/stable/3333488>.

Lippman, M. 1967. "Theatre teaching on the Graduate Level in Colleges and Universities", *Educational Theatre Journal* 19(2): 294-296, στο: <http://www.jstor.org/stable/3205346>

Littlewood, W. 1998. *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

LoMonico, M. 2006. "Why we teach literature (and how we could do it better)", *Minnesota English Journal* 42(1):15-30.

Lukacs, G. 1962. *The historical novel*, London: Merlin Press.

Lyttle, C. 1943. "Teaching the Shakespearian drama", *The Shakespeare Association Bulletin* 18(2): 62-65, στο: <http://www.jstor.org/stable/23675114>

Μαλαφάντης, Κ. 2001. *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Male, D. 1973. *Approaches to drama*, London: George Allen & Unwin.

Μανιάτης, Π. 2015. «Το Θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων. Η περίπτωση της παράστασης «Μια γιορτή στου Νουριάν», στο: <http://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%85%CF%83-%CF%89%CF%83-%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%BF-%CE%B1/> (10-12-2015).

Μαραθεύτης- Μιχαλάκης, Ι. 1987. «Προβληματισμοί για το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο ως έργο τέχνης και ως μέσο αγωγής», σελ.49-58, στο: *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, έργο τέχνης; μέσο αγωγής*, Σεμινάριο του "Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου", Θεσσαλονίκη, 18-20 Οκτωβρίου 1985, Αθήνα: Πατάκης.

Μαράκα, Λ. 2006. «Το Παραμύθι ως πολιτική Παραβολή. Το Παραμύθι χωρίς όνομα από την Πηνελόπη Δέλτα στον Ιάκωβο Καμπανέλλη», σελ.63-86, στο: Χρυσόχοος, Ν.-Ρενιέρη, Μ. (επιμ.) 2006. *Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου προς τιμήν του Ιάκωβου Καμπανέλλη*, Πάτρα: Περί τεχνών.

Marienthal, H. 1967. "The Function of Educational Media in the Teaching of Theatre Arts", *Educational Theatre Journal* 19(2): 299-301, στο: <http://www.jstor.org/stable/3205348>

Margets, D. 2000. "Reading and Writing Plays in Electronic Classroom", σελ. 37-50, στο: Nicholson, H. (ed.) (2000). *Teaching drama 11-18*, London; New York: Continuum.

Markaki, A. 2015. "The Politics of Marriage and Liebestod in Chortatsis' *Erophile*", *Scandinavian Journal of Byzantine and Modern Greek Studies* 1: 81- 110.

Μάρκαρης, Π. 1985. «Θεατρικός λόγος και θεατρική γλώσσα», *Η Λέξη* 46: 590-593.

Μαρκομιχελάκη- Μίντζα, Α. 2005. «Τα έργα του Κρητικού Θεάτρου στα διδακτικά βιβλία της Μέσης Εκπαίδευσης. Σκέψεις και προτάσεις», *Χρονικά* 15: 23-40, Θεσσαλονίκη: Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Mathews, B. 1910. "Shakespeare and Moliere", *The North American Review* 192(658): 317-325.

Mathieu-Colas, M. 1987. «Τα όρια της αφηγηματολογίας», σελ.45-80, στο: Genette, G. - Marin, L.- Mathieu-Colas, M. (επιμ.) 1987. *Τα όρια της διήγησης*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Ματσαγγούρας, Η. 2007. *Σχολικός εγγραμματισμός*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. 2006. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας*, τεύχος Β', Αθήνα: Gutenberg.

Matzat, W. 1991. «Modes of theatricality in Moliere's comedies», σελ.175-191, στο: Scolnicov, H. & Holland, P. (επιμ.) *Reading Plays: interpretation and reception*, Cambridge: Cambridge University Press.

Maxfield- Miller, E. 1959. «The real Monsieur Jourdain of the "Bourgeois Gentleman"», *Studies in Philology* 56(1): 62-72, στο: <http://www.jstor.org/stable/4173264>.

