



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «Τεχνικές Δράματος και δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής εστιασμένες στην παιδική ηλικία σε επιλεγμένα μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» .

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΤΣΙΠΝΗ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ – ΖΩΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΛΕΞΙΑΔΟΥ ΘΕΟΔΟΥΛΗ

ΒΟΛΟΣ, 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «Τεχνικές Δράματος και δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής εστιασμένες στην παιδική ηλικία σε επιλεγμένα μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΤΣΙΠΝΗ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ – ΖΩΗ

(ΑΜ 7609, Β Τμήμα)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΛΕΞΙΑΔΟΥ ΘΕΟΔΟΥΛΗ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ

Η.ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ, ΒΑΚΑΛΗ ANNA

ΒΟΛΟΣ, 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Αλεξιάδου Θεοδούλη, για την πολύτιμη και διαρκή καθοδήγησή της, την κριτική ματιά της και τη συνεχή υποστήριξή της στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, ιδιαίτερες ευχαριστίες και στους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κ. Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο και κ. Βακάλη Άννα που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή, αλλά και για το χρόνο που αφιέρωσαν για την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1.1 Η Θεατρική Αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή	12
1.2 Η Θεατρική Αγωγή στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου	14
1.3 Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση.....	18
1.4 Οι ρίζες της Δημιουργικής Γραφής.....	20
1.5 Στόχοι, σκοποί και μαθησιακά αποτελέσματα της Δημιουργικής Γραφής	24
1.6 Δημιουργική Γραφή και Θεατρική Αγωγή: Κοινά χαρακτηριστικά και η διαλεκτική τους σχέση με τη Λογοτεχνία.....	26
Κεφάλαιο 2.1 <i>Το καπλάνι της βιτρίνας</i> ¹ , <i>Η μωβ ομπρέλα</i> ² , <i>Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου</i> ³ και <i>ο ψεύτης Παππούς</i> ⁴ : υποθέσεις των μυθιστορημάτων ⁵	33
2.2 Άλκη Ζέη: Τα αυτοβιογραφικά στοιχεία και το ζήτημα του θεάτρου και της συγγραφής στο έργο της.....	42
2.3 Στοιχεία πρωτοτυπίας στο έργο της Άλκης Ζέη: Το παιδί απέναντι στην ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα.....	48
2.4 Λογοτεχνικοί χαρακτήρες της Άλκης Ζέη: Το παιδί απέναντι σε κάθε είδους ανισότητα.....	54
Κεφάλαιο 3.1 Διδακτικό Σενάριο.....	58
Παράρτημα.....	100
Συμπεράσματα.....	110
Βιβλιογραφικές/ Δικτυογραφικές Αναφορές.....	111

¹ Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

² Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

³ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁴ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁵ Στο εξής, όλες οι παραπομπές των τεσσάρων αυτών λογοτεχνικών έργων της Άλκης Ζέη, θα αναφέρονται στις συγκεκριμένες εκδόσεις από τον εκδοτικό οίκο: Μεταίχμιο.

Λέξεις – Κλειδιά

Άλκη Ζέη, Δημιουργική Γραφή, Θεατρική Αγωγή, Παιδική λογοτεχνία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο εφαρμογής Τεχνικών Δράματος, αλλά και Ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής, έχοντας ως σημείο αφόρμησης, συγκεκριμένα αποσπάσματα τεσσάρων εκ των σημαντικότερων έργων παιδικής λογοτεχνίας της Άλκης Ζέη: «*Το καπλάκι της βιτρίνας*»⁶, «*Η μωβ ομπρέλα*»⁷, «*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*»⁸ και «*Ο ψεύτης παππούς*»⁹. Στα προαναφερθέντα έργα¹⁰, μέσα από βιβλιογραφική έρευνα, δίνεται πρωταρχικά, έμφαση στην ανάδειξη ορισμένων δυσνόητων για την παιδική και εφηβική λογοτεχνία θεμάτων, αλλά και στον τρόπο της λογοτεχνικής τους διαχείρισης από τη συγγραφέα.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δυο επίπεδα: αρχικά στο θεωρητικό μέρος, στο οποίο γίνεται εκτενής αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής και της Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εντοπίζοντας και υπογραμμίζοντας τις κοινές τους συνισταμένες, αλλά και στη βιβλιογραφική μελέτη των λογοτεχνικών έργων της Ζέη, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί το δημιουργικό μέρος, όπου παρατίθενται διδακτικά σενάρια, τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες Θεατρικής Αγωγής και Δημιουργικής Γραφής με συγκεκριμένους – κατά περίπτωση – στόχους και τα οποία έχουν αναφορά σε συγκεκριμένα χωρία των προαναφερθέντων λογοτεχνικών έργων.

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να συνδυαστούν οι επιστημονικοί κλάδοι της Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην τέταρτη και στην πέμπτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να δημιουργηθεί ένα διεπιστημονικό διδακτικό σενάριο, το οποίο θα περιέχει δραστηριότητες, αντλημένες από τις τεχνικές των προαναφερθέντων επιστημονικών αντικειμένων.

⁶ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάκι της βιτρίνας*.

⁷ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

⁸ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁹ Ζέη, Α. (2016), *Ο ψεύτης παππούς*.

Keywords

Alki Zei, Creative Writing, Theater Education, Children's Literature, Primary Education

ABSTRACT

The present work aims to investigate the way of applying Theater Techniques, but also Creative Writing Exercises, having as a starting point, specific excerpts from four of the most important works of children's literature by Alki Zei: "The Great Walk of Peter", "The Chaplain of shop window", "The purple umbrella" and "The lying grandfather". In the aforementioned works, through bibliographic research, emphasis is placed primarily on the highlighting of certain difficult-to-understand topics for children's and adolescent literature, but also on the way of their literary management by the author.

The work is structured in two levels: firstly in the theoretical part, in which extensive reference is made to the Study Programs of Theater Education and Creative Writing in Primary Education, identifying and underlining their common components, but also in the bibliographic study of the literary works of A. Zei, while then follows the creative part, in which teaching scenarios are listed, which include Theatrical Education and Creative Writing activities with specific – as the case may be – objectives and which refer to specific passages of the aforementioned literary works.

In the present study, the way in which the scientific branches of Literature and Creative Writing can be combined in the context of the Theater Education course in the fourth and fifth grade of the Primary School is investigated, but also the way in which an interdisciplinary teaching scenario can be created which will contain activities drawn from the techniques of the aforementioned scientific subjects.

Από τα μικρά μου χρόνια ως σήμερα, ας μην πω με ακρίβεια πόσα είναι γιατί θα τρομάζω κι εγώ η ίδια, έζησα έναν πόλεμο, δύο εμφύλιους πολέμους, δυο δικτατορίες και δυο προσφυγιές. Δεν τα έζησα σαν απλός παρατηρητής, αλλά παίρνοντας ενεργό μέρος κάθε φορά κι έτσι και να ήθελα δεν θα μπορούσε το συγγραφικό μου έργο να μην επηρεαστεί από τα γεγονότα αυτά που συγκλόνισαν τον τόπο μας. Άθελά μου η ζωή μου μπλέχτηκε μέσα στην ιστορία κι έγινα κι εγώ ένα κομμάτι της. Το συγγραφικό μου λοιπόν έργο, θέλω δεν θέλω είναι γεμάτο ιστορία... Αν πέτυχα να κάνω τα παιδιά να την ακούσουν τουλάχιστον, το μέλλον θα δείξει.¹¹

Άλκη Ζέη

¹¹ Ολόκληρη η συνέντευξη παρατίθεται στο <https://www.athensvoice.gr/politismos/vivlio/625808/alki-zei-the-lo-ta-paidia-na-akousoyn-tin-istoria/>

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή διδακτικών σεναρίων, αποτελούμενων από Τεχνικές Δράματος, σε συνδυασμό με ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής, έχοντας ως αφορμή τα εξής τέσσερα μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη: *Το καπλάνι της βιτρίνας*¹², *Η μωβ ομπρέλα*¹³, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*¹⁴ και *ο Ψεύτης παππούς*¹⁵.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, αναλύεται η ιστορική εξέλιξη της Θεατρικής Αγωγής και της Δημιουργικής Γραφής, αλλά και τα στάδια ένταξής τους στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η Άλκη Ζέη προσεγγίζει τις έννοιες της συγγραφικής δημιουργίας και του θεάτρου, μέσα από τη γραφή της.

Κατόπιν, γίνεται εκτενής αναφορά σε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές έννοιες, αλλά και σε κάθε είδους έννοια ανισότητας, όπως αυτές αναλύονται μέσα από τα λόγια, τις σκέψεις και τις πράξεις των παιδικών ηρώων στα μυθιστορήματα που μελετώνται.

Στο τελευταίο στάδιο της εργασίας, παρατίθενται τα Διδακτικά Σενάκια τα οποία έχουν ως αφορμή ένα συγκεκριμένο χωρίο κάθε ενός εκ των τεσσάρων μυθιστορημάτων¹⁶, το οποίο αποτελεί τον βασικό άξονα πάνω στον οποίο θα βασιστούν οι Δραματικές Τεχνικές και οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, με στόχο να διερευνηθούν σε βάθος τα συναισθήματα των ηρώων ή να φωτιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η ιστορικό – κοινωνική κατάσταση που η Ζέη στοχεύει να καταδείξει σε κάθε περίπτωση.

¹² Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

¹³ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

¹⁴ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

¹⁵ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Η Θεατρική Αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή

Τα τελευταία χρόνια, η Θεατρική Αγωγή έχει κάνει αισθητή την παρουσία της στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αποτελεί ένα τμήμα της Αισθητικής Αγωγής (που συντίθεται από την ενότητα τριών μαθημάτων: Εικαστικών, Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής) , η οποία έπειτα από πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, συμπεριλήφθηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Στις 10 Απριλίου του 1990, δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Αριθμός Φύλλου 53) το Προεδρικό Διάταγμα με αριθμό 132, άρθρο 4, για το «Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου» . Το συγκεκριμένο άρθρο προβλέπει για πρώτη φορά στα ελληνικά χρονικά της επίσημης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής, υπό μορφή θεατρικού παιχνιδιού. (Βουτσινά, 1991)

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο διάταγμα ο σκοπός του μαθήματος περιστρεφόταν γύρω από: α) τη δημιουργική οργάνωση και την εξωτερίκευση των προσωπικών εμπειριών, ιδεών και συναισθημάτων των μαθητών/τριών υπό διάφορες εκφραστικές μορφές, β) τη σταδιακή ανάπτυξη της ευαισθησίας τους απέναντι σε καλλιτεχνικές δημιουργίες, γ) την ελεύθερη κι αβίαστη έκφραση του ψυχικού τους κόσμου και της προσωπικής τους άποψης. (Βουτσινά, 1991)

Εν συνεχεία, ακολούθησε η συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Πολιτισμού, καθώς και της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με στόχο τη δημιουργία του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ – Τέχνη και Πολιτισμός» που αποσκοπούσε στην αναβάθμιση των τεχνών και του πολιτισμού στην εκπαίδευση, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και από επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαδικασία εφαρμογής του στο σχολείο. (Κουρετζής, 2008)

Το πρόγραμμα βασίστηκε σε μια ιδέα της Μελίνας Μερκούρη, η οποία την είχε εμπνευστεί την εποχή που διατέλεσε υπουργός Πολιτισμού.¹⁷ Γνωστή για τις καινοτόμες ιδέες της, συνεργάστηκε με το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία του προγράμματος, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ορισμένα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Η αρχή της εφαρμογής του τοποθετείται τον Σεπτέμβριο του 1995, από εκπαιδευτικούς της Α' Τάξης σε 46 Δημοτικά

¹⁷ Η Μελίνα Μερκούρη διετέλεσε υπουργός Πολιτισμού κατά την περίοδο 1981-1989 και 1993-1994.

Σχολεία της χώρας, μεταξύ των οποίων συμπεριλήφθηκαν σχολεία της Ζακύνθου, της Δράμας, της Καβάλας, του Ηρακλείου, της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης.

Με τη λήξη της πειραματικής εφαρμογής του προγράμματος, τον Ιούνιο του 2001, συμμετείχαν σε αυτό εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων και των ειδικοτήτων σε 93 Δημοτικά Σχολεία της χώρας (88 δημόσια και 5 ιδιωτικά) , αλλά και σε δυο σχολεία της Κύπρου. Το πρόγραμμα ανέστειλε τη λειτουργία του το 2004, την εποχή δηλαδή που υπήρχε το ενδεχόμενο γενίκευσής του. (Κουρετζής, 2008)

Κατόπιν, το μάθημα, παρέμεινε ως διδακτικό αντικείμενο σε ορισμένα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (στο διευρυμένο πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου κι όχι στην πρωινή ζώνη) , ενώ από το 2010, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ. 12/620/61531/Γ1/2010 – ΦΕΚ 804/Β/09-6-2010¹⁸, εισάγεται ως υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο στο αναμορφωμένο διδακτικό ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, που λειτούργησαν από το ακαδημαϊκό έτος 2010 – 2011. Έτσι, το μάθημα προστέθηκε στην πρωινή ζώνη για μία ακαδημαϊκή ώρα σε κάθε τάξη, ως κομμάτι της Αισθητικής Αγωγής, ενώ συνεχίστηκε η παρουσία του και στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή πέραν του διδακτικού ωραρίου της πρωϊνής λειτουργίας.

Τέλος από το 2016, με τη μεταρρύθμιση του τότε υπουργού Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Νίκου Φίλη, το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής εισάγεται επίσημα στην πρωϊνή ζώνη όλων των Ενιαίου Τύπου Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, για μία ώρα εβδομαδιαίως από την πρώτη ως και την τέταρτη τάξη, ενώ ως σήμερα δεν προβλέπεται η διδασκαλία του στις δύο τελευταίες τάξεις (Ε΄ και Στ΄) , παρά μόνο στην περίπτωση ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων.

¹⁸ <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/ya-f-12-620-61531-g1-2010.html>

1.2 Η Θεατρική Αγωγή στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου

Η Θεατρική Αγωγή είναι ένα γνωστικό αντικείμενο με αξιοσημείωτη παιδαγωγική αξία. Η συμβολή της στην εκπαίδευση είναι καθοριστική, λόγω του διεπιστημονικού της χαρακτήρα, ο οποίος της επιτρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά με το σύνολο των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, ενισχύοντας τη διδακτική τους, με προσεγγίσεις βιωματικού χαρακτήρα. Είτε ως πρόλογος είτε ως συνέχεια, οι θεατρικές δραστηριότητες λειτουργούν προωθητικά για οποιουδήποτε είδους αποκτηθείσα γνώση. Ακόμη, ως μάθημα που σχετίζεται άμεσα με το θέατρο, μια τέχνη που περικλείει το σύνολο των τεχνών, φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή όχι μόνο με τη λογοτεχνία (θεατρικά έργα και δημιουργική γραφή) , αλλά και με τις υπόλοιπες τέχνες (εικαστικά, μουσική, κινηματογράφος, αρχιτεκτονική) . Τα οφέλη της όμως, δεν περιορίζονται μόνο στα μαθησιακά.¹⁹

Αρχικά, εφόσον πρόκειται για ένα μάθημα που προάγει τον πολιτισμό στην εκπαίδευση, εμφυσεύει ένα σύνολο ιδανικών και ανθρωπιστικών αξιών στους/τις μαθητές/τριες από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής τους ζωής: καλλιεργεί την αισθητική τους, τους/τις φέρνει σε επαφή με τα πολιτιστικά δρώμενα, οξύνει το πνεύμα τους και δημιουργεί ένα ιδανικό κλίμα όπου η φαντασία, η δημιουργικότητα, ο ελεύθερος διάλογος, η εξωστρέφεια και η αυτοέκφραση μπορούν να ανθίσουν. Στα παραπάνω, προστίθενται και πιο πρακτικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η εξάσκηση στην ορθοφωνία και η ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας, μέσα από την αναπαράσταση και τη δημιουργία θεατρικών αυτοσχεδιασμών. (Μπασκλαβάνη & Παπαθανασίου, 2001)

Επιπροσθέτως, ο «ανατρεπτικός» της χαρακτήρας, διαφοροποιημένος από το αυστηρό, παραδοσιακό πλαίσιο του σχολείου – καθώς το μάθημα δεν περιλαμβάνει βιβλίο μαθητή – δημιουργεί την αίσθηση της ελευθερίας στους/στις μαθητές/τριες, την οποία συχνά στερούνται στο πλαίσιο της διδακτικής των υπόλοιπων μαθησιακών πεδίων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλεί στους/στις μαθητές/τριες το αίσθημα της χαράς, το οποίο ενισχύεται μέσα από τον παιγνιώδη και ομαδικό της χαρακτήρα. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς δίνουν στον εαυτό τους ένα νέο ρόλο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ξεφεύγοντας από τα όρια της αξιολόγησης, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη σχολική τους επίδοση. Και τέλος, όπως είναι φυσικό, μέσα από μια τέτοιου είδους διαδικασία,

¹⁹ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής](#) (σελ.4) .

επανασηματοδοτείται η σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό – εμπνευστή/τρια. (Κουρετζής, 2008)

Επιπλέον, ο ομαδικός χαρακτήρας του μαθήματος, προωθεί τη συνεργασία, αναπτύσσει την έννοια του σεβασμού, της ενσυναίσθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της αλληλοβοήθειας, της κατανόησης, της αυτογνωσίας, της αυτοπειθαρχίας, της υπευθυνότητας και της υπομονής. Προωθεί τη συλλογικότητα, τη συνεργατική συνείδηση και την ομαδικότητα, ενώ επαναφέρει τις ισορροπίες ακόμα και σε προβληματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου υπάρχουν θέματα ρατσιστικών συμπεριφορών, σχολικού εκφοβισμού, ανασφάλειας, συστολής και γενικότερα θέματα προβληματικής ψυχολογικής συμπεριφοράς.

Όσον αφορά στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών/τριών, συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, ενώ βοηθά τα παιδιά στη διαχείριση των ποικίλων και διαφορετικών συναισθημάτων που βιώνουν σε κάθε στάδιο της παιδικής ηλικίας, αλλά και της προεφηβίας: Μέσω της υπόδυσης του ρόλου, τα παιδιά μπορούν να αισθανθούν ασφάλεια στο πλαίσιο της υπόκρισης και να έρθουν πιο ομαλά σε επαφή με τη φύση κάθε πρωτόγνωρου συναισθήματος που εμφανίζεται στη διάρκεια της πορείας τους προς την ενηλικίωση.

Τέλος, πρόκειται για ένα μάθημα το οποίο προωθεί την παρουσία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μέσω της συγκίνησης που προκαλεί, επιδιώκει την καλλιέργεια ουμανιστικών εννοιών, όπως του αισθήματος της δικαιοσύνης, την αξία της δημοκρατίας και την επαφή με τις πολιτισμικές έννοιες. Επίσης, ενισχύει τις κοινωνικές γνώσεις των μαθητών/τριών, οι οποίες λειτουργούν ως διαμορφώτριες της πνευματικής τους ανάπτυξης. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια έντεχνη παιδαγωγία, η οποία αναδεικνύει τις κλασικές αξίες και τη σημασία της ετερότητας.²⁰

Συνοπτικά, οι γενικοί στόχοι του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να συνοψιστούν στους εξής:

- Η ενδυνάμωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών
- Η ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Η ανάπτυξη συνείδησης του ακροατηρίου
- Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης

²⁰ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής](#) (σελ.4) .

- Η ενεργητική και ισότιμη εμπλοκή των μαθητών/τριών για τη δημιουργία αυθεντικού περιβάλλοντος
- Η ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών
- Η ενδυνάμωση της πολλαπλής νοημοσύνης και του μνημονικού καταγραφέα
- Η ανάπτυξη της προσωπικής και συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητας και της καλλιέργειας της αισθητικής αντίληψης και κοινωνικότητας
- Η ανάδειξη των ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών/τριών
- Η ανάπτυξη ικανότητας δημιουργίας σύνθετων και πολυτροπικών μηνυμάτων και αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας
- Η ευαισθητοποίηση σε καίρια ζητήματα παγκόσμιας σημασίας (βιωσιμότητα, αειφορία κ.λπ.) με σκοπό την απόκτηση «δεξιοτήτων ζωής» .

Ενώ ειδικούς στόχους του μαθήματος, αποτελούν:

- Η εξωτερίκευση του ψυχοπνευματικού και του συναισθηματικού πλούτου των μαθητών/τριών, μέσω των εκφραστικών τους μέσων (σώμα, φωνή, χειρονομίες, λόγος)
- Η αλληλεπίδραση κάθε μαθητή/τριας με το περιβάλλον (έμφυχο, άφυχο) και με τους «άλλους» στην ομάδα
- Η χρήση δραματικών (κειμενικών) και θεατρικών (σκηνικών) κωδίκων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών
- Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την πρωτότυπη παραγωγή του δραματικού λόγου σε απλές και σύνθετες μορφές κειμένων και θεαμάτων
- Η δημιουργική σύζευξη της παραδοσιακής πρακτικής του δράματος και του «ζωντανού θεάματος» της θεατρικής ψευδαίσθησης με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων και της «διαμεσολαβημένης εμπειρίας» της εικονικής πραγματικότητας
- Η επαφή των μαθητών/τριών με το θέατρο ως κοινωνικό φαινόμενο, φορέα πολιτισμού και κοσμικό γεγονός και η γνωριμία τους με τις ποικίλες διαχρονικά μορφές του
- Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το «λεξιλόγιο του θεάτρου»
- Η απόκτηση δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και θέασης

- Η δημιουργία σύγχρονων και καινοτόμων πολιτιστικών εκδηλώσεων με ανάδειξη της διαθεματικότητας, της διαπολιτισμικότητας, της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης
- Η υποστήριξη των μαθητών/τριών για σύνδεση της εμπειρίας τους στο «εδώ και τώρα» με το περιεχόμενο της εκάστοτε πολιτιστικής, εορταστικής εκδήλωσης
- Η επαφή των μαθητών/τριών με την πράξη της θεατρικής επικοινωνίας, μέσω της σύμπραξης των τεχνών και, επιπλέον, με σκηνικούς συντελεστές για πραγματοποίηση του θεάματος, καθώς και η ευαισθητοποίησή τους σχετικά με ζητήματα της σκηνικής έκφρασης
- Η γνωριμία των μαθητών/τριών με πρόσωπα και γεγονότα από την ιστορία του θεάτρου και – μέσω αυτών – η επαφή τους με αξίες και πρότυπα διαφορετικών εποχών και πολιτισμών, με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης
- Η παραγωγή πολιτιστικών προϊόντων από τους/τις μαθητές/τριες και η ανάληψη, εκ μέρους τους, της ευθύνης για τη διάχυσή τους στο ενδοσχολικό και στο εξωσχολικό περιβάλλον. ²¹

²¹ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής](#) (σελ.6-7) .

1.3 Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση

Η δυσκολία να βρεθεί ένας αντικειμενικά αποδεκτός ορισμός για τον όρο «Δημιουργική Γραφή» (Creative Writing) εκκινεί από τη δυσχέρεια εύρεσης ενός σαφούς προσδιορισμού για τον όρο «δημιουργικότητα», καθώς πρόκειται για μια ευέλικτη διαδικασία, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από στατικότητα και στασιμότητα. Συνεπώς το να περιοριστεί σε έναν ορισμό μερικών λέξεων θα ήταν εκ των πραγμάτων κάτι σαφώς αντιδημιουργικό, εφόσον αυτός έχει συνήθως έναν στερεοτυπικό χαρακτήρα και δεν χρήζει επέκτασης και αναζήτησης νέων εννοιών. (Γρόσδος, 2015) Επιπρόσθετα, ακόμα και στην εποχή μας, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με τη φύση της δημιουργικότητας, αλλά και σχετικά με το αν μπορεί ή όχι να διδαχθεί η γραφή – υπό την έννοια της συγγραφικής ικανότητας και του ταλέντου. Ερωτήματα με βάση τα οποία οι πολέμιοι της Δημιουργικής Γραφής έχουν διαμορφώσει τον αντίλογό τους ενάντια στην ύπαρξή της. (Βακάλη, Ζωγράφου & Κωτόπουλος, 2013)

Η δημιουργικότητα λοιπόν, που αποτελεί ένα αναπόσπαστο συστατικό της ανθρώπινης φύσης, ταυτίζεται με το ανήσυχο πνεύμα εν γένει, το οποίο διακρίνεται από διαρκή, προβληματισμό και πρωτοτυπία. Καθώς όμως, η ρευστότητα του όρου δυσχεραίνει την προσπάθεια διατύπωσης της ερμηνείας του, οι ερευνητές στρέφονται στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του δημιουργικού ατόμου, τα οποία είναι μεταξύ άλλων, η παιγνιώδης διάθεση (με βάση την οποία, το άτομο αναθεωρεί κι επαναξιολογεί τις πλευρές της καθημερινότητάς του), η αντισυμβατικότητα, η ελεύθερη σκέψη, η φαντασία, ο πειραματισμός, η περιέργεια, η επιμονή, η αφοσίωση, αλλά και ο γόνιμος τρόπος, με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει τις εσωτερικές του συγκρούσεις. Από την άλλη πλευρά, αποτελεί μια ιδιότητα η οποία κινδυνεύει να ατροφήσει εάν δεν ευνοηθεί ώστε να ανθίσει, υπό τις κατάλληλες συνθήκες²². (Βακάλη, κ.συν., 2013·Κωτόπουλος, Χ.Χ.)

Ίσως, ο πιο γενικός προσδιορισμός της Δημιουργικής Γραφής να σχετίζεται με τη γέννηση και την οργάνωση ιδεών, με έμφαση στη δημιουργία και το περιεχόμενο των παραγόμενων, πρωτότυπων κειμένων. Με άλλα λόγια, η Δημιουργική Γραφή αποζητά τον δημιουργικό κι όχι τον λογοτεχνικό κανόνα (παρά το γεγονός ότι η Δημιουργική Γραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λογοτεχνία), ώστε να αποφευχθεί η παραγωγή πανομοιότυπων και βαρετών κειμένων, τα οποία όμως έρχονται σε πλήρη συμφωνία με συγκεκριμένες

²² Αυτό αποτελεί και τον βασικό στόχο της Δημιουργικής Γραφής, η οποία μελετά τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί, να απελευθερωθεί και να αναδειχθεί η δημιουργικότητα του ατόμου.

μεθόδους και τεχνικές. (Γρόσδος, 2015) Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία ασχολείται με τον λόγο, τον οποίο και προσεγγίζει με παιγνιώδεις και βιωματικούς τρόπους, έτσι ώστε να τον εξερευνήσει σε βάθος. (Κωτόπουλος, Χ.Χ.)

1.4 Οι ρίζες της Δημιουργικής Γραφής

Πρόδρομο της Δημιουργικής Γραφής, αποτέλεσε αφενός η ρητορική τέχνη και αφετέρου το σύγγραμμα του Αριστοτέλη, «Περί Ποιητικής» . Αρχικά, η ρητορική τέχνη στην αρχαία Ελλάδα αντιμετωπιζόταν ως ένας τρόπος σύνθεσης του λόγου (προφορικού και γραπτού) , ώστε δια μέσου της ικανότητας της πειθούς του ρήτορα να επιτευχθεί η πρόκληση συγκίνησης στους ακροατές, οι οποίοι στη συνέχεια θα αποδέχονταν την ορθότητα των λεγομένων του. (Βακάλη κ.συν. , 2013·Κωτόπουλος Χ.Χ.) Αποτελούνταν από τις εξής πέντε, ευδιάκριτες φάσεις:

1	Inventio	Εύρεσις
2	Disposition	Τάξις
3	Elocution	Λέξις
4	La memoria	Η Μνήμη
5	Actio	Υπόκρισις

Κατά την πρώτη φάση, (Inventio – Εύρεσις) , ο ρήτορας έπρεπε ενεργοποιώντας τη φαντασία του, κατά κύριο λόγο, να αναζητήσει ιδέες για το θέμα του αλλά και υποστηρικτικά επιχειρήματα. Η δεύτερη φάση (Disposition – Τάξις) αφορούσε στην οργάνωση των στοιχείων της πρώτης φάσης, σύμφωνα με τη λογική και την κρίση του. Η τρίτη φάση (Elocution – Λέξις) σχετιζόταν με το διανθισμό αυτών των στοιχείων. Ενώ κατά την τέταρτη (La memoria – Η μνήμη) και την πέμπτη φάση (Actio – Υπόκρισις) , ο ρήτορας αποστήθιζε τα όσα είχε συνθέσει και τα δραματοποιούσε με ορθοφωνία, αντίστοιχα. (Καρακίτσιος, 2013)

Από το Μεσαίωνα ως και τον 18^ο αιώνα στη Δυτική Ευρώπη και ιδιαίτερα στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα στάδια αυτά της ρητορικής αναπροσαρμόζονται, ενώ, φτάνοντας στον 19^ο αιώνα, η ρητορική εφαρμόζεται στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, έχοντας όμως απωλέσει το τέταρτο και το πέμπτο στάδιο. Επιπρόσθετα, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η παρουσία της ρητορικής ως διδακτικού μέσου, πιστοποιείται και από την ονομασία του

τελευταίου έτους των σπουδών του Λυκείου, ως «Έτος Ρητορικής» . Βασική μέριμνα του προαναφερθέντος εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούσε όχι μόνο η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων (διάκριση των ειδών, εκμάθηση υφολογικών και λογοτεχνικών σχημάτων κ.ο.κ.) αλλά και η παραγωγή νέων κειμένων, βασισμένων σε κλασικά έργα. Οι μαθητεύομενοι λοιπόν, εξετάζονταν στην παραγωγή γραπτών κειμένων, τα οποία αποτελούσαν δικές τους δημιουργίες, τις οποίες είχαν συνθέσει, με βάση τις αποκτηθείσες γνώσεις τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συγγραφή λογοτεχνικών έργων από τους σπουδαστές, αντιμετωπιζόταν ως μια φυσική απόρροια κι αποτέλεσμα των σπουδών τους. (Καρακίτσιος, 2013)

Συνεπώς, η αντιμετώπιση της ρητορικής ως τέχνης και τεχνικής που μπορούσε να καλλιεργηθεί φανέρωνε την κυρίαρχη πεποίθηση του διδακτού της γραφής: Η ικανότητα συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων δεν εξαρτιόταν αποκλειστικά από το έμφυτο ταλέντο ή την εκ φύσεως ευχέρεια του γράφοντος, αλλά αποτελούσε μια δεξιότητα που μπορούσε να κατακτηθεί με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών. (Καρακίτσιος, 2013) Κάτι ανάλογο απαντάται και στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη που προηγείται της ρητορικής και η οποία αποτελεί επί της ουσίας, ένα εγχειρίδιο προς επίδοξους ποιητές, με οδηγίες αναφορικά με τα στοιχεία που θα έπρεπε να επιζητούν αλλά και τα λάθη που θα έπρεπε να αποφεύγουν, αν ήθελαν τα έργα τους να επιτελέσουν τους ηθικούς τους σκοπούς. Αν αναλογιστεί κανείς λοιπόν, τις αρχές και τις πεποιθήσεις στις οποίες βασίστηκαν η ρητορική (ως εργαλείο διδασκαλίας της λογοτεχνίας) και η *Ποιητική* του Αριστοτέλη, διαπιστώνεται ότι αυτές στην εξέλιξή τους ανά τους αιώνες, συνάδουν με τις αρχές στις οποίες βασίζεται σήμερα η Δημιουργική Γραφή. (Βακάλη κ.συν. , 2013)

Όμως, η αντίληψη σχετικά με το διδακτό της γραφής, άρχισε να μεταβάλλεται κατά την εποχή του ρομαντισμού, οπότε και εξιδανικεύεται η έννοια της μοναδικότητας του καλλιτεχνικού έργου. Έτσι λοιπόν, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, η λογοτεχνία θεωρείται τέχνη, προσιτή σε λίγους και εκλεκτούς και, κατά συνέπεια, μυθοποιείται, όπως άλλωστε και ο καλλιτέχνης – δημιουργός. Ο τελευταίος μάλιστα, νοείται ως αντιπρόσωπος του Θεού επί γης . Η αντίληψη αυτή, ενισχύεται και από τον εκκεντρικό τρόπο ζωής των καλλιτεχνών, αλλά και τις υπερβολές της ίδιας της τεχντροπίας του ρομαντισμού. (Καρακίτσιος, 2013)

Έτσι, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στρέφεται στη διδασκαλία της θεωρίας της λογοτεχνίας, εκτοπίζοντας την κυρίαρχη θέση της ρητορικής από την εκπαίδευση. Η τελευταία, μάλιστα, δαιμονοποιείται και της αφαιρείται ο οποιοσδήποτε παιδαγωγικός της χαρακτήρας. Βασικό ζητούμενο πλέον, αποτελεί η αναζήτηση

του νοήματος στα λογοτεχνικά κείμενα και η ανάπτυξη ενός γενικού λόγου περί λογοτεχνίας και σε καμία περίπτωση η απόπειρα δημιουργίας λογοτεχνικών κειμένων. (Καρακίτσος, 2013)

Στην Ελλάδα, η Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται επίσημα στα τέλη της δεκαετίας του 1980 υπό μορφή σεμιναρίων, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια λογοτεχνικών δεξιοτήτων, ενώ ως σεμιναριακό πανεπιστημιακό μάθημα, διδάσκεται το 1996, σε Τμήματα ξένων φιλολογιών στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Το πρώτο όμως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Δημιουργική Γραφή» εμφανίζεται στην Ελλάδα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008 – 2009 στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Φλώρινας, με εμπνευστή τον Μίμη Σουλιώτη. Τέλος, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα μόνο στα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια της χώρας κι ενώ εισάγεται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας της Πρώτης τάξης του Λυκείου σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών, δεν προβλέπεται η συνέχειά του στην επόμενη τάξη. (Κωτόπουλος, Χ.Χ.)

