

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σχολή Επιστημών αγωγής

Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης

Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών: Γλώσσα και παιδική λογοτεχνία

**Ο κινηματογραφικός χαρακτήρας: Μια διδακτική πρόταση για τη
δημιουργική γραφή σεναρίου μέσω δραματικών ασκήσεων**

Μεταπτυχιακή εργασία

της Μηλιάς-Ελένης Πεδικάρη, Α.Μ. 415

Επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου Σμαράγδα

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

**Ο κινηματογραφικός χαρακτήρας: Μια διδακτική πρόταση για τη
δημιουργική γραφή σεναρίου μέσω δραματικών ασκήσεων**

Μεταπτυχιακή εργασία
της Μηλίας-Ελένης Πεδικάρη

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	1
Εισαγωγή.....	2
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 1: Δημιουργικότητα και διδασκαλία της δημιουργικής γραφής.....	4
Εισαγωγή.....	5
1.1. Προσδιορισμός της έννοιας της δημιουργικότητας.....	6
1.2. Θεωρίες δημιουργικότητας.....	8
1.2.1. Η ψυχαναλυτική θεώρηση.....	8
1.2.2. Ο Συμπεριφορισμός.....	9
1.2.3. Η κοινωνική θεώρηση.....	10
1.2.4. Η ανθρωπιστική θεώρηση της δημιουργικότητας.....	10
1.3. Διδασκαλία δημιουργικότητας.....	10
1.5. Αξιολογώντας την δημιουργικότητα.....	14
1.6. Απόψεις για την έννοια της δημιουργικής γραφής.....	16
1.7. Διδασκαλία δημιουργικής γραφής.....	17
1.8. Διδασκαλία δημιουργικής γραφής σεναρίου.....	25
1.9. Το δράμα ως μέθοδος διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής.....	32
Κεφάλαιο 2: Ο κινηματογραφικός χαρακτήρας.....	36
Εισαγωγή.....	37
2.1. Το φιλοσοφικό πλαίσιο γύρω από τη δόμηση ενός χαρακτήρα.....	38
2.2. Το ταξίδι των ηρώων μέσα στον χρόνο.....	41
2.3. Οι χαρακτήρες των ιστοριών.....	46
2.4. Ο κεντρικός χαρακτήρας.....	47
2.5. Η σύλληψη του κεντρικού χαρακτήρα.....	47
2.6. Το Status ενός χαρακτήρα.....	50
2.7. Οι στερεοτυπικοί και μη στερεοτυπικοί χαρακτήρες.....	52
2.8. Το «είναι» και το «φαίνεσθαι».....	53
2.9. Το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο του χαρακτήρα.....	55
2.10. Το τόξο μεταβολής ενός ήρωα.....	58
2.11. Η κάθαρση.....	62
2.12. Ταύτιση κοινού με χαρακτήρα.....	64
2.13. Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες.....	65
2.13.1. Ο ανταγωνιστής.....	66

2.13.2. Ο σύντροφος.....	66
2.13.3. Το ειδύλλιο.....	67
2.14. Οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων.....	67
2.15. Ο διάλογος.....	69
Κεφάλαιο 3: Αξιοποίηση δραματικών τεχνικών ως μέσο διδασκαλίας.....	71
Εισαγωγή.....	72
3.1. Το θέατρο και η σύνθεση χαρακτήρων: Μια εμφανής συσχέτιση.....	73
3.2. Το δράμα στην εκπαίδευση και το θεατρικό παιχνίδι.....	74
3.3. Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας.....	77
3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	79
3.5. Οι φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού.....	81
3.6. Ο στόχος της διαδικασίας.....	81
3.7. Το σύστημα Στανισλάβσκι.....	82
3.8. Η Μπρεχτική αποστασιοποίηση στη δόμηση ενός χαρακτήρα.....	85
3.9. Ο Αύγουστος Μπόάλ και το θέατρο του καταπιεσμένου.....	86
3.10. Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο.....	88
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Αφετηρία της έρευνας.....	94
Έρευνα και είδη έρευνας στην εκπαίδευση.....	96
Η έρευνα δράση.....	97
Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	99
Η έρευνα.....	105
Η ερευνήτρια.....	106
Οι συμμετέχοντες.....	107
Μεθοδολογία.....	107
Ανάλυση δεδομένων.....	126
Συζήτηση - αποτελέσματα.....	162
Συμπεράσματα.....	178
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	197
Ημερολόγιο ερευνητή.....	198
Συνεντεύξεις.....	206
Φωτογραφίες.....	216

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επόπτριά μου, Σμαράγδα Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, αναπληρώτρια καθηγήτρια παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την ακαδημαϊκή και ψυχολογική υποστήριξη, τόσο κατά τη συγγραφή της παρούσης εργασίας, όσο και στα χρόνια των σπουδών μου. Ευχαριστώ επίσης, τον κύριο Γεώργιο Καψάλη, πρύτανη του πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κυρία Μαριάννα Σπανάκη, επίκουρη καθηγήτρια του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την συμμετοχή τους στην κριτική επιτροπή της παρούσης εργασίας και τις χρήσιμες επισημάνσεις τους. Ευχαριστώ τους γονείς μου για την στήριξη που μου παρείχανε, την Ασπασία Ρογδάκη για την φιλοξενία της, το καλλιτεχνικό σωματείο «Εξαύδα» για την παροχή της αίθουσας, όπου έλαβε χώρα η έρευνα, αλλά και τους συμμετέχοντες που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουνε στην διαδικασία, ενώ ήταν συνεπείς στις υποχρεώσεις τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, από το Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του πανεπιστημίου των Ιωαννίνων, αλλά και από το τμήμα κινηματογράφου της σχολής καλών τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για τις γνώσεις και τα ερεθίσματα που μου προσέφεραν και χωρίς αυτά δεν θα ήμουν σε θέση να εκπονήσω την παρούσα έρευνα.

Εισαγωγή

Η αφήγηση όπως και κάθε τι διανύει μια εξελικτική πορεία μέσα στο χρόνο. Ο κινηματογράφος, η εικόνα και η δραματολογία, αποτελούνε μια από τις πιο σύγχρονες μορφές αφήγησης. Οι ιστορίες που αφηγούνται μέσα από την εικόνα εκφράζονται μέσα από ένα σχετικά νέο κειμενικό είδος, το σενάριο. Χαρακτηριστικό του σεναρίου, ακριβώς επειδή, προορίζεται για να γίνει αφήγηση μέσω των εικόνων, είναι ότι δίνει έμφαση στη δράση και στους χαρακτήρες.

Οι Ανδρεάδου, ο Γρόσδος, και ο Γούλης (2006) μιλούνε για την ανάγκη καλλιέργειας του οπτικοακουστικού γραμματισμού, καθώς η εικόνα και η αφήγησης μέσω της εικόνας αποτελούνε κομμάτι της καθημερινότητάς σχεδόν κάθε ατόμου του δυτικού κόσμου. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι δεν επαρκεί η θέαση κινηματογραφικών ταινιών και οπτικοακουστικών αφηγήσεων για να καλλιεργηθεί πλήρως στους μαθητές ο οπτικοακουστικός γραμματισμός. Αντίθετα, είναι σημαντικό οι μαθητές να μπουν στη διαδικασία να δημιουργήσουνε και οι ίδιοι πρωτότυπα προϊόντα αφήγησης. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να διερευνήσει νέες τεχνικές για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σεναρίου, αλλά και της δημιουργικής γραφής γενικότερα. Στα πλαίσια της μελέτης πραγματοποιήθηκε μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη σε δραματικές ασκήσεις που απευθύνθηκε σε ενήλικες. Αντικείμενο της διδασκαλίας ήταν η δόμηση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα. Μέσα από τα μαθήματα αναπτύχθηκαν τεχνικές σύλληψης και συγγραφής ενός χαρακτήρα, με σκοπό να παρουσιάσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το κοινό, να είναι πολυδιάστατος και να αναπτυχθεί εις βάθος.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσης μελέτης θα γίνει αναφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής γενικότερα, αλλά και της δημιουργικής γραφής σεναρίου. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει ανασκόπηση της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας που αφορά τον κινηματογραφικό χαρακτήρα, όπως αναπτύσσεται από τους θεωρητικούς του σεναρίου. Τέλος, θα γίνει αναφορά στο θεατρικό και δραματικό παιχνίδι και συγκεκριμένα στο είδος των ασκήσεων που εφαρμόστηκαν.

Στο εμπειρικό κομμάτι της παρούσης μελέτης θα γίνει αναφορά στο είδος τους σκοπούς και στις συνθήκες της έρευνας. Θα γίνει ανάλυση των γραπτών των συμμετεχόντων, των συνεντεύξεων και των δεδομένων που συλλέχτηκαν από την διαδικασία της παρατήρησης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Δημιουργικότητα και διδασκαλία της δημιουργικής γραφής.

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή, ενώ θα τεθούν οι βάσεις και απόψεις για τον τρόπο διδασκαλίας και των δυο. Στη συνέχεια θα γίνει το ίδιο με τη δημιουργική γραφή σεναρίου, ενώ θα γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που είχαν ως στόχο να ελέγξουν κατά πόσο το δράμα ενδείκνυται για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Στόχος του κεφαλαίου είναι να ορίσει το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής που προϋπήρχε της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης, μέσα από το κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι βασικές έννοιες που διέπουν τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και να παρατεθούν τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών.

1.1. Προσδιορισμός της έννοιας της δημιουργικότητας

Οι Tardiff & Sternberg (1988 οπ. αναφ. Fleith, 2010) υπάρχουνε τρεις τρόποι που επιλέγεται συνήθως μέσα από την βιβλιογραφία να ορίσει κανείς την έννοια της δημιουργικότητας. Συνήθως υπάρχει εστίαση στο άτομο, και στα γνωστικά χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα, τις συναισθηματικές ιδιότητες και τις εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του (π.χ. πρωτότοκα παιδιά, πολλά χόμπι). Η δεύτερη κατηγορία ορισμών δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά του προϊόντος μιας δημιουργικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Ranco (2008) το προϊόν αυτό θα πρέπει να είναι μοναδικό και πρωτότυπο. Η τρίτη κατηγορία αφορά τη διαδικασία ή τον τρόπο δημιουργίας δημιουργικών προϊόντων. Η δημιουργική διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει έναν πρωτότυπο τρόπο να παράγει ασυνήθιστες ιδέες, να κάνει διαφορετικούς συνδυασμούς ή να προσθέσει νέες ιδέες στην υπάρχουσα γνώση. Τέλος, οι ορισμοί που ομαδοποιούνται στην τέταρτη κατηγορία υπογραμμίζουν το ρόλο του περιβάλλοντος στην προώθηση ή την παρεμπόδιση δημιουργικών ικανοτήτων.

Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι η δημιουργικότητα είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία. Αφετηρία της αποτελεί η ψυχή του ατόμου και το προϊόν που προκύπτει από την διαδικασία αυτή αποτελεί την έκφρασή της. Για τον Koestler (1964) υπάρχουνε τρεις διαστάσεις της δημιουργικότητας: Το χιούμορ, η επινοητικότητα και η τέχνη. Ο MacKinnon (2005 οπ. αναφ. Gomez 2007:32) αναφέρει ότι υπάρχουνε τρεις τύποι δημιουργικότητας: Η πρώτη είναι η καλλιτεχνική δημιουργικότητα, η οποία αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές ανάγκες, τις αντιλήψεις και τα κίνητρα του δημιουργού. Ο δεύτερος τύπος είναι η επιστημονική και τεχνολογική δημιουργικότητα, η οποία ασχολείται με κάποιο πρόβλημα του περιβάλλοντος και οδηγεί σε νέες λύσεις. Ο τρίτος τύπος είναι η υβριδική δημιουργικότητα, που βρίσκεται σε τέτοια πεδία π.χ. η αρχιτεκτονική που παρουσιάζει τόσο μια νέα λύση προβλήματος όσο και την προσωπικότητα του δημιουργού. Η Παπαδοπούλου (2007·2009) θεωρεί ότι η δημιουργικότητα είναι συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης. Παρομοίως, ο Ranco (2008) συνδέει τη δημιουργικότητα με την ικανότητα ενός ατόμου να εντοπίζει, και να ορίζει ένα πρόβλημα και να βρίσκει πολλές και πρωτότυπες λύσεις για αυτό. Ο καλλιτέχνης είναι δημιουργικός με την έννοια ότι καλείται να δίνει λύσεις στο πρόβλημα «πως θα εκφραστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο Renzulli (1999) αναγνωρίζει τη δημιουργικότητα ως ένα χαρακτηριστικό της ευφυΐας. Ο Carter (2006) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα δεν είναι κάτι που θα έπρεπε να εξεταστεί ατομικά,

αλλά κοινωνικά, καθώς διαμορφώνεται ανάλογα με τον πολιτισμό και τις κοινωνικές ή πολιτικές συνθήκες.

Επομένως, η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους, καθώς χρησιμοποιείται για να δηλώσει διαφορετικές νοητικές δεξιότητες και ικανότητες ενός ατόμου οι οποίες, ωστόσο, σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους. Εξαρτάται από ποιο συστατικό της θα επιλέξει κανείς να ξεκινήσει και σε ποιο τύπο της δημιουργικότητας επιθυμεί να αναφερθεί. Ενδεικτικά, παρατίθενται κάποιοι ορισμοί που σχετίζονται με το θέμα της παρούσης μελέτης:

Η δημιουργικότητα είναι «η αλληλεπίδραση μεταξύ της ικανότητας ενός ατόμου, της διαδικασίας και του περιβάλλοντος με την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα παράγει ένα αντιληπτό προϊόν που είναι πρωτότυπο και χρήσιμο, όπως αυτά ορίζονται εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου» (Plucker, Beghetto & Dow 2004).

«Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει εννοήσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός εκπονήματος ως «δημιουργικού» είναι η καινοτομία, αλλά απαιτείται, επίσης, να είναι χρήσιμο και αποδεκτό, ακόμη και αν η αξία του μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου (Vernon 1989: 94).

Ο Johnsen (2005 οπ αναφ. Παπαδοπούλου 2009·2007) επιλέγει να ορίσει τη δημιουργικότητα βασισμένος στα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι πρόκειται για άτομα που έχουν αναπτύξει άνεση στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, όπως επίσης και επικοινωνιακές ικανότητες που διαφοροποιούνται από τη συγκλίνουσα συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά έχουν συνήθως ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, εμπλέκονται σε παιχνίδια νοητικά δύνανται να φαντάζονται και να καταθέτουν προτάσεις. Διατυπώνουν αυθεντικές ιδέες και πρωτότυπες, όταν μιλούν ή γράφουν. Είναι ευαίσθητα σε θέματα που αφορούν όλο τον κόσμο και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης με κοινωνικά, εθνικά και ηθικά κριτήρια επιχειρημάτων στην γλωσσική τους επικοινωνία. Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την αιτιότητα των πραγμάτων και κάνουν συχνά ερωτήσεις για το πώς και το γιατί των πραγμάτων, εμμένοντας συχνά με αυξημένη επιστασία σε λεπτομέρειες που αφορούν το αντικείμενο μελέτης τους. Διαβάζουν για

θέματα ασυνήθιστα και διαφορετικά από τα συνηθισμένα. Γράφουν σε ποικιλίες γραφής που αφορούνε το ρυθμό και τη ρίμα του ποιητικού λόγου, την οπτική παράσταση σε φανταστικές- υποθετικές καταστάσεις, τους αρέσουνε οι μελωδικές συνθέσεις, στις οποίες και επιδίδονται. Χρησιμοποιούνε τόσο προφορικά όσο και γραπτά ασυνήθιστα επίθετα και επιρρήματα εφόσον το οικείο γλωσσικό περιβάλλον συντελεί σε ακούσματα και ερεθίσματα τέτοιου τύπου. Είναι παιδιά με έφεση σε φιλοσοφικές και καλλιτεχνικές ενατενίσεις. Συνεισφέρουνε με νέες μεθόδους, προϊόντα, παρουσιάσεις δεδομένων στη γνώση, έχουνε εξαιρετική ευχέρεια λόγου-ευφράδεια. Είναι παρατηρητικά και προσέχουνε ιδιαίτερος τη λεπτομέρεια, χρησιμοποιούνε μοναδικές λύσεις σε προβλήματα, κάνουνε αυτοσχεδιασμούς. Τελειοποιούνε υπάρχουσες ιδέες και προϊόντα. Κάνουνε συνδέσεις ανόμοιων - άσχετων μεταξύ τους ιδεών. Ασκούνε εποικοδομητική κριτική Είναι ριψοκίνδυνα άτομα, σίγουρα για τον εαυτό τους Βρίσκουνε ή δίνουνε λύσεις προβλημάτων σύνθετων, προσαρμόζονται σε νέα δεδομένα (Παπαδοπούλου 2008: 3-4)

1.2. Θεωρίες δημιουργικότητας.

Σχετικά με την προέλευση της δημιουργικότητας υπάρχουνε διάφορες θεωρίες, που έχουνε αναπτυχθεί κατά διαστήματα. Ο Starko (2005) αναφέρει κάποιες από τις πιο σημαντικές.

1.2.1. Η ψυχαναλυτική θεώρηση.

Κύριος εκφραστής της ψυχαναλυτικής θεώρησης για την δημιουργικότητα είναι ο Freud. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα ενός ατόμου απαρτίζεται από τρία μέρη: το id το (ego) εγώ και το υπερεγώ (superego), όπου το id αποτελεί το μέρος της προσωπικότητας του ατόμου που δρα με σκοπό να ικανοποιήσει τα ένστικτά του, το υπερεγώ δρα με βάση τα δεδομένα και τις κοινωνικές συμβάσεις, ενώ το ego αποτελεί την προσωπικότητα του ατόμου, όπως αυτή διαμορφώνεται με βάση τα άλλα δυο. Το id έχει ως στόχο την ικανοποίηση των βασικών αναγκών και γεμίζει το άτομο με ψυχική ενέργεια προκειμένου να το ωθήσει προς την κάλυψη των σωματικών του αναγκών. Προκειμένου το άτομο να κατευνάσει την ενέργεια αυτή, πρέπει να ικανοποιήσει τις σωματικές του ανάγκες, προκειμένου να φτάσει σε αυτό που ο Φρόιντ ονομάζει libido. Το υπερεγώ υπαγορεύει στο άτομο τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς ώστε να διαχειριστεί την ενέργειά αυτή. Φορές ωστόσο το άτομο αδυνατεί να βρει ισορροπίες μεταξύ του ego και της ανάγκης για να κατακτήσει τη libido, για αυτό βρίσκει

εναλλακτικούς τρόπους να διοχετεύει την ψυχική αυτή ενέργεια (Williams 1994: 101). Για αυτό το λόγο η ψυχική ενέργεια του ατόμου διοχετεύεται σε άλλες δραστηριότητες. Η μηχανοποίηση των σωματικών αναγκών και κυρίως των σεξουαλικών, μπορεί να οδηγήσει σε ακραίες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς. Η δημιουργικότητα, ωστόσο, αποτελεί έναν υγιή τρόπο διοχέτευσης της ψυχικής ενέργειας. (Cervone D. & Pervin 2013). Επομένως, για τον Φρόιντ, η δημιουργικότητα και η ανάγκη για έκφραση και για να είναι κανείς δημιουργικός, προέρχεται από το id το οποίο δεν είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις σωματικές ανάγκες με τον τρόπο που πρέπει.

Αναφορικά με τη δημιουργική γραφή, ο Starko (2005) αναφέρει ότι, ενδεχομένως, η δημιουργία ιστοριών και την ταύτιση του συγγραφέα με τον ήρωα, να επιτρέπει στο άτομο να διοχετεύσει την ψυχική του ενέργεια. Δεν είναι τυχαίο κατά τη γνώμη του, το γεγονός ότι στις περισσότερες ιστορίες υπάρχει το ερωτικό στοιχείο, όπου ο ήρωας αναζητά το αντικείμενο του πόθου του.

Ο Carl Jung (1972) ανήκει στο ίδιο ρεύμα με τον Freud. Πιστεύει και αυτός ότι οι προσωπικές και το ασυνείδητο κάνουνε ένα άτομο δημιουργικό. Ωστόσο, δεν θεωρεί ότι όλες οι δημιουργικές ιδέες προέρχονται μόνο από το ίδιο το άτομο. Ο Jung εξέτασε τα μοτίβα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της ιστορίας και του μύθου που υπερβαίνουν τον χρόνο και τον πολιτισμό. Πίστευε ότι τέτοια μοτίβα μπορούνε να εξηγηθούνε με τη θέση ενός ανθρώπινου συλλογικού ασυνείδητου, που έχει τις ρίζες του στην προϊστορία και έχει μεταφερθεί σε όλους τους πολιτισμούς, ως πολιτιστική κληρονομία. Το συλλογικό ασυνείδητο θεωρήθηκε ως μια σειρά από κληρονομικά μοτίβα που εξελίχθηκαν μέσα από την ανθρώπινη ιστορία, προδιαθέτοντας τα άτομα να σκεφτούνε συγκεκριμένες μορφές. Ο Jung αυτά τα ονομάζει αρχέτυπα.