McCloskey, S. 1984. "Teaching Dramatic Literature", *College English* 46(4): 385-391, στο: <http://www.jstor.org/stable/376945>

McMillan, M. – Lance, M. 1988. “Commentary: Children's Literature: Teaching Critical Thinking and Ethics”, *The Reading Teacher* 41(9): 876–878, στο: <http://www.jstor.org/stable/20199959>

McNamee, L.F. 1962. “New Horizons in the Teaching of Shakespeare”, *College English* 23(7): 583-585, στο: <http://www.jstor.org/stable/373098>

Meek, M. 1990. *Learning to Read*, London: The Bodley Head.

Meek, M. 1992. *How texts teach what readers learn*, Great Britain: The Thimble Press.

Μέλλου, Μ. – Χατζηδημητρίου, Σ. 2001. «Λογοτεχνία και ζωή», σελ.141-155, στο: Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (επιμ.) 2001. *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μερακλής, Μ.Γ. 2003. «Η διδαχή του Καραγκιόζη», σελ.11-20, στο: Αναγνωστόπουλος, Β. (επιμ.) 2003. *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Moliere 1974. «Απόψεις για το θέατρο», μτφρ. Σταματίου, Κ., *Θέατρο* 37: 28-31.

Μουδατσάκης, Τ. 1994. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μουρέλος, Γ. 1963. «Η ουσία του Θεάτρου: Παρουσίαση της θεωρίας του καθηγητού Henri Gouhier», *Θέατρο* 9: 19-21.

Μουρσελάς, Κ. 2012. «Ένας μικρός αποχαιρετισμός», *Οδός Πανός* 155: 12-15.

Mowoe, F. 1998. « Why and How We Teach Literature», *The English Journal* 87(4): 9, στο: <http://www.jstor.org/stable/821453>

Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χ. 2000. *Κείμενα για το νεοελληνικό θέατρο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπακοπούλου- Χωλς, Α. 2006. «Επιβίωση- Ανθρωπιά: Παράλληλοι δρόμοι(;) στο έργο του Ιάκωβου Καμπανέλλη», σελ.267-274, στο: Χρυσοχόος, Ν.- Ρενιέρη, Μ. (επιμ.) 2006. *Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου προς τιμήν του Ιάκωβου Καμπανέλλη*, Πάτρα: Περί τεχνών.

- Μπαλάσκας, Κ. 2004. «Το πρόγραμμα σπουδών για τη λογοτεχνία στη Β/βάθμια εκπαίδευση», σελ. 605-609, στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.) 2004. *Η Λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002, Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαλάσκας, Κ. 1993. «Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και η διδασκαλία τους», σελ.85-96, *Νέα Παιδεία* 67: 85-96.
- Μπελεζίνης, Α. 1989. «Τα νοήματά και τα θήρατρά τους», *Το δέντρο* 48-49: 32-34.
- Μπουλούμπασης, Χ. 2002. «Μία νέα πρόταση για την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας: Ένα παράδειγμα», στο: Οικονομοπούλου, Β. (επιμ.) 2002. *Παιδική- Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πατάκης.
- Μπουμπουλίδης, Φ. χ.χ. *Κρητικόν Θέατρον*, Αθήνα: Εστία.
- Muir, K. 1986. *King Lear*, Great Britain: Penguin.
- Muir, K. 1972. *King Lear*, London: Routledge.
- Μυρωνάκη, Φ. «Η καλλιτεχνική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: ο Εκπαιδευτικός ως σκηνοθέτης», σελ. 289-309, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.
- Νάκη, Στ. 2003. «Η Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια διδακτική πρόκληση», σελ.89-119, στο: Φρυδάκη, Ε. -Σπανός, Γ. (επιμ.) 2003. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν.
- Νέδα, Δ. 2012. «Ιάκωβος Καμπανέλλης: Παραμύθι χωρίς όνομα», *Οδός Πανός* 155: 93-96.
- Neelands, J. 1998. *Beginning drama 11-14*, London: David Fulton Publishers.
- Nicholson, H. 2000. *Teaching Drama 11-18*, London and New York: Continuum.
- Νικολαΐδης, Α. 2012. «Το δράμα να διδάσκεις Δράμα στο Λύκειο ή εναλλακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της *Αντιγόνης*», στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