Επιπλέον, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, τα οποία προήλθαν από τη μεταρρύθμιση του 2011 – 12, αντιμετωπίζεται ως μεθοδολογία προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, που αποσκοπεί στην κατάκτηση συγγραφικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, ενώ συμπληρώνεται από την παράθεση ορισμένων προτεινόμενων δραστηριοτήτων και υποδείξεων προς τους/τις εκπαιδευτικούς. (Βακάλη κ.συν. , 2013· Σουλιώτης, 2012)

Τέλος, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2021, αναφορικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (στο οποίο εντάσσεται η Λογοτεχνία) , στο Πέμπτο Θεματικό Πεδίο (Ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων) , αναγνωρίζεται η αξία της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Επίσης, προτείνεται η επαφή των παιδιών και των εφήβων με τη Λογοτεχνία και

η μύηση στην απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων καθώς εκτιμάται ότι καλλιεργεί τη φαντασία, τις γνωστικές, συναισθηματικές, αισθητικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα η γλώσσα της ποίησης και της πεζογραφίας, ως αυθεντικών μορφών λόγου, προσφέρει στους/στις νεαρούς/ες αναγνώστες/τριες πρότυπα δημιουργικής γλωσσικής έκφρασης.²³

Ως επιπρόσθετα οφέλη της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, ορίζονται:

²³ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας](#) (σελ. 5, 12-13) .

η διεύρυνση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου των μαθητών/τριών, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων, της κριτικής τους σκέψης, της δημιουργικότητας και της συμμετοχής, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η βελτίωση του αισθητικού κριτηρίου, η υιοθέτηση αναγνωστικών συνηθειών και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.²⁴

Πιο συγκεκριμένα, για την τέταρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021, προβλέπεται, μεταξύ άλλων: 1) η υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, μέσω του πειραματισμού σε παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμού σκηνών, αλλά και της έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, 2) η απόλαυση της ανάγνωσης και η συνειδητοποίηση της συναισθηματικής και αισθητικής αξίας του κειμένου, καθώς και 3) η αναγνώριση των στοιχείων του ποιητικού λόγου (π.χ. μέτρο, ρυθμός, ομοιοκαταληξία, στροφή, στίχος, κλ.π.) .²⁵

Για την πέμπτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου προβλέπεται, μεταξύ άλλων: 1) η αναζήτηση λογοτεχνικών βιβλίων διαφορετικών ειδών, με βάση μια θεματική η οποία εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ή στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, 2) η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναπλαισίωσης τμημάτων λογοτεχνικού κειμένου, μέσω της βιοματικής του προσέγγισης (π.χ. δραματοποίηση διαλόγων των ηρώων/ δημιουργία κόμικ) , 3) ο μετασχηματισμός τμημάτων ενός κειμένου με την κατασκευή εκδοχών/όψεων των μαθητών/τριών, σχετικά με την πραγματικότητα (αλλαγή πλοκής ιστορίας και συζήτηση στην τάξη αναφορικά με τις διαφορετικές αυτές οπτικές και η γλωσσική έκφραση στο πλαίσιο της ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων) και 4) η αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους παράγεται το χιούμορ σε ένα αφηγηματικό λογοτεχνικό κείμενο (προσθήκη/αφαίρεση σκηνών και χαρακτήρων από το κείμενο προς ενίσχυση ή εξάλειψη του χιουμοριστικού στοιχείου) .²⁶

Και τέλος, για την έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, προβλέπεται, μεταξύ άλλων: 1) η εκφραστική ανάγνωση/ακρόαση, η ερμηνεία, η αναζήτηση και η ανάλυση σε προφορικό και γραπτό λόγο, των νοημάτων των γραπτών κειμένων, 2) η απόλαυση που επιφέρει η ανάγνωση ενός σημαντικού λογοτεχνικού έργου και η έκφραση σκέψεων/συναισθημάτων (αναπλαισίωση των λογοτεχνικών έργων με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής) και 3) ο μετασχηματισμός ενός λογοτεχνικού κειμένου που συνεπάγεται την ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργικής αναδιήγησης, μεταγραφής και παρέμβασης σε αυτό (συνεργατική και διαδοχική γραφή σε έντυπο ή ψηφιακό περιβάλλον) .²⁷

²⁴ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας](#) (σελ. 12) .

²⁵ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας](#) (σελ. 92-93) .

²⁶ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας](#) (σελ. 111-113) .

²⁷ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας](#) (σελ. 128-130) .

1.5 Στόχοι, σκοποί και μαθησιακά αποτελέσματα της Δημιουργικής Γραφής

Ως ένας τομέας που έχει κεντρικό σημείο εστίασης τον λόγο εν γένει, η Δημιουργική Γραφή αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτόν (τον λόγο) αλλά και στην εξερεύνηση των δυνατοτήτων του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσω των πρακτικών της Δημιουργικής Γραφής αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργικότητά τους. Ακόμα, διαμέσου της Δημιουργικής Γραφής ενθαρρύνεται η ανακάλυψη και η εφεύρεση των προσωπικών τους τρόπων γραφής, η οποία καταστέλλεται από το ανελαστικό και περιοριστικά διαμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα. (Καρακίτσιος, 2017) Αυτό συμβαίνει επειδή, κατά την εφαρμογή των πρακτικών της, καταστρατηγούνται οι αυστηροί κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται κατά τη συγγραφή ενός κειμένου (υπό την έννοια ότι το κεντρικό αντικείμενο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται και δίνεται προτεραιότητα στην πρωτοτυπία και στη φαντασία του/της συγγραφέα/ως) , ενώ η δομή και η οργάνωση του κειμένου υποβαθμίζεται σε δευτερεύοντα ρόλο. (Γρόσδος, 2015) Κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται ευκαιρίες για την εκδήλωση της ατομικής έκφρασης, απελευθερώνεται η συνείδηση κι επέρχεται η επαφή με την ευχάριστη πλευρά της γραφής, η τέρψη και η απόλαυση μέσω της αναγνωστικής διαδικασίας. Μάλιστα, η γραφή και η – λογοτεχνική κατά κύριο λόγο – ανάγνωση παίρνουν νέες διαστάσεις καθώς αντιπαρατίθενται στον διόλου ευχάριστο τρόπο με τον οποίο επιβάλλονται κι εφαρμόζονται στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία. (Βακάλη και συν. , 2013)

Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι/ες αντιμετωπίζουν και υπερνικούν τον «φόβο του λευκού χαρτιού» , καθώς δεν παραμονεύει καμία κριτική – καταπέλτης για τα παραγόμενα έργα τους, από πλευράς των εκπαιδευτικών ή των συμμαθητών/τριών τους. Αυτό φυσικά, έρχεται ως αποτέλεσμα του κλίματος ασφάλειας, αποδοχής, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, που υπάρχει στην ομάδα και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να ενισχυθεί κάθε διάθεση για ελεύθερο και δημιουργικό πειραματισμό. Με βάση όλα αυτά, αποκτάται αυτογνωσία, ενισχύεται η ομαδικότητα, ενθαρρύνεται η έκφραση αλλά και η αποδοχή πλουραλιστικών απόψεων. Κατά συνέπεια, μέσα σε όλο αυτό το θετικό κλίμα, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τον ερχομό της έμπνευσης και

της γέννησης ιδεών, αλλά κατακτάται και ένα πλήθος συγγραφικών δεξιοτήτων – οι οποίες βέβαια δεν περιορίζονται μόνο σε κείμενα λογοτεχνικού χαρακτήρα. (Γρόσδος, 2015: 73)

Τα οφέλη για τους/τις ασκούμενους/ες είναι πολλαπλά: Αρχικά, ενισχύεται η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθησή τους, οι ίδιοι/ες καθίστανται επαρκέστεροι/ες αναγνώστες/τριες, εμπλουτίζονται οι γνωστικές τους δεξιότητες, εξοικειώνονται με νέους τρόπους και ιδέες γραφής, μυούνται στις περιοχές του γνωστικού αντικειμένου της Δημιουργικής Γραφής κι εξοικειώνονται με τις διαδικασίες πραγμάτωσής της, απαλλαγμένοι/ες από το φόβο της ματαίωσης. Έτσι, αφενός βελτιώνεται η γλωσσική, η διανοητική και η συναισθηματική τους εξέλιξη, αλλά και αφετέρου επιτυγχάνεται η πολύπλευρη καλλιέργειά τους, καθώς συνδέονται οι ήδη αποκτηθείσες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες. (Κωτόπουλος, Χ.Χ)

Αναφορικά με τα οφέλη στο σύνολο των μαθητευομένων και στη δυναμική της ομάδας, η Δημιουργική Γραφή ενισχύει το πνεύμα της ομαδικής επικοινωνίας, καθώς δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη, μέσω της συγγραφής κειμένων, του σχολιασμού τους και της ανταλλαγής ιδεών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής, ενώ επιπροσθέτως, δημιουργούνται ερεθίσματα που δίνουν το έναυσμα για παράλληλες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα, θεατρικά παιχνίδια, εικαστικές/ μουσικές παρεμβάσεις κ.ο.κ. Συνεπώς, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ή και συμπληρωματικά προς τα υπόλοιπα γνωστικά επιστημονικά αντικείμενα. (Κωτόπουλος, Χ.Χ.)

Τέλος, ο απώτερος σκοπός της Δημιουργικής Γραφής, είναι η αναθεώρηση και επί της ουσίας, η απόρριψη της ελιτίστικης άποψης ότι η συγγραφή λογοτεχνικών έργων δεν μπορεί να διδαχθεί και κατά συνέπεια, αποτελεί προνόμιο λίγων και εκλεκτών – συνήθως ατόμων που είναι χαρισματικά εκ φύσεως. Άρα, εύκολα συμπεραίνει κανείς πως το ζητούμενο στη Δημιουργική Γραφή, δεν αποτελεί η ανακάλυψη του συγγραφικού ταλέντου του/της μαθητή/τριας, αλλά η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να αναπτυχθεί και να ανθίσει η συγγραφική έμπνευση. (Βακάλη κ.συν. , 2013)

1.6 Δημιουργική Γραφή και Θεατρική Αγωγή: Κοινά χαρακτηριστικά και η διαλεκτική τους σχέση με τη Λογοτεχνία

Η Δημιουργική Γραφή και η Θεατρική Αγωγή αποτελούν δυο γνωστικά αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν προοδευτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, έχοντας κάνει την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, με εντονότερο αυτό του παιγνιώδους και ανατρεπτικού τους χαρακτήρα, ο οποίος εναντιώνεται στο αυστηρά οριοθετημένο, ανελαστικό, δασκαλοκεντρικό και νοησιαρχικό πρόγραμμα του σχολείου. (Κουρετζής, 2008) Το γεγονός αυτό είναι ένας ισχυρός σύνδεσμος και των δύο αντικειμένων, εάν λάβει κανείς υπ' όψιν πως ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα που διακρίνει το δημιουργικό άτομο, είναι η παιγνιώδης διάθεση, σύμφωνα με την οποία ανασηματοδοτεί και επανασηματοδοτεί κάθε πλευρά της καθημερινής του ζωής. (Βακάλη κ.συν. , 2013) Εμπλέκοντας λοιπόν, το άτομο στη δημιουργική αυτή διαδικασία τη φαντασία του, τη συναισθηματική ένταση αλλά και τη διάθεση για εξερεύνηση του κόσμου, δεν θα μπορούσε κανείς παρά να ισχυριστεί ότι η Δημιουργική Γραφή και η Θεατρική Αγωγή έχουν αρκετά κοινά σημεία, ως προς τη φυσιογνωμία, τις πρακτικές, τους παιδαγωγικούς και γνωστικούς τους στόχους, αλλά και το ρόλο του/της εκπαιδευτικού – εμπνευστή/τριας.

Μέσα από μια ιστορική αναδρομή στις ρίζες της Δημιουργικής Γραφής, καταλήγει κανείς στη διαπίστωση ότι η Δημιουργική Γραφή και η Θεατρική Αγωγή, έχουν κοινές καταβολές, καθώς ένα από τα στάδια της ρητορικής τέχνης, η οποία θεωρείται πρόδρομος της Δημιουργικής Γραφής ήταν το *actio*, δηλαδή η υπόκριση – δραματοποίηση και ορθοφωνία (Καρακίτσιος, 2013: 17) , το οποίο συνδέεται άμεσα με τη θεατρική πράξη, δηλαδή έναν τομέα από τον οποίο δανείζεται αρκετές μεθόδους, η διδακτική της Θεατρικής Αγωγής.

Επιστρέφοντας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνουμε τη στενή σχέση των δύο αυτών πεδίων, η οποία υποδεικνύεται από την εγκόλπωση, ουσιαστικά, της Δημιουργικής Γραφής στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Ως απόδειξη των παραπάνω αποτελεί γεγονός πως στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται η δημιουργία Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής²⁸, ως μέρος της

²⁸ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής](#) (σελ. 8) .

εκπαιδευτικής διαδικασίας της Θεατρικής Αγωγής μέσα σε ένα δημιουργικό και βιωματικό περιβάλλον, για το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης.

Και η Δημιουργική Γραφή αλλά και η Θεατρική Αγωγή, ως κλάδοι δημιουργικής εκπαίδευσης, αποσκοπούν σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο κάθε φορά στη φυσιογνωμία του συνόλου της σχολικής τάξης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις όποιες πολιτισμικές, θρησκευτικές, εθνικές και κοινωνικές διαφορές, μεταξύ των μελών της ομάδας. Άρα, πρωταρχικό τους στόχο, αποτελεί η προώθηση της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών/τριών, της προσαρμοσμένης θεματολογίας, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της ολομέλειας και κατά συνέπεια, της δημιουργικής, βιωματικής μάθησης, η οποία οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. (Κωτόπουλος, Χ.Χ)

Η άντληση των βασικών τους θεμάτων, προερχόμενα από την τέχνη (τη λογοτεχνία και το θέατρο, κατά περίπτωση) , είναι βασική και στις δύο περιπτώσεις, χωρίς ανελαστικά όρια όμως για τα μέλη της ομάδας, τα οποία έχουν την ελευθερία να ανατρέψουν κανόνες και νόρμες, σε κάθε περίπτωση. Η λογοτεχνία – για την οποία ακολουθεί εκτενής αναφορά παρακάτω, σχετικά με τη σύνδεσή της με τους δύο κλάδους – και πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωσή της, ως αναπόσπαστο κομμάτι και στάδιο της Δημιουργικής Γραφής εξάπτει τη φαντασία και επιδρά στο συναίσθημα του/της αναγνώστη/στριας, μεταφέροντάς τον/την σε έναν μυθοπλαστικό σύμπαν. (Βακάλη κ.συν. , 2013) Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με το θέατρο: οι μαθητές/τριες μεταφέρονται σε έναν άλλον, φανταστικό τόπο και χρόνο, υποδύομενοι φανταστικά πρόσωπα που εμπλέκονται σε επινοημένες καταστάσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο ξεφεύγουν από τα στενά όρια και τους περιορισμούς του σχολικού περιβάλλοντος, καλλιεργώντας μια ψευδαίσθηση (illusion) μέσα από δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα. Έτσι δημιουργείται ένα κλίμα αποδοχής που χωρά όλα τα αποκυήματα της φαντασίας των μαθητών/τριών, επιτυγχάνοντας την απελευθέρωση της συνείδησης δια μέσου της αισθητικής απόλαυσης. (Κουρετζής, 2008)

Η Δημιουργική Γραφή και η Θεατρική Αγωγή παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες και ως προς τους στόχους τους. Αρχικά και τα δύο γνωστικά αντικείμενα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες αναφορικά με τη γλωσσική αγωγή αλλά και την επικοινωνία μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Από τη στιγμή που και τα δύο δημιουργούν ευκαιρίες και προϋποθέσεις για παραγωγή προφορικών κειμένων, τα οποία εν συνεχεία μπορούν να μετατραπούν από τους/τις μαθητές/τριες σε γραπτά (αλλά και το αντίστροφο) , ενισχύουν τους μηχανισμούς πρόσληψης και κατανόησης των παιδιών. (Κουρετζής, 2008)

Η άμεση σχέση τους με τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, που αποτελεί ένα ακόμη κοινό τους στοιχείο, βοηθά την ολομέλεια της τάξης να αντιληφθεί τη σημασία τους σε επίπεδο επικοινωνίας αλλά και να έρθει σε επαφή με τις διάφορες λειτουργίες τους. Ιδιαίτερα στη Θεατρική Αγωγή, διακρίνεται ξεκάθαρα, ακόμα μια λειτουργία της γλώσσας, η αναπαραστατική – επιτελεστική, καθώς τα λόγια μετατρέπονται σε πράξεις. (Κουρετζής, 2008)

Επιπλέον, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι στους άμεσους στόχους των μαθημάτων της Δημιουργικής Γραφής και της Θεατρικής Αγωγής δεν συγκαταλέγεται η δημιουργία ή η ανάδειξη μελλοντικών ταλαντούχων συγγραφέων ή ηθοποιών, αντίστοιχα. Αντιθέτως, βασικό μέλημα και των δυο γνωστικών αντικειμένων – μαθημάτων είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους/τις μαθητές/τριες, ώστε να νιώσουν οικειότητα και να μπορέσουν να εκδηλώσουν δημιουργικά το ταλέντο τους, σε κάθε περίπτωση. (Βακάλη κ.συν. , 2013)

Μάλιστα, το κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης είναι ένα ακόμα κοινό σημείο της Δημιουργικής Γραφής και της Θεατρικής Αγωγής, που δεν αφορά μόνο στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητευόμενων (σε δραστηριότητες που αφορούν το εκάστοτε εργαστήριο) αλλά και στην καλλιέργεια της μεταξύ τους επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής, στην ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας καθώς και στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ των μελών της. Η αποδοχή λοιπόν, των διαφορετικών απόψεων και του διαφορετικού τρόπου σκέψης, της διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμικής ταυτότητας, αποτελεί κοινό σκοπό και των δύο επιστημών. (Βακάλη κ.συν. , 2013)

Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα, μέσα από τις διαδικασίες και τις τεχνικές και των δύο κλάδων, να καλλιεργείται η αυτογνωσία των μαθητών/τριών, να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, να επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος τους μέσα στη σχολική τάξη – καθώς η αξιολόγησή τους γίνεται με έναν πολύ διαφορετικό τρόπο κι όχι βάσει των γνωστικών τους επιδόσεων. (Γρόσδος, 2015)

Αξιοσημείωτες είναι επίσης, οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων, δηλαδή της παραγωγής και παρουσίασης γραπτών κειμένων στη Δημιουργική Γραφή και τα στάδια της οργάνωσης και παρουσίασης του αυτοσχεδιασμού στη Θεατρική Αγωγή: Και η συγγραφή ενός κειμένου αλλά και ο αυτοσχεδιασμός εκκινούν με βάση ένα ερέθισμα/αρχικό πρόβλημα/μια δοσμένη συνθήκη. (Γρόσδος, 2015)

Στην πρώτη φάση των Εργαστηρίων των δυο μαθημάτων, οι μαθητές/τριες καλούνται είτε ατομικά είτε ομαδοσυνεργατικά, με βάση ένα ερέθισμα, να καταθέσουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους, οι οποίες αξιολογούνται (είτε για να γίνουν αποδεκτές είτε για να απορριφθούν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αν πρόκειται για ομαδική δραστηριότητα, ή κι από αυτούς/ες τους/τις ίδιους/ες εφόσον πρόκειται για ατομική δραστηριότητα), υποβάλλονται σε επεξεργασία, αναδιαμορφώνονται και οργανώνονται, έτσι ώστε να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα (του κειμένου ή του βασικού σεναρίου στο οποίο θα βασιστεί ο αυτοσχεδιασμός – στην περίπτωση της Θεατρικής Αγωγής).

Στο δεύτερο στάδιο της παρουσίασης, δίνεται στους/τις μαθητές/τριες η ευκαιρία να εξωτερικεύσουν και να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, ενώ η απόλαυση που προκύπτει από αυτόν τον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων αποτελεί ακόμα μια ομοιότητα και για τα δυο αυτά πεδία. Εν συνεχεία, το γραπτό κείμενο ή ο αυτοσχεδιασμός, διαβάζονται ή παρουσιάζονται ενώπιον του κοινού (δηλαδή στην ολομέλεια της τάξης). Το γεγονός αυτό, δημιουργεί την ανάγκη για παρατηρητικούς, σκεπτόμενους και κριτικούς ακροατές και θεατές.

Στο τελικό στάδιο, κατά το οποίο γίνεται η ανατροφοδότηση κάθε κειμένου ή αυτοσχεδιασμού, οι ακροατές/θεατές σχολιάζουν, «διορθώνουν» και προτείνουν εναλλακτικές επιλογές ή λύσεις σχετικά με τα όσα αναγνώστηκαν ή παρουσιάστηκαν ενώπιόν τους. Σε αυτό το στάδιο, δύναται να υπάρχει η ευκαιρία για κάθε μαθητή/τρια ή ομάδα μαθητών/τριών, ώστε να διορθώσουν, να αλλάξουν, να αναπροσαρμόσουν και να παρουσιάσουν ξανά την αρχική τους σύλληψη. (Γκόβας, 2002)

Και στα δυο πεδία, παρατηρείται μια εναλλαγή ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας (όπως άλλωστε συμβαίνει και με το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί έναν ακόμα κοινό τόπο και των δύο) : στη Δημιουργική Γραφή υπάρχει εναλλαγή ρόλων μεταξύ συγγραφέων – αναγνωστών/ακροατών, ενώ στη Θεατρική Αγωγή εναλλαγή μεταξύ ηθοποιών – θεατών/ακροατών. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/χουσες παρακολουθούν με προσοχή, υπευθυνότητα και σχολιάζουν κριτικοστοχαστικά όσα τους παρουσιάζονται. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται ενεργοί/ές και σκεπτόμενοι/ες θεατές/τριες – ακροατές/τριες, ενώ οι συγγραφείς/ηθοποιοί έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις του ρόλου τους μέσα στη σχολική τάξη. Μέσα απ' όλη αυτή τη διαδικασία προκύπτει η δημιουργία σκεπτόμενων αναγνωστών/στριών, ακροατών/τριών και θεατών/τριών, οι οποίοι/ες τοποθετούνται ενεργά απέναντι στα τεκταινόμενα, ασκώντας εποικοδομητική κριτική, σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις και τις εμπειρίες τους. Παράλληλα, η απουσία εξωτερικού κοινού (στο πλαίσιο της σχολικής τάξης) διασφαλίζει το

κλίμα ασφάλειας, οικειότητας και ελευθερίας έκφρασης. Φυσικά, η παρουσία εξωτερικού κοινού μπορεί να είναι υπαρκτή υπό προϋποθέσεις, για παράδειγμα, έπειτα από συνεννόηση όλων των μελών της ομάδας, του συλλόγου διδασκόντων και της διεύθυνσης, αναφορικά με τέτοιου είδους δράσεις. (Κουρετζής, 2008)

Ακόμη, ο ευέλικτος και ελαστικός χαρακτήρας και των δύο μαθημάτων, επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση, αποτρέποντας όποιες ανασφάλειες και συστολές ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν οι ασκούμενοι/ες, καθώς πρόκειται για περιοχές χωρίς ποινές (no penalty areas) . (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) Κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων και ιδιαίτερα κατά τη φάση της παρουσίασης, όπου οι μαθητές/τριες είτε προσωπικά είτε συλλογικά παρουσιάζουν τα κείμενά τους ή τους θεατρικούς τους αυτοσχεδιασμούς, ο/η εκπαιδευτικός ο/η οποίος/α έχει περισσότερο ρόλο εμπνευστή/τριας αποφεύγει διορθώσεις τύπου Σωστό – Λάθος, (Τσιλιμένη & Παπαπαρούση, 2010) αλλά και συνεχών ή και ανυπόστατων επαίνων, που ενδεχομένως να εγκλωβίζουν τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών/τριών. (Γρόσδος, 2015) Ασφαλώς μπορεί να επισημάνει τα σημεία που χρήζουν κάποιων διορθώσεων, η επισήμανση αυτή όμως – όποτε θεωρείται απαραίτητη – είναι σκόπιμο να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αποθαρρύνει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Επίσης, τόσο η Δημιουργική Γραφή όσο και η Θεατρική Αγωγή μπορούν να χρησιμεύσουν ως γέφυρες σύνδεσης όλων των γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού σχολείου, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση των επιστημονικών πεδίων, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες. Σε τέτοιου είδους διαθεματικές προσεγγίσεις, μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά, διδακτικά σενάρια με τεχνικές, αντλημένες από το σύνολο των μαθημάτων. Αυτή λοιπόν η διεπιστημονικότητα που είναι κοινό χαρακτηριστικό και των δυο κλάδων, τους καθιστά πολύτιμα εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Βακάλη κ.συν. , 2013)

Τέλος, μια πολύ βασική ομοιότητα και των δύο γνωστικών αντικειμένων, είναι η διαλεκτική τους σχέση με τη λογοτεχνία. Η διαμόρφωση της ταυτότητας της Δημιουργικής Γραφής έχει δεχθεί και εξακολουθεί να δέχεται επιρροές από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, ενώ παράλληλα αποτελεί και ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της. Η μελέτη όμως, της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, έχει υποστεί αναρίθμητες μεταβολές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά καιρούς, τα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στόχευαν στο θεωρητικό της πλαίσιο, μελετώντας τα λογοτεχνικά κείμενα απ' αυτή την πλευρά: ανασκοπήσεις στην ιστορία της λογοτεχνίας, λογοτεχνικά ρεύματα, ανάλυση ύφους, βιογραφικά στοιχεία του/της συγγραφέα/ως, κ.λπ. Ενώ σε αρκετές ακόμα περιπτώσεις, η χρήση τους προοριζόταν αποκλειστικά για τη διδασκαλία

της γλώσσας: εκμάθηση ορθογραφικών, γραμματικών και συντακτικών κανόνων. (Καρακίτσιος, 2013)

Όσον αφορά στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υπήρξε καμία στιγμή στην πορεία της νεότερης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που η Λογοτεχνία να αντιμετωπίζεται ως καλλιτεχνικό μάθημα, με την ίδια λογική που η Μουσική, τα Εικαστικά και η Θεατρική Αγωγή αποτελούν καλλιτεχνικά μαθήματα και οδηγούν στην παραγωγή καλλιτεχνικών έργων από τους/τις μαθητές/τριες (στον βαθμό που ο/η κάθε ένας/μία μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του/της) . (Καρακίτσιος, 2013)

Η Θεατρική Αγωγή μπορεί ποικιλοτρόπως να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο, με το οποίο τα παιδιά θα μπορούν να κατανοήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα, μέσα από τη βιωματική προσέγγιση που παρέχει. Προσφέρει, με άλλα λόγια, τη δυνατότητα να προσεγγιστούν τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, όχι μόνο μένοντας στη «φιλολογική» προσέγγιση, αλλά ζωντανεύοντας τα γραφόμενα επί σκηνής. Το λογοτεχνικό κείμενο, αποτελώντας αρχικό ερέθισμα κι έναυσμα για θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, αναπαραστάσεις και παραστάσεις στη σχολική τάξη, αντιμετωπίζεται με έναν εντελώς διαφορετικό, πιο ομαδικό τρόπο κι όχι τόσο σαν ατομική διαδικασία. (Κουρετζής, 2008)

Επίσης, η Θεατρική Αγωγή αναπαριστά την πραγματικότητα μέσω της παράστασης. Όλες οι εικόνες, οι έννοιες, τα πρόσωπα, οι χώροι και οι χρόνοι που ένα παιδί διαβάζει στα βιβλία, ζωντανεύουν επί σκηνής, αναπαρίστανται μπροστά στα μάτια του, παίρνουν μορφή και ζωή. Έτσι, οι ήρωες μετατρέπονται σε ρόλους, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κοστούμια, ο χώρος γίνεται σκηνικό με συμπληρωματικά θεατρικά αντικείμενα και, μαζί με το χρόνο, μεταφέρεται στο παρόν της σχολικής αίθουσας, ενώ η πλοκή υφίσταται μεταβολές, ώστε να έρθει «στα μέτρα» των παιδιών. (Κουρετζής, 2008)

Ακόμα και σε περιπτώσεις που ο/η συγγραφέας του παιδικού βιβλίου γράφει με παραστατικότητα, αυτή ακριβώς η παραστατικότητα, παίρνει μια εντελώς διαφορετική μορφή όταν η αφήγηση ή η ανάγνωση ακολουθείται από θεατρικές δραστηριότητες, καθώς η πραγματικότητα επιβάλλει η παραστατικότητα να είναι αναπαραστάσιμη. Το περιεχόμενο δηλαδή του βιβλίου να είναι «ορατό» από το παιδί. Δια μέσου της σύμβασης που παρέχει το παιχνίδι, κάτι τέτοιο γίνεται εφικτό. Γιατί το παιδί παίζοντας: ανακαλύπτει, αποκαλύπτει, συνειδητοποιεί, αλλά και συνεργεί στην νοητική, αισθητική και συναισθηματική κατανόηση του έργου. (Κουρετζής, 2008)

Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βάλουν την προσωπική τους σφραγίδα στην αναπαράσταση του έργου, καταθέτοντας με βάση την εμπειρία τους, έναν δικό

τους τρόπο αντίληψης, αναφορικά με τα γραφόμενα. Έτσι, έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, σχετικά με τον τρόπο κατανόησης του κειμένου, αλλά και να προσθέσουν τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις, καθώς τα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των παιδιών, γίνονται ευδιάκριτα κατά τη διάρκεια της αναπαράστασης, των θεατρικών αυτοσχεδιασμών και της παράστασης εν γένει. (Γκόβας, 2002)

Επίσης, κι εδώ είναι ακόμα ένα σημείο όπου η Θεατρική Αγωγή και η Δημιουργική Γραφή μπορούν να συνεργαστούν άριστα, λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός ότι οι δραστηριότητες της Θεατρικής Αγωγής δεν είναι απαραίτητο να βασίζονται σε ένα γραπτό κείμενο, μπορούμε να έχουμε αλληπάλληλες εναλλαγές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες παρέχουν στον/την εκπαιδευτικό μεγάλη ευελιξία στο πλαίσιο της δράσης του/της. Μέσα από τους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς παράγεται ένα προφορικό κείμενο/ένας προφορικός λόγος που, εν συνεχεία, μπορεί να μετατραπεί σε γραπτό κείμενο/γραπτό λόγο. Σε πολλές περιπτώσεις, ισχύει και το αντίστροφο: ένα γραπτό κείμενο να αποτελέσει το ερέθισμα για έναν προφορικό αυτοσχεδιασμό. Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι το λογοτεχνικό κείμενο δεν έχει γραφτεί με απώτερο σκοπό την αναπαράσταση, μπορεί με τις διάφορες θεατρικές δραστηριότητες να αποκτήσει και μια τέτοια διάσταση. (Κουρετζής, 2008)

Όλα τα παραπάνω είναι πολύ σημαντικά, αν αναλογιστεί κανείς πως τα παιδιά ζουν στην εποχή των μεγάλων ταχυτήτων, όπου το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο έχει να αντιμετωπίσει πολλούς και ισχυρούς ανταγωνιστές, όπως την τηλεόραση, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το κινητό, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, κ.ο.κ. Η ανάγκη, λοιπόν, να δημιουργηθεί μια πιο διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο παιδί και τη λογοτεχνία, μια σχέση που θα είναι βιωματική και θα προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις του, να καλλιεργήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, να συνεργαστεί συλλογικά στην ομάδα για να παραγάγει ένα αποτέλεσμα· να δημιουργήσει με άλλα λόγια, μια διαφορετικού τύπου επαφή, πέραν της απλής ανάγνωσης. Αυτή η σχέση, λοιπόν, που θα έχει βιωματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα, θα συμβάλει στην επαν-ανάγνωση του κειμένου και στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. (Κουρετζής, 2008)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Το καπλάνι της βιτρίνας²⁹, Η μωβ ομπρέλα³⁰, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου³¹ και ο ψεύτης Παππούς³²: υποθέσεις και κοινά στοιχεία των μυθιστορημάτων

Η επιλογή των τεσσάρων παιδικών μυθιστορημάτων της Άλκης Ζέη για την παρούσα εργασία έγινε με βάση τη θεματική τους αλλά και τον διάλογό τους με την ιστορία. Τα πρώτα τρία μυθιστορήματα αποτελούν επί της ουσίας μια τριλογία, καθώς καλύπτουν την ιστορική περίοδο από τη δικτατορία του Μεταξά ως και την περίοδο της Κατοχής. Ενώ το τέταρτο είναι ένα μυθιστόρημα που η Ζέη έγραψε σε πιο ώριμη ηλικία, με βασικό θέμα τον ρατσισμό και την απώλεια, πάντα σε συνδυασμό με το ιστορικό πλαίσιο – παγκοσμίου ενδιαφέροντος αυτή τη φορά³³ – το οποίο όμως σε αυτήν την περίπτωση δεν κατευθύνει τη δράση, αλλά φαίνεται σαν παρελθοντική παρένθεση στη ζωή του παππού του μικρού πρωταγωνιστή. Τέλος, στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα, η προσέγγισή της στο χαρακτήρα του παιδιού που ζει και ενεργεί σε μια νέα εποχή, διαφέρει κατά πολύ από τις προηγούμενες.

