



Σχολή Ανθρωπιστικών  
Επιστημών

Δημιουργική Γραφή

Κοινό Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα  
Σπουδών «Δημιουργική Γραφή»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Το δράμα στην εκπαίδευση ως μέσο για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου. Πρόταση πρακτικής εφαρμογής με τη διασκευή του θεατρικού έργου της Χρύσας Σπηλιώτη *Ποιος ανακάλυψε την Αμερική*; για σχολική παράσταση.

Σοφία Πλούμη

Επιβλέπων Καθηγητής: Γρηγόριος Ιωαννίδης

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Το δράμα στην εκπαίδευση ως μέσο για την αποδόμηση των  
έμφυλων στερεοτύπων σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου.  
Πρόταση πρακτικής εφαρμογής με τη διασκευή του θεατρικού  
έργου της Χρύσας Σπηλιώτη *Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;* για  
σχολική παράσταση

Σοφία Πλούμη

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπων Καθηγητής:  
Γρηγόριος Ιωαννίδης  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών  
ΕΚΠΑ  
Μέλος Σ.Ε.Π - Ε.Α.Π

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:  
Μαρία Δημάκη-Ζώρα  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ  
Μέλος Σ.Ε.Π - Ε.Α.Π

Πάτρα, Ιούνιος 2024

*Στον Κώστα και στον Στράτο για την υπομονή, στους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες από το 1<sup>ο</sup> ΓΑΒ για τη συμπαράσταση και την έμπνευση.*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της συμβολής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου. Ειδικότερα, με αφορμή την αύξηση, τα τελευταία χρόνια, των περιστατικών έμφυλης βίας διεθνώς αλλά και στη χώρα μας, επιχειρείται αρχικά η συσχέτιση της δραματικής πράξης με την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και κατόπιν η παρουσίαση πρότασης πρακτικής εφαρμογής, με τη διασκευή θεατρικού έργου για σχολική παράσταση γυμνασίου. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας καταγράφεται η εξελικτική πορεία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και στη συνέχεια επιχειρείται η σύνδεση του δράματος με την αποδόμηση της κατηγορίας του φύλου και με πρακτικές ανατροπής της έμφυλης ταυτότητας. Παράλληλα, διερευνάται η αξιοποίηση του δράματος στο χώρο του σχολείου κατά την περίοδο της εφηβείας για την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων, μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και σχετικές έρευνες. Στο δημιουργικό μέρος που ακολουθεί, κατατίθεται μια πρόταση διασκευής του θεατρικού έργου της Χρύσας Σπηλιώτη *Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;* για σχολική θεατρική παράσταση γυμνασίου και περιγράφεται η διαδικασία υλοποίησής της, με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών σε ζητήματα φύλου και τον περιορισμό των έμφυλων στερεοτύπων. Μέσω της θεωρητικής αναζήτησης και της δημιουργικής πρότασης, αποδεικνύεται, εν τέλει, ότι το δράμα στην εκπαίδευση συμβάλλει σε μια σφαιρική κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο και παρέχει στους έφηβους και τις έφηβες τα κατάλληλα εργαλεία τόσο για να ανατρέψουν όσο και για να αναδομήσουν τους κοινωνικούς κανόνες.

### Λέξεις – Κλειδιά

δράμα στην εκπαίδευση, έμφυλα στερεότυπα, αποδόμηση, έμφυλη ταυτότητα, εφηβεία, διασκευή θεατρικού έργου.

Drama in education as a medium for deconstructing gender stereotypes in secondary school students. A proposal based on the adaptation of the play *Who discovered America?* by Chrysa Spilioti for school performance.

Sofia Ploumi

## Abstract

The present dissertation examines the contribution of drama in education regarding the deconstruction of gender stereotypes in secondary school students. More specifically, on the occasion of the increase, in the last few years, of incidents of gender-based violence worldwide it is initially attempted to associate the practice of drama with the challenging of gender stereotypes and then present a proposal based on the theatrical adaptation of a play for a secondary school performance. In the theoretical part of this thesis, the history of drama education is illustrated, and then it is attempted to relate drama to the deconstruction of gender category and to gender identity subversion practices. Furthermore, the use of drama in education to challenge gender stereotypes during the period of adolescence is explored through theoretical and practical research. In the creative part that follows, a proposal is presented for an adaptation of the play *Who Discovered America?* by Chrysa Spilioti for a secondary school theatrical performance and the relative process is described, with the aim of raising awareness of gender issues and reducing gender stereotypes among students. Through the theoretical research and the creative proposal, it is concluded that drama in education contributes to a holistic understanding of gender-related issues and provides adolescents with the proper means to both subvert and reconstruct social norms.

## Keywords

drama in education, gender stereotypes, deconstruction, gender identity, adolescence, theatrical adaptation.

## Περιεχόμενα

|  |          |
|--|----------|
| Περίληψη .....   | v        |
| Abstract .....   | vi       |
| Περιεχόμενα.....   | vii      |
| Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....   | x        |
| <b>A. Θεωρητικό μέρος .....</b>  | <b>1</b> |
| 1. Εισαγωγή .....  | 1        |
| 2. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή.....   | 4        |
| 2.1 Το δράμα στην εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα.....  | 4        |
| 2.2 Το δράμα στην εκπαίδευση κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα .....   | 5        |
| 2.3 Το εκπαιδευτικό δράμα από την Dorothy Heathcote τη δεκαετία του 1960 .....   | 6        |
| 2.4 Επιδράσεις από τη μέθοδο του Konstantin Stanislavski και από το θέατρο του Bertolt Brecht: βίωση και αναστοχασμός..... | 7        |
| 2.5 Επιδράσεις από το θέατρο του Augusto Boal .....  | 8        |
| 2.6 Εξέλιξη του δράματος στην εκπαίδευση από τον Gavin Bolton και μεταγενέστερους παιδαγωγούς και θεωρητικούς .....        | 8        |
| 2.7 Το εκπαιδευτικό δράμα στη σύγχρονη εποχή.....  | 9        |
| 2.8 Το δράμα στην ελληνική εκπαίδευση κατά τα μεταπολεμικά χρόνια .....  | 10       |
| 2.9 Η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο.....  | 10       |
| 3. Έμφυλα στερεότυπα και δραματική πράξη.....  | 12       |
| 3.1 Η κατηγορία του φύλου και τα έμφυλα στερεότυπα.....  | 12       |
| 3.2 Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή .....   | 13       |
| 3.3 Αποδόμηση του φύλου και της έμφυλης ταυτότητας .....   | 14       |
| 3.4 Παραστασιακή επιτελεστικότητα στην κατασκευή του φύλου.....  | 16       |
| 3.5 Η συσχέτιση της επιτελεστικότητας του φύλου με τη δραματική πράξη.....   | 18       |
| 3.5.1 Δράση-σύγκρουση .....  | 19       |
| 3.5.2 Υποκείμενο-ρόλος-ταυτότητα .....   | 19       |
| 3.5.3 Χώρος .....  | 21       |
| 3.5.4 Χρόνος.....  | 21       |
| 3.5.5 Μύθος .....  | 22       |
| 3.5.6 Κάθαρση .....  | 22       |
| 3.6 Πρακτικές ανατροπής της έμφυλης ταυτότητας.....  | 22       |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4. Έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>4.1 Φύλο και εκπαίδευση στη μεταπολεμική φεμινιστική σκέψη. Η θεώρηση του μεταδομισμού .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>4.2 Αντιφάσεις των έμφυλων σχέσεων στο χώρο του σχολείου .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>4.3 Έμφυλα στερεότυπα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....</b>   | <b>29</b> |
| 4.3.1 Πρόσβαση στην εκπαίδευση, σχολικές επιδόσεις και επαγγελματικές επιλογές.....   | 29        |
| 4.3.2 Έμφυλες ταυτότητες στο σχολικό περιβάλλον την περίοδο της εφηβείας .....  | 29        |
| <b>5. Το δράμα στην εκπαίδευση ως μέσο για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων: θεωρητικές προσεγγίσεις και σχετικές έρευνες.....</b>               | <b>32</b> |
| <b>5.1 Το δράμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μέσο για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων: θεωρητικές προσεγγίσεις.....</b>                  | <b>32</b> |
| 5.1.1 Οι παράγοντες του χρόνου και του χώρου.....   | 32        |
| 5.1.2 Υπέρβαση των στερεοτυπικών αντιλήψεων ως κοινωνικοπολιτισμική ανατροπή.....   | 32        |
| 5.1.3 Η διάσταση της σύγκρουσης: μεταμόρφωση των συγκρούσεων μέσω του θεάτρου .....   | 34        |
| 5.1.4 Η δυναμική της ομάδας.....  | 35        |
| 5.1.5 Προς μια ουτοπία .....  | 36        |
| <b>5.2 Το δράμα στην εκπαίδευση ως μέσο για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων: σχετικές έρευνες .....</b>   | <b>36</b> |
| 5.2.1 Θεατρική αγωγή σε καθολικό σχολείο θηλέων στο Τορόντο το 1999 από την K. Gallagher.....   | 36        |
| 5.2.2 Διερεύνηση ζητημάτων φυλής και φύλου με τη συμβολή του δράματος από τις K. Gallagher και D. Rivière σε λύκειο στο Τορόντο το 2002-2005 .....    | 37        |
| 5.2.3 Η διδασκαλία του δράματος από τη L. V. Wyk σε ιδιωτικό σχολείο στο Δυτικό Ακρωτήριο της Νότιας Αφρικής το 2011 .....                            | 38        |
| 5.2.4 Μελέτη της C. Hatton για την επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε καθολικό σχολείο θηλέων στο Σίδνεϊ το 2013.....                  | 39        |
| 5.2.5 Έρευνα σε ιδιωτικό σχολείο στο Δυτικό Ακρωτήριο της Νότιας Αφρικής από τις T. Bateman και M. Coetzee.....                                       | 40        |
| 5.2.6 Έρευνα από τους A. Λενακάκη, Δ. Κούση και I. Πάγκη στην έκτη τάξη δημοτικού σχολείου της βόρειας Ελλάδας το 2017.....                           | 41        |
| <b>5.3 Συμπεράσματα .....</b>   | <b>42</b> |
| <b>B. Δημιουργικό μέρος .....</b>   | <b>44</b> |
| <b>6. Πρόταση πρακτικής εφαρμογής με τη διασκευή του θεατρικού έργου της Χρύσας Σπηλιώτη Ποιος ανακάλυψε την Αμερική; για σχολική παράσταση. ....</b> | <b>44</b> |
| <b>6.1 Σκεπτικό, κριτήρια επιλογής του έργου, εκπαιδευτικό πλαίσιο.....</b>   | <b>44</b> |



|   |            |
|---|------------|
| 6.1.1 Το σκεπτικό της πρότασης.....   | 44         |
| 6.1.2 Κριτήρια επιλογής του έργου.....  | 45         |
| 6.1.3 Εκπαιδευτικό πλαίσιο .....  | 46         |
| <b>6.2 Στοχοθεσία και Μεθοδολογία .....</b>   | <b>46</b>  |
| 6.2.1 Στόχοι και μεθοδολογία .....  | 46         |
| 6.2.2 Η διαδικασία της διασκευής .....  | 47         |
| <b>6.3 Θεατρική διασκευή του έργου της Χρύσας Σπηλιώτη Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;48</b> |            |
| <b>6.4 Περιγραφή της δραματικής διαδικασίας.....</b>                                      | <b>96</b>  |
| <b>6.5 Συμπεράσματα .....</b>   | <b>98</b>  |
| <b>Βιβλιογραφικές αναφορές .....</b>  | <b>100</b> |

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

|       |  |
|-------|--|
| AATE  | American Alliance for Theatre and Education (Αμερικανική Συμμαχία για το Θέατρο και την Εκπαίδευση)  |
| CEDAW | Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women (Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών) |
| ΔΕΠΠΣ | Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Θεάτρου)  |
| EIGE  | European Institute for Gender Equality (Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων)  |
| TIE   | Theatre-in-Education (Θέατρο στην Εκπαίδευση)  |

## **A. Θεωρητικό μέρος**

### **1. Εισαγωγή**

Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, κρίνεται απαραίτητη, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των πολλαπλών και ετερογενών αιτημάτων της εποχής, που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων. Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση, τόσο για την ευαισθητοποίηση μαθητών και μαθητριών σε θέματα πολιτισμού και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όσο και για τον δημιουργικό εμπλουτισμό των προγραμμάτων διδασκαλίας, αποτελεί ζήτημα καίριας σημασίας και πάγιο αίτημα για τη δημιουργική ανανέωση του ρόλου του σχολείου (Γραμματάς, 1998).

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της εποχής, την οποία καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο, είναι η καταπολέμηση των έμφυλων ανισοτήτων και διακρίσεων. Στην παρούσα κοινωνική και πολιτική συγκυρία έχει σημειωθεί αύξηση των περιστατικών έμφυλης και σεξιστικής βίας και του αριθμού γυναικοκτονιών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, γεγονός που επιβάλλει την άμεση ανάληψη δράσης. Ένα από τα εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει το σχολείο προς αυτήν την κατεύθυνση είναι το δράμα στην εκπαίδευση, σε οποιαδήποτε μορφή του, από το ελεύθερο θεατρικό παιχνίδι ως τη θεατρική παράσταση, σε μία εναλλακτική προσέγγιση καταπολέμησης του φαινομένου μέσα από τη βιωματική μάθηση.

Στο δράμα ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας αποσκοπεί στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού αλλά και του κόσμου, μέσα από τη διερεύνηση αλλά και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων κοινωνικών πρακτικών, ιδανικών και στάσεων ζωής (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Σύμφωνα με τις απόψεις του ρηξικέλευθου παιδαγωγού και φιλοσόφου Paulo Freire (1977), η εκπαίδευση οφείλει να θέτει προβλήματα και να επεμβαίνει κριτικά στην πραγματικότητα, κάνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται ότι ο κόσμος είναι μια πραγματικότητα που διαρκώς εξελίσσεται μέσα από τον αγώνα και την υπέρβαση των προσωπικών ορίων.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου. Τα έμφυλα στερεότυπα αποτελούν προκαταλήψεις, με βάση τις οποίες οι γυναίκες και οι άνδρες λαμβάνουν χαρακτηριστικά που είναι αυθαίρετα και συχνά μη λογικά, διαφορετικά μεταξύ τους, τα οποία αναπαράγουν τους κυρίαρχους έμφυλους ρόλους. Οι συνέπειές τους είναι επικίνδυνες, γιατί συχνά περιορίζουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων των κοριτσιών και των αγοριών, των γυναικών και των ανδρών, αλλά και την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους εμπειρία. Τα στερεότυπα αυτά συντηρούν τις ιστορικές σχέσεις εξουσίας των ανδρών επί των γυναικών, καθώς και τον κοινωνικό έλεγχο στα σώματα και τις επιλογές των γυναικών (“EIGE's Glossary & Thesaurus”, 2024). Σύμφωνα με τη Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεως κατά των Γυναικών (CEDAW), η οποία θεωρείται από το 1979 που εγκρίθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη, ως το διεθνές νομικό κείμενο για τα δικαιώματα των γυναικών, η Ελλάδα, ως μία από τις 189 χώρες που έχουν επικυρώσει τη σύμβαση, έχει την υποχρέωση να εξαλείψει τα στερεότυπα των φύλων και τις διακρίσεις στα σχολεία, αναθεωρώντας μεταξύ άλλων τα σχολικά εγχειρίδια, τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας (Khanna, Kimmel, & Karkara, 2017).

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί προς αυτόν το σκοπό, ενώ στο δημιουργικό θα παρουσιαστεί πρόταση πρακτικής εφαρμογής της θεωρητικής προσέγγισης, η οποία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024, με τη διασκευή και την παράσταση του θεατρικού έργου της Χρύσας Σπηλιώτη *Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;* (Σπηλιώτη, 1977) στο σχολείο που διδάσκει φιλολογικά μαθήματα η γράφουσα, το 1ο Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει πρώτα μία αναδρομή στην ιστορία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ώστε να φανεί η εξελικτική της πορεία, οι βασικοί της εκπρόσωποι, οι κυρίαρχες τάσεις, αλλά και η θέση της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στη συνέχεια, θεωρήθηκε απαραίτητη μία εκτενής αναφορά στην κατηγορία του φύλου αλλά και στην αποδόμησή της, και μία απόπειρα συσχέτισης της παραστασιακής επιτελεστικότητας του φύλου με τη δραματική πράξη. Ακολούθως, αναφέρονται ζητήματα σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα στην

εκπαίδευση γενικότερα και ειδικότερα στην ελληνική πραγματικότητα, εστιάζοντας στην περίοδο της εφηβείας. Ακολουθούν θεωρητικές προσεγγίσεις για τη συμβολή του δράματος στην εκπαίδευση ως ικανού μέσου για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων και τέλος σχετικές έρευνες που επιβεβαιώνουν αυτές τις προσεγγίσεις. Στο δεύτερο και δημιουργικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το σκεπτικό και τα κριτήρια επιλογής του έργου της Χρύσας Σπηλιώτη για παράσταση, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η στοχοθεσία και η μεθοδολογία που υιοθετήθηκαν. Ακολουθούν στοιχεία για τη διαδικασία της διασκευής του έργου και στη συνέχεια το κείμενο της διασκευής. Κατόπιν, γίνεται μία λεπτομερής περιγραφή της δραματικής διαδικασίας και τέλος ακολουθούν τα γενικά συμπεράσματα τόσο από το θεωρητικό όσο και από το δημιουργικό μέρος της εργασίας.

## **2. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή**

### **2.1 Το δράμα στην εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα**

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα οι νέες τάσεις στην παιδαγωγική επιστήμη, όπως εκφράζονται ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα από σημαντικούς ψυχολόγους και παιδαγωγούς, όπως οι Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Rogers, John Dewey, Maria Montessori κ. ά., τόσο σε Ευρώπη όσο και σε Αμερική, δημιουργούν το κίνημα της Νέας Αγωγής ή Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Το κίνημα αυτό θέτει τις βάσεις για μία νέα θεώρηση του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς μέχρι τότε το τελευταίο ταυτίζεται με την παρουσίαση θεατρικής παράστασης στο σχολείο (Παπαδόπουλος, 2010).

Σταδιακά η αξία του δράματος στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται και θεσμοθετείται η καθιέρωσή του στα αναλυτικά προγράμματα. Δύο αντιτιθέμενες τάσεις επικρατούν σχετικά με τη διδασκαλία του, με την πρώτη να δίνει έμφαση στη δραματική διαδικασία και τη δεύτερη στην τελική μορφή της δραματικής έκφρασης, χωρίς όμως τελικά η μία τάση να αποκλείει την άλλη (Τσιάρας, 2014).

Η διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση εμφανίζεται στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Στις ΗΠΑ η παιδαγωγός Winifred Ward διαμορφώνει τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο «creative dramatics», με έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος της Λογοτεχνίας (Παπαδόπουλος, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντική, όμως, για τη διδασκαλία και την εξέλιξη του δράματος στην εκπαίδευση είναι η συμβολή των δύο πρωτοπόρων παιδαγωγών, της Harriet Finlay-Johnson και του Henry Caldwell Cook στη Μεγάλη Βρετανία (Bolton, 1998). Το 1919 το εκπαιδευτικό δράμα εμφανίζεται στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας ως μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (Τσιάρας, 2014). Η Finlay-Johnson, ουσιαστικά η πρώτη παιδαγωγός που εισάγει το δράμα στην εκπαίδευση στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας λίγο πριν την έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου, υιοθετεί τη μέθοδο της «δραματοποίησης» (dramatization), στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχα ο Cook το «δραματικό παιχνίδι» (play way) ως διδακτική μέθοδο για αυτοέκφραση και αυτοπραγμάτωση (Παπαδόπουλος, 2010). Οι

απόψεις τους σχετικά με την αυτενέργεια του μαθητή/της μαθήτριας, τη σημασία του παιχνιδιού, τη συνεργατική μάθηση, τη δημιουργική φαντασία, τον υποστηρικτικό ρόλο του δασκάλου είναι κοινές (Τσιάρας, 2014). Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η Finlay-Johnson χρησιμοποιεί το δράμα ως μέσο για τη διδασκαλία όλων των μαθησιακών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, δίνοντας έμφαση στη δραματική διαδικασία, ενώ ο Cook περισσότερο στο θεατρικό αποτέλεσμα, διατηρώντας την παραδοσιακή θεατρική πλαισίωση (Bolton, 1998).

## **2.2 Το δράμα στην εκπαίδευση κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα**

Στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, επικρατεί με γοργούς ρυθμούς η προοδευτική εκπαίδευση και η παιδοκεντρική διδασκαλία, γεγονός που διευκολύνει και την εμφάνιση του εκπαιδευτικού δράματος κατά τη δεκαετία του 1960. Από τη δεκαετία του 1960 έως τη δεκαετία του 1990 το εκπαιδευτικό δράμα εξελίσσεται διαρκώς και θεωρείται ότι δίνει έμφαση στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων και στη δημιουργική τους έκφραση (Τσιάρας, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, στις αγγλοσαξονικές χώρες κατά τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια το θέατρο στο σχολείο έχει πάρει τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού, με βασικούς εκφραστές αυτής της προσέγγισης τους Peter Slade και Brian Way (Παπαδόπουλος, 2010). Τη δεκαετία του 1950 ο Peter Slade, άγγλος θεατράνθρωπος και παιδαγωγός, επινοεί το «παιδικό δράμα» (child drama) στην προσπάθειά του να προσδώσει στο σχολικό θέατρο έναν αυθεντικά παιδαγωγικό χαρακτήρα (Slade, 1954). Το «παιδικό δράμα» δίνει έμφαση στο παιχνίδι ως αυθόρμητη δραστηριότητα και στον αυτοσχεδιασμό, ενώ ο ρόλος του δασκάλου θεωρείται ότι είναι να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση του παιδιού (Slade, 1954). Ο Slade θεωρεί το «παιδικό δράμα» ως αυτόνομη μορφή τέχνης, διακριτής από το θέατρο (Bolton, 1998).

Ο μαθητής του Peter Slade, Brian Way, εμπειρικός δάσκαλος του δράματος, ηθοποιός και σκηνοθέτης υποστηρίζει ότι η αποστολή του δράματος στην εκπαίδευση είναι η ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, με τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, δίνοντας έμφαση στη δραματική διαδικασία και όχι στη

θεατρική μορφή του δραματικού αποτελέσματος (Way, 1967). Οι ιδέες του άσκησαν σημαντική επίδραση στη διδασκαλία του δράματος κατά τη δεκαετία 1960-1970.

Παράλληλα, το 1966 στο Ηνωμένο Βασίλειο εμφανίζεται και σταδιακά καθιερώνεται ο θεσμός του «Θεάτρου στην Εκπαίδευση» (Theatre-in-Education, TIE), δηλαδή η συνεργασία επαγγελματικών θιάσων με την εκπαιδευτική κοινότητα για την παρουσίαση θεατρικών παραστάσεων στα σχολεία, με σκοπό την καλλιέργεια της θεατρικής αγωγής (Παπαδόπουλος, 2010).

### **2.3 Το εκπαιδευτικό δράμα από την Dorothy Heathcote τη δεκαετία του 1960**

Τη δεκαετία του 1960 εμφανίζεται μία από τις σπουδαιότερες φυσιογνωμίες στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος, η αγγλίδα παιδαγωγός Dorothy Heathcote. Η Heathcote ουσιαστικά μετασηματίζει τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος, δίνοντας έμφαση στη δραματική διαδικασία, κατά την οποία θεωρεί ότι το πλέον σημαντικό είναι να μπορούν οι συμμετέχοντες/οι συμμετέχουσες να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να κατανοούν αυτήν τη θέση (Heathcote, 1972).

Στην προσέγγισή της είναι φανερές οι επιδράσεις από τους Vygotsky και Bruner, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία που έχει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, αλλά και τη σπουδαιότητα του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο δάσκαλος κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Κατά τη δεκαετία του 1970 οι θεωρίες των παραπάνω βρίσκουν απήχηση στη διδακτική του δράματος και αποτελούν τη βάση για μια νεώτερη οπτική, σύμφωνα με την οποία η συνεισφορά του δράματος, εκτός από την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, έγκειται στη διερεύνηση ενός θέματος και τη διαπραγμάτευση των νοημάτων που σχετίζονται με αυτό (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, για την Heathcote βασικός στόχος της μάθησης μέσα από το δράμα είναι η διαπραγμάτευση ενός θέματος και η κατασκευή του νοήματος που συνδέεται με αυτό. Οι μαθητές/οι μαθήτριες σε συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα διαπραγματεύονται το νόημα ενός θέματος και οδηγούνται στη δραματική πράξη (Bolton, 1998). Κατ' αυτόν τον τρόπο διερευνούν διάφορες καταστάσεις της ζωής μέσω της θεατρικής τέχνης. Αυτή τη μορφή του δράματος την ονομάζει «living through drama»,



δηλαδή βίωση των γεγονότων σα να συμβαίνουν «εδώ και τώρα» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Τα παιδιά υποδύονται ρόλους ανθρώπων που βρίσκονται σε μία δύσκολη κατάσταση, «man in a mess», την οποία πρέπει τόσο να κατανοήσουν όσο και να αντιμετωπίσουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Οικοδομείται έτσι ένας φανταστικός κόσμος, στον οποίο οι μαθητές/οι μαθήτριες καλούνται να συμβάλλουν στην επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος, μέσα από κάποια διλήμματα (Τσιάρας, 2014). Είναι σημαντικό ότι τα παιδιά μέσα από τη διερεύνηση των πράξεων που αναπαριστούν προχωρούν και στην κατασκευή του νοήματος, δηλαδή σε μία διαδικασία αλλαγής, που τους δίνει μία νέα οπτική για την πραγματικότητα, ενώ ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διαδικασία είναι διαμεσολαβητικός (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Οι έννοιες της βίωσης και του αναστοχασμού της δραματικής πράξης είναι βασικές σε αυτήν την προσέγγιση, ενώ είναι εμφανής και η αξία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η μέθοδος της Heathcote παρέχει στους δασκάλους/στις δασκάλες κατάλληλα και σαφή εργαλεία για τη διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση (Bolton, 1998).

## **2.4 Επιδράσεις από τη μέθοδο του Konstantin Stanislavski και από το θέατρο του Bertolt Brecht: βίωση και αναστοχασμός**

Το έργο της Heathcote έχει δεχτεί επιδράσεις από τη μέθοδο του Konstantin Stanislavski (1863-1938). Ο Stanislavski δίνει έμφαση στη βίωση του ρόλου από τον/την ηθοποιό, προκειμένου να γεννηθεί μία αυθεντική, ζωντανή ύπαρξη στη σκηνή, μέσα από τη συνοχή πνεύματος και σώματος, με σκοπό την οργανικότητα, την αληθοφάνεια, την αλήθεια (Stanislavski, 1959). Οι έννοιες της ταύτισης, της αλήθειας, της πίστης στη δραματική πράξη υπάρχουν και στην προσέγγιση της Heathcote, η οποία επίσης ενθαρρύνει τη βιωματικότητα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Φανερό είναι και η επίδραση από το θέατρο του Bertolt Brecht (1898-1956), στο οποίο σημαντικό ρόλο παίζει η συναισθηματική απόσταση από όσα διαδραματίζονται στη σκηνή, η «αποστασιοποίηση», που αποτρέπει τον/την θεατή από την ταύτιση με τους/τις ηθοποιούς, ώστε να μπορεί να επεξεργαστεί κριτικά τα κοινωνικά ζητήματα του έργου (Esslin, 2005). Το ίδιο στοιχείο του αναστοχασμού, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τη σημασία των όσων βίωσαν και να προχωρήσουν στην κατασκευή του

νοήματος της πραγματικότητας, είναι βασικό και στο εκπαιδευτικό δράμα, όπως διαμορφώθηκε από την Heathcote.

## **2.5 Επιδράσεις από το θέατρο του Augusto Boal**

Το εκπαιδευτικό δράμα υιοθετεί στοιχεία και από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του βραζιλιάνου θεατράνθρωπου Augusto Boal (1931-2009). Ο Augusto Boal ζει σε μία χώρα όπου κυριαρχεί η φτώχεια και η εξαθλίωση, και επινοεί αυτό το είδος πολιτικού θεάτρου, επιδιώκοντας την αφύπνιση των πολιτών και την αλλαγή της κοινωνίας. Στο Θέατρο του Καταπιεσμένου οι θεατές εμπλέκονται στη θεατρική πράξη και μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους/τις ηθοποιούς έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματά τους, είτε είναι προσωπικά είτε κοινωνικά, και καλούνται να βρουν λύσεις, να συμμετάσχουν δηλαδή στην άρση της καταπίεσής τους (Boal, 1979). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου περιλαμβάνει πολλές θεατρικές μεθόδους και τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα πλαίσια, όπως και στο εκπαιδευτικό δράμα. Στη διδασκαλία του δράματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως το Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre), αλλά και άλλες τεχνικές, όπως για παράδειγμα το Θέατρο της Εικόνας (Image Theatre) κ.ά. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

## **2.6 Εξέλιξη του δράματος στην εκπαίδευση από τον Gavin Bolton και μεταγενέστερους παιδαγωγούς και θεωρητικούς**

Τη μέθοδο της Heathcote συνεχίζει και εξελίσσει ο Gavin Bolton, πρωτοπόρος και αυτός τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας του δράματος. Ο Bolton διαμορφώνει το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος, επεκτείνει την προσέγγιση της Heathcote, αλλά και συμβάλλει στην εφαρμογή της εργασίας της από τους δασκάλους/τις δασκάλες (Bolton, 1979). Ορισμένες από τις συνεισφορές του στη διδασκαλία του δράματος είναι η έμφαση στη διαδικασία, τη βιωματικότητα, την αυτενέργεια των μαθητών και μαθητριών κατά τη διαπραγμάτευση του νοήματος (Bolton, 1979).