- Nodelman, P. 1996. *The pleasures of children's literature*, USA: Longman.
- Norman, L. 2006. «Moliere as satirist», σελ.57-70, στο: Bradby, D. & Calder, A. 2006 (ed.) *The Cambridge Companion to Moliere*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, D. E. 2007. *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*, μτφρ. Σουλιώτης Μ., Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νούσια, Ε. 1997. «Είναι σαν να ρίχνεις μια μπουκάλα στη θάλασσα». *Μανδραγόρας* 16-17: 72-76.
- Ντουσιά, Χ. 1995. «Η λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* 73: 17-28.
- Nussbaum, M. 2013. *Όχι για το κέρδος. Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία*, μτφρ. Χρηστίδης, Γ., Αθήνα: Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π. (επιμ.) 2007. *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, λ. θεατρική παιδεία, σελ. 320-322, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Ξωχέλλης, Π. 1999. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- O' Brien, P. 1995. "'And Gladly Teach": Books, Articles, and a Bibliography on the Teaching of Shakespeare", *Shakespeare Quarterly* 46(2): 165-172, στο: <http://www.jstor.org/stable/2871044>
- Olive, D. 1995. "Possibilities of Performance: New Ways of Teaching Dramatic Literature", *Links and Letters* 2: 9-17.
- O'Neil, C. 1995. *Drama worlds: A framework for process drama*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- O' Toole, J. 2008. «Πλάτων, έκανες λάθος: η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού και του θεάτρου στη διδασκαλία», μτφρ. Αλεξιάδη, Κ., *Εκπαίδευση και Θέατρο* 9: 42-48.
- Παπαβασιλείου- Χαραλαμπάκη, Ι. 2006. *Λογοτεχνία, γλώσσα και εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. 2015. «Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε Μαθησιακό Πλαίσιο: Αυθεντική Αξιολόγηση Μαθησιακών Στόχων», *Επιστήμες της Αγωγής* 2/2015: 6-21.

Παπαδόπουλος, Σ. 2013. «Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές», στο: <http://theduarte.org/10012013-%CF%83%CE%AF%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B4%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5/> (2-11-2015).

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. 2007. *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Αθήνα: Κέδρος.

Παπανδρέου, Ν. 2008. «Το θέατρο στη ζωή μας», *Εκπαίδευση & Θέατρο* 9: 40-41.

Παπανδρέου, Ν. 2007. *Περί Θεάτρου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπάς, Αθ. 2001. «Εισαγωγή», σελ.9-16, στο: Μαλαφάντης, Κ. (επιμ.) 2001. *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παρίσης, Ν. 1989. «Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώσεις και ζητούμενα», *Το δέντρο* 48-49: 64-70.

Παρίσης, Ν. 1991. «Η συνάντηση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα: αναγνωστική απόλαυση και γλωσσική καλλιέργεια», σελ.118-122, στο: Ιορδανίδου, Α. (επιμ.) 1991. *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά τριήμερου επιμορφωτικού συνεδρίου (13,14,15/11/1991), Αθήνα: Πατάκης.

Πασχαλίδης, Γ. 1999. «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», σελ.319-333, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσαλίδης, Σ. 2010. «Εκεί και τότε, εδώ και τώρα: Περί μνήμης και θεάτρου», *Ουτοπία* 89: 73-101.

Πάτσιου, Β- Καλογήρου, Τζ. (επιμ.) 2013. *Η δύναμη της λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο)*, Αθήνα: Gutenberg

- Πάτσιου, Β. 1999. «Χρήσεις και όρια της παιδικής λογοτεχνίας στα σχολικά βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», σελ.285-294, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλάκη, Κ. 2012. «Οι περιπέτειες των σωμάτων στη δραματολογία του Ιάκωβου Καμπανέλλη», *Οδός Πανός* 155: 29-35.
- Ravis, P. 2006. *Λεξικό του θεάτρου*, μτφρ. Στρουμπούλη, Α., Αθήνα: Gutenberg.
- Pettengill, R. et al. 2010. "Teaching Difficult Dramatic Texts: A Collaborative Inquiry Using Dramaturgy", *The English Journal* 99(3): 64-69, στο: <http://www.jstor.org/stable/40503485>
- Πεφάνης, Γ. 2000. *Ιάκωβος Καμπανέλλης: Ανιχνεύσεις και προσεγγίσεις στο θεατρικό του έργο*, Αθήνα: Κέδρος.
- Pickering, K. 2005. *Key concepts in drama and performance*, New York; Palgrave: Macmillan.
- Πλακάς, Δ. 1989. «Η θεατρική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Διαβάζω* 214:16-20.
- Πλωρίτης, Μ. 2002. *Ο πολιτικός Σαίξπηρ*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πλωρίτης, Μ. 1989. *Της σκηνής και της τέχνης*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πλωρίτης, Μ. 1984. *Πρόσωπα του νεότερου δράματος*, Αθήνα: Γαλαξίας.
- Πλωρίτης, Μ. 1980. *Ο καλός άνθρωπος του Σετσουάν*, εισαγωγή, σελ. 11-15, Αθήνα: Ιθάκη.
- Πολίτης, Λ. 2003. *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Πολίτης, Λ. χ.χ. *Θέματα της λογοτεχνίας μας*, Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Πολίτου- Μαρμαρινού, Ελ. 2010. «Σύγκριση: Ένας γόνιμος τρόπος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Λύκειο», *Νέα Παιδεία* 53: 118-124.