*Το καπλάνι της βιτρίνας*³⁴ περιγράφει τη ζωή δυο μικρών αδερφών, της Μέλιας και της Μυρτώς, που ζουν με την οικογένειά τους σε ένα νησί του Αιγαίου³⁵, η οποία αλλάζει δραστικά με την επιβολή της μεταξικής δικτατορίας.

*Η μωβ ομπρέλα*³⁶ εξελίσσεται σε ένα οικογενειακό πλαίσιο – όπως και τα υπόλοιπα τρία μυθιστορήματα – καθώς η βασική ηρωίδα, η Λέτρω, αφηγείται τις σκανταλιές των δυο δίδυμων αδερφών της, του Σάκη και του Νούλη, την περίοδο μετά την πρώτη δικτατορία και πριν την κατοχή.

*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*³⁷ είναι η αφήγηση της προσπάθειας για επιβίωση του μικρού Πέτρου στα κατοχικά χρόνια, ο οποίος μεταβαίνει από την παιδική ηλικία στην ωριμότητα, μέσα από τις σκληρές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα του. Ουσιαστικά

²⁹ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

³⁰ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

³¹ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

³² Ζέη, Α. (2016), *Ο ψεύτης παππούς*.

³³ Στο βιβλίο γίνεται ιστορική αναδρομή στον γαλλικό Μάη του '68, μέσα από το παρελθόν του παππού του Αντώνη.

³⁴ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

³⁵ Υποθέτουμε ότι πρόκειται για τη Σάμο, με βάση τις αναφορές της συγγραφέως και τον αναγραμματισμό του Μαλαγαριού σε Λαμαγάρη.

³⁶ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

³⁷ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

πρόκειται για τη μύησή του στη ζωή και την πορεία του προς την ενηλικίωση (Ζερβού, 1992) , βιώνοντας πείνα, φόβο και απώλειες, θέματα αρκετά σκληρά για να αντιμετωπιστούν σε αυτήν την ηλικία.

Τέλος, *Ο ψεύτης παππούς*³⁸ είναι η ιστορία του δεκάχρονου Αντώνη και του παππού του. Ο μικρός Αντώνης, σε όλη την πορεία της αφήγησης, ανακαλύπτει πρωτοφανή για τα δικά του μάτια γεγονότα από το παρελθόν του παππού του, ενώ αναζητά και την ιστορική αλήθεια για τη γιαγιά του, που σκόπιμα του αποκρύπτουν οι δικοί του. Στο τέλος του βιβλίου, ο Αντώνης βιώνει την απώλεια του παππού, αλλά με έναν τρόπο πολύ διαφορετικό από αυτόν που ο Πέτρος στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*, για παράδειγμα, αντιμετωπίζει αυτήν την έννοια³⁹.

Τα τέσσερα αυτά μυθιστορήματα παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά. Πέρα από το οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί βασικό στοιχείο και των τεσσάρων, υπάρχουν και αρκετές ομοιότητες ως προς τη θέση, τη στάση και τη συμπεριφορά των παιδικών ηρώων.

Στο *Καπλάνι της βιτρίνας* και στη *Μωβ ομπρέλα*, υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός του σύμπαντος των ενηλίκων από τον κόσμο των παιδιών. (Μητσιάλη, 2021) . Και στα άλλα δυο μυθιστορήματα όμως, (*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* και *Ο ψεύτης παππούς*) εντοπίζονται αρκετά σημεία, στα οποία οι μικροί ήρωες εισπράττουν μια στάση αδιαφορίας από τους ενηλίκους του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που η απουσία κατανόησης από την πλευρά των γονέων προβληματίζει και στενοχωρεί τους παιδικούς χαρακτήρες: Η μητέρα του Πέτρου, στον *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*, ενδιαφέρεται μόνο για την επιβίωση της οικογένειάς της κι όχι για τις νίκες της Ελλάδας και το εθνικό ιδεώδες. Επίσης, ο Πέτρος αντιλαμβάνεται την απουσία της μητρικής στοργής, καθώς βασική έννοια της μητέρας του, πλέον, αποτελεί η επιβίωση της οικογένειας, αλλά και η δική της:

Πόσος καιρός άραγε, να πέρασε από ΤΟΤΕ που έχει να φιλήσει τη μαμά; Μπορεί και να μεγάλωσα στ' αλήθεια, συλλογιέται ο Πέτρος, και στα μεγάλα αγόρια δεν τους αρέσουν τα σαλιαρίσματα. Κι όμως, στο βάθος του, το ξέρει καλά, ότι δεν είναι ούτε γιατί μεγάλωσε ούτε γιατί τα μαλλιά της μαμάς μυρίζουνε πριονίδι. Είναι γιατί δεν την ένοιαζε αν οι Γερμανοί προχωρούσανε στα βάθη της Αφρικής και στα πλάτη της Ρωσίας και είναι σίγουρος πως αν μάθαινε η μαμά πως ζαφνικά, ας πούμε, οι Αμερικανοί έκαναν απόβαση, ενώθηκαν με τους

³⁸ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*.

³⁹ Καθώς, βασικός σκοπός της συγγραφέως στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*, είναι η αποδόμηση της ηρωικής αφήγησης, με τη χρήση μιας πιο καθημερινής, ρεαλιστικής προσέγγισης αλλά και με τη χρήση του χιούμορ που αμβλύνει την τραγικότητα των καταστάσεων. (Ακριτόπουλος, 2017)

Ρώσους, κι έπαιρναν το κατόπι τις ορδές του Χίτλερ, εκείνη ούτε θα το πρόσεχε και θα 'φευγε βιαστικά, γιατί κάποια γειτόνισσα της είπε πως στην τάδε γειτονιά οι καθολικοί παπάδες μοιράζανε φουντούκια.⁴⁰

Μια παρόμοια συμπεριφορά εμφανίζει και η πατρική φιγούρα στη *Μωβ ομπρέλα*⁴¹: Ο Γιάγκος, ο πατέρας της Λέτρως, του Σάκη και του Νούλη, εμφανίζεται αυταρχικός, συντηρητικός και υποταγμένος στις στεροτυπικές απόψεις και επιταγές της εποχής του, σύμφωνα με τις οποίες ο πατέρας κρατάει απόσταση από τα παιδιά του, τα οποία τον φοβούνται και τον σέβονται. Παρόμοια στάση κρατά και απέναντι στη σύζυγό του, η οποία αρκετές φορές υποβαθμίζεται σε ρόλο παιδιού:

*Ο μπαμπάς είχε φτάσει και στεκόταν έξω από την καγκελόπορτα. – Άννα! έκανε με βραχνή φωνή και σκούπιζε με το μαντήλι του το καταϊδρωμένο μέτωπό του. Η μαμά σήκωσε το κεφάλι, μα τα χέρια της θαρρείς έμειναν κολλημένα στα κάγκελα. Ο μπαμπάς έσπρωξε την πόρτα με τη μαμά μαζί. Κανείς μας δεν κουνιόταν, ούτε βγάζαμε λέξη. – Πάμε μέσα, είπε ο μπαμπάς που προχωρούσε κιόλας προς το σπίτι. Η μαμά τράβηξε τα χέρια της, μα γλίστρησε και ξαναγαντζώθηκε στα κάγκελα. Τα πατίνια γλιστρούσαν από μόνα τους. Τότε τρέζανε τα δίδυμα και την έπιασαν από τις μασχάλες. Τη βάλανε να καθίσει στο πεζούλι. Ο Μπενουά κι εγώ γονατίσαμε δίπλα της και της λύσαμε τα πατίνια. Εκείνη έκανε να βγάλει τις κάλτσες, μα τα χέρια της τρέμανε. Της τις έβγαλα εγώ. Κι έτσι ξυπόλυτη, με τα μαλλιά λυμένα, μπήκε στο σπίτι. Εμείς οι τρεις καθίσαμε στο πεζούλι, βουβοί. Ο Μπενουά, όρθιος, μας κοιτούσε μια τον ένα, μια τον άλλο, και δεν καταλάβαινε γιατί τα μάτια μας είχανε μεγαλώσει από τον φόβο. Άντε να καταλάβει ένα Γαλλάκι τι συνέβαινε στο σπιτικό μας! Σε λίγο ακούστηκαν από μέσα οι φωνές του μπαμπά. Δεν ξεχωρίζαμε τι έλεγε. Μια φράση όμως έφτασε ξεκάθαρη στ' αυτιά μας: «Κοτζάμ γυναικά!»⁴² (σελ. 139) ,όπως άλλωστε και η φιγούρα της μητέρας στο *Καπλάκι της βιτρίνας*:*

Η μαμά δεν απαντάει. Κάθεται και κοιτάει πέρα τη θάλασσα. Είναι πολύ μικρή, μια σταλιά, που δεν μπορούμε να τη λογαριάσουμε σαν μαμά. Η μαμά της Πιπίτσας – μάλιστα! Παχουλή παχουλή, με διπλό πιγούνι. Η δικιά μας είναι αδύνατη, κοντούλα, λίγο ακόμα κι η Μυρτώ θα την ξεπεράσει στο μπόι. Τι μαμά είναι αυτή, λέει η Μυρτώ, που φοράει τριάντα τέσσερα και μισό νούμερο παπούτσι. (Η Μυρτώ φοράει 35 νούμερο.) Θα θέλαμε κι εμείς μια μαμά παχουλή, να φορεί κορσέ με μπανέλες και κορδόνια, που περνάνε σε καψούλες... Είχαμε δει μια μέρα τη μαμά της Πιπίτσας, που φορούσε έναν τέτοιο κορσέ, τριανταφυλλί χρώμα. Όποιος

⁴⁰ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. (σελ. 231)

⁴¹ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

μας βλέπει μαζί με τη μαμά την παίρνει για μεγαλύτερη αδελφή μας. Αφού κι εμείς κοντεύουμε να το πιστέψουμε. Εγώ νομίζω πως θα το 'θελε να 'ναι αδελφή μας, να τρέχει μαζί μας στα βραχάκια για καβούρια, αντί να κάθεται με τις ώρες στη βεράντα της Πιπίτσας. Τη λυπάμαι την καημενούλα, γιατί για κείνη όλες οι μέρες θα 'ναι «απελπισία». Μα, φαίνεται πως κι οι μεγάλοι δεν την πολυλογαριάζουν για μαμά, γιατί, αν της ζητήσουμε άδεια για κάτι, δε φτάνει να πει μόνο εκείνη το «ναι». Πρέπει να ρωτήσουμε και κανέναν... μεγάλο. Τον παππού, τον μπαμπά ή τη θεία Δέσποινα.⁴³ (σελ 53-54)

Αλλά και στον *Ψεύτη παππού*⁴⁴, ο Αντώνης παραπονιέται ότι η μητέρα του προτιμά να σκάψει για να ανακαλύψει αρχαία, παρά να είναι μαζί του: «Γιατί η μαμά πάει τόσες μέρες και σκάβει, κι εκείνος νομίζει πως αγαπάει πιο πολύ ένα σπασμένο άγαλμα από κείνον;» (σελ.108)

Το μυθιστορηματικό πρόσωπο του παππού, του οποίου η φιγούρα είναι παρούσα στα τρία από τα τέσσερα μυθιστορήματα (απουσιάζει μόνο από τη *Μωβ ομπρέλα*⁴⁵), είναι συνήθως σύμμαχος των παιδιών, δείχνοντας σε πολλές περιπτώσεις μεγαλύτερη κατανόηση απέναντι στα παιδιά, σε σύγκριση με τους γονείς. Στο *Καπλάκι*, εμφανίζεται μορφωμένος και με παιδεία (Ακριτόπουλος, 2017), ενώ στον *Ψεύτη παππού*, έχει θεατρική παιδεία και έχει δώσει αγώνα για τη δημοκρατία. Η φιγούρα του παππού στον *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*,⁴⁶ όμως, εμφανίζεται διαφοροποιημένη σε ορισμένα σημεία. Ο συγκεκριμένος παππούς έχει και αυτός θεατρική παιδεία, η οποία όμως σχολιάζεται σκωπτικά από την εγγονή του, στην προσπάθειά του να προσποιηθεί τον ετοιμοθάνατο, ωθούμενος από το φόβο του θανάτου που μπορεί να προκληθεί εξαιτίας της πείνας, ώστε να κερδίσει επιπλέον φαγητό: «– Αν τον έβλεπε η Μεγάλη Αντιγόνη, θα του έκλεινε συμβόλαιο για δυο χρόνια, είπε μονάχα πικρόχολα η Αντιγόνη» . (σελ.177)

Επίσης, η παρουσία των ζώων, κοινή και στα τέσσερα μυθιστορήματα, χρησιμοποιείται από τη συγγραφέα και «αποτελεί την απλούστερη μορφή του μηχανισμού που ονομάζεται τεχνική της αντικατάστασης» (Ζερβού, 1993, όπ.αναφ. στο Αργυρίδης, 2012). Η Ζέη κάθε φορά που θέλει να εξηγήσει μια δυσνόητη έννοια ή να εξιστορήσει μια δυσάρεστη, για την ευαίσθητη παιδική φύση, κατάσταση, χρησιμοποιεί τα ζώα που είναι προσφιλή στα παιδιά για να την απλοποιήσει. Είτε αποδίδοντας στο ζώο ιδιότητες τις οποίες δεν έχει (πχ. ομιλία) είτε παρομοιάζοντας μια κατάσταση που βιώνει το ζώο, με την αντίστοιχη που βίωσαν οι άνθρωποι.

⁴³ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάκι της βιτρίνας*.

⁴⁴ Ζέη, Α. (2016), *Ο ψεύτης παππούς*.

⁴⁵ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

⁴⁶ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

(Αγγελοπούλου, 1982) Στο *Καπλάνι της βιτρίνας* χρησιμοποιείται από τη μητέρα των κοριτσιών, για να μιλήσει για την καταστροφή της Σμύρνης:

– Έτσι και πιο καλά κολυμπούσε το καπλάνι, συνεχίζει. Γυρίσαμε και την κοιτάζαμε απορημένες. – Το είδα μια φορά πριν το σκοτώσουν, λέει. Ήμουν σαν τη Μέλια. Το κυνηγούσαν κι εκείνο έδωσε μια βουτιά και ρίχτηκε στη θάλασσα. – Κι ύστερα, μαμά; – Ύστερα, χάθηκε από τα μάτια μας. Είπανε πως ξαναπέρασε στην απέναντι όχθη – στην Τουρκία –, αποκεί που είχε έρθει. [...] – Εκεί, λέει, στα παράλια της Τουρκίας, ήτανε κάποτε μια πόλη ελληνική, που είχε ένα παράξενο όνομα: η Σμύρνη. Όταν ήτανε πόλεμος, οι Τούρκοι την κάψανε, πέρα ως πέρα, κι η πολιτεία ερημώθηκε. Η φωτιά απλώθηκε ίσαμε τα δάση και τα βουνά. Ίσως, τότε, το καπλάνι να ξέφυγε τρομαγμένο, να 'πεσε στη θάλασσα και να κολύπησε ως το νησί μας. Μήπως και οι άνθρωποι το ίδιο δεν κάνανε; Μπαίνανε στις βάρκες και στα καράβια και περνούσαν στο νησί μας να σωθούν. Είχε γεμίσει η προκυμαία κόσμος, που δεν είχε πού να πάει και ζημεροβραδιαζότανε στον δρόμο. (σελ. 54-55)

Επίσης, στο ίδιο μυθιστόρημα, χρησιμοποιείται από τον Νίκο, τον φοιτητή ξάδερφο των δύο κοριτσιών, για να μιλήσει στα παιδιά για τον Ισπανικό εμφύλιο:

– Πήγες εσύ στην Ισπανία; – Όχι μα πηγαίνει το ... καπλάνι κι έρχεται και μου τα λέει. – Με ποιους είναι το καπλάνι; Ρώτησε ο Νόλης. – Σαν έχει το γαλάζιο μάτι ανοιχτό είναι μ' αυτούς που τραγουδάνε, σαν έχει το μαύρο, τότε πάει με τους κατσούφηδες. (σελ. 76)

Στον *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*⁴⁷, η χελώνα, το κατοικίδιο του Πέτρου, χρησιμοποιείται για να καταδειχθεί η αβάσταχτη αίσθηση πείνας τον καιρό της κατοχής, καθώς ο παππούς του Πέτρου φτάνει στο σημείο να σκέφτεται να τη φάει:

Γκαπ – ήτανε ο Θόδωρος που χτύπησε το καβούκι του στο πόδι του τραπεζιού. Ο παππούς τον είδε, έσκυψε, τον έπιασε και τον αναποδογύρισε. Αυτή ήτανε η πιο μεγάλη τιμωρία που μπορούσε κανείς να κάνει στο Θόδωρο. Ο παππούς καθότανε έτσι και τον κοίταζε, με το μαχαίρι του ψωμιού στο χέρι. Ο Πέτρος όρμησε στο δωμάτιο. – Γιατί τον κρατάς έτσι, έκανε όλος θυμό στον παππού. Εκείνος τα 'χασε τόσο ζαφνικά που τον είδε μπροστά του και μπερδεψε τα λόγια του, όπως κι εκείνοι στο σχολείο, όταν τους έπιανε ο διευθυντής στα πράσα να κάνουνε καμιά αταξία. – Ξέρεις... ήθελα να δω αν μπορεί να γυρίσει όρθιος μόνος... – Οι χελώνες δε γυρνούν ποτέ μόνες, είπε ο Πέτρος όλο και πιο πολύ θυμωμένα και μάζεψε τον Θόδωρο να τον πάει στο δωμάτιό του. Η φωνή του παππού τον σταμάτησε στην πόρτα. Ήτανε μια αλλόκοτη αργή φωνή. – Οι Ιταλοί τρώνε γάτες και... χελώνες... κάνουνε, λέει, ωραία σούπα. (σελ. 136-137)

⁴⁷ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

Επίσης, στο ίδιο μυθιστόρημα, η Ζέη παραλληλίζει την αρπαγή του Θόδωρου από τους Ιταλούς, με τις συλλήψεις των αντιστασιακών (Αργυρίδης, 2012) :

Άνοιξε την πόρτα, κι ορμήσανε μέσα τέσσερις καραμπινιέροι κι ένας Έλληνας διερμηνέας, κοντός, μαυριδερός, μ' ένα μουστακάκι σαν να 'τανε ζωγραφισμένο με μια καρβουνιά. [...] – Να μην κουνήσετε αποδώ, κάνει ο διερμηνέας με μια ψιλή παράτονη φωνή. Θα γίνει έρευνα. [...] Αργά αργά, καμαρωτός καμαρωτός βγήκε από τη βιβλιοθηκούλα ο Θόδωρος. Τι έγινε μετά δεν το κατάλαβε καλά καλά ο Πέτρος. Θυμάται, μόνο, που ο καραμπινιέρος κρατούσε με το ένα χέρι το αυτόματο και με το άλλο τον Θόδωρο. Ύστερα, θυμάται τον εαυτό του να ουρλιάζει κρεμασμένος στο χέρι του καραμπινιέρου που το κρατούσε ψηλά, με τον Θόδωρο στον αέρα. Ο Ιταλός ξεφώνισε: – Ταρταρούγκα... κε ταρταρούγκα... [...] – Είναι δικός μου, είναι δικός μου, δε θα τον πάρετε [...] . – Τελειώσαμε, κάνει η ψιλή φωνή του διερμηνέα. Ανοίγει την πόρτα, βγαίνει πρώτα εκείνος, μετά οι τρεις καραμπινιέροι με τον Θόδωρο μαζί! [...] Ο τέταρτος καραμπινιέρος κοντοστάθηκε στην πόρτα [...] . Φύγανε! [...] Ο Πέτρος έτρεξε στο παράθυρο και κοίταζε [...] στον δρόμο. Λίγο πιο πέρα από την πόρτα τους στεκότανε ένα μαύρο αυτοκίνητο, η κλούβα όπως τη λέγανε, γιατί εκεί μέσα ρίχνανε, όπως ο μπόγιας τα σκυλιά, τον κόσμο που συλλαμβάνανε. (σελ. 238-241)

Στη *Μωβ ομπρέλα*⁴⁸, η ρήση του πατέρα των διδύμων προς τα παιδιά του, τα οποία δεν μελετούσαν τα μαθήματά τους κατά τη θερινή περίοδο, «Να πάτε να βόσχετε πρόβατα» , καταλήγει να γίνει «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» : η υποτιμητική αντίληψη που έχει ο πατέρας για τα αγόρια του, γίνεται αποδεκτή από αυτά και τα οδηγεί στο να τον υπακούσουν κυριολεκτικά. Έτσι, ο ίδιος εισπράττει αυτό που προσδοκά (Αργυρίδης, 2012) :

Ο μπαμπάς ξαναφόρεσε τη ζώνη του και τότε άρχισε να φωνάζει: – Να πάτε να βόσχετε πρόβατα. Εγώ ο βλάκας, που έκανα όνειρα για σας! [...] Τ' αγόρια φύγανε. [...] Όταν πήγα στο δωμάτιό μας [...] τα δίδυμα ήτανε ξαπλωμένα στα κρεβάτια τους, ανάσκελα. [...] Ύστερα μίλησε ο Σάκης [...] – Μας δανείζεις το ζυπνητήρι σου; Χάρηκα. Μου φάνηκε βέβαια περίεργο που αποφάσισαν να ζυπνήσουν πρωί πρωί [...] – Θα κάνουμε ό,τι λέει ο μπαμπάς, ξαναμίλησε ο Σάκης και τόνιζε τις λέξεις μία μία. Καληνύχτα τώρα, γιατί θα ζυπνήσουμε πρωί. [...] Δεν άκουσα το ζυπνητήρι. Κοιμόμουνα βαθιά, φαίνεται. [...] Σηκώθηκα και περίμενα να τους δω και τους δυο καθισμένους στο τραπέζι να γράφουν. Άδειο το δωμάτιο. Εκείνη την ώρα μπήκε μέσα η μαμά. [...] – Πού είναι τα παιδιά; – Δεν ξέρω, τώρα ζύπνησα. Η μαμά έφυγε αστραπή από το δωμάτιο και σε λίγο ξαναγύρισε. – Στο σπίτι, μια φορά, δεν είναι. [...] – Πήγανε να βοσκήσουν πρόβατα, είπα. [...] – Πού πήγανε; τρόμαξε η μαμά.

⁴⁸ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

Δαγκώθηκα. Τους μαρτύρησα άθελά μου. Μα εκεί πήγανε στα σίγουρα. Δε μου είπανε πως αποδώ και μπρος θα κάνανε ό,τι έλεγε ο μπαμπάς; Κι ο μπαμπάς τους είπε: «Να πάτε να βόσκετε πρόβατα». Τους το έχει πει πολλές φορές. (σελ. 80-83)

Τέλος, στον *Ψεύτη παππού*⁴⁹, η παρουσία ενός πουλιού μετά τον θάνατο του παππού του Αντώνη είχε ανακουφιστική δράση για τον μικρό ήρωα, καθώς του θύμισε τα λόγια που του είχε πει πριν το θάνατό του και την παρουσία του (Αργυρίδης, 2012) :

Πήγε στην κουζίνα, κι εκείνου του φάνηκε πως πήγε για ν' ανάψει την καφετιέρα για τον καφέ του παππού. Ο Αντώνης δεν ήξερε πού να πάει, δεν ήξερε τι να κάνει χωρίς τον παππού, θα 'λεγε στη μαμά να γράψουν μια κάρτα στη μικρή Μαργκώ, που άδικα θα περίμενε απάντηση στη δική της. Βγήκε στο μπαλκόνι... Ευτυχώς που δεν έβλεπε στην Αλεξάνδρας μα από την άλλη πλευρά. Φαινόταν ο Υμηττός κι ένας μικρός κήπος μ' ένα τεράστιο δέντρο, όπου κούρνιαζαν πουλιά. Ένα πουλί πέταξε, ήρθε και κάθισε στα κάγκελα του μπαλκονιού. Ήταν κατάμαυρο, όμως το στήθος του άσπρο, σαν να φορούσε φουλάρι. Έμεινε ακίνητο και τον κοίταζε. «Αν φύγω... και δεις ένα πουλί να πετάει, μπορεί να είναι η ψυχή μου» είχε πει ο ψεύτης, ο αληθινός παππούς. Ο Αντώνης το πίστεψε και κούνησε το χέρι του στο πουλί με το φουλάρι, που πέταξε μακριά. (σελ. 139)

Η οριστική απώλεια είναι ένα ακόμα κοινό στοιχείο ανάμεσα στα τρία από τα τέσσερα μυθιστορήματα. Το γεγονός του θανάτου και η βίωσή του από διαφορετικές σκοπιές, κάθε φορά, αποτελεί ένα ακόμα κοινό στοιχείο ανάμεσα στα μυθιστορήματα αυτά. Στη *Μωβ ομπρέλα*⁵⁰, υπάρχει σαν απλή αναφορά και σαν φόβος κατάληξης της πιθανής αρρώστιας της μαμάς και αποτελεί περισσότερο έναν τύπο «φιλοσοφικού» ερωτήματος των παιδιών:

Έτσι, η Τίκι-τίκι ήτανε ο μόνος γνωστός μου πεθαμένος. – Όλοι γίνονται άγγελοι όταν πεθάνουν; ρωτούσαμε τη μαμά. – Ξέρω κι εγώ... άμα είναι καλοί. [...] Εκείνο όμως που μπερδευε τ' αδέρφια μου κι εμένα ήταν το πώς, αφού θάβανε τους πεθαμένους, μπορούσαν εκείνοι να βγαίνουν από τον λάκκο τους και να πετάνε. (σελ. 174) – Καθίστε, είπε ο μπαμπάς και δε μας κοίταζε. Τρέμαμε από τον φόβο μας. – Είστε πια μεγάλα παιδιά... και... Θα μας πει πως η μαμά θα πεθάνει, θα μας πει πως η μαμά θα πεθάνει, κάτι χτυπούσε σαν σφυρί μες στο κεφάλι μου. [...] Κοίταζα τα γόνατα των αγοριών που τρέμανε. Σίγουρα κι αυτά σκέφτονταν πως η μαμά θα πεθάνει. – Ήθελα να σας πω πως η μαμά... Θα πεθάνει, είπα μέσα μου, ακόμα μια φορά. – Περιμένει μωρό. (σελ. 214-215)

⁴⁹ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*.