Άλλοι θεωρητικοί και εκπαιδευτικοί που συμβάλλουν στην περαιτέρω εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος είναι η μαθήτρια του Bolton, Cecily O' Neill, δασκάλα και ερευνήτρια, η οποία δίνει έμφαση στη δραματική διαδικασία, ο Jonathan Neelands, η Norah Morgan, η Juliana Saxton κ.ά. Οι παραπάνω οργανώνουν και συστηματοποιούν τη δομή της διδασκαλίας του δράματος και την εμπλουτίζουν με νέες θεατρικές φόρμες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Σημαντική είναι και η συμβολή των John O' Toole και Brad Haseman, οι οποίοι γεφυρώνουν την απόσταση μεταξύ της προτεραιότητας στη δραματική διαδικασία ή στο θεατρικό αποτέλεσμα, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και των δύο κατευθύνσεων (Τσιάρας, 2014).

## **2.7 Το εκπαιδευτικό δράμα στη σύγχρονη εποχή**

Η προσέγγιση της Heathcote, όπως εξελίχθηκε και συστηματοποιήθηκε από τους μεταγενέστερους θεωρητικούς και παιδαγωγούς, αποτελεί σήμερα την πλέον αποδεκτή μέθοδο διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση. Αυτού του είδους το δράμα, που έχει αποδοθεί στα ελληνικά με τον όρο «εκπαιδευτικό δράμα» (Drama-in-Education), συνιστά μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί είτε να διδαχθεί ως ανεξάρτητο μάθημα είτε να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στο εκπαιδευτικό δράμα μέσα από τη βίωση και τον αναστοχασμό οδηγούνται στη μάθηση, με την έννοια της βαθύτερης κατανόησης του εαυτού αλλά και του κόσμου που τους περιβάλλει (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το δράμα αξιοποιεί και θεατρικά στοιχεία, αλλά στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό, χωρίς να έχει απαραίτητα εξωτερικό κοινό, ενώ βασικοί στόχοι του είναι, πέρα από τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, η μύηση στη δραματική τέχνη, η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή/της μαθήτριας ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας, η ψυχοπνευματική καλλιέργεια, η ψυχαγωγία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

## **2.8 Το δράμα στην ελληνική εκπαίδευση κατά τα μεταπολεμικά χρόνια**

Στην ελληνική εκπαίδευση κατά τα μεταπολεμικά χρόνια η θεατρική αγωγή έως τη δεκαετία του 1970 περιορίζεται σε σκετς και θεατρικές παραστάσεις που παρουσιάζονται σε θρησκευτικές γιορτές και εθνικές επετείους και εξυπηρετούν κυρίως εθνικο-πατριωτικούς στόχους, χωρίς αξιόλογα δείγματα, με περιορισμένο δραματικό ενδιαφέρον και υποβαθμισμένη αισθητική αξία (Γραμματάς, 2005). Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα εμφανίζονται θεατρικές ομάδες και σκηνές με παράλληλη δραστηριοποίηση παιδαγωγών, όπως ο Λάκης Κουρετζής με την Ομάδα Τέχνης «Πάροδος», η Ξένια Καλογεροπούλου και ο Δημήτρης Ποταμίτης με τις θεατρικές παραστάσεις της Παιδικής Σκηνής κ.ά. (Παπαδόπουλος, 2010). Παράλληλα προοδευτικά σημειώνονται προσπάθειες και υπάρχει μέριμα για την ενσωμάτωση της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **2.9 Η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο**

Σε αντίθεση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες το θέατρο διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η παιδαγωγική του αξία είναι δεδομένη, στην Ελλάδα η θεατρική αγωγή ως αυτόνομο μάθημα είναι από τα τελευταία καλλιτεχνικά αντικείμενα που έχουν ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και πάλι με πολλές αδυναμίες και συνεχείς αλλαγές. Παρά τις προσπάθειες που έχουν σημειωθεί από την πολιτεία και τις σχετικές πρωτοβουλίες από διάφορους φορείς, με προγράμματα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης περιορισμένης χρονικής διάρκειας, οι ανάγκες για μια συνεπή θεατρική εκπαίδευση, με συνέχεια σε όλες τις τάξεις του σχολείου, δεν έχουν καλυφθεί.

Η Θεατρική Αγωγή διδάσκεται από το 2016 στα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία στην Α', Β', Γ' και Δ' τάξη μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1324 τΒ 11-5-2016 (<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/document-19.pdf>.) Ωστόσο εκλείπει από το πρόγραμμα σπουδών της Ε' και της Στ' Δημοτικού, ενώ απουσιάζει και από το γυμνάσιο, στο οποίο δε διδάσκεται ως ξεχωριστό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς

και στο πλαίσιο της εκπόνησης διαθεματικών σχεδίων εργασίας, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ Θεάτρου. Αλλά και στο λύκειο η θεατρική αγωγή έχει υποβαθμιστεί, καθώς από το σχολικό έτος 2020-2021 η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία Θεατρολογίας», που υπήρχε ως μάθημα επιλογής στην Α΄ λυκείου, έχει καταργηθεί, σύμφωνα με το ΦΕΚ 2338/τ. Β΄/15-6-2020 ([https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/lykeio\\_orologia\\_progarmmata.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/lykeio_orologia_progarmmata.pdf)). Παρά ταύτα, η παραγνώριση της αξίας της θεατρικής αγωγής μοιάζει αδικαιολόγητη στην εποχή μας, στην οποία αποτελεί ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης η κατάκτηση των δεξιοτήτων μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα, μεταξύ των οποίων και η παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας (<https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs>). Συνεπώς, η διεύρυνση της θεατρικής αγωγής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η επαναφορά της στην Ε΄ και την Στ΄ Δημοτικού, η εισαγωγή της ως διακριτό μάθημα στο γυμνάσιο και η επαναφορά της στο λύκειο, θεωρούνται άκρως απαραίτητες.

Ύστερα από τη σύντομη ιστορική αναδρομή του δράματος στην εκπαίδευση και την αναζήτηση της θέσης της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο ακολουθεί η απόπειρα συσχέτισης του δράματος με τα ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο γενικότερα και ειδικότερα με τα έμφυλα στερεότυπα.

### **3. Έμφυλα στερεότυπα και δραματική πράξη**

#### **3.1 Η κατηγορία του φύλου και τα έμφυλα στερεότυπα**

Το φύλο έχει αναδειχθεί ως κεντρικός όρος ανάλυσης και έρευνας των κοινωνικών επιστημών από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, με το ξέσπασμα του λεγόμενου «δεύτερου φεμινιστικού κύματος», κατά το οποίο η φεμινιστική σκέψη ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των κοινωνικών δομών που νομιμοποιούν τη γυναικεία καταπίεση και προέβαλε το αίτημα για απαλλαγή από τον ετεροπροσδιορισμό της πατριαρχίας, σε μια εποχή ταυτόχρονης έκρηξης πληθώρας κοινωνικών κινημάτων (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη κοινωνική θεωρία, το φύλο δεν αποτελεί βιολογικό δεδομένο, ούτε είναι τοποθετημένο έξω από το χώρο και το χρόνο, αλλά υπόκειται στη διαπλαστική επίδραση της ανθρώπινης δράσης, αποτελεί αντικείμενο επιλογής όσο και μάθησης (Παπαταξιάρχης, 1997). Συνιστά μία πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή, προέρχεται από την επικρατούσα ιδεολογία και αποκαλύπτει την ιεραρχία που διέπει τις κοινωνικές σχέσεις και την πολιτική διάσταση των πρακτικών της καθημερινής ζωής.

Το φύλο ως πολύμορφο προϊόν κοινωνικών δυνάμεων και εξουσιαστικών σχέσεων διαπλέκεται με ένα ευρύ φάσμα δομών και θεσμών που εκτείνονται από την προσωπικότητα, το σώμα, τη σεξουαλικότητα και φτάνουν ως την εργασία, την εκπαίδευση, την παγκόσμια οικονομία και ειρήνη, διαπερνώντας όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής δραστηριότητας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Connell, 2006). Εφόσον συνιστά ένα από τα βασικά στοιχεία κοινωνικής διαφοροποίησης, οι συνέπειές του είναι πολύπλευρες και ξεπερνούν τις δραστηριότητες που σε ένα πρώτο επίπεδο γίνονται αντιληπτές ως έμφυλες, δηλαδή τους ανδρικούς και γυναικείους ρόλους (Παπαταξιάρχης, 1997).

Το φύλο αποτελεί μία κατηγορία συμβολικής ταξινόμησης, με την οποία διαφοροποιείται το «αρσενικό» από το «θηλυκό», διαμορφώνονται οι κατηγορίες «άνδρες» και «γυναίκες», οι αντίστοιχες ταυτότητές τους και οι μεταξύ τους σχέσεις (Αστρινάκη, 2011). Η διαφοροποίηση όμως αυτή δεν είναι φυσική, αλλά προϊόν πολιτισμικής κατασκευής. Στην πραγματικότητα η ομοιότητα ή η διαφορά μεταξύ των φύλων δεν είναι

χαραγμένη στα σώματα, καθώς ανάλογα με την ιστορική στιγμή η αντίληψη για αυτά μεταβάλλεται, με αποτέλεσμα η όποια ομοιότητα ή διαφορά να διαμορφώνεται ιστορικά και όχι βιολογικά, μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια (Laqueur, 2003). Οι πραγματικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναδύονται ανάλογα με τα κοινωνικο-οικονομικά συμφραζόμενα, συμβολοποιούνται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και παράγουν στερεότυπα, τα οποία χρησιμοποιούνται στην καθημερινή διάδραση και αποκλείουν τις γυναίκες από ποικίλες δραστηριότητες (Αστρινάκη, 2011).

Τα έμφυλα στερεότυπα που δημιουργούνται ως απόρροια της παραπάνω κατηγοριοποίησης περιορίζουν την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας όχι μόνο των γυναικών αλλά και των ανδρών. Οι έμφυλες διαφορές συγκροτούν δύο διακριτούς κόσμους, αυτόν των ανδρών και αυτόν των γυναικών, καθέναν με διαφορετικά χαρακτηριστικά, μέσα στους οποίους κάθε χειρονομία, κίνηση, δραστηριότητα ταξινομείται ως ανδρική και ως γυναικεία: οι οικιακές ασχολίες, η ανατροφή των παιδιών, το συναίσθημα ανήκουν στη σφαίρα των γυναικών, ενώ η δύναμη, ο ανταγωνισμός, η λογική στη σφαίρα των ανδρών (Connell, 2006). Τα στερεότυπα συνεπώς δεν είναι απλώς νοητικές κατασκευές, αλλά δημιουργούν υλικές πραγματικότητες που ενισχύουν την κοινωνικο-οικονομική συνθήκη στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώνονται (Αστρινάκη, 2011). Η οποιαδήποτε παρέκκλιση από τα στερεότυπα δημιουργεί περιθωριοποίηση των υποκειμένων, σε έναν κόσμο όπου η ισότητα των φύλων στο δημόσιο και στον ιδιωτικό χώρο δεν έχει ακόμα επιτευχθεί (Connell, 2006).

### **3.2 Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή**

Στο κλασικό πλέον έργο *Το δεύτερο φύλο*, που δημοσιεύτηκε το 1949 και θεωρείται ως καταστατικό κείμενο της φεμινιστικής σκέψης, η Σιμόν ντε Μπωβουάρ υποστηρίζει ότι η γυναίκα στο πλαίσιο του πατριαρχικού συστήματος αντιμετωπίζεται ως το «Άλλο», το αρνητικό και απαξιωμένο αντικείμενο, δηλαδή το δεύτερο φύλο, σε σχέση με τον άνδρα που θεωρείται το κυρίαρχο υποκείμενο και αντιπροσωπευτικό της ανθρώπινης ιδιότητας (Beauvoir, 2009). Θεωρεί ακόμα ότι οι δυαδικές αντιθέσεις εαυτός/άλλος, άνδρας/γυναίκα, νους/σώμα εδράζονται στον πατριαρχικό πολιτισμό και με τη διάσημη

φράση «δε γεννιέσαι γυναίκα, γίνεσαι» ανοίγει το δρόμο για τη θεώρηση της κοινωνικής κατασκευής του φύλου (Ortner & Whitehead, 1981; Παπαταξιάρχης, 1996).

Κατά τη δεκαετία του 1960 επινοείται από τις φεμινίστριες του αγγλοσαξονικού χώρου ο όρος κοινωνικό φύλο (gender) ως μία κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία, η οποία διαχωρίζεται από το βιολογικό φύλο (sex) ως βιολογική κατηγορία, με σκοπό την αμφισβήτηση της αναγωγής του φύλου στη βιολογία και την ανάδειξη του κοινωνικο-πολιτισμικού του χαρακτήρα (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Η θεώρηση του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής συνδέεται με την κοινωνιολόγο Ann Oakley (1985) και καταδεικνύει το γεγονός ότι η έμφυλη υποτέλεια δε θεμελιώνεται σε μία φυσική τάξη, αλλά είναι κοινωνικό και πολιτικό δημιούργημα. Στις δεκαετίες 1970 και 1980 η έννοια του κοινωνικού φύλου (gender) κυριαρχεί στη φεμινιστική θεωρία, ενώ οι διαφορές των φύλων θεωρούνται πλέον κοινωνικά κατασκευασμένες και όχι βιολογικά προσδιορισμένες (Rubin, 1975).

Ωστόσο, παρά την εισαγωγή του νέου αυτού όρου, παραμένει η αντίληψη ότι το βιολογικό φύλο (sex) αποτελεί το έδαφος πάνω στο οποίο διαμορφώνεται το κοινωνικό φύλο (gender) ως αποτέλεσμα κοινωνικο-πολιτισμικών επιδράσεων, δηλαδή το βιολογικό φύλο (sex) συνεχίζει να αντιμετωπίζεται ως «φυσικό», προ-κοινωνικό, δεδομένο (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 η διάκριση αυτή αποδεικνύεται προβληματική και ο όρος κοινωνικό φύλο (gender) αμφισβητείται από το γαλλικό υλιστικό φεμινισμό, με την ιδέα ότι αναπαράγει και διαιώνίζει την έμφυλη ιεραρχία, ενώ υποστηρίζεται ότι κοινωνικό και βιολογικό φύλο δε συνδέονται κατ' ανάγκη μεταξύ τους (Wittig, 1992; Delphy, 1993). Αμφισβητείται επίσης η αναγωγή του βιολογικού φύλου στο πεδίο της φύσης και του κοινωνικού στο πεδίο του πολιτισμού, ενώ η αμερικανίδα φιλόσοφος Judith Butler αποδομεί τη διάκριση μεταξύ βιολογικού/κοινωνικού φύλου, υποστηρίζοντας ότι το βιολογικό φύλο δε δεσμεύει αιτιοκρατικά το κοινωνικό φύλο ούτε συνιστά τη φυσική προϋπόθεση του κοινωνικού (Butler, 2009).

### **3.3 Αποδόμηση του φύλου και της έμφυλης ταυτότητας**

Τη δεκαετία του 1990 στο πλαίσιο του μεταδομισμού και της αποδόμησης υιοθετούνται από τη φεμινιστική σκέψη οι αρχές της θεωρίας του γάλλου διανοούμενου Jacques



Derrida. Ο Derrida υποστηρίζει ότι ο δυτικός πολιτισμός είναι λογοκεντρικός, με την έννοια ότι θεμελιώνεται στο «λόγο» ή «παρουσία» ως μία απόλυτη ουσία, η οποία, ενώ είναι μονίμως αναγκαία για να προσδίδει ένα «κέντρο» στα νοήματα και να εγγυάται την εγκυρότητα της γνώσης, δεν είναι ποτέ παρούσα, αφού σε κάθε προφορικό ή γραπτό εκφώνημα δρουν αντιθετικές εσωτερικές δυνάμεις της γλώσσας, με αποτέλεσμα τη διασπορά του νοήματος σε αμέτρητες εναλλακτικές επιλογές και τελικά την αναίρεσή του (Derrida, 2003).

Μία από τις μεθόδους του Derrida που υιοθετεί η μεταδομιστική και μεταμοντέρνα φεμινιστική σκέψη είναι η αποδόμηση των ιεραρχικών δίπολων άνδρας/γυναίκα, αρσενικό/θηλυκό κλπ., που αποτελούν δομικά στοιχεία της λογοκεντρικής γλώσσας (Derrida, 2003). Σε αυτές τις διπολικές αντιθέσεις ο πρώτος όρος θεωρείται προνομιακός και ανώτερος, ενώ ο δεύτερος υποδεέστερος και κατώτερος. Ο Derrida αντιστρέφει αυτήν την ιεραρχία και προσπαθεί να δείξει ότι ο πρώτος όρος αντλεί την κυριαρχία του από την εξαφάνιση του αντίθετου δεύτερου όρου, που θεωρείται μία κατώτερη εκδοχή του. Υποστηρίζει ότι στην πραγματικότητα ο δεύτερος όρος αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για την ύπαρξη του πρωταρχικού όρου και αποκαλύπτει τη βία της ιεραρχίας αλλά και την αλληλεξάρτηση των δύο φαινομενικά αντιθετικών όρων (Derrida, 2003).

Από τη δεκαετία του 1980 και ιδίως τη δεκαετία του 1990 η queer θεωρία χρησιμοποιεί τη μέθοδο της αποδόμησης για να αμφισβητήσει την κυριαρχία των θεμελιωδών αντιθετικών δίπολων της δυτικής κουλτούρας, όπως ανδρισμός/θηλυκότητα, ετεροφυλόφιλος/ομοφυλόφιλος κλπ. Κάθε έμφυλη διχοτόμηση αποτελεί κοινωνική κατασκευή, γεγονός που συνεπάγεται ότι η σχέση βιολογικού/κοινωνικού φύλου είναι αυθαίρετη (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Η υπονόμηση των ιεραρχικών δίπολων προβληματοποιεί και την έννοια της έμφυλης ταυτότητας, η οποία δεν εκλαμβάνεται πλέον ως φυσικά δεδομένη, αλλά ως κοινωνικά καθιερωμένη, ρευστή, υποκειμενική και μεταβαλλόμενη (Αθανασίου, 2006). Η έμφυλη ταυτότητα θεωρείται ότι συγκροτείται στο πεδίο του λόγου, μέσα από τη συνάρθρωση εξουσίας και γνώσης, και ότι αντανακλά συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και εξουσιαστικές σχέσεις, σύμφωνα με την ανάλυση του γάλλου φιλόσοφου Michel Foucault (2011), την οποία υιοθετεί η φεμινιστική σκέψη. Για τον Foucault το σώμα δεν είναι

έμφυλο πριν από τον καθορισμό του μέσα από το λόγο, ο οποίος του προσδίδει την ιδιότητα του «φυσικού» (Foucault, 2011).

Με βάση τη φουκωϊκή ανάλυση των σχέσεων εξουσίας η Judith Butler αποδομεί τη διάκριση μεταξύ βιολογικού/κοινωνικού φύλου και την ίδια την έννοια του φύλου. Θεωρεί ότι το κοινωνικό φύλο, ως αποτέλεσμα του λόγου, κατασκευάζεται μέσα από πολυσύνθετες σχέσεις εξουσίας και προηγείται του βιολογικού, ενώ το βιολογικό είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού, λογο-θετική του απόρροια και όχι φυσική του προϋπόθεση (Butler, 2009).

Άρα η έννοια του βιολογικού φύλου μοιάζει να καταργείται και η έννοια του φύλου αποδομείται ως κάτι που δεν «είναι», αλλά «γίνεται» (Butler, 2009). Το φύλο ως κατηγορία μετασχηματίζεται από όρος μιας υποτιθέμενα κοινής και θεμελιώδους ταυτότητας, ως πεδίο σχέσεων εξουσίας και αντικείμενο διαρκούς πολιτικής αντιπαλότητας (Αθανασίου, 2006). Ωστόσο, η Butler θεωρεί ότι η αποδόμηση της ενιαίας ταυτότητας και του έμφυλου υποκειμένου δεν συνιστά πλήγμα για τη φεμινιστική σκέψη και δράση, καθώς δεν αποκλείει την πιθανότητα της εμπρόθετης δράσης που είναι απαραίτητη για την κοινωνική και πολιτική αλλαγή (Butler, 2009).

### 3.4 Παραστασιακή επιτελεστικότητα στην κατασκευή του φύλου

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η κοινωνική επιτελεστικότητα του έμφυλου σώματος τίθεται στο επίκεντρο της φεμινιστικής ανάλυσης. Στο πλαίσιο του μεταδομιστικού φεμινισμού η Judith Butler εκφράζει τη φεμινιστική θεωρία της επιτελεστικότητας (performativity) στο πρωτοποριακό έργο της *Αναταραχή Φύλου. Ο Φεμινισμός και η Ανατροπή της Ταυτότητας* (Butler, 2009). Η Butler υιοθετεί στοιχεία από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων του φιλόσοφου John Austin (1962). Σύμφωνα με αυτή, υπάρχουν δύο τύποι λεκτικών εκφωνημάτων, τα διαπιστωτικά και τα επιτελεστικά. Τα επιτελεστικά εκφωνήματα συνιστούν ενέργειες που πραγματοποιούνται μέσω της γλώσσας. Η αντίστοιχη λειτουργία της γλώσσας ονομάζεται επιτελεστική και καταδεικνύει ότι η γλώσσα δεν περιγράφει απλώς, αλλά κατασκευάζει την πραγματικότητα (Austin, 1962).

Για τη φιλόσοφο η αποδόμηση της αιτιοκρατικής διάκρισης μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου σημαίνει ότι το κοινωνικό φύλο δεν πρέπει να δεσμεύεται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές και πολιτικές ερμηνείες του βιολογικού σώματος (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Το σώμα δηλαδή δεν έχει οντολογική υπόσταση ανεξάρτητη από τις κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές που το συγκροτούν μέσα στο πλαίσιο της έμφυλης ιεραρχίας και της υποχρεωτικής ετεροφυλοφιλίας (Αθανασίου, 2011). Παρόμοια και το φύλο δεν εκφράζει κάποια εσώτερη ουσία, αλλά είναι ένα ρευστό δημιούργημα, συγκροτείται από κινήσεις, ενεργήματα, χειρονομίες, που μέσα από μια διαδικασία επανάληψης παράγουν την έμφυλη ταυτότητα του υποκειμένου στο πλαίσιο της δυτικής λογοκεντρικής κουλτούρας (Αθανασίου, 2006). Η ταυτότητα αυτή αφενός περιορίζεται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές ρυθμίσεις, αλλά αφετέρου είναι ανοιχτή σε νέες σημασιολογήσεις και εναλλακτικές επιτελέσεις (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Το φύλο ως επιτελεστικό δρώμενο μπορεί να εννοηθεί σαν το αποτέλεσμα της παράστασης ενός ρόλου που επαναλαμβάνεται διαρκώς από το υποκείμενο, αποκτώντας την ιδιότητα που η Butler ονομάζει επιτελεστικότητα (performativity). Ο έμφυλος αυτός ρόλος διαμορφώνεται από ένα σύνολο κατασκευασμένων εκφράσεων, σωματικών και λεκτικών, οι οποίες επιτελούνται διαρκώς από το υποκείμενο και κατασκευάζουν την ταυτότητά του. Συνεπώς, το φύλο δεν εγγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα, αλλά επιτελείται παραστασιακά καθημερινά μέσα από αγωνίες και απολαύσεις (Butler, 2009). Γίνεται φανερό ότι η υποτιθέμενη σταθερότητα της έμφυλης ταυτότητας αποδομείται και ότι οι ταυτότητες γίνονται πεδία πολιτικής αναστάτωσης και αναταραχής (Butler, 2009).

Ορισμένες εναλλακτικές πρακτικές έμφυλης επιτέλεσης, όπως η πολιτισμική πρακτική του drag, δηλαδή η ένδυση ενός άνδρα με ρούχα που δεν «ταιριάζουν» στην επιτέλεση του φύλου του, εκτοπίζουν και παρωδούν την υποτιθεμένη φυσική έμφυλη ταυτότητα, γιατί καταδεικνύουν ότι το φύλο δομείται μέσω της μίμησης και όχι της φύσης (Butler, 2009). Αυτό είναι σημαντικό, γιατί συνεπάγεται ότι κάποιες εκδοχές της πραγματικότητας μπορούν να αμφισβητηθούν και άλλες, εναλλακτικές, να υλοποιηθούν. Βέβαια η φιλόσοφος υποστηρίζει ότι η παρωδία της έμφυλης κανονικότητας δε λειτουργεί από μόνη της ανατρεπτικά, αλλά χρειάζεται και το κατάλληλο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, προκειμένου για την αποσταθεροποίηση των έμφυλων ταυτοτήτων (Butler, 2009).

Αλλά και στο επόμενο βιβλίο της Butler, *Σώματα με σημασία. Οριοθετήσεις του «φύλου» στον λόγο* (2008) η κατηγορία του φύλου αποδομείται μέσα από τη σύνδεση της σωματικής υλικότητας με την έμφυλη επιτελεστικότητα. Η φιλόσοφος δεν εκλαμβάνει την υλικότητα του φύλου ως δεδομένη, αλλά ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη μιας φεμινιστικής θεωρίας που διαπραγματεύεται την υλική υπόσταση του σώματος, την οποία θεωρεί σε ένα βαθμό πάντοτε επιτελεστική (Butler, 2008). Το φύλο γίνεται αντιληπτό ως αποτέλεσμα κανονιστικών σχέσεων και τεχνικών εξουσίας, ενώ από την υλοποίησή του εξαρτάται η κατηγοριοποίηση του υποκειμένου ως ανθρώπινου ή μη και η θέση του στην κοινωνία (Butler, 2008). Μόνο τα σώματα που ευθυγραμμίζονται με το ρυθμιστικό ιδεώδες, νοούνται ως βιώσιμα και ανθρωπίνως δυνατά, ως σώματα που έχουν σημασία (Butler, 2008).

Αυτή η έμφυλη τάξη πραγμάτων είναι δυνατόν να ανατραπεί μόνο μέσα από τη συγκρότηση ταυτοτήτων που δε θα στηρίζονται στο δυισμό των φύλων, ούτε στη σταθερότητά τους, αλλά θα είναι ρευστές και μεταβαλλόμενες και θα δίνουν στα άτομα νέες δυνατότητες για εναλλακτικές εμπειρίες. Η αμφισβήτηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, η σύγχυση και η ρευστότητα των φύλων, η διακωμώδηση και η παρωδία των έμφυλων κανονικοτήτων είναι κάποιες από τις πρακτικές που ανοίγουν τέτοιους δρόμους και υπονομεύουν την κυριαρχία των δυαδικών ταυτοτήτων.

### **3.5 Η συσχέτιση της επιτελεστικότητας του φύλου με τη δραματική πράξη**

Εκκινώντας από τη φεμινιστική θέση ότι το βιολογικό φύλο δεν προηγείται του κοινωνικού, αλλά αντιθέτως είναι αυτό που παράγεται μέσα σε κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες και έμφυλες ιεραρχικές σχέσεις, γίνεται αντιληπτό ότι μέσα από την υπέρβαση των αντιθετικών δίπολων βιολογικό/κοινωνικό, ανδρικό/γυναικείο, παρουσία/απουσία, ταυτότητα/ετερότητα κλπ. είναι δυνατόν να ανακαλυφθούν και άλλοι, εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης αυτών των εννοιών, χωρίς την ιεραρχική βία που διέπει τα δυαδικά αντιθετικά σχήματα (Butler, 2009).

Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει η συσχέτιση των θεωριών της παραστασιακής επιτέλεσης με το δραματουργικό πράττειν, στη βάση των κοινών

νοημάτων που παράγουν (Butler, 2006), ώστε να αναδειχθεί ο ενδεχόμενος ρόλος της δραματικής πράξης σε μία νέα προσέγγιση του φύλου και της ταυτότητας. Αυτή η νέα προσέγγιση θα επιτρέπει να γίνεται πλέον αντιληπτό το φύλο με όρους πολλαπλότητας και διαφορετικότητας, και όχι με όρους ενότητας και οικουμενικών κατηγοριών, όπως συνηθίζεται στη μακρόχρονη παράδοση της δυτικής φιλοσοφίας (Scott, 2006).

### **3.5.1 Δράση-σύγκρουση**

Η δράση, βασικό δομικό στοιχείο του δράματος, συσχετίζεται άμεσα με την επιτελεσματικότητα του φύλου, καθώς η διαδικασία συγκρότησής του παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τα παραστασιακά δρώμενα που λαμβάνουν χώρα σε θεατρικά συμφραζόμενα (Butler, 2006). Το φύλο συγκροτείται με χρονοβόρες διαδικασίες, μέσα από την υφολογική τυποποίηση (στιλιζάρισμα) του σώματος και των καθημερινών πράξεων, μέσα από χειρονομίες, κινήσεις του σώματος, διάφορες παραστασιακές εκδηλώσεις που επιτελούνται καθημερινά και κατασκευάζουν την ψευδαίσθηση ενός σταθερού έμφυλου υποκειμένου (Butler, 2006). Αλλά ακόμα και η αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή ο μετασχηματισμός του φύλου σε ένα πιο ανοιχτό σχήμα, σχετίζεται με την επιτελεσματικότητα της κατασκευής του, δηλαδή με τη δυνατότητα να επαναλαμβάνονται οι σωματικές πράξεις με διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο (Butler, 2006). Επιπλέον, με θεατρικούς όρους, μπορεί να θεωρηθεί ως επίδραση αντίρροπων δυνάμεων, στενά συνδεδεμένη με τη σύγκρουση. Το συγκρουσιακό δυναμικό που εμπεριέχεται στις πράξεις των υποκειμένων που δεν πραγματώνουν το φύλο τους σύμφωνα με τις κανονιστικές ρυθμίσεις επιτρέπει τη διάρρηξη και την ανατροπή των έμφυλων ταυτοτήτων.