- Πούχνερ, Β. 2010. *Τοπία Ψυχής και Μύθοι Πολιτείας: Το θεατρικό σύμπαν του Ιάκωβου Καμπανέλλη*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Πούχνερ, Β. 2006. *Ανθολογία νεοελληνικής δραματουργίας*, τόμος Α', Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Πούχνερ, Β. 2001. «Ο Μολιέρος και το γαλλικό θέατρο της εποχής του», σελ.30-43, στο: Θεατρικό Πρόγραμμα της παράστασης «Ο Αρχοντοχωριάτης», Πάτρα: ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας.
- Πούχνερ, Β. 1997. *Κείμενα και αντικείμενα*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ruchner, W. 1991. «Tragedy», σελ. 129-158, στο: Holton, D. (επιμ.) 1991. *Literature and society in Renaissance Crete*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Προκόβας, Κ. 1991. «Η στάση των φιλολόγων απέναντι στα κείμενα της Ξένης Λογοτεχνίας», σελ.18-38, στο: *Η Ξένη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Σεμινάριο 14, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Προκόβας, Κ. 1989. «“Ο Σπιούνος”: Μπέρτολτ Μπρεχτ: Μια προσπάθεια ανάγνωσης θεατρικού κειμένου», σελ.321-343, στο: *Η διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: δοκίμια σε κείμενα των ξένων λογοτεχνών που ανθολογούνται στα σχολικά βιβλία*, Θεσσαλονίκη : Κώδικας.
- Πυλαρινός, Θ. 2002. «Η παιδική λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (εκτιμητικές σκέψεις και συνθετικές προτάσεις) », σελ. 141-153, στο: Οικονομοπούλου, Β. (επιμ.) 2002. *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πατάκης.
- Robbins, B. 2005. “Using the original approach to teach Shakespeare”, *The English Journal* 95(1): 65-68, στο: <http://www.jstor.org/stable/30047400>
- Rockas, L. 1978. “On Teaching Shakespeare”, *College English* 40(1): 105-106, στο: <http://www.jstor.org/stable/376183>
- Rodes, D. 1998. “Teaching Shakespeare with Examples from Film”, *Pacific Coast Philology* 33(2): 112-117, στο: <http://www.jstor.org/stable/1316841>
- Rogers, T. 1990. “Literary Theory and Children's Literature: Interpreting Ourselves and Our Worlds”, *Theory Into Practice* 38(3): 138-146, στο: <http://www.jstor.org/stable/1477304>

Rose, R. 2003. «The significance of Theatre: A commencement Address», σελ.231-238, στο: Gallagher, K. – Booth, D. (ed.) 2003. *How theatre educates: Convergences & Counterpoints*, Toronto: University of Toronto Press.

Rosenblatt, L. 1969. «Towards a transactional theory of reading», *Journal of Literacy Research* 1(1): 31-48.

Ryan. K. 2005. «Παγκόσμιος Σαίξπηρ: η πολιτική της οικειοποίησης», σελ.19- 44, στο: Κροντήρη, Τ. (επιμ.) 2005. *Η προσαρμοστικότητα του Σαίξπηρ*, Αθήνα: Ergo.

Σακελλαρίου, Χ. 1994. «Η κοινωνιολογική προσέγγιση στα έργα παιδικής λογοτεχνίας», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9: 9-17.