⁵⁰ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

Στον *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*⁵¹, αναφέρεται σε μια από τις πιο σκληρές σκηνές του βιβλίου, η οποία παρουσιάζεται με απλότητα και φυσικότητα: (Αργυρίδης, 2012)

ΕΚΕΙΝΟ ΤΟ ΠΡΩΙ πέθανε η γιαγιά του Σωτήρη. Από την πείνα. – Έχεις δει κανέναν τώρα να πεθαίνει από τίποτ' άλλο; του είπε ο Σωτήρης. [...] – Θα 'ρθεις να θάψουμε τη γιαγιά; – Θα 'ρθω. [...] Κηδεία δε θα γινότανε, γιατί, λέει, αν θάβανε κανονικά τη γιαγιά, με ψάλτη και με παπά, έπρεπε, για να πάρουνε άδεια για την ταφή, να παραδώσουνε το δελτίο του ψωμιού της. Ενώ, αν δεν την θάβανε, ο Σωτήρης κι η μαμά του θα τρώγανε τη μερίδα του ψωμιού της γιαγιάς. Τι θα γινόταν όμως η πεθαμένη γιαγιά, ο Σωτήρης το εξήγησε, παινεύτηκε μάλιστα πως εκείνος το είχε σοφιστεί. Σαν πήγε ο Πέτρος στο σπίτι του Σωτήρη όπως είχαν συμφωνήσει, αργά το ίδιο απόγευμα, είδε τη γιαγιά καθισμένη στην καρέκλα κοντά στο παράθυρο!! Δεν ήτανε η αληθινή γιαγιά! Είχανε φτιάξει μια κούκλα, παραγεμισμένη με κουρέλια, και την είχανε ντύσει με τα ρούχα της γιαγιάς. Την είχανε καθίσει κοντά στο παράθυρο με το κεφάλι γεμμένο λίγο, έτσι που, από τον δρόμο, φαινόταν σαν να έραβε ή να έπλεκε. Η γιαγιά του Σωτήρη, δεν έβγαινε ποτέ έξω, κι έτσι κανένας δε θα το μάθαινε πως πέθανε. Στους δικούς του βέβαια μπορούσε να το πει ο Πέτρος. Δε θα μαρτυρούσανε! Η αληθινή γιαγιά ήτανε ζαπλωμένη στο κρεβάτι, θαρρείς και κοιμότανε. Δεν μπορούσανε βέβαια να την κρατήσουνε μέσα στο σπίτι. Θα την πετούσανε! Έτσι του είχε πει ο Σωτήρης. Γι' αυτό ήθελε τον Πέτρο. Θα πήγαιναν οι δυο τους να την πετάξουν από τον μαντρότοιχο μέσα στο νεκροταφείο. [...] Πιάσανε τη γιαγιά από τις μασχάλες, ήτανε ελαφριά σαν πούπουλο. Η μαμά του Σωτήρη τους κοίταζε μαρμαρωμένη [...]. Αν σας ρωτήσει κανείς στη γειτονιά, να πείτε πως την πάτε στο γιατρό, τους είπε με μια παράξενη φωνή. [...] Βγήκανε στον δρόμο οι τρεις τους. Η γιαγιά, ο Σωτήρης κι ο Πέτρος. Η γιαγιά ήτανε πολύ κοντούλα, την περνούσανε κι οι δυο τους στο μπόι. Είναι κιόλας μισοκότεινα κι οι περαστικοί αραιοί. [...] Φτάσανε στον πίσω μαντρότοιχο του νεκροταφείου κι ο Σωτήρης είχε μια ιδέα: Τι θα 'λεγες αν δεν την πετούσαμε και την απιθώναμε σύρριζα στον τοίχο... Κοίταζαν γύρω γύρω να μη φαίνεται κανείς, κι ας είχε κιόλας σκοτεινιάσει για καλά, κι ύστερα ακούμπησαν τη γιαγιά χάμω. Ο Σωτήρης της έβαλε κάτι κλαριά για μαξιλάρι, ύστερα της έβγαλε τα παπούτσια και τα 'χωσε στο μπλουζόν του. [...] Κόψανε μεγάλα φύλλα από μολόχες που φύτρωναν εκεί γύρω και της τα σκέπασαν. (σελ. 165-173)

Αντίθετα, στον *Ψεύτη παππού*⁵², η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου σε καιρό ειρήνης αντιμετωπίζεται και πάλι με μια απλή και ειλικρινή συμπεριφορά από πλευράς ενηλίκων, αλλά

⁵¹ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁵² Ζέη, Α. (2016), *Ο ψεύτης παππούς*.

στην προκειμένη περίπτωση, σαφώς, με έναν πιο παιδαγωγικό τρόπο, καθώς αρμόζει στην περίπτωση: Το παιδί αφήνεται ελεύθερο να κλάψει και να ξεσπάσει, ενώ το γεγονός του θανάτου ανακοινώνεται με άμεσο τρόπο από ένα οικείο πρόσωπο που, παράλληλα, στέκεται δίπλα στο παιδί με στοργή (Αργυρίδης, 2017) :

Εκείνη στεκόταν εκεί [...]. Το πρόσωπό της ήταν κατάσπρω. Τα μάτια της τεράστια. Η καρδιά του Αντώνη άρχισε να χτυπάει γρήγορα. – Λάρα; ψέλλισε. – Κύριο παππού... πέτανε [...]. Τον πήρε στην αγκαλιά της κι ένωσε τα δάκρυά της να του μουσκεύουν την μπλούζα [...].
(σελ. 135)

Τέλος, η ηθική των βασικών παιδικών χαρακτήρων και το «παιδικό βλέμμα της δικαιοσύνης» (Μητσιάλη, 2021b) , που αναλύεται διεξοδικά στη συνέχεια, αποτελεί κοινό τόπο και για τα τέσσερα μυθιστορήματα.

2.2 Άλκη Ζέη: Τα αυτοβιογραφικά στοιχεία και το ζήτημα του θεάτρου και της συγγραφής στο έργο της

Η Άλκη Ζέη γεννήθηκε στην Αθήνα, στις 15 Δεκεμβρίου του 1923. Ήταν κόρη του Ζήνωνος Ζέη, ενός τραπεζικού υπαλλήλου με καταγωγή από την Κρήτη και της Έλλης Σωτηρίου από τη Σάμο, η οποία όμως είχε μεγαλώσει στη Σμύρνη. Τα περισσότερα βιογραφικά στοιχεία που διαθέτουμε για εκείνη, πηγάζουν από συνεντεύξεις της, αλλά και μέσα από τα λογοτεχνικά της έργα, στα οποία εντοπίζεται πλήθος αυτοβιογραφικών αναφορών.

Η Ζέη υπήρξε μια πολιτικοποιημένη προσωπικότητα, και κατ' επέκταση μια συγγραφέας με άποψη και θέση για το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι της Ελλάδας, η οποία διαμορφώθηκε από τα βιώματά της, άμεσα συνδεδεμένα με πολλές ιστορικές περιόδους της χώρας. Όμως η ίδια, δεν θεώρησε μοναδικό της καθήκον να εξιστορήσει απλώς τα ιστορικά τεκταινόμενα της Ελλάδας για το διάστημα 1940 -1970⁵³, αλλά να φέρει σε επαφή τα παιδιά – αναγνώστες με τα γεγονότα αυτής της περιόδου, μέσα από τη δική της οπτική, μέσα από τις βιωμένες της εμπειρίες, χωρίς να τους αποκρύψει με σκοπιμότητα στοιχεία, ώστε να εξωραΐσει ή να υποβαθμίσει πρόσωπα και καταστάσεις. Η ικανότητά της να διατηρεί την παιδικότητά της και να προσαρμόζει τα κείμενα στα μάτια των παιδιών, διευκολύνει την επικοινωνία μαζί τους δια μέσου της λογοτεχνίας της, αλλά και υπενθυμίζει στους ενήλικους αναγνώστες της να ανακαλύπτουν και πάλι το παιδί μέσα τους. (Αργυρίδης, 2012)

Η ίδια η συγγραφέας αναφέρει σχετικά με την παιδική οπτική:

Θυμάμαι ότι είχα δει ένα φιλμ αγγλικό, όπου πρωταγωνιστούσε ένα αγοράκι δέκα χρονών και όλο το φιλμ ήταν γυρισμένο έτσι όπως τα έβλεπε το παιδί, δηλαδή τα έπιπλα του φαίνονταν πιο ψηλά, τα πράγματα ήταν πιο ψηλά από τα μάτια του παιδιού κ.λπ. Αυτό το έχω σαν αρχή μου. Αν καταφέρει κανείς να το κάνει αυτό, τότε έχει πετύχει το βιβλίο... (Ζέη, 1980, όπ.αναφ. στο Αργυρίδης, 2012)

Καθώς ο ρεαλισμός της γραφής της Ζέη προέρχεται μέσα από την προσωπική της μνήμη και τα προσωπικά καθημερινά της βιώματα, η συγγραφέας επεξεργάζεται όλα τα συμβάντα με κριτικοστοχαστική διάθεση, δίνοντάς τους κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις, και τα αναπαριστά με τη γραφή της. Έτσι, λοιπόν, μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως πρόκειται για

⁵³ Κατά την περίοδο 1940 – 1970, η Ελλάδα βίωσε σημαντικές ιστορικές εξελίξεις, ενώ η ίδια η Ζέη εξορίστηκε λόγω των πολιτικών της πεποιθήσεων.

ένα είδος κριτικού ρεαλισμού που προέρχεται από το ισχυρό ηθικό χρέος που η Ζέη νιώθει πως κάθε συγγραφέας έχει απέναντι στην κοινωνία. (Ακριτόπουλος, 2017)

Ακόμη, απέδειξε εμπράκτως ότι ήταν μια αντισυμβατική συγγραφέας που έκανε την επανάστασή της με τον δικό της τρόπο. Κι αυτό, όχι μόνο επειδή υπήρξε πολιτική εξόριστη για πολλά χρόνια, αλλά κυρίως, επειδή μέσα από το έργο της τόλμησε να μιλήσει στα παιδιά για ιστορικά θέματα που είχαν κοινωνικό – πολιτικό αντίκτυπο, θέματα που ως τότε θεωρούνταν ταμπού, ακόμα κι από ομοιοφώνους ιδεολογικά μαζί της, οι οποίοι θεωρούσαν απρεπές το να μιλήσουν στα παιδιά για τις άσχημες αυτές στιγμές της ελληνικής ιστορίας. Όμως, η ίδια, τόλμησε με έναν πολύ απλό, αληθινό και άμεσο τρόπο να μιλήσει στους μικρούς της αναγνώστες, όπως θα μιλούσε και στα ίδια της τα παιδιά (καθώς τα πρώτα μυθιστορήματά της, τα έγραψε για τα δικά της παιδιά) για δύσκολα θέματα, χωρίς ίχνος διδακτισμού και μέσα από μια παιδική οπτική. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό πως στα έργα της δεν υπάρχει μια απλή παράθεση ιστορικών γεγονότων, αλλά μια βιωμένη εξιστόρηση της πραγματικότητας. Ίσως γι' αυτόν τον λόγο, τα έργα της σημείωσαν τεράστια επιτυχία όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες αναγνώρισαν τη λογοτεχνική τους αξία⁵⁴ πιο εύκολα και πιο γρήγορα, εν συγκρίσει με τους πιο συντηρητικούς ομοεθνείς της. (Αργυρίδης, 2012)

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μυθιστορηματικών της ηρώων, ο Ακριτόπουλος αναφέρει:

Κατά μια γενική αξιολόγηση, οι κεντρικοί ήρωες της παιδικής λογοτεχνίας της Άλκης Ζέη κινούνται στο ιδεολογικό πεδίο μιας αντιεξουσιαστικής κουλτούρας, με κύρια χαρακτηριστικά τον αντικοφορμισμό και τη διεκδίκηση στο όραμα της ελευθερίας και της αντισυμβατικότητας. Ο καθωσπρεπισμός, η στερεοτυπία, η συμβατικότητα της ζωής, καταστάσεις, στάσεις ή συμπεριφορές μέσα στο στίβο ή την κοινωνική αρένα της ζωής που συνδέονται ποικιλότροπα με την ανορθολογική σκέψη και την πεζή καθημερινή πραγματικότητα, όλα τα παραπάνω στέκονται απέναντι στην πένα της συγγραφέως· στήνονται εκεί μέσα σαν κάστρα που με κάθε πολιορκία πρέπει να πέσουν, γι' αυτό οι ήρωές της, παιδιά, έφηβοι και ενήλικες, ορθώνονται σαν πολιορκητικές μηχανές απέναντι σε ό,τι ανελεύθερο, συμβατικό και ανούσιο· μέσα από την πλοκή των μυθιστορημάτων της στέκονται όρθιοι και

⁵⁴ Αξίζει να αναφερθεί χαρακτηριστικά πως το μυθιστόρημα *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, χρησιμοποιήθηκε ως βοήθημα για τα παιδιά της τρίτης τάξης του Γαλλικού Κολεγίου με τη μεταρρύθμιση του Μιτερράν, ενώ το ίδιο βιβλίο στην Κύπρο αποτέλεσε σχολικό αναγνωστικό για τριάντα χρόνια. (Ζέη, Α. *Η συνισταμένη των ανοησιών της υφηλίου*, 2016: 32). Κάτι ανάλογο συνέβη και με *Το Καπλάκι της Βιτρίνας*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε όλη τη δεκαετία του 90 ως σχολικό βιβλίο λογοτεχνίας. (Βουλουμάνου, 2012).

κάμπτουν κάθε αντίσταση, διαλύουν κάθε αμφιβολία, έχοντας υπερνικήσει κάθε εμπόδιο, όσο δύσκολο και αν είναι. (2017: 179-180)

Συνεπώς, η επιλογή της συγκεκριμένης συγγραφέως και του έργου της έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τους στόχους και το πνεύμα της Θεατρικής Αγωγής και της Δημιουργικής Γραφής, να δημιουργηθούν κριτικά σκεπτόμενοι θεατές, αναγνώστες και ακροατές που στοχάζονται πάνω σε ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα, προσεγγίζοντάς τα διαμέσου της βίωσης και του αναστοχασμού. Η ίδια η συγγραφέας φοίτησε στη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών και αποφοίτησε από την Κινηματογραφική Σχολή της Μόσχας (Τμήμα Σεναρίου), ενώ μετέφρασε και διασκεύασε πλήθος έργων, βραβευμένων ξένων συγγραφέων, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά. Οι επιλογές της αναφορικά με τους συγγραφείς που μεταφράζει, φανερώνουν την πρόθεσή της να εμφυσήσει στους μικρούς της αναγνώστες την πανανθρώπινη αξία της δημοκρατίας, αλλά και να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη. (Ακριτόπουλος, 2017)

Στις μεταφράσεις αυτές, συγκαταλέγονται και διασκευές/ελεύθερες αποδόσεις θεατρικών έργων για παιδιά⁵⁵, στις οποίες διαφαίνεται ξεκάθαρα ο κοινωνικοπολιτικός προβληματισμός αλλά και η παιδοκεντρική παιδαγωγική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό κι όχι παθητικό ρόλο στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία, γενικότερα. Τέλος, από τα εφηβικά της χρόνια, ούσα μαθήτρια στις τρεις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου στην ιδιωτική Σχολή Αηδονοπούλου (όπου γνωρίστηκε με τη Ζωρζ Σαρρή), κατόπιν παρότρυνσης της καθηγήτριας των Τεχνικών της τάξης της, Ελένης Περράκη – Θεοχάρη, ξεκίνησε να γράφει έργα για κουκλοθέατρο⁵⁶. Στη συγγραφή λοιπόν των περίφημων Κλαψωδιών (παρωδιών της Οδύσσειας), δημιούργησε τον Κλούβιο, ο οποίος αποτέλεσε έναν από τους κυριότερους χαρακτήρες του Κουκλοθέατρου Αθηνών «Μπαρμπα – Μητούσης» της Περράκη – Θεοχάρη. (Ακριτόπουλος, 2017)

Η ίδια η Ζέη, αναφορικά με τις αρχές της Δημιουργικής Γραφής, εκφράζει μέσα από τα λεγόμενα της Μέλιας, στο *Καπλάνι της βιτρίνας*, το ζήτημα του διδακτού ή όχι της γραφής: «- Εσύ τι θα γίνεις; Κι εσύ δεν ξέρεις! απάντησα θυμωμένα - Πώς δεν ξέρω; Αποφάσισα να γίνω αρχηγός! – Αυτό δεν είναι επάγγελμα! – Και παραείναι! Ήθελα να της πω τότε πως εγώ θα γίνω συγγραφέας, μα πάλι θα μου έλεγε πως συγγραφέας γεννιέται κανείς, δε γίνεται»⁵⁷. (σελ. 141)

⁵⁵ Ζέη, Α. (2009), *Θέατρο για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.

⁵⁶ Κατά την περίοδο 1940-1942.

⁵⁷ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

Μέσα από το αντιθετικό δίπολο, «γεννιέμαι» - «γίνομαι» , διαφαίνεται πως η Ζέη, ως φοιτήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, γνώριζε την άποψη του Αριστοτέλη μέσα από το έργο του *Περί Ποιητικής*. Κατά τον Ακριτόπουλο:

Στην άποψη αυτή, γνωστή από την Αρχαιότητα, ήδη αντιτίθεται ο Αριστοτέλης στο Περί Ποιητικής (1995:25) έργο του, προβάλλοντας την άποψη ότι χωρίς τεχνική προπαιδεία δεν μπορεί κανείς να γίνει μεγάλος ποιητής, και αυτήν εξακολουθούμε να δεχόμαστε σήμερα. Και η συγγραφέας, πιστεύω, γνώριζε την άποψη αυτή και την πολεμική της, γραμμένη φοιτήτρια στη Φιλοσοφική Αθηνών το 1943. (2017: 192-193)

Η ίδια, σε αρκετά από τα μυθιστορήματά της, παραδίδει υποδειγματικά παραδείγματα Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής: στο *Καπλάκι της Βιτρίνας*⁵⁸, παρατίθενται με την τεχνική της εγκιβωτισμένης αφήγησης, τρεις «λυπητερές» ιστορίες για τα παιδιά από τα τσαρδάκια, γραμμένες από τη βασική ηρωίδα Μέλια (που αποτελεί προσωπίο της Ζέη, σύμφωνα με την τεχνική της μυθοπλασίας του εαυτού που χρησιμοποιεί η συγγραφέας) , η οποία ισχυρίζεται πως θα τις έγραφε, αν ήταν συγγραφέας: «Δεν ξέρω γιατί, μα όλα τα παιδιά από τα τσαρδάκια έχουνε κάτι λυπητερές ιστορίες. Πιο λυπητερές κι από του Δαβίδ Κόπερφηλντ. Πολύ θα 'θελα, σα μεγαλώσω, να γινόμωνα συγγραφέας και να τις γράψω». (σελ. 58) Πρόκειται λοιπόν για τρεις αυτοτελείς ιστορίες⁵⁹, χαρακτηρισμένες ειδολογικά με τον όρο «ιστορία» , η κάθε μια εκ των οποίων έχει ξεχωριστό τίτλο, σχόλια της συγγραφέως, αφηγηματική συντομία, αρχή – μέση – τέλος, με αποτέλεσμα να διαφαίνεται στην αφήγησή τους η παιδική οπτική γωνία (εφόσον η συγγραφέας είναι ένα μικρό κορίτσι) . Κατ' αυτόν τον τρόπο, προτείνουν την ιδέα της (συγγραφικής) κατασκευής, υποδεικνύοντας τρόπους συγγραφής. (Ακριτόπουλος, 2017) Τέλος, η μία εκ των τριών (αυτή του Νόλη) κλείνει με ελπιδοφόρο τέλος, όπως επιτάσσουν οι προस्ताγές της παιδικής λογοτεχνίας. (Κατσίκη – Γκίβαλου, 1989)

Και οι τρεις ιστορίες χαρακτηρίζονται ως «λυπητερές» , καθώς πρόκειται για τις οικογενειακές ιστορίες των παιδιών, τα οποία αποτελούν θύματα κοινωνικών και ταξικών διαφορών, αλλά και χτυπημάτων της μοίρας. Η Ζέη τολμά για ακόμα μια φορά να θέσει «δύσκολα» θέματα στα παιδιά – αναγνώστες, τα οποία ίσως μέχρι τότε, να μη θεωρούνταν κατάλληλα για την ηλικία τους. Η ίδια όμως βλέπει σαν μονόδρομο την επαφή τους με τέτοιου είδους θέματα κοινωνικών ανισοτήτων, απέναντι από τα οποία τα ίδια πρέπει να σταθούν κριτικά και να ευαισθητοποιηθούν, ώστε να διαμορφώσουν ως ενήλικες έναν κόσμο δικαιοσύνης, ενσυναίσθησης και ελευθερίας. (Μητσιάλη, 2021b)

⁵⁸ Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάκι της βιτρίνας*.

⁵⁹ Βλέπε παράρτημα σελ. 37.

Ένα ακόμα παράδειγμα δημιουργικής γραφής, στη *Μωβ ομπρέλα*⁶⁰, δίνουν τα αδέρφια της βασικής ηρωΐδας, της Λέτρως (το όνομά της είναι συνυποδηλωτικό της γραφής και της λογοτεχνίας από το γαλλικό *lettre*), και ιδιαίτερα ο ένας εκ των δύο δίδυμων αδερφών της, ο Νούλης, ο οποίος χαρακτηρίζεται χιουμοριστικά σαν «ποιητής» και μαζί με τον αδερφό του Σάκη, σκαρώνει με απίστευτη ευκολία, στιχάκια με ομοιοκαταληξία και σκωπτική διάθεση. Αξίζει επίσης να αναφερθεί το παράδειγμα του δεκάχρονου Αντώνη στον *Ψεύτη παππού*, εγγονού ενός ηθοποιού που επιχειρεί να γράψει επιστολές, ποιήματα, ένα θεατρικό έργο κι ένα μυθιστόρημα. Μπορεί στο τέλος να εγκαταλείπει σχεδόν κάθε προσπάθεια, όμως, ειδικά στην περίπτωση της συγγραφής του θεατρικού έργου, παρατίθενται μορφολογικά όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν τις βασικές αρχές ενός θεατρικού κειμένου: τίτλος, πρόσωπα κ.ά. (Ακριτόπουλος, 2017)

Επιλέγοντας η ίδια τη μυθοπλασία του εαυτού, την αυτοδιηγητική και βιοματική λογοτεχνία αντί για τη φανταστική, ιδιαίτερα στο *Καπλάνι της βιτρίνας*⁶¹, πλέκει αριστοτεχνικά τα μυθοπλαστικά με τα αυτοβιογραφικά και τα ιστορικά στοιχεία, φορώντας το προσωπείο της οχτάχρονης, βασικής ηρωΐδας, Μέλιας, η οποία ασπάζεται τις φιλελεύθερες απόψεις του παππού της και θέλει να γίνει συγγραφέας όταν μεγαλώσει. Η αδερφή της, Μυρτώ, που συμμερίζεται τα φιλοβασιλικά αισθήματα της αδερφής του παππού, της θείας Δέσποινας, αντιστοιχεί στο ιστορικό πρόσωπο της πραγματικής της αδερφής, Ελένης, στην οποία μάλιστα αφιερώνει το βιβλίο, χωρίς όμως να την κατονομάζει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αλλά και με τη χρήση των αντιθετικών διπόλων, δίνει σε κάθε αντιπαρατιθέμενη πλευρά τους υποστηρικτές της. Η διεΐσδυση της μυθοπλασίας στην πραγματικότητα, όμως, γίνεται σε τέτοιο βαθμό και με τέτοιο τρόπο, που τα όρια ανάμεσά τους είναι αρκετά ασαφή. Με τη μυθοπλασία του εαυτού, η Ζέη έχει τη δυνατότητα να γίνει και ερμηνεύτρια των ιστορικών γεγονότων που παρατίθενται μέσα στην ιστορία και μάλιστα, να τα αφηγηθεί μέσα από μια παιδική οπτική. Επιπλέον, δεν κάνει μια απλή εξιστόρηση των γεγονότων, αλλά παραθέτει την κοινωνικοπολιτική κατάσταση πριν και μετά από τα γεγονότα, ώστε να φανεί ο αντίκτυπος και οι συνέπειές τους στη ζωή των ηρώων και να καλλιεργηθεί η κριτική στάση των μικρών αναγνωστών/τριών απέναντί τους. (Ακριτόπουλος, 2017)

Η άντληση των μυθιστορηματικών της χαρακτήρων από την προσωπική της ζωή είναι φανερή σχεδόν σε όλα της τα έργα: ο παππούς του *Ψεύτη παππού*⁶² μπορεί να ταυτιστεί με τον

⁶⁰ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

⁶¹ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

⁶² Στο ίδιο μυθιστόρημα παρατίθεται αυτούσιο ποίημα του πραγματικού εγγονού της, ο οποίος το συνέθεσε σε ηλικία δέκα ετών, ως ποιητική προσπάθεια συγγραφής ποιήματος του βασικού μυθιστορηματικού χαρακτήρα, Αντώνη. Ζέη, Α. (2016), *Ο ψεύτης παππούς*, σελ. : 134-135.

πραγματικό της σύζυγο και γνωστό θεατράνθρωπο, Γεώργιο Σεβαστίκογλου (Ακριτόπουλος, 2007: 143) , ενώ αρκετά στοιχεία της προσωπικότητας του πραγματικού, δικού της παππού θυμίζουν τους λογοτεχνικούς ήρωες – παππούδες στον *Ψεύτη Παππού*⁶³, στο *Καπλάνι της Βιτρίνας*⁶⁴ και στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*⁶⁵ (ο παππούς του Πέτρου γνωρίζει Λατινικά, πράγμα που παραπέμπει στην αρχαιογνωσία του πραγματικού της παππού) . (Ακριτόπουλος, 2017: 34) Μάλιστα, χρησιμοποιώντας τη μυθοπλασία του εαυτού, κρύβεται πίσω από το προσωπείο της Μέλιας στο *Καπλάνι της Βιτρίνας*, αλλά και της Λέτρως στη *Μωβ ομπρέλα*⁶⁶. Στο *Καπλάνι της βιτρίνας*⁶⁷, ο Νίκος, φοιτητής και ξάδερφος των δύο κοριτσιών, προσομοιάζει στο ιστορικό πρόσωπο του Κώστα, του πρώτου συζύγου της ξαδέρφης της, Μάρης, που πνίγηκε όταν το υποβρύχιο στο οποίο επέβαινε για να τον μεταφέρει στην Αφρική, βυθίστηκε ατύχημα από τους Γερμανούς στα κατοχικά χρόνια. Το ιστορικό πρόσωπο του Κώστα ήταν ομοϊδεάτης της θείας της, Διδώς Σωτηρίου, η οποία έτρεφε ιδιαίτερη συμπάθεια για εκείνον. (Ακριτόπουλος, 2017: 185)

⁶³ *Ο ψεύτης παππούς*, Ό.π.

⁶⁴ Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

⁶⁵ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁶⁶ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

⁶⁷ Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

2.3 Στοιχεία πρωτοτυπίας στο έργο της Άλκης Ζέη: Το παιδί απέναντι στην ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα

Η Ζέη, είναι μια από τις πιο πολυμεταφρασμένες Ελληνίδες συγγραφείς, καθώς η ίδια έζησε σε πολλές χώρες του εξωτερικού και εντάχθηκε σε έναν κύκλο αριστερών ενεργών διανοουμένων, σε μια χρονική περίοδο, κατά την οποία η Ελλάδα έχαιρε μεγάλης συμπάθειας στο εξωτερικό εξαιτίας της επικρατούσας πολιτικής κατάστασης. Η δεξιότητά της να συνδυάζει ιστορικά και πολιτικά γεγονότα με αυτοβιογραφικές αναφορές, προσδίδοντας κατ' αυτόν τον τρόπο, ρεαλισμό και ευαισθησία στην αφήγηση και παράλληλα μια οικουμενική διάσταση στα μυθιστορήματά της, επαινέθηκε από τους κριτικούς της εποχής. Σε ένα απόσπασμα συνέντευξής της, αναφέρει: «Αναλογίζομαι πως ό,τι έχω γράψει το έχω γράψει στο εξωτερικό, μα πάντα με το βλέμμα στραμμένο στην Ελλάδα»⁶⁸.

Οι καινοτομίες στα έργα της είναι πολλές και απαντώνται σε αρκετά σημεία των μυθιστορημάτων της. Για παράδειγμα, *Το καπλάνι της βιτρίνας*⁶⁹, το οποίο είναι και το πρώτο μυθιστόρημά της, αποτελεί ένα βιβλίο που σηματοδότησε σημαντικές αλλαγές, εγκαινιάζοντας μια νέα εποχή στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς, ως τη στιγμή της συγγραφής του, δεν ήταν σύνηθες το παιδικό κι εφηβικό μυθιστόρημα να καταπιάνεται με πολιτικά θέματα και μάλιστα να χρωματίζεται πολιτικά, υπέρ μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας. Η ίδια η Ζέη, αναφέρει ότι η πρώτη μορφή του βιβλίου ήταν σεναριακή και δεν γράφτηκε με σκοπό να απευθυνθεί σε παιδικό αναγνωστικό κοινό. Όπως η ίδια αναφέρει σε συνέντευξή της, είχε αποφοιτήσει από τη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών, ενώ μετά το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου πήγε στη Σοβιετική Ένωση για να συναντήσει το σύζυγό της, ο οποίος βρισκόταν εκεί ως πολιτικός πρόσφυγας: «Έμεινα δέκα χρόνια στη Σοβιετική Ένωση. Σπούδασα στην κινηματογραφική σχολή της Μόσχας, στο τμήμα σεναριογραφίας. Το Καπλάνι το πρωτοέγραψα σαν σενάριο και ύστερα το έκανα μυθιστόρημα»⁷⁰. Η ίδια η συγγραφέας, σε άλλη συνέντευξή της αναφέρει πως το βιβλίο «είναι σχεδόν αυτοβιογραφικό»⁷¹.

Όπως ήταν αναμενόμενο, υπήρξε πλήθος αντιδράσεων για το συγκεκριμένο έργο, καθώς τα κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφέρεται (στην προκειμένη περίπτωση η μεταξική δικτατορία) και τα οποία σχεδόν ποτέ δεν απουσιάζουν από κανένα

⁶⁸ Ολόκληρη η συνέντευξη παρατίθεται στο https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa492_issue_528.

⁶⁹ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

⁷⁰ Ολόκληρη η συνέντευξη παρατίθεται στο https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa492_issue_528.

⁷¹ Ολόκληρη η συνέντευξη παρατίθεται στο <https://www.athensvoice.gr/politismos/vivlio/625808/alki-zei-the-lo-ta-paidia-na-akoysoyn-tin-istoria/>.