### **3.5.2 Υποκείμενο-ρόλος-ταυτότητα**

Ως επιτελεσματικό δρώμενο το φύλο μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό μέσα από τη συσχέτιση τριών βασικών όρων, του υποκειμένου, του ρόλου και της ταυτότητας (Πεφάνης, 2010), οι οποίοι απασχολούν τόσο τη φεμινιστική θεωρία όσο και τη δραματική πράξη. Από τους όρους αυτούς, το υποκείμενο είναι ρευστό και ανοιχτό στις αλλαγές, η ταυτότητα είναι συνήθως ένα σταθερό και κλειστό σχήμα εκδηλώσεων και συμπεριφορών, ενώ ο ρόλος λειτουργεί ως ενδιάμεσο μεταξύ τους (Πεφάνης, 2010). Ένα ζήτημα σχετικό με το υποκείμενο που απασχολεί τη φεμινιστική σκέψη είναι η σχέση που έχει με το σώμα. Για την Butler το σώμα υπάρχει όχι ως ύλη, αλλά ως φορέας νοήματος

με έναν τρόπο κατεξοχήν δραματουργικό, ως αδιάκοπη υλοποίηση δυνατοτήτων, σύμφωνα με την οποία ο καθένας πραγματώνει με διαφορετικό τρόπο το δικό του σώμα, το δραματοποιεί και το αναπαράγει (Butler, 2006). Το σώμα για τη φεμινιστική σκέψη αποτελεί το σημείο εκείνο στο οποίο οι κατηγορίες του φυσικού, του συμβολικού και του κοινωνικού συγκλίνουν και αλληλοεπικαλύπτονται (Braidotti, 2006).

Η έμφυλη ταυτότητα, που συγκροτείται με όρους επιτελεστικότητας, σύμφωνα με την Butler, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα παραστασιακό επίτευγμα. Αυτό επιτελείται πιστά από το κοινωνικό ακροατήριο, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι ίδιοι οι συντελεστές της παράστασης, με αποτέλεσμα να γίνεται πιστευτό ως ένα απόλυτο σχήμα (Butler, 2006). Η διαφορά για την Butler σχετικά με τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας ανάμεσα στα δραματουργικά μοντέλα και τη φεμινιστική θεωρία της επιτελεστικότητας έγκειται στο γεγονός ότι στα θεατρικά συμφραζόμενα ο έμφυλος εαυτός προϋπάρχει της πράξης, ενώ στη φεμινιστική σκέψη η έμφυλη ταυτότητα δεν προϋπάρχει, αλλά κατασκευάζεται ως πειθαναγκαστική ψευδαίσθηση (Butler, 2006).

Στο παραπάνω τριαδικό σχήμα, ο ρόλος είναι αυτός που συνδέει το υποκείμενο με την ταυτότητα. Τον 20ό αιώνα ο όρος υιοθετήθηκε ευρέως από τις κοινωνικές επιστήμες, προκειμένου να μελετηθεί καλύτερα η ανθρώπινη συμπεριφορά μέσω της θεατρικής μεταφοράς. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν διάφορα κοινωνικά μοντέλα βασισμένα στην αναλογία μεταξύ των όρων που χρησιμοποιούνται στη θεατρική σκηνή και στην καθημερινή ζωή, ανάμεσα στα οποία και η θεώρηση του Erving Goffman (2006). Σύμφωνα με αυτήν, υπάρχει ένας εαυτός ο οποίος υιοθετεί διάφορους ρόλους μέσα στο πλαίσιο των περίπλοκων κοινωνικών σχέσεων της σύγχρονης ζωής (Goffman, 2006). Επομένως, εφόσον για τη φεμινιστική σκέψη η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας παραμένει ένα ζήτημα ανοιχτό, η διερεύνηση του φύλου στη δημόσια ζωή μέσα από το πρίσμα του θεάτρου, θα μπορούσε να αναδείξει κάποιες όψεις της προβληματικής του (Πεφάνης, 2010).

Ωστόσο, στη θεώρηση αυτή αντιτίθεται η άποψη της Butler, η οποία διαφωνεί με την ύπαρξη μιας οντότητας, του εαυτού, που προϋπάρχει και εναλλάσσει προϋπάρχοντες ρόλους μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι, γιατί θεωρεί ότι για τη φεμινιστική σκέψη η προτεραιότητα αυτή τόσο στον εαυτό όσο και στο ρόλο συνιστά μια κατασκευή (Butler,

2006). Επιπλέον, διαφοροποιεί την επιτέλεση του φύλου στο θέατρο σε σχέση με την καθημερινή ζωή, λόγω της θεατρικής πλαισίωσης, χάρη στην οποία μπορεί κανείς να διαχωρίσει αυτό που διαδραματίζεται πάνω στη σκηνή από την πραγματικότητα, μέσω συμβάσεων που δηλώνουν ότι πρόκειται για παράσταση και όχι για την αληθινή ζωή. Ακόμα, τονίζει ότι, παρά το γεγονός ότι και η θεατρική παράσταση μπορεί να γίνει αντικείμενο λογοκρισίας, η παραστασιακή επιτέλεση του φύλου, όταν δεν ευθυγραμμίζεται με τις κανονιστικές ρυθμίσεις, επιφέρει σοβαρές κυρώσεις και κοινωνικό αποκλεισμό στο υποκείμενο, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στον πραγματικό κόσμο και όχι στο δραματουργικό σύμπαν του θεάτρου (Butler, 2006). Παρόλα αυτά, υποστηρίζει ότι οι σχέσεις μεταξύ θεατρικών και κοινωνικών ρόλων είναι σύνθετες και για αυτό το λόγο είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με σαφήνεια (Butler, 2006).

### **3.5.3 Χώρος**

Σύμφωνα και με τις θεωρίες της κοινωνικής ανθρωπολογίας, η κοινωνική παραστασιακή επιτέλεση που σχετίζεται με το ζήτημα του φύλου προκύπτει βέβαια από ατομικά σώματα, αλλά η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας λαμβάνει δημόσιο χαρακτήρα και η δράση γίνεται συλλογική (Turner, 1974). Για τη φεμινιστική σκέψη το δρών υποκείμενο, με όρους της παραστασιακής επιτέλεσης, μοιάζει να είναι πάντα παρόν πάνω στη σκηνή και το έμφυλο σώμα φαίνεται να παίζει το ρόλο του και να δραματοποιεί ερμηνείες μέσα σε ένα σωματικό χώρο πολιτισμικά προκαθορισμένο (Butler, 2006).

### **3.5.4 Χρόνος**

Για τη φεμινιστική σκέψη οι αναπαραστάσεις που αποδίδονται στα φύλα σχετίζονται τόσο με τον ιστορικό χρόνο της πατριαρχίας όσο και με μία βαθύτερη και πιο ασυνεχή αίσθηση του χρόνου, μία διαφορετική χρονικότητα, που μπορεί να είναι ο χρόνος της μεταμόρφωσης και της αντίστασης, για μία ανατρεπτική πραγμάτωση των έμφυλων ταυτοτήτων (Braidotti, 2006). Η σχέση μεταξύ των διαφορετικών αυτών χρονικοτήτων της φεμινιστικής σκέψης θυμίζει τη διάκριση μεταξύ σκηνικού και δραματικού χρόνου. Ο δραματικός χρόνος, ο οποίος δε γίνεται άμεσα αντιληπτός, προσομοιάζει στον φυσικό χρόνο κατά τον οποίο τα έμφυλα υποκείμενα ζουν και δρουν μέσα στο πατριαρχικό εξουσιαστικό σύστημα. Ο δραματικός χρόνος αποτυπώνεται με το σκηνικό χρόνο και ως τέτοιος θα μπορούσε να θεωρηθεί ο χρόνος συγκρότησης του φύλου. Ο τελευταίος οδηγεί, μέσα από το επιτελεστικό δρώμενο της καθημερινής επανάληψης των στιλιζαρισμένων

σωματικών εκφράσεων, είτε στην ψευδαίσθηση της κατασκευής ενός σταθερού έμφυλου εαυτού είτε στην ανατροπή του.

### **3.5.5 Μύθος**

Το φύλο νοείται ως μυθοπλασία, ως εκφραστικός τρόπος χωρίς αληθινή υπόσταση, ακριβώς όπως συμβαίνει και στο θέατρο (Πεφάνης, 2010). Επειδή οι διαδικασίες κατασκευής του φύλου αποκρύπτονται, οι δημιουργοί του φύλου γοητεύονται από την ίδια τους τη μυθοπλασία και θεωρούν το κατασκευάσμα τους φυσικό αλλά και αναγκαίο (Butler, 2006). Ωστόσο, για τη φεμινιστική σκέψη, ο μύθος αυτός πρέπει να αποδομηθεί, ώστε από την υπέρβασή του να αναδυθούν τα νέα υποκείμενα, στο «εδώ και στο τώρα» (Braidotti, 2006).

### **3.5.6 Κάθαρση**

Μέσα από τη διαδικασία της ανατροπής των ταυτοτήτων μπορεί να αναδυθεί η ίδια υπόσχεση για την επικράτηση της ανθρώπινης ελευθερίας που υπάρχει και στο θέατρο (Πεφάνης, 2010). Η αλλαγή των συνειδήσεων και των συμπεριφορών, η αντίσταση στην κυρίαρχη ιδεολογία, η ανατρεπτική αλλά και λυτρωτική δύναμη της φαντασίας, η δημιουργία νέων ιδεών, είναι κοινοί στόχοι και σκοπιμότητες τόσο της φεμινιστικής σκέψης όσο και της δραματικής πράξης.

## **3.6 Πρακτικές ανατροπής της έμφυλης ταυτότητας**

Η ανατροπή των έμφυλων ταυτοτήτων μπορεί να προκύψει μέσα από διάφορες εναλλακτικές πρακτικές που συνδέονται με τη θεατρική παισίωση. Όταν το σώμα παισιώνεται θεατρικά οι δυνάμεις του αυξάνονται και μεγεθύνονται, ώστε να μπορεί να αμφισβητήσει τις κανονιστικές ρυθμίσεις και τις δυαδικές αντιθέσεις της πατριαρχίας (Πεφάνης, 2010).

Ορισμένες από αυτές τις πρακτικές σχετίζονται με την εμφάνιση. Μία τέτοια πρακτική έμφυλης επιτέλεσης είναι η πολιτισμική πρακτική του drag, η οποία, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, παρωδεί την υποτιθεμένη φυσική έμφυλη ταυτότητα (Butler, 2009). Επίσης, η παρενδυσία, κατά την οποία ο/η παρενδυσίας φοράει ρούχα που σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο σχετίζονται με το αντίθετο φύλο. Όταν οι άνδρες μιμούνται την εικόνα των γυναικών, με τη χρήση της υπερβολής τόσο στα οπτικά μέσα όσο και στις



εκφράσεις τους, η ανδρική παρενδυσία αποτελεί αφορμή για γέλιο (Πεφάνης, 2010). Αντίθετα, όταν οι γυναίκες μιμούνται την ανδρική εμφάνιση γίνονται εύκολα αποδεκτές. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι, ενώ η πρόσληψη της ανδρικής αντιστροφής ρόλου γίνεται αποδεκτή μόνο με όρους φάρσας, η γυναικεία αντιστροφή ρόλου είναι θεμιτή, γιατί είναι κατανοητή η επιθυμία για μετακίνηση από τη θέση του υποδεέστερου θηλυκού στη θέση του κυρίαρχου αρσενικού (Doane, 2006). Ωστόσο, αυτό που δε γίνεται εύκολα αποδεκτό για το γυναικείο φύλο είναι η επίδειξη της θηλυκότητας, δηλαδή η μασκαράτα, καθώς συνιστά αναγνώριση του γεγονότος ότι η θηλυκότητα όχι μόνο αποτελεί προϊόν κατασκευής, αλλά ότι η κατασκευή αυτή δεν είναι τίποτα άλλο από μία μάσκα (Doane, 2006). Συνεπώς, και η υπερβολή στη θηλυκή εμφάνιση, αποτελεί ανατρεπτικό στοιχείο που υπονομεύει την σταθερότητα της έμφυλης ταυτότητας.

Σε θεατρικά συμφραζόμενα, η αποδόμηση του έμφυλου υποκειμένου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη ρήξη στην παραδοσιακή σχέση μεταξύ ηθοποιού-ρόλου-κοινωνίας (Πεφάνης, 2010). Η τελευταία μπορεί να συμβεί όταν παραβιάζονται οι κάθε είδους κοινωνικές νόρμες, όπως οι σχετικές με το σώμα, την ηλικία, το φύλο, την ιεραρχία, αλλά και όταν τα δραματικά νοήματα κατακερματίζονται, δημιουργώντας ασάφειες, ελλείψεις, αντιφατικές ερμηνείες και πολλαπλές εστιάσεις. Με τη διάσπαση της δράσης σε πολλαπλά νοήματα καταργούνται τόσο οι προϋπάρχουσες στάσεις των θεατών απέναντι στην έννοια του φύλου όσο και οι προκατασκευασμένοι ρόλοι των ηθοποιών, με αποτέλεσμα να αποδεσμεύονται και οι δύο από τους περιορισμούς της έμφυλης ταυτότητας (Πεφάνης, 2010). Με την αποδόμηση του έμφυλου εαυτού, τα υποκείμενα που αναδύονται είναι ρευστά, επικρατεί η διάχυση και η ασάφεια στο λόγο, το ύφος, τη θεματική, ενώ αποφεύγεται η ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας, η γραμμική πλοκή, οι αιτιώδεις σχέσεις, γιατί αντιστοιχούν στην έμφυλη τάξη πραγμάτων και την κυριαρχία της πατριαρχίας (Πεφάνης, 2010). Αντιθέτως, υπάρχει προτίμηση στα τελετουργικά και μυθικά θέματα, την αμφισβήτηση κάθε είδους κανόνων, τα λυρικά και ποιητικά στοιχεία, τις πολυεπίπεδες και συμβολικές αναπαραστάσεις, γιατί δημιουργούν αναταραχή στα καθιερωμένα σχήματα και αντικατοπτρίζουν τη ρευστότητα των έμφυλων υποκειμένων.

Καθώς γίνεται από τα παραπάνω αντιληπτό ότι το φύλο μπορεί να απεγκλωβιστεί από την υλική οριοθέτηση του σώματος και να αποκτήσει την πολλαπλότητα εκείνη που θα

καταργήσει τις έμφυλες κατηγορίες, στον 21ο αιώνα θεωρείται πλέον σημαντική η δημιουργία νέων, εναλλακτικών «ταυτοτήτων» (Connell, 2006). Αυτές οι ταυτότητες δεν θα υπόκεινται σε έμφυλους διαχωρισμούς, αλλά θα επιτρέπουν στα υποκείμενα να διέρχονται ελεύθερα από συνεχείς αλλαγές, αντιφάσεις και ασυνέχειες (Connell, 2006). Μια τέτοια εξέλιξη μπορεί να προέλθει από διάφορες πολιτισμικές πρακτικές, όπως αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω, αλλά και από τους μηχανισμούς εκείνους που παράγουν κατά τη σύγχρονη εποχή αναπαραστάσεις του φύλου, όπως ο κινηματογράφος ή η διαφήμιση (Lauretis, 1987), με τις οποίες συνδέεται στενά και η δραματική τέχνη. Κυρίως όμως για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτυπικών προκαταλήψεων είναι αδιαμφισβήτητη η συμβολή και ο ρόλος της εκπαίδευσης.

## 4. Έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση

### 4.1 Φύλο και εκπαίδευση στη μεταπολεμική φεμινιστική σκέψη. Η θεώρηση του μεταδομισμού

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 η φεμινιστική σκέψη ασχολήθηκε με τη μελέτη του φύλου στην εκπαίδευση μέσα από μια ευρεία κοινωνική και πολιτική προοπτική, που κινήθηκε προς διάφορες κατευθύνσεις. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών κατά την περίοδο αυτή και οι διακρίσεις σε βάρος τους στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος οδήγησαν σε διάφορες θεωρήσεις. Μεταξύ αυτών, οι Bowles & Gintis (1976) υποστήριξαν ότι μέσω της εκπαίδευσης αναπαράγεται η κοινωνική και οικονομική διαστρωμάτωση και έφεραν στο προσκήνιο ζητήματα ανισοτήτων των φύλων στα σχολεία.

Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ο εκπαιδευτικός φεμινισμός άρχισε να ασχολείται συστηματικά με ζητήματα ταυτότητας, που σχετίζονταν τόσο με τη φύση της έμφυλης ταυτότητας όσο και με τους τρόπους με τους οποίους οι μορφές του εκπαιδευτικού λόγου διαμορφώνουν το σύγχρονο άτομο (Dillabough, 2008). Οι σχετικές θεωρήσεις είναι πολλές και διαφορετικές, κάποιες φορές αντικρουόμενες μεταξύ τους.

Στο πλαίσιο του μεταδομισμού και της αποδόμησης υιοθετήθηκε κυρίως η φεμινιστική θέση που έχει αναλυθεί εκτενώς παραπάνω, ότι δηλαδή η ταυτότητα του φύλου δεν αποτελεί μια σταθερή αφήγηση, αλλά μία ρευστή κατασκευή, η οποία μπορεί να αμφισβητηθεί και να ανατραπεί. Η εφαρμογή αυτής της θέσης στο χώρο της εκπαίδευσης είχε ως στόχο να διερευνηθούν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία, όπως τα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι των δασκάλων, η διοίκηση της σχολικής μονάδας, που μέσα από εξουσιαστικές και κανονιστικές σχέσεις, διαμορφώνουν πρακτικές ανδρισμού και θηλυκότητας σε αγόρια και κορίτσια (Davies, 1989).

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η έμφυλη τάξη πραγμάτων αντανακλάται στο σχολικό περιβάλλον και αποτρέπει τα κορίτσια από την πλήρη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Paechter, 2000). Επιπλέον, η επιτελεστική λειτουργία της κατασκευής του φύλου φαίνεται ότι ευθύνεται όχι μόνο για τον τρόπο δόμησης της έμφυλης ταυτότητας

σύμφωνα με τις κανονιστικές ρυθμίσεις, αλλά και για την εκδήλωση ακραίας στερεοτυπικής συμπεριφοράς φύλου από τα παιδιά στο σχολείο (Paechter, 2008).

Αυτό συμβαίνει κυρίως κατά την περίοδο της εφηβείας, κατά την οποία τα νεαρά άτομα επιθυμούν να ωριμάσουν με πιο γρήγορους ρυθμούς από όσο αναπτύσσεται το σώμα τους και οδηγούνται σε υπερβολές, προκειμένου να επιτελέσουν αυτό που αντιλαμβάνονται ως ανδρισμό ή θηλυκότητα (Paechter, 2008). Έτσι τα κορίτσια υιοθετούν πιο θηλυκές και σεξουαλικά προκλητικές μορφές ντυσίματος και τα αγόρια εκδηλώνουν υπερβολικά σεξιστικές συμπεριφορές, ενώ απορρίπτουν τις δραστηριότητες που θεωρούν «γυναικείες», ώστε να μη γίνονται αντικείμενα χλευασμού ή κοροϊδίας από συνομηλίκους τους.

Ωστόσο, οι παραπάνω στερεοτυπικές στάσεις μπορούν ενδεχομένως να περιοριστούν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου, που θεωρείται περισσότερο ως τόπος ενεργητικής παραγωγής έμφυλων ταυτοτήτων, παρά ως παθητικός φορέας τους. Εφόσον η συγκρότηση του φύλου είναι σχετική και ρευστή, αυτό σημαίνει ότι μπορεί και να μεταβληθεί ανάλογα με τις συνθήκες, και το σχολείο μπορεί να γίνει το κατάλληλο πλαίσιο για αυτή τη μεταβολή (Kehily, 2008).

## **4.2 Αντιφάσεις των έμφυλων σχέσεων στο χώρο του σχολείου**

Ένα επιπλέον ζήτημα που προέκυψε από τη μεταδομιστική θεώρηση της ταυτότητας, υπήρξε και η μελέτη του ανδρισμού, που θεωρήθηκε σημαντική παράμετρος της έρευνας για την ταυτότητα στην εκπαίδευση. Εκκινώντας από τη διερεύνηση των μειωμένων σχολικών επιδόσεων των αγοριών από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν πολλές και αντιφατικές ανδρικές ταυτότητες στα σχολεία, οι οποίες χρειάζεται να γίνουν αντικείμενο έρευνας (Dillabough, 2008). Έγινε συνεπώς αντιληπτό ότι από μόνη της η μελέτη των κοριτσιών δεν επαρκεί για τη διαπραγμάτευση του σύνθετου ζητήματος των σχέσεων των φύλων στο σχολικό περιβάλλον.

Σχετικά με τη συγκρότηση της ανδρικής ταυτότητας στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρήσεις, που ωστόσο συγκλίνουν στην παραδοχή ότι τα σχολεία προάγουν τον ανδρισμό περισσότερο από τη θηλυκότητα (Skelton, 2008). Μια από τις πιο

σημαντικές θεωρίες εκφράζεται από τον Connell (1995) και αφορά την «ηγεμονική ανδρική ταυτότητα». Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα ως έννοια περιγράφει τη μορφή ανδρισμού που διαθέτει το υψηλότερο κοινωνικό κύρος και τη μεγαλύτερη εξουσία (Connell, 1995). Διαμορφώνει σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα φύλα, αλλά και μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου και καθορίζει τη σημασία του να είσαι «πραγματικός» άνδρας ή αγόρι. Τα χαρακτηριστικά που διαθέτει η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα, αν και λαμβάνουν διάφορες μορφές, είναι η δύναμη, η βεβαιότητα, ο ανταγωνισμός, η λογική, η πειθαρχία, η αντικειμενικότητα (Kenway & Fitzclarence, 1997). Συνεπώς αποτελεί το μέτρο σύγκρισης για όλες τις υπόλοιπες μορφές ανδρισμού και τα άτομα προσπαθούν να την αποκτήσουν, παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να ενσωματωθεί σε καμία ατομική προσωπικότητα, γιατί δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα ιδανικό προσωπείο της ανδρικής επιβολής (Connell, 1995). Όσοι όμως δεν εκπληρώνουν τις επιταγές της, θεωρούνται ως «υποτελείς ανδρικές ταυτότητες» και περιθωριοποιούνται (Connell, 1995).

Ως συνέπεια της στροφής προς τη διερεύνηση της ανδρικής ταυτότητας, όπως περιγράφηκε παραπάνω, το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνών περιορίστηκε σε ζητήματα εκτός της γυναικείας ταυτότητας. Η μονόπλευρη όμως αυτή προσέγγιση αποδείχθηκε ότι δεν επαρκεί για την επίλυση ζητημάτων σχετικών με την ισότητα των φύλων. Πρόσφατες ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν ότι οι σύγχρονες έμφυλες σχέσεις εξουσίας είναι πολύ πιο σύνθετες και αντιφατικές από όσο φαίνονται εκ πρώτης όψεως και απέχουν πολύ από την απλοϊκή διαπίστωση ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τα αγόρια (Kenway & Willis, 1998; Blackmore, 1999; Francis, 2000).

Ένα άλλο σχετικό με τα παραπάνω ζήτημα είναι ότι, παρά τις όποιες σχολικές επιτυχίες των κοριτσιών, εξακολουθεί να υπάρχει η πεποίθηση από την πλειονότητα των αγοριών, αλλά και από ικανό αριθμό κοριτσιών ότι είναι προτιμότερο να είναι κανείς άνδρας παρά γυναίκα (Reay, 2001). Αυτή η αντίληψη δεν έχει αλλάξει στο πέρασμα του χρόνου και υποδηλώνει ότι η θηλυκή ταυτότητα δεν έχει ουσιαστική υπόσταση, πράγμα που σημαίνει όμως ταυτόχρονα ότι μπορεί να μεταβάλλεται διαρκώς, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται.

Η παραπάνω ρευστότητα της θηλυκής ταυτότητας είναι εμφανής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου δίνεται προτεραιότητα στον ανταγωνισμό, τις υψηλές

επιδόσεις, την αριστεία, δηλαδή σε στοιχεία που συνδέονται παραδοσιακά με τον ανδρισμό. Προκειμένου τα κορίτσια να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις απαιτήσεις και να αποκτήσουν κάποιες επαγγελματικές θέσεις που παλιότερα κατείχαν αποκλειστικά άνδρες, αναγκάστηκαν να μεταβάλουν κάποια στοιχεία της θηλυκής τους ταυτότητας και προσπάθησαν να τη συνδέσουν με ανδρικές αξίες, όπως είναι η λογική και η ευφυΐα (Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). Για να το πετύχουν όμως αυτό, καταπίεσαν ορισμένες πτυχές της θηλυκότητας και της σεξουαλικότητάς τους, που θεωρήθηκαν εμπόδια για την επιτυχία τους, και προκάλεσαν στον εαυτό τους πολλά προβλήματα, όπως κρίσεις ταυτότητας, άγχος, πληθώρα διατροφικών διαταραχών (Walkerdine et al., 2001).

Αυτή η υιοθέτηση στοιχείων του ανδρισμού θεωρήθηκε απαραίτητη για τη σχολική και επαγγελματική επιτυχία των κοριτσιών, καθώς έχει γίνει αντιληπτή η αντίφαση που κυριαρχεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Ενώ, δηλαδή, η γνώση που παρέχεται από το σχολείο υποτίθεται ότι προωθεί ίσες ευκαιρίες και για τα δύο φύλα, στην πραγματικότητα στηρίζεται σε αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια και παιδαγωγικό υλικό που έχουν σχεδιαστεί στο πλαίσιο της πατριαρχίας (Κογκίδου, 2012). Αντιθέτως, οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, η οπτική των κοριτσιών παραλείπονται από όλα τα παραπάνω, με αποτέλεσμα να πρέπει οι γυναίκες, για να τα καταφέρουν στον επαγγελματικό στίβο, να αγωνίζονται σε έναν κόσμο φτιαγμένο αποκλειστικά από άνδρες για άνδρες.

Συμπερασματικά, για την πραγμάτωση μιας εκπαίδευσης περισσότερο προσανατολισμένης στην ισότιμη σχέση των φύλων, είναι αναγκαίο να υιοθετηθούν διαφορετικοί, εναλλακτικοί τύποι ανδρισμού και θηλυκότητας από τα παιδιά στο σχολείο, αλλά και να μεταβληθούν οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που το ίδιο το σχολείο αναπαράγει στους μαθητές και τις μαθήτριες. Αδιαμφισβήτητα πρέπει να αναπτυχθούν κατάλληλα προγράμματα για την ισοτιμία των φύλων, στα οποία η έμφαση είναι σημαντικό να δοθεί και στα αγόρια και στα κορίτσια, και στα οποία επιπλέον το κοινωνικό φύλο θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι σχετικό και μεταβαλλόμενο (Skelton, 2008).

## **4.3 Έμφυλα στερεότυπα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

### **4.3.1 Πρόσβαση στην εκπαίδευση, σχολικές επιδόσεις και επαγγελματικές επιλογές**

Στην Ελλάδα, όπως και στο εξωτερικό, είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός η ίση πλέον πρόσβαση των δύο φύλων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και οι υψηλές σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών που σε πολλές περιπτώσεις ξεπερνούν τις αντίστοιχες των αγοριών (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Φρόση, 2008). Οι εξελίξεις αυτές σχετίζονται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της δεκαετίας του 1970, η οποία συνέδεσε την απόκτηση απολυτηρίου λυκείου με τη συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις και οδήγησε στην αύξηση της πρόσβασης των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, παρά τις επιτυχίες, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών παραμένουν στερεοτυπικές ως προς το φύλο. Τα κορίτσια δηλαδή επιλέγουν για σπουδές κυρίως τους τομείς των παιδαγωγικών, της γλώσσας, των τεχνών, των κοινωνικών επιστημών, ενώ αποφεύγουν τις τεχνικές σχολές, τις θετικές επιστήμες, την πληροφορική, γεγονός που αποδεικνύει ότι η θέση τους στην αγορά εργασίας παραμένει άνιση και προβληματική (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Φρόση, 2008).

Η ευθύνη για τις επιλογές αυτές οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο, καθώς φαίνεται να υλοποιεί έναν άτυπο και στερεοτυπικό επαγγελματικό προσανατολισμό, μέσα από ποικίλους τρόπους και πρακτικές, όπως είναι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, το αναλυτικό πρόγραμμα, η αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς κ.ά. (Μαραγκουδάκη, 2008). Άρα, παρά τις θετικές εξελίξεις, οι διακρίσεις και οι ανισότητες διατηρούνται και αναπαράγονται στο εσωτερικό του σχολικού συστήματος (Κορωνάιου, Δημητρούλη & Τικταπανίδου, 2008). Τα κορίτσια προετοιμάζονται στο σχολείο για να ασχοληθούν με επαγγέλματα που σχετίζονται με τη φροντίδα, την προσφορά, την ιδιωτική ζωή, ενώ τα αγόρια επιλέγουν επαγγέλματα που συνδέονται με τη δύναμη, την ευστροφία, το δημόσιο βίο.

### **4.3.2 Έμφυλες ταυτότητες στο σχολικό περιβάλλον την περίοδο της εφηβείας**

Η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων κατά την εφηβική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί οι σχετικές έρευνες καλύπτουν μία κρίσιμη για την ανθρώπινη ζωή περίοδο και ασχολούνται με πληθώρα ζητημάτων, που εκτείνονται από τις σχολικές

επιδόσεις έως τις επαγγελματικές προτιμήσεις και τις γενικότερες επιλογές ζωής (Deliyanni & Sakka, 1999).

Οι έμφυλες ταυτότητες που συγκροτούνται αυτήν την περίοδο είναι καίριες για την ανθρώπινη προσωπικότητα, γιατί επηρεάζουν καταλυτικά τόσο τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν τα άτομα στην ενήλικη ζωή όσο και τις σχέσεις των φύλων στην κοινωνία, που δεν είναι μονοδιάστατες, αλλά εξαιρετικά πολύπλοκες. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, βέβαια, όπως και στις χώρες του εξωτερικού, εξακολουθούν να κυριαρχούν οι παραδοσιακές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα, οι οποίες ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων την περίοδο της εφηβείας. Στο χώρο του σχολείου αυτά τα στερεότυπα είναι ιδιαίτερα επιβλαβή, γιατί μπορεί να οδηγήσουν σε περιθωριοποίηση ατόμων ή ομάδων, σχολικό εκφοβισμό ή ακόμα και περιστατικά λεκτικής και σωματικής βίας.