1.2.2. Ο Συμπεριφορισμός

Βασικός εκπρόσωπος της συμπεριφοριστικής θεώρησης είναι ο Skinner. Η θεώρηση αυτή βασίστηκε στην αρχή του κονστρουκτιβισμού : το πως διαμορφώνεται η προσωπικότητα ενός ανθρώπου εξαρτάται καθαρά από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται (Cervone D. & Pervin 2013). Με άλλα λόγια ο συμπεριφορισμός ισχυρίζεται ότι ο χαρακτήρας και τα κατορθώματα ενός ατόμου εξαρτώνται από τα εξωτερικά ερεθίσματα και τις θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση που λαμβάνει κανείς για μια συμπεριφορά που εκδηλώνει, αγνοώντας εντελώς τον

βιολογικό παράγοντα. Με βάση αυτό, η δημιουργικότητα και η τέχνη είναι αποτέλεσμα των ερεθισμάτων που λαμβάνει ένα άτομο στην διάρκεια της ζωής του (Skinner 1972).

1.2.3. Η κοινωνική θεώρηση

Βασικός εκπρόσωπος της κοινωνικής αντίληψης για τη δημιουργικότητα είναι ο Mendick, ο οποίος βλέπει την δημιουργικότητα ως ένα αποτέλεσμα παροχής κινήτρων σε ένα άτομο και της ανταπόκρισης του τελευταίου στα κίνητρα αυτά. Με βάση αυτό αναφέρει ότι τα άτομα που έχουν κάποιες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο που τους δίνεται ως βάση για να δημιουργήσουν έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι δημιουργικά από κάποιον που δεν έχει γνώσεις πάνω σε αυτό. Επιπλέον, τονίζει τη σημασία που έχει ένα άτομο να είναι σε θέση να κάνει πολλές νοητικές συσχετίσεις με το θέμα, πάνω στο οποίο καλείται να σκεφτεί κάτι. Γενικά υποστηρίζει ότι αν κάποιος έχει μεγαλύτερη εμπειρία και εντριβή με ένα αντικείμενο είναι πολύ πιο πιθανόν να σκεφτεί δημιουργικά σχετικά με αυτό, σε αντίθεση με άλλους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό.

1.2.4. Η ανθρωπιστική θεώρηση της δημιουργικότητας

Οι υποστηρικτές της ανθρωπολογικής θεωρίας περί δημιουργικότητας, την αντιμετωπίζουν σαν κάτι καλό και ανώτερο από τον άνθρωπο, καθώς τη θεωρούν το απόγειο της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο Maslow κατατάσσει τις ανθρώπινες ανάγκες σε φυσικές ανάγκες, στις ανάγκες για αυτοσυντήρηση και πάνω από όλες τις ψυχικές ανάγκες. Ο ίδιος θεωρεί ότι η δημιουργικότητα είναι η διαδικασία που χρησιμοποιούμε ως διανοητικά ανώτερα όντα για να πραγματοποιήσουμε τις ψυχολογικές μας ανάγκες. Η εξέλιξη του ανθρώπου, που του επιτρέπει να ενδιαφέρεται πέρα από την εκπλήρωση των «κατώτερων» αναγκών του, για την εκπλήρωση των «ανώτερων» του ονομάζεται αυτοπραγμάτωση «Self-actualization». Ο Maslow αναφέρει δυο τύπους δημιουργικότητας που εμφανίζονται στον άνθρωπο. Η δημιουργικότητα που βασίζεται σε ένα ιδιαίτερο ταλέντο κάποιου και για την οποία γνωρίζουμε ελάχιστα πράγματα και η δημιουργικότητα που συναντάται σε ανθρώπους με ψυχική υγεία και που κινούνται αρκετά κοντά προς την αυτοπραγμάτωση. Αυτό δεν σημαίνει πως αυτοί οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί καλλιτέχνες, αλλά η δημιουργικότητα τους εκδηλώνεται σε κάθε μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς τους.

1.3. Διδασκαλία δημιουργικότητας

Το βασικό ερώτημα που ενδεχομένως τα απασχολούσε κάποιον ακούγοντας τη φράση «διδασκαλία της δημιουργικής γραφής» είναι το εξής: Μπορεί κανείς να μάθει να είναι καλός συγγραφέας, ζωγράφος ή κάτι άλλο σχετικό; Είναι η δημιουργικότητα επίκτητο χαρακτηριστικό; Σύμφωνα με τους Sadowski & Connolly (1999) αυτό το ερώτημα απασχόλησε για αρκετό καιρό πολλούς μελετητές. Οι έρευνες δείχνουν ωστόσο, ότι η δημιουργική σκέψη πρόκειται για μια ιδιότητα την οποία ο καθένας μπορεί να αποκτήσει. Ο Harrisberger (1982) αναφέρει πως η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που κατακτιέται με τη εξάσκηση, ενώ ο Vernonn (1989) αναφέρει ότι ο γεννητικός παράγοντας παίζει ρόλο στο κατά πόσο ένα άτομο είναι δημιουργικό, αλλά σε καμία περίπτωση δεν παίζει τον βασικό ρόλο. Ο Gardner (2011) τονίζει ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο αποτέλεσμα κληρονομικότητας ή ευφυΐας, αλλά πολλών παραγόντων όπως, η κουλτούρα ενός ατόμου, καθώς και τους τομείς πάνω στους οποίους εργάζεται στα πλαίσια της κοινωνίας. Ο Αριστοτέλης στην «ποιητική», αναφερόμενος σε κάθε είδους έκφρασης της δημιουργικότητας αναφέρει ότι όπως η φυσική έχει αντικείμενο τη φύση και τους νόμους της, έτσι και η ποιητική έχει αντικείμενο την ποίηση(=δημιουργία) και τους δικούς της νόμους (Νικολούδης 1995). Ο Mangan (1992:137) ισχυρίζεται ότι κάθε τέχνη και επομένως, κάθε μορφή δημιουργίας συνίσταται από κάποιους κανόνες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μάθει στους μαθητές αυτούς τους κανόνες και ύστερα αυτοί θα μπορούνε ελεύθερα να τους «παραβιάσουν» με τρόπο δημιουργικό. Ο Rodari (2016) μιλά για την δημιουργικότητα που εκφράζεται μέσω της γλωσσικής έκφρασης και προτείνει ασκήσεις και λεκτικά παιχνίδια που καλλιεργούνε την δημιουργικότητα μέσα από το βιβλίο του «Η γραμματική της φαντασίας». Η Παπαδοπούλου (2007) με τη σειρά της προτείνει διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες που βασίζονται στην ποίηση, στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, την κατασκευή ασυνήθιστων αφηγήσεων με τον συνδυασμό διαφόρων μύθων.

Η NACCE¹ σύμφωνα με ανακοίνωσή της θεωρεί ότι υπάρχει ένας πολύ μικρός διαχωρισμός μεταξύ του να διδάσκεις τη δημιουργικότητα και να διδάσκεις με τρόπο δημιουργικό. Το ένα είναι αναπόσπαστο από το άλλο και πολλές φορές τα δυο αυτά

¹ Η NACCE είναι μια οργάνωση μέλος πάνω από 300 κοινοτικά κολέγια που εκπροσωπούν σχεδόν 2.000 άτομα. Οι πρόεδροι, οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί υπάλληλοι και οι διευθυντές του κέντρου επικεντρώνονται στην ανάφλεξη της επιχειρηματικότητας στην κοινότητά τους και στην πανεπιστημιούπολη τους. Το NACCE έχει δύο κύριους στόχους: 1. Ενδυναμώστε το κολέγιο και να προσεγγίσει την επιχειρηματική δραστηριότητα της διοίκησης ενός κοινοτικού κολλεγίου με επιχειρηματική νοοτροπία. 2. Να αναπτύξει τον ρόλο του συλλόγου στην υποστήριξη της δημιουργίας θέσεων εργασίας και των επιχειρηματιών στην τοπική κοινότητα.

συμβαίνουν ταυτόχρονα (Craft & Jeffrey 2004). Ο Fleith (2010) ερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα πλαίσια της τάξης αναφέρουν ότι ένα περιβάλλον που προωθεί τη δημιουργικότητα συμβάλει στην αυτοπεποίθηση των μαθητών, τους κάνει ανοιχτόμυαλους και κάνει τη διδασκαλία να κινείται γύρω από τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η προώθηση της δημιουργικότητας εμπεριέχει όλες εκείνες τις πρακτικές που προωθούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσα σε ένα θετικό, συχνά συνεργατικό περιβάλλον παραγωγής ιδεών, που συνδέει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών με αποκλίνουσες, εναλλακτικές, διανοητικές λειτουργίες, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τεχνικές καλλιέργειας εντοπισμού και προσδιορισμού των ουσιωδών χαρακτηριστικών της ανάπτυξης ενός συλλογισμού, κειμένου, μιας εισήγησης ή μιας κατάστασης (Γούλης χ.χ.).

1.4. Ο ρόλος του δασκάλου- μέντορα στη διδασκαλία της δημιουργικότητας

Πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στη διαδικασία διερεύνησης και διδασκαλίας της δημιουργικότητας, οφείλει, σύμφωνα με τον Γούλη (χ.χ.) να περάσει από τρία στάδια την απομυθοποίηση, το ξεκλείδωμα των εμποδίων και την προώθηση. Καταρχήν, είναι σημαντικό να απομυθοποιηθούν διάφορα στερεότυπα που αφορούν την δημιουργική ικανότητα του ατόμου:

- Η δημιουργικότητα είναι προϊόν ευφυΐας, χαρισματικότητας ή ατομικής ικανότητας, χαρακτηριστικό των νεαρών ή ριψοκίνδυνων ατόμων.
- Η δημιουργικότητα αφορά ιδιαίτερους ανθρώπους, όπως καλλιτέχνες, περιθωριοποιημένους και αποσυνάγωγους, που δεν μπορούν να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους, εάν τίθενται όρια και προϋποθέσεις.

Το ξεκλείδωμα της δημιουργικότητας αφορά μια σειρά από αντιληπτικά, συναισθηματικά, φανταστικά, πολιτισμικά, εκφραστικά, διανοητικά και περιβαλλοντικά εμπόδια που οφείλει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει ώστε να ξεπεραστούν. Από αυτά θα επισημαίναμε την ανάγκη για νοηματοδότηση των ενεργειών των μαθητών όπως και τη σύνδεσή τους με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητά τους (Γούλης χ.χ. :3-4).

Οι Jeffrey και Craft (2004, p. 81) ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί προωθούν τη δημιουργικότητα ενθαρρύνοντας τους νέους να πιστεύουν στην ικανότητά τους να δημιουργούν και να φροντίζοντας οι ίδιοι να εντοπίσουν τις δημιουργικές ικανότητες

των μαθητών. Επιπλέον, μιλούνε για παροχή κινήτρων στους μαθητές να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες. Σημαντικό ρόλο παίζει και η καλή γνώση του αντικειμένου το οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός, Οι Odena και Welch (2012 οπ. αναφ. Gardiner 2011) μέσα από την έρευνά τους διαπιστώσανε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γνώσης του τομέα του δασκάλου και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της δημιουργικότητας. Οι δάσκαλοι (μουσικής) ήταν πιο ευέλικτοι και πιο ικανοί να αναγνωρίσουνε τις δημιουργικές πτυχές των μαθητών και στο να τους δώσουνε συμβουλές που θα βοηθούσανε την ανάπτυξή τους. Οι Keinänen & Gardner (2004) διακρίνουνε ύστερα από παρατηρήσεις δυο τρόπους διδασκαλίας και καθοδήγησης των μαθητών κατά τη διδασκαλία της δημιουργικότητας: την κάθετη καθοδήγηση και την οριζόντια καθοδήγηση. Η κάθετη καθοδήγηση ενέχει μια πιο δασκαλοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία ο δάσκαλος αποτελεί ένα είδους αρχής που κατευθύνει αισθητικά τους μαθητές. Οι μαθητές δημιουργούσανε στα πλαίσια που όριζε ο εκπαιδευτικός. Αντίθετα, η οριζόντια καθοδήγηση θυμίζει περισσότερο μια μαθητοκεντρική διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές είναι υπεύθυνοι της προόδου τους και της ανάπτυξής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αντίστοιχα, ο McWilliam (2009) αναφέρεται σε εξής τύπους εκπαιδευτικού: Τον σοφό (the Sage) και τον διαμεσολαβητή (Middler). Για την McWilliam ο σοφός ορίζει από την έδρα του την διαδικασία της μάθησης, ενώ ο οδηγητής επιτηρεί τη διαδικασία της μάθησης, το βάρος της οποίας πέφτει κυρίως στους μαθητές. Στην περίπτωση του μεσολαβητή, η έννοια και το περιεχόμενο του ρόλου του δασκάλου προέρχονται από την μεσολαβητική παιδαγωγική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά συνεχώς με τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης και των πολιτιστικών της προϊόντων. Πρόκειται για έναν επαναπροσδιορισμό των ρόλων του μαθητή και του δασκάλου στο κοινωνικό σύνολο (McWilliam 2009:288). Αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης η Amabile (1996) οπ. αναφ. Starko, 2005:249 αναφέρει ότι υπάρχουνε δυο τρόποι ανατροφοδότησης στο έργο του μαθητή: ο κατευθυντικός (controlling) και ο πληροφοριακός (informative). Ο κατευθυντικός ενέχει μια απολυτότητα καθώς ο εκπαιδευτικός με βάση τις γνώσεις του και τα αισθητικά και προσωπικά του κριτήρια χαρακτηρίζει τη δουλειά του μαθητή ως «καλή» ή «κακή». Από την άλλη ο πληροφοριακός είναι πιο εστιασμένος. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε συγκεκριμένα στοιχεία του έργου και αναλύει στον μαθητή τα λάθη του, αλλά και τα δυνατά σημεία του έργου του. Ο Starko (2005) υποστηρίζει ότι η πληροφοριακός τρόπος ανατροφοδότησης παρέχει περισσότερες ευκαιρίες

μάθησης στον μαθητή, καθώς ο τελευταίος αντιλαμβάνεται τους στόχους του μαθήματος και πως να τους πετύχει με τρόπο πρακτικό.

1.5. Αξιολογώντας την δημιουργικότητα

Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας έχει πολλούς σκοπούς και πολλαπλά οφέλη:

- Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει και να υποστηρίξει τα δυνατά σημεία των μαθητών και βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα δικά τους πλεονεκτήματα.
- Διευρύνεται η κατανόηση των ανθρωπίνων ικανοτήτων. Έρευνες δείχνουν ότι η δημιουργικότητα και η νοημοσύνη συνδέονται άμεσα.
- Η αξιολόγηση παρέχει βασικά στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάγνωση των αναγκών των μαθητών, αλλά και τον σχεδιασμό του μαθήματος. Εφόσον εντοπιστούν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών σχετικά με τη δημιουργικότητα, είναι κανείς σε θέση να σχεδιάσει δραστηριότητες που είναι κατάλληλες και προκλητικές. Οι ομάδες των μαθητών μπορεί να έχουν διαφορετικές ικανότητές. Η κατανόηση των επιμέρους ικανοτήτων μπορεί να βοηθήσει έναν δάσκαλο να σχεδιάσει δυναμικές ομάδες μαθητών.
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενδέχεται να συμβάλουν στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Κατά καιρούς, οι εκπαιδευτικοί ή άλλα άτομα μπορούν να εφαρμόσουν προγράμματα ή δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αύξηση της δημιουργικότητας. Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας βοηθά στην εξέλιξη της έρευνας, καθώς δίνει πληροφορίες τόσο στον ερευνητή όσο και στους εξωτερικούς παρατηρητές σχετικά με το αν είχε αποτέλεσμα η μέθοδος αυτή
- Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης διαμορφώνεται μια κοινή γλώσσα για επαγγελματίες που επιθυμούν να συζητήσουνε διάφορες πτυχές της δημιουργικότητας. Μια από τις δυσκολίες στην ανάγνωση της έρευνας και της θεωρίας της δημιουργικότητας είναι ότι ο αναγνώστης πρέπει να ρωτήσει συνεχώς: "Πώς ορίζεται η δημιουργικότητα;" ή "Τι είδους δημιουργικότητα εννοούνε εδώ;" Η έρευνα βοηθά στην οριοθέτηση ορισμένων εννοιών, ενώ ανακαλύπτονται νέοι τρόποι και κοινά εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας, με συνέπεια τα αποτελέσματα των ερευνών να είναι πιο

έγκυρα και αξιόπιστα που μπορούνε να γενικευτούνε και να ωφελήσουνε πολλούς εκπαιδευτικούς και μαθητές

- Η αξιολόγηση συμβάλει στην πλήρη κατανόηση της έννοιας της δημιουργικότητας. Αν βλέπουμε τη δημιουργικότητα ως πέρα από την κατανόησή μας, πώς μπορούμε να την ενθαρρύνουμε ή να την υποστηρίξουμε; Η αξιολόγηση των πτυχών της δημιουργικότητας, ακόμα και μερικών από αυτές, μπορεί να μας βοηθήσει να αρχίσουμε να βλέπουμε πώς λειτουργεί η δημιουργικότητα σε ορισμένες καταστάσεις, προσθέτοντας την κατανόηση και το κίνητρό μας να διερευνήσουμε περαιτέρω. (Treffinger, 1987: 104).

Κατά διαστήματα λάβανε χώρα διάφορες έρευνες με σκοπό τη δημιουργία εργαλείων μέτρησης της δημιουργικότητας. Τα εργαλεία αυτά διαφέρουνε ανάλογα με το ποια πτυχή της δημιουργικότητας μετράνε. Αν και μια διεξοδική αναφορά στα συγκεκριμένα εργαλεία θα ξέφευγε κατά πολύ από τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, αξίζει να γίνει αναφορά σε ορισμένες αρχές και τεχνικές αξιολόγησης της δημιουργικότητας γενικά, όπως αναφέρονται από τους Selby, Shepardson, Treffinger, Young 2002: 70:

1. Κατά την αξιολόγηση της δημιουργικότητας είναι καλό να έχει κανείς έναν σαφή ορισμό σχετικά στο μυαλό του σχετικά με το τι είναι δημιουργικότητα και με ποια πτυχή της επιθυμεί να εξετάσει αν διαθέτουμε οι μαθητές του.
2. Είναι καλό να εξεταστεί πολλές φορές η καταλληλότητα του εργαλείου που θα χρησιμοποιήσει κανείς στην διερεύνηση της δημιουργικότητας, να φροντίσει να έχει διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων που να συνάδουνε με τον ορισμό της δημιουργικότητας, το περιβάλλον μάθησης και για τους μαθητές που θα αξιολογηθούνε.
3. Μετά τη συλλογή δεδομένων, οφείλει κανείς να καθορίσει το τρέχον επίπεδο απόδοσης του μαθητή. Το τρέχον επίπεδο ικανότητας του μαθητή είναι καλό να αξιολογηθεί με βάση παραπάνω από έναν τρόπους προκειμένου να καταλήξει κανείς σε πιο αντικειμενικά συμπεράσματα. Είναι καλό να αξιοποιήσει κανείς δύο ή περισσότερους τρόπους συλλογής δεδομένων ώστε να γίνεται κατανοητό όσο το δυνατόν ακριβέστερα το τρέχον επίπεδο απόδοσης του μαθητή.
4. Είναι καλό να γνωρίζει κανείς ότι το επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών μπορεί να αλλάξει και να αναπτυχθεί και ότι κανένα εργαλείο δεν είναι αλάνθαστο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουνε να είναι ευέλικτοι στη λήψη των αποφάσεων και να

μην χρησιμοποιούνε απόλυτους χαρακτηρισμούς για να χαρακτηρίσουν τους μαθητές τους ως δημιουργικούς ή μηδημιουργικούς.