Scholes, R.- C. Klaus- Silverman, M. 1991. *Elements of literature*, New York: Oxford University Press.

Scholes, R.- C. Klaus, 1984. *Στοιχεία του δράματος*, Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

Segre, C.- J. Meddemmen 1981. “Narratology and Theater”, *Poetics Today* 2(3): 95-104, στο: <http://www.jstor.org/stable/1772466>

Serpieri, A. et all. 1981. “Toward a Segmentation of the Dramatic Text”, *Poetics Today* 2(3): 163-200, στο: <http://www.jstor.org/stable/1772470>.

Showalter, E. 2003. *Teaching literature*, Malden, MA: Blackwell Pub.

Siegel, P. 2000. *Ο Σαίξπηρ στην εποχή του και στην εποχή μας*, μτφρ. Κονδύλης, Φ., Αθήνα: Κορόντζη.

Sloan, G. 2003. *The child as critic*, New York; London: Teachers College Press.

Σολομός, Α. 1973. *Το κρητικό θέατρο*, Αθήνα: Πλειάς.

Σολομός, Α. 1966. *Ερωφίλη Τραγωδία*, Αθήνα: Γαλαξίας.

Σοφιάδου, Κ. 2015. «Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης. Μία πολυ-μεσική εφαρμογή για το διάλογο των νέων τεχνολογιών με το θέατρο και την εκπαίδευση», σελ. 374-383, στο: Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.). 2015. *Θέατρο και Θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*, Πρακτικά 2^{ου} Forum Νέων Επιστημόνων, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σοφιάδου, Κ. 2014α. «Εναλλακτική μαθητεία στην αρχαία τραγωδία», σελ. 233-255, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.

Σοφιάδου, Κ. 2014β. «Διδασκαλία διά του θεάτρου. Το παράδειγμα της *Αντιγόνης*», σελ.155-164, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) 2014. *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σπανάκου, Ζ. 1999. «Η νεότερη και σύγχρονη ιστορία στα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας», σελ.295-315, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σπανός, Γ. 1999. «Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση», σελ.91-101, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σπανός, Γ. 1994. «Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνικού κειμένου: Θεωρία και πράξη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9: 81-94.

Speirs, R. 1987. *Bertolt Brecht*, London: Macmillan.

Σπετσιώτου- Μέλλιου, Ε. 1998. «*Δάσκαλε...τον ήρωά μου!*». *Το κοινωνικό πρόσωπο της σχολικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Έκφραση.

Σπυρόπουλος, Η. 1991. *Λογοτεχνία και παιδεία*, Αθήνα: Γκοβόστη.

Styan, J.L. 1975. *The dramatic experience: a guide to the reading of plays*, Cambridge: Cambridge University Press.

Σωτηροπούλου, Χρ. 2010. «Η ταυτότητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο», σελ.100-112, στο: Αργυροπούλου, Χ.- Σκορδάς, Π.- Μερakλής, Μ. Γ. (επιμ.) 2010. *Η θέση της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αφιέρωμα στο Μιχάλη Μερakλή*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Tatlow, A. 2003. «Προθετικότητα και κείμενο: Ξαναδιαβάζοντας τον Μπρεχτ», σελ. 503-526, στο: Βαλαβάνη, Ν. (επιμ.) 2002. *Μπέρτολτ Μπρεχτ: κριτικές προσεγγίσεις*, μτφρ. Οικονόμου, Α. –Μαράκας Δ., Χαραλάμπη, Μ., Αθήνα: Στάχυ.

Τζαμαργιάς, Τ. 2006. «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαστάσεις πρακτικής εφαρμογής με βάση το βιβλίο της Θεατρολογίας Α΄ Λυκείου», σελ.145-149, στο: Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.) 2006. *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Τζαμαργιάς, Τ. 2001. «Θεατρική παιδεία και πρακτική στην εκπαίδευση: μια πιλοτική εφαρμογή, σελ.66-73, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.) 2002. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά της Συνδιάσκεψης: Αθήνα, Δεκέμβριος 2001, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Thompson, A. 1990. "'King Lear" and the Politics of Teaching Shakespeare", *Shakespeare Quarterly* 41(2): 139-146, στο: <http://www.jstor.org/stable/2870444>

Thompson, C.L. 1985. "Reading Drama in the Classroom: A Crafts Approach", *The Clearing House* 59(3): 108-112, στο: <http://www.jstor.org/stable/30186482>

Thoronal, J. 2001. «Μολιέρος», σελ. 48-55, μτφρ. Γιαννακοπούλου, Λ., στο: Θεατρικό Πρόγραμμα της παράστασης «Ο Αρχοντοχωριάτης», ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας.