Ωστόσο, όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες, οι ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες που διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον είναι πολλαπλές, όχι μόνο παραδοσιακές, αλλά και εναλλακτικές, οι οποίες όμως υποσκελίζονται από τις ηγεμονικές ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008). Η διεύρυνση των γυναικείων ταυτοτήτων φαίνεται να είναι μεγαλύτερη από αυτήν των ανδρικών, καθώς η σύνδεση των γυναικών με αξίες και συμπεριφορές που παραδοσιακά ανήκαν στην ανδρική σφαίρα επιρροής είναι αναπόφευκτη προκειμένου να υπάρξει βελτίωση στην κοινωνική τους θέση, ενώ αντίθετα, οι ανδρικές ταυτότητες, όπως συγκροτούνται κατά την περίοδο της εφηβείας, δεν έχουν υποστεί δραματικές αλλαγές σε σχέση με το παρελθόν (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008).

Επιπλέον, εντυπωσιακές είναι και οι διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις αξίες αγοριών και κοριτσιών σχετικά με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων γύρω από τη δόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008). Αυτό δείχνει ότι, ενώ αγόρια και κορίτσια εκπαιδεύονται και κοινωνικοποιούνται μαζί στο σχολικό περιβάλλον, μαθαίνουν τελικά πολύ λίγα πράγματα για τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις ταυτότητες ο ένας του άλλου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).



Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι παρά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί την ισότητα των φύλων και τις νομοθετικές ρυθμίσεις που καταργούν τις διακρίσεις σε βάρος των κοριτσιών, στην πράξη, το σχολείο, μέσα από την κυρίαρχη ιδεολογία, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, καλλιεργεί την ανισότητα και τις έμφυλες διακρίσεις και διαιωνίζει τα στερεότυπα. Τα τελευταία αποτελούν σημαντικό εμπόδιο τόσο για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και για την πλήρη και ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Μόνο με την υπέρβαση των στερεοτύπων, την αμφισβήτηση των έμφυλων ταυτοτήτων και την αναδόμησή τους σε πιο ρευστά και ανοιχτά σχήματα, μέσα από κατάλληλες πρακτικές, θα καταστεί δυνατόν να προσανατολιστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε αξίες και στάσεις δημοκρατικές και ανθρώπινες, με ενσυναίσθηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα.

## **5. Το δράμα στην εκπαίδευση ως μέσο για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων: θεωρητικές προσεγγίσεις και σχετικές έρευνες**

### **5.1 Το δράμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μέσο για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων: θεωρητικές προσεγγίσεις**

#### **5.1.1 Οι παράγοντες του χρόνου και του χώρου**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο να επικεντρωθεί ως προς το χρόνο στην ηλικιακή περίοδο της εφηβείας, κατά την οποία οι νέοι και οι νέες αναζητούν τρόπους έκφρασης της ταυτότητάς τους, και ως προς το χώρο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν ως φορείς γνώσης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τους έφηβους και τις έφηβες που φοιτούν σε αυτά. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με τους δασκάλους και τις δασκάλους τους και διαπαιδαγωγούνται με ανθρωπιστικές αξίες και ιδανικά, κρίνεται ως ο κατάλληλος χώρος για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων, την ανακάλυψη εναλλακτικών τρόπων σκέψης και την ευαισθητοποίηση σε θέματα έμφυλων ανισοτήτων. Ένα από τα μέσα που μπορεί να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η δραματική τέχνη με την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση για αυτόν το σκοπό. Για αυτούς τους λόγους η παρούσα εργασία εστιάζει στις συγκεκριμένες παραμέτρους.

#### **5.1.2 Υπέρβαση των στερεοτυπικών αντιλήψεων ως κοινωνικοπολιτισμική ανατροπή**

Το θέατρο στην εκπαίδευση, είτε ως διδασκόμενο αντικείμενο είτε ως μέθοδος διδασκαλίας είτε ως καλλιτεχνική δραστηριότητα, προάγει τον πολιτισμό, αναδεικνύει αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς, βιωματικές εμπειρίες και απόψεις για την πραγματικότητα (Γραμματάς, 2005). Ούτως ή άλλως το θέατρο στη διαχρονική του πορεία μεταδίδει ιδέες και ασκεί κριτική σε θεσμούς, αντιλήψεις, στάσεις (Κοντογιάννη, 2012), οπότε προσανατολίζεται και προς αυτήν την κατεύθυνση, της καταπολέμησης των έμφυλων στερεοτύπων. Επιπλέον, ως άμεση αναπαράσταση και αναπροσαρμογή της ζωής, μπορεί να λειτουργήσει ως παρέμβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στη διαπραγμάτευση των κοινωνικών ρόλων (Κοντογιάννη, 2012). Οι ανθρωπιστικές αξίες της αποδοχής της

ετερότητας μέσα από τη θεατρική έκφραση υιοθετούνται και αφομοιώνονται με τρόπο βιωματικό και άμεσο.

Η αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους έφηβους και στις έφηβες να κάνουν την υπέρβαση από το ιστορικά προσδιορισμένο στο αντι-ιστορικό, το διαφορετικό, το καθολικό (Γραμματάς, 2017). Έτσι μπορούν να προχωρήσουν από την άκριτη αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων που διαιωνίζει η κυρίαρχη τάξη πραγμάτων, σε μία εναλλακτική, διαχρονική, πανανθρώπινη θεώρηση των φύλων. Αυτή η υπέρβαση έχει το χαρακτήρα της πολιτισμικής ανατροπής και επιφέρει βαθιές αλλαγές στον τρόπο δόμησης των έμφυλων ταυτοτήτων και στον ψυχοπνευματικό κόσμο των νέων, οι οποίες αφομοιώνονται με φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από τη δραματική πράξη (Γραμματάς, 2017).

Αυτό συμβαίνει επειδή τα έμφυλα στερεότυπα, όπως και κάθε άλλο αντικείμενο διαπραγμάτευσης, μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά, όχι με τρόπο φορμαλιστικό και λεκτικό, αλλά στο βαθύτερο περιεχόμενό τους, μέσα από τις τεχνικές του δράματος, μέσα από τις καταστάσεις που περιγράφονται, τα κίνητρα και την ψυχολογία των δρώντων προσώπων, δηλαδή με τρόπο άμεσο, προσωπικό και παραστατικό (Γραμματάς, 2005). Για αυτό και το δράμα στην εκπαίδευση είναι μία από τις καλύτερες μεθόδους για την αποδόμηση των στερεοτύπων, γιατί μέσα από αυτό το αίτημα της ισότητας των φύλων δε λειτουργεί ως διδακτική υπόδειξη, αλλά ως σκηνική πρόταση, που συνοδεύεται από αυθύπαρκτη δράση (Γραμματάς, 2005). Με την παρέμβαση του διδάσκοντα/της διδάσκουσας που λειτουργεί ως διαμεσολαβητής/διαμεσολαβήτρια και εμψυχωτής/εμψυχώτρια οι έφηβοι και οι έφηβες αναπτύσσουν αυτοδύναμες δραματικές καταστάσεις που ασκούν σημαντική επίδραση στη συνείδησή τους. Επιπλέον, μέσα από τη σύζευξη θεατρικού και πραγματικού, μπορούν να συναισθανθούν καλύτερα το παραστασιακό στοιχείο που εμπεριέχεται στις έμφυλες ταυτότητες, το οποίο έχει αναλυθεί εκτενέστερα παραπάνω, και να κατανοήσουν ότι δεν είναι παρά κατασκευές που μπορούν να ανατραπούν και να αναδομηθούν με πιο εναλλακτικούς όρους, για την πραγμάτωση ουσιαστικής ισότητας στο σχολείο του 21ου αιώνα.

### **5.1.3 Η διάσταση της σύγκρουσης: μεταμόρφωση των συγκρούσεων μέσω του θεάτρου**

Ένας ακόμη λόγος που το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί από τα πλέον προσφιλή μέσα για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων είναι η στενή σχέση που έχει με τη σύγκρουση. Το δράμα είναι μία μορφή τέχνης που αντανακλά και εξηγεί την ανθρώπινη σύγκρουση. Χωρίς τη σύγκρουση, εσωτερική και εξωτερική, δεν μπορεί να υπάρξει ούτε δράση ούτε δράμα. Μέσα από αυτήν μπορούν να απεικονιστούν και να διερευνηθούν βαθύτερα οι ανθρώπινες σχέσεις (Τσιάρας, 2014).

Εκτός όμως από δομικό στοιχείο του δράματος, η σύγκρουση, όπως έχει αναφερθεί εκτενέστερα παραπάνω, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κατασκευής των έμφυλων ταυτοτήτων, όταν ο/η έφηβος/η συγκροτεί την ταυτότητά του/της μέσα από τη διαφορά ανάμεσα σε αντιθετικούς όρους, όπως αρσενικό/θηλυκό, ταυτότητα/ετερότητα, παρουσία/απουσία κ.ά. Αλλά και η αποδόμηση των κατασκευασμένων σύμφωνα με τις κανονιστικές ρυθμίσεις έμφυλων ταυτοτήτων πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες εναλλακτικές, ανατρεπτικές και συγκρουσιακές προς την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων. Συνεπώς η έννοια της σύγκρουσης συνδέει τα παραπάνω στο χώρο της εκπαίδευσης και στη χρονική περίοδο της εφηβείας, κατά την οποία είναι κοινά παραδεκτό ότι η σύγκρουση με τον άλλο, με τον εαυτό, με τις παγιωμένες αντιλήψεις, είναι από τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν την καθημερινή πραγματικότητα του/της εφήβου και σηματοδοτούν το πέρασμα στην ενήλικη ζωή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαπίστωση ότι ο τομέας του εκπαιδευτικού δράματος και ο τομέας της επίλυσης ή διαχείρισης των συγκρούσεων έχουν μεταξύ τους αρκετές κοινές έννοιες, με πρωταρχική την έννοια της σύγκρουσης (Τσιάρας, 2014). Η συγγένεια αυτή έχει αναγνωριστεί και έχει αξιοποιηθεί από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, προς την κατεύθυνση της συμφιλίωσης και της ειρηνικής διευθέτησης των διαφορών. Το δράμα και η μεταμόρφωση των συγκρούσεων, όπως ονομάζεται αλλιώς η επίλυση των συγκρούσεων, συνδυάζονται αποτελεσματικά στο χώρο του σχολείου και παρέχουν στους/στις εφήβους δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων σε δημιουργικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στη σημασία της βιωματικής μάθησης (Ο' Toole, Bagshaw, Burton, Grünbaum, Lepp, Morrison & Pillai, 2019). Οι δεξιότητες αυτές είναι πολύτιμες

για την ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα έμφυλων ανισοτήτων και στερεοτύπων αλλά και για την αποτροπή περιστατικών έμφυλης βίας.

#### **5.1.4 Η δυναμική της ομάδας**

Η αναγνώριση των έμφυλων διακρίσεων και η αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων μπορούν να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά μέσω της κοινωνικοποιημένης διδασκαλίας, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες που ευνοούν τη συνεργασία και την αυτενέργεια των μαθητών και μαθητριών. Όπως και στις μικρότερες ηλικίες το ομαδικό παιχνίδι είναι σημαντικό για την κοινωνική, ηθική, γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, στην εφηβική ηλικία η θεατρική αγωγή που περιλαμβάνει το θεατρικό παιχνίδι, την ελεύθερη έκφραση, την ομαδική δραστηριότητα, διευκολύνει τον/την έφηβο/η να διαμορφώσει στάσεις για τις έμφυλες ταυτότητες. Μέσα από τη δυναμική της ομάδας και τις εναλλαγές ρόλων ο/η έφηβος/η ανακαλύπτει όχι μόνο τη δική του ταυτότητα, αλλά και την ταυτότητα του άλλου, αποδομώντας τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του φύλου.

Οι διαφορετικοί ρόλοι που αναλαμβάνει μέσα από τη θεατρική έκφραση συνιστούν βιωματική μάθηση, η οποία καθιστά δυνατή την αφομοίωση ηθικών και πολιτιστικών αξιών, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ισότητα των φύλων. Το δράμα του δίνει τη δυνατότητα να υποδυθεί είτε ρόλους που έχει ζήσει, τους οποίους μπορεί να τους μετασχηματίσει, είτε να τους βιώσει μέσα από την εναλλακτική προσέγγιση της ομάδας, με αποτέλεσμα να αναδιαμορφώνει συνεχώς την ταυτότητά του και να τη διευρύνει. Άρα όχι μόνο προσδιορίζει την τάξη των πραγμάτων στον κόσμο, αλλά την επανατοποθετεί όπως επιθυμεί (Κοντογιάννη, 2012). Είναι σημαντικό ότι με τη δραματική πράξη μπαίνει στη θέση του άλλου, κατανοεί την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων και αναθεωρεί τις κοινωνικές προκαταλήψεις. Αντιλαμβάνεται τη δυνατότητα να βιώσει μια άλλη πραγματικότητα, χωρίς έμφυλες διακρίσεις, η οποία τείνει στο ιδανικό και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, στο πλαίσιο του σχολείου (Κοντογιάννη, 2012). Σε μια εποχή που το ατομικιστικό μοντέλο κυριαρχεί τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση το δράμα στην εκπαίδευση είτε με τη μορφή τεχνικών είτε με τη μορφή θεατρικής παράστασης ενθαρρύνει τα παιδιά στη διερεύνηση του δικού τους πολιτιστικού γίνεσθαι μέσα από τη συνειδητοποίηση της έννοιας της ταυτότητας και της ετερότητας, του οικείου και του αλλότριου (Παπακώστα, 2010).

### **5.1.5 Προς μια ουτοπία**

Το θέατρο, σύμφωνα με τα παραπάνω, προσφέρει στον έφηβο και την έφηβη ένα νέο τρόπο όρασης του κόσμου που τον/την περιβάλλει, έναν κόσμο που μπορεί να οικοδομηθεί χωρίς έμφυλα στερεότυπα. Η δυναμική του θεάτρου ταυτίζεται με τη δυναμική του ανθρώπινου νου, δηλαδή επιτρέπει τη νοητική κατασκευή και τον οραματισμό κόσμων εναλλακτικών ως προς την πραγματικότητα, στους οποίους οι έμφυλες διακρίσεις και ανισότητες θα έχουν εξαλειφθεί (Παρούση & Τσελφές, 2018).

Το δράμα στην εκπαίδευση, συνεπώς, δίνει τη δυνατότητα στους έφηβους και τις έφηβες που συμμετέχουν στη δραματική πράξη όχι μόνο να αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που τους/τις εγκλωβίζουν σε μία κοινωνία έμφυλων διακρίσεων, αλλά και να συναισθάνονται την αναγκαιότητα της δημιουργίας μιας άλλης πραγματικότητας, μιας ουτοπίας, στην οποία θα κυριαρχεί η ισότητα, η ελευθερία, η αξιοπρέπεια (Γραμματάς, 1999). Αυτή την μεταμόρφωση του κόσμου, υλοποιεί επί σκηνής, μέσα από την ιστορική πορεία του, το θέατρο σε όλες τις μορφές του (Παρούση & Τσελφές, 2018).

## **5.2 Το δράμα στην εκπαίδευση ως μέσο για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων: σχετικές έρευνες**

Εκτός από τις θεωρητικές προσεγγίσεις, ένας αριθμός ερευνών που έχουν σημειωθεί κυρίως στο εξωτερικό εξετάζει τη συμβολή του δράματος στην εκπαίδευση σχετικά με την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων. Οι έρευνες αυτές αφορούν τόσο την πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τους σκοπούς της εργασίας θα γίνει αναφορά σε έρευνες που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες έχουν λάβει χώρα στο εξωτερικό, αλλά και σε μία έρευνα που αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επειδή σχετίζεται με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι έρευνες αφορούν τα τελευταία εικοσιπέντε περίπου χρόνια και θα παρουσιαστούν χρονολογικά.

### **5.2.1 Θεατρική αγωγή σε καθολικό σχολείο θηλέων στο Τορόντο το 1999 από την K. Gallagher**

Η διακεκριμένη καθηγήτρια Kathleen Gallagher καταγράφει την εμπειρία της από τη διδασκαλία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στη δέκατη τάξη ενός δημόσιου καθολικού σχολείου θηλέων στο Τορόντο του Καναδά, κατά τη διάρκεια μιας περιόδου

δεκαοκτώ μηνών (Gallagher, 2001). Η έρευνά της συνιστά μία μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων εφήβων κοριτσιών.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων θεατρικής αγωγής, οι μαθήτριες της τάξης, μέσα από συλλογικές δραστηριότητες διερεύνησαν ποικίλες καταστάσεις που σχετίζονταν με ζητήματα φύλου, εκκινώντας από διάφορες πηγές, όπως μύθους, εφημερίδες, περιοδικά κ.ά. Κατά τη διερεύνηση έκαναν χρήση διάφορων δραματικών τεχνικών, όπως είναι το θέατρο φόρουμ, η καυτή καρτέκλα κ.ά., με στόχο τόσο την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων όσο και την καταπολέμησή τους. Οι μαθήτριες άντλησαν στοιχεία από την προσωπική τους ζωή και τις εμπειρίες τους και μέσα από τη δραματική τέχνη μπόρεσαν να κατανοήσουν βαθύτερα τις πολιτισμικές και σεξουαλικές τους ιδιαιτερότητες, σε σχέση με τον ευρύτερο κόσμο γύρω τους, αλλά και να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά (Gallagher, 2001).

Σε υλικό από συνεντεύξεις τους, οι ίδιες τονίζουν τη σημασία της ομαδικής εργασίας και τη συμβολή της δραματικής εκπαίδευσης στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και στη συναισθηματική τους ενδυνάμωση (Gallagher, 2001). Η συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα έλαβε από την Αμερικανική Συμμαχία για το Θέατρο και την Εκπαίδευση (American Alliance for Theatre and Education, AATE) το βραβείο της πιο διακεκριμένης επιστημονικής έρευνας για το 1999.

### **5.2.2 Διερεύνηση ζητημάτων φυλής και φύλου με τη συμβολή του δράματος από τις K. Gallagher και D. Rivière σε λύκειο στο Τορόντο το 2002-2005**

Η εργασία των καθηγητριών Kathleen Gallagher και Dominique Rivière αποτελεί τμήμα μίας μεγαλύτερης εθνογραφικής έρευνας, που έλαβε χώρα τα έτη 2002-2005 σε 4 δημόσια αστικά λύκεια, δύο στο Τορόντο του Καναδά και δύο στη Νέα Υόρκη των ΗΠΑ, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του δράματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών (Gallagher & Rivière, 2007).

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται δύο επεισόδια που έλαβαν χώρα στο ένα από τα δύο λύκεια του Τορόντο, το οποίο βρίσκεται σε μία μη προνομιούχο πολυπολιτισμική περιοχή, στην οποία είναι κυρίαρχη η εργατική τάξη. Τα δύο επεισόδια καταδεικνύουν τη σύνθετη φύση ζητημάτων φυλής και φύλου, αλλά και τη σχέση τους με τη δραματική τέχνη. Στο πρώτο επεισόδιο της εργασίας παρουσιάζεται η δραματική διερεύνηση με τη

μέθοδο του Augusto Boal των σχέσεων εξουσίας που υπαγορεύονται από τον φυλετικό ρατσισμό, ο οποίος είναι έντονος στην υποβαθμισμένη περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Στο δεύτερο παρουσιάζεται ο αντίκτυπος στη σχολική κοινότητα από την επιλογή του θεατρικού έργου για την ετήσια σχολική παράσταση. Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου επέφερε πολλές αντιδράσεις και προκάλεσε αντικρουόμενες απόψεις στη σχολική κοινότητα, γιατί τα ζητήματα ρατσισμού και σεξισμού που εμπλέκει, επειδή ακριβώς ήταν στην καθημερινότητα των μαθητών και μαθητριών, θεωρήθηκαν ταμπού (Gallagher & Rivière, 2007).

Μέσα από αυτά τα παραδείγματα ωστόσο επισημαίνεται η δυνατότητα του θεάτρου να αμφισβητεί τις κανονιστικές κατασκευές της φυλετικής και έμφυλης υποκειμενικότητας και να εγείρει ερωτήματα σχετικά με ζητήματα φυλής, φύλου και κοινωνικών ανισοτήτων. Διαφαίνεται επίσης ότι πρόκειται για πολύπλοκα θέματα, για τα οποία υπάρχουν πολλές οπτικές. Συμπερασματικά, από τις σχετικές με τα δύο επεισόδια δραματικές εμπειρίες προκύπτει ότι το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να συνδεθεί με τους σύγχρονους αγώνες για κοινωνική ισότητα αλλά και να οδηγήσει στην ανατροπή της εκάστοτε εξουσίας (Gallagher & Rivière, 2007).

### **5.2.3 Η διδασκαλία του δράματος από τη L. V. Wyk σε ιδιωτικό σχολείο στο Δυτικό Ακρωτήριο της Νότιας Αφρικής το 2011**

Με την εργασία της η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Laetitia Van Wyk ερευνά τις δυνατότητες που έχει το δράμα στην εκπαίδευση ως διδακτικό μέσο για την κατανόηση και την κριτική επεξεργασία της έννοιας της έμφυλης ταυτότητας από τους μαθητές και τις μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Wyk, 2014).

Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη το 2011 σε 17 έφηβους/έφηβες 15-16 ετών, σε ιδιωτικό σχολείο στην περιοχή του Δυτικού Ακρωτηρίου της Νότιας Αφρικής, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του δράματος του προγράμματος σπουδών του Προσανατολισμού Ζωής.<sup>1</sup> Με τη μελέτη περίπτωσης αναδείχθηκε η κυριαρχία της

---

<sup>1</sup> Το πρόγραμμα σπουδών του Προσανατολισμού Ζωής (Life Orientation curriculum) είναι μέρος της Εκπαίδευσης βάσει αποτελεσμάτων (Outcome-based education). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική θεωρία που βασίζει το αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών στην επιτυχία από τους μαθητές/μαθήτριες στόχων, όπως είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, η υγιής κοινωνική αλληλεπίδραση, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.ά. Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης εισήχθη στη Νότια Αφρική στα τέλη της δεκαετίας του 1990 μετά το apartheid.



έμφυλης τάξης πραγμάτων και της πατριαρχικής δομής της κοινωνίας, ενώ έγινε φανερό ότι το πρόβλημα της ανισότητας των φύλων βρίσκεται σε όξυνση, ιδίως στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τη σχετική νομοθεσία (Wyk, 2014).

Μέσα από τη δραματική διαδικασία και με χρήση διαφόρων τεχνικών, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παγωμένη εικόνα, η ανίχνευσης σκέψης, το παιχνίδι ρόλων, η ανάκριση, το θέατρο της αγοράς κ.ά., αμφισβητήθηκε η κυρίαρχη νόρμα των έμφυλων ταυτοτήτων και αναγνωρίστηκε ότι ο δυαδικός διαχωρισμός σε αρσενικό/θηλυκό ουσιαστικά αναπαράγει και διαιώνίζει τα έμφυλα στερεότυπα. Οι έφηβοι και οι έφηβες εξέφρασαν τις δικές τους απόψεις για τους έμφυλους ρόλους και μέσα από τη φανταστική ιστορία ενός έφηβου που φεύγει από το σπίτι του, διερεύνησαν διάφορα ζητήματα, όπως την κοινωνική κατασκευή του φύλου, τη σχέση του κυρίαρχου φύλου με τη βία και τον οικονομικό έλεγχο, το ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια (Wyk, 2014).

Τα αποτελέσματα της δραματικής διερεύνησης ήταν πολλαπλά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανόησαν την επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων στην συγκρότηση της έννοιας του φύλου αλλά και τις συνδεόμενες με αυτό κοινωνικές αμοιβές-ποινές, διαπίστωσαν την ύπαρξη ανθρώπων που δεν εντάσσονται σε κανένα από τα δύο αποδεκτά φύλα, αναγνώρισαν την ανάγκη για την εξάλειψη των στερεοτύπων και την ισότητα στις σχέσεις, ενώ απέκτησαν καλύτερη γνώση τόσο του εαυτού τους όσο και του άλλου (Wyk, 2014).

#### **5.2.4 Μελέτη της C. Hatton για την επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε καθολικό σχολείο θηλέων στο Σίδνεϊ το 2013**

Η έρευνα της καθηγήτριας του πανεπιστημίου του Newcastle της Αυστραλίας, Christine Hatton, σχετίζεται με την επίδραση του δράματος στη διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων και στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων αφηγήσεων σχετικά με το φύλο. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης σε 15 κορίτσια, ηλικίας 14-15 ετών, ενός πολυπολιτισμικού καθολικού σχολείου θηλέων στα προάστια του Σίδνεϊ, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του δράματος ως μαθήματος επιλογής στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών (Hatton, 2013).

Κατά τη δραματική διαδικασία, οι έφηβες κλήθηκαν να δημιουργήσουν το χαρακτήρα μίας έφηβης που αντιμετωπίζει μία προβληματική συνθήκη, «girl in a mess», μέσα από

την οποία διερεύνησαν διάφορα κρίσιμα ζητήματα σχετικά με την εφηβεία, τον εαυτό, την ταυτότητα του φύλου, κάνοντας και τις πιθανές συνδέσεις με τις δικές τους ιστορίες. Η έρευνα κατέδειξε ότι μέσα από την παιγνιώδη διαδικασία του δράματος, οι έμφυλες στερεοτυπικές αναπαραστάσεις μπορούν να αναθεωρηθούν και να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση, η κατανόηση του εαυτού και του άλλου. Μέσα από τη δραματική διαδικασία οι έφηβες διαχειρίστηκαν έννοιες που είναι ρευστές και σε συνεχή διαπραγμάτευση, όπως είναι η ταυτότητα.

Με την αποδόμηση του στερεοτυπικού ρόλου της έφηβης οι μαθήτριες κατάφεραν να απομονώνουν πολύπλοκα νοήματα σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, να τα διαπραγματεύονται και να προχωρούν σε εναλλακτικούς τρόπους θέασης του φύλου, της ταυτότητας, της εφηβικής ηλικίας (Hatton, 2013).

### **5.2.5 Έρευνα σε ιδιωτικό σχολείο στο Δυτικό Ακρωτήριο της Νότιας Αφρικής από τις T. Bateman και M. Coetzee**

Στην εργασία τους οι Tish Bateman και Marie-Heleen Coetzee εξετάζουν τη χρήση στρατηγικών μάθησης με βάση το δράμα στην εκπαίδευση για την κριτική διερεύνηση των δομών της εξουσίας, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού. Η σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια ομάδα 20 μαθητών και μαθητριών 15-16 ετών που φοιτούσαν σε ιδιωτικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Δυτικό Ακρωτήριο της Νότιας Αφρικής, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του δράματος του προγράμματος σπουδών του Προσανατολισμού Ζωής. Διδάσκουσα του μαθήματος ήταν η Tish Bateman, ενώ η Marie-Heleen Coetzee είχε το ρόλο του κριτικού φίλου (Bateman & Coetzee, 2018).

Με αφορμή τη διαπίστωση ότι οι έμφυλες διακρίσεις κυριαρχούν στην κοινωνία και ότι τα έμφυλα στερεότυπα αναπαράγονται ακόμα και από το σχολικό εγχειρίδιο, οι παρεμβάσεις οργανώθηκαν αντίστοιχα και τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσα από ημερολόγια των μαθητών/τριών, συζητήσεις στην τάξη, παρατήρηση και διερεύνηση έντυπου υλικού. Στις σχετικές συνεδρίες χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παγωμένη εικόνα, η ανίχνευση της σκέψης, ο ρόλος-στον-τοίχο, το παιχνίδι ρόλων. Μέσα από τη δραματοποίηση της φανταστικής ιστορίας ενός αγοριού, του Άλεξ, που ως θύμα των έμφυλων διακρίσεων αναγκάζεται να φύγει από το σπίτι του, οι μαθητές και οι μαθήτριες διερεύνησαν πολλαπλά ζητήματα σχετικά με το φύλο, την εξουσία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Bateman & Coetzee, 2018).

Συμπερασματικά, κατάφεραν να κατανοήσουν βαθύτερα τα παραπάνω θέματα, ενώ με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη συναισθηματική εμπλοκή, ευαισθητοποιήθηκαν για την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων και την αλλαγή, προς μία εναλλακτική πραγματικότητα χωρίς έμφυλες διακρίσεις.

### **5.2.6 Έρευνα από τους Α. Λενακάκη, Δ. Κούση και Ι. Πάγκη στην έκτη τάξη δημοτικού σχολείου της βόρειας Ελλάδας το 2017**

Η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία είναι η τελευταία που παρουσιάζεται, εμφανίζει κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τις προηγούμενες. Κατ' αρχάς αφορά την πρωτοβάθμια, και όχι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο αναφέρεται σε μαθητές και μαθήτριες έκτης δημοτικού, που δεν απέχουν πολύ από τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, ένας ακόμη λόγος για τον οποίο κρίνεται σκόπιμο να μην παραλειφθεί, είναι επειδή αντλεί το υλικό της από την ελληνική πραγματικότητα.

Η ερευνητική ομάδα των Αντώνη Λενακάκη, Δήμητρας Κούση και Ιωάννη Πάγκη εξετάζει την επίδραση της θεατροπαιδαγωγικής στην αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας στη σχολική τάξη (Lenakakis, Kousi & Panges, 2019). Το σχετικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 15 δίωρες συναντήσεις το 2017 σε σύνολο 26 μαθητών και μαθητριών ηλικίας 11-12 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στην έκτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου στη Βόρεια Ελλάδα. Μέσα από το συγκεκριμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διερευνήθηκε η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τόσο για να αμφισβητηθούν τα έμφυλα στερεότυπα, όσο και για να αναπτυχθούν ισχυρά κοινωνικοί δεσμοί μεταξύ των μαθητών και μαθητριών (Lenakakis, Kousi & Panges, 2019).