5. Οι βασικοί σκοποί της αξιολόγησης είναι να εντοπιστούν οι ανάγκες των μαθητών και να βελτιωθεί η διαδικασία της διδασκαλίας. Ελάχιστα ενδιαφέρεται κανείς για το αν ένας μαθητής είναι δημιουργικός ή όχι. Το βασικό ερώτημα που απασχολεί κάποιον είναι: "Τι μας λένε αυτά τα δεδομένα για την ανάγκες των μαθητών;"
6. Σε επόμενο επίπεδο ο δάσκαλος καλείται να γίνεται εξίσου δημιουργικός, προσπαθώντας να βρει εναλλακτικούς τρόπους για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του. Εφόσον, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δείχνουν ότι η μέθοδος που αξιοποιεί έχει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές του, μπορεί να συνεχίσει να την αξιοποιεί. Εναλλακτικά, θα πρέπει να βρει εναλλακτικές λύσεις προκειμένου να αυξήσει το επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών του.
7. Τέλος, καλό είναι να θυμάται κανείς ότι ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ανάγκες και ότι μια μέθοδος που είναι ταιριαστή για κάποιον, για κάποιον άλλον ενδέχεται να μην είναι κατάλληλη. Για αυτό είναι σημαντικό κανείς να δίνει έμφαση στις μετρήσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά

1.6. Απόψεις για την έννοια της δημιουργικής γραφής

Σύμφωνα με τον Γρόσδο, η δημιουργική γραφή αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, μέσα στην οποία εμπλέκονται οι εξής παράγοντες: το ερέθισμα, ο συγγραφέας-δημιουργός, η διαδικασία και το προϊόν. Ο όρος δημιουργική γραφή αποτελεί προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού όρου "creative writing" (Κωτόπουλος, 2012: 1). Ο Καρακίτσιος (2012) αναφέρει πως ο χαρακτηρισμός «δημιουργική» αποτελεί πλεονασμό, καθώς η γραφή ενέχει από μόνη της το στοιχείο της δημιουργίας. Για τον ίδιο λόγο θεωρεί ότι δεν υπάρχει κατάλληλος ορισμός για αυτήν όπως άλλωστε και για τη δημιουργικότητα (Καρακίτσιος 2013). Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου ο Σουλιώτης αναφέρει πως δημιουργική γραφή είναι η ικανότητα να δαμάζει κανείς τις σκέψεις του και να τις μετατρέπει σε γραφή (Σουλιώτης 1995 οπ. αναφ. Γροσδος). Η Νικολαΐδου (2016) συνδέει τον όρο με τη δημιουργία, όρο που τον ταυτίζει με την έννοια της επινοήσης, δηλαδή τη μεταφορά και την παραγωγή κειμένων με βάση άλλα λογοτεχνικά κείμενα.

Τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής εστιάζουν στα κλασικά είδη της λογοτεχνίας: μυθιστορήματα, αφηγήματα, διηγήματα, ποιήματα, κινηματογραφική γραφή (σενάριο).

Επομένως, με βάση αυτό θα μπορούσε να ταυτίσει κανείς την δημιουργική γραφή με την λογοτεχνική γραφή (Καρακίτσιος 2012). Η λέξη λογοτεχνία εμπεριέχει μέσα της τις λέξεις λόγος και τέχνη. Ωστόσο, ο Καρακίτσιος (2012) συνεχίζει λέγοντας ότι η δημιουργική γραφή δευτερευόντως, ασχολείται και με άλλα είδη δραστηριοτήτων γραφής, όπως η συγγραφή άρθρων. Ως όρος αναφέρεται στον έντεχνο λόγο, με άλλα λόγια στην προσπάθεια και στο σκοπό να δημιουργηθεί ένα άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα, ένα έργο τέχνης. Οποσδήποτε πρόκειται για κάτι που δεν θα μπορούσε κάποιος να αναιρέσει, καθώς η δημιουργικότητα πρόκειται για μια διαδικασία από την οποία πρόκειται να προκύψει κάτι πρωτότυπο και αισθητικά άρτιο που να αντιπροσωπεύει τον δημιουργό. Υπό αυτή την έννοια τόσο ένα άρθρο όσο και μια επιστημονική εργασία μπορούν να χαρακτηριστούν ως δημιουργήματα και κατά επέκταση ως δημιουργική γραφή, ή αλλιώς προϊόντα δημιουργικής γραφής. Για τον Καρακίτσιο (2012) η λογοτεχνική συγγραφή, όπως και κάθε τέχνη διέπεται από κάποιους κανόνες.

Το να γράφει κανείς συμβάλει στην αυτογνωσία και στην πνευματική του ανάπτυξη, σκέφτεται καθαρότερα και διεξοδικότερα προοπτικές για τον εαυτό του και τους άλλους (Κωτόπουλος (2012)). Ο Καρακίτσιος (2012:2) προσθέτει ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί μια διαδικασία ψυχικής εκτόνωσης.

1.7. Διδασκαλία δημιουργικής γραφής

Ο νομπελίστας Seamus Justin Heaney αναφέρει πως η το να μάθει κανείς να γράφει λογοτεχνία συνίσταται από δυο παράγοντες: το να μάθει κανείς την τεχνική και το να μάθει να εξασκείται πάνω σε αυτή (Rogers N. 1992:102). Η Δημιουργική γραφή αποτελεί ένα είδος τέχνης (craft) (Rogers J. 1992) συνεπώς η μύηση ενός μαθητή σε αυτό μπορεί να γίνει με την εκμάθηση της τεχνικής αλλά και με την εξάσκηση και την εφαρμογή της. Η τεχνική αποτελεί αφορά ορισμένες διδακτικές ενότητες για στις οποίες καλό θα ήταν να γίνει αναφορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Rogers J. (1992) οι βασικές ενότητες και τεχνικές τις οποίες πραγματεύεται ένα εργαστήριο γραφής, είναι η ανάγνωση βιβλίων, η διαμόρφωση προσωπικού στυλ γραφής, η δόμηση των χαρακτήρων, του διαλόγου, της πλοκής και των βασικών χαρακτηριστικών της. Η εξάσκηση πάνω σε αυτές τις ενότητες είναι αυτή που βοηθά τους μετέχοντες να μάθουν την τέχνη της συγγραφής μιας ιστορίας.

Όπως κάθε απόπειρα διδασκαλίας, έτσι και η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους στόχους. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η δημιουργική γραφή δεν διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα, ωστόσο αξιοποιείται ως μέσο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στους μαθητές μαθήματα όπως η γλώσσα και η λογοτεχνία. Η διαδικασία αυτή, ωστόσο αξίζει να γίνεται στοχευμένα. Σύμφωνα με τον Rogers N. (1992) οι στόχοι που θα θέσει ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ανάλογοι του επιπέδου των μαθητών του και των προσδοκιών που μπορεί να έχει. Γενικότερα, όπως αναφέρει ο Fleith (2010) σκοπός της διδασκαλίας της δημιουργικότητας έχει σκοπό να προκύψει ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα από τον ίδιο τον μαθητή. Κατά επέκταση σκοπός της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής είναι να προκύψει ένα πρωτότυπο κείμενο από τους μαθητές. Ωστόσο, η φύση του αντικειμένου ωθεί τον εκπαιδευτικό να θέσει και άλλους στόχους όπως η εξοικείωση των μαθητών συγγραφικά και αναγνωστικά με τα δεδομένα και τις λογοτεχνικές συμβάσεις που διέπουν κάθε είδος λογοτεχνικού κειμένου (Marsh 1992 · Νικολαΐδου 2016), μέσα από τη διδασκαλία επιτυγχάνονται επιμέρους στόχοι όπως:

- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Νικολαΐδου 2016· Marsh 1992), η οποία θα επιτευχθεί με την ανάθεση των κατάλληλων ασκήσεων που θα επιτρέπουν στον αναγνώστη να παρακολουθήσει την ιστορία από την οπτική γωνιά κάθε χαρακτήρα (Marsh 1992). Οι μαθητές κατά τη διαδικασία της συγγραφής θα κλιθούν να πάρουν κάποιες αποφάσεις σχετικές με το θέμα που πραγματεύεται ένα κείμενο και τη διαχείρισή του. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση τόσο να πάρει κάποιες αποφάσεις όσο και να τις δικαιολογήσει (Rogers N. 1992). Παράλληλα η κριτική σκέψη βοηθά τον μαθητή να αποκτήσει μια πιο αποστασιοποιημένη ματιά απέναντι στο γραπτό του. Αναγνωρίζοντας τους στόχους του και έχοντας στο νου του ένα θεωρητικό πλαίσιο αποκτά μια πιο αντικειμενική ματιά για το κείμενό του (McLoughlin 2008).
- Η κινητοποίηση της φαντασίας και της συγγραφικής επινοητικότητας (Marsh 1992). Την ικανότητα κάποιου να συνθέσει μια ιστορία με την βοήθεια της φαντασίας και της λογικής σύνθεσης ο McLoughlin (2008) την αποκαλεί «ποίηση», με την έννοια που τη θέτει ο Πλάτωνας. Ο Starko (2005:184) θεωρεί ότι στόχος της διδασκαλίας είναι οι νέοι συγγραφείς να εξασκούνε την δημιουργικότητα και την επινοητικότητα τους ερχόμενοι σε επαφή με

προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγγραφείς και να είναι σε θέση να τα λύσουν.

- Η καλλιέργεια της δεξιότητας αφηγήσεων των ιστοριών, συναισθηματικών καταστάσεων κ.λπ. Η γλωσσική καλλιέργεια.
- Η κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Δεδομένου ότι ένας συγγραφέας δεν δρα και δεν εμπνέεται ανεξάρτητα από τον κόσμο και τους ρυθμούς της κοινωνίας, οι μαθητές πρέπει να εμπνέονται και να ευαισθητοποιούνται πάνω σε κοινωνικά ζητήματα. Αυτό θα έχει προσωπικά οφέλη για τους ίδιους, αλλά παράλληλα θα καθιστά τα κείμενά τους ενδιαφέροντα, καθώς θα συνάδουν με της ανάγκες του κοινού και της εκάστοτε κοινωνίας (Rogers N. 1992).
- Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας που θα τους βοηθήσει στο χειρισμό των διαλόγων (Νικολαΐδου 2016· Marsh 1992).
- Να αγαπήσουν οι μαθητές το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής (Marsh 1992).

Ο Graves (1994) παρατηρεί ότι προκειμένου να πετύχουν οι στόχοι ενός προγράμματος δημιουργικής γραφής είναι καλό να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για μάθηση μέσα σε μια τάξη. Ο χρόνος, η επιλογή, η ανταπόκριση, η επίδειξη, η ενθάρρυνση, η δομή του δωματίου και η ανατροφοδότηση είναι όλα τα στοιχεία που πρέπει να σκεφτούν οι εκπαιδευτικοί. Θεωρεί ότι οι δάσκαλοι είναι η κύρια «προϋπόθεση» για την αποτελεσματική γραφή και τους ενθαρρύνει να γράψουν μαζί τους μαθητές τους, με άλλα λόγια να είναι επικουρικοί.

Κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής ο εκπαιδευτικός πρέπει να κρατά μια ταπεινή στάση απέναντι στους μαθητές. Να λειτουργεί ως αναγνώστης και επιμελητής και όχι σαν παντογνώστης διορθωτής, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν αντίθετο του ελεύθερου πνεύματος που αποτελεί βασική προϋπόθεση της συγγραφικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιήσει τις γνώσεις του προκειμένου να λύσει απορίες (Γούλης χ.χ.:4).

Η Νικολαΐδου (2016) θεωρεί ότι η δημιουργική γραφή δεν πρέπει να διδάσκεται ως μάθημα, αλλά να χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας, άλλων αντικειμένων και κυρίως της γλώσσας. Η ίδια χωρίζει τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σε τέσσερα στάδια: Το αναγνωστικό, το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό.

Το αναγνωστικό στάδιο, προηγείται όλων και προϋποθέτει οι μαθητές να μελετήσουν κείμενα του είδους, του ύφους ή της τεχνοτροπίας που θα κλιθούν να ακολουθήσουν. Η ανάγνωση κειμένων, θα μπορούσε να θεωρηθεί κάτι αντίστοιχο της φάσης της αφόρμησης και λειτουργεί ως ερέθισμα της φαντασίας των μαθητών και ενεργοποίησής τους. Φυσικά, για να καταπιαστεί ένας εκπαιδευτικός με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής οφείλει να είναι και ο ίδιος γνώστης και φίλος της λογοτεχνίας, αλλά να φέρνει και την τάξη του σε επαφή με σχετικά λογοτεχνικά έργα. Σύμφωνα με τον Starko (2005) εξίσου σημαντική είναι και η ανάλυση των έργων και των στόχων του συγγραφέα και με ποιον τρόπο τους πετυχαίνει, π.χ. πως ο συγγραφέας περνά τα μηνύματα που θέλει να περάσει, η δημιουργεί μια συναισθηματική ατμόσφαιρα κ.α. Προτείνει επίσης οι μαθητές να γνωρίσουνε από κοντά, εφόσον υπάρχει η ευκαιρία, τον συγγραφέα του βιβλίου για το οποίο έχει γίνει λόγος στην αίθουσα διδασκαλίας και να του πάρουνε συνέντευξη. Η Sloan (χ.χ.) αναφέρεται στη σημασία που έχει ο δάσκαλος, ως γνώστης της λογοτεχνίας να ερευνήσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να τους μάθει να ασκούνε κριτική στα βιβλία που διαβάζουνε. Μέσα από μια σειρά παρατηρήσεων έδειξε ότι οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο κατανοούνε περισσότερο τη δομή ενός λογοτεχνικού κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και οργανώνεται η φαντασία τους.

Η φάση της ανάγνωσης κειμένων σύμφωνα με έρευνες ωφελεί πράγματι κατά πολύ τους εκκολαπτόμενους συγγραφείς. Η έρευνα που έκανε ο Lancía (1999) με μαθητές δημοτικού κατά την οποία η μαθητές σε πρώτο στάδιο διαβάσανε κάποια κείμενα και στη συνέχεια κλήθηκαν να γράψουνε δικά τους, έδειξε ότι τα κείμενα που προκύψανε είχανε δεχθεί επιρροές στον τρόπο, γραφής, στο ύφος και στις ιδέες των κειμένων που δόθηκαν στους μαθητές στην πρώτη φάση. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές επωφεληθήκανε κατά πολύ από τη διαδικασία και δανειστήκανε στοιχεία από την πλοκή ενός έργου χαρακτήρες, περιστατικά, ενώ ταυτόχρονα υιοθετήσανε τις συμβάσεις του είδους του κειμένου που διαβάσανε, όπως είναι το ύφος και η δομή. Μέσα από τη δική του έρευνα ο Eckhoff, (1983) έδειξε ότι εκτός των άλλων το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων βελτίωσε και το λεξιλόγιο, αλλά και τη συντακτική δομή των γραπτών των μαθητών. Τέλος η Παπαδοπούλου (2004), τονίζει τα ψυχολογικά οφέλη που μπορεί να προσκομίσει κανείς από το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων μέσω της ταύτισης με τον κεντρικό χαρακτήρα και της διαδικασίας της κάθαρσης από τα αρνητικά συναισθήματα και τα πάθη του (αναλυτικά βλ. κεφ.2.11).

Σύμφωνα με την ίδια (1999) πολλαπλές έρευνες έχουν αποδείξει την επιρροή της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων στο γραπτό λόγο των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας της δείχνουν ότι μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων οι μαθητές τείνουν να αναπτύξουν θετική στάση προς όλες τις εκφάνσεις της μητρικής τους γλώσσας (γραφή, ανάγνωση, προφορικός λόγος), ενώ ενθαρρύνουν τον προγραμματισμό ομαδικών δραστηριοτήτων ανάγνωσης, καθώς ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά το προσυγγραφικό στάδιο ο εκπαιδευτικός φροντίζει να διδάξει στους μαθητές του σχετικές μεθόδους. Πρόκειται για ένα στάδιο προετοιμασίας της μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός ερευνά ποια είναι η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών του και διεγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους (Starko 2005). Ο Rogers N. (1992), μιλά και αυτός για τη σημασία του προσυγγραφικού σταδίου στην εκπαίδευση των νέων συγγραφέων, καθώς τους βοηθά να κατανοήσουν την έννοια του ύφους. Μια από τις ασκήσεις που προτείνει ο ίδιος αφορά την μίμηση του ύφους ορισμένων συγγραφέων, μια άσκηση ευχάριστη και αστεία, που ταυτόχρονα αφήνει πολλά περιθώρια συζήτησης και προβληματισμού που μπορούν να θιχτούν στην τάξη. Το ύφος ενός κειμένου είναι το στοιχείο μοναδικότητας, το «δαχτυλικό αποτύπωμα» ενός συγγραφέα. Κατά επέκταση η κατανόηση του ύφους ενός κειμένου ενδέχεται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν και οι ίδιοι το δικό τους ύφος.

Βοηθητικά, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να συσχετίσει την τέχνη της γραφής με άλλες τέχνες προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να εκφραστούν πιο εύκολα. Ο Κωτόπουλος (2013) μιλά για τη σημασία του παιχνιδιού στην διδασκαλία της δημιουργικής γραφής ως μέσο απελευθέρωσης και εξάσκησης της φαντασίας, μέσα από το οποίο ο άνθρωπος σπάει τη μονοτονία την ωμότητα και τη βιαιότητα της φύσης. Σύμφωνα με την Καλογεροπούλου (2006) μια βασική τεχνική στην οποία μπορεί να βασιστεί η έμπνευση των μαθητών είναι η τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Μέσα από ασκήσεις όπως η ιδεοθύελλα και τεχνικές η συνειρμική γραφή και η παρατήρηση των ονείρων οι μαθητές μπορούν να βρουν και να εστιάσουν πάνω σε ένα θέμα. Ο αυτοσχεδιασμός προωθεί επίσης την ομαδική δουλειά μαζί με όλα τα οφέλη που μπορεί να έχει στη συγγραφή μιας ιστορίας, όπως η ομαδική συζήτηση και η ένωση των ξεχωριστών δυνατοτήτων κάποιων ατόμων. Τέλος, ο Graves (1990) μιλά για τη δυναμική των εικόνων και τον επικουρικό ρόλο που μπορούν να λάβουν στην

διδασκαλία της γραφής, ενώ η Κλωστράκη (2014) αναφέρει ότι είναι καλό η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής να γίνεται μέσα από διάφορα είδη τέχνης.

Κατά το συγγραφικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές ένα ερέθισμα, που δεν είναι απαραίτητο να είναι κείμενο. Μπορεί να αποτελέσει μια φωτογραφία, ένα μουσικό κομμάτι, ένα πίνακα κ.α. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός υπαγορεύει την άσκηση καθιστώντας σαφή τη διαδικασία προς τους μαθητές, καθώς και τους περιορισμούς, τις προϋποθέσεις και το είδος του κειμένου που θέλουμε να προκύψει από αυτήν. Η Νικολαΐδου (2016) ονομάζει τα κείμενα που δίνονται ως ερεθίσματα-αφόρμησεις για να εμπνευστούν οι μαθητές και αν γράψουνε δικά τους κείμενα, ως «κείμενα- μήτρες». Οι μαθητές δουλεύουνε ομαδικά ή και ατομικά, ανάλογα με τις απαιτήσεις της άσκησης. Τα κείμενα είναι επιλεγμένα με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουνε στην επίτευξη των στόχων που θα θέσουνε οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, η Παπαδοπούλου (2016) μέσα από την έρευνά της επέλεξε να διδάξει τα τοπικά ιδιώματα μέσα από την αφήγηση και ανάγνωση τοπικών παραμυθιών. Είτε οι ασκήσεις είναι ατομικές, είτε και ομαδικές, είναι σημαντικό οι μαθητές σύντομα να μάθουνε να δημιουργούνε μόνοι τους προκειμένου να ανακαλύψουνε τον δικό τους τρόπο να εκφράζονται (Starko 2005).

Η γνωστική ψυχολογία καθιστά σαφές ότι η μάθηση απαιτεί τη σύνδεση νέων εμπειριών με την προηγούμενη γνώση. Αν θέλουμε οι μαθητές να μάθουνε, πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουνε τις δραστηριότητες που δίνονται από το δάσκαλο με βάση τις προηγούμενων εμπειριών τους. Ωστόσο, αν θέλουμε οι σπουδαστές να βρουνε σημαντικά προβλήματα, πρέπει όχι μόνο να είναι σε θέση να τα κατανοήσουνε, αλλά και να ενδιαφερθούνε γι' αυτά. Επομένως, οι ασκήσεις είναι σημαντικό να αγγίζουνε τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μαθητών (Starko 2005).