μυθιστόρημά της, θεωρήθηκαν δυσνόητα, ακατάλληλα και στενάχωρα για το αθώο, παιδικό κοινό. Μάλιστα, αρκετοί από τους ομοιδατές φίλους της Ζέη θεώρησαν ταμπού το ιστορικό – κοινωνικό πλαίσιο του βιβλίου, καθώς, φοβούμενοι τη σκληρότητα των γεγονότων, έκριναν πως οι μαύρες αυτές σελίδες της ιστορίας της Ελλάδος δεν θα έπρεπε να επιφορτίζουν τους παιδικούς αναγνώστες. (Αργυρίδης, 2012)

Η ίδια η Ζέη αναφέρει σε άλλη συνέντευξή της, πως λογοκρισία υπήρξε μόνο για το *Καπλάني της βιτρίνας*⁷² και όχι για τα υπόλοιπα έργα της: «Μόνο για το Καπλάني της βιτρίνας γιατί έγραφα τη λέξη *δικτατορία*, ενώ για τα άλλα δεν τους ένοιαζε, ούτε η αντίσταση ούτε ο πόλεμος»⁷³. Ακόμη, οι επικριτές της, θεώρησαν ότι διαφαίνονται ξεκάθαρα οι αριστερές πολιτικές πεποιθήσεις της, σε όλη την έκταση του μυθιστορήματος. Πράγμα που θεωρήθηκε ανεπίτρεπτο, σύμφωνα με τη γνώμη τους, καθώς θεωρήθηκε προπαγάνδα υπέρ της Αριστεράς. Η ίδια, σε απόσπασμα από συνέντευξή της, αναφέρει:

Όταν έγραψα το Καπλάني και τον Πέτρο ποτέ δε σκέφτηκα από πριν να διοχετεύσω στα παιδιά μια ορισμένη ιδεολογία. Απλούστατα, γράφοντας, θες δεν θες, γράφεις αυτό που πιστεύεις. Αν το πεις καλά, πείθεις το παιδί. Το μόνο που θέλησα συγκεκριμένα ήταν να μιλήσω στα παιδιά για θέματα «ταμπού», που δεν θα τα μάθαιναν ποτέ στο σχολείο. Π.χ. τη δικτατορία του Μεταξά, την κατοχή και την αντίσταση. (Διαβάζω, τχ. 528, σελ. 109)

Στον αντίποδα, ένα σημείο στο οποίο βασίστηκε η κριτική υπέρ του βιβλίου ήταν πως όλο το ιστορικό πλαίσιο της μεταξικής δικτατορίας αντιμετωπίστηκε ως πολιτικό γεγονός μόνο στην Ελλάδα, καθώς στο εξωτερικό θεωρήθηκε ως αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας. Για τον λόγο αυτό, το βιβλίο σημείωσε τεράστια επιτυχία στο εξωτερικό και έλαβε πλήθος τιμητικών διακρίσεων. Η ίδια η Ζέη, σε συνέντευξή της στην Αγγελική Βουλουμάνου, αναφέρει:

Για μένα ο πόλεμος, η κατοχή, η δικτατορία, ο εμφύλιος, δεν είναι πολιτική, αλλά ιστορία, που σίγουρα τα παιδιά πρέπει να τη μάθουν. Όσο για τη λογοτεχνία μας, θα μπορούσε ένας από τους ρόλους της να είναι και η πολιτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Έχει όμως τόσα πολλά να τους δώσει η λογοτεχνία, που αν καταφέρει να τους αναπτύξει ένα γερό συναισθηματικό κόσμο, όλα τ' άλλα θα βρουν από μόνα τους τη θέση τους. (Διαβάζω, τχ. 528, σελ. 86)

⁷² Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάني της βιτρίνας*.

⁷³ Ζέη, Α. (2016), *Η συνισταμένη των ανοησιών της υφηλίου: Μια συζήτηση με τον Θανάση Θ. Νιάρχο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τέλος, οι υπέρμαχοι της Ζέη, διαχωρίζουν την πολιτική από την κομματική προτίμηση, υποστηρίζοντας πως κάθε συγγραφέας έχει μια σαφή πολιτική – και όχι κομματική ταυτότητα – η οποία, θέλοντας ή μη, γίνεται αισθητή στα γραφόμενά του/της. Επίσης, όπως διατείνονται, για τη διαμόρφωση κριτικής άποψης των παιδιών αλλά και για μεταγενέστερη υιοθέτηση της πολιτικής τους θέσης, θα πρέπει να τους παρουσιάζονται όλα τα γεγονότα, όπως πραγματικά έχουν συμβεί. Κατά συνέπεια, η απόκρυψη ορισμένων στοιχείων, δεν μπορεί να αποβεί ωφέλιμη. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο Αμερικανός ψυχολόγος J. Bruner (1960, όπ. αναφ. στο Αργυρίδης, 2012: 21-22) «μπορεί να διδαχθεί οτιδήποτε στα παιδιά, οποτεδήποτε, φτάνει να βρεθεί ο έντιμος τρόπος (κατάλληλη δομή γνώσεως, κατάλληλη γλώσσα, προσέγγιση του θέματος σε απλή μορφή)». Υπό αυτήν την έννοια, τα λογοτεχνικά έργα της Ζέη πληρούν όλες τις προϋποθέσεις, ώστε να κατατοπίσουν ιστορικά τα παιδιά, με ομαλό τρόπο, ακόμα και για «δύσκολα», αλλά και δυσνόητα ιστορικά και κοινωνικά θέματα, με τα οποία δεν τόλμησε να καταπιαστεί κανένας/καμία συγγραφέας ως τότε. Άλλωστε, είναι ευδιάκριτη η ικανότητά της να διαχειρίζεται δύσκολα θέματα για παιδιά, χωρίς να τα επιβαρύνει συναισθηματικά. (Βουλουμάνου, 2012)

Στον αντίποδα, οι υπερασπιστές του βιβλίου υποστήριξαν πως η πολιτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας και της καθημερινής ζωής. Κατά τον Bourdieu (1999, όπ. αναφ. στο Μητσιάλη, 2021b)

πολιτική και ιστορία είναι συνυφασμένες, ένα πεδίο συνεχούς διαπάλης ιδεών και επιχειρημάτων ανάμεσα σε άνισα εφοδιασμένες κοινωνικές ομάδες, τόσο σε συμβολικό επίπεδο για την ονομασία του κόσμου, όσο και σε υλικό για την πρακτική διαμόρφωσή του, σύμφωνα με τα συμφέροντα και την οπτική τους για τη ζωή. (σελ.60)

Συνεπώς, αν η συγγραφέας απέκρυπτε τα ιστορικά αυτά γεγονότα, θα ήταν σαν να απέκρυπτε την αλήθεια από τα παιδιά. Άρα, αυτή η εσκεμμένη ουδετερότητα δεν θα ήταν συνώνυμο της αμεροληψίας, καθώς θα υπηρετούσε, ενδεχομένως, διαφορετικές πολιτικές σκοπιμότητες. (Macedo, 2010, 445 όπ. αναφ. στο Μητσιάλη, 2021b)

Η Ζέη, λοιπόν, όχι μόνο τόλμησε να εισάγει έννοιες άγνωστες ως τότε στα παιδιά, αλλά και να τις απλοποιήσει, να τις φέρει στα μέτρα τους και να διηγηθεί όλα τα δεινά των προηγούμενων γενεών, χωρίς να σοκάρει, χωρίς να αποκρύψει και χωρίς να εξωραΐσει τις παρελθούσες καταστάσεις. Κι όλα αυτά, μέσα από την αφήγηση που υιοθετεί την οπτική των παιδιών. (Αργυρίδης, 2017). Στο *Καπλάκι της Βιτρίνας*⁷⁴, στη *Μωβ ομπρέλα*⁷⁵ και στον

⁷⁴ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάκι της βιτρίνας*.

⁷⁵ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

*Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*⁷⁶, η οπτική γωνία ανήκει στις βασικές ηρωΐδες μέσα από πρωτοπρόσωπη αφήγηση στα δύο πρώτα μυθιστορήματα και στον βασικό ήρωα μέσα από τριτοπρόσωπη αφήγηση στο τρίτο. (Μητσιάλη, 2021a: 535) Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως είναι σημαντικό και το γεγονός ότι σε δύο από τα σημαντικότερα παιδικά μυθιστορήματά της, στη *Μωβ ομπρέλα* και στο *Καπλάκι της βιτρίνας*, επιλέγει ηρωΐδες κορίτσια για τους πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες, κάτι που δεν ήταν τόσο σύνηθες στους συγγραφείς της εποχής, αποσκοπώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην επίτευξη ισορροπίας στην αγωγή των παιδιών, σε όποιο από τα δύο φύλα κι αν ανήκουν. (Αργυρίδης, 2017)

Οι παιδικοί χαρακτήρες στα έργα της Ζέη είναι σαφώς δρώντα υποκείμενα, με σαφείς πολιτικές και ηθικές τοποθετήσεις, οι οποίες διαμορφώνονται βάσει των συνθηκών και των ιστορικο – κοινωνικών εξελίξεων της εποχής τους. (Μητσιάλη, 2021b) Η πολιτική σκέψη και κρίση δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο μόνο των ενηλίκων. Οι δύο μικρές αδερφές στο *Καπλάκι της βιτρίνας*⁷⁷, αλλά και ο Πέτρος στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*⁷⁸ δεν μένουν αμέτοχοι απέναντι στο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι και δεν αποτελούν μαριονέτες των μεγάλων. (Αργυρίδης, 2012) Επιπλέον, σε καμία περίπτωση δε συμμορφώνονται με τις επιταγές της εκάστοτε εξουσίας, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες υποστηρίζουν ενεργά τους ενήλικους χαρακτήρες που επαναστατούν. (Μητσιάλη, 2021b)

Κατ' αυτόν τον τρόπο συμβαδίζουν απόλυτα με τις επιταγές της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με τις οποίες θεωρείται φυσιολογική η μη υπακοή των παιδιών σε κανόνες και η άρνηση συμμόρφωσής τους σε ό,τι διαφωνούν ή σε ό,τι προκαλεί τη δυσανασχέτησή τους. Τα πρότυπα των παιδιών που προβάλλονται μέσα από το έργο της Ζέη δεν είναι τα υπάκουα παιδιά – μαριονέτες, που η μοίρα τα θέλει υποχείρια των άλλων, αλλά σκεπτόμενοι άνθρωποι, που θα είναι πρόθυμοι να αναλάβουν δράση στη μετέπειτα ζωή τους. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις, δεν παραμένουν απλοί παρατηρητές απέναντι στις ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις, αλλά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, βοηθώντας ή συγκαλύπτοντας ανθρώπους του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, επιδεικνύοντας αξιοθαύμαστη υπευθυνότητα. Αυτός είναι και ο δρόμος που τα οδηγεί στην ωρίμανση αλλά και στη διαμόρφωση της πολιτικής τους ταυτότητας. (Αργυρίδης, 2017)

Τα ζώα είναι σύμμαχοί τους σε αυτήν την «επανάσταση». Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί το καπλάκι στο *Καπλάκι της βιτρίνας*⁷⁹, ένα είδος τίγρη που η ονομασία

⁷⁶ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁷⁷ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάκι της βιτρίνας*.

⁷⁸ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁷⁹ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάκι της βιτρίνας*.

του απαντάται στη Σάμο, το οποίο είχε χαρακτηριστικά ένα μπλε κι ένα μαύρο μάτι. Δημιουργώντας και σε αυτήν την περίπτωση ένα δίπολο, η Ζέη αναθέτει στο καπλάνι την αποστολή της διάκρισης δυο πολιτικών παρατάξεων, αναφορικά με τον ισπανικό εμφύλιο πόλεμο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποιώντας ένα ζώο το οποίο αντικατοπτρίζει στη συμπεριφορά του το καλό και το άσχημο, απλοποιεί πολιτικές έννοιες: (Αγγελοπούλου, 1982· Ακριτόπουλος, 2012)

– Πήγες εσύ στην Ισπανία; – Όχι μα πηγαίνει το ... καπλάνι κι έρχεται και μου τα λέει. – Με ποιους είναι το καπλάνι; Ρώτησε ο Νόλης. – Σαν έχει το γαλάζιο μάτι ανοιχτό είναι μ' αυτούς που τραγουδάνε, σαν έχει το μαύρο, τότε πάει με τους κατσούφηδες. (σελ. 76)

Ως ένα ακόμα παράδειγμα της ανυπακοής και της διαμόρφωσης της πολιτικής άποψης των παιδικών ηρώων, θα μπορούσε να αναφερθεί η έκθεση του ανυπότακτου μαθητή Αλέξη, στο *Καπλάνι της βιτρίνας*⁸⁰, με θέμα την αποταμίευση. Η συγκεκριμένη έκθεση μηδενίστηκε, καθώς εξέφραζε μια διαφορετική άποψη απ' αυτή που υπαγόρευε στους μαθητές ο κύριος Καρανάσης. Συμπερασματικά, δεν επρόκειτο για μια έκθεση που θα αντιπροσώπευε τα προσωπικά πιστεύω και τις απόψεις του/της κάθε μαθητή/τριας σχετικά με την αποταμίευση⁸¹, με άλλα λόγια μια έκθεση ιδεών, αλλά για μια τυφλή αναπαραγωγή των ιδεών και των υποδείξεων των αρχών, αναφορικά με την αξία της αποταμίευσης. Κατά συνέπεια, όποια έκθεση δεν συμμορφωνόταν «προς τας υποδείξεις», μηδενιζόταν κι αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον ευτελισμό της παιδείας. (Μητσιάλη, 2021a)

Ο τρόπος με τον οποίο οι παιδικοί χαρακτήρες στο έργο της Ζέη επιλέγουν την «πολιτική» και την ηθική τους στάση είναι απλός και απόλυτα αναμενόμενος για την ηλικία τους: επιλέγουν να συνταχθούν υπέρ των πολιτικών και των κοινωνικών απόψεων που έχουν συγκεκριμένοι/ες ενήλικοι/ες του περιβάλλοντός τους, οι οποίοι/ες τους είναι συμπαθείς. Τα κριτήρια που δείχνουν τη συμπάθεια ή την αντιπάθειά τους προς μια/έναν ενήλικα/η, είναι εξίσου απλά και εξαρτώνται από το πόσο δίκαιος/η φαίνεται στα μάτια τους και από το κατά πόσο σέβεται τα παιδιά και τις ανάγκες τους. (Μητσιάλη, 2021a: 537)

Παρόμοιος είναι και ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά επιλέγουν τις συμμαχίες με τους ομηλικούς τους: όχι βάσει ταξικών ομάδων, αλλά βάσει των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Για το λόγο αυτό, η Μέλια από το *Καπλάνι της βιτρίνας*⁸²,

⁸⁰ Το καπλάνι της βιτρίνας, Ό.π., σελ. 167.

⁸¹ Η αποταμίευση επιχειρήθηκε να προωθηθεί ως συνετή στάση προς τον λαό, καθώς ήταν σύμφωνη με την πολιτική της λιτότητας που η τότε εξουσία ήθελε να επιβάλλει.

⁸² Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

η Λέτρω της *Μωβ Ομπρέλας*⁸³, ο Πέτρος από το *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*⁸⁴ και ο Αντώνης του *Ψεύτη παππού*⁸⁵ κάνουν αντίστοιχα παρέα με τα παιδιά από τα τσαρδάκια, τη Βίτω της αριστοκρατίας, τον απόκληρο Σωτήρη και τους αλλοδαπούς συμμαθητές, τον Τζούλιο, τον Ιμράν και την Ταμάρα. Επίσης, παραγκωνίζουν τους ελαττωματικούς χαρακτήρες, όπως για παράδειγμα, η Πιπίτσα, η κυρία Υπατία, ο κύριος Πάρης, και όλους/ες όσοι/ες δε συμμερίζονται τη δική τους αίσθηση του δικαίου. (Μητσιάλη, 2021a: 539)

Σε όλες τις σελίδες των μυθιστορημάτων της, οι παιδικοί/ες ήρωες/ηρωΐδες αποκόπτουν τον ομφάλιο λώρο από τον κόσμο των ενηλίκων, καθώς δεν παρουσιάζονται σαν καρικατούρες των μεγάλων, αλλά είναι πλήρως εναρμονισμένοι/ες με τις ανάγκες και τα θέλω της ηλικίας τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η Ζέη, μέσα από τον τρόπο γραφής της, καταφέρνει να παραμείνει παιδί, ενεργοποιώντας τη βιωματική της μνήμη, εκφράζοντας με απόλυτα παιδικό τρόπο τις απορίες και τον αντίλογο των παιδιών, απέναντι στο απόλυτα διαχωρισμένο περιβάλλον των ενήλικων ηρώων/ίδων. Η ακρίβεια με την οποία αντιλαμβάνεται και αναπαριστά αυτήν την παιδική οπτική, προκύπτει από την ταύτισή της με την ψυχολογία του παιδιού και όχι μέσα από τον απλό μιμητισμό των παιδικών προσωπικοτήτων. (Νεγρεπόντης, όπ.αναφ. στο Ακριτόπουλος, 2017). Άρα, σε όλη την έκταση των μυθιστορημάτων της, παρατηρούμε την απουσία οποιουδήποτε είδους διδακτισμού, νουθεσίας και γενικά την απουσία οποιασδήποτε υποψίας ενήλικης εποπτείας. (Μητσιάλη, 2021a)

Τέλος, όσον αφορά στην ιστορική αλήθεια των γεγονότων τα οποία παρατίθενται στα μυθιστορήματα της Ζέη, καθώς υπάρχει έντονο το στοιχείο της μυθοπλασίας που παρεμβαίνει στην πραγματικότητα, καθιστώντας πολύ ρευστά τα μεταξύ τους όρια, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η ιστορική αλήθεια δεν αλλοιώνεται, εφόσον η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων προκύπτει μέσα από την αφήγηση και τον λόγο των ιστορικών προσώπων. Υπάρχουν φυσικά ορισμένα σημεία όπου ο τόπος και ο χρόνος μεταφέρονται (πχ. η σκηνή με το κάψιμο των βιβλίων που στην πραγματικότητα έλαβε χώρα στην Αθήνα και όχι στη Χώρα της Σάμου), όμως κάθε φορά που αυτό συμβαίνει, γίνεται με συνειδητή επιλογή της συγγραφέως και για τις ανάγκες της ροής του μυθιστορήματος, χωρίς να παραποιεί την ουσία της ιστορικής αλήθειας. (Ακριτόπουλος, 2017)

⁸³ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

⁸⁴ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁸⁵ Ζέη, Α. (2016), *Ο ψεύτης παππούς*.

2.4 Λογοτεχνικοί χαρακτήρες της Α. Ζέη: Το παιδί απέναντι σε κάθε είδους ανισότητα

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που θίγεται στις σελίδες των βιβλίων της Ζέη είναι η κοινωνική ανισότητα. Μέσα από την αφήγηση της Μέλιας, στο *Καπλάνι της βιτρίνας*⁸⁶, διαφαίνεται μια κοινωνική διαστρωμάτωση κι ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στους μαθητές του ιδιωτικού σχολείου, ανάλογα με τις οικογένειες από τις οποίες προέρχονται. Ο κύριος Καρανάσης, ο διευθυντής του ιδιωτικού σχολείου και υπέρμαχος του μεταξικού καθεστώτος, ενδιαφέρεται αρκετά για τη δημόσια εικόνα του σχολείου του, καθώς στο εκπαιδευτικό ίδρυμα «Πυθαγόρας» φοιτούν παιδιά κυρίως «καλών οικογενειών», και όχι απλά πλουσίων. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση όμως, υπάρχει μια κατηγοριοποίηση, εφόσον οι μαθητές διακρίνονται σε δύο είδη: σε αυτούς που πληρώνουν κανονικά δίδακτρα και σε αυτούς που είναι «με έκπτωση». Στη δεύτερη κατηγορία, συμπεριλαμβάνονται μαθητές των οποίων οι συγγενείς διαθέτουν ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, αλλά ανήκουν σε μια κατώτερη οικονομική τάξη, σε σύγκριση με την πλειοψηφία. Επίσης, υπάρχει και μια τρίτη (μικρή) κατηγορία, στην οποία εμπίπτουν μαθητές οι οποίοι ανήκουν στα κατώτατα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, όπως για παράδειγμα η κόρη της καθαρίστριας του κυρίου Καρανάση, η οποία εξυπηρετεί την εκμετάλλευση που υφίσταται η μητέρα της από τον διευθυντή: προσφέρει δωρεάν τις υπηρεσίες της στο σπίτι του και ο κύριος Καρανάσης, αντί μισθού, παρέχει στην κόρη της «δωρεάν» φοίτηση στο ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα. Όπως είναι φυσικό για τον διευθυντή, του οποίου βασικός σκοπός είναι το κέρδος και η φήμη, οι άριστες επιδόσεις της κόρης της, δεν εκτιμώνται – σύμφωνα πάντα με τα όσα αφηγείται η Μέλια: (Μητσιάλη, 2021b)

Έχουμε ένα κορίτσι στην τάξη που το λένε Αντιγόνη. Όταν τη σηκώνει η κυρία Ειρήνη να απαγγείλει κανένα ποίημα, σ' όλη την τάξη δεν ακούγεται ανάσα! Η Αντιγόνη δεν είναι ούτε «κανονικά» ούτε με «έκπτωση». Είναι «δωρεάν». Η μαμά της δουλεύει παραδουλεύτρα στο σπίτι του κυρίου Καρανάση κι εκείνος αντί να της πληρώνει μεροκάματο, πήρε την Αντιγόνη στο σχολείο. Πολύ τη λυπόμαστε με τον Αλέξη, και λέμε, βέβαια, πως πολύ καλύτερα να είσαι με «έκπτωση», παρά «δωρεάν». Γιατί ό,τι αταξίες και να κάνουν τ' άλλα παιδιά η Αντιγόνη τις πληρώνει. Αν λερώσουν το αποχωρητήριο ή αν πιτσιλίσουν μελάνια στον τοίχο, έρχεται ο κύριος Καρανάσης και τη φωνάζει από το μάθημα να πάει να τα καθαρίσει.⁸⁷

⁸⁶ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

⁸⁷ *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Ό.π., σελ. 181-182.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παιδεία εμπορευματοποιείται και ευτελίζεται, αλλά επιπρόσθετα, διαιωνίζεται η κοινωνική ανισότητα, η οποία εκλαμβάνεται ως ειμαρμένη από τους υπηρετούντες το συγκεκριμένο σύστημα, εφόσον η πραγματική αξία και οι ικανότητες κάθε παιδιού δεν λαμβάνονται υπ' όψιν. Η καταγωγή είναι εκείνη που καθορίζει την προδιαγεγραμμένη του πορεία και ο ρόλος του σχολείου περιορίζεται απλά στη διαιώνιση του κοινωνικού ντετερμινισμού. (Μητσιάλη, 2021b)

Σε όλα αυτά βέβαια, οι δύο μικρές αδερφές δεν μένουν αμέτοχες. Κάθε βράδυ πριν κοιμηθούν, σχολιάζουν τα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτικά συμβάντα της ημέρας που πέρασε, χρησιμοποιώντας έναν κωδικοποιημένο τρόπο επικοινωνίας: το ΕΥ – ΠΟ / ΛΥ – ΠΟ. Αυτό αποτελούσε το δικό τους, μυστικό και μοναδικό, τρόπο να εγκρίνουν ή να απορρίπτουν τα γεγονότα της καθημερινής τους ζωής, χωρίς να δέχονται επικρίσεις ή παρεμβάσεις από τους μεγάλους, που πιθανώς να επιχειρούσαν να τις νουθετήσουν σε περίπτωση που τις άκουγαν να μιλάνε. (Ανθογαλίδου, οπ.αναφ. στο Αργυρίδης, 2012) Επιπρόσθετα, το – αντιπαρατιθέμενο στο αντίστοιχο παιδικό – σύμπαν των ενηλίκων, δεν παρουσιάζεται, σε καμία περίπτωση, εξιδανικευμένο από τη συγγραφέα. (Μητσιάλη, 2021a: 536) Το αντίθετο μάλιστα, οι «μεγάλοι», φαίνονται συχνά περίεργοι, παράλογοι και αρκετές φορές άδικοι στα αθώα μάτια των παιδιών, τα οποία, στην πορεία προς την ανακάλυψη του κόσμου, εντοπίζουν όλα αυτά τα παράδοξα και τις αδυναμίες τους. Οι ελαττωματικοί χαρακτήρες των ενηλίκων που διακρίνονται είναι αρκετοί: Για ακόμη μια φορά, στο *Καπλάκι της Βιτρίνας*⁸⁸, ανάλογη εργασιακή εκμετάλλευση με την προαναφερθείσα, υφίσταται και η μητέρα του Νόλη από τους γονείς της Πιπίτσας, προκειμένου να αντισταθμίσει το έλλειμα του οικογενειακού εισοδήματος, που επέφερε ο τραυματισμός του πατέρα του. (Αργυρίδης, 2017)

Δεν είναι όμως μόνο η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο που πέφτει στην αντίληψη των παιδικών ηρώων αλλά και οι αδικίες που προκύπτουν από τις ταξικές διακρίσεις. Έτσι, για ακόμη μια φορά στο ίδιο μυθιστόρημα, όπως προαναφέρθηκε, ο κύριος Καρανάσης διακρίνει τους μαθητές και τις μαθήτριες του εκπαιδευτικού ιδρύματος σε κανονικούς και «με έκπτωση» . Φυσικά αυτή η διάκριση δημιουργεί και μια κλιμάκωση στην αξιολόγηση αλλά και στην αντιμετώπιση των μαθητών/τριών, η οποία δεν βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στις επιδόσεις τους, αλλά γίνεται με βάση την οικονομική κατάσταση και τη φήμη της οικογένειας του/της κάθε μαθητή/τριας. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως η αρχή στην οποία βασίζεται η ύπαρξη του ιδιωτικού σχολείου είναι ότι σε αυτό φοιτούν μόνο παιδιά «καλών οικογενειών» . Συνεπώς, η διάκριση αυτή αντιπαραβάλλει την ταξική κατωτερότητα των παιδιών από τα

⁸⁸ Το *καπλάκι της βιτρίνας*. Ό.π.

τσαρδάκια. Στη *Μωβ ομπρέλα*⁸⁹, ο πατέρας της Βίτως, ο κύριος Ριχάρδος, δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που έχει για την εικόνα του ιδανικού γαμπρού για την κόρη της, η γιαγιά της, η κυρία Υπατία, καθώς αισχύνεται για το «βρομερό» του επάγγελμα – αφού ο κύριος Ριχάρδος είναι ηθοποιός. Αντιθέτως, εγκρίνει τον νέο μνηστήρα της κόρης της, τον κύριο Πάρη, πριμοδοτώντας την οικονομική του ευμάρεια και παραγνωρίζοντας τον άσχημο χαρακτήρα του. (Ακριτόπουλος, 2017)

Φυσικά, δε θα μπορούσαν να λείπουν και οι θρησκευτικές και οι εθνικές προκαταλήψεις, που διακρίνονται έντονα στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*⁹⁰, καθώς η Ρίτα, η εβραϊκής καταγωγής φίλη της Αντιγόνης, αδερφής του Πέτρου, αλλά και η οικογένειά της ζουν υπό το φόβο της θανατικής καταδίκης, σε περίπτωση που συλληφθούν από τα γερμανικά στρατεύματα. Επίσης, και στον *Ψεύτη Παππού*⁹¹ εντοπίζονται αρκετές εθνικές – και κατ' επέκταση θρησκευτικές – διακρίσεις, καθώς οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριες του Αντώνη όχι μόνο δεν έχουν ενσωματώσει τα αλλοεθνή παιδιά, τον Τζούλιο, τον Ιμράν και την Ταμάρα στον κύκλο τους, αλλά απειλούν να εξοστρακίσουν από την παρέα τους, όποιον τους αποδέχεται. Το παράδοξο είναι πως, ενώ ο Αντώνης προβληματίζεται και εξοργίζεται από αυτήν τη συμπεριφορά των συμμαθητών του, οι οποίοι αρνούνται να παραστούν στον εορτασμό των γενεθλίων του, εφόσον θα είναι καλεσμένα και τα αλλοεθνή παιδιά, αργότερα ο ίδιος υιοθετεί μια παρόμοια συμπεριφορά: Απογοητεύεται όταν μαθαίνει πως η Μαργκώ, η μεγάλη αγάπη του παππού του ήταν μια έγχρωμη γυναίκα, ενώ αντιμετωπίζει με αρχική δυσπιστία και την εγγονή της, τη μικρή Μαργκώ, λόγω του χρώματος της επιδερμίδας της, κινδυνεύοντας και ο ίδιος να εμπέσει σε φυλετικές διακρίσεις. Όμως, στο τέλος, μετά από τη συζήτηση με τον παππού του, εμφανίζεται πιο ώριμος και απαλλαγμένος από τέτοιου είδους προκαταλήψεις.

Ακόμα μια διάκριση που εντοπίζεται σε αρκετά έργα της Ζέη, ιδιαίτερα στη *Μωβ ομπρέλα*⁹² και το *Καπλάνι της βιτρίνας*⁹³, είναι αυτή του φύλου. Η θέση της γυναίκας βρίσκεται συνεχώς υπό την εποπτεία του συζύγου, ιδιαίτερα στις ελληνικές πατριαρχικές οικογένειες, όπως στην οικογένεια της Λέτrows και της Μέλιας αντίστοιχα. Η εικόνα του πατέρα και στις δυο περιπτώσεις είναι ηγετική και απολυταρχική – ιδιαίτερα στη *Μωβ Ομπρέλα*, ο πατέρας αγγίζει τα όρια του δυνάστη και η Λέτρω με τα αδέρφια της τον απορρίπτουν, αποκλείοντάς τον από την αναφορά στη βραδινή προσευχή τους. Ο ίδιος όμως επανορθώνει με το να

⁸⁹ Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

⁹⁰ Ζέη, Α. (2010), *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁹¹ Ζέη, Α. (2016), *Ο ψεύτης παππούς*.

⁹² Ζέη, Α. (2010), *Η μωβ ομπρέλα*.

⁹³ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

υπερασπιστεί το δικαίωμα στη ζωή του Ριχάρδου, του σκύλου της Βίτως, τον οποίο ο κύριος Πάρης θέλει να θανατώσει, με τη δικαιολογία ότι κινδυνεύει να κολλήσει λύσσα. Παρ' όλα αυτά, ο πατέρας της Λέτρως στη *Μωβ ομπρέλα* δεν αντιμετωπίζει μόνο τη σύζυγό του ως κατώτερη αλλά και την κόρη του: Παρά το ότι η Λέτρω είναι ικανότερη και επιμελέστερη μαθήτρια από τους δύο δίδυμους γιούς του – μάλιστα η αναγνωστική της εμπειρία, όπως μαρτυράται από το πλήθος των διακειμενικών αναφορών στο μυθιστόρημα, διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μέσου όρου των κοριτσιών της γενιάς και της εποχής της – ο ίδιος δεν εκτιμά το γεγονός αυτό ως προνόμιο αλλά ως ελάττωμα, καθώς θεωρεί ότι η θέση της γυναίκας περιορίζεται στο σπίτι και την κουζίνα. Έτσι, η γυναίκα υποτάσσεται στη βούληση του συζύγου, ενώ αρκετές φορές υποβιβάζεται και αντιμετωπίζεται ως ένα μεγάλο παιδί, όπως η μητέρα της Μέλιας και της Μυρτώς στο *Καπλάκι της βιτρίνας*. (Μητσιάλη, 2021a)

Τέλος, ίσως η πιο εξόφθαλμη διάκριση που ανιχνεύεται στο σύνολο των μυθιστορημάτων της Ζέη, είναι η ηλικιακή: Τα παιδιά, σε κάθε περίπτωση, αντιμετωπίζονται – ως επί το πλείστον από τις πατριαρχικές φιγούρες – σαν άβουλα όντα, τα οποία δεν έχουν δικαίωμα άποψης, ακόμα κι αν αρκετές φορές, οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι ενήλικοι για λογαριασμό τους, φέρνουν τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που τα ίδια θα ήθελαν. Με άλλα λόγια, οι μικροί/ές ήρωες/ίδες είναι κατά κάποιον τρόπο, υπό το «καθεστώς της ιδιοκτησίας» των μεγάλων και ζουν τη ζωή που έχει προαποφασιστεί για λογαριασμό τους, όπως είναι φυσικό να συμβαίνει εκείνη την εποχή, κατά την οποία στην πατρική φιγούρα αναλογούσε ο ρόλος του προστάτη της οικογένειας και, κατ' επέκταση, ο ρόλος του αρχηγού της. (Μητσιάλη, 2021b)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

- **Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου:** «Παίζοντας Θέατρο με τη Λογοτεχνία: Γνωριμία με τις ιστορίες της Άλκης Ζέη» .
- **Δημιουργός:** Τσιπνή Χαρίκλεια – Ζωή
- **Βαθμίδα – Τάξη:** Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο, χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες και απευθύνεται σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, της Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου.
- **Γνωστικό Αντικείμενο:** Θεατρική Αγωγή.
- **Θεματικό πεδίο:** Ανάγκη – Δίλημμα – Πράττω – Στοχάζομαι/ Ο μύθος ταξιδεύει & Ο λόγος του σώματος – το σώμα του λόγου – ο κόσμος της υπόκρισης.
- **Θεματικές ενότητες:** Θεατροπαιδαγωγικές διδακτικές μέθοδοι (παιχνίδι ρόλου, θέατρο φόρουμ, κ.λπ.) . Θεατρικές μέθοδοι/προσεγγίσεις (δραματοποίηση) & Εργαστήρι δημιουργικής γραφής – Παραγωγή δραματικού λόγου. Ανάλυση και δημιουργία μορφών.
- **Χρονική Διάρκεια:** Τέσσερις διδακτικές ώρες, ανά μυθιστόρημα.
- **Σύνδεση με Πρόγραμμα Σπουδών:** Το σενάριο υλοποιείται στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο, «προτείνεται η αξιοποίηση των θεατρικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και άλλων γλωσσικών μαθημάτων, αντικειμένων από τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, με στόχο την απόκτηση αισθητικών, εκφραστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων» .⁹⁴

⁹⁴ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής](#). (σελ.8)

➤ **Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Επιθυμητές Δεξιότητες:**

- Ικανότητα γραφής και ανάγνωσης.
- Ικανότητα χειρισμού Η/Υ.