Για τις ανάγκες της έρευνας τα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το κοινωνιόγραμμα πριν και μετά τις παρεμβάσεις, ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές/μαθήτριες, αναφορές του κριτικού φίλου, ημερολόγια των ερευνητών/ερευνητριών. Εκκινώντας από την αρχική διαπίστωση ότι το κοινωνικό δίκτυο των μαθητών/μαθητριών ήταν αδύναμο και επιπλέον ότι υπήρχαν στερεότυπα σχετικά με το φύλο, το πρόγραμμα διαμορφώθηκε ανάλογα, με στόχο την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων μέσα από τη διαμόρφωση ενός υγιούς και δημιουργικού περιβάλλοντος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Για το σκοπό αυτό, οι παρεμβάσεις χωρίστηκαν σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση περιλάμβανε ασκήσεις και παιχνίδια που προωθούν την

επικοινωνία, το συντονισμό, την ανάπτυξη της ομάδας, η δεύτερη παιχνίδια ρόλων σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα από την καθημερινή ζωή των μαθητών και μαθητριών και η τρίτη φάση θεατρική έκφραση μέσω αυτοσχεδιασμού, στατικών και δυναμικών εικόνων, αλλά και σύντομα θεατρικά δρώμενα (Lenakakis, Kousi & Panges, 2019).

Μετά τις παρεμβάσεις, το δεύτερο κοινωνιόγραμμα, αλλά και τα υπόλοιπα δεδομένα κατέδειξαν την ισχυροποίηση του κοινωνικού δικτύου των μαθητών και μαθητριών της τάξης, αλλά και την αλλαγή στάσεων απέναντι στις έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Συμπερασματικά, με τη συμβολή του δράματος, είτε με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού είτε άλλων πρακτικών, δημιουργήθηκε ένα ασφαλές περιβάλλον στη σχολική τάξη, που ενθάρρυνε τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουν τον άλλο χωρίς να επηρεάζονται από τα στερεότυπα για το φύλο, αλλά και να αναπτύξουν πιο υγιείς κοινωνικές σχέσεις (Lenakakis, Kousi & Panges, 2019).

### **5.3 Συμπεράσματα**

Η αξιολόγηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, είτε πρόκειται για θεατρική έκφραση με χρήση δραματικών τεχνικών είτε για θεατρική παράσταση, σύμφωνα και με τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών, είναι έκδηλο ότι παρέχει τη μορφή και τα πλαίσια που είναι απαραίτητα για την αλλαγή στάσεων απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα. Η παρέμβαση του δραματικού γίνεσθαι στην αντικειμενικά υπαρκτή πραγματικότητα έχει ως αποτέλεσμα τη σημασιολόγηση της τελευταίας από τη δραματική πράξη, με αποτέλεσμα την καταλυτική επίδραση του δράματος στις κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις (Γραμματάς, 2005). Αυτή η επίδραση μεγεθύνεται κατά την εφηβική ηλικία, κατά την οποία οι αξίες που προσλαμβάνονται επενεργούν καθοριστικά στη συνείδηση των νέων και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους (Γραμματάς, 2005). Συνεπώς, το δράμα στην εκπαίδευση είναι φανερό ότι αποτελεί το πλέον κατάλληλο μέσο για να προβληματίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες και να τους ευαισθητοποιήσει σχετικά με ζητήματα φύλου. Η ρευστή έννοια της έμφυλης ταυτότητας αποτελεί ένα από τα βασικά θέματα που απασχολούν τους έφηβους και τις έφηβες, ιδίως στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το δράμα τους δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να τη

διερευνήσουν, αλλά και να προχωρήσουν στην αμφισβήτηση και στην αποδόμηση της, μέσα από την εξάλειψη των πάγιων και στερεοτυπικών αναπαραστάσεων για το φύλο.

## **B. Δημιουργικό μέρος**

### **6. Πρόταση πρακτικής εφαρμογής με τη διασκευή του θεατρικού έργου της Χρύσας Σπηλιώτη Ποιος ανακάλυψε την Αμερική; για σχολική παράσταση.**

#### **6.1 Σκεπτικό, κριτήρια επιλογής του έργου, εκπαιδευτικό πλαίσιο**

##### **6.1.1 Το σκεπτικό της πρότασης**

Η θεατρική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα «μάθημα» και τέχνη, δρόμος ζωής και ανάπτυξης (Φανουράκη & Λακίδου, 2023). Με την απελευθέρωση της φαντασίας και την έκφραση της δημιουργικότητας, μέσα από το θέατρο, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να προσεγγίσουν με τρόπο βιωματικό πολλά κοινωνικά ζητήματα, τα οποία τους απασχολούν κατά την ευαίσθητη περίοδο της εφηβείας (Φανουράκη & Λακίδου, 2023). Ένα από τα ζητήματα αυτά είναι η κυριαρχία των έμφυλων ανισοτήτων, που γεννά την έμφυλη βία στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Η συμβολή της δραματικής τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Παρά το γεγονός, όμως, ότι το δράμα στην εκπαίδευση ενισχύει το σεβασμό στην ετερότητα (Γραμματάς, 2017), η θεατρική αγωγή απουσιάζει εντελώς από τα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η πρακτική εφαρμογή της παρούσας πρότασης αφορά το γυμνάσιο, στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ήδη αποκτήσει μία πρώτη επαφή με τη δραματική τέχνη από το δημοτικό, την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν και να επεκτείνουν. Ένας επιπλέον λόγος προτίμησης του γυμνασίου αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν ακόμη μεγάλο φόρτο εργασίας, οπότε διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για την ενασχόληση με πολιτιστικές και άλλες δραστηριότητες, σε σχέση με το λύκειο.

Επιπλέον, η παρούσα πρόταση αφορά τη διασκευή θεατρικού έργου για παράσταση. Με την αξιοποίηση των τεχνικών του δράματος που έχουν ήδη διδαχθεί, οι μαθητές και οι μαθήτριες γυμνασίου, μπορούν να προχωρήσουν στη δημιουργία ολοκληρωμένης θεατρικής παράστασης, ως επιστέγασμα των προγενέστερων εμπειριών τους, με την οποία θεωρείται ότι ολοκληρώνεται ο στόχος του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

(Γραμματάς, 2017). Με την ενεργοποίηση της φαντασίας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα είτε ως ηθοποιοί είτε ως θεατές της παράστασης να μεταμορφώσουν την πραγματικότητα, δημιουργώντας έναν κόσμο εξιδανικευμένο (Γραμματάς, 2017), χωρίς έμφυλες διακρίσεις και στερεότυπα. Εξάλλου, η έμφαση θα δοθεί περισσότερο στη βιωματική συμμετοχή και στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα της παράστασης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών (Παπαδόπουλος, 2010).

### 6.1.2 Κριτήρια επιλογής του έργου

Το έργο που επιλέχθηκε για σχολική θεατρική παράσταση είναι το *Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;* της Χρύσας Σπηλιώτη (Σπηλιώτη, 1997). Πρόκειται για το πρώτο θεατρικό έργο της αδικοχαμένης συγγραφέα και ηθοποιού, το οποίο παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1997 στο θέατρο Αμόρε σε σκηνοθεσία Βαγγέλη Θεοδωρόπουλου με πρωταγωνίστριες τη συγγραφέα και την Αννέτα Παπαθανασίου. Από τότε παίζεται σε όλα σχεδόν τα ΔΗΠΕΘΕ της Ελλάδας και στην Κύπρο και έχει μεταφραστεί σε έξι γλώσσες.

Τα δραματικά πρόσωπα του έργου είναι δύο ξαδέλφες, στενές φίλες. Μέσα από τη σχέση τους, που είναι ταυτόχρονα σχέση φιλίας και ανταγωνισμού διερευνάται η προσπάθεια των σύγχρονων Ελληνίδων να χειραφετηθούν και να απαλλαγούν από τα στερεότυπα της πατριαρχικής κοινωνίας (Πετράκου, 2021). Κατά τη διάρκεια της ζωής τους οι δύο πρωταγωνίστριες αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, παραδοσιακούς και σύγχρονους, προσπαθώντας ταυτόχρονα να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους. Η δική τους «Αμερική» συμβολίζει την υπόσχεση για το μέλλον. Οι ελπίδες τους όμως συχνά διαψεύδονται και το μόνο σταθερό στοιχείο στη ζωή τους, από την παιδική ηλικία μέχρι τα βαθιά γεράματα, αποδεικνύεται, η μεταξύ τους σχέση φιλίας (Πετράκου, 2021).

Κάποιες από τις αρετές του έργου, που το καθιστούν κατάλληλο για παράσταση γυμνασίου, είναι ο γρήγορος ρυθμός, ο πνευματώδης διάλογος, οι ρεαλιστικοί χαρακτήρες, το χιούμορ, η ευαισθησία (Πετράκου, 2021). Επιπλέον, η εναλλαγή των σκηνών, που έχει τη δυναμική κινηματογραφικής ταινίας, και καταλήγει, μέσα από κύκλους, στην ίδια ερώτηση-τίτλο του έργου, *Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;* Η αναζήτηση της θέσης της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία είναι από τα βασικά του στοιχεία. Το συγκεκριμένο έργο, αν και δε θεωρείται αμιγώς φεμινιστικό, μπορεί, μαζί με

άλλα σύγχρονα έργα, να αποτελέσει μια αφετηρία για τη διερεύνηση των ρευστών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα (Πεφάνης, 2010).

Άλλο κριτήριο επιλογής του θεατρικού ήταν ότι στο έργο το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων προβάλλεται μέσα από μία σύγχρονη και πιο ενδιαφέρουσα οπτική για τους έφηβους και τις έφηβες, η οποία μπορεί να προσελκύσει ευκολότερα την προσοχή τους, λαμβάνοντας υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινού, που αποτελείται σε μεγάλο ποσοστό από μαθητές και μαθήτριες Ρομά. Τέλος, σημαντικό ρόλο έπαιξε και η συγκυρία, με την αύξηση των περιστατικών έμφυλης βίας και του αριθμού γυναικοκτονιών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Για αυτό και η αρχική σκέψη ήταν να συνδεθεί η παράσταση με την παγκόσμια ημέρα της γυναίκας και να παρουσιαστεί στις 8 Μαρτίου.

### **6.1.3 Εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Η παράσταση πραγματοποιήθηκε στις 24-05-2024 στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του 1ου Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας, στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων, εγκεκριμένου από την οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2023-2024. Στη συγκεκριμένη παράσταση συμμετείχαν 9 κορίτσια και 2 αγόρια από τη θεατρική ομάδα του προγράμματος, από όλες τις τάξεις του σχολείου. Οι συναντήσεις της ομάδας έλαβαν χώρα από τις 15 Φεβρουαρίου έως τις 27 Μαΐου 2024, 2 με 3 φορές την εβδομάδα, με εξαίρεση τις δεκαπέντε ημέρες των διακοπών του Πάσχα.

## **6.2 Στοχοθεσία και Μεθοδολογία**

### **6.2.1 Στόχοι και μεθοδολογία**

Οι στόχοι που τέθηκαν από την παρούσα πρόταση σχετίζονται με τη διοχέτευση αξιών για την ισότητα των φύλων, με έμφαση περισσότερο στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα της παράστασης.

Ειδικότεροι στόχοι υπήρξαν η ευαισθητοποίηση των έφηβων μαθητών και μαθητριών σε θέματα έμφυλων ανισοτήτων, η ενθάρρυνσή τους να ανακαλύψουν νέους τρόπους σκέψης σχετικά με το φύλο, η ενδυνάμωσή τους ώστε να αντιστέκονται στις έμφυλες σχέσεις εξουσίας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.



Για την επίτευξη των στόχων αξιοποιήθηκαν διάφορες δραματικές τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων, αλλά επίσης και οι εμπειρίες και τα βιώματα των μελών της ομάδας. Τελικό προϊόν των συναντήσεων υπήρξε η παράσταση του θεατρικού έργου της Χρύσας Σπηλιώτη, η οποία θεωρείται ως κορυφαία στιγμή σύνθεσης όλων των προγενέστερων μορφών με τις οποίες αξιοποιείται το δράμα στην εκπαίδευση (Γραμματάς, 1998).

### **6.2.2 Η διαδικασία της διασκευής**

Η παράσταση προέκυψε μέσα από τη διαδικασία της διασκευής. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να εντοπίζει τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα ιδανικά του έργου και της δικής του εποχής, ώστε μέσα από την προσωπική του διασκευή να συνδυάζει τα νοήματα του έργου με τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και μαθητριών (Γραμματάς, 2005).

Η παρακάτω διασκευή διατηρεί το μύθο, την πλοκή, τις δραματικές καταστάσεις. Παρουσιάζει μικρές διαφορές από το πρωτότυπο, οι οποίες είναι αναπόφευκτες, εφόσον ένα έργο που αρχικά προορίζεται για κοινό ενηλίκων θεατών, παρουσιάζεται σε νεανικό κοινό, με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Γραμματάς, 2017).

Οι διαφορές της διασκευής σχετίζονται με την προσαρμογή του πολιτισμικού πλαισίου του πρωτότυπου τόσο στην εποχή όσο και στο κοινό που θα παρακολουθήσει την παράσταση. Άλλες διαφορές εντοπίζονται στη γλώσσα και το ύφος της διασκευής, προκειμένου να αντανakλούν τη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα. Βασικοί στόχοι της διασκευής αποτελούν να είναι το κείμενο εύληπτο, άμεσο, αλλά χωρίς νοηματική υποβάθμιση και οι διάλογοι ζωντανοί και παραστατικοί (Γραμματάς, 2017). Επίσης, επιδιώκεται να μειωθεί για λόγους οικονομίας η έκτασή του και να παραλειφθούν στοιχεία που δεν είναι ενδεδειγμένα για το συγκεκριμένο κοινό, όπως οι βωμολοχίες. Τέλος, θεωρείται σημαντικό να διατηρηθεί η ισορροπία ανάμεσα στο κωμικό και το δραματικό στοιχείο του πρωτότυπου και να δοθεί έμφαση στο διάλογο και τις αντιθετικές σχέσεις μεταξύ των ηρωίδων, ώστε να ενεργοποιείται η προσοχή των θεατών (Γραμματάς, 2017).

### **6.3 Θεατρική διασκευή του έργου της Χρύσας Σπηλιώτη Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;**

#### ΠΟΙΟΣ ΑΝΑΚΑΛΥΨΕ ΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΗ;

Της Χρύσας Σπηλιώτη

Διασκευή για σχολική θεατρική παράσταση: Σοφία Πλούμη

## ΠΡΟΣΩΠΑ (6)

ΛΙΖΑ (Από 8 ως 88 ετών)  
ΚΑΙΤΗ (Από 8 ως 88 ετών)  
ΜΑΜΑ ΚΑΙΤΗΣ (35 ετών)  
ΜΑΜΑ ΛΙΖΑΣ (35 ετών)  
ΝΟΣΟΚΟΜΑ (30 ετών)  
ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ (25 ετών)

## 1. ΚΟΥΚΛΕΣ

Ένα δωμάτιο με δύο καρέκλες και μερικά χαρτοκιβώτια με κούκλες, μικρές και μεγάλες. Παιδικά γέλια. Η Λίζα και η Καίτη, περίπου 8 χρονών, κρατάνε από μία κούκλα στην αγκαλιά τους.

**ΛΙΖΑ**

Αυτή εδώ ήταν η αγαπημένη μου. Τώρα όμως τη βαρέθηκα. Θα στη χαρίσω, Καίτη.

**ΚΑΙΤΗ**

Τι καλή που είσαι Λίζα! Αλλά δεν ξέρω αν θα με αφήσει η μαμά μου να την πάρω. Ώρες ώρες γίνεται πολύ στριμμένη.

**ΛΙΖΑ**

Έχεις δίκιο. Ακόμα δεν μπορώ να τη συνηθίσω τη μαμά σου. Αλλά γιατί να θυμώσει για μια κούκλα;

**ΚΑΙΤΗ**

Γιατί νομίζει ότι παίρνω τα πράγματά σου. Είναι κακιασμένη... Από τότε όμως που τα έφτιαξε με τον μπαμπά σου δε θυμώνει τόσο συχνά. Εσένα ο μπαμπάς σου είναι καλός, δε φωνάζει ποτέ.

**ΛΙΖΑ**

Όταν ήτανε με τη μαμά μου φώναζε. Από τότε που χωρίσανε έχει αλλάξει.

**ΚΑΙΤΗ**

Να σου πω, αφού ο μπαμπάς σου τα έχει με τη μαμά μου, αυτό τι μας κάνει εμάς; Αδελφές;

**ΛΙΖΑ**

Όχι βρε χαζή, αφού δεν έχουν παντρευτεί. Αλλά αν θες μπορούμε να είμαστε αδελφές. Ποτέ δεν είχα αδελφή. Θα ανταλλάζουμε κούκλες και θα παίζουμε κυρίες. Θέλεις;

### ΚΑΙΤΗ

Θέλω.

*Η Λίζα γελάει και την αγκαλιάζει.*

### ΛΙΖΑ

Ήμουν σίγουρη. (Παύση) Καίτη, τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις;

*Η Καίτη γελάει.*

### ΛΙΖΑ

Έλα, πες μου. Δεν θα το πω στη μαμά σου.

### ΚΑΙΤΗ

Ζωγράφος. Μια μέρα έβαψα με τις μπογιές μου τον τοίχο πάνω από το κρεβάτι μου, αλλά η μαμά με έδειρε. Εσύ;

### ΛΙΖΑ

Ηθοποιός. Να κοίτα (κάνει μια στροφή με χορευτικές κινήσεις. Ρίχνει μερικές κούκλες κάτω). Κυρίες και κύριοι, καλώς ήρθατε στο θέατρό μας, με πρωταγωνίστρια τη μία και μοναδική Λίζα!

### ΚΑΙΤΗ

Τρελάθηκες Λίζα; Μη φωνάζεις. Θα ξυπνήσουν.

### ΛΙΖΑ

Αυτό θέλω κι εγώ, να ξυπνήσουν, να με μαλώσουν και μετά να τσακωθούνε επειδή με μάλωσαν.

*Η Λίζα φεύγει. Η Καίτη παίζει με την κούκλα της.*

## 2. ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΚΟ ΣΟΥ ΔΙΚΟ ΣΟΥ

*Μπαίνει στη σκηνή η Μαμά της Καίτης. Φοράει σάλι στους ώμους.*

### ΚΑΙΤΗ

Λίζα, πού είσαι, Λίζα;

*Η Καίτη πηγαίνει πάνω-κάτω στο δωμάτιο. Ρίχνει κι εκείνη άθελά της μερικές κούκλες κάτω.*

### MAMA ΚΑΙΤΗΣ

Καίτη!

*Η Καίτη, με γυρισμένη πλάτη, παγώνει.*

### MAMA ΚΑΙΤΗΣ

Καίτη, είπα.

### ΚΑΙΤΗ

Ναι, μαμά.

### MAMA ΚΑΙΤΗΣ

Τι κάνεις εκεί παιδάκι μου; Τρελάθηκες; Γιατί πειράζεις τις κούκλες της Λίζας;

### ΚΑΙΤΗ

Δεν τις πειράξα, μαμά. Μαζί τις βγάλαμε από τις κούτες για να παίξουμε.

### MAMA ΚΑΙΤΗΣ

Πες μου αμέσως, τι δουλειά έχεις εσύ με τις ξένες κούκλες; Δε σου έχω πει χιλιάδες φορές να μην πειράζεις τα πράγματα της Λίζας;

### ΚΑΙΤΗ

Μα δεν τα πειράξα μαμά, η Λίζα άνοιξε τις κούτες.

### MAMA ΚΑΙΤΗΣ

Δε ντρέπεσαι να τα ρίχνεις στη Λίζα; Καλά, πού είναι το παιδί; Τσακωθήκατε; Της πήρες τις κούκλες της;

### ΚΑΙΤΗ

Πριν λίγο εδώ ήτανε. Δεν ξέρω πού πήγε. Τίποτα δεν της πήρα εγώ. Εκείνη μου χάρισε την κούκλα της.

### ΜΑΜΑ ΚΑΙΤΗΣ

Βέβαια, τσακωθήκατε και έφυγε. Θα πήγε στον πατέρα της να κάνει παράπονα ότι της παίρνεις τα παιχνίδια. Λοιπόν, θα στο πω για τελευταία φορά! Τα δικά σου δικά σου και τα δικά της δικά της! Δε θέλω φασαρίες μέσα στο σπίτι μου εγώ! Ακόμα δε μετακόμισε το κορίτσι κι εσύ από τη ζήλια σου όλο προβλήματα δημιουργείς!

*Η Καίτη σκύβει το κεφάλι. Η Μαμά της βγαίνει για λίγο έξω και επιστρέφει αμέσως.*

### ΜΑΜΑ ΚΑΙΤΗΣ

Στα έλεγα εγώ! Το παιδί είναι μέσα στον πατέρα της και κλαίει! Φωτιά που μου άναψες βραδιάτικα! Τι να σε κάνω τώρα εγώ, ε;

### ΚΑΙΤΗ

Ψέματα το κάνει. Για να σας κάνει να τσακωθείτε.

### ΜΑΜΑ ΚΑΙΤΗΣ

Εσύ θέλεις να τσακωνόμαστε! Παίρνεις τα πράγματά της επίτηδες. Από τη ζήλια σου τα κάνεις όλα! Δεν τους θέλεις, ούτε τη Λίζα ούτε τον πατέρα της εδώ μέσα! Θεε να με έχεις αποκλειστική σου υπηρέτρια! Αλλά πρόσεξε καλά, γιατί αν δε μαζευτείς θα σε στείλω πακέτο στο δικό σου τον πατέρα σου, κι αλίμονό σου!

*Η Μαμά της Καίτης φεύγει βιαστικά. Η Καίτη αφήνει την κούκλα της και φεύγει κι αυτή.*

## 3. Η ΣΤΟΡΓΙΚΗ ΜΑΜΑ

*Μπαίνει η Μαμά της Λίζας. Κάθεται σε μια καρέκλα στο κέντρο της σκηνής και μιλάει σε κάποιο πρόσωπο που υποτίθεται ότι βρίσκεται μπροστά της. Φοράει σάλι και κρατάει τσάντα.*

### **MAMA ΛΙΖΑΣ**

Είμαι πολύ τυχερή με τη Λίζα μου! Ακούς κάτι άλλες περιπτώσεις... Χωρίζουν οι γονείς και τα παιδιά παθαίνουν ψυχολογικά. Δεν τα βλέπουμε στην τηλεόραση; Η Λίζα; Καμία σχέση! Ψύχραιμη, ήρεμη... Ωριμη για την ηλικία της. Μέσα σε όλα... Πρώτη μαθήτρια. Αλλά κι εγώ, στους καλύτερους παιδοψυχολόγους την έχω πάει. Παντού την έτρεξα. Ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ψυχοθεραπευτές...

*Μπαίνει η Λίζα, μαθήτρια γυμνασίου, με τη σχολική τσάντα στον έναν ώμο και το κινητό στο χέρι της.*

### **MAMA ΛΙΖΑΣ**

Καλώς τη Λίζα μου! Έλα αγάπη μου να μου δώσεις ένα φιλάκι.

### **ΛΙΖΑ**

Δεν μπορώ, ξέχνα το (κοιτάζει συνεχώς το κινητό της). Έχω δουλειά.

### **MAMA ΛΙΖΑΣ**

Δε θα μιλήσεις στην κυρία Παναγιωτίδου (δείχνει μπροστά προς το κοινό);

### **ΛΙΖΑ**

Γεια σου Ελένη. Θα τα πούμε άλλη φορά. Δώσ' μου το insta σου. Θα σε κάνω add. Βιάζομαι.

### **MAMA ΛΙΖΑΣ**

Είδες εξοικείωση με την τεχνολογία, Ελένη μου; (Προς τη Λίζα) Πού πας μωρό μου;

### **ΛΙΖΑ**

Στην Καίτη.



## **MAMA ΛΙΖΑΣ**

Καλά, αγάπη μου. Τι ώρα θα έρθεις σπίτι;

### **ΛΙΖΑ**

Δε θα έρθω.

## **MAMA ΛΙΖΑΣ**

Α! Θα μείνεις πάλι στον πατέρα σου; Καλά αγάπη μου. Όπως νομίζεις. Διάβασες για αύριο;

### **ΛΙΖΑ**

Όχι (φεύγοντας).

## **MAMA ΛΙΖΑΣ**

Καλά, αγάπη μου. (Προς την Ελένη) Και τι έγινε, Ελένη μου; Τα παιδιά θέλουν και την ελευθερία τους. Το λένε οι καλύτεροι ψυχολόγοι. Και που δε διαβάζει, βλέπεις, πάλι πρώτη μαθήτρια είναι. Και να πεις ότι έχει τη σειρά της; Μια σε μένα μένει μια στον πατέρα της. Ούτε ξέρω πού είναι τα βιβλία της. Ό, τι κάνει μόνη της. Και βοηθάει κι αυτό το χαμένο, την Καίτη, όταν μένει στον πατέρα της. Τούβλο είναι, αν βγάλει ένα γυμνάσιο με το ζόρι. Ναι, η μάνα της τα έχει με τον ανεπρόκοπο τον πατέρα της δικιάς μου. Τι αδελφές καλέ; Ούτε αδελφές είναι ούτε φίλες. Είναι η δικιά μου καλόψυχη και κάνει παρέα όλον τον κόσμο. Αυτή η Καίτη... Ασυμπαθηστο πλάσμα. Σαν τη μάνα της. Άσχημη, αδέξια... Αλλά τι να πεις... Είναι και το κάθε παιδί πώς θα σου τύχει.

## **4. ΜΑΘΗΜΑ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ**

*Η Καίτη διαβάζει γεωγραφία. Κρατάει το βιβλίο της γεωγραφίας και το τόμπλετ της. Κομπιάζει.*

### **ΚΑΙΤΗ**

Η... Η... Η... Αμερική... Εεε... η... Αμερική.... Εεε...

*Μπαίνει η Μαμά της Καίτης. Φοράει σάλι. Κρατάει στο ένα χέρι ένα ανοιχτό βιβλίο και στο άλλο το κινητό της.*

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Έλα, προχώρα. Έλα!

*Η Μαμά της Καίτης αφήνει το βιβλίο και ασχολείται με το κινητό της.*

### **ΚΑΙΤΗ**

Η Αμερική είναι η δεύτερη πιο μεγάλη χώρα στον κόσμο.

*Η Μαμά της Καίτης αφήνει το κινητό και παίρνει το βιβλίο.*

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Έτσι λέει εδώ; Ε;

### **ΚΑΙΤΗ**

Άσε με να το πω με δικά μου λόγια.

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Είπαμε, όπως τα λέει το βιβλίο. *(Διαβάζει)* Η Αμερική είναι η δεύτερη μετά την Ασία ως προς την έκταση ήπειρος. Έλα. Έχουμε και δουλειές.

*Η Μαμά της Καίτης αφήνει το βιβλίο και παίρνει το κινητό. Χαμογελάει αφηρημένα.*

### **ΚΑΙΤΗ**

Η Αμερική είναι η δεύτερη μετά την Ασία ως προς την έκταση ήπειρος *(γρήγορα)*. Δεν μπορώ.

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Μπορείς. Έλα, συνέχισε.

*Η Μαμά της Καίτης αφήνει το κινητό και παίρνει το βιβλίο. Βηματίζει πάνω κάτω.*

**ΚΑΙΤΗ**

Ε... Ε...

**MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Πόση έκταση έχει η Αμερική;

**ΚΑΙΤΗ**

Ε... Ε...

**MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Σαρα.. Σαρα...

**ΚΑΙΤΗ**

Σαράντα δύο χιλιά... (διστάζει).

**MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Χιλιά... (άγρια);

**ΚΑΙΤΗ**

Χιλιό; Χιλιόμετρα. Σαράντα δύο χιλιόμετρα.

*Η Μαμά της Καίτης της ρίχνει σφαλιάρα.*

**MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

42 εκατομμύρια τετραγωνικά χιλιόμετρα. Τίποτα δεν ξέρεις. Και το τάμπλετ τσάμπα στο αγόρασα για να διαβάζεις. Από ποιον ανακαλύφθηκε η Αμερική; Λέγε, από τον Χρι...  
Λέγε, από τον Χρι...

**ΚΑΙΤΗ**

Από τον Χριστό!

**MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Από ποιον Χριστό, βρε ηλίθια; Από τον Χριστόφορο Κολόμβο. Τάκη, πού είσαι να καμαρώσεις τη διάνοια την κόρη σου. Θα στη στείλω πακέτο. Κι ούτε έχω μαγειρέψει τίποτα, για να κάθομαι να διαβάζω μαζί σου. Θα παραγγείλω. *(Προς την Καίτη)* Εσύ συνέχισε, έρχομαι.

*Φεύγει βιαστική, ενώ συνεχίζει να φωνάζει.*

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Πού ανήκει η Αμερική; Πίτσα ελληνική, 9 και 50. Λέγε.

### **ΚΑΙΤΗ**

Η Αμερική είναι η δεύτερη πιο μεγάλη χώρα...

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Όχι με δικά σου λόγια είπαμε. Πίτσα μαργαρίτα, 9 και 20. Πού ανήκει η Αμερική;

### **ΚΑΙΤΗ**

Η Αμερική ανήκει στο δυτικό ημισφαίριο. Τρελοκομείο *(χαμηλόφωνα)*! Η Βόρεια Αμερική συνδέεται με τη Νότια Αμερική με μία λωρίδα ξηράς, η οποία ονομάζεται Κεντρική Αμερική *(γρήγορα)*. Το στενότερο μέρος της Κεντρικής Αμερικής είναι ο ισθμός του Πανα... Του Πανα... *(έχει πάρει είδηση τη Μαμά της που ξαναπαίρνει)*.

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Έλεος! Του Πανα...; Του Πανα...;

### **ΚΑΙΤΗ**

Του Παναθηναϊκού!