Όπως αναφέρθηκε, η δημιουργικότητα αποτελεί συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης, δηλαδή της ικανότητας ενός ατόμου να βρίσκει πολλές και πρωτότυπες λύσεις για ένα πρόβλημα. Επομένως, οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής εστιάζουνε στο να βοηθήσουνε τους μαθητές να εξασκήσουνε την αποκλίνουσα σκέψη τους. Οι ασκήσεις ξεκινούνε με ένα πρόβλημα που πρέπει να λυθεί, μια ιστορία που πρέπει να γραφτεί ακολουθώντας βασισμένη στην εκφώνηση της άσκησης. Ο Rogers N. (1992) αναφέρει ότι υπάρχουνε πολλών ειδών ασκήσεων που μπορούνε να βοηθήσουνε τους μαθητές να εξασκηθούνε πάνω στην τέχνη της δημιουργικής γραφής. Αφήνεται στην κρίση του δασκάλου να αποφασίσει ποιες θα είναι οι πλέον κατάλληλες προκειμένου να διδάξει

αυτό που έχει στο μυαλό του. Οι ασκήσεις είναι καλό να συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να αφορούν σε πρώτο στάδιο τουλάχιστον, πτυχές της καθημερινότητάς του, όπως ένα άτομο ή ένα μέρος που αγαπούνε. Η λειτουργία των ασκήσεων είναι πολλαπλή. Δεν βοηθούνε μόνο τους μαθητές να εξασκηθούνε, να ανακαλύψουνε νέους τρόπους έκφρασης, να γράφουνε τακτικά, να εμπνέονται σχετικά με το θέμα τους αλλά και τον εκπαιδευτικό να ελέγξει το επίπεδο των μαθητών του.

Οι εκφωνήσεις μπορεί να δίνονται από τον εκπαιδευτικό, αλλά μπορεί να κληθούνε και οι ίδιοι οι μαθητές να βρουνε ερεθίσματα του θα τους εμπνεύσουνε μέσα από το περιβάλλον τους. Ο Szekely (1988 οπ. αναφ Starko:178) προτείνει οι εκπαιδευτικοί να προτρέψουνε τους μαθητές τους να βρουνε οι ίδιοι τα ερεθίσματα αναζητώντας ιστορίες και χαρακτήρες σε πρόσωπα με τα οποία συναναστρέφονται καθημερινά. Ο Starko (2005) υποστηρίζει ότι είναι κομμάτι της δουλειάς τους δασκάλου να βοηθήσει τους μαθητές του να εμπνευστούνε. Ο ίδιος αναφέρει ότι οι ιδέες των μαθητών είναι καλό να καταγράφονται και να συζητιούνται με τον εκπαιδευτικό αλλά και με όλο το τμήμα, ενώ τονίζει ότι δάσκαλος είναι απαραίτητο να ασχολείται και αυτός με την συγγραφή ιστοριών και να φροντίζει να φέρνει στην τάξη σχετικά παραδείγματα που τον βοήθησανε να εμπνευστεί μια ιστορία προκειμένου να ωφεληθούνε από αυτά οι μαθητές. Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Graves (1994) και παράλληλα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να γράφουνε μαζί με τους μαθητές τους.

Τέλος, το μετασυγγραφικό στάδιο αφορά την παρουσίαση των κειμένων που προκύψανε από τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός κάνει εποικοδομητικά σχόλια και να πυροδοτήσει συζητήσεις μεταξύ των μαθητών. Τα σχόλια πρέπει να έχουνε ως στόχο να αποκτήσει το κείμενο νέα δυναμική και μεγαλύτερη δραστηριότητα, ενώ οι προτάσεις του εκπαιδευτικού πρέπει να έχουνε συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει σε πρώτη φάση τον μαθητή, προκειμένου να τον κάνει να νιώσει πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή του στην διαδικασία. Οι λύσεις που θα προτείνονται από τον εκπαιδευτικό δεν πρέπει να έχουνε κανονιστικό χαρακτήρα.

Στο τελευταίο αυτό στάδιο είναι που λαμβάνει χώρα η διαδικασία της αξιολόγησης. Σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής οι μαθητές τείνουνε να κρατούνε έναν φάκελο (portfolio) στον οποίο συγκεντρώνουνε όλα τα δείγματα γραφής τους και παρατηρείται εύκολα η εξέλιξή τους μέσα στο χρόνο (Rogers 1992· McLoughlin 2008).

Αναφορικά με την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής ο Singleton (1992) ύστερα από έρευνα που έκανε πάνω στην διδασκαλία της δημιουργικής γραφής διατύπωσε τους εξής γενικούς κανόνες:

1. Η αξιολόγηση της γραφής των μαθητών οφείλει να αποσκοπεί στην διάγνωση, την αυτοαξιολόγηση και την βαθμολόγηση. Κατά τη διάγνωση εντοπίζονται οι αδυναμίες και οι δυνατότητες των μαθητών. Κατά την αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εαυτό του και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας. Κατά τη βαθμολόγηση ο μαθητής λαμβάνει έναν βαθμό που του επιτρέπει να αντιληφθεί την πορεία του και τα περιθώρια βελτίωσής του.
2. Η αξιολόγηση οφείλει να συνάδει με τους σκοπούς και τα αντικείμενα της διδασκαλίας.
3. Η αξιολόγηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εξασκούνται και να γράφουνε πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ολοκληρωμένη ενημέρωση του μαθητή σχετικά με τις αδυναμίες του και τις δυνατότητές του, ώστε να έχει όραμα και αν ανακαλύψει μέχρι που μπορεί να φτάσει.
4. Οι ίδιοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης είτε αξιολογώντας οι ίδιοι τους εαυτούς τους με τη βοήθεια του δασκάλου είτε επιτρέποντας στους συμμαθητές τους να αξιολογήσουνε τη δική τους δουλειά. (Rogers N. 1992). Ο McIoughlin (2008) μιλά για τη σημασία του να αξιολογήσουνε οι μαθητές αντικειμενικά τόσο τα δικά τους γραπτά όσο και των συμμαθητών τους. Οι θεωρητικές βάσεις είναι πολύ σημαντικές για να ολοκληρωθεί επιτυχώς αυτή η διαδικασία. Ενθαρρύνει μάλιστα τους μαθητές να ξαναγράψουνε το κείμενο με βάση τις διορθώσεις που θα επισυναπτούνε είτε από τους ίδιους, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια τους ζητά να συγκρίνουνε το καινούριο κείμενο με το παλιό και να κρίνουνε, σε τι διαφέρει και ποιο από τα δυο εξυπηρετεί καλύτερα το στόχο του, καθώς και τι επίδραση ενδέχεται αν έχει το καθένα στον αναγνώστη. Σημαντική είναι και να αξιολογούνε οι ίδιοι οι μαθητές τα γραπτά των συμμαθητών τους. Ο Peterson (2003) σε σχετική έρευνα που κάνανε βρήκαν ότι οι μαθητές πράγματι επηρεάζονται από τις απόψεις των συνομιλικών τους που αφορούνε τις προσπάθειές τους να γράψουνε μια ιστορία, κερδίζουνε ιδέες από αυτούς, ενώ κατανοούνε πιο εύκολα τις παρατηρήσεις τους.

5. Η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε πλήρως κατανοητά και προσχεδιασμένα κριτήρια.
6. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής και να έχει επίσημη ή και ανεπίσημη μορφή.
7. Η αξιολόγηση πρέπει να αφορά την διαδικασία, όπως και το προϊόν της, καθώς και να γίνεται με πολλούς τρόπους.

Συνεπώς, τόσο η δημιουργικότητα όσο και η δημιουργική γραφή είναι δεξιότητες οι οποίες μπορούν να διδαχθούν, να καλλιεργηθούν μέσω σχετικών ασκήσεων και να αξιολογηθούν. Τα οφέλη της εμπλοκής του ατόμου με τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής είναι πολλαπλά. Η Νικολαΐδου (2016) αναφέρει ότι πρόκειται για μια όπου οι μαθητές αναπτύσσουν την φαντασία τους, ταυτίζονται με τους ήρωες και ταξιδεύουν στους κόσμους που οι ίδιοι δημιουργούν. Βιώνουν την λογοτεχνία από πολλαπλές όψεις: όχι μόνο ως παθητικοί δέκτες, αλλά και ως δημιουργοί.

1.8. Διδασκαλία δημιουργικής γραφής σεναρίου.

Οι κανόνες οι τεχνικές και οι διδακτικές προσεγγίσεις που ισχύουν για τη δημιουργική γραφή γενικά δεν διαφέρουν κατά πολύ όταν αναφέρεται κανείς στη δημιουργική γραφή σεναρίου. Ωστόσο, το σενάριο αποτελεί ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος, καθώς η λήψη του μηνύματος του πομπού (συγγραφέα) από τον δέκτη (κοινό) δεν γίνεται άμεσα με βασικό μέσο επικοινωνίας το κείμενο. Αντίθετα, πρόκειται μια ιστορία που περνά και διαμορφώνεται από πολλά χέρια μέχρι να λάβει την τελική της μορφή. Στο σενάριο μεγαλύτερη σημασία έχει η δράση και όχι ο τρόπος γραφής, για αυτό και πολλοί δεν το δέχονται ως είδος λογοτεχνίας (Harper 2015). Η τέχνη και ο ρόλος του σεναριογράφου είναι θεμελιώδη στοιχεία στην διαμόρφωση μιας ταινίας. Αποτελούν τις βάσεις και την αρχή κάθε νέας ιδέας και δημιουργίας. Σκοπός της διδασκαλίας του σεναρίου είναι τόσο να καταρτιστούν οι μαθητές σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και να ανακαλύψει ο καθένας από αυτούς το δικό του ύφος και να αφήνει το δικό του αποτύπωμα πάνω στο χαρτί (Smith 1980). Σημαντικό είναι να εμπεδώσουν οι μαθητές τις λογοτεχνικές συμβάσεις και κανόνες που διέπουν το σενάριο ως κειμενικό είδος. Επιμέρους στόχοι είναι η εξάσκηση της δημιουργικής και αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών, καθώς και την φαντασία τους (Seeger 1999).

Όπως κάθε μάθημα δημιουργικής γραφής έτσι και η δημιουργική γραφή σεναρίου είναι καλό να ξεκινά την επαφή των μαθητών με άλλα κείμενα. Το σενάριο, ωστόσο αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση καθώς φτάνει στην τελική του μορφή όταν γίνεται

ταινία. Επομένως, σε πρώτο στάδιο προτείνεται η παρακολούθηση ταινιών ή και ανάλυση των ίδιων ή και των σεναριακών κειμένων. Η Δανηλίδου (2016) προτείνει πριν την έναρξη του μαθήματος να γίνει διερεύνηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, προκειμένου οι ταινίες που θα επιλεγθούν να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, με σκοπό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους. Ο Lajos (1960: 33) προτείνει την ανάλυση κειμένων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους χαρακτήρες των έργων, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να αναλύονται με βάση τρεις διαστάσεις: την φυσιολογική (physiology), την κοινωνιολογική (sociology) και την ψυχολογική (psychology) (βλ κεφάλαιο 2: Η σύλληψη ενός χαρακτήρα). Αναφορικά με την ανάλυση η Δανηλίδου (2016) επισημαίνει την ανάγκη να αποκτήσει το μάθημα παιγνιώδη χαρακτήρα και να απαλλαχτεί από την μέχρι τώρα σοβαροφάνεια που χαρακτηρίζει τα περισσότερα λογοτεχνικά μαθήματα. Οι Ανδρεάδου et al (2006) προτείνουν την προσέγγιση κοινωνικών προβλημάτων μέσα από τον κινηματογράφο, συνδέοντας τον μαθητή ως καλλιτέχνη με το κοινωνικό του πλαίσιο.

Ο Smith (1980) προτείνει κάθε μάθημα να χωρίζεται σε δυο μέρη: στο πρώτο να αποτελεί διδασκαλία μεθόδων και κανόνων καθώς και προβολή ταινιών, στο δεύτερο να γίνονται ασκήσεις. Ωστόσο, πριν από κάθε μάθημα είναι καλό να υπάρχει μια ευαισθητοποίηση των μαθητών ή – για να αξιοποιηθεί ο όρος της διδακτικής- «αφόρμηση», προκειμένου να διεγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να παρακολουθήσουν με μεγαλύτερη προθυμία το μάθημα. Ο Johnstone (1999) αναφέρεται στην ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών πριν την έναρξη ενός μαθήματος. Αναφέρει ότι οι μαθητές πρέπει να πιστέψουν ότι μπορούν να φτιάξουν μια ιστορία. Μια από τις βασικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ίδιος είναι αυτό που αποκαλεί «σπάσιμο μιας ρουτίνας (interrupting routines)». Ο ίδιος, μέσω του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου ζητά από τους μαθητές του να παρουσιάσουν μια καθημερινή στιγμή και στη συνέχεια να βρουν έναν τρόπο να την ανατρέψουν. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι οι μαθητές δεν μπορούν να δημιουργήσουν τόσο εύκολα, όταν κάποιος του ζητά να δημιουργήσουν μια ιστορία. Αντίθετα, λειτουργούν πολύ πιο δημιουργικά όταν τους κληθούν να αλλάξουν μια καθημερινή κατάσταση, ή όπως αναφέρει ο ίδιος: να σπάσουν τη ρουτίνα π.χ. κάποιος ορειβάτης βρίσκει ένα πεσμένο αεροπλάνο στο δρόμο τους. Αντίστοιχα η Seger (1999) και η Καλογεροπούλου (2006) παρακινούν τους μαθητές τους να γράφουν από λίγο κάθε μέρα προτείνοντας

τους κάποιες ασκήσεις δημιουργικής γραφής προκειμένου να εξασκήσουν την φαντασία του και την αποκλίνουσα σκέψη τους.

Αναφορικά με το θεωρητικό κομμάτι, η Seger (1999:5) τονίζει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η διαδικασία συγγραφής ενός δυνατού σεναρίου δεν προκύπτει απλά από την έμπνευση ή από το ταλέντο. Επιπροσθέτως, αποτελεί αποτέλεσμα γνώσης κάποιων τεχνικών. Η Δανηλίδου (2016) αναφέρει ότι προκειμένου να εφαρμοστεί ένα μια διδακτική πρόταση συγγραφής σεναρίου, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις σεναρίου και λογοτεχνίας. Η Ryum Ulla (1980) αναφέρει αναφέρεται στις διδακτικές ενότητες στις οποίες πρέπει να γίνει αναφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής:

- Αναφορά στην δομή του σεναρίου, καθώς και στην αποσαφήνιση ορισμένων βασικών όρων.
- Αποσαφήνιση της έννοιας της «σύγκρουσης». Τόσο της βασικής σύγκρουσης που διέπει την ιστορία όσο και των επιμέρους μικρότερων σε ένταση συγκρούσεων.
- Αποσαφήνιση της έννοιας της πίεσης. Δημιουργία καταστάσεων πίεσης των κεντρικών χαρακτήρων.
- Δόμηση ενός χαρακτήρα.
- Διαμόρφωση του περιβάλλοντος στο οποίο δρα και κινείται ο χαρακτήρας, καθώς και του χρόνου της αφήγησης.
- Σχεδιασμός υποκειμενικών και αντικειμενικές καταστάσεων.
- Οπτικοποίηση μιας ιστορίας.
- Μορφοποίηση του διαλόγου, καθώς και του χιούμορ.

Η ίδια αναφέρει ότι κάθε θεωρητικό κομμάτι πρέπει να συνοδεύεται από πρακτικά παραδείγματα από την εμπειρία του εκπαιδευτικού, ενώ οι αναφορές του και τα παραδείγματά του πρέπει να είναι επίκαιρα και συνυφασμένα με τα κοινωνικά ζητήματα. Σε πρακτικό επίπεδο, η ίδια αναφέρει ότι είναι σημαντικό να ευαισθητοποιήθουν οι μαθητές από τον δάσκαλο για σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, καθώς όλα αυτά αποτελούν ένα κοινό σημείο προβληματισμού και ενδέχεται τα γραπτά που θα προκύψουν να αγγίζουν το κινηματογραφικό κοινό. Εξίσου σημαντικό, σύμφωνα με την Seger (1999: 77,89, 95, 113), είναι οι μαθητές να γράφουν σχετίζονται με δικούς τους προβληματισμούς και ανησυχίες, αλλά και

όνειρα, ενώ να αναδύονται και να προβάλλονται μέσα από τα κείμενά τους οι προσωπικές τους αξίες και αρχές. Η ίδια υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να είναι σε θέση να φαντάζονται την ώρα που γράφουνε τόσο τις εικόνες και ήχους, καθώς το σενάριο αποτελεί περιγραφή εικόνων που συλλαμβάνονται από τον κινηματογραφικό φακό. Τέλος, και εξίσου σημαντικό, η Καλογεροπούλου (2006) αναφέρεται στην σημασία της ανάπτυξης της οπτικοακουστικής σκέψης των εκκολλητόμενων σεναριογράφων. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να φανταστούνε και να περιγράψουνε τα γεγονότα και τις εικόνες χρησιμοποιώντας πληροφορίες που μπορεί κανείς να λάβει και από τις πέντε αισθήσεις του.

Όλες οι δραστηριότητες που θα γίνουνε είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε μετά πρέπει να σχετίζονται με οποιαδήποτε ενότητα της θεωρίας του σεναρίου (Ryum 1980). Ο Morgan (1980) προτείνει δυο είδη ασκήσεων:

- Οι ασκήσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουνε μια σκηνή: Οι ασκήσεις αυτές βοηθούνε στο να εξασκηθούνε οι μαθητές να εκθέτουνε τις ιδέες του συγκεκριμένα..
- Ολόκληρα σενάρια: οι ασκήσεις αυτές βοηθούνε να αξιολογηθεί ο τρόπος που διαχειρίζεται κανείς τις μικρές σκηνές και πως αυτές συμβάλλουνε στην ολότητα και στη συνολική εικόνα του σεναρίου και κυρίως της κορύφωσης του έργου.
- Ασκήσεις που να εστιάζουνε μόνο στις βασικές σκηνές του έργου (π.χ. την πρώτη σκηνή, την τελευταία σκηνή κ.α.)
- Ασκήσεις αλλαγής της οπτικής γωνίας μιας ιστορίας, ασκήσεις αναπλήρωσης διαλόγου με δράση με διάλογο,
- Ασκήσεις σχετικές με την ανάπτυξη των κινήτρων ενός χαρακτήρα από τους μαθητές.
- Υιοθέτηση ποιημάτων, διηγημάτων και άλλων μορφών λογοτεχνίας και δημιουργίας ενός σεναρίου εκ νέου με βάση τη κεντρική ιδέα του κειμένου.
- Ασκήσεις που να σχετίζονται με την διαδικασία έρευνας πληροφοριών πάνω σε ένα θέμα, καθώς και ασκήσεις δημιουργίας ιστοριών.

Με βάση την αρχή ότι ο κινηματογράφος είναι μια τέχνη από την οποία αναμένεται η απεικόνιση των γεγονότων μιας ιστορίας με όσο το δυνατό πιο ρεαλιστικό τρόπο, μπορεί κανείς εύκολα να κατανοήσει το γεγονός ότι ένα σεναριακό κείμενο έχει την

ανάγκη να αντικατοπτρίζει όσο το δυνατό περισσότερο την πραγματικότητα. Τόσο η Seger (1990), όσο και η Καλογεροπούλου (2006) και ο Daniels προτείνουν ασκήσεις παρατήρησης, όπου οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν ανθρώπινες συμπεριφορές από την καθημερινή τους ζωή προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές. Το ίδιο ισχύει και για καταστάσεις στις οποίες θα περιπέσουν οι χαρακτήρες αλλά και για τους διαλόγους που θα εξελιχθούν. Η Seger (1990) προτείνει οι εκκολαπτόμενοι συγγραφείς να πειραματιστούν σε πρώτη φάση, αφηγούμενοι ιστορίες από την προσωπική τους ζωή. Η Καλογεροπούλου (2006), επίσης αναφέρεται σε μια σειρά τεχνικών συγγραφής ιστοριών:

- Καθημερινή συλλογή πληροφοριών και συνδυασμός αυτών των πληροφοριών μεταξύ τους.
- Χρήση της αυτόματης γραφής. Μέσα από τους αυτόματους συνειρμούς οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στη συγγραφή ιστοριών.
- Η τεχνική της φανταστικής υπόθεσης. Πρόκειται για ασκήσεις που καλούνε τους μαθητές να αναρωτηθούν τι θα συνέβαινε εάν έμπαινε ένας εναλλακτικός παράγοντας στην ιστορία.
- Αξιοποίηση του ήχου ή και την μουσικής ως αφορμή για την συγγραφή μιας ιστορίας.
- Η τεχνική της σύγκρουσης. Η σύγκρουση του κεντρικού χαρακτήρα με κάποιους από τους παράγοντες της ιστορίας, αποτελεί το εμπόδιο στον βασικό του στόχο. Η σύγκρουση προσδίδει ενδιαφέρον στην αφήγηση, επομένως αποτελεί ένα από τα πιο βασικά στοιχεία της αφηγηματικής δομής.
- Η τεχνική δημιουργίας ιστοριών μέσω των ονείρων (Seger 1990· Καλογεροπούλου 2006).
- Η τεχνική δημιουργίας μιας ιστορίας μέσα από τα συναισθήματα. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν ιστορίες με βάση τα συμβάντα ή τα πρόσωπα που τους προκαλούν φόβο, χαρά κ.α.