➤ **Σκοπός Σεναρίου:**

1) Η κατανόηση της αξίας της δημοκρατίας, σε αντιδιαστολή προς τα συγκεντρωτικά/απολυταρχικά καθεστώτα και τις συνέπειές τους για το σύνολο της κοινωνίας. (1^ο Διδακτικό Σενάριο)

2) Η επαφή των μαθητών/τριών με κάθε είδους διάκριση και ο εντοπισμός του αντικτύπου της σε κάθε κοινωνική ομάδα. (2^ο και 3^ο Διδακτικό Σενάριο)

3) Η κατανόηση της έννοιας των στερεοτύπων, αλλά και κάθε είδους ρατσιστικής συμπεριφοράς, καθώς και η ανάπτυξη της αίσθησης του δικαίου και της ισότητας στη συνείδηση των μαθητών/τριών. (3^ο Διδακτικό Σενάριο)

4) Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με δυσάρεστα συναισθήματα (π.χ. απώλεια) και ανακάλυψη τρόπων διαχείρισής τους. (4^ο Διδακτικό Σενάριο)

➤ **Στόχοι Σεναρίου:** Κατά την εκπόνηση του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές/τριες αναμένεται να:

- Να εξοικειωθούν με τη θεατρική σύμβαση και τον θεατρικό ρόλο, το περιεχόμενο και τους τρόπους έκφρασής τους.
- Να εκφράζονται με λόγο και κίνηση.
- Να διακρίνουν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ρόλου τους και να πληροφορηθούν τα δεδομένα των συνθηκών βάσει των οποίων θα κατανοούν, θα εξηγούν και θα ερμηνεύουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά του ρόλου τους.
- Να επινοούν και να συμμετέχουν σε φανταστικές, παιγνιώδεις και αυτοσχέδιες σκηνικές δράσεις βιώνοντας τη συνύπαρξη στην ομάδα.

- *Να αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο ενός θεατρικού ρόλου ένα ζήτημα που απαιτεί λύση με αρμονικό – συναινετικό τρόπο, υπό το πρίσμα της διαλεκτικής του διαλόγου.*
 - *Να διερευνούν στο πλαίσιο θεατρικού ρόλου, την κοινωνικο – πολιτική πραγματικότητα, μέσα από βιωματικές, συμμετοχικές, ανακαλυπτικές, κριτικοστοχαστικές, παραστατικές – δραματικές διαδικασίες μάθησης και να οδηγούνται σε νέα κατανόηση.*
 - *Να επιλέγουν – ή να συνδυάζουν – το πραγματικό και το φανταστικό, το ρεαλιστικό και το ποιητικό.*
 - *Να αναλύουν και να ανασυνθέτουν ένα δοσμένο θέμα/κείμενο, το οποίο εμπεριέχει μια ή περισσότερες καταστάσεις, στάσεις και συμπεριφορές.*
 - *Να διερευνούν και να ανασυγκροτούν τα παραπάνω μέσω θεατρικού ρόλου.⁹⁵*
- **Επιλεγμένα Μυθιστορήματα:** Τα μυθιστορήματα που έχουν επιλεγεί και αποτελούν τη βάση για την υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων είναι: *Το καπλάνι της βιτρίνας⁹⁶, Η μωβ ομπρέλα⁹⁷, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου⁹⁸ και Ο Ψεύτης παππούς⁹⁹ της Άλκης Ζέη.*
- **Οργάνωση Διδασκαλίας:** Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει γνώσεις βασικών δεξιοτήτων ηλεκτρονικών υπολογιστών ή χειρισμού προτζέκτορα, ικανότητα χρήσης της εφαρμογής Wordwall, γνώση Θεατρικών Τεχνικών και γνώσεις Δημιουργικής Γραφής.
- **Υλικοτεχνική Υποδομή:** Ιδανικά, το σενάριο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα εκδηλώσεων/Θεατρικής Αγωγής της σχολικής μονάδας. Σε περίπτωση όμως που αυτό δεν είναι εφικτό, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και εντός της σχολικής αίθουσας κάθε τάξης, ενώ οι δραστηριότητες για τις οποίες απαιτείται χρήση της εφαρμογής Wordwall θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στην αίθουσα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του σχολείου. Τα απαιτούμενα εργαλεία είναι ένας (ή και περισσότεροι) ηλεκτρονικός υπολογιστής/ ένας προτζέκτορας, διάφορα αντικείμενα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς (πχ. καπέλα, ρούχα εποχής, κλπ) , χαρτί του μέτρου, μολύβια και γόμες.

⁹⁵ Βλέπε [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής](#). (σελ.19-33)

⁹⁶ Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

⁹⁷ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

⁹⁸ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

⁹⁹ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*.

➤ **Διδακτική Προσέγγιση και Τεχνική:** Η διδακτική προσέγγιση που έχει προτείνεται είναι η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική μέθοδος, ενώ οι θεατρικές τεχνικές που προτείνονται είναι: *ο ρόλος στον τοίχο, ο διάδρομος συνείδησης, το θέατρο της αγοράς (Forum Theatre), η ανίχνευση/παρακολούθηση σκέψης, η παγωμένη εικόνα, η ανακριτική καρτέλα ή καρτέλα των αποκαλύψεων, οι σκηνές ή στιγμιότυπα και η στάση του ρόλου*¹⁰⁰. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που χρησιμοποιήθηκαν είναι: *η αλλαγή οπτικής γωνίας (ημερολόγιο) , η εναλλαγή οπτικής γωνίας (συνέντευξη) , η ποίηση, η αλλαγή του τέλους της ιστορίας (τηλεγράφημα), το κόμικ, η δημιουργία ιστορίας και η σύνταξη επιστολής (δελτίο καιρού) .* Επίσης, γίνεται χρήση της εφαρμογής Wordwall για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, ενώ στο τέλος κάθε ενότητας (μια δραστηριότητα Θεατρικής Αγωγής και μια Δημιουργικής Γραφής), ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός, πάνω στο θέμα και τη δραστηριότητα, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να εκφράζουν τυχόν απορίες, συναισθήματα, αλλά και να τοποθετούνται κριτικά και να ανταλλάσσουν απόψεις.

➤ **Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας:**

¹⁰⁰ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Στο εξής, όλες οι παραπομπές του βιβλίου, θα αναφέρονται στη συγκεκριμένη έκδοση από τον εκδοτικό οίκο: Μεταίχμιο.

1^ο Διδακτικό Σενάριο

<i>Το καπλάκι της βιτρίνας</i> ¹⁰¹ (Α μέρος)	
Τάξη	Δ', Ε' και Στ'
Θέμα	Κοινωνική Ανισότητα
Κατευθυντήριο Ερώτημα	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς διαχειρίζονται τις κοινωνικές ανισότητες τα άτομα που έχουν εξουσία και αξιολογούν;
Υποερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Ποια στοιχεία είναι καθοριστικά για την αξιολόγηση ενός παιδιού στο σχολικό περιβάλλον; • Πώς επηρεάζεται το άτομο από την άνιση αντιμετώπισή του από τρίτους; • Πώς αντιδρούν τα υπόλοιπα παιδιά απέναντι σε τέτοιου είδους, άδικες συμπεριφορές, από πλευράς ενηλίκων;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Το καπλάκι της βιτρίνας» της Άλκης Ζέη
Σκοπός	Καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης, ενεργοποίηση δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών/τριών και ανάπτυξη κριτικής σκέψης
Στόχοι Θεατρικής Αγωγής	Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
Στόχοι άσκησης Δημιουργικής Γραφής	<ul style="list-style-type: none"> • Έκφραση συναισθημάτων • Αλλαγή οπτικής γωνίας

¹⁰¹ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάκι της βιτρίνας*.

ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει στην τάξη το παρακάτω απόσπασμα :

Η αλήθεια είναι πως ούτε στη δικιά μας τάξη γίνεται κανονικό μάθημα. Όλο και κάποιο παιδί θα φωνάζουν για πρόβα, γιατί η μεγάλη γιορτή για την «επέτειο της δικτατορίας και της ευτυχίας μας», όπως λέει ο κύριος Καρανάσης, πλησιάζει.

– Πρόσεξες, μου λέει ο Αλέξης, πως τα «κανονικά» παιδιά θα πούνε τα πιο μεγάλα ποιήματα, ενώ εμείς, τα με «έκπτωση», κάτι μικρά στιχάκια μόνο.

Δεν το είχα προσέξει. Είχα απορήσει μονάχα, γιατί η Πιπίτσα, που είναι χειρότερη στην απαγγελία απ’ όλη την τάξη, θα πει ένα τόσο μεγάλο ποίημα. Το ’λεγε όλο με μια ανάσα, χωρίς κόμματα και τελείες, με τη μονότονη και κλαψιάρικη φωνή της. Ίδρωνε η κακομοίρα η κυρία Ειρήνη να την κάνει να νιώσει κάπως αυτά που λέει, μα τίποτα. Έχουμε ένα κορίτσι στην τάξη που το λένε Αντιγόνη. Όταν τη σηκώνει η κυρία Ειρήνη να απαγγείλει κανένα ποίημα, σ’ όλη την τάξη δεν ακούγεται ανάσα! Η Αντιγόνη δεν είναι ούτε «κανονικά» ούτε με «έκπτωση». Είναι «δωρεάν». Η μαμά της δουλεύει παραδουλεύτρα στο σπίτι του κυρίου Καρανάση κι εκείνος αντί να της πληρώνει μεροκάματο, πήρε την Αντιγόνη στο σχολείο. Πολύ τη λυπόμαστε με τον Αλέξη, και λέμε, βέβαια, πως πολύ καλύτερα να είσαι με «έκπτωση», παρά «δωρεάν». Γιατί ό,τι αταξίες και να κάνουν τ’ άλλα παιδιά η Αντιγόνη τις πληρώνει. Αν λερώσουν το αποχωρητήριο ή αν πιτσιλίσουν μελάνια στον τοίχο, έρχεται ο κύριος Καρανάσης και τη φωνάζει από το μάθημα να πάει να τα καθαρίσει. Στο θρανίο κάθεται ολομόναχη. Είμαστε μονά παιδιά στην τάξη και κάποιος έπρεπε να κάθεται μόνος. Κι ο κύριος Καρανάσης έκανε παρατήρηση στη δασκάλα μας, που είχε βάλει την Αντιγόνη δίπλα στην κόρη του Αμστραντάμ Πικικικιράμ.

– Καιρός είναι να μάθετε να ξεχωρίζετε την ήρα από το σάρι, κυρία Ειρήνη, της είπε.

Εκείνη κοκκίνισε σαν παπαρούνα, το ίδιο και η Αντιγόνη, που μάζεψε τα βιβλία στη σάκα της, για να πάει στο μοναχικό θρανίο και δάγκωνε τα χείλια της να μην κλάψει. Η μικρή Πικικικιράμ έκλαιγε με λυγμούς. Είναι καλό κοριτσάκι. Κοντούλα και χλωμή σαν χαρτί. Δεν είναι καλή μαθήτρια και στα διαλείμματα παρακαλούσε την Αντιγόνη:

– Θα μ’ αφήσεις να κοιτάζω στην ορθογραφία;

Η Αντιγόνη την άφηνε και της έδινε και τα τετράδιά της ακόμα ν' αντιγράψει τις ασκήσεις. Ως και την ιχνογραφία τής ζωγράφιζε και την έκανε να παίρνει άριστα, γιατί μόνη της, η καημένη, ούτε μια ίσια γραμμή δεν μπορούσε να τραβήξει. ¹⁰²

ΡΟΛΟΣ ΣΤΟΝ ΤΟΙΧΟ¹⁰³

Ο/η εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη ένα χαρτί του μέτρου, πάνω στο οποίο είναι σχεδιασμένο το περίγραμμα μιας ανθρώπινης μορφής, η οποία θα αναπαριστά την Αντιγόνη. Εναλλακτικά, η φιγούρα, μπορεί να ζωγραφιστεί από τους/τις μαθητές/τριες μέσα στην τάξη. Το χαρτί με τη φιγούρα, αναρτάται στον τοίχο και οι μαθητές/τριες, καλούνται να γράψουν μέσα στο περίγραμμα της φιγούρας, σκέψεις και συναισθήματα της Αντιγόνης, ενώ εκτός του περιγράμματος, δικά τους συναισθήματα και σκέψεις, ή ακόμα και άλλων προσώπων του μυθιστορήματος (κ. Ειρήνη, κ. Καρανάσης, συμμαθητές κ.ά.) αναφορικά με την Αντιγόνη.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ¹⁰⁴

Στο επόμενο στάδιο, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 1. Στη συνέχεια, τους ζητά να φανταστούν ότι βρίσκονται οι ίδιοι/ες στη θέση της Αντιγόνης και θα πρέπει να γράψουν ένα μικρό κείμενο στη σελίδα του ημερολογίου της, έπειτα από το συμβάν στο σχολείο. Στο κείμενο θα πρέπει να διαφαίνονται ξεκάθαρα τα συναισθήματα της Αντιγόνης, μετά από το επεισόδιο. Στο τέλος, όσοι/ες μαθητές/τριες το επιθυμούν, μπορούν να διαβάσουν τη δική τους εκδοχή του ημερολογίου της Αντιγόνης, στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, θα πρέπει να περιγράψουν το ίδιο περιστατικό, σαν να βρίσκονταν στη θέση του διευθυντή, ώστε να φανεί η δική του οπτική γωνία. Ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους/τις υπόλοιπους μαθητές/τριες να μοιραστούν τις εντυπώσεις τους, αναφορικά με τα

¹⁰² Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*. (σελ. 181-182)

¹⁰³ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ. 90)

¹⁰⁴ Γρόσδος, Σ. (2015) , *9 + 1 Μαθήματα δημιουργικής Γραφής*. Μάθημα Πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή, *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*. (Τεύχος 90) (σελ. 72-85)

γραφόμενα των συμμαθητών/τριών τους, φροντίζοντας πάντα να μην νιώσει κανείς/καμιά το συναίσθημα της απόρριψης ή της ματαίωσης.

<i>Το καπλάνι της βιτρίνας</i> ¹⁰⁵ (B μέρος)	
Τάξη	Δ', Ε' και Στ'
Θέμα	Ένταξη σε ομάδα ομηλικών
Κατευθυντήριο Ερώτημα	<ul style="list-style-type: none"> • Πρέπει το άτομο να θυσιάσει τις ηθικές του αξίες για να χαίρει της αποδοχής του συνόλου;
Υποερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς επηρεάζεται το άτομο από την αποδοχή ή την απόρριψή του από τους συνομηλικούς του; • Πάνω σε ποιες βάσεις καθορίζονται τα όρια που θέτει το άτομο στον εαυτό του, προκειμένου να υποχωρήσει ή να αντισταθεί σε παράλογες απαιτήσεις;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Το καπλάνι της βιτρίνας» της Άλκης Ζέη
Ρόλοι για παιδιά	Φαλαγγίτες/-ισσες, Μυρτώ
Σκοπός	Καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας
Στόχοι Θεατρικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια ενσυναίσθησης • Αλληλεπίδραση με τους «άλλους» στην ομάδα
Στόχοι άσκησης Δημιουργικής Γραφής	<ul style="list-style-type: none"> • Ενεργοποίηση φαντασίας • Εναλλαγές οπτικής γωνίας

¹⁰⁵ Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*.

ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται: Ο καιρός περνούσε και η μεγαλύτερη αδερφή της Μέλιας, η Μυρτώ, εντάχθηκε στη μαθητική φάλαγγα. Τα απογεύματα της Κυριακής, μια τάξη του σχολείου παρέμενε ανοιχτή για να μαζεύονται οι φαλαγγίτες και οι φαλαγγίτισσες του νησιού. Όμως μια Κυριακή απόγευμα, η Μυρτώ άργησε να επιστρέψει στο σπίτι της και οι δικοί της ανησύχησαν. Μετά από ώρα, τη βρήκε η Μέλια να κλαίει απαρηγόρητη στο δωμάτιό τους, ενώ δεν έλεγε σε κανέναν τι είχε συμβεί. Μετά από μερικές μέρες, η Μέλια ξύπνησε και είδε τον Νίκο, τον φοιτητή ξάδερφό τους, να μιλάει μέσα στη νύχτα με την αδερφή της. Αρχικά, πίστεψε πως έβλεπε όνειρο, αλλά ο Νίκος, ολοζώντανος μπροστά στα μάτια της, της εξήγησε τι είχε συμβεί με τη Μέλια.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει στην ολομέλεια της τάξης το παρακάτω απόσπασμα:

Έκανα μια προσπάθεια ν' ανοίξω τα βλέφαρά μου, που έπεφταν βαριά από τον ύπνο. Τέλος, το κατόρθωσα κι ανακάθισα στο κρεβάτι... Ήμουνα ξύπνια κι αυτός, που καθότανε πλάι στη Μυρτώ, ήτανε ο Νίκος!

– Νίκο, ψιθύρισα.

– Ξύπνησες, μικρό;

– Τέλειωσαν, λοιπόν, όλα και θα μείνεις στο σπίτι πια;

– Δεν τέλειωσε τίποτα, Μέλισσα, ακούστηκε λυπημένη η φωνή του Νίκου. Αύριο φεύγω από το νησί κι ήρθα να σας αποχαιρετίσω.

– Πες της, λοιπόν, τι έγινε!

Μιλούσε η Μυρτώ. Με μια αδύνατη, αδύνατη φωνούλα, που μόλις έβγαινε. Κι ο Νίκος τότε διηγήθηκε τον άθλο της Μυρτώ.

Την Κυριακή τ' απόγευμα, στο σχολείο, ο αρχηγός τους τους είπε πως κάθε καλός φαλαγγίτης πρέπει να κάνει έναν «άθλο». Πρέπει να κάνει κάτι για τη φάλαγγά του.

– Σήμερα είναι η σειρά σου, είπε μετά στη Μυρτώ.

– Και τι θα κάνω; ρώτησε κείνη.

– Μόλις σκοτεινιάσει, θα σου πούμε.

– Πρέπει να πάω σπίτι μόλις σκοτεινιάσει, αλλιώς θα με μαλώσουν.

– Φοβητσιάρα, την κορόιδεψε ο Κόσκορης (το παιδί που έκλεβε τις γομολάστιχες). Δεν πά’ να σε μαλώσουνε! Για τη φάλαγγα όλα πρέπει να τα υποφέρεις.

Μόλις σκοτεινίασε για καλά, βγήκανε από το σχολείο και περνώντας από κάτι σοκάκια μπήκανε σ’ ένα άδειο οικόπεδο. Ψυχή δεν ήτανε εκεί, μονάχα γάτες νιαούριζαν. Τόσες πολλές, που μπερδευότανε στα πόδια τους.

– Θα έκανε ο Κόσκορης τον «άθλο», λέει ψιθυριστά ο αρχηγός, μα είναι χοντρός.

– Τι πρέπει να κάνω; ρώτησε πάλι η Μυρτώ, που δεν καταλάβαινε τίποτα.

– Ορκίσου στην τιμή της φάλαγγας και θα σου πω.

– Ορκίζομαι.

– Αυτή η μάντρα βγάζει στον πίσω τοίχο του ψιλικατζίδικου της κυρα – Αγγελικής, εξήγησε πάντα ψιθυριστά ο αρχηγός. Χτες βράδυ μεγάλωσα την τρύπα, που περνάνε οι γάτες.

Τράβηξε δυο μεγάλες κοτρώνες από τον τοίχο κι είπε στη Μυρτώ να δοκιμάσει αν χωράει να περάσει.

– Τι θα κάνω στο ψιλικατζίδικο; απόρησε κείνη. Είναι κλειστό τέτοια ώρα.

– Θα ψάξεις με το κλεφτοφάναρο, που θα σου δώσουμε (φως δεν κάνει ν’ ανάψεις), και θα βρεις να μας φέρεις: Τρία κουτιά σφυρίχτρες με άσπρα στριφτά κορδόνια. Δέκα σουγιαδάκια με διπλή λεπίδα και όσες μπορείς πιότερες σοκολάτες, απ’ αυτές με τη λοταρία.

– Πώς να τα πάρω; τα χάνει η Μυρτώ, αφού η κυρία Αγγελική θα λείπει. Αυτό είναι κλεψιά.

– Κλεψιά! Θυμώνει ο αρχηγός. Να φέρεις πράγματα που τα χρειάζεται η φάλαγγά σου είναι κλεψιά; Τι «άθλος» θα ήτανε, αν πήγαινες μέρα μεσημέρι και με τα λεφτά να τ’ αγοράσεις;

– Καλέ, είναι φοβητσιάρα, κορόιδεψε ο Κόσκορης. Και δεν ξέρω τι τους θέλουμε τους δειλούς στη φάλαγγά μας.

Η Μυρτώ τότε έσκυψε να χωθεί στην τρύπα.

– Ψάξε εσύ με την ησυχία σου, λέει ο αρχηγός. Εμείς θα κλείσουμε την τρύπα κι ύστερα θα ’ρθουμε να σε πάρουμε.

Κύλησαν απέξω τις πέτρες κι η Μυρτώ βρέθηκε κλεισμένη στο σκοτάδι. Άναψε το κλεφτοφάναρο κι έμεινε ακούνητη στη θέση της.

«Είναι άθλος κι όμως πολύ μοιάζει με κλεψιά», συλλογιότανε. «Έτσι μάλιστα με το κλεφτοφάναρο...»¹⁰⁶

¹⁰⁶ Ζέη, Α. (2011), *Το καπλάκι της βιτρίνας*. (σελ. 206-209)

ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ¹⁰⁷

Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές/τριες της τάξης σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα, αποτελείται από παιδιά που ανήκουν στη μαθητική φάλαγγα και προσπαθούν να πείσουν τη Μυρτώ να υποχωρήσει στις απαιτήσεις του αρχηγού και να εκτελέσει αδιαμαρτύρητα τον άθλο της, ενώ η δεύτερη, που απαρτίζεται από παιδιά μη ενταγμένα στη φάλαγγα, προσπαθεί να την αποτρέψει από το να προβεί σε μια παράνομη πράξη. Στη συνέχεια, τα παιδιά κάθε ομάδας στέκονται το ένα δίπλα στο άλλο. Η μια ομάδα τοποθετείται απέναντι από την άλλη, ενώ ενδιάμεσα υπάρχει κενός χώρος. Ένα παιδί, στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει το ρόλο της Μυρτώ, περπατά στον κενό χώρο, ανάμεσα από τις δύο ομάδες (Εναλλακτικά, κάθε μαθητής και μαθήτρια θα μπορούσε να πάρει το ρόλο της Μυρτώ, περνώντας από το διάδρομο συνείδησης). Καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας της Μυρτώ, οι μαθητές ψιθυρίζουν – σαν άλλη φωνή της συνείδησής της – μια λέξη ή της λένε μια μικρή φράση, ώστε να την προτρέψουν ή να την αποτρέψουν να πάρει την απόφαση να εκτελέσει τον άθλο. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας στοχεύουν στην προτροπή, ενώ της δεύτερης στην αποτροπή της. Στο τέλος, η Μυρτώ καλείται να αποφασίσει ποιας ομάδας τη γνώμη θα ακολουθήσει.

Εναλλακτικά, μπορεί να εφαρμοστεί η παραλλαγή της τεχνικής του *Διαδρόμου Συνείδησης* που περιγράφηκε παραπάνω, η τεχνική *Αγγελάκια – Διαβολάκια*, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή της τεχνικής *Αγώνας Λόγων* (Debate)¹⁰⁸. Πρόκειται για τρεις παρόμοιες θεατρικές τεχνικές με μικρές, μεταξύ τους, διαφορές:

Το παιδί στο οποίο έχει ανατεθεί ο ρόλος της Μυρτώ, στέκεται στη μέση, ενώ αριστερά και δεξιά της στέκονται άλλα δυο. Το παιδί στα δεξιά είναι το αγγελάκι, που θα προσπαθήσει να την πείσει να πάρει την ηθική απόφαση (να μην εκτελέσει τελικά τον άθλο), ενώ το παιδί στα αριστερά της είναι το διαβολάκι, το οποίο προσπαθεί να την πείσει να πάρει τη λιγότερο ηθική απόφαση (να εκτελέσει τον άθλο). Κάθε παιδί προβάλλει με τη σειρά από ένα επιχείρημα (το οποίο μπορεί να έχει τη μορφή μιας πρότασης ή ενός μικρού λόγου), σκεπτόμενο τις επιπτώσεις που θα έχει η πράξη είτε εκτελεστεί είτε όχι, στην ίδια την πρωταγωνίστρια, στα μέλη της φάλαγγας, στην κυρία Αγγελική, στην οικογένεια και τους φίλους της Μυρτώ, αλλά

¹⁰⁷ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007), *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ.92)

¹⁰⁸ Η τεχνική «Αγώνας Λόγων» (Debate) ενδείκνυται για μεγαλύτερες τάξεις.

και στην κοινωνία γενικότερα. Οι λόγοι μπορούν να πάρουν τη μορφή debate και να οδηγήσουν τα παιδιά σε ευθεία λεκτική αντιπαράθεση. Τα αγγελάκια και τα διαβολάκια εναλλάσσονται, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες της τάξης να προβάλουν ένα επιχείρημα είτε ως αγγελάκια είτε ως διαβολάκια. Στο τέλος, και πάλι, η Μυρτώ καλείται να αποφασίσει τι θα κάνει, αποκαλύπτοντας ποιος/α την επηρέασε περισσότερο.

ΑΦΗΓΗΣΗ

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός, αφηγείται: Η Μυρτώ, από φόβο μήπως χαρακτηριστεί δειλή, αποφάσισε να εκτελέσει τον άθλο. Στο ψιλικατζίδικο όμως της κυρίας Αγγελικής συνάντησε τον Νίκο και κατάλαβε το λάθος της. Κατόπιν, αφηγείται στην ολομέλεια της τάξης μια διαφορετική τροπή από αυτήν που πήρε η πλοκή της υπόθεσης. Το βράδυ που η Μυρτώ μπήκε στο ψιλικατζίδικο της κυρίας Αγγελικής κρατώντας το κλεφτοφάναρο, άρχισε να ψάχνει για τις σφυρίχτρες, τα σουγιαδάκια και τις σοκολάτες. Όμως, στην προσπάθειά της να τα βρει, έκανε τόση φασαρία, ώστε ο σκύλος της γειτόνισσας άρχισε να γαυγίζει τόσο δυνατά κι επίμονα που κίνησε την περιέργεια της ιδιοκτήτριάς του. Η γειτόνισσα, λοιπόν, κοίταξε από το παράθυρό της και βλέποντας το λιγοστό φως στο ψιλικατζίδικο, κατάλαβε αμέσως πως κάποιος κλέφτης είχε μπει μέσα. Αμέσως, ειδοποίησε την Αστυνομία, η οποία έσπευσε στο σημείο. Η Μυρτώ τα είχε χαμένα καθώς κοίταζε τους αστυνομικούς να της περνάνε χειροπέδες. Μάταια προσπαθούσε να τους εξηγήσει πως δεν είχε πρόθεση να παραβιάσει το κατάστημα, αλλά πως επρόκειτο για «άθλο» που της είχε ανατεθεί από τον αρχηγό της φάλαγγάς της. Όμως οι σύντροφοί της ήταν άφαντοι και δεν υπήρχε κανείς εκεί κοντά, για να την υποστηρίξει. Την επόμενη μέρα, οι εφημερίδες έγραφαν με πηχυαίους τίτλους, την είδηση της σύλληψής της. Ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει: Το γεγονός πως μια μαθήτρια του Ιδιωτικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος «Ο Πυθαγόρας», προέβη στο αδίκημα της κλοπής έχει προκαλέσει αίσθηση στην τοπική κοινωνία. Άλλωστε, είναι γνωστό πως στο συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο φοιτούν γόννοι καλών οικογενειών και η κοινή γνώμη δεν μπορεί να πιστέψει πως ένα τέτοιο παιδί προέβη σε μια τέτοια πράξη. Έτσι λοιπόν, ο αρχισυντάκτης της εφημερίδας, αναθέτει σε έναν δημοσιογράφο να πάρει συνέντευξη από τη Μυρτώ, η οποία αυτή τη στιγμή βρίσκεται στη φυλακή, ώστε να ρίξει φως στο περίεργο αυτό συμβάν.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΕ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ¹⁰⁹

Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες της τάξης σε ζευγάρια. Στη συνέχεια, τους/τις προτρέπει να φανταστούν πως ο/η ένας/μία από τους δυο είναι δημοσιογράφος, ο/η οποίος/α εργάζεται στην τοπική εφημερίδα, ενώ ο/η άλλος/η βρίσκεται στη θέση της Μυρτώ. Στη συνέχεια, μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 2 και τους ζητά να γράψουν μια συνέντευξη (300-350 λέξεων). Ξεκινούν οι δημοσιογράφοι που θα υποβάλουν τις γραπτές ερωτήσεις και, στη συνέχεια, η Μυρτώ απαντά γραπτώς σε κάθε ερώτημα που τίθεται. Στο τέλος, όσοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες επιθυμούν, μπορούν να παρουσιάσουν τις συνεντεύξεις τους στην ολομέλεια της τάξης. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες παραθέτουν την άποψή τους για κάθε συνέντευξη, με σεβασμό προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, την οποία συντονίζει ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να καταστούν σαφείς όλες οι έννοιες και τα ερωτήματα στα οποία βασίστηκαν οι δραστηριότητες, απαντώντας παράλληλα σε απορίες και ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να μοιραστούν τις εντυπώσεις, αλλά και να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους.

¹⁰⁹ Γρόσδος, Σ. (2015) , *9 + 1 Μαθήματα δημιουργικής Γραφής*. Μάθημα Πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή. *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού* (Τεύχος 90) (σελ. 72-85) .