Τόγιας, Β. 1990. *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*, τόμος Β΄, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τόγιας, Β. 1988. *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση: ιστορική θεώρηση (1833-1967)*, τόμος Α΄, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τουμασάτος, Η. 2003. «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο: <http://eliaswords.blogspot.gr/2012/01/blog-post.html> (26-12-2015), πρώτη δημοσίευση στο Περιοδικό *Κυμοθόη* 12-13: 187-200, Ιούνιος 2003.

Τσακρής, Π. 2007. *Διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Αθήνα: Λιβάνη.

Τσαμαδιά, Κ. 2006. «Η αξιοποίηση των πολυμέσων στη διδασκαλία του μαθήματος του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», σελ.50-53, στο: Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.) 2006. *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά από την 1^η Διεθνή Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Τσαρμποπούλου, Α. 2000α. «Θέατρο: η κωμική σκηνή», σελ.185-199, στο: Αποστολίδου, Β.- Χοντολίδου, Ε.- Καπλάνη, Β. (επιμ.) 2000. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσαρμποπούλου, Α. 2000β. «Θέατρο: η τραγική σκηνή», σελ.301-315, στο: Αποστολίδου, Β.- Χοντολίδου, Ε.- Καπλάνη, Β. (επιμ.) 2000. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσαρμποπούλου, Α. 1999. «Η χρήση της δραματικής μεθόδου σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας», σελ.369-378, στο: Αποστολίδου, Β. – Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσάφος, Β. 1998. *Ο εκπαιδευτικός - ερευνητής και η διδασκαλία της δραματικής ποίησης από μετάφραση στο γυμνάσιο*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α, Φιλοσοφική Σχολή, Φ.Π.Ψ.

Τσενέ, Ν.- Λουτριανάκη, Β.- Περαντωνάκης, Α. 2009. «Το θέατρο στα νέα βιβλία του Γυμνασίου», *Εκπαίδευση & Θέατρο* 10: 57-65.

Taylor, K. 2003. «Θέατρο και τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας», σελ.184-186, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.) 2003. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες*, Πρακτικά της Συνδιάσκεψης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τυφλιώρη, Β. 2013. *Το θέατρο στην επιμόρφωση των φιλολόγων καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Ubersfeld, A. 1982. *L' école du spectateur. Lire le theater*, Paris: Editions sociales.

Veidemanis, G. 1964. "Shakespeare in the High School Classroom", *The English Journal* 53(4): 240-247, στο: <http://www.jstor.org/stable/810320>

Waldman, M. 1929. "Some Thoughts on the Teaching of the Drama", *The German Quarterly* 2(1): 15-23, στο: <http://www.jstor.org/stable/400016>

Watson, R. 1988. «Teaching Shakespeare: Theory versus Practice», σελ. 121-150, στο: Engel, J. – Perkin, D. (ed.) 1988. *Teaching literature*, USA: Harvard University Press.

Weil- Κωσταράκη, Α. 2006. «Η θεατρική πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Γαλλία: από τη χρήση στην τάξη έως το μάθημα επιλογής», σελ.27-29, στο: Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.) 2006. *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά από την 1^η Διεθνή Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση.

Wekwerth, M. 2002. «Τι καταλογίζει κανείς στον Μπρεχτ;», σελ.55-81, μτφρ. Μαράκας, Δ., στο: Βαλαβάνη, Ν. (επιμ.) 2002. *Μπέρτολτ Μπρεχτ: κριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Στάχυ.

Wellek, R. – Warren, A. 1955. *Θεωρία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Δίφρος.

Wessels, C. 1988. *Drama*, Oxford; New York: Oxford University Press.

Williamson, B. 2000. "You mean I Have to Learn All this? Performing Scripted Plays", σελ. 51-60, στο: Nicholson, H. (ed.) (2000). *Teaching drama 11-18*. London; New York: Continuum.