Οι ασκήσεις μπορούν να ολοκληρωθούν είτε ατομικά από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά είτε με ομάδες ατόμων. Η Webb (2008) σκηνοθέτης και διδάσκουσα στο τμήμα κινηματογράφου (university of Camberra) αναφέρει ότι οι φοιτητές δεν δείχνουν καθόλου πρόθυμοι να συνεργαστούν μεταξύ τους για να εκτελέσουν ένα έργο. Η ίδια ωστόσο, θεωρεί ότι αν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος εφαρμοστεί σωστά

μπορεί να αποφέρει σπουδαία αποτελέσματα και παραθέτει τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στην δημιουργική γραφή σεναρίου.

- Διευκρίνιση (clarification) : Όταν συνεργάζονται πολλά άτομα είναι πιο πιθανό να παρατηρηθούνε κάποια λάθη, που ενδεχομένως δεν θα τα παρατηρούσε ένα άτομο μόνο του.
- Εναλλακτική σκέψη (variation) : τα μέλη είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουνε διαφορετικές τεχνικές για την επίλυση ενός προβλήματος, γεγονός που εξασφαλίζει την ποιότητα του αποτελέσματος και την άμεση εκπλήρωσή του.
- Πλευρική σκέψη (lateral thinking): τα μέλη είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουνε καινοτόμα σχέδια και ιδέες (πολλοί εγκέφαλοι κάνουνε ελαφριά εργασία).
- Συνεργία (synergy): οι συνεργασίες συγκεντρώνουνε ιδέες και προσεγγίσεις που στην περίπτωση που η εργασία ήταν ατομική θα ήταν μεμονομένες. Αντίθετα, στην ομαδοσυνεργατική τα πλεονεκτήματα του καθενός συμβάλουνε στη δημιουργία ενός πιο ολοκληρωμένου αποτελέσματος.
- Επαγγελματική ευγένεια (professional courtesy): τα μέλη τείνουνε να αλληλοεξαρτώνται στην προσπάθεια τους να καταλάβουνε τον τρόπο σκέψης τους. Αυτό διευκολύνει την ανάπτυξη ενός πνεύματος συλλογικότητας μεταξύ των μελών.
- Ευελιξία (flexibility): η συνεργασία συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, επειδή κάθε μέλος μπαίνει στη διαδικασία σύνθεσης στοιχείων που θα απαρτίζουνε το τελικό έργο.
- Αιτιολόγηση (verification): η συνεργατική πρακτική ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να επιχειρηματολογεί με επιτυχία , καθώς καλείται σε κάθε περίπτωση να εξηγήσει και να δικαιολογήσουνε τις ιδέες και τις προσεγγίσεις τους στους συνεργάτες του.
- Εξειδίκευση (specialization): η συνεργασία προσφέρει τα οφέλη του επιμερισμένου φορτίου μέσω του καταμερισμού της εργασίας, και επομένως ένα πιο ποιοτικό αποτέλεσμα (Thangard 1997 οπ. αναφ: Webb 2008:122).

Η ίδια προτείνει για τους φοιτητές τρία μοντέλα συνεργασίας:

- Contribution: Πρόκειται για ένα μοντέλο συνεργασίας που συμβαίνει στον κινηματογράφο. Πολλοί άνθρωποι δουλεύουνε πάνω σε ένα κοινό έργο, ενώ ο καθένας αναλαμβάνει μια διαφορετική πτυχή του.

- Cooperative model: Πρόκειται για την περίπτωση όπου ένα άτομο ξεκινά ένα έργο και στη συνέχεια περνάει από τα χέρια πολλών άλλων ατόμων, προκειμένου να φτάσει στην τελική μορφή του.
- Synchronous or mutual model: Πρόκειται για ένα μοντέλο συνεργασίας αρκετά δύσκολο στην υλοποίηση του, καθώς όλα τα άτομα της ομάδας δημιουργούν ταυτόχρονα μέσα από τη συζήτηση. Αυτό το μοντέλο συνεργασίας απαιτεί ωριμότητα, εμπειρία και αλληλοσεβασμό από τα μέλη τη ομάδας, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ο Smith (1980) ωστόσο, τονίζει τη δυσκολία που εμφανίζει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στην μετέπειτα διαδικασία της αξιολόγησης της δουλειάς του καθενός.

Στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου είναι καλό οι μαθητές να παρουσιάζουν τη δουλειά τους. Όλοι οι φοιτητές είναι καλό να έχουν την ευκαιρία να γυρίσουν μια ταινία με βάση το σενάριό τους (Ryam 1980). Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα εύκολο. Η Καλογεροπούλου (2006) προτείνει την παρουσίαση ενός σεναρίου ενός μαθητή με την αξιοποίηση όλων των μελών της ομάδας. Συγκεκριμένα, προτείνει τη μέθοδο της δραματοποίησης του κειμένου. Ο σεναριογράφος μοιράζει τους ρόλους στους υπόλοιπους μαθητές και αυτοί διαβάζουν και δραματοποιούν με όποιον τρόπο μπορούν τη σκηνή. Είναι σημαντικό οι μαθητές να περάσουν από την διαδικασία της αξιολόγησης από τους ίδιους τους συμμαθητές τους (Καλογεροπούλου 2006, Ryum 1980). Προτείνεται και το αντίστροφο: την υπεράσπιση ενός σεναρίου του συμμαθητή τους (Καλογεροπούλου 2006: 89). Κατά την ανατροφοδότηση, ο ρόλος και η γνώμη του εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντικοί. Ο Morgan (1980) προτείνει η κριτική του εκπαιδευτικού να είναι άμεση και ευθύς, αλλά ποτέ απόλυτη. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει πάντα να προβάλλει εναλλακτικές λύσεις προκειμένου να διορθωθούν τα αδύναμα σημεία των γραπτών των μαθητών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι δεν ήταν εύκολο να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός τον κάθε μαθητή συγκριμένα όταν δούλευαν σε ομάδες. Αντίθετα, ήταν πολύ πιο εύκολο όταν οι μαθητές δούλευαν ατομικά (Smith 1980). Εξίσου σημαντική είναι και η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης. Ο Field (1998) αναφέρει, ότι ένας μαθητής είναι καλό να είναι σε θέση να αξιολογεί το ίδιο του το έργο και να εντοπίζει τα λάθη του και να είναι σε θέση να τα διορθώσει. Σε πρώτο στάδιο επισημαίνει ότι είναι αναγκαία η αναγνώριση του προβλήματος το οποίο μπορεί να βρίσκεται είτε στην πλοκή είτε στη δομή του σεναρίου είτε στον βασικό χαρακτήρα της ιστορίας. Προκειμένου να γίνει αυτό ο μαθητής θα πρέπει να εξετάσει

τις αρχικές του προθέσεις και να ελέγξει κατά πόσο αυτές φαίνονται μέσα από το κείμενο. Στη συνέχεια, να ο μαθητής οφείλει να διερευνήσει πιθανές λύσεις στα λάθη του, να συμπληρώσει κάποια κενά που υπάρχουν ή να προσθέσει ή και να αφαιρέσει κάποια στοιχεία, με σκοπό να κάνει το έργο του πιο ενδιαφέρον. Ο Field (1998) μέσα από το βιβλίο του παραθέτει σε μορφή πίνακα μια σειρά χαρακτηριστικών που μπορούν να βοηθήσουν έναν εκκολαπτόμενο συγγραφέα να εντοπίσει τα λάθη του και να βελτιώσει το γραπτό του (βλ. Field 1998: 342-352). Τέλος, ο μαθητής καλείται να ξαναγράψει το κείμενό του, αυτή τη φορά διορθωμένο.

Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με την Segers (1999) η εκμάθηση της τέχνης της αφήγησης στον κινηματογράφο είναι μια διαδικασία που εξαρτάται κυρίως από τον ίδιο τον μαθητή. Ο δάσκαλος παίζει κυρίως επικουρικό ρόλο και κυρίως φροντίζει να παρέχει κάποια σχετικά ερεθίσματα στον μαθητή, να τον οργανώσει και να τον προβληματίσει. Είναι, ωστόσο, στο χέρι του μαθητή να φροντίσει να δει αρκετές ταινίες και να διαβάσει αρκετά σενάρια, αλλά και να γράφει ο ίδιος όσο πιο συχνά γίνεται.

1.9. Το δράμα ως μέθοδος διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής

Η Dorothy Heathcote είναι αυτή που έθεσε τις βάσεις του δράματος στην εκπαίδευση, ενώ μίλησε για τη σημαντική συμβολή του δράματος στη διδασκαλία της γλώσσας. Υπάρχουν πολλά κινήματα στην διδασκαλία της γλώσσας, ωστόσο όλες οι προσεγγίσεις τείνουν να συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινήσει να διδάξει τους μαθητές του αρχικά τον προφορικό λόγο. Σύμφωνα με τον Robbins (1988) η Heathcote συμφωνεί με αυτή την αρχή, ενώ μίλησε για τη σημαντική βοήθεια του δράματος στη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς ενθαρρύνει τον μαθητή να περάσει από διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους ανακαλύπτοντας έτσι πολλά επίπεδα, στυλ και χρήσεις της γλώσσας. Το δράμα αποτελεί μια μέθοδο που συμβάλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, επομένως κατά τη γνώμη μου είναι εξίσου πιθανόν να αποτελεί δυνατό εργαλείο στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής και συγκεκριμένα στη δημιουργική γραφή σεναρίου. Ο Boudreault (2010) μιλά, επίσης, για την συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της αγάπης για τη λογοτεχνία.

Ο Keith Johnstone είναι δάσκαλος, συγγραφέας και ένας από τους θεμελιωτές του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου, χρησιμοποίησε αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις προκειμένου να μάθει στους μαθητές του να συνθέτουν και να διατυπώνουν μια ενδιαφέρουσα

αφήγηση. Με βάση αυτή τη διδακτική προσέγγιση έγραψε το βιβλίο *impro for storytellers*, μέσα στο οποίο μπορεί να βρει κανείς ασκήσεις θεατρικές βασισμένες στον αυτοσχεδιασμό για κάθε διδακτική ενότητα που αφορά τη σύσταση της δημιουργικής γραφής.

Στην προσέγγιση του Johnstone βασίστηκε και ο Mangan (1992), ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο πρώτος και βασικός στόχος του δασκάλου στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να πιστέψουν ότι μπορούν με εύκολο τρόπο να γράψουν μια ιστορία, για αυτό και προτείνει οι δάσκαλοι να ξεκινούν με τέτοιου είδους ασκήσεις, οι οποίες, καλό είναι, να είναι κυρίως λεκτικές, καθώς αυτό που συνδέει κατά κύριο λόγο τη δημιουργική γραφή με τον αυτοσχεδιασμό είναι ο λόγος. Σύμφωνα με τον ίδιο οι ασκήσεις μπορούν να διαμορφωθούν και να προσαρμοστούν στα δεδομένα της κάθε ομάδας. Ο Starko (2005:185) αναφέρεται στο παιχνίδι ρόλων και τα οφέλη του για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, καθώς τονίζει ότι επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν μια κατάσταση από εναλλακτικές οπτικές γωνίες. Παρόμοια είναι και η πρόταση της Καλογεροπούλου (2006) σχετικά με την άσκηση όπου ένας μαθητής λειτουργεί σαν δικηγόρος του κειμένου ενός συμφοιτητή του. Η ίδια προτείνει επίσης και τη δραματοποίηση του κειμένου των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η Συμαϊωνάκη (2012) υποστηρίζει πως η δραματοποίηση και η σκηνική παρουσίαση των κειμένων των μαθητών ενθαρρύνει τον μαθητή να μοιραστεί το κείμενό του με τους υπόλοιπους. Το ίδιο το δράμα επίσης σαν μέθοδος παρακινεί τους μαθητές να εκτεθούν και να εκφραστούν μπροστά στους συμμαθητές τους, επομένως συνάδει με τους στόχους της δημιουργικής γραφής. Μέσα από τη δραματοποίηση των κειμένων οι μαθητές μπαίνουν στη λογική, να βρουν τρόπους να δείξουν αυτό που θέλουν να πούνε και όχι να το εξηγήσουν. Αυτή είναι και η βασική αρχή του θεάτρου και του κινηματογράφου. Κατά επέκταση το δράμα αποτελεί έναν καλό τρόπο μύησης των μαθητών στην δραματική γραφή και στην κατασκευή διαλόγων. Το σενάριο σαν κειμενικό είδος βασίζεται περισσότερο στη δράση και λιγότερο στο λόγο. Πρόκειται για κάτι που ενδεχομένως δεν έχουν συνηθίσει οι μαθητές, καθώς δεν είναι εύκολο να πέσει στα χέρια κάποιο ένα κείμενο σεναρίου και συνήθως το βλέπουν στην τελική του μορφή που δεν είναι άλλη από τη μεταφορά του στις κινηματογραφικές αίθουσες.

Έρευνες κατά καιρούς έχουν επιβεβαιώσει ότι το δράμα συμβάλει θετικά στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής (Britton, 1970· Heathcote, 1980· Wagner, 1994).

Ο Pellegrini (1984) διαπίστωσε ότι το δραματικό παιχνίδι ήταν «πολύ συγγενές» με τη γραφή. Η έρευνά του έδειξε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε δραματικές δραστηριότητες αύξησε τις πιθανότητες να εκφράσουν οι μαθητές την επιθυμία να γράψουν ή να επαναδιηγηθούν μια ιστορία, ενώ οι αφηγήσεις των μαθητών αυτών είναι πιο συνεκτικές και συνεχείς. Παρόλο που αυτό μπορεί να συμβαίνει, τα εμπλεκόμενα παιδιά γράφουν μεμονωμένα υπαγορευμένα λόγια, και έτσι αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να έχει περισσότερη σχέση με τις γραμματειακές δεξιότητες από τις δεξιότητες στη σύνθεση. Οι Neelans, Booth & Ziegler (1993) διερευνήσανε την επίδραση του δράματος στην εξέλιξη της γραφής των εφήβων. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιήσουν το δράμα προκειμένου να προβληματίσουν τους μαθητές για ορισμένα θέματα, για τα οποία στη συνέχεια θα γράφανε. Τα δεδομένα περιλαμβάνανε περιοδικά καθηγητών και φοιτητών, εγγραφές βίντεο και ήχου του μαθήματος, καθώς και εγγραφές βίντεο και ήχου των συνεντεύξεων μετά την εργασία, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνανε ότι: υπήρξε μια μικρή αλλά σημαντική αύξηση στις ήδη αρκετά θετικές τάσεις γραφής των μαθητών. Ακόμη, οι μαθητές σε όλα τα επίπεδα γραφής ανταποκριθήκανε θετικά στη σχέση μεταξύ δράματος και γραφής. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησε ότι το δράμα τους βοήθησε στον να γράψουνε, αλλά και η διαδικασία της γραφής τους βοήθησε να δημιουργήσουνε μέσα από το θέατρο. Επιπλέον, πολλοί φοιτητές κατέκτησαν ενισχυμένα επίπεδα ενσυναίσθησης. Ο McNaughton (1997) σύγκρινε αφηγηματικά κείμενα μαθητών που είχανε συμμετάσχει σε θεατρικές δραστηριότητες με αντίστοιχα παιδιών που δεν συμμετείχανε. Ο ίδιος δημιούργησε δυο κύκλους μαθημάτων. Στον ένα οι μαθητές συμμετείχανε μέσω δραματικών ασκήσεων, βασικό μέσω διδασκαλίας αποτέλεσε η συζήτηση. Στο τέλος κάθε μαθήματος ζητήθηκε από τα παιδιά να παραγάγουνε ένα κομμάτι γραφής (π.χ. ένα ποίημα, ιστορία, έκθεση). Τα γραπτά των μαθητών που διδάχθηκαν δημιουργική γραφή μέσω του δράματος ήταν πιο κοντά στους στόχους του μαθήματος. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αυτοί είχανε πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, ενώ εκφραζόντανε περισσότερο συναισθηματικά και δραματουργικά και δείχνανε πιο βαθιά κατανόηση των θεματικών περιοχών με τις οποίες καταπιαστήκανε σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους που απλά παρακολούθησανε κάποιες συναντήσεις που η διδασκαλία έγινε μέσω της συζήτησης.

Επομένως, είναι φανερό ότι το δράμα ενδείκνυται σαν μέσο διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής. Στην παρούσα μελέτη θα ελεγχθεί κατά πόσο το δράμα μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου των μαθητών και συγκεκριμένα στη δημιουργική γραφή. Το θεατρικό παιχνίδι ή και το δράμα στην εκπαίδευση, όπως και η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο που ο εκπαιδευτικός θα αποπειραθεί να διδάξει στους μαθητές ή να το αξιοποιήσει, προκειμένου να διδάξει ένα άλλο αντικείμενο. Στην παρούσα εργασία το αντικείμενο διδασκαλίας θα αποτελέσει η δημιουργική γραφή σεναρίου, ενώ το μέσω διδασκαλίας είναι το θεατρικό και δραματικό παιχνίδι.

Κεφάλαιο 2: Ο κινηματογραφικός χαρακτήρας.

Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στα πλαίσια της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές του ορισμένες γνώσεις και τεχνικές προκειμένου να εφαρμόσουν κατά το συγγραφικό στάδιο. Η παρούσα ερευνητική εργασία θα αφιερώσει τέσσερις διδακτικές συναντήσεις προκειμένου να διδάξει το κεφάλαιο «σύνθεση χαρακτήρων». Στο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι θεματικές ενότητες για τις οποίες έγινε λόγος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και που μέσα από την τελική αξιολόγηση των μαθητών θα ελεγχθεί το κατά πόσο κατακτήθηκαν από αυτούς. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στην ιστορική αναδρομή της θεωρίας της αφήγησης και της δόμησης χαρακτήρων. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τεχνικές σύνθεσης πολυδιάστατων κεντρικών και δευτερευόντων χαρακτήρων που προκαλούν ενδιαφέρον.

2.1. Το φιλοσοφικό πλαίσιο γύρω από τη δόμηση ενός χαρακτήρα

Τα πρώτα κείμενα που κάνουν αναφορά στην δημιουργία ιστοριών και στη σύνθεση χαρακτήρων σημειώνονται ήδη από τα πρώτα χρόνια. Ιστορίες γραφότανε συχνά, στην αρχαία Ελλάδα και ανεβαίνανε στο θέατρο. Ο Αριστοτέλης ασχολήθηκε διεξοδικά με αυτή την τέχνη μέσα από το έργο του «περί ποιήσις». Η λέξη αυτή δεν αντιπροσωπεύει όπως σήμερα τη λυρική ποίηση, αλλά αναφερόταν σχεδόν σε κάθε μορφή τέχνης που περιείχε έμμετρο αφηγηματικό λόγο, όπως για παράδειγμα την τραγωδία. Ο πρώτος που αναφέρει την έννοια της ποίησης είναι ο Πλάτωνας. Όπως αναφέρει ο Νικολούδης (1995) ο φιλόσοφος θεωρεί ότι το μόνο που προσφέρει η ποίηση στον άνθρωπο είναι ευχαρίστηση, ενώ θεωρεί την ίδια σαν κάτι υποδεέστερο. Σύμφωνα με τη δική του φιλοσοφία, ο απτός κόσμος πρόκειται ήδη για ένα κακό αντίγραφο του κόσμου των ιδεών, επομένως η ποίηση είναι πολύ υποδεέστερη, καθώς πρόκειται για ένα αντίγραφο του αντιγράφου.

Ο Αριστοτέλης έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο θέμα της τέχνης και συγκεκριμένα της ποίησης. Σε αντίθεση με τον Πλάτωνα μίλησε για τα συναισθηματικά και τα πρακτικά οφέλη που μπορεί να έχει η διήγηση μιας ιστορίας στον θεατή. Στο έργο του «Περί ποιήσις» γίνεται μια εκτενής αναφορά στην έννοια της ποίησης, στις διαστάσεις και στον τρόπο έκφρασής της, ενώ την θεωρεί και αυτή ένα είδος τέχνης. Στα «Ηθικά Νικομάχεια» ο φιλόσοφος αναφέρεται τόσο στην έννοια της τέχνης όσο και στην έννοια της φύσης. Είναι γεγονός ότι πέρα από την «ποιητική», που αποτελεί ένα βιβλίο τέχνης και θέσπισης ορισμένων κανόνων, ο φιλόσοφος έχει ασχοληθεί και με την επιστήμη της φυσικής. Επομένως, φαίνεται να αντιλαμβάνεται τους δυο αυτούς τομείς ως συστήματα που το καθένα έχει τους δικούς του κανόνες. Συγκρίνοντας τις δυο έννοιες (της φύσης και της τέχνης) ο Αριστοτέλης τονίζει ότι η φύση είναι ανώτερη από την τέχνη, για τον λόγο ότι η τέχνη τείνει να μιμείται τη φύση. Συγκεκριμένα ο Νικολούδης (1995) αναφέρει πως ο φιλόσοφος θεωρεί ότι όπως η φυσική έχει ως κυρίαρχη έννοια και κλειδί του ορισμού της τη φύση, ενώ η ποίηση έχει τη μίμηση.