*Η Μαμά της Καίτης αφήνει κάτω το βιβλίο με δύναμη.*

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Α, μα εσύ δεν τρώγεις! Ποιου Παναθηναϊκού και Ολυμπιακού βρε ηλίθια; Του Παναμά! Καλά εσύ παιδάκι μου, είσαι τελείως άσχετη. Στην ίδια τάξη θα μείνεις. Ούτε το γυμνάσιο

δε θα βγάλεις. Ορίστε, πήγαινε να τα ξαναδιαβάσεις στο δωμάτιό σου. Πάρε και το τάμπλετ να ξεστραβωθείς. Όταν τελειώσεις φώναξέ με.

### ΚΑΙΤΗ

Δεν μπορώ να καταλάβω τι τη χρειάζομαι τη Γεωγραφία. Τι μας νοιάζει εμάς ποιος ανακάλυψε την Αμερική, ε, τι;

*Η Καίτη φεύγει.*

### ΜΑΜΑ ΚΑΙΤΗΣ

Αυτό το παιδί μου έχει βγάλει το λάδι. (Προς το κοινό) Ίδια ο πατέρας της. Να μη στροφάρει με τίποτα; Όλα της τα παρέχω. Κινητά, τάμπλετ, δασκάλες... αυτή τίποτα. Στου κουφού την πόρτα... Πού είναι το μυαλό της; Στα αγόρια; Θα τη σπάσω στο ξύλο και θα τη στείλω πακέτο στον πατέρα της!

*Η Μαμά της Καίτης φεύγει.*

## 5. ΑΝΑΚΑΛΥΨΕΙΣ

*Μπαίνει η Καίτη στη σκηνή λαχανιασμένη με μια τσαλακωμένη ζωγραφιά στο χέρι.*

### ΚΑΙΤΗ

Μου μίλησε, μου μίλησε, γύρισε και με κοίταξε! Είχε να με κοιτάξει ...ου... Αχ, Θεέ μου, μου μίλησε! Εγώ τη ζωγράφιζα. Καθόλου δεν πρόσεχα στο μάθημα σήμερα. Τόσο μακριά και τόσο σγουρά μαλλιά... τι να λέμε... αχ, θεάρα είναι. Εντάξει, δε μου αξίζει με τίποτα! Ο Στέφανος με κοροΐδευε, μου άρπαξε τη ζωγραφιά και παραλίγο να τη σκίσει. Εγώ όμως έτρεξα, τον πρόλαβα, του πήρα τη ζωγραφιά και τον κλώτσησα κιόλας! Εκείνη μας είδε, με φώναξε και μου έδειξε τη ζωγραφιά. «Εγώ είμαι;» ρώτησε. Αχ, πόσο έτρεμε η καρδιά μου, πόσο έτρεμε! Μα γιατί να κομπάρω έτσι; Να μην μπορώ να της μιλήσω; Νομίζω της άρεσε, αλλά δεν ξέρω. Φταίω όμως κι εγώ που δεν την ρώτησα. «Μμμ» της είπα μόνο. Άκου «Μμμ»! Αγελάδες είμαστε; Μα γιατί δεν τη ρώτησα; Γιατί, γιατί; Δεν μπορώ, όταν είμαι κοντά της, παθαίνω. Εκείνος ο Στέφανος όμως δε με άφησε. Μας είδε μαζί, έτρεξε κατά πάνω μου και με άρπαξε από τα μαλλιά. Καλά του έκανα και του το έσπασα

το κινητό του! Τι θέλει από μένα επιτέλους; Καλά να πάθεις, του λέω, εκείνος με πλησιάζει, με ρίχνει κάτω, και μου λέει «ψόφο».

*Έχει μπει στο μεταξύ η Μαμά της στη σκηνή.*

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Τι σου λέει Καίτη;

### **ΚΑΙΤΗ**

Ψόφο.

### **MAMA ΚΑΙΤΗΣ**

Ποιος ήταν αυτός, Καίτη, που σε ρίχνει κάτω και σου λέει και «ψόφο»; Τάκη, αχ, Τάκη, φωτιές που μου άναψες με τούτη εδώ! Πρόσεξε καλά Καίτη! Θα σε στείλω πακέτο στον πατέρα σου και βγάλ' τα πέρα μόνη σου! Πάρε δώσε με άντρες από τώρα, ακόμα δε βγήκε απ' το αυγό! Καλά, παιδάκι μου, πού θα καταλήξεις εσύ; Γιατί δεν κοιτάς τη Λίζα, που δε δίνει σημασία σε αυτά τα πράγματα;

*Φεύγουν από τη σκηνή.*

## **6. Η ΠΡΟΣΕΥΧΗ**

*Ξαναμπαίνουν τρέχοντας η Λίζα και η Καίτη. Φοράνε τις σχολικές τους τσάντες. Στέκονται προσοχή η μία δίπλα στην άλλη. Η Καίτη κοιτάζει μπροστά και ρίχνει κλεφτές ματιές στη Λίζα. Η Λίζα παίζει με το κινητό της. Η Καίτη τη σκουντάει.*

### **ΚΑΙΤΗ**

Σταμάτα. Προσευχή κάνουμε. Δεν είναι και σωστό. Άσε επιτέλους το κινητό.

### **ΛΙΖΑ**

Ωχου.. Τι σπαστικά που είσαι! Κάντε ό,τι θέλετε, δε σας κρατάω.

### **ΚΑΙΤΗ**

Μη μιλάς. Άστο επιτέλους σου λέω. Και άφες ημίν τα οφειλήματα ημών...

### ΛΙΖΑ

Άντε, προσευχήσου σαν καλή χριστιανή.

### ΚΑΙΤΗ

Ως και ημείς αφιέμεν τοις οφειλέτες ημών (την αγριοκοιτάζει). Ειρωνεύεσαι; Εσύ δεν είσαι χριστιανή;

*Η Λίζα παίζει με το κινητό της.*

### ΚΑΙΤΗ

Και μη εισενέγκης ημάς εις πειρασμόν. Το συνεχίζεις; Η Μπάρμπι το λέει συνέχεια. Αν σε πιάσει με το κινητό θα σου ρίξει αποβολή. Τι προκαλείς την τύχη σου; Πας γυρεύοντας;

### ΛΙΖΑ

Δε με νοιάζει καθόλου. Τι θα μου κάνουν;

### ΚΑΙΤΗ

Αλλά ρύσαι ημάς από του πονηρού. Τι θα σου κάνουν (φωνάζει δυνατά); Και αν σε διώξουν από το σχολείο; Εμένα δε με σκέφτεσαι καθόλου;

*Η Καίτη πετάγεται τρομαγμένη και κοιτάζει ευθεία μπροστά.*

### ΚΑΙΤΗ

Όχι, όχι κυρία Παπαδοπούλου! Τίποτα δε συμβαίνει. Φωνάζω; Εγώ; Δε σας αφήνω να κάνετε προσευχή; Όχι... εγώ... με συγχωρείτε πολύ, δε θα ξανασυμβεί. Ναι, θα έρθω στο γραφείο σας. Βλέπεις τι μου κάνεις (στη Λίζα, χαμηλόφωνα); Θα βρω το μπελά μου με τις ανοησίες σου. Η Μπάρμπι νευρίασε.

### ΛΙΖΑ

Ε, και τι έγινε; Όλο νευριάζει αυτή. Η Μπάρμπι τα νεύρα κρόσσια είναι αυτή, εξελιγμένο μοντέλο.

### ΚΑΙΤΗ

Εσύ το διασκεδάζεις, αλλά εγώ θα πάω στο γραφείο της!

**ΛΙΖΑ**

Ε, και τι έγινε;

**ΚΑΙΤΗ**

Τι έγινε, τι έγινε... Μας ζάλισες τι έγινε και τι έγινε! Τίποτα δεν έγινε! Αλλά θα πάω, θα μου κάνει κήρυγμα, κι εγώ για να τη βγάλω καθαρή θα αναγκαστώ να λέω την ίδια καραμέλα, πόσο άσχημο είναι που έφυγε ο μπαμπάς μου, που η μαμά μου τα έφτιαξε με τον μπαμπά σου, πόσο μόνη νιώθω και τα λοιπά και τα λοιπά.

**ΛΙΖΑ**

Και είναι αλήθεια;

**ΚΑΙΤΗ**

Ποιο; Ότι τα έφτιαξε η μαμά μου με τον μπαμπά σου; Στο ίδιο σπίτι δε μένουμε;

**ΛΙΖΑ**

Όχι, το άλλο που είπες. Ότι νιώθεις μόνη.

**ΚΑΙΤΗ**

Μμμ...

**ΛΙΖΑ**

Πάλι μμμ! Πες μου, είναι αλήθεια;

**ΚΑΙΤΗ**

Και είναι και δεν είναι.

**ΛΙΖΑ**

Δηλαδή;



### ΚΑΙΤΗ

Νιώθω και μόνη μου, αλλά όχι τελείως μόνη μου. Όχι όμως γιατί έφυγε ο μπαμπάς .  
Νιώθω μόνη μου επειδή είμαι διαφορετική. Δεν ξέρω ποια είμαι. Ούτε τι θέλω να κάνω.  
Ενώ εσύ, είσαι σίγουρη για τον εαυτό σου, ποια είσαι, τι θέλεις. Για μένα δεν είναι έτσι.

### ΛΙΖΑ

Τι θέλω; Θέλω να τελειώσει η προσευχή να πάω στην τάξη.

### ΚΑΙΤΗ

Αχ Λίζα, όλα αστεία τα βλέπεις εσύ! Δεν μπορεί κανείς να συζητήσει σοβαρά μαζί σου.  
Για πες μου τώρα ότι σου ήρθε όρεξη για μάθημα! Αυτό να δω και να μην το πιστέψω! Ή  
θέλεις να δεις τον Στέφανο;

### ΛΙΖΑ

Εγώ; Να δω τον Στέφανο εγώ; Πας καλά παιδάκι μου; Ούτε ζωγραφιστό δε θέλω να τον  
δω εγώ. Εσένα γυροφέρνει συνέχεια.

### ΚΑΙΤΗ

Τον βλάκα! Μου κάνει και χαλάστρα, δε με αφήνει ήσυχη, με βλέπουν συνέχεια μαζί του!

### ΛΙΖΑ

Χαλάστρα από τη θεάρα σου (γελώντας); Ε, και τι έγινε; Αυτήν ξέχασέ την, ψωνάρα είναι!  
Όλη μέρα instagram, μακιγιάζ και νύχια. Τα νύχια της είναι πιο μεγάλα από το μπόι της!

### ΚΑΙΤΗ

Αυτά τα λες επειδή ζηλεύεις! Κι εσύ τα ίδια δεν κάνεις όλη μέρα; Ε, τότε κι εσύ ψωνάρα  
είσαι!

### ΛΙΖΑ

Εγώ δεν ασχολούμαι όλη μέρα με τα νύχια μου! Έχω προσωπικότητα εγώ, δεν είμαι κανένα ψώνιο! Κι αν θες να ξέρεις, ούτε και πρόκειται ποτέ να γυρίσει να σε κοιτάξει! Όσες φορές κι αν κάνεις την προσευχή σου!

### ΚΑΙΤΗ

Καλά, άστα αυτά τώρα, κι ανέβα στην τάξη γιατί θα φας απουσία. Πάω στη Μπάρμπι εγώ. Ουφ, ωραία ξεκίνησε η μέρα μας.

*Η Καίτη φεύγει.*

### ΛΙΖΑ

Καίτη! Καίτη! Περίμενε Καίτη!

*Η Καίτη σταματάει και γυρίζει προς το μέρος της.*

### ΛΙΖΑ

Κι αυτό που είπες, ότι δε νιώθεις και τελείως μόνη σου; Για τη θεάρα το είπες;

### ΚΑΙΤΗ

Όχι βρε χαζή, για σένα.

*Φεύγουν και οι δύο προς αντίθετες κατευθύνσεις.*

## 7. ΤΟ ΜΑΚΙΓΙΑΖ

*Μπαίνει η Καίτη στη σκηνή. Κρατάει ένα πινέλο μακιγιάζ, ένα καθρεφτάκι και το κινητό της. Κάθεται σε μια καρέκλα. Παρακολουθεί το κινητό της και κάνει γκριμάτσες. Ταυτόχρονα βάφεται με το πινέλο.*

### ΚΑΙΤΗ

Ωραία η τύπισσα, εγώ όμως πώς θα το πετύχω τέτοιο μακιγιάζ; Μα πώς το κάνει και φαίνεται τόσο απλό; Και όλη μέρα να κάθομαι να βλέπω, αποκλείεται να το πετύχω. Λίγο ρουζ στα μάγουλα (βάζει ρουζ με το πινέλο), το απλώνεις... το απλώνεις... (βάφεται με το πινέλο), η βλεφαρίδα κάγκελο (ανοιγοκλείνει τις βλεφαρίδες), λίγο λιπ γκλος (βάζει λιπ

γκλος), καλή είμαι. Εντάξει, δεν παίζομαι (κοιτάζεται στο καθρεφτάκι). Πού είσαι θεάρα να με δεις, όχι στ' αλήθεια, πού είσαι; Κάπου εδώ θα τριγυρίζεις κι εσύ. Μπορεί να σε πετύχουμε απόψε. Ας μην ήσουν τόσο ξινή και τόσο ψωνάρα. Καλά έλεγε η Λίζα. Ε, και τι έγινε; Ε, και τι έγινε (μιμείται τη φωνή της Λίζας); Τίποτα δεν έγινε, αλλά τώρα θα βγούμε με τον Στέφανο κι ένα φίλο του. Πρώτη φορά που βγαίνω ραντεβού. Και είναι και διπλό! Μακάρι ο φίλος του Στέφανου να αρέσει στη Λίζα, αλλιώς ποιος την ακούει! Εγώ; Δεν ξέρω αν μου αρέσει ο Στέφανος. Δεν καίγομαι κιόλας για την πάρτη του. Αλλά θέλω να είμαι όμορφη, πολύ όμορφη. Να με κοιτάζουν όλοι. Λίγο ακόμα λιπ γκλος (βάζει κι άλλο λιπ γκλος) κι έτοιμη! Α, ναι! Και το κινητό μου! Μην ξεχάσω το κινητό μου! Να κάνω τσεκ ιν και να ανεβάσω φωτογραφίες!

*Παίρνει το κινητό της. Μπαίνει η Λίζα.*

## ΛΙΖΑ

Έλα, πάμε αργήσαμε! Μοντέλο είσαι!

## 8. DOUBLE DATE

*Η Καίτη με ένα ποτήρι με καλαμάκι στο χέρι. Πηγαινοέρχεται, σα να προσπαθεί να αποφύγει κάποιον.*

## ΚΑΙΤΗ

Ωραία ιδέα να έρθουμε σε αυτήν την καφετέρια Στέφανε. Ναι, μου αρέσει. Τι; Όχι, ρε Στέφανε, πώς σου ήρθε τώρα αυτό; Σε αποφεύγω; Δε σε πλησιάζω; Έτσι έκανα και στο γυμνάσιο; Πώς σου ήρθε τώρα το γυμνάσιο; Περασμένα ξεχασμένα. Τώρα τελειώνουμε το λύκειο. Δεν είμαστε πια μικρά παιδιά. Πάω πέρα δώθε; Α, ναι, ψάχνω τη Λίζα. Πού την πήγε ο φίλος σου; Να δούνε τη θέα; Τι θα δούνε μες στο σκοτάδι; Τώρα, θα έρθω να κάτσω δίπλα σου. Παίζει κι ωραία μουσική, ε; Σου αρέσει η μουσική; Εμένα πολύ. Α, δεν ασχολείσαι. Ξέρω, εσύ θέλεις να ασχοληθείς με τα λογιστικά. Μπράβο σου, έχεις στόχους. Κι εγώ έχω πολλά όνειρα για το μέλλον. Σαν τι; Μμμ... Μου αρέσει να ζωγραφίζω. Γελάς; Τι γελάς; Α, δεν ξέρεις εσύ από αυτά. Το φαντάστηκα. Όχι, όχι, δεν το λέω ειρωνικά. Ναι, θα έρθω. Έρχομαι.

*Η Καίτη κάθεται σε μια καρέκλα και αμέσως ξανασηκώνεται.*

Και η Λίζα, πού είναι η Λίζα; Πολύ δεν αργήσανε με το φίλο σου; Να μην ανακατεύομαι; Τι λες ρε Στέφανε, όλοι μαζί βγήκαμε, μια παρέα είμαστε. Ναι, θα παραγγείλω κι άλλο ένα ποτό. Ναι, ένα ίδιο. Σε ευχαριστώ Στέφανε. Όχι, όχι, δεν είναι αυτό. Έχω ανησυχήσει λίγο. Τι; Αυτοί περνάνε καλά; Να μείνω ήσυχη; Γιατί γελάς πονηρά; Τι λένε στο σχολείο για τη Λίζα; Τι;;; Δεν πάνε καλά οι άνθρωποι! Τι λες ρε Στέφανε! Ποιος τα λέει αυτά τα ψέματα! Η Λίζα δεν είναι τέτοιο κορίτσι! Γελάς; Δεν ντρέπεσαι ρε Στέφανε; Τέτοια γνώμη έχεις για μας; Τότε γιατί μας είπες να βγούμε; Σε ευχαριστώ, αλλά ό,τι ισχύει για μένα ισχύει και για τη φίλη μου. Αυτοί που τα λένε αυτά, αυτοί θα έπρεπε να ντρέπονται! Τη ζηλεύουν γιατί είναι και όμορφη και πρώτη μαθήτρια! Τι; Εγώ είμαι πιο όμορφη; Σε ευχαριστώ Στέφανε. Σου αρέσουν τα μάτια μου; Και τα ρούχα μου; Ναι, έρχομαι να κάτσουμε μαζί.

*Η Καίτη κάθεται πάλι στην καρέκλα.*

Εντάξει, κι εσύ κακός δεν είσαι. Έχεις αλλάξει από το γυμνάσιο που σκοτωνόμασταν. Τι κάνεις εκεί, Στέφανε; Στέφανε, λέω... Μη, μην έρχεσαι τόσο κοντά. Μη, με γαργαλάνε τα μαλλιά σου, άσε με!

*Η Καίτη σηκώνεται απότομα από την καρέκλα.*

Πάω τουαλέτα. Θα ρίξω μια ματιά και για τη Λίζα. Αργήσαμε, πρέπει να γυρίσουμε σπίτι.

*Η Καίτη φεύγει. Μπαίνει η Λίζα με ανακατεμένα μαλλιά, λαχανιασμένη.*

## ΛΙΖΑ

Καίτη, πού είσαι Καίτη; Πάμε να φύγουμε, τώρα! Τώρα, είπα! (Κλαίει). Γιατί, Καίτη; Γιατί, Στέφανε; Γιατί με αφήσατε μόνη μου με αυτόν; Θα τον λιώσω, θα τον εξαφανίσω, θα τον σκοτώσω! Θα σε σκοτώσω, μη με ξαναπλησιάσεις ποτέ! Έφυγε τώρα... Το στόμα του, Θεέ μου, το στόμα του... ήταν τόσο αηδιαστικό... το στόμα του... και τα χέρια του... το γέλιο του... Τον χτύπησα, με όλη μου τη δύναμη, τον κλώτσησα... παραλίγο να... παραλίγο... με έφτυσε και έφυγε... ευτυχώς έφυγε... έπρεπε να τον χτυπήσω πιο δυνατά... έπρεπε να τον σκοτώσω... δεν έπρεπε να δεχτώ να πάμε στο δασάκι... ούτε να

το παίζω άνετη... έπρεπε να το είχα καταλάβει... δεν έπρεπε να βγω έξω μαζί τους... δεν έπρεπε να βγω καθόλου από το σπίτι...

*Η Λίζα κάθεται στην καρέκλα. Μπαίνει η Καίτη.*

### ΚΑΙΤΗ

Λίζα, εδώ είσαι; Μας κοινοχόλιασες κι εμένα και το Στέφανο! Σε ψάχναμε παντού! Γιατί δε με πήρες ένα τηλέφωνο, να μου πεις πού είσαι, να μην ανησυχώ; Ας μου έστειλνες μήνυμα! Τόσο πολύ διασκεδάζεις που δε με σκέφτηκες; Με άφησες και μόνη μου και δεν ήξερα πώς να τον αποφύγω τον Στέφανο. Στο αμάξι μας περιμένουν, μαζί με τον άλλον. Είπε ότι περάσατε πολύ ωραία. Αλήθεια είναι; Μα πού είχατε πάει; Στο δασάκι; Τα μαλλιά σου είναι ανακατεμένα. Κάτσε να στα στρώσω λίγο. Καλά περάσατε; Όλα καλά, Λίζα; Λίζα! Γιατί δεν απαντάς; Μ' ακούς, Λίζα; Τι τρέχει;

### ΛΙΖΑ

Όχι, όλα καλά. Όλα καλά (*πιο δυνατά*). Πάμε να φύγουμε.

### ΚΑΙΤΗ

Σίγουρα;

### ΛΙΖΑ

Ναι, σίγουρα.

### ΚΑΙΤΗ

Εντάξει, μας περιμένουν στο αμάξι.

### ΛΙΖΑ

Περίμενε λίγο. Λοιπόν... Εεε... Όχι, εντάξει. Πάμε. Μόνο θέλω ένα πράγμα από σένα.

### ΚΑΙΤΗ

Ό,τι πεις. Τι θέλεις;

### ΛΙΖΑ

Να μου κρατάς το χέρι.

*Η Καίτη πιάνει τη Λίζα από το χέρι και φεύγουν.*

## 9. ΣΤΟ ΜΠΑΡΑΚΙ

*Μπαίνει η Λίζα με ένα ποτήρι στο χέρι.*

### ΛΙΖΑ

Έλα βρε Στέφανε (*γελάει σα να έχει ακούσει κάποιο κοπλιμέντο*)! Τόσα όμορφα κορίτσια... Ε, και τι έγινε; (*γελάει*). Τι ωραία που ξαναβρισκόμαστε, έστω και τυχαία! Χαθήκαμε από κείνη τη βραδιά. Ναι, με το βλάκα το φίλο σου. Που έκανα εμετό και του λέρωσα το αμάξι. Όχι, δεν είχαμε τελειώσει ακόμα το σχολείο. Μάλλον ήμασταν στην τελευταία τάξη. Η Καίτη; Καλά είναι, όπως τα ξέρεις. Όχι δε σπουδάζει τίποτα, αλλά μάλλον θα πάει σε μια σχολή να μάθει σχέδιο. Τι; Να παντρευτεί; Τι είναι αυτά που λες βρε Στέφανε; Πού ζούμε; Α, εσύ είσαι παραδοσιακός. Ναι, το θυμάμαι. Εγώ; Εγώ σπουδάζω διεθνείς σχέσεις. Τι θα πει πώς μου ήρθε; Αν θες να ξέρεις, είναι πολύ σημαντικός τομέας οι διεθνείς σχέσεις. Ναι, είμαι των σχέσεων εγώ, για αυτό και τις σπουδάζω (*γελώντας*). Πώς τα λες! Όχι, όχι, δεν έχω σχέση με κανέναν αυτήν την εποχή. Ε, και τι έγινε; Τα καταφέρνω και μόνη μου, δε χρειάζεται να είμαι πάντα σε σχέση. Τι γελάς, Στέφανε; Για να μπω σε μία σχέση, πρέπει ο άνθρωπος που θα βρω να αξίζει πραγματικά, να είναι έξυπνος, να έχει χιούμορ. Ναι, σαν κι εσένα ένα πράγμα. Όχι, δεν κάνω εκπτώσεις εγώ, σοβαρά τα λέω, θέλω ειλικρίνεια, θέλω δέσμευση, ο άλλος να είναι εκεί για μένα, σε ό,τι χρειαστώ. Να έχει ψυχή. Πω πω, σαν προεκλογικές δηλώσεις ακούγονται. Εσύ, Στέφανε; Τι ψάχνεις σε μια σχέση; Στέφανε (*ψάχνει αριστερά δεξιά*)! Μα πού πήγες; Πού είσαι Στέφανε;

*Η Λίζα φεύγει.*

## 10. ΣΤΟ ΠΑΡΤΙ

*Μπαίνει η Καίτη με ένα μπουκάλι μπίρα. Ακούγεται δυνατά μουσική. Γίνεται πάρτι.*

### ΚΑΙΤΗ

Ωραία! Εδώ δε θα με πάρει κανείς είδηση (πίνει μια γουλιά και αφήνει το μπουκάλι). Καλύτερα να μην τους δω ούτε τη θεάρα ούτε τον Στέφανο. Κανέναν δε θέλω να δω από το σχολείο. Δεν έχω κανενός την όρεξη. Είμαι όμορφη; (Βγάζει ένα καθρεφτάκι και του χαμογελάει) Γεια σου, Στέφανε. Τι κάνεις; Χαθήκαμε, ε; Ευτυχώς που σε κάλεσε στο πάρτι της η Λίζα και ξαναβρισκόμαστε. Χορεύουμε Στέφανε; (Αρχίζει να χορεύει μόνη της κοιτάζοντας το καθρεφτάκι) Αχ, Στέφανε μ' αρέσεις. Είσαι πολύ εντάξει άτομο. Ε, όχι! Όχι (σταματάει να χορεύει)! Τι είναι αυτά που λέω; Δεν πάω καθόλου καλά. Θα φύγει τρέχοντας. Καλύτερα να το παίξω κουλ (συνεχίζει το χορό της). Ε, και τι έγινε (μιμείται τη Λίζα); Καιρό έχω να σε δω, πώς και ήρθες στο πάρτι;

*Η Καίτη κάνει μια άτσαλη κίνηση πάνω στο χορό της, τρομάζει και γυρίζει.*

### ΚΑΙΤΗ

Αχ, Στέφανε! Δεν περίμενα να σε δω. Τι κάνεις; Χαθήκαμε, ε; Ευτυχώς που η Λίζα... Το πάρτι της... Δεν άλλαξα, ε; Καθόλου. Ναι, ναι, βέβαια, θέλω να χορέψουμε, αλλά... αλλά...

*Βγαίνει από τη σκηνή τρέχοντας. Ξαναμπαίνει σιγά σιγά κλαίγοντας.*

### ΚΑΙΤΗ

Ρόμπα έγινα. Ούτε να μιλήσω σε έναν άνθρωπο δεν μπορώ. Αδέξια, άσχετη, δεν είμαι εγώ για αυτά. Για τίποτα δεν είμαι! (Ξαφνικά τινάζεται) Στέφανε! Δεν έφυγες, ακόμα εδώ είσαι; Τι θέλεις από μένα Στέφανε; Άσε με! Σε ευχαριστώ, αλλά δεν χρειάζεται να με παρηγορήσεις! Το ξέρω ότι είμαι ηλίθια. Από μικρή. Μα τι κάνεις; Σταμάτα, σταμάτα, σε παρακαλώ!

*Αποτραβιέται σα να προσπαθεί να αποφύγει κάποιον που την πλησιάζει πολύ κοντά.*

### ΚΑΙΤΗ

Τι; Ε, είσαι βλάκας Στέφανε! Καθόλου δεν άλλαξες από το σχολείο! Μα πώς είναι δυνατόν να σου αρέσω σε αυτά τα χάλια, ε; Δεν πας καλά! Γιατί δεν βρίσκεις καμία στα κυβικά σου, σαν τη Λίζα ας πούμε; Τι; Είμαι χαριτωμένη; Είμαι κορίτσι για σπίτι; Θα μας τρελάνεις! Μη, μη με πλησιάζεις! Λοιπόν, Στέφανε, εγώ δεν είμαι καθόλου κορίτσι για

σπίτι, αν θες να ξέρεις! Έχω όνειρα εγώ! Θέλω να σπουδάσω σχέδιο, να ταξιδέψω, να ζωγραφίζω! Γελάς; Τι γελάς πάλι ρε Στέφανε; Παράτα με! Σου λέω εγώ δεν κάνω για αυτά τα πράγματα, έχω στόχους εγώ!

*Η Καίτη βηματίζει πάνω κάτω. Στη συνέχεια πηγαίνει στο βάθος, παίρνει μία κούκλα από αυτές που βρίσκονται πάνω στα χαρτόκουτα, έρχεται μπροστά, τη βάζει στην αγκαλιά της, την παίζει και τη χαϊδεύει σαν μωρό. Γουρλώνει τα μάτια.*

### ΚΑΙΤΗ

Καλά, πώς το έπαθα εγώ αυτό; Είναι ακριβώς το αντίθετο από ό,τι ήθελα. Και τώρα;

### 11. Ε, ΚΑΙ ΤΙ ΕΓΙΝΕ;

*Η Καίτη είναι όρθια και παίζει με την κούκλα-μωρό. Μπαίνει η Λίζα, αφήνει την τσάντα της, κάθεται στο πάτωμα και παίζει με το κινητό της.*

### ΚΑΙΤΗ

Θέλω να βγάλω λεφτά, να υπολογίζουν την προσωπικότητά μου, να εκτιμούν το μυαλό μου. (Στρέφεται στο γιο της) Γιωργάκη, δε σου έχω πει χίλιες φορές να μην παίζεις μπάλα μέσα στο σπίτι; Ε;

*Η Λίζα ξεκαρδίζεται στα γέλια. Συνεχίζει να παίζει με το κινητό της.*

Γελάς με το χάλι μου, ε; Γιατί εσύ μπορείς και κάνεις όσα δεν κάνω εγώ, ε;

### ΛΙΖΑ

Με μένα γελάω. Κι επειδή κάνω όσα δεν κάνεις εσύ, ε, και τι έγινε;

### ΚΑΙΤΗ

Ε, και τι έγινε που είσαι προϊσταμένη σε μια μεγάλη εταιρεία;

### ΛΙΖΑ

Κι όπου να ναι θα υποβάλω και την παραίτησή μου γιατί βαρέθηκα. Ε, και τι έγινε;

### ΚΑΙΤΗ



Γιατί τα παρατάς πάλι στη μέση; Γιατί δεν κάθεται λίγο ακόμα σ' αυτή τη δουλειά; Αφού βγάζεις ένα σωρό λεφτά!

**ΛΙΖΑ**

Και σε άλλες δουλειές θα μπορούσα να βγάλω λεφτά. Θα μπορούσα και να παντρευτώ και να κάνω οικογένεια σαν κι εσένα. Και τι έγινε;

**ΚΑΙΤΗ**

Τι έγινε και τι έγινε! Με ζάλισες με αυτήν την καραμέλα. Τίποτα δεν έγινε δηλαδή;

**ΛΙΖΑ**

Δεν καταλαβαίνεις;

**ΚΑΙΤΗ**

Όχι.