2^ο Διδακτικό Σενάριο

<i>Η μωβ ομπρέλα</i> ¹¹⁰ (Α μέρος)	
Τάξη	Στ'
Θέμα	Σtereότυπα & Καταπίεση
Κατευθυντήριο Ερώτημα	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς γίνονται διακριτά τα στερεότυπα, οι φυλετικές και οι ηλικιακές διακρίσεις, ακόμα και μέσα στην οικογένεια;
Υποερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Το φύλο και η ηλικία καθορίζουν τη θέση του ατόμου στην κοινωνία; • Υπάρχουν σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Η μωβ ομπρέλα» της Άλκης Ζέη
Ρόλοι για παιδιά	Λέτρω, Σάκης, Νούλης, Μπενουά, Μαμά, Μπαμπάς
Σκοπός	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
Στόχοι Θεατρικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη συνείδησης του ακροατηρίου • Καλλιέργεια ενσυναίσθησης • Αλληλεπίδραση με τους «άλλους» στην ομάδα
Στόχος άσκησης Δημιουργικής Γραφής	Κατανόηση χαρακτήρων μέσα από τα λεγόμενά τους

¹¹⁰ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον προτζέκτορα εντός της σχολικής τάξης, ή – εφόσον το διδακτικό σενάριο λαμβάνει χώρα στην αίθουσα Η/Υ της σχολικής μονάδας και υπάρχει ένας προσωπικός Η/Υ για κάθε μαθητή/τρια – οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στον ιστότοπο της εφαρμογής Wordwall. Στη συνέχεια, τους εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η εφαρμογή, αλλά και τα ζητούμενα των δύο ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής (αφού τους/τις κάνει μια μικρή εισαγωγή, αναφορικά με τα πρόσωπα των οποίων οι φράσεις χρησιμοποιούνται στην άσκηση) : Στο πρώτο μέρος της άσκησης, πρέπει να αντιστοιχίσουν κάθε φράση με το μυθιστορηματικό πρόσωπο στο οποίο ανήκει, ενώ στη δεύτερη άσκηση που ακολουθεί, θα πρέπει να αντιστοιχίσουν την ίδια φράση με το πραγματικό της νόημα. Οι ασκήσεις μπορούν να γίνουν είτε ατομικά είτε ομαδικά, ανάλογα με την υλικοτεχνική υποδομή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να γράψουν με δικά τους λόγια, μια φράση που θα μπορούσε να πει κάποιο άλλο πρόσωπο του μυθιστορήματος και έχει το αντίθετο νόημα. Στο τέλος, αναζητούν για κάθε μια φράση, την αντίστοιχή της, με το εντελώς αντίθετο νόημα και συζητούν σχετικά με τη σημασία της, υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.

<https://wordwall.net/resource/52816822/%cf%80%ce%bf%ce%b9%ce%bf%cf%82-%ce%b5%ce%af%cf%80%ce%b5-%cf%84%ce%b9>

<https://wordwall.net/resource/52817173/%cf%84%ce%b9-%cf%83%ce%b7%ce%bc%ce%b1%ce%af%ce%bd%ce%b5%ce%b9-%ce%b1%cf%85%cf%84%cf%8c-%cf%80%ce%bf%cf%85-%ce%bb%ce%ad%ce%b5%ce%b9>

Match up

Ποιος είπε τι;

Αντιστοιχίστε κάθε φράση, με τον/την ήρωα/ίδα του μυθιστορήματος στον/την οποίο/α ανήκει

0:08

Βιβλία και χορός. Ανοικοκύρευτη. Ούτε τον θείο σου δε σέβασαι, που λες πως τον αγαπάς.

Καλά λέει ο μπαμπάς πως τα κορίτσια δεν πρέπει να πολυβαίνουν από το σπίτι.

Εσείς που είστε αγόρια κοιτάξετε να γίνετε δυνατοί και, όταν μεγαλώσετε, να πάτε να την πάρετε την Πόλη μας από τους Τούρκους. Γι' αυτό κι εγώ μια μέρα πρέπει να αποκτήσω εγγονό.

Ο κύριος Μαρσέλ είναι Γάλλος. Είδες τον μπαμπά σου ποτέ να κάνει καμιά δουλειά;

Βιβλία και χορός. Ανοικοκύρευτη. Ούτε τον θείο σου δε σέβασαι, που λες πως τον αγαπάς.

- Μαμά
- Μπαμπάς
- Σάκης
- Κυρία Υπατία



Submit Answers



0:19

Βιβλία και χορός.
Ανοικοκύρευτη. Ούτε
τον θείο σου δε σέβασαι,
που λες πως τον αγαπάς.

Εσείς που είστε αγόρια κοιτάξε να
γίνετε δυνατοί και, όταν μεγαλώσετε,
να πάτε να την πάρετε την Πόλη μας
από τους Τούρκους. Γι' αυτό κι εγώ
για μια μέρα πρέπει να αποκτήσω εγγονό.

Καλά λέει ο μπαμπάς
πως τα κορίτσια δεν πρέπει
να πολυβγαίνουν από το σπίτι.
Αντε τώρα να πάρεις να πλέξεις
το σφουγγαροπανάκι σου.

Ο κύριος Μαρσέλ
είναι Γάλλος. Είδες τον
μπαμπά σου ποτέ να
κάνει καμιά δουλειά;

Μπαμπάς Κυρία Υπατία Σάκης Μαμά



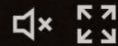


Match up

Τι σημαίνει αυτό που λέει;



Αντιστοιχίστε κάθε φράση με το πραγματικό της νόημα



0:59

Βιβλία και χορός.
Ανοικοκύρευτη.

Εσείς που είστε αγόρια κοιτάζτε να γίνετε δυνατοί και, όταν μεγαλώσετε, να πάτε να πάρετε την Πόλη μας από τους Τούρκους.

Ο κύριος Μαρσέλ είναι Γάλλος. Είδες τον μπαμπά σου ποτέ να κάνει καμιά δουλειά;

Καλά λέει ο μπαμπάς πως τα κορίτσια δεν πρέπει να πολυβγαίνουν από το σπίτι.

Οι γυναίκες πρέπει να περιορίζονται στο χώρο του σπιτιού και όχι να έχουν κοινωνική ζωή.

Οι άντρες επιβάλλεται να έχουν σωματική δύναμη και να πολεμούν.

Οι γυναίκες δεν έχουν δικαίωμα στη μόρφωση, ούτε θα πρέπει να διασκεδάζουν.

Οι δουλειές του σπιτιού είναι αποκλειστικά γυναικεία υποχρέωση για την ελληνική οικογένεια.

☰

Submit Answers

🔊 x
↶ ↷

2:14

Καλά λέει ο μπαμπάς πως τα κορίτσια δεν πρέπει να πολυβγαίνουν από το σπίτι.

Οι γυναίκες πρέπει να περιορίζονται στο χώρο του σπιτιού και όχι να έχουν κοινωνική ζωή.

Εσείς που είστε αγόρια κοιτάζτε να γίνετε δυνατοί και, όταν μεγαλώσετε, να πάτε να πάρετε την Πόλη μας από τους Τούρκους.

Οι άντρες επιβάλλεται να έχουν σωματική δύναμη και να πολεμούν.

Βιβλία και χορός.
Ανοικοκύρευτη.

Οι γυναίκες δεν έχουν δικαίωμα στη μόρφωση, ούτε θα πρέπει να διασκεδάζουν.

Ο κύριος Μαρσέλ είναι Γάλλος. Είδες τον μπαμπά σου ποτέ να κάνει καμιά δουλειά;

Οι δουλειές του σπιτιού είναι αποκλειστικά γυναικεία υποχρέωση για την ελληνική οικογένεια.

☰

Submit Answers

🔊 x
↶ ↷

ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει στην τάξη το παρακάτω απόσπασμα :

Ο κύριος Μαρσέλ έτρεξε πάνω γιατί είχε περάσει η ώρα και παραλίγο να χάσει τον στρατηγό του που θα μιλούσε στο Μπι-Μπι-Σι. Εμείς μείναμε στην αυλή γιατί η μαμά είπε πως είχαμε μισή ώρα ακόμα ώσπου να 'ρθει ο μπαμπάς. Τα δίδυμα θέλανε να μου πάρουνε τα πατίνια που κρατούσα στα χέρια μου, και λέγανε πως πιο μεγάλη ζαβολιάρρα δεν υπάρχει. Είχανε δίκιο. Αυτή τη φορά στο Κεφαλάρι δεν προλάβανε ούτε μια βόλτα να κάνουν. Πού να το παραδεχτώ όμως!

– Τι φωνάζετε; Έτσι κι αλλιώς είναι η σειρά του Μπενουά, είπα και του έδωσα τα πατίνια.

Εκείνος τα πήρε, στάθηκε μια στιγμή στη μέση της αυλής κι ύστερα πήγε κοντά στη μαμά, που ήτανε καθισμένη στο πεζούλι.

– Καλό μαμά, δοκιμάζει.

Η μαμά έβαλε τα γέλια.

– Εγώ, πατίνια; Δεν είμαστε καλά.

– Ναι, ναι, επέμενε ο Μπενουά. Να βάζει όμως κάλτσες.

Η μαμά φορούσε παντόφλες, αλλά τα πόδια της ήτανε γυμνά.

– Τρελάθηκες, αγοράκι μου, του είπε τρυφερά.

Ξαφνικά όμως σηκώθηκε, πήγε μέσα και ξαναγύρισε γρήγορα. Είχε φορέσει κάτι άσπρες κάλτσες του μπαμπά και τις είχε γυρίσει σαν σοσονάκια. Ο Μπενουά γονάτισε δίπλα της και της έδεσε τα πατίνια. Εκείνη στάθηκε όρθια και στηρίχτηκε απάνω του. Γίνανε όλα τόσο γρήγορα, που εμείς οι τρεις κοιτάζαμε τη μαμά σαν να βλέπαμε κάποια ξένη. Η μαμά έκανε δυο βήματα με τα πατίνια, ξαναπιάστηκε από τον Μπενουά, ύστερα εκείνος την έπιασε γερά από το χέρι, κι άρχισαν να πηγαίνουν πάνω κάτω στην αυλή.

– Τώρα καλό μαμά μόνη.

Η μαμά στάθηκε μια στιγμή προσπαθώντας να ισορροπήσει, κι ύστερα πήρε φόρα κι έφτασε ως την καγκελόπορτα.

– Ζήτωωωωωω, ξεσπάσαμε κι οι τέσσερις και χειροκροτούσαμε.

Της μαμάς της είχε λυθεί ο κότσος και τα μαλλιά της έπεφταν ως τη μέση. Με τα μαλλιά κάτω και τα σοσονάκια έμοιαζε σαν μαθήτρια του Γυμνασίου. Αλήθεια, ήταν όμορφη! Μήπως γι' αυτό μου έλεγε πολλές φορές η κυρία Υπατία: «Κρίμα που δε μοιάζεις στη μαμά σου». Η μαμά είχε αρπάζει τα κάγκελα και τα κρατούσε σφιχτά. Γελούσε, γελούσε με το κεφάλι γερμένο πίσω, κι έτσι δεν τον είδε. Τον είδα όμως εγώ. Σίγουρα θα τον είχανε δει και τα δίδυμα, γιατί στεκόταν σαν μαρμαρωμένα. Πότε πέρασε η ώρα; Ο μπαμπάς είχε φτάσει και στεκόταν έξω από την καγκελόπορτα.

– Άννα! έκανε με βραχνή φωνή και σκούπιζε με το μαντήλι του το καταϊδρωμένο μέτωπό του.

Η μαμά σήκωσε το κεφάλι, μα τα χέρια της θαρρείς έμειναν κολλημένα στα κάγκελα. Ο μπαμπάς έσπρωξε την πόρτα με τη μαμά μαζί. Κανείς μας δεν κουνιόταν, ούτε βγάσαμε λέξη.

– Πάμε μέσα, είπε ο μπαμπάς που προχωρούσε κιόλας προς το σπίτι.

Η μαμά τράβηξε τα χέρια της, μα γλίστρησε και ξαναγατζώθηκε στα κάγκελα. Τα πατίνια γλιστρούσαν από μόνα τους. Τότε τρέξαν τα δίδυμα και την έπιασαν από τις μασχάλες. Τη βάλανε να καθίσει στο πεζούλι. Ο Μπενουά κι εγώ γονατίσαμε δίπλα της και της λύσαμε τα πατίνια. Εκείνη έκανε να βγάλει τις κάλτσες, μα τα χέρια της τρέμανε. Της τις έβγαλα εγώ. Κι έτσι ξυπόλυτη, με τα μαλλιά λυμένα, μπήκε στο σπίτι. Εμείς οι τρεις καθίσαμε στο πεζούλι, βουβοί. Ο Μπενουά, όρθιος, μας κοιτούσε μια τον ένα, μια τον άλλο, και δεν καταλάβαινε γιατί τα μάτια μας είχανε μεγαλώσει από τον φόβο. Άντε να καταλάβει ένα Γαλλάκι τι συνέβαινε στο σπιτικό μας! Σε λίγο ακούστηκαν από μέσα οι φωνές του μπαμπά. Δεν ξεχωρίζαμε τι έλεγε. Μια φράση όμως έφτασε ξεκάθαρη στ' αυτιά μας: «Κοτζάμ γυναίκα!»¹¹¹

ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ (FORUM THEATRE)¹¹²

Στη συνέχεια, ο/ η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την τεχνική *Θέατρο της Αγοράς* (Forum Theatre): Επιλέγει επτά μαθητές/τριες στους/τις οποίους/ες ανατίθενται οι ρόλοι της Λέτρως, της Μαμάς, του Μπαμπά, του Σάκη, του Νούλη και του Μπενουά. Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί στους/στις μαθητές/τριες πως θα πρέπει να παρουσιάσουν αυτοσχεδιαστικά το παραπάνω απόσπασμα. Στη συνέχεια, συζητά σχετικά με την προβληματική κατάσταση με όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης, ώστε να κατανοήσουν πού ακριβώς εντοπίζεται το πρόβλημα/η

¹¹¹ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*. (σελ. 137-139)

¹¹² Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ.94)

προβληματική συμπεριφορά και ποιος/α ευθύνεται γι' αυτό. Αφού όλα τα παραπάνω γίνουν κατανοητά, ο/η εκπαιδευτικός πληροφορεί τους/τις μαθητές/τριες ότι ο αυτοσχεδιασμός θα ξεκινήσει από την αρχή και θα εξελιχθεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Όμως αυτή τη φορά, οποιοσδήποτε/οποιαδήποτε από το κοινό, δηλαδή τους/τις μαθητές/τριες – θεατές/τριες, μπορεί να σταματήσει τη δράση σε όποιο σημείο κρίνει απαραίτητο και να πάρει τον ρόλο οποιουδήποτε/οποιασδήποτε ήρωα/ίδας, του/της οποίου/ας θεωρεί ότι η συμπεριφορά είναι προβληματική. Στη συνέχεια, υποδύεται το ρόλο του/της, κατά τον τρόπο που ο/η ίδιος/α επιθυμεί. Κατά συνέπεια, μπορεί να «γεννηθεί» ένας νέος, περισσότερο μετριοπαθής Μπαμπάς, μια πιο δυναμική Μαμά, ή οι παιδικοί ρόλοι να λειτουργήσουν πιο μαχητικά και ως αποτέλεσμα, να υπάρξει μια εντελώς διαφορετική έκβαση της κατάστασης.

Η μωβ ομπρέλα¹¹³ (Β μέρος)	
Τάξη	Στ΄
Θέμα	Ανάγκη για κάθε είδους ελευθερία
Κατευθυντήριο Ερώτημα	Τι είδους ελευθερία απολαμβάνουν τα παιδιά;
Υποερώτημα	Με ποιους τρόπους μπορεί να στερείται κανείς την ελευθερία του;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Η μωβ ομπρέλα» της Άλκης Ζέη
Ρόλοι για παιδιά	Λέτρω, Σάκης, Νούλης, Μπενουά, Μπαμπάς
Σκοπός	Καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας και αναγνώριση στοιχείων ποιητικού λόγου
Στόχοι Θεατρικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Ελεύθερη έκφραση • Εξωτερίκευση του ψυχοπνευματικού και συναισθηματικού πλούτου των μαθητών/τριών, μέσω των εκφραστικών τους μέσων
Στόχος άσκησης Δημιουργικής Γραφής	Ελεύθερη ατομική έκφραση

ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται: Μεσολάβησαν πολλά περιστατικά στη ζωή της οικογένειας της Λέτρωσ, αλλά το σημαντικότερο γεγονός, ήταν ότι τα δίδυμα κατάφεραν τελικά με τη βοήθεια του Μπενουά και της Βίτωσ, να κλέψουν ... ή μάλλον να «δανειστούν» τη μωβ ομπρέλα της

¹¹³ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*.

κυρίας Υπατίας, χωρίς εκείνη να το αντιληφθεί και τώρα την έχουν στα χέρια τους. Όμως, η κερασιά που είχαν στον κήπο του σπιτιού τους έχει πλέον κοπεί και πλέον, δεν μπορούν να ανεβάσουν στο δέντρο τη γάτα τους, τη Μιμή, βάζοντάς την στη μωβ ομπρέλα, την οποία θα άνοιγαν προς τα κάτω για να πετάξει στο ... «αυτοσχέδιο αλεξίπτωτο». Ωσπου, ο Μπενουά τους έδωσε την ιδέα να πετάξουν οι ίδιοι, φτιάχνοντας ένα αερόστατο με το καλάθι της μπουγάδας, δένοντας πάνω του την ομπρέλα με ένα κομμάτι σπάγγο.

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει στην τάξη το παρακάτω απόσπασμα :

Μπήκαμε στριμωχτά στο κοφίνι. Ο Μπενουά έπιασε το χέρι της ομπρέλας – τα σπαγγάκια που την ενώνανε με το κοφίνι τα είχαμε αφήσει χαλαρά κι έτσι μπορούσε να τη σηκώσει ψηλά.

– Έτοιμος;

– Έτοιμοι.

– Για πού τραβάμε;

– Κάπου που να μην έχει πόλεμο.

– Βέβαια, γιατί θα μας καταρρίψουν τα καταδιωκτικά, είπε ο Σάκης.

– Να πάμε στο Έλαντ, πρότεινα εγώ.

– Πού το βρήκες πάλι αυτό; είπε ο Νούλης.

– Είναι ένα νησί κάπου κοντά στη Φιλανδία. Πήγαιναν οι αγριόχηνες με τον Νιλς Χόλγκερσον.

– Όλα τα παράξενα πας και σκέφτεσαι, μουρμούρισε ο Σάκης.

– Πηγαίνετε τότε όπου θέλετε, έκανα πεισιμωμένα.

Ο Μπενουά πάλι βρήκε τη λύση.

– Να κλείνουμε τα μάτια ένας ένας και να λέμε τι βλέπουμε.

Πρώτος τα έκλεισε ο Σάκης.

– Προσοχή, βλέπω πέρα ένα παγόβουνο. Θα κουτουλήσουμε! Όχι, δεν είναι παγόβουνο, είναι βουνό από παγωτό. Σιγά, μην απλώνετε το χέρι, θα χάσουμε την ισορροπία μας.

– Μη φωνάζεις, θα ζυπνήσουν, μουρμούρισα.

– Η σειρά μου, είπε ο Νούλης που εμπνεύστηκε αμέσως από τα ουράνια που πετούσαμε κι έκανε το ποιηματάκι του:

Κάτω στα χορταράκια

Βόσκουν προβατάκια,

βοσκός δεν τα φυλάει,

λύκος τα κυνηγάει.

– Έρχεται η αγριόχηννα, ξεχάστηκα κι εγώ και φώναζα, μα χαμήλωσα αμέσως τη φωνή μου. Πρόσεχε, Μπενουά, στρίψε το πηδάλιο, θα μπλεχτεί στα σκοινιά μας.

– Πάρ' το τώρα εσύ, μου είπε εκείνος και μου έδωσε να κρατήσω την ομπρέλα.

– Μα δεν πρόλαβα να δω το Έλαντ, διαμαρτυρήθηκα.

– Θα το δεις στον γυρισμό, έκανε ο Μπενουά.

Έσκυψε από το κοφίνι – που ήτανε αρκετά ψηλό και μας έφτανε ως τη μέση – λες και βιαζότανε να δει τι γινότανε κάτω στη γη.

– Βλέπω το στρατόπεδο των Γερμανών. Μια γυναίκα φοράει ένα ριγέ φουστάνι. Μου γνέφει, είναι η μαμά μου.

Σταμάτησε απότομα, η φωνή του έτρεμε.

– Ας κατεβούμε, είπα. Αρκετά ταξιδέψαμε.

– Όχι, όχι, διαμαρτυρήθηκε ο Σάκης. Μόλις ξεκινήσαμε, κι ύστερα είπαμε πως δε θα πηγαίνουμε σε μέρη όπου έχουν πόλεμο.

– Σώπα, έκανα αυστηρά.

Ο Νούλης έπιασε με τα δυο του χέρια το κοφίνι και το κουνούσε.

– Σταμάτα, ζαλίζομαι, φώναζε ο Σάκης και δεν το 'λεγε ψέματα.

– Τρελάθηκες, τι φωνάζεις; Δεν είσαι εσύ για αερόστατο. Τράβα να προσγειωθούμε, Μπενουά, είπα σχεδόν ψιθυριστά, και του έδωσα το... πηδάλιο.

– Κοιτάζτε! μουρμούρισε έντρομος ο Νούλης, λες κι έβλεπε να έρχεται καταπάνω μας αληθινό παγόβουνο.

Κοιτάζαμε κατακεί που μας έδειχνε.

Στη βεράντα στεκόταν ο μπαμπάς με τις πιζάμες και τα χέρια ακουμπισμένα στο τοιχάκι. Από τον θυμό δεν του έβγαιναν τα λόγια.

– Πώς... πώς βρεθήκατε στον κήπο μεσημεριάτικα να χαλάτε τον κόσμο! Τι κάνετε; Τσιμουδιά εμείς.

– Σας ρωτάω, τι κάνετε;

Και τότε... βγήκε από το μπουγαδοκόφιννο η Αντιγόνη, προχώρησε μπροστά με το κεφάλι ψηλά, στάθηκε καταντίκρυ στον μπαμπά, και είπε χωρίς φόβο, περήφανη, γενναία:

– Πετάμε, μπαμπά! Πετάμε με το αερόστατό μας.¹¹⁴

¹¹⁴ Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*. (σελ. 250-252)

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ/ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ¹¹⁵

Ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει από έναν ρόλο/ χαρακτήρα (Λέτρω, Σάκης, Νούλης, Μπενουά, Μπαμπάς) σε τέσσερις μαθητές και μια μαθήτρια της τάξης, οι οποίοι θα συνεργαστούν για να παρουσιάσουν έναν αυτοσχεδιασμό, στον οποίο θα αναπαραστήσουν τη σκηνή του προηγούμενου αποσπάσματος. Καθώς εξελίσσεται ο αυτοσχεδιασμός, στα σημεία που μιλάει κάθε ένας/μια από τους χαρακτήρες, ο/η εκπαιδευτικός παγώνει τη δράση (φροντίζοντας να σταματά την εξέλιξη σε καίρια σημεία και για τους πέντε χαρακτήρες) και καλεί τους/τις μαθητές/τριες που είχαν το ρόλο των θεατών/τριών, να εκφράσουν σε πρώτο ενικό πρόσωπο τις σκέψεις που ενδέχεται να κάνουν οι ρόλοι/χαρακτήρες εκείνη τη στιγμή.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΛΕΞΕΩΝ¹¹⁶

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ No 3, στο οποίο αναγράφεται το ποιηματάκι που σκάρωσε ο Νούλης. Στη συνέχεια, τους ζητά να αντικαταστήσουν τις υπογραμμισμένες λέξεις, με άλλες που ομοιοκαταληκτούν. Ενώ στη συνέχεια, τους ζητά να γράψουν ένα νέο τετράστιχο, αλλάζοντας τη σειρά των λέξεων. Στο τέλος, όσοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες το επιθυμούν, μπορούν να διαβάσουν τα ποιήματά τους στην ολομέλεια της τάξης, με στόχο την ανταλλαγή εντυπώσεων, μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

¹¹⁵ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ.95)

¹¹⁶ Βακάλη, Α. , Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013) . *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (σελ.156-159)

3^ο Διδακτικό Σενάριο

<i>Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου¹¹⁷ (Α μέρος)</i>	
Τάξη	Στ΄
Θέμα	Κοινωνικές ανισότητες
Κατευθυντήριο Ερώτημα	Ποιες κοινωνικές ανισότητες δημιουργούνται από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη
Ρόλοι για παιδιά	Πέτρος, Σούρα, Μούρα, Νιούρα, Αλέκα.
Σκοπός	Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
Στόχοι Θεατρικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη ικανότητας αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας • Εξωτερίκευση του ψυχοπνευματικού και συναισθηματικού πλούτου των μαθητών/τριών, μέσω των εκφραστικών τους μέσων
Στόχος άσκησης Δημιουργικής Γραφής	Ενίσχυση ευρηματικότητας

ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει στην τάξη το παρακάτω απόσπασμα:

¹¹⁷ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

Οι μικρές τσαρίνες

Σ' ΟΛΗ ΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ, μόνο η Σούρα, η Μούρα και η Νιούρα μείνανε στρουμπουλές κι αφράτες σαν φραντζολάκια. «Οι μικρές τσαρίνες», για το πορτρέτο του τσάρου που κρεμόταν στο φουρνάρικο του μπαμπά τους. Τώρα ο φούρναρης είχε γίνει στ' αλήθεια ο τσάρος της γειτονιάς, γιατί το αλεύρι είχε καταντήσει πιο πολύτιμο κι από τους θησαυρούς του τσάρου. Πού το 'βρισκε; Άλλοι λέγανε πως συνεργαζότανε με τους Ιταλούς, άλλοι με τους Γερμανούς... Ζύμωνε κάτι γκριζωπά στρογγυλά ψωμιά και τα πουλούσε κρυφά, μια χρυσή λίρα το καρβέλι. Στη γειτονιά του Πέτρου, κανένας δεν είχε χρυσές λίρες κι ο ίδιος ο Πέτρος δεν είχε δει ποτέ στη ζωή του καμιά.

Όλοι ξεπουλούσαν ό,τι είχαν και δεν είχαν κι ο φούρναρης τ' αγόραζε όλα για τις κόρες του. Η μεγαλύτερη, η Μούρα, φορούσε τον βαφτιστικό σταυρό της Αντιγόνης, κι ας έγραφε απάνω με μεγάλα βυζαντινά γράμματα: ANTIΓΟΝΗ. Της τον είχε χαρίσει η νονά της, η μεγάλη Αντιγόνη του παππού, κι ο παππούς όλο έλεγε και ζανάλεγε με καμάρι: «Σταυρός, μια φορά, δεκαοχτώ καρατίων!»

– Είναι βαρύς δεκαοχτώ καρατίων, έλεγε η μαμά στη μητέρα της Μούρας, που ήρθε σπίτι ν' αγοράσει τον σταυρό.

Δεν τους έδωσε λεφτά, παρά έφερε ένα σακούλι με γκριζωπό αλεύρι, που το 'κανε η μαμά τηγανίτες και το τηγάνιζε μ' ένα σκούρο καφεδί λάδι, που σου 'καιγε τον λαιμό. Χόρταινε όμως! Η μαμά πούλησε και τη βέρα της και πήγε στον σιδερά να της την κόψει, γιατί έτσι όπως είχανε πρηστεί τα χέρια της από τις χιονίστρες δεν μπορούσε να τη βγάλει. Τις Κυριακές το απόγευμα, οι «μικρές τσαρίνες» φορούσανε τα καλά τους και καθότανε μέσα από τη βιτρίνα του φουρνάρικου. Η Αντιγόνη δεν μπορούσε να υποφέρει τη Μούρα, γιατί φορούσε τον σταυρό της. Η Νιούρα καθότανε σ' ένα καρεκλάκι με μια κούκλα στην αγκαλιά και τη χτένιζε. Ήτανε μια κούκλα από πορσελάνη με αληθινά μαλλιά.

– Είναι δικιά μου, του είχε πει του Πέτρου η Αλέκα, ένα κοριτσάκι από το σχολείο του, που πήγαινε στην Τρίτη τάξη. Τη λένε Ευφροσύνη όπως τη γιαγιά. Είχα κι ένα κουτί με φουστανάκια, της τα 'ραβε η γιαγιά. Τώρα η Νιούρα τη φωνάζει Νίτσα.

Κι όπως κοίταζαν κι οι δυο τους τη βιτρίνα του φουρνάρικου, η Αλέκα χτύπησε το τζάμι και κάτι έγνεψε της Νιούρας.

– Θα της ξεκολλήσει τα μαλλιά, έτσι που τα τραβάει, είπε η Αλέκα θυμωμένη και συνέχιζε να γνέφει από το τζάμι.

Η Μούρα και η Σούρα κεντούσανε κάτι μαξιλαράκια, με πολύχρωμες κλωστές. Είχανε στήσει πλάι τους ένα καλαθάκι εργόχειρου ψάθινο, με περασμένη γύρω γύρω στην ψάθα μια

θαλασσιά κορδέλα. Ο Πέτρος το 'ξερε καλά αυτό το καλαθάκι. Το 'χε κάνει όλη η τάξη δώρο, σαν ήτανε ο ίδιος στην τρίτη τάξη του δημοτικού, στη δασκάλα τους που παντρεύτηκε. Είχε δώσει κι εκείνος πέντε δραχμές από τον κουμπαρά του. Ο άντρας της, δάσκαλος κι εκείνος, γύρισε από τον πόλεμο χωρίς χέρι.

Το σπίτι των «τριών τσαρίνων» ήτανε πάνω από τον φούρνο. Έμπαινες από μια πόρτα κολλητή στην πόρτα του φουρνάρικου. Στη μια πόρτα έκανε ο κόσμος ουρά για το ψωμί και στην άλλη σχηματιζότανε μια άλλη ουρά πιο μικρή, μα πάντα στεκότανε κάμποσες γυναίκες που κρατούσανε κάτι σφιχτά στα χέρια τους. Κανένας δε χώνευε τους φουρνάρηδες στη γειτονιά, μα όλοι τους χαμογελούσανε, γι' αυτό το γκριζωπό αλεύρι, που πολλές φορές ήτανε γεμάτο μαμόνια.¹¹⁸

ΠΑΓΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ & ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΚΕΨΗΣ¹¹⁹

Με βάση το παραπάνω απόσπασμα, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες της τάξης, τους ρόλους του Πέτρου, της Αντιγόνης, της Αλέκας, της Σούρας, της Μούρας και της Νιούρας. Εφόσον οι ρόλοι διανεμηθούν, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπαραστήσουν (σχηματίσουν) με τα σώματά τους, την σκηνή κατά την οποία οι «μικρές τσαρίνες» βρίσκονται μέσα από τη βιτρίνα του φουρνάρικου, ενώ ο Πέτρος και η Αλέκα τις κοιτάζουν από την έξω πλευρά, ενώ, στη συνέχεια, η δεύτερη χτυπάει το τζάμι. Μόλις η εικόνα σχηματιστεί, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης και να καλέσει τα παιδιά που είχαν ρόλο θεατών, να παρουσιάσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων σε πρώτο ενικό πρόσωπο.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΚΩΜΙΚΟ ΤΕΛΟΣ

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 4 και τους ζητά, έχοντας κατά νου το απόσπασμα (εφόσον κρίνεται απαραίτητο, μπορεί να διαβαστεί για

¹¹⁸ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. (σελ. 121-123)

¹¹⁹ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ.86)

ακόμη μια φορά) , να δώσουν μια δική τους, κωμική εκδοχή του αποσπάσματος υπό μορφή τηλεγραφήματος, ώστε να ενισχυθεί ο παιγνιώδης χαρακτήρας της δραστηριότητας. Η αρχή θα είναι γραμμένη από τον/την εκπαιδευτικό¹²⁰. Στο τέλος, όσοι/ες μαθητές/τριες επιθυμούν, μπορούν να διαβάσουν τις ιστορίες τους στην ολομέλεια της τάξης, με στόχο την ανταλλαγή εντυπώσεων, μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής. Σαν πρόσθετη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και να επιλέξουν να δραματοποιήσουν την εκδοχή που τους άρεσε περισσότερο.