Willett, J. - Manheim, R. 1983. *Fear and misery of the Third Reich, Seynora Carrar's rifles*, London: Methuen.

Winston, J. 1998. *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*, London; Washington: Falmer.

Winston, J. – Tandy, M. 2001. *Beginning drama 4-11*, London: David Fulton.

Φανουράκη, Κ. 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Φιλάρετος, Θ. & Χοντολίδου, Ε. 1999. «Διδάσκοντας από κοινού λογοτεχνία στο Γυμνάσιο», σελ. 53-71, στο : Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φίλιας, Β. 1998. «Κοινωνικά πρότυπα και αξίες της παιδικής λογοτεχνίας στη μεταβατική κοινωνία της εποχής μας», σελ.17-26, στο: Βασιλαράκης, Ι.Ν. (επιμ.) 1998. *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φραγκή, Μ. 2006. «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της θεατρικής αγωγής», *Εκπαίδευση και Θέατρο* 6: 42-45.

Χαβιάρας, Σ. 1993. «Ένα μπρεχτικό Παραμύθι», *Θεατρικά τετράδια* 25: 30-32.

Χασάπη- Χριστοδούλου, Ε. 2013. «Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων», *Ο Φιλολόγος* 151: 118-129.

Χατζηνικολάου, Ν. 2007. *Αναζητώντας το στίγμα της Ερωφίλης*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Χρηστίδης, Χ. 2003. *Προτάσεις για μια ευχάριστη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών*, Αθήνα: Γρηγόρη.

ΒΙΒΛΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

ΒΙΒΛΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

Πυλαρινός, Θ. – Χατζηδημητρίου, Σ. – Βαρελάς, Λ. 2013. *Κείμενα νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».

Γαραντούδης, Ε. – Χατζηδημητρίου, Σ.- Μέντη, Θ. 2012. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».

Καγιαλής, Π.- Ντουνιά, Χρ.- Μέντη, Θ. 2010. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν. – Καρβέλης, Δ.- Μηλιώνης, Χ.- Μπαλάσκας, Κ.- Παγανός, Γ.- Παπακώστας, Γ. 2012. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».

Γρηγοριάδης, Ν. – Καρβέλης, Δ.- Μηλιώνης, Χ.- Μπαλάσκας, Κ.- Παγανός, Γ.- Παπακώστας, Γ. 2012. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε «Διόφαντος».

Γρηγοριάδης, Ν. – Καρβέλης, Δ.- Μηλιώνης, Χ.- Μπαλάσκας, Κ.- Παγανός, Γ.- Παπακώστας, Γ. 2007. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γραμματάς, Θ. – Μουδατσάκης, Τ.- Τζαμαργιάς, Π. – Δερμιτζάκης, Χ. 1999. *Στοιχεία Θεατρολογίας Α΄ Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

ΒΙΒΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Πυλαρινός, Θ. – Χατζηδημητρίου, Σ. – Βαρελάς, Λ. χ.χ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γαραντούδης, Ε. – Χατζηδημητρίου, Σ.- Μέντη, Θ. χ.χ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καγιαλής, Π.- Ντουνιά, Χρ.- Μέντη, Θ. χ.χ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γεωργιάδου, Α.- Κατσιαμπούρα, Ζ.- Κρούπη, Ε.- Πατούνα, Α. 2008. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γενικού Λυκείου: Βιβλίο καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γεωργιάδου, Α.- Κατσιαμπούρα, Ζ.- Κρούπη, Ε.- Πατούνα, Α. 2008. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γενικού Λυκείου: Βιβλίο καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γεωργιάδου, Α.- Γιαννακίτσα, Π.- Κατσιαμπούρα, Χ.- Κρούπη, Ε. 2008. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γενικού Λυκείου: Βιβλίο καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ τάξης Λυκείου 2011-2012 (ΦΕΚ 1562/2011 - Αριθμ.70001/Γ2).

Διδακτέα ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Α΄ Ημερησίου και των Α΄ και Β΄ τάξεων του Εσπερινού ΓΕΛ για το 2015-2016 (Εγκύκλιος 159253/Δ2/9-10-2015 του Υπουργείου Παιδείας).

Οδηγίες για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2015-2016 (Αρ.Πρωτ.144963/Δ2/16-09-2015/ΥΠΟΠΑΙΘ).