*Η Καίτη ταχταρίζει το μωρό. Η Λίζα σηκώνεται όρθια.*

**ΛΙΖΑ**

Θυμάσαι που η μαμά σου το πρωί δεν έστρωνε τα κρεβάτια μας γιατί έλεγε ότι θα ξαπλώσουμε πάλι το μεσημέρι και θα τα χαλάσουμε;

**ΚΑΙΤΗ**

Ναι.

**ΛΙΖΑ**

Το 'πιασες τώρα αυτό που σου λέω;

**ΚΑΙΤΗ**

Όχι.

**ΛΙΖΑ**

Αχ, ρε Καίτη. Υπάρχει μια ματαιότητα σ' όλες μας τις προσπάθειες, δεν το καταλαβαίνεις; Τίποτα δε μας βγαίνει.

### ΚΑΙΤΗ

Δηλαδή, γιατί να προσπαθούμε αφού δεν τα καταφέρνουμε; Γιατί να ζούμε αφού στο τέλος θα πεθάνουμε; Ναι αλλά εμένα μου αρέσει να ζω. Μου αρέσει να ζωγραφίζω. Δεν έχω προλάβει να κάνω τίποτα από όσα λογάριαζα. Απλώς θα 'θελα να ήμουν πιο ελεύθερη, πιο ανεξάρτητη.

### ΛΙΖΑ

Να ήσουν ελεύθερη από τον Στέφανο, ε; Δεν τον μπορείς άλλο.

### ΚΑΙΤΗ

Όχι, δεν είναι αυτό, όχι. Τι να σου κάνει κι ο καημένος ο Στέφανος... Σπίτι δουλειά, δουλειά σπίτι κι αυτός. Τον εαυτό μου είναι που δεν μπορώ. Περιορίζομαι, δεν είμαι ελεύθερη, δεν κάνω αυτά που θέλω.

### ΛΙΖΑ

Δε σε αφήνει ο Στέφανος.

### ΚΑΙΤΗ

Όχι ακριβώς. Δεν το έχω συζητήσει μαζί του. Αλλά και να του μιλήσω, δεν καταλαβαίνει από τέτοια.

### ΛΙΖΑ

Ε, πού να καταλάβει; Έχετε απομακρυνθεί, δεν το βλέπεις;

### ΚΑΙΤΗ

Όχι, δεν είναι αυτό. Ο Στέφανος καταλαβαίνει μόνο από πρακτικά θέματα, αν έχουμε λεφτά, αν μας λείπει τίποτα, τέτοια.

### ΛΙΖΑ

Σας λείπει Καίτη. Σας λείπει αυτό που είχατε κάποτε. Δεν αγαπιέστε το ίδιο.

**ΚΑΙΤΗ**

(Στο γιο της) Θα σε σκοτώσω Γιώργο! Εξαφανίσου κι εσύ κι η μπάλα σου, τώρα αμέσως! Όχι, ρε Λίζα, δεν είναι αυτό. Τον αγαπάω τον Στέφανο κι εκείνος με αγαπάει. Η καθημερινότητα είναι μία τρέλα. Μας απορροφάει και το χάνουμε.

**ΛΙΖΑ**

Κι αυτό είναι σχέση ζωής; Άλλα θέλει ο ένας άλλα θέλει ο άλλος.

**ΚΑΙΤΗ**

Άρχισες πάλι τα ίδια για να με τεντώσεις;

**ΛΙΖΑ**

Εγώ σε τεντώνω; Η ζωή μας δε γίνεται όπως τη θέλουμε. Ούτε με τους ανθρώπους που θέλουμε.

*Η Καίτη βάζει ξαφνικά τα κλάματα.*

**ΚΑΙΤΗ**

Χάλια είναι όλα. Χάλια. Και δε φταίει που έχω κάνει παιδιά, που κάθομαι στο σπίτι και τα μεγαλώνω και δε δουλεύω. Φταίει που δεν είμαι ο εαυτός μου, που δεν ξέρω ποια είμαι. Ποια είμαι στ' αλήθεια Λίζα;

**ΛΙΖΑ**

Άστα τώρα αυτά!

**ΚΑΙΤΗ**

Ποτέ δεν κάνω αυτό που θέλω, αφήνω τους άλλους να αποφασίζουν για μένα. Και μετά συνειδητοποιώ ότι άλλα θέλω. Ίσως φταίει που δεν έχω έναν πραγματικό στόχο.

**ΛΙΖΑ**

Έλα τώρα... Στόχοι και βλακειές...

### ΚΑΙΤΗ

Έχεις δίκιο. Ίσως και να μπερδεύομαι χωρίς λόγο και στην πραγματικότητα να ψάχνω κάτι διαφορετικό, κάτι να με αναζωογονήσει λίγο, να με τονώσει.

### ΛΙΖΑ

Σαν τι;

*Η Λίζα φεύγει. Η Καίτη αφήνει την κούκλα στο βάθος.*

## 12. ΟΙ ΡΥΤΙΔΕΣ ΕΙΝΑΙ ΓΟΗΤΕΙΑ

*Η Καίτη παίρνει την τσάντα της και έρχεται μπροστά. Κάθεται σε μία καρέκλα. Ξεφυλλίζει ένα περιοδικό. Μπαίνει η Νοσοκόμα. Φοράει μία ιατρική ρόμπα.*

### ΚΑΙΤΗ

Να σας πω την αλήθεια, έχω λίγο άγχος. Είναι η πρώτη μου φορά βλέπετε. Είστε η γιατρός;

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Είμαι η βοηθός του. Ο γιατρός θα σας δεχτεί σε λίγο. Μην ανησυχείτε, πρόκειται για εξαιρετικό επιστήμονα. Θα σας τα εξηγήσει όλα αναλυτικά. Να συμπληρώσουμε μία φόρμα με τα στοιχεία σας;

### ΚΑΙΤΗ

Βέβαια. Ξέρετε εγώ δεν πιστεύω και πολύ στην εξωτερική εμφάνιση, και τι έγινε αν έχεις μια ρυτίδα, ας πούμε; Η φίλη μου η Λίζα με έστειλε, έρχεται πολύ τακτικά...

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Είστε φίλες με την κυρία Λίζα; Βέβαια, η κυρία Λίζα είναι η πιο τακτική μας πελάτισσα. Μπότοξ, υαλουρονικό, φωτοθεραπείες, η κυρία Λίζα πιστεύει πολύ στην αντιγήρανση.

### ΚΑΙΤΗ

Αλίμονο. Τώρα το έχει ρίξει εκεί. Μέχρι να το βαρεθεί κι αυτό (χαμηλόφωνα).

*Η Νοσοκόμα συμπληρώνει ένα χαρτί.*

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Επάγγελμα;

### ΚΑΙΤΗ

Οικιακά. Ξέρετε, δεν εργάζομαι αυτή τη στιγμή, αλλά...

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Οικογενειακή κατάσταση;

### ΚΑΙΤΗ

Έγγαμη. Προς το παρόν δηλαδή.

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Πού έχετε εντοπίσει το πρόβλημα;

### ΚΑΙΤΗ

Ξέρετε, δεν κάνω πράγματα που μου αρέσουν, που με γεμίζουν κι ο Στέφανος δεν το καταλαβαίνει αυτό.

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Εννοούσα στο πρόσωπό σας.

### ΚΑΙΤΗ

Αχ, με συγχωρείτε! Χίλια συγνώμη! Τι ηλίθια που είμαι! Νόμιζα λέγατε για το γάμο μου. Η Λίζα λέει ότι οι ρυτίδες που έχω στο μέτωπο και στο λαιμό αρχίζουν να επηρεάζουν την εμφάνισή μου. Αυτές εδώ οι λεπτές, βλέπετε (κάνει γκριμάτσες); Ο Στέφανος βέβαια λέει ότι δε χρειάζομαι μπότοξ, ότι του αρέσω μια χαρά όπως είμαι. Λέει ότι οι ρυτίδες είναι γοητεία. Εγώ όμως έχω μπερδευτεί. Θα ήθελα να πάρω και τη γνώμη ενός ειδικού.

## ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Για αυτό είμαστε εμείς εδώ. Για να σας λύσουμε τις απορίες και να καλύψουμε όλες σας τις ανάγκες. Ο Στέφανος είναι ο σύζυγός σας;

## ΚΑΙΤΗ

Ναι.

## ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Και η κυρία Λίζα φίλη σας;

## ΚΑΙΤΗ

Ναι, η κολλητή μου. Είναι και κουμπάρα μας. Μας έχει παντρέψει.

## ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Α, μάλιστα. Έτσι εξηγείται.

## ΚΑΙΤΗ

Ε, τι έτσι εξηγείται;

## ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Τίποτα, τίποτα, με συγχωρείτε. Στο ιατρείο τη γνωρίζουμε καλά την κυρία Λίζα, γιατί έρχεται πολύ συχνά. Δοκιμάζει όλες τις καινούριες θεραπείες. Αναίμακτες βέβαια, χωρίς νυστέρι. Κάποιες φορές τη φέρνει ένας κύριος.

## ΚΑΙΤΗ

Ποιος κύριος;

## ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Τον λέει κύριο Στέφανο.

## ΚΑΙΤΗ

Α! Σαν τον δικό μου τον Στέφανο! Και δε μου έχει πει τίποτα η άτιμη! Μα τι σύμπτωση!

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Μήπως τότε πρόκειται όντως για τον σύζυγό σας;

### ΚΑΙΤΗ

Τον Στέφανο; Τι δουλειά έχει εδώ ο Στέφανος; Κάνετε μπότοξ και σε άντρες;

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Κάνουμε, ασφαλώς κάνουμε. Πολλοί άντρες ενδιαφέρονται για την εμφάνισή τους και μας επισκέπτονται σε τακτική βάση.

### ΚΑΙΤΗ

Μπερδεύτηκα. Δηλαδή ο Στέφανος έρχεται εδώ με τη Λίζα και κάνουν μπότοξ; Αυτό μου λέτε;

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Όχι, όχι, εγώ δε σας είπα αυτό. Σας είπα μόνο ότι μάλλον είναι ο συνοδός της κυρίας Λίζας.

### ΚΑΙΤΗ

Της κυρίας Λίζας; Κάποιο λάθος κάνετε. Δε... γίνονται τέτοια πράγματα. Αφήστε που ο Στέφανος δεν περνάει ούτε από μπροστά από ιατρείο. Μόλις δει ιατρείο, ακόμα και ιατρείο μικρών ζώων, στρίβει στο απέναντι πεζοδρόμιο.

### ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Έχετε δίκιο, με συγχωρείτε. Εμείς βέβαια δεν είμαστε κλασικό ιατρείο. Εμείς προσφέρουμε υπηρεσίες ομορφιάς στους πελάτες μας και με απόλυτη εχεμύθεια. Μας έχουν πλήρη εμπιστοσύνη.

### ΚΑΙΤΗ

Το βλέπω. Το τηρείτε το ιατρικό απόρρητο.

## ΝΟΣΟΚΟΜΑ

Ο γιατρός είναι έτοιμος να σας δεχτεί τώρα. Περάστε από δω παρακαλώ.

### ΚΑΙΤΗ

Ευχαριστώ, με υποχρεώσατε (μονολογώντας). Θα μου σβήσετε τις ρυτίδες και θα μου ανάψετε φωτιές.

*Φεύγουν και οι δύο από τη σκηνή.*

## 13. ΤΕΛΟΣ ΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ

*Μπαίνει η Λίζα κρατώντας σακούλες με ψώνια. Δίνει τη μία στην Καίτη.*

### ΚΑΙΤΗ

Θα κάνω μία τελευταία προσπάθεια να σώσω το γάμο μου. Είναι κρίμα να χωρίσουμε έτσι. Είναι και τα παιδιά. Τι φταίνει κι αυτά; Αλλά δεν αντέχω άλλο. Έχω ανεχτεί πολλά πράγματα. Πρέπει κι ο Στέφανος να κάνει ένα βήμα πίσω. Ίσως χρειαστεί να του μιλήσεις κι εσύ. Τι λες;

### ΛΙΖΑ

Δεν ξέρω, εγώ δεν είμαι καλή σε αυτά. Να σου δείξω τα ψώνια μου; Κοίτα τι πήρα από αυτό το μαγαζί στο κέντρο. Άρωμα τύπου.

*Η Λίζα βγάζει από τη σακούλα μια κολόνια.*

### ΚΑΙΤΗ

Λίζα, μην αλλάζεις κουβέντα.

### ΛΙΖΑ

99% ομοιότητα με το αυθεντικό.

### ΚΑΙΤΗ

Σου μιλάω και δε μου δίνεις καμία σημασία.



**ΛΙΖΑ**

Με αυτήν φρεσκάρω όλα μου τα ρούχα. Μύρισε. Τι αίσθηση σου βγάζει;

Η Λίζα ψεκάζει την Καίτη στο λαιμό. Η Καίτη πετάει απότομα κάτω τη σακούλα με τα ψώνια.

**ΚΑΙΤΗ**

Θα σου δείξω εγώ παλιοθήλυκο!

**ΛΙΖΑ**

Τι έπαθες παιδάκι μου;

**ΚΑΙΤΗ**

Ωστε δικιά σου είναι αυτή η μπόχα;

**ΛΙΖΑ**

Ποια μπόχα;

**ΚΑΙΤΗ**

Αυτή που μυρίζουν τα ρούχα του άντρα μου! Με σένα τα 'χει ο Στέφανος;

**ΛΙΖΑ**

Α, δεν πας καλά!

**ΚΑΙΤΗ**

Έτσι εξηγούνται όλα!

**ΛΙΖΑ**

Δε μου αρέσει το ύφος σου. Την κάνω. Θα τα πούμε άλλη φορά.

**ΚΑΙΤΗ**

Δεν έχεις να πας πουθενά. Πες μου, πότε ξεκίνησε αυτή η ιστορία;

**ΛΙΖΑ**

Άσε με!

**ΚΑΙΤΗ**

Από πότε, σου λέω! Μίλα!

**ΛΙΖΑ**

Είσαι τρελή! Δεν είχαμε ποτέ τίποτα. Ποτέ! Πριν από χρόνια είχε συμβεί κάτι.

**ΚΑΙΤΗ**

Πριν από πόσα χρόνια;

**ΛΙΖΑ**

Πριν από έξι. Είναι ασήμαντο.

**ΚΑΙΤΗ**

Πριν από έξι χρόνια!

**ΛΙΖΑ**

Πριν από οχτώ. Δεν θυμάμαι καλά.

**ΚΑΙΤΗ**

Πριν από οχτώ χρόνια!

**ΛΙΖΑ**

Πριν από δέκα. (Φωνάζει δυνατά) Όχου... Παράτα με! Δεν αντέχω να κρύβομαι άλλο! Τέλος τα μυστικά! Ναι, ρε! Έχω σχέση με τον Στέφανο! Εδώ και δέκα χρόνια. Φεύγει από σένα κι έρχεται σε μένα, καταλαβαίνεις; Εσένα παντρεύτηκε, αλλά εμένα θέλει! Μαζί μου νιώθει ο εαυτός του! Με εμένα ταίριαζε, από τότε που ήμασταν παιδιά, πάντα εμένα ήθελε.

*Η Καίτη φεύγει χωρίς να την καταλάβει η Λίζα.*

## ΛΙΖΑ

Προσπάθησα πολλές φορές να χωρίσω, να φύγω μακριά, γιατί δεν το ήθελα αυτό για σένα. Να σε κοροϊδεύουμε πίσω από την πλάτη σου. Αλλά πάντα ξαναγύριζα κοντά του. Είναι παραπάνω από τις δυνάμεις μου. Σε αγαπάω όμως Καίτη, πιο πολύ από τον Στέφανο, ποτέ δε θα σταματήσω να νοιάζομαι για σένα. Εσύ είσαι η οικογένειά μου. Ο Στέφανος είναι μία τρέλα.

*Γυρίζει και αντιλαμβάνεται ότι η Καίτη έχει φύγει.*

## ΛΙΖΑ

Καίτη! Καίτη! Πού είσαι; Το παίζεις πάλι ιστορία, Καίτη; Δεν έχεις τα κότσια να με αντιμετωπίσεις;

*Η Καίτη ξαναμπαίνει και αρχίζουν παράλληλοι μονόλογοι.*

## 14. ΚΑΝΕΝΑΣ ΔΕΝ ΘΕΛΩ ΝΑ ΜΕ ΔΕΙ

### ΚΑΙΤΗ

Δεν θέλω κανέναν, κανέναν δεν θέλω να με δει. Οι άνθρωποι είναι αγριότεροι από θηρία. Πώς μπόρεσαν; Γιατί; Πώς γίνεται οι άνθρωποι που αγαπάς πιο πολύ να σε πληγώνουν θανάσιμα; Θέλω να πεθάνω, να εξαφανιστώ. Όχι. Θέλω να τους σκοτώσω πρώτα. Αφιερώθηκα σε αυτούς, αντί να ενδιαφερθώ για τη δική μου τη ζωή, για τα δικά μου τα θέλω. Πάντα έλεγα πως θα χωρίσω από τον Στέφανο για να γίνω η γυναίκα που θέλω να είμαι. Τώρα ήρθε η ώρα. Πέρασα χρόνια ολόκληρα μαζί τους και πάντα φοβόμουν, πάντα έκανα αυτό που ήθελαν εκείνοι. Γιατί δεν κοίταξα...

### ΛΙΖΑ

Γιατί δεν κοίταξα τον εαυτό μου; Γιατί δεν έβαξα να βρω κάποιον που θα ανήκει μόνο σε μένα και σε καμία άλλη; Γιατί διάλεξα να είμαι η δεύτερη επιλογή και όχι η πρώτη; Τόσα χρόνια, τόσα ψέματα, που ξέχασα πια τη διαφορά ανάμεσα στο ψέμα και την αλήθεια. Γιατί να κλέψω τη ζωή που ανήκει σε μια άλλη; Κι όμως, δε μετανιώνω. Κλαίω από μέσα μου, αλλά δε μετανιώνω. Η έξαψη, το κρυφτούλι, να μη μας κάνουν τσακωτούς... Αχ Θεέ

μου, συγχώρεσέ με! Αυτά με τρέφουν! Δεν μπορώ να κάνω αλλιώς! Θέλω να ζω τη ζωή μου!

*Φεύγουν από αντίθετες κατευθύνσεις.*

## 15. ΣΤΟ ΝΥΧΑΔΙΚΟ

*Η Αισθητικός τακτοποιεί το χώρο. Η Λίζα μπαίνει και κάθεται σε μια καρέκλα. Απλώνει τα χέρια της και η Αισθητικός της λιμάρει τα νύχια.*

### ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Καλά, εσείς κυρία Λίζα μου του δίνετε και καταλαβαίνει! Το λέει η καρδιά σας! Είδα που σας έφερε με το αμάξι ένας άλλος κύριος, όχι ο κύριος Στέφανος. Τι παιδί Θεέ μου! Καλά, τους έχετε στείλει όλους. Πρώτα ο κύριος Στέφανος, τώρα αυτός. Το τι ακούω εδώ στο μαγαζί για σας... τι να λέμε τώρα.

### ΛΙΖΑ

Έχουν πάρει τα φτυάρια όλες οι καλές μου οι φίλες;

### ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Ε, όχι και τα φτυάρια! Ίσα ίσα που λένε ότι είστε πολύ ωραία γυναίκα. Μόνο που σας φοβούνται και λίγο, μη φάτε, λένε, τον άντρα καμιανής.

### ΛΙΖΑ

Α, δηλαδή με λένε αντροχωρίστρα.

### ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Όχι, καθόλου. Η κυρία Ελένη είπε ότι είστε εναλλακτική. Τι με κοιτάτε έτσι; Δεν το είπα καλά;

### ΛΙΖΑ

Όχι, μια χαρά το είπες εσύ.

### ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Και η κυρία Μαίρη λέει σε όλους ότι είστε πολύ καλή, αλλά σας λυπάται που είστε δυστυχισμένη.

**ΛΙΖΑ**

Δυστυχισμένη εγώ;

**ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ**

Ναι, που μπήκατε, λέει, ανάμεσα στο ζευγάρι και το χωρίσατε. Από τη ζήλια της τα λέει κυρία Λίζα μου, μη σκάτε.

**ΛΙΖΑ**

Πες στην κυρία Μαίρη ότι εγώ δε χωρίζω ζευγάρια, τα ζευγάρια χωρίζουν από μόνα τους. Κι αν θέλει να ξέρει, αυτό το παιδί, ο Κώστας που με πηγαινοφέρνει, έχει φαγωθεί να με παντρευτεί.

**ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ**

Σοβαρά; Εσάς (απογοητευμένη);

**ΛΙΖΑ**

Ναι, σοβαρά, σοβαρότατα. Γιατί; Δε σου γεμίζω το μάτι; Εγώ όμως δεν σκοπεύω να παντρευτώ με κανέναν και ειδικά με αυτόν.

**ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ**

Και γιατί όχι; Δε θέλετε να ξεμπερδέψετε και με τον κύριο Στέφανο που τον σέρνετε πέρα δώθε;

**ΛΙΖΑ**

Που τον σέρνω;

**ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ**

Που σας σέρνει ήθελα να πω.

## ΛΙΖΑ

Που με σέρνει;

## ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Που... Συγγνώμη, δεν ξέρω τι λέω. Εγώ νύχια βάφω, δεν ξέρω από αυτά. Πάντως, αν θέλετε τη γνώμη μου, να γυρίσει και ο κύριος Στέφανος στην κυρία Καίτη, να παντρευτείτε κι εσείς με τον κύριο Κώστα και να κάνετε κι ένα παιδί όσο προλαβαίνετε ακόμα. Δεν σας έρχεται η επιθυμία να κάνετε ένα παιδί;

## ΛΙΖΑ

Λοιπόν, για να τελειώνουμε με αυτήν την ανοησία. Δεν υπάρχει καμία, μα καμία περίπτωση εγώ να παντρευτώ και να κάνω παιδί. Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι φτιαγμένοι για παιδιά. Αυτά είναι για τα κοριτσάκια σαν κι εσένα. Το κατάλαβες; Δεν είμαι εγώ για τέτοια.

## ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Ναι, εσείς είστε άλλο (της κάνει μαλάξεις με δύναμη).

## ΛΙΖΑ

Σιγά, πονάω.

## ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Είστε εναλλακτική εσείς.

## ΛΙΖΑ

Πονάω είπα. Θα μου τα χαλάσεις τα νύχια ακόμα δεν τα έφτιαξες.

## ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ

Συγγνώμη. Ορίστε, έτοιμη. Με γεια σας.

*Φεύγουν και οι δύο.*

## 16. TEN YEARS AFTER

*Η Λίζα μπαίνει στη σκηνή. Στέκεται σε μία άκρη και μιλάει στο κινητό της, ενώ ταυτόχρονα ανακατεύει το φαγητό με μια κουτάλα. Μετά από λίγο μπαίνει και η Καίτη.*

**ΛΙΖΑ**

*(Μιλάει στο τηλέφωνο)* Ναι; Λέγε. Πάλι θα αργήσεις Κώστα; Αυτό θα γίνεται τώρα κάθε μέρα; Κι εγώ για ποιον μαγειρεύω τόση ώρα; Βλάκα!

*Η Λίζα κλείνει το τηλέφωνο. Γυρίζει και βλέπει την Καίτη.*

**ΛΙΖΑ**

Καίτη! Δε σε πήρα είδηση. Πότε ήρθες;

**ΚΑΙΤΗ**

Μόλις τώρα.

**ΛΙΖΑ**

Πώς απ' τα μέρη μας;

**ΚΑΙΤΗ**

Για να σε δω ήρθα. Δεν έκανα καλά;

**ΛΙΖΑ**

Μετά από δέκα χρόνια; Άργησες κιόλας. Έπρεπε να είχες έρθει νωρίτερα. Κούκλα είσαι, όπως πάντα.

**ΚΑΙΤΗ**

Κι εσύ. *(Παύση)* Εντάξει, υπήρξες και καλύτερη.

**ΛΙΖΑ**

Άστα τώρα αυτά, προηγούνται άλλα. Τόσο καιρό έχω να σε δω. Δέκα ολόκληρα χρόνια! Ten years after, σαν το όνομα από τη ροκ μάντα, θυμάσαι; Είσαι καλά;

**ΚΑΙΤΗ**

Καλά λέω. Τη θυμάμαι τη μπάντα. Ο Κώστας;

**ΛΙΖΑ**

Καλά κι αυτός. Είναι στη δουλειά.

**ΚΑΙΤΗ**

Ξανάρχισε να δουλεύει; Μπράβο. Και τα οικονομικά;

**ΛΙΖΑ**

Καλύτερα. Ελπίζω ότι όπου να' ναι θα λήξει και το δάνειο, να πάρουμε μια ανάσα.

**ΚΑΙΤΗ**

Μα αυτό είναι σούπερ!

**ΛΙΖΑ**

Θα μείνεις να φάμε;

**ΚΑΙΤΗ**

Όχι, σε ευχαριστώ. Άλλη φορά. Με περιμένει ο Νίκος στο σπίτι. Έχει μαγειρέψει.

**ΛΙΖΑ**

Ναι, σωστά. Τον είχα ξεχάσει αυτόν. Ακόμα μαζί είστε, ε;

**ΚΑΙΤΗ**

Ναι, μαζί. Έχουμε δέσει.

**ΛΙΖΑ**

Τυχερή είσαι Καίτη. Εσύ διάλεξες τι θα κάνεις στη ζωή σου. Δεν παντρεύτηκες τον οποιονδήποτε από φόβο μη μείνεις μόνη σου.

**ΚΑΙΤΗ**



Εσύ φόβο μη μείνεις μόνη σου; Είχες εσύ φόβο μη μείνεις μόνη σου; Θα μας τρελάνεις!

**ΛΙΖΑ**

Άσε με ρε Καίτη. Δουλεύομαστε και μεταξύ μας τώρα; Γυναίκα δεν είσαι κι εσύ, δεν καταλαβαίνεις;

**ΚΑΙΤΗ**

Γυναίκα είμαι. Τέλος πάντων. Άστα τώρα αυτά. Πώς είναι ο Κώστας; Το ξεπέρασε εκείνο το άλλο πρόβλημα που είχες;

**ΛΙΖΑ**

Τι ωραία που τα λες! Λοιπόν ο Κώστας δεν ξεπέρασε εκείνο το πρόβλημα. Εξακολουθεί να πίνει σα να μην υπάρχει αύριο και κάθε στιγμή που περνάει είναι έτοιμος να τα τινάξει πάλι όλα στον αέρα. Μόνο που αυτή τη φορά δε θα τον αφήσω.

**ΚΑΙΤΗ**

Και πολύ καλά θα κάνεις. Δεν μπορεί να σε εκμεταλλεύεται έτσι ένας άντρας, να σου καταστρέφει τη ζωή! Ούτε εγώ μπορώ να σε βλέπω να...

**ΛΙΖΑ**

Να πιάνω πάτο;

**ΚΑΙΤΗ**

Δεν είπα τίποτα τέτοιο.

**ΛΙΖΑ**

Αυτό εννοούσες όμως. Δε σε αντέχω άλλο. Σήκω και φύγε από το σπίτι μου! Αμέσως τώρα!

**ΚΑΙΤΗ**

Τι έπαθες παιδάκι μου;

**ΛΙΖΑ**

Τρελάθηκα. Ό,τι θέλω έπαθα. Είπα φύγε ρε παιδί μου!

**ΚΑΙΤΗ**

Δε σου επιτρέπω να μου μιλάς έτσι!

**ΛΙΖΑ**

Δε μου επιτρέπεις; Σε ποιον μιλάς βρε γαϊδούρα που έρχεσαι μετά από δέκα χρόνια στο σπίτι μου για να μου πεις «δε σου επιτρέπω»; Επιβεβαίωση θέλεις, για αυτό ήρθες; Τι θες να μου πεις; Ότι τα κατάφερες καλύτερα από μένα, ότι είσαι ευτυχισμένη κι εγώ μια απογοήτευση, αυτό θες;

*Η Λίζα της ορμάει. Χτυπιούνται μεταξύ τους.*

**ΚΑΙΤΗ**

Άσε με!

**ΛΙΖΑ**

Όχι εσύ άσε με.

**ΚΑΙΤΗ**

Όχι εσύ.

**ΛΙΖΑ**

Όχι εσύ.

*Πέφτουν κάτω, φωνάζοντας. Σηκώνονται λαχανιασμένες.*

**ΚΑΙΤΗ**

Στα δεκαπέντε πώς το αντέχαμε αυτό; Τώρα δεν μπορώ με τίποτα.

*Γελάνε.*

**ΛΙΖΑ**

Πάντως τουλάχιστον τον Στέφανο τον γράψαμε και οι δύο μαζί. Ρίξαμε μαύρη πέτρα.

**ΚΑΙΤΗ**

Τελείως! Στο κάτω-κάτω δεν ήταν και ο άντρας της ζωής μου (γελώντας)!

**ΛΙΖΑ**

Εμένα όμως ήταν (σοβαρά).

**ΚΑΙΤΗ**

Ξέχασέ τον. Αρκετά ασχοληθήκαμε μαζί του. Τώρα έχουμε άλλα πράγματα να κάνουμε. Το μέλλον είναι μπροστά μας.

**ΛΙΖΑ**

Είναι, στ' αλήθεια;

**ΚΑΙΤΗ**

Ναι, είναι. Θα τα καταφέρουμε.

**ΛΙΖΑ**

Όταν ήμασταν παιδιά, δεν είχε και μεγάλη σημασία ποιος κέρδιζε και ποιος έχανε την παρτίδα. Έχανες, αλλά σηκωνόσουν και συνέχιζες. Μπορεί να κέρδιζες την επόμενη φορά. Τώρα γιατί δεν μπορούμε να σηκωθούμε;

**ΚΑΙΤΗ**

Έλα ρε Λίζα. Όλα περνάνε και ο καθένας βρίσκει το δρόμο του.

**ΛΙΖΑ**

Εγώ νομίζω ότι αν χάσεις τον δρόμο σου είναι πολύ δύσκολο να τον ξαναβρείς.