¹²⁰ Σουλιώτης, Μ. (2012) . *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (σελ. 48)

Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου¹²¹ (Β μέρος)	
Τάξη	Στ΄
Θέμα	Τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από τις πράξεις
Κατευθυντήριο Ερώτημα	Τι είναι ικανό το άτομο να κάνει για την επιβίωσή του;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη
Ρόλοι για παιδιά	Πέτρος, Αντιγόνη, παππούς
Σκοπός	Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
Στόχοι Θεατρικής αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια ενσυναίσθησης • Αλληλεπίδραση με τους άλλους στην ομάδα
Στόχος άσκησης Δημιουργικής Γραφής	Καλλιέργεια ικανότητας αφήγησης με εναλλακτικούς τρόπους

ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται: Μετά από καιρό και μεγάλες δυσκολίες στα κατοχικά χρόνια στην Αθήνα, ο Πέτρος μαθαίνει πως η γιαγιά του Σωτήρη είχε πεθάνει από την πείνα. Ο Σωτήρης και η μητέρα του όμως, δεν είχαν δηλώσει το θάνατό της, γιατί έτσι θα έχαναν το δελτίο του ψωμιού της. Έτσι, ζήτησε από τον Πέτρο να τον βοηθήσει να τη θάψουν στα κρυφά. Ο παππούς του Πέτρου όμως, ταραχτηκε όταν έμαθε το γεγονός και θεώρησε πως η οικογένειά του δε θα νοιαζόταν αν ο ίδιος πέθαινε, γιατί θα κρατούσε το δελτίο του ψωμιού του. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει στην τάξη το παρακάτω απόσπασμα:

¹²¹ Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*.

Ο περίπατος του ζωντανού παππού

Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥ ΠΕΤΡΟΥ ήτανε η μόνη που ήξερε πως η γιαγιά του Σωτήρη είχε πεθάνει.

– Έτσι θα με πετάξετε και μένα, είπε ο παππούς σαν έμαθε όλη την ιστορία, για να τρώτε τη μερίδα του ψωμιού μου. Μα έννοια σας, εγώ δεν ψοφάω έτσι εύκολα...

Η Αντιγόνη πιστεύει πως ο παππούς από τη μέρα που άκουσε για τη γιαγιά έχει τρομοκρατηθεί. Του έκανε όμως και καλό. Δεν έμενε πια όλη τη μέρα ζαπλωμένος, για να μη σπαταλάει θερμίδες, όπως εξηγούσε. Αρχισε μάλιστα και να βγαίνει έξω.

– Πάω ίσαμε την πλατειούλα να πάρω αέρα, έλεγε.

Η μαμά ανησυχούσε μήπως κρυσώσει, μα εκείνος επέμενε πως μια και δε χορταίνει από φαΐ, πρέπει να χορτάσει με... αέρα. Η αλήθεια ήτανε πως αυτός ο περίπατος του 'χε κάνει καλό. Έμοιαζε μάλιστα σαν να είχε παχύνει.

– Πολύ παράξενο ύφος δε σου φαίνεται πως έχει ο παππούς, σαν ετοιμάζεται για τη βόλτα του, παρατήρησε η Αντιγόνη του Πέτρου.

Τον έστελνε μάλιστα πολλές φορές στην πλατειούλα να δει τι κάνει, μα ο Πέτρος δεν τον βρήκε ποτέ εκεί. Κι η πλατειούλα ήτανε μια σταλιά, δυο παγκάκια όλα κι όλα κι ένας στύλος με φανάρι. Μια μέρα αποφάσισαν με την Αντιγόνη να τον πάρουν από πίσω να δούνε πού πήγαινε. Μόλις ετοιμάστηκε ο παππούς και βγήκε στη σκάλα, πήγαν κι εκείνοι, στις μύτες των ποδιών, να τον παραμονέψουν από το κεφαλόσκαλο. Δε βγήκε κατευθείαν στο δρόμο· τον άκουσαν να χαρχαλεύει κάτι κι ύστερα περίμεναν κάμποσο ώσπου ν' ακούσουν ν' ανοίξει την ζώπορτα. Κατέβηκαν τρέχοντας και τον κοίταζαν από τη μισανοιγμένη πόρτα.

– Κοίτα τι φοράει, τον σπρώχνει με τον αγκώνα η Αντιγόνη.

Ο παππούς φορούσε ένα σακάκι κατακουρελιασμένο κι ένα ξεθωριασμένο παντελόνι με χίλια δυο μπαλώματα απάνω. Και όμως, πριν κατέβει τη σκάλα, φορούσε τα κανονικά του ρούχα! Αυτό, λοιπόν, ήτανε το χαρχάλεμα, άλλαζε ρούχα!

– Μήπως τον κάλεσε η Μεγάλη Αντιγόνη να παίξει κανένα ρόλο; είπε ο Πέτρος.

– Μην είσαι βλάκας, νευρίασε η Αντιγόνη.

Μόλις ο παππούς ξεμάκρυνε, βγήκανε κι εκείνοι στον δρόμο. Τον παρακολουθούσανε από μακριά, έτσι που, και να γύριζε το κεφάλι, δεν μπορούσε να τους διακρίνει. Ο παππούς, όμως, ούτε που γύριζε καθόλου να κοιτάξει πίσω του. Προχωρούσε γρήγορα, έστριβε δρόμους και δρομάκια, ώσπου έφτασε σε μια γειτονιά με μεγάλα δίπατα σπίτια, με μαρμαρένια σκαλοπάτια και γυαλισμένους μπρούντζους στις ζώπορτες.

– Έπεσε! τρόμαξε ο Πέτρος κι έσφιξε το χέρι της Αντιγόνης, βλέποντας τον παππού να σωριάζεται σ' ένα σκαλοπάτι.

Η Αντιγόνη έκανε να τρέξει κοντά του, μα καρφώθηκε στη θέση της. Ο παππούς σάλεψε, ανασηκώθηκε, έριξε μια ματιά γύρω του κι ύστερα βγάζει από τον κόρφο του ένα τενεκεδάκι και το απιθώνει δίπλα.

Ο Πέτρος και η Αντιγόνη τώρα μπορούσαν να τον παρατηρούνε από κοντά, γιατί πήγαν και χώθηκαν στο βαθούλωμα μιας πόρτας. Ο παππούς άλλαξε δυο τρεις πόζες και μόλις άκουσε ν' ανοίγει η ζώπορτα του σπιτιού που είχε ξαπλώσει στα σκαλιά του, γλάρωσε τα μάτια του, μισοστράβωσε το κεφάλι του – ήτανε ολόιδιος σαν κι αυτούς που έπεφταν από την πείνα – και είπε με μια φωνή βαθιά από το λαρύγγι:

– Πεινάαααααωωωωω.

Από το σπίτι βγήκε μια κυρία καλοντυμένη, είδε τον παππού πεσμένο, έκανε να ξαναμπει μέσα, ύστερα φώναζε κάποιον, κι ήρθε μια κοπέλα, έβαλε κάτι μέσα στο τενεκεδάκι του παππού και ξανάκλεισε την πόρτα. Όταν η καλοντυμένη κυρία απομακρύνθηκε αρκετά, ο παππούς μπούκωσε γρήγορα γρήγορα αυτό που του είχανε ρίξει στο τενεκεδάκι και κίνησε να πάει παρακάτω. Ο Πέτρος κοίταξε λοζά την αδελφή του, σαν να περίμενε να του πει τι να κάνουν.

– Αν τον έβλεπε η Μεγάλη Αντιγόνη, θα του έκλεινε συμβόλαιο για δυο χρόνια, είπε μονάχα πικρόχολα η Αντιγόνη.

Δεν τον πήραν άλλο στο κατόπι. Πριν στρίψουν τον δρόμο να γυρίσουν σπίτι, ακούγανε ακόμη την απόκοσμη φωνή του παππού:

– Πεινάαααααωωωωω.¹²²

COMIC¹²³

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει τα ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 5 & Νο 6 στους/στις μαθητές/τριες και τους ζητά, να συμπληρώσουν τα κενά με βάση το παραπάνω απόσπασμα, ώστε η ιστορία να έχει νόημα. Στο τέλος της δραστηριότητας, όσοι/ες μαθητές/τριες επιθυμούν, μπορούν να διαβάσουν το δικό τους κόμικ στην ολομέλεια της τάξης, με στόχο την ανταλλαγή εντυπώσεων, μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής.

¹²² Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. (σελ. 174-177)

¹²³ Βακάλη, Α. , Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013) . *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (σελ. 169)

ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται: Μετά το απόσπασμα που διαβάσαμε, για κακή τύχη του παππού κάποιος γνωστός τον αναγνώρισε και τον κατέδωσε στην αστυνομία. Οι αστυνομικοί συνέλαβαν τον παππού και τον οδήγησαν στο κρατητήριο για την παράνομη πράξη του. Όσπου έφτασε η ώρα της ανάκρισης.

ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΡΕΚΛΑ¹²⁶

Ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει σε έναν μαθητή το ρόλο του παππού. Ο μαθητής κάθεται σε μια καρέκλα, η οποία επί της ουσίας είναι η ανακριτική καρέκλα, και εφαρμόζεται η ομώνυμη θεατρική τεχνική: Οι μαθητές/τριες σε ρόλο ανακριτών/ριών – αστυνομικών ρωτούν τον παππού, αναφορικά με την αιτία των πράξεών του και τα κίνητρό του. Ο παπούς απαντά λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι το κίνητρό του, αποτελούσε ξεκάθαρα το ένστικτο της αυτοσυντήρησης.

¹²⁶ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ.91)

4^ο Διδακτικό Σενάριο

Ο ψεύτης παππούς ¹²⁷ (Α μέρος)	
Τάξη	Δ', Ε' και Στ'
Θέμα	Ρατσισμός/ Διαφορετικότητα
Κατευθυντήριο Ερώτημα	Ως που φτάνουν τα όρια της αποδοχής;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ο ψεύτης παππούς» της Άλκης Ζέη
Ρόλοι για παιδιά	Παππούς, Αντώνης
Σκοπός	Καλλιέργεια φαντασίας, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας
Στόχοι Θεατρικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια ενσυναίσθησης • Αλληλεπίδραση με τους «άλλους» στην ομάδα
Στόχος άσκησης Δημιουργικής Γραφής	Ενίσχυση συγγραφικής επινοητικότητας

ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Όταν άνοιξε τα μάτια του ο Αντώνης, είδε τον παππού... φρέσκο φρέσκο, να βράζει το νερό για τον καφέ του σε μια γωνιά του δωματίου, όπου ήταν η κουζίνα.

Ύστερα πήρε την κούπα και βγήκε στην αυλή.

– Έλα έξω, φώναζε στον Αντώνη, έχει πολλή δροσιά εδώ.

Ο Αντώνης βγήκε στην αυλή με τη Φούσκα μπερδεμένη στα πόδια του. Ήξερε πως θα είχαν κουβέντα με τον παππού, και γερή μάλιστα. Ήταν όμως προετοιμασμένος.

– Δεν πιστεύω να ζήλεψες το κοριτσάκι; έκανε γελώντας ο παππούς. Γι' αυτό είχες τέτοια μούτρα;

– Να ζηλέψω τι; Που είναι μαύρη;

¹²⁷ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*.

Ο παππούς τον κοίταζε απορημένος. Ο Αντώνης όμως είχε πάρει φόρα:

– Γιατί μας είπες ψέματα; Γιατί δε μας είπες πως η Μαργκώ σου ήταν μαύρη;

– Ε, και; θύμωσε τώρα ο παππούς. Κι αν ήταν άσπρη, έπρεπε να σας πω πως ήταν άσπρη;

– Δεν είναι το ίδιο.

– Πώς δεν είναι το ίδιο;

– Θεε να πεις πως οι μαύροι δεν είναι αλλιώτικοι από τους άσπρους;

– Στο χρώμα, ναι. Μα εσένα σ' αρέσει η σοκολάτα γάλακτος κι εμένα η μαύρη.

Ο Αντώνης ήταν τόσο συγχυσμένος, που δεν έβρισκε τα λόγια του, μα στο τέλος κατάφερε να πει όσα ήθελε. Μόνο που τα έλεγε λίγο μπερδεμένα και στην αρχή ο παππούς δεν καταλάβαινε. Μιλούσε για πεταλούδες, για μαγικά... Ξαφνικά όμως ο παππούς μπήκε στο νόημα και το πρόσωπό του φωτίστηκε. Είπε πως ήταν πολύ όμορφο και συγκινητικό ένα κοριτσάκι εφτά χρονών να βλέπει μια μαύρη πεταλούδα και να πιστεύει πως είναι η ψυχή της γιαγιάς της. Ήταν βέβαιος πως θα της το είχε πει η Μαργκώ. «Αν δεις μια μαύρη πεταλούδα, μπορεί να είναι η ψυχή μου».

Ο παππούς είχε συγκινηθεί πολύ.

– Κι εγώ θα μπορούσα να σου πω: «Άμα φύγω και δεις ένα πουλί να πετάει, μπορεί να είναι η ψυχή μου». Δεν είναι... μαγικά αυτό. Είναι ότι θέλουμε να μας θυμάστε, γιατί αυτός που φεύγει, άμα τον θυμούνται, ζει για πάντα. Πεθαίνει μόνο σαν δεν τον θυμάται κανείς.¹²⁸

ΣΚΗΝΕΣ Ή ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ¹²⁹

Ο/η εκπαιδευτικός, επιλέγει μια ομάδα μαθητών/τριών, η οποία θα αυτοσχεδιάσει και θα αναπαραστήσει κάποιες παρελθοντικές σκηνές από τη ζωή του παππού, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν διαμορφώσει την τωρινή, αντιρατσιστική του στάση. Στον αυτοσχεδιασμό, θα πρέπει να διαφαίνεται ξεκάθαρα τι οδήγησε τον παππού στο να κρατάει τη συγκεκριμένη στάση.

¹²⁸ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*. (σελ. 96-100)

¹²⁹ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ. 94-95)

ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ**«ΛΥΠΗΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ»¹³⁰**

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει τα ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 7 και Νο 8 στους/στις μαθητές/τριες. Αφού γίνει η ανάγνωση των δύο αποσπασμάτων, οι μαθητές/τριες, έχοντας σαν οδηγό την ιστορία του Νόλη, θα πρέπει να γράψουν μια δική τους, η οποία θα αφορά σε έναν/μία από τους τρεις φίλους του Αντώνη. Στο φύλλο εργασίας, δίνονται κάποιες λέξεις, ορισμένες από τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες, για να συνθέσουν την ιστορία τους. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, όσοι/ες μαθητές/τριες επιθυμούν, διαβάζουν τις ιστορίες τους στην ολομέλεια και οι υπόλοιποι/ες συμμαθητές/τριες, λένε με σεβασμό και κριτική σκέψη την άποψή τους, σχετικά με όσα θα ακουστούν.

¹³⁰Ακριτόπουλος, Α. (2017) , *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιοματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ο ψεύτης παππούς¹³¹ (Β μέρος)	
Τάξη	Δ', Ε' και Στ'
Θέμα	Απώλεια αγαπημένου προσώπου
Κατευθυντήριο Ερώτημα	Πώς βιώνεται η απώλεια ενός συγγενικού προσώπου;
Πηγή	Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ο ψεύτης παππούς» της Άλκης Ζέη
Ρόλοι για παιδιά	Αντώνης
Σκοπός	Καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης
Στόχοι Θεατρικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Εξωτερίκευση του ψυχοπνευματικού και συναισθηματικού πλούτου των μαθητών/τριών, μέσω των εκφραστικών τους μέσων • Αλληλεπίδραση με τους «άλλους» στην ομάδα
Στόχος άσκησης Δημιουργικής Γραφής	Έκφραση συναισθήματος

ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΑΦΗΓΗΣΗ

Πήγε στην κουζίνα, κι εκείνου του φάνηκε πως πήγε για ν' ανάψει την καφετιέρα για τον καφέ του παππού. Ο Αντώνης δεν ήξερε πού να πάει, δεν ήξερε τι να κάνει χωρίς τον παππού, θα 'λεγε στη μαμά να γράψουν μια κάρτα στη μικρή Μαργκό, που άδικα θα περίμενε απάντηση στη δική της.

Βγήκε στο μπαλκόνι... Ευτυχώς που δεν έβλεπε στην Αλεξάνδρας μα από την άλλη πλευρά. Φαινόταν ο Υμηττός κι ένας μικρός κήπος μ' ένα τεράστιο δέντρο, όπου κούρνιαζαν

¹³¹ Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*.

πουλιά. Ένα πουλί πέταξε, ήρθε και κάθισε στα κάγκελα του μπαλκονιού. Ήταν κατάμαυρο, όμως το στήθος του άσπρο, σαν να φορούσε φουλάρι. Έμεινε ακίνητο και τον κοίταζε.

«Αν φύγω... και δεις ένα πουλί να πετάει, μπορεί να είναι η ψυχή μου» είχε πει ο ψεύτης, ο αληθινός παππούς.

Ο Αντώνης το πίστεψε και κούνησε το χέρι του στο πουλί με το φουλάρι, που πέταξε μακριά.¹³²

ΧΤΙΖΩ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ¹³³

Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει έναν μαθητή για να υποδυθεί τον ρόλο του Αντώνη. Ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της αίθουσας και υπακούει στις οδηγίες των συμμαθητών/τριών του, οι οποίοι/ες προσπαθούν να φανταστούν πώς μπορεί να στέκεται ο Αντώνης, στο προηγούμενο απόσπασμα του μυθιστορήματος. Οι οδηγίες που θα δίνουν οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες αφορούν τον Αντώνη στη σκηνή στην κουζίνα και, στη συνέχεια, τον Αντώνη στη σκηνή στο μπαλκόνι. Φυσικά, θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ήρωας. Όποιος/α μαθητής/τρια το επιθυμεί, παίρνει τον λόγο και υποδεικνύει μια στάση στον Αντώνη, ο οποίος «παγώνει» (μένει ακίνητος) στην προτεινόμενη στάση. Στο τέλος, η ομάδα αποφασίζει σχετικά με το ποια από όλες τις προτεινόμενες στάσεις ήταν η αντιπροσωπευτικότερη.

¹³² Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*. (σελ. 139)

¹³³ Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. (σελ.87)

ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

ΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΜΙΚΡΗ ΜΑΡΓΚΩ... ΣΑΝ ΔΕΛΤΙΟ ΚΑΙΡΟΥ¹³⁴

Ο/η εκπαιδευτικός παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να φανταστούν ότι βρίσκονται στη θέση του Αντώνη, ο οποίος μόλις έχασε τον παππού του. Μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 9 και τους/τις παροτρύνει να γράψουν την κάρτα (ή ένα γράμμα) στη μικρή Μαργκώ, προσπαθώντας να νιώσουν παρόμοια συναισθήματα με εκείνα που νιώθει ο Αντώνης τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η κάρτα ή το γράμμα θα μπορούσε να έχει εξομολογητικό τόνο και να αναφέρονται σε αυτή/ό πράγματα που ίσως ο Αντώνης δεν είχε την ευκαιρία να πει στον παππού του, αλλά και τις στιγμές που έζησαν μαζί και δε θα ξεχάσει. Επίσης, τους/τις προτρέπει να παρομοιάσουν τα συναισθήματα και τη διάθεσή τους, με ένα δελτίο καιρού. Στο τέλος, όσοι/ες μαθητές/τριες επιθυμούν, μπορούν να διαβάσουν την επιστολή τους στην ολομέλεια της τάξης, με στόχο την ανταλλαγή εντυπώσεων, μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Το διδακτικό σενάριο κλείνει με μια διεξοδική συζήτηση, η οποία συντονίζεται από τον/την εκπαιδευτικό, σχετικά με τις εντυπώσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τα λογοτεχνικά έργα και τις δραστηριότητες που διεκπεραιώθηκαν αλλά και τις έννοιες που αναφέρθηκαν.

¹³⁴ Σουλιώτης, Μ. (2012) . *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 7

Δεύτερη λυπητερή ιστορία
(με χαρούμενο τέλος)
ΝΟΛΗΣ

1. Λένε πως, άμα κολυμπάς στα πολύ βαθιά νερά, στον βυθό της θάλασσας, εκεί που φυτρώνουνε τα σφουγγάρια, μπορεί να σε χτυπήσει μια αλλόκοτη δύναμη που τη λένε «ρεύμα». Τότε, μπορεί να μην περπατήσεις πια σ' όλη σου τη ζωή.

Ο πατέρας του Νόλη ψάρευε σε τέτοιες βαθιές και μακρινές θάλασσες σφουγγάρια. Τώρα περπατάει με δεκανίκια. Όλη μέρα κάθεται σε μια καρέκλα, έξω από το τσαρδάκι τους, με τα χέρια κρεμασμένα και κοιτάει πέρα, το πέλαγος.

Δεν τον έχω ακούσει ποτέ να μιλάει. Εγώ τον φοβάμαι και μια φορά είδα στον ύπνο μου πως αντί για χέρια είχε δυο τεράστια σφουγγάρια. Η μαμά του Νόλη δουλεύει στις αποθήκες του μπαμπά της Πιπίτσας. Πλένει βαρέλια. Άμα τελειώσει τη δουλειά, τη φωνάζει η μαμά της Πιπίτσας να σφουγγαρίσει κι όλο το σπίτι τους, τις αυλές και τις βεράντες. Δεν ξέρω γιατί, μα αυτό, λέει ο Νίκος, το λένε «εκμετάλλευση».

Πιστεύω να τον πάει ο Νίκος τον Νόλη στην Αθήνα. Κι έτσι η θλιβερή ιστορία θα τελειώσει, που ο Νόλης γίνεται διάσημος μουσικός, ο μπαμπάς του γιατρεύεται κι η μαμά του δε θα πλένει πια βαρέλια, αλλά θα φοράει άσπρα γάντια σαν την κυρία νομάρχου.¹³⁵

2. Και, πριν προλάβει να πει τίποτ' άλλο ο παππούς, άρχισε εκείνος να του τα λέει όλα. Εκτός από τα άλλα παιδιά, ήθελε να καλέσει στα γενέθλιά του τον Τζούλιο, τον Ιμράν και την Ταμάρια.

– Τον Τζούλιο τον ξέρω, έκανε ο παππούς. Τους άλλους, πρώτη φορά τους ακούω.

Ο Αντώνης του εξήγησε πως οι άλλοι είχαν έρθει φέτος στο σχολείο. Ο Ιμράν ήταν Πακιστανός και η Ταμάρια από τη Γεωργία.

– Δε βλέπω ποιο είναι το πρόβλημα, απόρησε ο παππούς.

– Το πρόβλημα είναι ότι, αν καλέσω αυτούς, τα μισά σχεδόν από τα άλλα παιδιά δε θα 'ρθουν.

Τώρα ήταν που ο παππούς δεν καταλάβαινε τίποτα:

– Γιατί δε θα 'ρθουν;

– Δε θα τα αφήσουν οι γονείς τους, γιατί δε θέλουν να κάνουν παρέα μ' αυτά τα ξένα παιδιά.

– Μάααααλιστα! Τώρα μπήκα, έκανε ο παππούς και σηκώθηκε όρθιος.

Μετά ζήτησε από τον Αντώνη να του μιλήσει για τα άλλα δύο παιδιά, μια και τον Τζούλιο τον ήξερε.

Ο Ιμράν ήταν καλό παιδί, του είπε ο Αντώνης, μα κακός μαθητής. Ο τελευταίος στην τάξη. Μιλούσε χάλια ελληνικά κι όλο νύσταζε. Μια φορά τον είχε πάρει για τα καλά ο ύπνος πάνω στο θρανίο. Μερικά παιδιά τον κορόιδευαν. «Ξύπνα... ξημέρωσε» του φώναζαν. Η δασκάλα τους τα μάλωνε και τους έλεγε: «Ήθελα να ήσασταν εσείς στη θέση του, να δω τι θα κάνατε».

Η Ταμάρια, πάλι, ήταν αστέρι. Πρώτη σε όλα.¹³⁶

¹³⁵ Ζέη, Α. (2011) , Το καπλάκι της βιτρίνας. (σελ. 60-61)

¹³⁶ Ζέη, Α. (2016) , Ο ψεύτης παππούς. (σελ. 70-71)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 5 (ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ GRAPHIC NOVEL)



139

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο 6 (ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ GRAPHIC NOVEL)



140

¹⁴⁰ Ζέη, Α. (2022) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (σελ. 79)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία, αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της γραφής της Άλκης Ζέη, τα οποία ανιχνεύονται στα λογοτεχνικά της έργα: *Το καπλάνι της βιτρίνας*, *Η μωβ ομπρέλα*, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου και ο Ψεύτης παππούς*. Η συγγραφέας, κατά προσφιλή της συνήθεια, θέτει ευαίσθητους παιδαγωγικούς στόχους, τους οποίους επιτυγχάνει να διεκπεραιώσει με επιτυχία μέσα από την ειλκρίνεια και την αμεσότητα της γραφής της. Θεωρεί ισχυρό της καθήκον και συγγραφικό της χρέος, να φέρει τα παιδιά σε επαφή με όχι και τόσο ευχάριστες πλευρές της ιστορίας και της καθημερινότητας, ώστε να τα ευαισθητοποιήσει από νωρίς, αλλά και να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενους/ες αναγνώστες/τριες.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάστηκε ένα διεπιστημονικό διδακτικό σενάριο με αφορμή από το μάθημα της Λογοτεχνίας, το οποίο αφορά στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Δ, Ε και Στ'), προσαρμοσμένο ώστε να υπηρετεί τους παιδαγωγικούς στόχους, όπως ορίζονται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Θεατρικής Αγωγής. Είναι φανερό πως η Δημιουργική Γραφή και η Θεατρική Αγωγή μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για την διδακτική των μαθημάτων που αφορούν στην τέχνη (και όχι μόνο), στοχεύοντας στην κατανόηση δυσνόητων εννοιών, μέσα από λεκτικά παιχνίδια και βιωματικές δράσεις. Έτσι, μέσα από αυτήν την προσέγγιση παιγνιώδους χαρακτήρα, το μάθημα της Λογοτεχνίας, αποκτά έναν πιο ομαδικό χαρακτήρα – πέρα από την αρχική, μοναχική του εμπειρία – και γίνεται ακόμα πιο ελκυστικό στα μάτια των μαθητών/τριών.

Η παιδαγωγική αξία των επιστημονικών πεδίων της Θεατρικής Αγωγής και της Δημιουργικής Γραφής είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς και τα δύο στοχεύουν, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στην καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών/τριών, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε πλήθος συνδυασμών. Τα μαθησιακά τους οφέλη είναι πολλαπλά, εφόσον και οι δύο αυτοί κλάδοι μπορούν να λειτουργήσουν με διεπιστημονικό τρόπο, για το σύνολο των μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ενσωμάτωσης περισσότερων πρακτικών Δημιουργικής Γραφής και Θεατρικής Αγωγής για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, αλλά και για να καταστούν πιο ελκυστικά τα γνωστικά αντικείμενα στα μάτια των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ακριτόπουλος, Α. (2017) , *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιοματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Αργυρίδης, Μ. (2012) , *Άλκη Ζέη: Η τέχνη του να μιλάς στα παιδιά με «έντιμο» τρόπο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αργυρίδης, Μ. (2017) , *Το παιδί στο έργο της Άλκης Ζέη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βακάλη, Α. , Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013) . *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Βουτσινά, Κ. (1991) . *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Γκόβας, Ν. (2002) , *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2010) , *Η μωβ ομπρέλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2016) , *Η συνισταμένη των ανοησιών της υφηλίου: Μια συζήτηση με τον Θανάση Θ. Νιάρχο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2010) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2022) , *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2016) , *Ο ψεύτης παππούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2011) , *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρακίτσιος, Α. (2013) , *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή* . Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

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

Μητσιάλη, Α. (2021a) . Άλκη Ζέη: Το παιδικό βλέμμα στην Ιστορία και στην πολιτική. Στο Μαράτος, Α. (Επιμ.) , 1821- 2021: Μνήμες τεχνών – Θραύσματα ιστορίας (σ.σ. 533- 550) . Αθήνα: Νήσος.

Μπασκλαβάνη, Ο. & Παπαθανασίου, Α. (2001) . *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαρούση, Μ. & Τσιλιμένη, Τ. & (2010) . *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής: Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σουλιώτης, Μ. (2012) . *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Δικτυογραφικές Αναφορές

Αγγελοπούλου, Β. (1982) , Τα ζώα στη λογοτεχνία για παιδιά. *Διαβάζω*, (Τεύχος 51) , 95-99. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2022 από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa15_issue_51

Βουλουμάνου, Α. (2012) , Συνέντευξη με την Άλκη Ζέη. *Διαβάζω*, (Τεύχος 528) , 80-86. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2022 από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa492_issue_528

Βουλουμάνου, Α. (2012) , Η οικουμενική διάσταση του έργου της Άλκης Ζέη. *Διαβάζω*, (Τεύχος 528) , 94-96. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2022 από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa492_issue_528

Γρόσδος, Σ. (2015) , *9 + 1 Μαθήματα δημιουργικής Γραφής*. Μάθημα Πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή, *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*, (Τεύχος 90) , 72-85.

Ανακτήθηκε από <https://blogs.sch.gr/mkoumanakou/dimioyrgiki-grafi/>

ΔΕΠΠΣΘ – ΑΠΣ Θεάτρου (2021) . Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2022 από [ΙΕΠ Πρόγραμμα](#)

[Σπουδών Θεατρικής Αγωγής](#)

ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας (2021) . Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2023 από [ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών](#)

[Νεοελληνικής Γλώσσας](#)

Ζερβού, Α. (1992) , «Για την πατρίδα» στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» . *Διαβάζω*, (Τεύχος 300) , 89-95. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2022 από

https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa264_issue_300

ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Οδηγός Εκπαιδευτικού Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2022 από [ΙΕΠ Οδηγός Εκπαιδευτικού](#)

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (1989) , Το παιδί και ο έφηβος στη λογοτεχνία για παιδιά του 20^{ου} αιώνα. *Διαβάζω*, (Τεύχος 232) , 68-72. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2022 από

https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa198_issue_232

Κωτόπουλος, Τ. (Χ.Χ.) , Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2022 από

https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf

Μητσιάλη, Α. (2021b) , Άλκη Ζέη: Οι ανισότητες στο σχολείο και η παιδαγωγική της αντίστασης. *Ηλεκτρονική Έκδοση Περιοδικών του ΕΚΠΑ*, (Τεύχος 2) , 58-71. Ανακτήθηκε 2

Νοεμβρίου 2022 από <http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2305/1980>

Ντεκάστρο, Μ. (2012) , Κουβέντα με την Άλκη Ζέη. Πλησιάζοντας τα παιδιά – πριν 37 χρόνια. *Διαβάζω*, (Τεύχος 528) , 106-110. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2022 από

https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa492_issue_528

Τσακάλου, Γ. (2020) , Άλκη Ζέη: Είμαι αριστερή κι αλλαξοπίστησα. Η σπουδαία συγγραφέας αφηγείται τη ζωή της, *Athensvoice*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2022 από <https://www.athensvoice.gr/politismos/vivlio/625808/alki-zei-thelo-ta-paidia-na-akoysoyn-tin-istoria/>