Ο Αριστοτέλης θεωρεί την μίμηση ως κάτι φυσικό, που υπάρχει ούτως ή άλλως στη φύση τόσο των ανθρώπων όσο και των ζώων. Με αυτόν τον τρόπο, ο άνθρωπος λαμβάνει τις πρώτες του γνώσεις. Η αρχή αυτή υιοθετήθηκε πολύ αργότερα και από τον καθηγητή ψυχολογίας Bandura, ο οποίος ανέπτυξε την θεωρία του για την κοινωνική μάθηση, σύμφωνα με την οποία ένα παιδί μαθαίνει σε πρώτο στάδιο μέσω της παρατήρησης των γύρων του και της μίμησης. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, οι

άνθρωποι τείνουν να αντλούν ευχαρίστηση από την παρακολούθηση προϊόντων μίμησης, δηλαδή έργων τέχνης για αυτό και μπορούν να αντέξουν τη θέα ενός φόνου, όταν αυτή γίνεται πάνω στη σκηνή, αλλά όχι όταν γίνεται στην πραγματικότητα.

Κατά τον φιλόσοφο η κατασκευή του *μύθου* αποτελεί και αυτό ένα είδος τέχνης και συνδέεται άμεσα με την ποίηση κατά κύριο λόγο την εποχή του φιλοσόφου η έννοια της ποίησης αφορούσε την αφήγηση ιστοριών σε έμμετρο λόγο. Επομένως, και ο ίδιος ο μύθος αποτελεί προϊόν μίμησης. Αναφερόμενος στον «μύθο», ο φιλόσοφος τονίζει ότι είναι η ψυχή της τραγωδίας, τον σημαντικότερο παράγοντα για την υπόστασή της. Κατά τον ίδιο τρόπο, προϊόν μίμησης αποτελούν και οι ήρωες. Σύμφωνα με τον ίδιο η κωμωδία τείνει να μιμείται και να αναφέρεται σε κακούς ανθρώπους, ενώ αντίθετα η τραγωδία επικεντρώνεται σε καλούς. Ο Αριστοτέλης ως βασικός υποστηρικτής της άποψης ότι η τέχνη δεν προσφέρει στον θεατή μόνο τέρψη, αλλά τον ωφελεί συναισθηματικά και πρακτικά, μιλά επιπλέον στο «Περί ποίησης» του για τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα των ιστοριών. Τόσο οι χαρακτήρες των ιστοριών όσο και τα πάθη τους πρέπει να διέπονται από μια εσωτερική ηθική και μια τάση απονομής δικαιοσύνης αντίστοιχα. Ο ίδιος αναφέρει ως παράδειγμα ότι ένας κακός άνθρωπος δε θα μπορούσε να ευτυχήσει στο τέλος της ιστορία, ή ένας καλός να δυστυχήσει..

Ο ίδιος έθεσε επίσης τις βάσεις για τη δημιουργία ενός χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Hiltunen (2002) ο φιλόσοφος θεωρεί ότι είναι σημαντικό ο κεντρικός χαρακτήρας να είναι ηθικά σωστός αλλά όχι τέλειος, καθώς τα τρωτά σημεία του χαρακτήρα του είναι αυτά που τον κάνουν πιο ανθρώπινο και με αυτόν τον τρόπο διευκολύνουν τον θεατή – αναγνώστη να ταυτιστεί μαζί του. Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι ένας ηθικά κακός χαρακτήρας δεν θα είχε απήχηση στο κοινό, καθώς ο αναγνώστης δεν ταυτίζεται μαζί του, δεδομένου ότι κανείς δε θεωρεί τον εαυτό του ως κακό. Αντίθετα, ένας χαρακτήρας που δείχνει καλός και υποφέρει από τη μοίρα ή κάνει τραγικά λάθη είναι πιο προσφιλής ήρωας (Hiltunen 2002). Ο ήρωας αυτός πέφτει θύμα των αδυναμιών και των φόβων του, ενώ στο τέλος της ιστορίας επέρχεται η *κάθαρσις*, η οποία με έμμεσο τρόπο απαλλάσσει όχι μόνο τον ήρωα από τα δεινά του, αλλά και τον θεατή από τους φόβους του, την αγωνία και όλα τα αρνητικά συναισθήματα.

Στον αντίποδα, στέκει η νέα μυθολογία του αμερικάνικου κινηματογράφου, όπου οι ηθικοί ήρωες δεν είναι ευρέως αποδεκτοί. Αντίθετα, οι προσφιλέστεροι ήρωες δείχνουν να είναι αυτοί που έχουν έντονη μια αρνητική πλευρά (Robert 2011). Άλλοτε ήταν σύνηθες το φαινόμενο του ηθικού ήρωα που ήταν πιστός στις αξίες και

στα ιδανικά του και αποτελούσε πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για τους θεατές. Πλέον η μεγάλη οθόνη έχει κατακλυστεί από *αντιήρωες* με πολλά ελαττώματα, μη δόκιμους σκοπούς και που τείνουν να έρχονται σε σύγκρουση με την κοινωνία (Σκοπετέας 2015). Πρόκειται για ήρωες που μπορούνε ανά πάσα στιγμή να αλλάξουνε τακτική, αξίες και συμπεριφορά. Ακόμη κι αν ακολουθούνε ένα σωστό δρόμο μπορεί να αλλάξουνε πορεία, αλλά και το αντίστροφο. Ο Βυγκότσκι ερμηνεύει την τάση αυτή του αμερικάνικου κινηματογράφου και της ευρείας αποδοχής της από το κοινό ως αποτέλεσμα της επιρροής που έχει ασκήσει στην κουλτούρα των αμερικάνων η ιστορία της χώρας τους, η οποία βρίσκεται μες στις αντιφάσεις (Robert 2011).

Για τον Αριστοτέλη η ηθογράφηση του ήρωα πρέπει να ανταποκρίνεται σε τέσσερις προϋποθέσεις:

- Να υπάρχει ηθικό κίνητρο (χρηστόν): ο ήρωας πρέπει να έχει λογο-κίνητρο για να προβεί σε μια πράξη. Οι λόγοι, ωστόσο, και τα κίνητρά του πρέπει να συνοδεύονται από αγνές προθέσεις.
- Να πράττει αυτό που αρμόζει στην περίπτωση (αρμόττον): Οι δράσεις οι πρωτοβουλίες και τα κίνητρα του ήρωα πρέπει να είναι ανάλογες του χαρακτήρα του και της θέσης του.
- Να είναι όμοιο (όμοιον) : Με αυτήν την φράση αναφέρεται στο κατά πόσο μια πράξη ανταποκρίνεται ή και ο ίδιος ο ήρωας ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Οι ήρωες και τα γεγονότα οφείλουνε να απεικονίζονται ρεαλιστικά.
- Να είναι συνεπές (ομαλόν): Ο χαρακτήρας οφείλει να ανταποκρίνεται πιστά στα χαρακτηριστικά του τραγικού προσώπου που αναφέρεται, καθώς κάθε τραγικό πρόσωπο συνήθως έχει ως πρότυπο έναν ήρωα παρμένο από την παράδοση και τους μύθους που έχουνε μεταφερθεί από γενιά σε γενιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Νικολούδης 1995).

Επιπλέον, ο φιλόσοφος τείνει να θεωρεί τους ήρωες υποδεέστερους σε σημασία από την πλοκή. Μαζί του συμφωνούνε κάποιοι θεωρητικοί του σεναρίου, όπως ο Synder, καθώς θεωρεί ότι συνήθως πρώτα προκύπτει το θέμα και ύστερα ο χαρακτήρας προσαρμόζεται στην υπόθεση. Ωστόσο, ορισμένοι θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι η προσοχή του θεατή δεν στρέφεται στην ιστορία αλλά για το τι θα συμβεί στον πρωταγωνιστή, καθώς τείνουνε να ταυτίζονται με αυτόν (Καρακίτσιος). Για παράδειγμα ο Lajos Egri (1960) διαφωνεί με την αρχή του Αριστοτέλη και μιλούνε για

χαρακτηροκεντρικές ιστορίες. Ο χαρακτήρας συμπεριλαμβάνεται στην πλοκή και είναι η κινητήριος δύναμη των γεγονότων, με άλλα λόγια, κυρίως αυτός που πρέπει να προωθεί την υπόθεση του έργου (McKee 1997). Μοναδική εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα αποτελούν οι ταινίες καταστροφής, όπου ο εξωτερικός παράγοντας της καταστροφής είναι αυτός που προωθεί την υπόθεση (Bordwell & Thompson 2004). Ωστόσο, κατά τη γνώμη μου αυτό δεν συμβαίνει τόσο συχνά στις αρχαίες τραγωδίες και μύθους, καθώς οι ήρωες συχνά καταδυναστεύονται από τη μοίρα και από τους Θεούς, που αποτελούνε κατά κύριο λόγο εξωτερικοί παράγοντες στην εξέλιξη της υπόθεσης. Ίσως αυτό σχετίζεται με την βαθιά πίστη των αρχαίων Ελλήνων στην μοίρα, με άλλα λόγια ότι η τύχη του καθενός ήταν προκαθορισμένη και ελάχιστα πράγματα μπορούσε να κάνει κανείς για να την αλλάξει. Η προσήλωση των αρχαίων Ελλήνων σε αυτήν την πεποίθηση φαίνεται και από το γεγονός ότι συχνά επισκεπτόντανε ναούς με σκοπό να μάθουνε τι είναι για αυτούς γραμμένο από τους Θεούς. Η πεποίθηση αυτή ριζώνει βαθιά μέσα στις ιστορίες και τη σκέψη των ανθρώπων και αυτός ίσως να είναι και ο λόγος που ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι η πλοκή να υπερτερεί σε σχέση με τον ήρωα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Hiltunen (2002), αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο ήρωας και η ιστορία συνδέονται άμεσα μεταξύ τους.

Στη σύγχρονη κινηματογραφία οι συγγραφείς δείχνουνε περισσότερο ενδιαφέρον για το πώς θα δράσει ένας ήρωας, παρά για τους παράγοντες που τρέχουνε ανεξάρτητα από αυτόν. Σε καμία, ωστόσο, περίπτωση δεν εννοείται ότι απορρίπτεται η πεποίθηση του Αριστοτέλη. Η πλοκή στη σύγχρονη αφηγηματολογία συνδέεται άμεσα με τον χαρακτήρα. Η διαδικασία κατά την οποία αναλύεται η δομή μιας ιστορίας σχετίζεται με το πώς ο ήρωας εξελίσσεται και δρα μέσα από αυτή.

2.2. Το ταξίδι των ηρώων μέσα στον χρόνο

Όπως φάνηκε παραπάνω, υπάρχει μια «ανοιχτή διαμάχη» σχετικά με το ποιος είναι πιο σημαντικό: ο ήρωας ή ιστορία. Η ίδια η αφηγηματική δομή και η εξέλιξή της μέσα στον χρόνο επιβεβαιώνουνε τον ισχυρισμό ότι ο ήρωας και η ιστορία συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Κάθε στάδιο ανάπτυξης μιας ιστορίας διαμορφώνεται από τους θεωρητικούς και εξελίσσεται με βάση τον ήρωα. Πρώτος από όλους και σε αυτή την περίπτωση, ο Αριστοτέλης αναφέρεται στη μορφή της τραγωδίας χωρίζοντάς την στα εξής στάδια:

- Περιπέτεια: με τον όρο αυτό, ο φιλόσοφος αναφέρεται στην ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης
- Αναγνώρισις: πρόκειται για την αποκάλυψη, την στιγμή που ο ήρωας μαθαίνει την αλήθεια και συνειδητοποιεί τις συνέπειες των πράξεών του. Κατά τον φιλόσοφο υπάρχουνε δυο είδη αναγνώρισης, η αναγνώριση από εξωτερικά σημάδια, που βασίζεται συνήθως στα δεδομένα του μύθου, ενώ υπάρχουνε και τρόποι αναγνώρισης επινοημένοι από τον δημιουργό.
- Πάθος: πρόκειται για τον αντίκτυπο που έχουνε οι πράξεις του ήρωα που τον ακολουθεί σε όλη του τη ζωή.

Στη συνέχεια ο Propp, ο οποίος υπήρξε μελετητής πολλών παραμυθιών της χώρας του. Πολλοί αφηγηματολόγοι δημιουργήσανε αντίστοιχα μοντέλα σχετικά με την ακολουθία των γεγονότων σε μια ιστορία. Οι πιο γνωστοί από αυτούς είναι οι, Joseph Campbell, Christopher Vogler, για τα έργα τους *The Hero with a Thousand Faces*, *The Writer's Journey: Mythic Structure For Writers* αντίστοιχα, μέσα από τα οποία εκφράζουνε τις θεωρήσεις τους για τη δομή των μύθων και την πορεία των ηρώων κατά τη διάρκεια της αφήγησης.

Το μοντέλο του Propp σύμφωνα με την Huet (2008) αναφέρει τα εξής στάδια στην εξέλιξη της πλοκής μιας ιστορίας:

- Η αρχική κατάσταση- έκθεση.
- Ανατροπή αρχικής κατάστασης.
- Στόχος του ήρωα γίνεται να επαναφέρει την τάξη.
- Συναντά εμπόδια.
- Τελειώνει εκπληρώνοντας την αποστολή του.
- Επιστρέφει το σημείο εκκίνησης για να ανταμειφτεί.

Με βάση το παραπάνω μοντέλο σκιαγράφησης της πορείας ενός ήρωα, καθώς και της προσεκτικής παρατήρησης σύγχρονων ταινιών ο Joseph Campbell δημιούργησε ένα ακόμη μοντέλο που το ονόμασε «Το μαγικό ταξίδι του ήρωα» (the mystical journey of a hero). Σύμφωνα με τον Hiltunent (2002) το αφηγηματικό μοντέλο του μπορεί να παρατηρηθεί στις περισσότερες επιτυχημένες ταινίες του Χόλυγουντ. Χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι η παρόμοια δομή του με αυτή των αρχαίων μύθων. Σύμφωνα με αυτό ένας ήρωας περνά από τα εξής στάδια:

1. Ο σταθερός κόσμος (The ordinary world)

2. Το κάλεσμα της περιπέτειας (Call to Adventure)
3. Άρνηση της περιπέτειας (Refusal of the Call)
4. Συνάντηση με τον δωρητή (The Mentor)
5. Το πρώτο βήμα (Crossing the First Threshold)
6. Συνάντηση συντρόφων και εχθρών (Test, Allies and Enemies)
7. Αντιμετώπιση των φόβων (Approach to the Inmost Cave)
8. Η κορυφαία δοκιμασία (The Supreme Ordeal)
9. Η ανταμοιβή (Reward)
10. Η επιστροφή με το λάφυρο (Return with the Elixir)

Ο Vogler (2007) με τη σειρά του αναφέρεται σε δώδεκα καταστάσεις από τις οποίες περνά ο ήρωας, μέσα σε μια ιστορία και αναφέρει παραδείγματα από σύγχρονες αφηγήσεις ταινιών και μυθοπλασιών, που ανταποκρίνονται σε αυτή τη δομή. Το ταξίδι ενός χαρακτήρα για τον Vogler (2007) αρχίζει και τελειώνει κάπως έτσι:

1. Ο συνηθισμένος κόσμος (The ordinary world): Πρόκειται για τον πραγματικό κόσμο, που ζει ο ήρωας και έχει συνηθίσει. Συμβολικά, εννοείται ο τρόπος σκέψης και αντίληψης του ήρωα που στη συνέχεια θα ανατραπεί, καθώς θα μπει σε ένα εσωτερικό ταξίδι αλλαγής και αυτοβελτίωσης.
2. Το κάλεσμα της περιπέτειας (Call to Adventure): Πρόκειται για την εσωτερική ανάγκη που ωθεί τον ήρωα να αλλάξει τον πραγματικό- συνηθισμένο κόσμο.
3. Άρνηση της περιπέτειας (Refusal of the Call): Οι τρωτές πλευρές του ήρωα βγαίνουνε στην επιφάνεια. Ο ίδιος διστάζει σε πρώτη φάση αν μπει στη διαδικασία της περιπέτειας, όπως ο καθένας από εμάς θα δίσταζε να επιδιώξει μια αλλαγή και να πορευτεί στο άγνωστο.
4. Συνάντηση με τον δωρητή (The Mentor): Πρόκειται για μια αρχέγονη διαδικασία που θέλει τους γονείς να μεταλαμπαδεύουνε στα παιδιά τις γνώσεις τους προκειμένου να αποφύγουνε τους κινδύνους και να διευκολύνουνε το ταξίδι τους, χωρίς όμως να εκπληρώνουνε οι ίδιοι τον σκοπό των ηρώων. Ο Μέντορας-δωρητής, για αυτό το λόγο συνήθως είναι ένας σοφός γέρος ή μια σοφή γρια, που θα δώσουνε στον ήρωα ένα αντικείμενο που θα βοηθήσουνε τον ήρωα να ξεπεράσει μια δυσκολία. Το αντικείμενο, προφανώς, συμβολίζει τη γνώση και την εμπειρία.

5. Το πρώτο βήμα (Crossing the First Threshold): Πρόκειται για την αρχή της περιπέτειας, όπου ο ήρωας μπαίνει στην διαδικασία του ταξιδιού και έρχεται σε πρώτη επαφή με τον κόσμο της ιστορίας.
6. Συνάντηση δοκιμασιών, συντρόφων και εχθρών (Test, Allies and Enemies): Σε αυτό το σημείο ο ήρωας μπαίνει στη διαδικασία να ανακαλύψει τους νέους κανόνες του κόσμου αυτού που ανακάλυψε, καθώς και τους εχθρούς του και τους φίλους του στην προσπάθειά του, να πετύχει το στόχο του.
7. Πλησιάζοντας στο σπήλαιο (Approach to the Inmost Cave): Σε αυτό το σημείο ο ήρωας αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες που πρέπει να περάσει προκειμένου να κατακτήσει τον στόχο του.
8. Η κορυφαία δοκιμασία (The Supreme Ordeal): Ο ήρωας έρχεται επιτέλους αντιμέτωπος με τον πιο βασικό του φόβο. Σε αυτό το σημείο της πλοκής καλείται να τον ξεπεράσει και να κατακτήσει τον στόχο του.
9. Η ανταμοιβή (Reward): Ο ήρωας επιτέλους κατακτά τον στόχο του και αυτό του προκαλεί έντονη ευχαρίστηση.
10. Ο Δρόμος της επιστροφής (The road back): Ο δρόμος για το σπίτι καλεί τον ήρωα να σκεφτεί και να αξιολογήσει τις περιπέτειες και το τι κέρδισε από το ταξίδι του.
11. Η ανάσταση (The resurrection) Πρόκειται για την τελευταία δοκιμασία του ήρωα που θα επιβεβαιώσει αν το ταξίδι του ήταν αποδοτικό και αν πράγματι γύρισε αλλαγμένος.
12. Η επιστροφή με το λάφυρο (Return with the Elixir): Επιστρέφοντας στην πατρίδα του, ο ήρωας δεν είναι πια ίδιος. Φέρει πλέον μαζί του ένα φορτίο εμπειρίας και συναισθημάτων.

Συμπερασματικά, μπορεί να δει κανείς ότι το ταξίδι ενός ήρωα μπορεί να είναι πιο ρεαλιστικό από ό, τι φαντάζεται κανείς. Όλες οι ιστορίες έχουν μια δόση αλήθειας και φυσικά κάτι να διδάξουν σε αυτόν που τις διαβάσει. Ένας από τους πιο διάσημους ψυχοθεραπευτές, ο Χορχέ Μπουκάι, τείνει να λέει στους ασθενείς του ιστορίες. Η διαδικασία της αλλαγής του ήρωα μέσα από την ιστορία αναλύεται περισσότερο στο κεφάλαιο: το τόξο μεταβολής- μεταμόρφωσης.