## 17. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

*Η Λίζα και η Καίτη είναι γριές. Η Καίτη είναι ανεβασμένη στο περβάζι του παραθύρου.*

**ΚΑΙΤΗ**

Πώς βρέθηκα εγώ εδώ πάνω; Γιατί ανέβηκα εδώ πάνω;

**ΛΙΖΑ**

Για να πηδήξεις κάτω. Αλλά εγώ δεν αντέχω άλλο. Ορίστε, πήδα! Τι μας απειλείς, πήδα.

**ΚΑΙΤΗ**

Όχι, δεν θέλω.

**ΛΙΖΑ**

Τότε, κατέβα κάτω.

**ΚΑΙΤΗ**

Πριτς! Γιατί να κατέβω; Έχει ωραία τέτοια εδώ... ωραία... έλα... πες το.

**ΛΙΖΑ**

Θέα. Ωραία θέα. Έλα τώρα κατέβα γιατί θα μας διώξουν απ' το Γηροκομείο αν δεν ακούμε. Κατέβα, γιατί θα 'ρθει κι ο γιατρός να σ' εξετάσει.

**ΚΑΙΤΗ**

Δε θέλω γιατρό. Είμαι μια χαρά.

**ΛΙΖΑ**

Μα ο γιατρός θα έρθει να μας κάνει επίσκεψη γιατί είναι φίλος μας.

**ΚΑΙΤΗ**

Ποιος είναι φίλος μας;

**ΛΙΖΑ**

Ο γιατρός.

**ΚΑΙΤΗ**

Ποιος γιατρός;

**ΛΙΖΑ**

Ο κύριος Γιάννης.

**ΚΑΙΤΗ**

Ποιος κύριος Γιάννης;

**ΛΙΖΑ**

Ο κύριος Γιάννης που σε λέει «κούκλα μου».

*Η Καίτη ξεκαρδίζεται και κατεβαίνει από το παράθυρο.*

**ΚΑΙΤΗ**

Αααα...

**ΛΙΖΑ**

Τον θυμήθηκες, ε; Τώρα κατεβαίνεις... Είσαι μία εσύ! Κοίτα μαλλί. Χάλι μαύρο. Κάτσε να σε χτενίσω. Πού έχω βάλει τη χτένα; Έτσι θα σε δει ο κύριος Γιάννης;

*Η Λίζα ψάχνει τη χτένα.*

**ΚΑΙΤΗ**

Ποιος κύριος Γιάννης;

**ΛΙΖΑ**

Ο γιατρός.

**ΚΑΙΤΗ**

Ποιος γιατρός;

**ΛΙΖΑ**

Α! Δε θα με τρελάνεις εσύ εμένα! Άσε με να σε χτενίσω. Κοίτα μαλλί. Άσε με να σε χτενίσω είπα.

**ΚΑΙΤΗ**

Δε θέλω είπα!

**ΛΙΖΑ**

Όπως θες. Έτσι κι αλλιώς δεν είσαι ο τύπος του. Του κυρίου Γιάννη δεν του αρέσουν οι ξεμαλλιασμένες. Του αρέσουν οι δυναμικές γυναίκες. Σαν κι εμένα. Την άλλη φορά μου είπε ότι πρέπει να είμαι πολύ δυναμική για να σε κουμαντάρω.

*Η Λίζα γυρίζει και βλέπει την Καίτη ανεβασμένη στο παράθυρο να της κάνει κοροϊδευτικές γκριμάτσες.*

**ΛΙΖΑ**

Πάλι τα ίδια. Κατέβα κάτω.

**ΚΑΙΤΗ**

Πριτς! Ανέβα εσύ.

**ΛΙΖΑ**

Αφού το ξέρεις ότι πονάει η μέση μου.

**ΚΑΙΤΗ**

Και μου θες και τον κύριο Γιάννη παλιόγρια.

**ΛΙΖΑ**

Εγώ παλιόγρια; Όταν είδε ο κύριος Γιάννης τις εξετάσεις μου, είπε ότι είναι σαν μικρού κοριτσιού. Έλα τώρα, κατέβα πριν θυμώσω!

**ΚΑΙΤΗ**

Δεν κατεβαίνω.

**ΛΙΖΑ**

Κατέβα τώρα αμέσως να σε χτενίσω.

*Η Λίζα την πλησιάζει.*

**ΚΑΙΤΗ**

Βοήθεια, βοήθεια! Θα με σκοτώσει!

**ΛΙΖΑ**

Σκάσε, μην φωνάζεις!

**ΚΑΙΤΗ**

Βοήθεια, βοήθεια!

**ΛΙΖΑ**

Είπα, κατέβα, γιατί θα 'ρθει ο γιατρός. Είσαι άρρωστη, το καταλαβαίνεις;

**ΚΑΙΤΗ**

Εγώ άρρωστη; Τι έχω;

**ΛΙΖΑ**

Μαλάκунση!

**ΚΑΙΤΗ**

Τι είναι αυτό;

**ΛΙΖΑ**

Είσαι βλαμμένη, ρε παιδί μου, πώς το λένε;!

**ΚΑΙΤΗ**

Βλαμμένη εγώ; Εσύ είσαι βλαμμένη! Βλαμ-μέ-νη! Και είσαι και παλιοθήλυκο!

*Η Καίτη κατεβαίνει.*

**ΛΙΖΑ**

Α, βλέπω θυμήθηκες τα παλιά, ε; Τον Στέφανο;

**ΚΑΙΤΗ**

Ναι, τον Στέφανο! Πόλεμο θες; Πόλεμο θα έχεις! Παρ' τα!

*Η Καίτη αρχίζει να της πετάει τις κούκλες που είναι στο βάθος.*

**ΛΙΖΑ**

Παλιόγρια! Δε θυμάσαι τι έφαγες το πρωί και έχεις όρεξη και για πόλεμο.

*Η Λίζα της πετάει κι αυτή κούκλες.*

**ΚΑΙΤΗ**

Σε νίκησα! Σε νίκησα, σε νίκησα, σε νίκησα, σε νίκησα!

*Η Καίτη συνεχίζει να πετάει πράγματα και ξαφνικά σταματάει. Έρχεται στο κέντρο μπροστά.  
Το βλέμμα της είναι χαμένο.*

**ΛΙΖΑ**

Ε! Καίτη! Έλα, μη χάνεσαι... Συγκεντώσου, μην αφαιρείσαι. Καίτη, μη με τρομάζεις τώρα. Όλα καλά. Ας κάνουμε λίγο μάθημα να γυμνάσουμε το μυαλό μας. Πού είναι εκείνο το βιβλίο; Ναι, η Γεωγραφία. Θυμάσαι; Όπως όταν ήμασταν μικρές. Είπαμε, συγκεντώσου. Κοίτα να δεις που διάλεξε αρρώστια για να τη βγάλει η κυρία καθαρή... Τεμπέλα! Μας έχεις όλους στο πόδι. Το ευχαριστίσαι! Νάτο! Λοιπόν, Καίτη, προσπάθησε να θυμηθείς. Ποιος ανακάλυψε την Αμερική; Ο Χρι...

**ΚΑΙΤΗ**

Ο Χρι..

**ΛΙΖΑ**



Ο Χρι..

**ΚΑΙΤΗ**

Ο Χριστόφορος Κολόμβος!

*Αγκαλιάζονται. Χαμογελάνε. Από τα μάτια τους τρέχουν δάκρυα.*

**ΑΥΛΑΙΑ**

## 6.4 Περιγραφή της δραματικής διαδικασίας

Η θεατρική ομάδα ήταν ήδη εξοικειωμένη με κάποιες δραματικές τεχνικές από προγενέστερες δράσεις. Οι παρεμβάσεις διήρκησαν από το Φεβρουάριο έως το Μάιο του 2024. Υπολογίζεται ότι διατέθηκαν 40 περίπου διδακτικές ώρες. Στις αρχικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις για τα έμφυλα στερεότυπα και την κυριαρχία τους, ακόμα και στο χώρο του σχολείου. Ακολούθησαν κάποιοι αυτοσχεδιασμοί και παιχνίδια ρόλων, με βάση εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με την καταπολέμηση της έμφυλης βίας (Κατσαμά, 2019 · Σαρρή & Μπίκος, 2020). Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνθηκαν ώστε να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τις δραματικές διαδικασίες και να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες. Οι συναντήσεις αυτές είχαν διάρκεια περίπου 5 διδακτικών ωρών.

Στην επόμενη φάση η γράφουσα τους παρουσίασε το θεατρικό έργο της Χρύσας Σπηλιώτη και εξήγησε τους λόγους επιλογής του καθώς και την πρόθεση να συνδεθεί με την ημέρα της γυναίκας. Στα μέλη της ομάδας δόθηκε το κείμενο και ακολούθησε σχετική συζήτηση. Αυτή η φάση κράτησε 3 διδακτικές ώρες.

Στις επόμενες συναντήσεις τέθηκε το ζήτημα της διανομής των ρόλων. Επειδή υπήρχε μεγάλη διάθεση για συμμετοχή, αποφασίστηκε οι πρωταγωνιστικοί ρόλοι της Λίζας και της Καίτης να διανεμηθούν σε τέσσερις και πέντε μαθήτριες αντίστοιχα, ώστε με την πολλαπλή απόδοση να παρουσιάζονται οι ηρωίδες σε διαφορετική ηλικία και φάση της ζωής. Για την αποφυγή της σύγχυσης αποφασίστηκε να φοράνε οι πρωταγωνίστριες κάτι χαρακτηριστικό, ένα κόκκινο μαντίλι η Λίζα και ένα λευκό η Καίτη. Οι περισσότερες μαθήτριες ζητούσαν το ρόλο της Λίζας, που τον είχαν συνδέσει με τη στερεοτυπική εικόνα της όμορφης και επιτυχημένης νεαρής γυναίκας. Οι μαθήτριες που συμμετείχαν ήθελαν οπωσδήποτε να υπάρχει επί σκηνής και ανδρικός χαρακτήρας, τουλάχιστον ο χαρακτήρας του Στέφανου. Τελικά αποφασίστηκε να λάβουν ρόλους και δύο αγόρια, ένας το ρόλο του Γιωργάκη, του γιου της Καίτης και ένας το ρόλο του Στέφανου, χωρίς όμως κανείς από τους δύο να έχει ατάκες. Οι σχετικές συναντήσεις διήρκησαν 2 διδακτικές ώρες.

Στη συνέχεια ξεκίνησαν οι πρόβες του έργου, στις οποίες αφιερώθηκε το μεγαλύτερο μέρος των συναντήσεων, διάρκειας 20 διδακτικών ωρών. Στις πρόβες συζητήθηκαν

διεξοδικά τα ιδανικά που αντιπροσωπεύουν οι ηρωίδες, αλλά και η επίδραση που έχουν τα έμφυλα στερεότυπα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα μέλη της ομάδας άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι τελικά πολλές από τις αποφάσεις τους είναι προϊόντα συμμόρφωσης με τις έμφυλες κοινωνικές νόρμες.

Σταδιακά δημιουργήθηκε μία στενή επικοινωνιακή σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας και μία δυναμική που κορυφώθηκε με την τελική παρουσίαση του έργου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από τη δραματική διαδικασία είχαν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς τους. Χαρακτηριστικά, ένα μέλος της ομάδας έβρισκε διέξοδο από τα διάφορα ψυχοκοινωνικά ζητήματα που το απασχολούσαν μόνο μέσα από τη δραματική διαδικασία. Ένα άλλο μέλος με αρκετά εσωστρεφή συμπεριφορά, ανέλαβε σημαντικές πρωτοβουλίες και μπόρεσε για πρώτη φορά να εκφραστεί μέσα από το θέατρο. Ένα ακόμα μέλος είχε την ευκαιρία να εκφράσει πιο ανοιχτά τους προβληματισμούς του σχετικά με ζητήματα έμφυλων ταυτοτήτων. Συνολικά, όλα τα μέλη της ομάδας «μεταμορφώθηκαν» μέσα από τη δραματική διαδικασία και ενίσχυσαν την αυτοεκτίμησή τους.

3 διδακτικές ώρες αφιερώθηκαν στην εμπύχωση της παράστασης με παρουσίαση του έργου σε τμήματα του σχολείου, για την ευκολότερη πρόσληψή του από το κοινό. Για το σκοπό αυτό μοιράστηκε στο κοινό πρόγραμμα με σημείωμα της υπεύθυνης εκπαιδευτικού. Επιπλέον αποφασίστηκε να πλαισιωθεί η παράσταση με δύο τραγούδια, ένα σε πρωτότυπους στίχους και μουσική μαθήτριας, σχετικό με τη γυναικεία καταπίεση και ακόμα ένα με θέμα τις γυναικοκτονίες.

Τα προβλήματα σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή αφορούσαν κυρίως την περιορισμένη διαθεσιμότητα της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, εξαιτίας της οποίας προκλήθηκαν καθυστερήσεις και η παράσταση αντί να πραγματοποιηθεί σε ημερομηνία κοντινή με την παγκόσμια ημέρα της γυναίκας, τελικά μεταφέρθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η μη διαθεσιμότητα της αίθουσας δυσχέρανε και την κατασκευή των σκηνικών που έπρεπε να είναι απλά και λιτά, ώστε η τοποθέτηση να γίνει την προηγούμενη μέρα από την παράσταση. Τελικά αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν χαρτόκουτα, παλιές και

σύγχρονες κούκλες και να γίνει και μία αφαιρετική αφίσα με δύο γυναικείες φιγούρες. Για τα σκηνικά διατέθηκαν 3 διδακτικές ώρες.

Η παράσταση τελικά πραγματοποιήθηκε στις 24-05-2024 σε 2 διδακτικές ώρες και την παρακολούθησε το σύνολο των μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών του σχολείου. Έλαβε αρκετά ικανοποιητική αποδοχή από το κοινό. Τα στοιχεία που προσέλκυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον ήταν η αμεσότητα, η ευαισθησία, το χιούμορ. Στα αρνητικά συγκαταλέγονται η ποιότητα του ήχου, η οποία θα μπορούσε να είναι καλύτερη και το γεγονός ότι ίσως η πολλαπλή απόδοση των ρόλων δημιούργησε κάποια σύγχυση. Τα μέλη της θεατρικής ομάδας ένιωσαν ικανοποίηση και δήλωσαν ότι επιθυμούν να συνεχιστούν οι θεατρικές δράσεις και κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Συνολικά, η παιδαγωγική επίδραση από την παράσταση υπήρξε ικανοποιητική και έγινε ένα πρώτο βήμα για τη συνειδητοποίηση της κυριαρχίας των έμφυλων στερεοτυπικών αναπαραστάσεων στην ανθρώπινη ζωή.

Μετά το τέλος της παράστασης, αφιερώθηκαν 2 διδακτικές ώρες στον αναστοχασμό της διαδικασίας. Ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να κάνουν αποτίμηση της δράσης. Μεταξύ των απόψεων που εξέφρασαν, τα παιδιά είπαν χαρακτηριστικά ότι «οι ηρωίδες ανακαλύπτουν ότι δεν πρέπει να αλλάζουν τον εαυτό τους για έναν άνδρα», «καταφέρνουν να πετύχουν τα όνειρά τους, την ανεξαρτητοποίησή τους και το δικαίωμα να κάνουν καριέρα». Τέλος, στο ερώτημα τι συμβολίζει η «Αμερική» για τις δύο ηρωίδες του έργου, ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι «η Αμερική μάλλον ήταν κωδικός για την ελευθερία που θα ήθελαν αυτές οι δύο. Μια ελευθερία για να αποδεχτούν ποιες προορίζονταν να είναι πάντα».

## **6.5 Συμπεράσματα**

Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις, τις σχετικές έρευνες και την εφαρμογή της παρούσας πρότασης προκύπτει ότι το δράμα στην εκπαίδευση, σε οποιαδήποτε μορφή του, έχει πολλαπλά και ευεργετικά οφέλη στην ψυχοπνευματική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εφήβων. Μεταξύ άλλων, μπορεί να συμβάλει στην αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων, στην προώθηση ενός συμπεριληπτικού

εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, στην υιοθέτηση εναλλακτικών προτύπων που υπερβαίνουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις.

Το δράμα στην εκπαίδευση αποδεικνύεται ότι δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον, χωρίς διακρίσεις, που υποστηρίζει τους έφηβους και τις έφηβες ώστε να αναζητήσουν την ταυτότητά τους και να διερευνήσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν, πολλά από τα οποία σχετίζονται με το φύλο. Μέσα από την οπτική του θεάτρου οι νέοι και οι νέες μπορούν να διεκδικήσουν την αλλαγή προς μία κοινωνία όπου οι έμφυλες διακρίσεις δε θα έχουν θέση και θα κυριαρχεί η ισότητα. Η εμπειρία από τη συμμετοχή στην παράσταση, όπως περιγράφηκε παραπάνω, κατέδειξε ότι όλα τα μέλη της θεατρικής ομάδας, κατάφεραν να εκφράσουν όψεις της προσωπικότητάς τους που χωρίς το θέατρο δε θα μπορούσαν να αναδειχθούν. Οι έφηβοι και οι έφηβες που συμμετείχαν ενδυναμώθηκαν μέσα από τη δυναμική της ομάδας και μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά καταστάσεις σχετικές με τα έμφυλα στερεότυπα στην προσωπική τους ζωή, με ενσυναίσθηση και ευαισθησία, κατάφεραν δηλαδή να «μεταμορφωθούν», άλλα μέλη λιγότερο και άλλα περισσότερο θεαματικά.

Τέλος, προκειμένου να πολλαπλασιαστούν τα οφέλη από την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητο να ενταχθεί η θεατρική αγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο του γυμνασίου, όσο και του λυκείου. Μόνο με την επίσημη θεσμοθέτησή της από την πολιτεία θα δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία στον/στην εκπαιδευτικό να σχεδιάζει και να υλοποιεί ποικίλες θεατρικές παρεμβάσεις, συνενώνοντας καλλιτεχνικές τάσεις και πολιτισμικές αξίες με παιδαγωγικά ιδεώδη και κοινωνικές αρχές και δίνοντας μέσα από τη θεατρική έκφραση νέες προοπτικές στο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α. (2006). Εισαγωγή. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), Π. Μαρκέτου, Μ. Μηλιώρη, & Α. Τσεκένης (Μτφρ.), *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική* (13-138). Αθήνα: Νήσος.

Αστρινάκη, Ρ. (2011). Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις του φύλου. Μια επισκόπηση. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη, Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Μελέτες για το φύλο στην ανθρωπολογία και την ιστορία* (17-127). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

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

Beauvoir, S. (2009). *Το δεύτερο φύλο*, Τ. Κωνσταντίνου (Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Braidotti, R. Ενσώματη ταυτότητα, έμφυλη διαφορά και το νομαδικό υποκείμενο. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), Π. Μαρκέτου, Μ. Μηλιώρη, & Α. Τσεκένης (Μτφρ.), *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική* (189-211). Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου. Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), Π. Μαρκέτου, Μ. Μηλιώρη, & Α. Τσεκένης (Μτφρ.), *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική* (381-408). Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2008). *Σώματα με σημασία. Οριοθετήσεις του «φύλου» στον λόγο*, Π. Μαρκέτου (Μτφρ.). Αθήνα: Εκκρεμές.

Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*, Γ. Καραμπέλας (Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2005). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.

Connell, R., (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο*, Ε. Κοτσιφού (Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Ο παράγοντας φύλο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (271-278). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από <https://www.kethi.gr/ereunes-meletes/fylo-kai-ekpaideytiki-pragmatikotita-stin-ellada-proothontas-parembaseis-gia-tin-isotita-ton-fylon-sto-elliniko-ekpaideytiko-systima>

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2008). Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (142-150). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από <https://www.kethi.gr/ereunes-meletes/fylo-kai-ekpaideytiki-pragmatikotita-stin-ellada-proothontas-parembaseis-gia-tin-isotita-ton-fylon-sto-elliniko-ekpaideytiko-systima>

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Φρόση, Λ. (2008). Εισαγωγή. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (3-8). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από <https://www.kethi.gr/ereunes-meletes/fylo-kai-ekpaideytiki-pragmatikotita-stin-ellada-proothontas-parembaseis-gia-tin-isotita-ton-fylon-sto-elliniko-ekpaideytiko-systima>

Derrida, J. (2003). *Η γραφή και η διαφορά*, Κ. Παπαγιώργης (Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Dillabough, J. (2008). Θεωρία και έρευνα για το (κοινωνικό) φύλο στην εκπαίδευση. Νεωτερές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο Β. Francis & C. Skelton (Επιμ.), Γ. Κωστοπούλου (Μτφρ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (21-45). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024,

από [https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached\\_file/file/2020-09/143\\_INVESTIGATING\\_GENDER\\_TRANSLATION.pdf](https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-09/143_INVESTIGATING_GENDER_TRANSLATION.pdf)

Doane, M. (2006). Το φιλμ και η μασκαράτα. Θεωρητικοποιώντας τη γυναίκα-θεατή. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), Π. Μαρκέτου, Μ. Μηλιώρη, & Α. Τσεκένης (Μτφρ.), *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική* (281-310). Αθήνα: Νήσος.

EIGE's Glossary & Thesaurus. (2024, 5 Ιουνίου). Ανακτήθηκε από [https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1223?language\\_content\\_entity=el](https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1223?language_content_entity=el)

Esslin, M. (2005). *Μπρεχτ. Ο άνθρωπος και το έργο του*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.

Foucault, M. (2011). *Ιστορία της σεξουαλικότητας 1. Η βούληση για γνώση*, Τ. Μπετζέλος (Μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Γ. Κρητικός (Μτφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, Μ. Γκόφρα (Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κατσαμά, Ε. (2019). *Ο κόσμος από την αρχή [eBook version]*. Αθήνα: UNICEF & Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου, 2024 από 2019-10 Ο Kosmos apo tin arxi GREEK-ENGLISH-ARABIC-FARSI B14b contents changes b1.indd (kethi.gr)

Kehily, M. (2008). Ζητήματα για το φύλο και τη σεξουαλικότητα στα σχολεία. Στο Β. Francis & C. Skelton (Επιμ.), Γ. Κωστοπούλου (Μτφρ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (169-184). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από [https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached\\_file/file/2020-09/143\\_INVESTIGATING\\_GENDER\\_TRANSLATION.pdf](https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-09/143_INVESTIGATING_GENDER_TRANSLATION.pdf)

Khanna, P., Kimmel, Z. & Karkara R. (2017), *Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεως κατά των Γυναικών / Cedaw. Έκδοση για νέες και νέους [eBook version]* Ε. Πρασίνου (Μτφρ.). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου, 2024, από CEDAW\_Web\_Spreads-1.pdf (kethi.gr)



Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη. Τα όρια του δίπολου βιολογικό-κοινωνικό φύλο και η απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο Connell, R., *Το Κοινωνικό Φύλο* (Μτφρ. Ε. Κοτσιφού) (1-29). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κογκίδου, Δ. (2012). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Προφορική εισήγηση στο συνέδριο Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2024, από [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou\\_emfyles\\_taftotites\\_doc.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf)

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ., Τικταπανίδου, Α., (2008). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η διάσταση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (75-128). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από <https://www.kethi.gr/ereunes-meletes/fylo-kai-ekpaideytiki-pragmatikotita-stin-ellada-proothontas-parembaseis-gia-tin-isotita-ton-fylon-sto-elliniko-ekpaideytiko-systima>

Laqueur, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο. Σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ*, Π. Μαρκέτου (Μτφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Lenakakis, A., Kousi, D., & Panges, I. (2019). «Οι γυναίκες ξέρουν να οδηγούν;» Μια έρευνα για τη συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην αντιμετώπιση στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο. *Preschool and Primary Education*, 7 (1), 53–80. <https://doi.org/10.12681/ppej.19347>.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (10-74). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από <https://www.kethi.gr/ereunes->

[meletes/fylo-kai-ekpaideytiki-pragmatikotita-stin-ellada-proothontas-parembaseis-gia-tin-isotita-ton-fylon-sto-elliniko-ekpaideytiko-systema](https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-09/143_INVESTIGATING_GENDER_TRANSLATION.pdf)

Raechter, C. (2008). Χρησιμοποιώντας ιδέες του μεταδομισμού στη θεωρία και την έρευνα για το κοινωνικό φύλο. Στο B. Francis & C. Skelton (Επιμ.), Γ. Κωστοπούλου (Μτφρ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (65-81). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από [https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached\\_file/file/2020-09/143\\_INVESTIGATING\\_GENDER\\_TRANSLATION.pdf](https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-09/143_INVESTIGATING_GENDER_TRANSLATION.pdf)

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπακώστα, Α. (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτόρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1996). Περί πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας. Στο Π. Πούλος (Επιμ.), *Τοπικά Β'. Περί κατασκευής* (197-216). Αθήνα: Νήσος.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1997). Το φύλο στην ανθρωπολογία (και την ιστοριογραφία). Ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. *Μνήμων*, 19, 201–210. <https://doi.org/10.12681/mnimon.296>

Παρούση, Α. & Τσελφές Β. (2018). Η σχέση της δυναμικής του θεάτρου με τη δυναμική των εκπαιδευτικών δομών. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 19, 66- 75.

Πετράκου, Κ. (2021). *Η εικόνα της γυναίκας στο νεοελληνικό θέατρο. Από το κρητικό θέατρο έως σήμερα*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Πεφάνης, Γ. (2010). Παραστάσεις της έμφυλης ετερότητας στο θέατρο. Υποκείμενα, ταυτότητες και ρόλοι. *Παράβασις*, 10, 257-277.

Reay, D. (2008). Το παράδοξο των σύγχρονων γυναικείων ταυτοτήτων στην εκπαίδευση. Συνδυάζοντας τη ρευστότητα με τη σταθερότητα. Στο B. Francis & C. Skelton (Επιμ.), Γ. Κωστοπούλου (Μτφρ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (227-245). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από [https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached\\_file/file/2020-09/143\\_INVESTIGATING\\_GENDER\\_TRANSLATION.pdf](https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-09/143_INVESTIGATING_GENDER_TRANSLATION.pdf)

Σαρρή, Κ. & Μπίκος, Κ. (2020). *Οδηγός για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του βιβλίου «Ο κόσμος από την αρχή» [eBook version]*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας & UNICEF. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου, 2024, από Οδηγός για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του βιβλίου *\_Ο Κόσμος Από την Αρχή\_.pdf* (kethi.gr)

Scott, J. (2006). Αποδομώντας το δίλημμα ‘ισότητα ή διαφορά’, ή, αλλιώς, η χρησιμότητα της μεταδομιστικής θεωρίας για το φεμινισμό. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), Π. Μαρκέτου, Μ. Μηλιώρη, & Α. Τσεκένης (Μτφρ.), *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική* (141-166). Αθήνα: Νήσος.

Skelton, C. (2008). Τυπικά αγόρια; Διαμορφώνοντας θεωρίες για τον ανδρισμό στο σχολικό πλαίσιο. Στο Β. Francis & C. Skelton (Επιμ.), Γ. Κωστοπούλου (Μτφρ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (246-266). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024, από [https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached\\_file/file/2020-09/143\\_INVESTIGATING\\_GENDER\\_TRANSLATION.pdf](https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-09/143_INVESTIGATING_GENDER_TRANSLATION.pdf)

Σπηλιώτη, Χ. (1997). *Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;* Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.

Stanislavski, K. (1959). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκόννη.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φανουράκη, Κ. & Λακίδου, Ι. (2023). *Σύγχρονες εφαρμογές της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σχεδιασμοί θεατροπαιδαγωγικών δράσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

Bateman, T. & Coetzee, M. (2018). Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies, *Youth Theatre Journal*, 32 (2), 124-137. DOI: 10.1080/08929092.2018.1529470

Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London : Longman.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. London: Polity Press.
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales*. London: Allen & Unwin.
- Deliyianni-Kouimtzi, V. & Sakka, D. (1999). Designing a European Project on adolescent Masculinities. *European yearbook on youth policy and research, Vol. 2*, 89-97.
- Delphy, C. (1993). Rethinking sex and gender. *Women's Studies International Forum, Volume 16* (1), 1-9. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(93\)90076-L](https://doi.org/10.1016/0277-5395(93)90076-L)
- Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London: Routledge/Falmer.
- Gallagher, K. (2001). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442674066>
- Gallagher, K., & Riviere, D. (2007). When drama praxis rocks the boat: Struggles of subjectivity, audience and performance. *Research in Drama Education, 12* (3), 319-330.
- Hatton, C. (2013). Educating Rita and her sisters: using drama to reimagine femininities in schools. *Research in Drama Education, 18* (2), 155-167. DOI: 10.1080/13569783.2013.787254
- Heathcote, D. (1972). Drama as challenge. In J. Hodgson (Ed.), *Uses of drama* (156–165). London: Eyre Methuen.
- Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging “poisonous pedagogies”. *Gender and Education, 9* (1), 117-133.
- Kenway, J. & Willis, S. (1998). *Answering Back*. London: Routledge.

- Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Oakley, A. (1985). *Sex, gender and society*. Aldershot: Gower.
- Ortner, S. & Whitehead, H. (1981). *Sexual meanings, the cultural construction of gender and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Toole, J., Bagshaw, D., Burton, B., Grünbaum, A., Lepp, M., Morrison, M. & Pillai, J. (2019). Bridging the Fields of Drama and Conflict Transformation. *Researching Conflict, Drama and Learning* (pp. 67-86). Springer Singapore. doi:10.1007/978-981-13-5916-3\_4
- Paechter, C. (2000). *Changing School Subjects: Power, Gender and Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Reay, D. (2001). 'Spice girls', 'nice girls', 'girlies' and tomboys: gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13 (2), 153-166.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women. Notes on the «political economy» of sex. In R. Reiter (Ed.), *Toward an anthropology of women* (157-210). New York and London: Monthly Review Press.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001). *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. London: Macmillan
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Boston: Beacon Press.
- Wyk, L. (2014). Performing gender. Using drama-in-education to explore gender identity in the grade 10 life skills curriculum. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). University of Pretoria, South Africa.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.