Αναφορικά με τους τύπους χαρακτήρων που εμφανίζονται στις ιστορίες ο Propp κάνει λόγο για επτά τύπους ηρώων στα παραμύθια και τους καταχωρεί με βάση τη λειτουργία τους στην ιστορία:

- Ο ήρωας
- Ο ανταγωνιστής
- Ο βοηθός
- Ο εντολέας
- Ο εντολοδόχος
- Ο ψευτοήρωας
- Η πριγκίπισσα

Βάση αυτού του μοντέλου οι Algidras, και Greimas (οπ. αναφ. Huet 2008) δημιούργησαν το δικό τους μοντέλο αφηγηματικής δομής με βάση τον σύγχρονο κινηματογράφο και αναφέρουν ότι κάθε αφήγηση ενεργοποιεί έξι βασικές λειτουργίες:

- Τον πομπό/εντολέα: Πρόκειται για τον χαρακτήρα που δίνει στον κεντρικό χαρακτήρα μια αποστολή.
- Τον ήρωα υποκείμενο: Αυτός που αναλαμβάνει την αποστολή και οφείλει να τη φέρει εις πέρας.
- Το αντικείμενο της αναζήτησης.
- Τον δέκτη ή αποδέκτη (Le destinataire): Αυτός ο οποίος θα επωφεληθεί από το αντικείμενο της αναζήτησης.
- Τον βοηθό, συνεργό ή συμπαραστάτη: Αυτός που τον βοηθά να ολοκληρώσει την αποστολή.
- Τον αντίμαχο ή πολέμιο αντίπαλο (ανταγωνιστής): Αυτός που προσπαθεί να εμποδίσει τον ήρωα να φέρει εις πέρας την αποστολή του).

Είναι, επομένως, φανερό ότι όλες οι ιστορίες που μοιράζονται έχουν μια κοινή ρίζα η οποία ξεκινά από τις ανθρώπινες ψυχές, τις αδυναμίες, τα πάθη τους και την ανάγκη για αυτοβελτίωση. Ύστερα, επεκτείνεται και δημιουργούνται ιστορίες και περιπέτειες που οι άνθρωποι ακούνε αφηγούνται και δημιουργούν καινούριες. Οι όψεις που παρατεθήκαν αποτελούνε απόπειρες κατηγοριοποίησης και διαχωρισμού της δομής ενός μύθου σε διάφορες πράξεις. Μπορεί να είναι διαφορετικές αλλά έχουνε κοινά στοιχεία, όπως την «κάθαρση» με την επαναφορά της αρχικής κατάστασης και ηρεμίας, αλλά και τον ευρύτερο διαχωρισμό των σταδίων του ήρωα μέσα σε τρεις πράξεις: Την αναχώρηση, τη μύηση και την επιστροφή. Πρόκειται για ένα πρότυπο αφηγηματικής δομής που ακολουθείται μέχρι και σήμερα από πολλούς σεναριογράφους και δημιουργούς ιστοριών, γνωστό ως *τρίπρακτη αφηγηματική δομή*. Η τρίπρακτη

αφηγηματική δομή αναφέρεται σε αυτό που αποκαλούμε «αρχή- μέση- τέλος». Την έχει αναφέρει αρχικά ο Αριστοτέλης, ο οποίος μάλιστα δίνει έναν ορισμό για το κάθε κομμάτι της. Σύμφωνα με τους Howard & Mabley (1993), η εφαρμογή της τριπρακτής αφηγηματικής δομής στην δόμηση μιας ιστορίας προϋποθέτει τη διαίρεση μιας ταινίας σε τρεις πράξεις. Στην πρώτη το κοινό μπαίνει στο κλίμα της ταινίας, στη δεύτερη, που είναι και η εκτενέστερη, ο χαρακτήρας μπαίνει στην διαδικασία της αλλαγής, ή δέχεται πίεση και αμφισβήτηση των αξιών που τον αναγκάζουν να αλλάξει. Τέλος στην Τρίτη πράξη φαίνεται το αποτέλεσμα του ταξιδιού του ήρωα και ηρεμία αποκαθίσταται τόσο στην πλοκή όσο και στις ψυχές των ακροατών. Φυσικά αυτό το μοντέλο δεν αποτελεί απόλυτο κανόνα της σεναριογραφίας, είναι όμως μια καλή αρχή για κάποιον που ξεκινά να γράφει ιστορίες, καθώς το μοντέλο αυτό βοηθά τον θεατή να μην χάσει το νήμα της αφήγησης, ενώ μέσα από το κάθε στάδιο σηματοδοτείται, όπως θα φανεί και στη συνέχεια ένα κομμάτι της διαδικασίας εξέλιξης του ήρωα.

2.3. Οι χαρακτήρες των ιστοριών

Συνήθως αυτό που έρχεται πρώτα στο μυαλό ενός σεναριογράφου είναι το θέμα και στη συνέχεια ακολουθεί ο χαρακτήρας ο οποίος προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες της πλοκής (Synder 2005). Σύμφωνα με τους Dwight & Swain (1988) υπάρχουνε δυο διαστάσεις στην δημιουργία ενός ήρωα. Η μια αφορά την σύλληψη του ήρωα σαν προσωπικότητα (*conception*) και η άλλη την παρουσίαση του ήρωα μέσα από το σενάριο (*presentation*). Ο Field (1986) αναφέρεται στις δυο αυτές κατηγορίες με τις έννοιες: *εσωτερική ζωή ή γνώση* και την *εξωτερική ζωή ή αποκάλυψη* ενός ήρωα, όπου ο όρος εσωτερική αναφέρεται στην συνολική προσωπικότητα ενός ήρωα και όπως τον έχει συλλάβει ένας συγγραφέας, ενώ η εξωτερική ζωή είναι το πρόσωπο που δείχνει κατά τη διάρκεια μιας ταινίας.

Ο Σκοπετέας (2015) θεωρεί ότι η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου χαρακτήρα σχετίζεται με τους εξής παράγοντες:

- Το Εξωτερικό Κίνητρό του ή αιτιολόγηση της εξωτερικής δράσης του (*outer motivation*). (Σκοπετέας 2015:60) . Το Εσωτερικό Κίνητρό από την άλλη πρόκειται για κάτι βαθύτερο και σχετίζεται πιο πολύ (*inner motivation*).
- Το κατά πόσο επιθυμεί ο συγγραφέας να κάνει τον θεατή να ταυτιστεί με τον ήρωα.
- Τη σχέση του βασικού χαρακτήρα με τους άλλους χαρακτήρες

- Η αλλαγή του ήρωα κατά τη διάρκεια του έργου.

2.4. Ο κεντρικός χαρακτήρας

Ο βασικός χαρακτήρας είναι ο πρωταγωνιστής ενός έργου, με άλλα λόγια ο χαρακτήρας γύρω από τον οποίο κινείται η ιστορία. Ο αφηγητής θέλει να εστιάσει το κοινό του σε αυτόν και μέσα από τη δική του οπτική γωνία να αντιληφθεί την ιστορία. Με άλλα λόγια, η δομή της ιστορίας βασίζεται σε αυτόν και αυτόν ακολουθεί ο θεατής-αναγνώστης. Στην περίπτωση του κινηματογράφου, πρόκειται για τον χαρακτήρα που ακολουθεί κυρίως η κάμερα, οπότε βρίσκεται περισσότερη ώρα στην οθόνη, ενώ οι πράξεις του είναι αυτές που καθορίζουν την πλοκή της ιστορίας. Τέλος το κοινό ταυτίζεται με αυτόν. Τον καταλαβαίνει και τον συναισθάνεται (Frensham 1996:67 σπ. αναφ. Σκοπετάς, 2015). Είναι σημαντικό να γίνεται φανερό μέσα από ένα σενάριο ποιος είναι ο πρωταγωνιστής. Ένα από τα πιο συνήθη λάθη ορισμένων συγγραφέων είναι ότι δεν γίνεται φανερό μέσα από το σενάριο ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας. (Fyeld 1998).

2.5. Η σύλληψη του κεντρικού χαρακτήρα

"Some writer on the show has to become that character. There has to be an empathy between the writer and the character" -Coleman Luck

Βασιζόμενος κανείς στην αρχή του Αριστοτέλη ότι η τέχνη μιμείται τη ζωή, μπορεί να καταλάβει τη σημασία που έχει ένας χαρακτήρας να είναι αληθοφανής. Πολύ περισσότερο μάλλον αυτό ισχύει στον κινηματογράφο, όπου βασικό του χαρακτηριστικό είναι η αληθοφάνεια στην αναπαράσταση μιας ιστορίας. Όπως φάνηκε, οι ήρωες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύγχρονη κινηματογραφία, καθώς ο θεατής ταυτίζεται από τη δική τους οπτική γωνία. Γνώμονας ενός σεναριογράφου στην προσπάθειά του να δημιουργήσει έναν χαρακτήρα δεν μπορεί παρά να είναι η εμπειρία του με τους ανθρώπους. Οι Dwight & Swain (1988) παρακινούν τους μελλοντικούς σεναριογράφους να παρατηρούν τους ανθρώπους γύρω τους. Τόσο οι φίλοι όσο και οι εχθροί έχουν ένα στόχο και μέσα από τη συμπεριφορά τους αναδεικνύεται ο τρόπος που επιλέγουν να πετύχουν αυτόν το στόχο.

Η Senger (1990) υποστηρίζει ότι όσον αφορά το περιβάλλον που τοποθετείται ο χαρακτήρας ο συγγραφέας οφείλει να γνωρίζει τα εξής στοιχεία για τον ήρωά του:

- Το κοινωνικό υπόβαθρο (social background)

- Το θρησκευτικό υπόβαθρο (Religious background)
- Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Educational background)
- Τα πολιτιστικά στοιχεία (Cultural aspects)

Η έρευνα ενός συγγραφέα αφορά κυρίως πολιτισμούς και κοινωνικές ομάδες με τις οποίες δεν σχετίζεται ο ίδιος. Μπαίνοντας στην διαδικασία να κάνει έρευνα μπορεί να αναπτύξει και να ανακαλύψει επιπλέον πτυχές του χαρακτήρα που θέλει να δημιουργήσει, ενώ προσδίδει ρεαλισμό και μια αίσθηση επαγγελματισμού στο έργο του.

Ο Lajos (1960: 33) μιλά για την ανάγκη να δημιουργεί κανείς πολυδιάστατους χαρακτήρες. Τονίζει ότι, όπως ένα αντικείμενο έχει τρεις διαστάσεις έτσι πρέπει να έχει και ένας χαρακτήρας. προτείνει την αναζήτηση ενός χαρακτήρα σε τρία επίπεδα:

- Το φυσιογνωμικό επίπεδο: Αναφέρεται σε ό, τι σχετίζεται με το εξωτερικό προφίλ του χαρακτήρα, δηλαδή την εξωτερική εμφάνιση, η οποία μπορεί να μαρτυρά πολλά πράγματα για τον χαρακτήρα του, για το παρελθόν του ή το κοινωνικό σύνολο στο οποίο είναι ενταγμένος.
- Το κοινωνικό επίπεδο: Σχετίζεται με την κοινωνική τάξη που βρίσκεται ο ήρωας, την μόρφωση την εκπαίδευση κ.α. Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει ο ήρωας. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλοί ψυχολόγοι μιλούνε (Bandura, Vygotski κ.α.) μιλούνε για την αρχή της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία το άτομο και η ανάπτυξή του επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και εξελίσσεται, καθώς τείνει να μιμείται τους γύρω του. Ο Freud ισχυρίζεται ότι η προσωπικότητα ή αλλιώς, όπως το ονομάζει αυτός, το «ego» ενός ατόμου αποτελεί συνάρτηση δυο παραγόντων: των ενστίκτων του που το καλούνε να ικανοποιήσει και με σκοπό να λάβει ηδονή (libido). Αυτό ο Freud το ονομάζει «id». Ο άλλος παράγοντας που συμβάλει στη δόμηση του «ego» ονομάζεται «υπερεγώ» και πρόκειται για τις αξίες και οι κοινωνικές συμβάσεις που μεταλαμπαδεύονται στο άτομο από την κοινωνία, στους κόλπους της οποίας μεγαλώνει, εξελίσσεται και δημιουργεί. Το «υπερεγώ» χαλιναγωγεί το «id» και παρακινεί το άτομο να δρα με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, προκειμένου να ικανοποιήσει τα ένστικτά του. Το αποτέλεσμα αυτής της συνύπαρξης είναι το «ego» που αποτελεί η προσωπικότητα του ατόμου (Cervone & Pervin 2013).

- Το ψυχολογικό επίπεδο: Έχει να κάνει με τις φιλοδοξίες την ιδεολογία, το I.Q. κ.α. Αυτό το επίπεδο αποτελεί συνάρτηση όλων των παραπάνω. Ένα πρόβλημα που θα επηρεάζει ενδεχομένως την ψυχολογία ενός ήρωα μπορεί να προκύπτει από το κοινωνικό του περιβάλλον ή και από την εξωτερική του εμφάνιση. Τόσο ο Freud όσο και ο Jung τονίσανε επανειλημμένα τη σημασία των γεγονότων του παρελθόντος στην ψυχολογία ενός ατόμου. Θα μπορούσαν μάλιστα τα γεγονότα αυτά να παίζουν σημαντικό ρόλο στην αφήγηση και στην ερμηνεία κάποιων συμπεριφορών ενός ήρωα (Cervone & Pervin 2013).

Ο Βαλούκος (2006) με τη σειρά του προτείνει την ανίχνευση της ζωής του ήρωα σε τρία επίπεδα:

- Παρόν: Με την έννοια παρόν εννοεί τα γεγονότα που συμβαίνουν στον κεντρικό χαρακτήρα κατά τη διάρκεια της αφήγησης.
- Παρελθόν: το παρελθόν μπορεί να κυνηγά και να στοιχειώνει έναν ήρωα. Στο κομμάτι αυτό κρύβονται οι αξίες, τα κίνητρά του και τα σημαντικά γεγονότα που καθόρισαν τον εαυτό του και την προσωπικότητά του.
- Μέλλον: Πρόκειται για μια χρονική στιγμή που ξεπερνά την αφήγηση. Είναι ωφέλιμο ο σεναριογράφος να αναρωτηθεί ποιο θα είναι το μέλλον του χαρακτήρα του μετά την ιστορία. Σε τι αποφάσεις και καταστάσεις θα καταλήξει.

Ο Field (1986) συνοψίζει μιλώντας για το πόσο σημαντικό είναι κανείς να γνωρίζει τον ήρωά του απαντώντας ενδεικτικά στα εξής ερωτήματα: «Ποιος είναι; Τι κάνει; Ποια είναι η προϊστορία του;» Ο ίδιος προτείνει μια μεθοδευμένη σειρά σκέψεων που μπορεί να κάνει κάποιος προκειμένου να δημιουργήσει έναν χαρακτήρα. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι ο συγγραφέας πρέπει να σκεφτεί, το προσωπικό, το ιδιωτικό και το επαγγελματικό προφίλ του ήρωα. Ως προς το προσωπικό θα μπορούσε κανείς να φανταστεί τις σχέσεις του χαρακτήρα με τα πιο κοντινά του άτομα, όπως είναι οι συγγενείς, οι φίλοι, η κοπέλα του ή και η γυναίκα του. Τέλος, αξίζει να αναρωτηθεί κανείς για τον ήρωά του τι κάνει όταν είναι μόνος του ή όταν θέλει να περάσει ευχάριστα την ώρα του. Το επαγγελματικό προφίλ του ήρωα σχετίζεται με τη ζωή του ήρωα στη δουλειά του, αλλά και με τη σχέση του με αυτή. Η δουλειά που έχει επιλέξει, η σχέση του με τους συναδέλφους, αλλά και η θέση που έχει στον τομέα που δουλεύει. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Seger (1990), η δουλειά ενός ήρωα θέτει ένα πλαίσιο στον συγγραφέα. Μπορεί να δίνει στοιχεία σχετικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ήρωα. Όλα τα παραπάνω

αποτελούνε τεχνικές όχι μόνο τρόποι για να δημιουργήσει κανείς το προφίλ ενός χαρακτήρα, αλλά και πιθανές αφορμές έμπνευσης για κάποιον που επιθυμεί να ξεκινήσει μια ιστορία.

Παρόμοιες ασκήσεις χρησιμοποιούνε και οι ηθοποιοί προκειμένου να μπουνε στο πετσί του ρόλου τους. Κατά τη γνώμη μου, η πορεία που ακολουθεί ένας ηθοποιός στην προσέγγιση ενός χαρακτήρα είναι παρόμοια με αυτή που ακολουθεί ο συγγραφέας. Ένα ακόμη τρανταχτό παράδειγμα στην διερεύνηση των χαρακτήρων αποτελεί μια παράμετρος στο σύστημα Στανισλάβσκι και συγκεκριμένα αυτή, που μιλά για τις *δοσμένες συνθήκες*. Ποιος, Πού, Πότε, Τι γίνεται Τι θέλω να πετύχω, Το πώς θα το πετύχω (Μουρ 1986) (αναλυτικά βλ. κεφάλαιο).

Η Huet (2008) αναφέρει ότι, προκειμένου ο ήρωας να αποκτήσει χαρακτήρα, ο συγγραφέας μπορεί να σκεφτεί με τον εξής τρόπο: τα ρούχα του ήρωα, το λεξιλόγιό του, τη συμπεριφορά του κ.λπ. Με άλλα λόγια είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τον χαρακτήρα του σε μια ολοκληρωμένη μορφή και να είναι σε θέση να γνωρίζει συνήθειες και σκέψεις που δεν φαίνονται μέσα από την ταινία. Σύμφωνα με τον Field (1986) η διαμόρφωση του βιογραφικού ενός ήρωα είναι πολύ σημαντική στη δόμηση του χαρακτήρα του. Ο ήρωας αποκτά υπόσταση καθώς ο σεναριογράφος είναι σαν να τον γνωρίζει προσωπικά. Ο όρος που χρησιμοποιεί η Seger (1990) για να αναφερθεί στις πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζει ο συγγραφέας για τον ήρωά του πριν ξεκινήσει να γράφει για αυτόν είναι «background». Με αυτόν τον τρόπο αναφέρεται σε μια πιο βαθιά ενδοσκόπηση των κινήτρων του χαρακτήρα, καθώς δεν αρκεί κανείς να γράφει απλώς μια ιστορία, αλλά να και να σκεφτεί τι οδήγησε έναν ήρωα στο να γίνει αυτό που είναι και να τον οδηγήσει να πάρει κάποιες αποφάσεις. Τονίζει παράλληλα πως είναι σημαντικό να μην αναζητά κανείς μόνο πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες για την εξέλιξη της ιστορίας, αλλά θα το βοηθούνε να κατανοήσει τον ήρωά του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επειδή μπήκε στη διαδικασία να τα σκεφτεί πρέπει να τα κάνει να φανούνε κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Αυτή η διαδικασία αναζήτησης έχει ως βασικό σκοπό την γνωριμία του συγγραφέα με τον χαρακτήρα, προκειμένου να βοηθηθεί στην παρουσίασή του μέσα στην ιστορία.

2.6. Το Status ενός χαρακτήρα

Σύμφωνα με την Huet ένας χαρακτήρας μπορεί να περιπέσει στις εξής καταστάσεις: να είναι “πάσχων”, στην περίπτωση που υφίσταται τις συνέπειες των γεγονότων, να είναι

“δρών”, στην περίπτωση που αυτός προκαλεί τα γεγονότα. Ένας χαρακτήρας μπορεί να περάσει και από τις δυο καταστάσεις μέσα σε μια ιστορία. Σύμφωνα με τους Dancyger & Rush (2007) είναι καλό κανείς να προτιμά τους «δρώντες» (active) χαρακτήρες ως πρωταγωνιστές και όχι τους «πάσχοντες» (passive), καθώς οι παθητικοί χαρακτήρες δεν αφήνουνε πολλά περιθώρια στο σεναριογράφο να αναπτύξει τη δράση. Ωστόσο, αυτό εξαρτάται και σε μεγάλο βαθμό από το είδος μιας ταινίας. Στα western οι βασικοί χαρακτήρες είναι ηρωικοί, ενώ σε ταινίες τρόμου είναι θύματα, και στις ταινίες πόλεμου τείνουνε να είναι πολύ πιο ρεαλιστικοί. Στα μιούζικαλ, κύριοι χαρακτήρες τείνουνε να παρουσιάζονται ως δυναμικοί, ενώ στα film noir είναι συνήθως στενόχωροι και απελπισμένοι. Οι ιδιότητες του κύριου χαρακτήρα σε ένα συγκεκριμένο είδος τείνουνε να είναι συνεπείς (Dancyger & Rush 2007, 78).

Το *Status* είναι όρος που χρησιμοποιείται στην υποκριτική και αναφέρεται στη δυναμική που έχει ένας χαρακτήρας πάνω στη σκηνή. Σύμφωνα με τον Johnstone (1989) το status εκφράζεται από τον ηθοποιό με όλα τα μέσα που διαθέτει. Από τον τόνο της φωνής μέχρι τον τρόπο που κινείται και που εκφράζεται. Ο ίδιος αναφέρει πως οι χαρακτήρες με υψηλό status είναι αυτοί που πρόκειται να βιώσουνε περιπέτειες, ενώ αυτοί με χαμηλό προτιμούνε την ασφάλεια. Όταν δυο χαρακτήρες με διαφορετικά status αλληλεπιδρούνε σε μια σκηνή, ο χαρακτήρας με υψηλότερο status υπερισχύει και γεμίζει το χώρο.

Το Status ενός χαρακτήρα δεν είναι απαραίτητο να παραμένει σταθερό κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας. Σύμφωνα με τον Egri (1960) Πολλές φορές οι ήρωες μέσα στην ιστορία αλλάζουνε. Ενδέχεται κανείς να ξεκινά με έναν ήρωα δυναμικό που μπορεί να τον αποδυναμώσει μια σύγκρουση, αλλά και με έναν ήρωα αδύναμο που κατά τη διάρκεια της ιστορίας να αποκτήσει δύναμη.

Ο Johnstone (1989) τονίζει την σημασία του status των ηρώων μέσα στην ιστορία. Πολλές ιστορίες και ανέκδοτα βασίζονται ακριβώς στην αντίθεση του status. Συνήθως, στην κωμωδία οι ήρωες είναι παθητικοί, γεγονός που δηλώνει χαμηλό status, ή αλλάζει το status τους πολύ απότομα π.χ. με το πάτημα μιας μπανανόφλουδας. Είναι επίσης πιθανόν να υπάρξουνε δυο status που να είναι αντίθετα με την κοινωνική θέση των χαρακτήρων: π.χ. ένας εργαζόμενος να έχει πιο υψηλό status από τον εργοδότη. Η αντίθεση του status μπορεί να δημιουργήσει σύγκρουση ανάμεσα στους δυο χαρακτήρες, γεγονός που προσδίδει ενδιαφέρον στο σενάριο.

Εφόσον αποδεχτεί κανείς την αρχή του Αριστοτέλη ότι η τέχνη μιμείται τη ζωή θα μπορούσε το status να είναι η, σύμφωνα με τον Adler, ενδόμυχη τάση των ανθρώπων να κυριαρχούνε και να διεκδικούνε με κάθε ευκαιρία την υπεροχή, όσο μπορεί ο καθένας. Τόσο η δουλειά του ηθοποιού όσο και του συγγραφέα απαιτεί την παρατήρηση. Ο συγγραφέας και ο ηθοποιός έρχονται αντιμέτωποι με πρόσωπα και καταστάσεις που τους βοηθούνε να αναπτύξουνε μια εικόνα σχετικά με το τι σημαίνει υπεροχή και κατωτερότητα και πως δυο άνθρωποι με διαφορετικά status μπορούνε να αλληλεπιδράσουνε.

2.7. Οι στερεοτυπικοί και μη στερεοτυπικοί χαρακτήρες

Οι Dwight & Swain (1988) διακρίνουνε τους χαρακτήρες που υπάρχουνε σε ένα σενάριο σε *στερεοτυπικούς* (to type) και μη *στερεοτυπικούς χαρακτήρες* (against type). Ο όρος στερεοτυπικός χαρακτήρας αναφέρεται στον χαρακτήρα που διαθέτει μια ομάδα χαρακτηριστικών που ανταποκρίνεται σε ένα συγκεκριμένο στερεότυπο ανθρώπου. Οι ήρωες αυτοί είναι πιο οικείοι στο κοινό και κατά επέκταση γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από το ίδιο. Αντίθετα, σύμφωνα με τους ίδιους οι μη στερεοτυπικοί χαρακτήρες είναι πιο πρωτότυποι και χρειάζεται δημιουργικότητα και φαντασία από την πλευρά του συγγραφέα προκειμένου να δομηθούνε. Είναι κάτι ενάντια στο συνηθισμένο και σε αυτό που περιμένει ο θεατής να δει. Η Seger (1990) προτείνει προκειμένου ο συγγραφέας να δημιουργήσει έναν πρωτότυπο χαρακτήρα να προσθέσει σε έναν φαινομενικά στερεοτυπικό χαρακτήρα ένα «παράδοξο», δηλαδή ένα στοιχείο που φαινομενικά να μην συνάδει με την πρώτη εντύπωση που προκαλεί σε κάποιον και στη συνέχεια να προσθέσει σε αυτόν διάφορες παράξενες λεπτομέρειες που τον καθιστούνε ιδιαίτερο π.χ. να έχει ένα παράξενο χόμπι ή μια παράξενη συνήθεια ή μια ιδιαίτερη προφορά που θα τον καθιστά αξέχαστο. Επιλέγοντας αυτόν τον τύπο χαρακτήρα, ο σεναριογράφος προσδίδει ρεαλισμό και ενδιαφέρον στην αφήγησή του.

Αξίζει να πειραματιστεί κανείς και με τα δυο είδη χαρακτήρων. Κατά τη γνώμη μου κάτι ιδανικό θα ήταν ο συνδυασμός των δυο αυτών τύπων. Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσε κανείς στην αρχή μιας ιστορίας να προβάλει έναν πιο στερεοτυπικό χαρακτήρα. Στη συνέχεια, μέσα από την εξέλιξη του έργου θα μπορούσε να αποκαλύψει κανείς κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά, που θα αναιρούνε την αρχική εντύπωση που μπορεί να είχε κανείς γι τον χαρακτήρα. Ένας χαρακτήρας που φαινομενικά είναι στερεοτυπικός βοηθά τον θεατή να ταυτιστεί μαζί του, καθώς του

θυμίζει ένα γνώριμο του πρόσωπο ή κατάσταση και τον κάνει να αισθάνεται πως μπορεί να τον καταλάβει και να σχηματίσει μια πρώτη εντύπωση για αυτόν. Κατά την εξέλιξη της ιστορίας ο συγγραφέας μπορεί να δημιουργήσει πιο σύνθετες δομές για τον χαρακτήρα, να τον κάνει ιδιαίτερο και μοναδικό με τέτοιον τρόπο ώστε να μην ξεχαστεί από τον θεατή. Σταδιακά και όσο προχωράει η ιστορία αξίζει να γίνεται όλο και μεγαλύτερη ενδοσκόπηση στον ήρωα ώστε στο τέλος να επιτευχθεί η ταύτιση μαζί του.

2.8. Το «είναι» και το «φαίνεσθαι»

Είναι γεγονός ότι κανένας άνθρωπος δεν είναι μονοδιάστατος. Τόσο οι εσωτερικές παρορμήσεις, τα ένστικτα και οι κανόνες της κοινωνίας που έχει μνηθεί ο καθένας συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου. Επιπλέον κανένας άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή δεν εμφανίζει μόνο ένα είδος συμπεριφοράς. Αντίθετα, αλλάζει ανάλογα με τις καταστάσεις και τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται.

Ο McKee (1997) αναφέρει ότι το *φαίνεσθαι* ενός ήρωα (*characterization*) είναι το άθροισμα όλων των εμφανών χαρακτηριστικών ενός ανθρώπου, ό, τι μπορεί να παρατηρηθεί μετά από προσεκτική εξέταση: η ηλικία και το IQ, το φύλο και τη σεξουαλικότητα, ύψος του λόγου και της χειρονομίας, η ανατροφή του, το αυτοκίνητο, το φόρεμα, την εκπαίδευση και την εργασία, προσωπικότητα και νευρικότητα, αξίες και στάσεις [...] Το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών κάνει το κάθε άτομο μοναδικό, γιατί ο καθένας από εμάς είναι μοναδικός του είδους συνδυάζοντας τους γεννητικούς και τους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες (McKee:100-101 1997). Ο Chatman (1980) μιλώντας για αυτόν τον όρο αναφέρει ότι πρόκειται για την γραπτή απεικόνιση των σαφών εικόνων ενός ατόμου, των ενεργειών του και των τρόπων σκέψης και ζωής. Η φύση, το περιβάλλον, οι συνήθειες, τα συναισθήματα, οι επιθυμίες, τα ένστικτα ενός ανθρώπου: Όλα αυτά πάνε για να κάνουν τους ανθρώπους αυτό που είναι, και ο επιδέξιος συγγραφέας κάνει τους σημαντικούς ανθρώπους σαφείς μέσα από μια απεικόνιση αυτών των στοιχείων.

Αναφορικά με τον πραγματικό χαρακτήρα ενός ατόμου, ή αλλιώς το *είναι του* ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο *true character*. Ο πραγματικός χαρακτήρας, σε αντίθεση με αυτόν που το άτομο δείχνει προς τα έξω παραμένει, εν μέρει, κρυφός, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης ενός σεναρίου. Αποτελεί μια πλευρά της προσωπικότητας του ήρωα που ενδεχομένως ούτε ο ίδιος είχε ανακαλύψει. Ο μόνος τρόπος για να αποκαλυφθεί ένας

χαρακτήρας μέσα σε μια ιστορία είναι να βρεθεί σε μια κατάσταση κρίσης- πίεσης, όπως ένας καυγά. Οι επιλογές ενός ήρωα, όταν αυτός δεν βρίσκεται σε μια κρίσιμη στιγμή, δεν δηλώνουν παρά λίγα πράγματα για τον χαρακτήρα του και συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία του *φαίνεσθαι*. Για αυτό μια στιγμή κρίσης-πίεσης ή σύγκρουσης είναι σημαντικό στοιχείο ενός σεναρίου.

Για να τονίσει τη σημασία ο McKee (1997) χρησιμοποιεί το εξής παράδειγμα: Αν ένας χαρακτήρας είναι ανάμεσα στο να πει ένα ψέμα και μια αλήθεια, επιλέγει να πει ένα ψέμα, δεν πρόκειται για έναν γεγονός που λέει πολλά για αυτόν. Αλλά, αν ο ίδιος χαρακτήρας επιμένει να λέει την αλήθεια, όταν ένα ψέμα θα σώσει τη ζωή του, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι είναι πραγματικά ειλικρινής. Αντίθετα, αν ο συγγραφέας, επιλέξει, με σκοπό να αλλάξει την έκβαση της ιστορίας να αλλάξει τη στάση του ήρωα σε αυτήν την κρίσιμη στιγμή και ο ήρωας έχει πει ψέματα αλλάζει όχι μόνο η δομή της ιστορίας, αλλά και του ίδιου του ήρωα, καθώς παρόλο που δεν υπάρχει καμία διαφορά στο «φαίνεσθαι» του χαρακτήρα το «είναι» του έχει αλλάξει δραματικά.

Ο Vogler (2007), με τη σειρά του κάνει αναφορά στο αρχέτυπο της *σκιάς*. Η σκιά αντιπροσωπεύει τα σκοτεινά στοιχεία ενός χαρακτήρα, το άγνωστο και αυτό που δεν φαίνεται και που πολλές φορές ούτε ο ήρωας γνωρίζει για τον εαυτό του. Αυτό ίσως ερμηνεύει την σκοτεινή εικόνα που προκαλεί το άκουσμα του ονόματός της. Πρόκειται για μια πλευρά του ήρωα άγνωστη μέχρι τώρα που συνήθως αναφέρεται στην σκοτεινή πλευρά ενός φαινομενικά καλού χαρακτήρα, αλλά και το αντίστροφο.

Τέλος ο Bell (2004) αναφέρεται σε μια Τρίτη έννοια: την σταθερή προσωπικότητα (core self). Σύμφωνα με τον ίδιο, σταθερή προσωπικότητα «είναι προϊόν πολλών παραγόντων μέσα στο χρόνο, όπως το κοινωνικό προφίλ, η ανατροφή μας, τα τραύματα και οι εμπειρίες μας, και έτσι το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου μας δε σκαφτόμαστε για το ποιο είμαστε. Ωστόσο, η σταθερή μας προσωπικότητα είναι εκεί. [...] Επομένως, περικυκλώνουμε αυτό το κομμάτι του εαυτού μας με *ασπίδες* (layers) που συνδέονται με την προσωπικότητά μας αυτές μπορεί να είναι 1) τα πιστεύω μας, 2) οι αξίες μας 3) οι βασικές μας συμπεριφορές και 4) οι απόψεις μας» (Bell 2004).

Επομένως, σχεδιάζοντας έναν χαρακτήρα, μπορεί κανείς να διακρίνει δύο διαστάσεις του. Όπως στην πραγματική ζωή, ένας άνθρωπος τείνει να συμπεριφέρεται διαφορετικά από αυτό που είναι ο χαρακτήρας του, έτσι κι ένας ήρωας μπορεί να δείχνει ένα διαφορετικό «κοινωνικό πρόσωπο» από το «πραγματικό». Ο πραγματικός χαρακτήρας

ενός ήρωα, όπως κι ενός ανθρώπου εκδηλώνεται μόνο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και είναι μια περιοχή της ανθρώπινης ύπαρξης που δε μένει εύκολα εκτεθειμένη, καθώς αυτό θα καθιστούσε κανείς τον χαρακτήρα του ευάλωτο. Αυτή η εκδοχή του χαρακτήρα μάλιστα είναι τόσο καλά κρυμμένη που πολλές φορές δεν γίνεται αντιληπτή και από εμάς τους ίδιους. Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα και την ένταση που μπορεί να προσδώσει μια σκηνή έντασης, ακόμη και το πρόσωπο που ο χαρακτήρας προβάλλει στους έξω είναι και αυτό μια σημαντική πτυχή της προσωπικότητάς του, σε συνδυασμό πάντα με τον πραγματικό χαρακτήρα. Είναι σημαντικό να σκέφτεται κανείς σφαιρικά τον χαρακτήρα που δημιουργεί.

2.9. Το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο του χαρακτήρα

Ο σκοπός που καλείται να επιτελέσει ο ήρωας μέσα στην ιστορία είναι πολύ σημαντικός και για τη δόμηση του χαρακτήρα του. Σύμφωνα με τους Dwight & Swain (1988) ο σκοπός ενός χαρακτήρα είναι αυτός που τον πλάθει και τον διαμορφώνει, καθώς οι επιθυμίες ενός χαρακτήρα δείχνουν στοιχεία για τον ίδιο. Όπως και στη ζωή, έτσι και στην τέχνη όλοι οι χαρακτήρες έχουν ένα στόχο είτε είναι πρωταγωνιστές είτε είναι δευτεραγωνιστές (Dancyger & Rush 2007). Πολλές φορές, ωστόσο, ο παράγοντας «μοίρα» μπορεί να είναι αυτός που θα φέρει εμπόδια στον δρόμο του ήρωα, αλλά μπορεί τα εμπόδια αυτά να βρίσκονται και μέσα του. Μπορεί να αποτελούν φοβίες ή και ηθικούς και συναισθηματικούς φραγμούς που θα κλιθεί να σπάσει. Όταν ένας χαρακτήρας κάνει ένα λάθος, συνήθως το λάθος αυτό φέρνει ένα άλλο λάθος και οι δυσκολίες του ήρωα δείχνουν να μην σταματάνε ποτέ.

Ο σκοπός ή αλλιώς *το εξωτερικό κίνητρο* ενός χαρακτήρα είναι αυτός που κινεί τα νήματα μιας ιστορίας, ενώ αποτελεί βασική προϋπόθεση για να ξεκινήσει μια ιστορία. Η πλοκή βασίζεται σε αυτό. Η Καλογεροπούλου (2006:108) αναφέρει ότι ο σκοπός πρόκειται για τη θέληση- ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτό που ο χαρακτήρας θέλει και προσπαθεί να πετύχει, προσπαθώντας να νικήσει την αντίσταση του ανταγωνιστή του. Μπορεί να αντιπροσωπεύει αυτό που νομίζει ότι θέλει και που κατά τη διάρκεια της ιστορίας αποδεικνύεται τελικά ότι δεν χρειάζεται ή ότι είναι λάθος στόχος: ο λάθος ερωτικός σύντροφος ή η λάθος καριέρα.

Ο Truby (2007) αναφέρει ότι πολλές φορές οι κεντρικοί ήρωες μια αδυναμία που τους κρατάει πίσω και δεν τους επιτρέπει να γίνουν ευτυχισμένοι, είτε αυτό σημαίνει να εκπληρώσουν το στόχο τους μέσα στην ιστορία είτε την πραγματική τους ανάγκη.

Ωστόσο, είναι σημαντικό ο ήρωας να υπερπηδήσει αυτή την αδυναμία, να προχωρήσει και να φτάσει στο στόχο του.

Ωστόσο, η φύση των κινήτρων ενός ήρωα δεν είναι πάντοτε τόσο απλή. Δεν είναι μόνο αυτό που θέλει ο ήρωας να πετύχει που τον σπρώχνει στην επίτευξη του στόχου του. Υπάρχει και ένα βαθύτερο κίνητρο που οι θεωρητικοί του σεναρίου αποκαλούν είτε *εσωτερικό κίνητρο*, είτε *ανάγκη*. Σύμφωνα με την Cowgill (2005) η ανάγκη ενός χαρακτήρα πρόκειται για μια βαθύτερη ασυνείδητη επιθυμία του ήρωα βάση της οποίας διαμορφώνεται ο στόχος του και η πορεία του στην ταινία. Η μη κάλυψη της ανάγκης μπορεί να οδηγήσει έναν ήρωα σε ακραίες συμπεριφορές και σε σύγχυση. Ο Φρόιντ υποστηρίζει ότι πηγή των νευρώσεων αποτελούνε τραύματα παιδικής ηλικίας ή μη εκπλήρωσης των βαθύτερων μας αναγκών (Cervone & Pervin 2013). Η Cowgill (2005) ισχυρίζεται ότι, για να σκεφτεί κανείς την ανάγκη που κινητοποιεί έναν ήρωα, οφείλει να εξετάσει ποια είναι τα συναισθήματα που τον κυριεύουνε (κυρίως τα αρνητικά) και πως ο ήρωας τα αντιμετωπίζει, ή να εξετάσει κανείς τι μπορεί να θέλει ένας ήρωας μακροπρόθεσμα και τι στόχους επιπλέον θα έβαζε αν η ζωή του συνεχιζότανε πέρα από την ταινία.

Κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας ένας ήρωας θα μπορούσε να βάζει έναν αρχικό στόχο και στη συνέχεια μέσα από τις εμπειρίες και τις περιπέτειες που περνά να ανακαλύπτει αυτή τη βαθύτερη ανάγκη που δημιουργεί τους στόχους, τα κίνητρά του και το μέλλον του. Σύμφωνα με την Καλογεροπούλου (2006), ο ήρωας ανακαλύπτει την βαθύτερη ανάγκη του στην προσπάθειά του να επιτύχει τον στόχο του. Ο Truby (2007) αναφέρεται στη σημασία ύπαρξης μιας «θνητής ανάγκης» (moral need) καθώς δείχνει στον θεατή πως ο ήρωας πρέπει να αλλάξει προκειμένου να είναι ευτυχισμένος και ότι με αυτόν τον τρόπο δίνεται η εντύπωση ότι ο ήρωας από τη μια δεν είναι τέλειος, από την άλλη όμως δεν είναι τελείως αδύναμος, γεγονός που θα τον καθιστούσε θύμα. Η ανάγκη αυτή δίνει στον ήρωα κίνητρο να αγγίξει το σκοπό του στην ιστορία, ενώ τον κάνει ενδιαφέρον και απρόβλεπτο. Επομένως, με βάση αυτό, ένα από τα πρώτα ερωτήματα που οφείλει ένας σεναριογράφος να ρωτήσει για τον ήρωά του είναι το «τι;» Το αμέσως επόμενο είναι το «γιατί;».

Είναι φανερό πως ένας ήρωας μπορεί φαινομενικά να έχει έναν στόχο μέσα στην ιστορία, ο οποίος, ωστόσο, να έχει διαμορφωθεί και να υποκινείται από μια βαθύτερη υποσυνείδητη ανάγκη που δεν βρίσκει χώρο να εκφραστεί. Πολλές φορές οι δυο αυτές έννοιες συνδέονται μεταξύ τους χωρίς να ταυτίζονται. Συγκεκριμένα η

Καλογεροπούλου (2006) αναφέρει ότι υπάρχουνε τρεις ενδεχόμενες καταλήξεις σε μια ιστορία:

- Ο χαρακτήρας να εκπληρώσει τον στόχο του, αλλά όχι την ανάγκη του (Τραγικό- κυνικό τέλος).
- Ο χαρακτήρας να εκπληρώσει την ανάγκη του αλλά όχι τον στόχο του (αίσθηση ικανοποίησης-happy end).
- Ο χαρακτήρας μέσω του στόχου του εκπληρώνει την ανάγκη του (σπάνιο).

Η περίπτωση που ο στόχος να αποπροσανατολίσει τον ήρωα και να ανακαλύψει την ανάγκη του όταν θα είναι πια πολύ αργά πρόκειται για κάτι που συμβαίνει ακόμη και στην πραγματικότητα σε πολλούς ανθρώπους. Πολλοί λόγοι μπορούνε να συντρέξουνε που καθιστούνε έναν ήρωα αδύναμο να αποδεχτεί και να κυνηγήσει την εκπλήρωση της βαθύτερης του ανάγκης. Ενδέχεται ο ήρωας να μην γνωρίζει αρκετά καλά τον εαυτό του ώστε να είναι σε θέση να καταλάβει τι επιθυμεί και χρειάζεται. Ενδέχεται, επίσης, η βαθύτερη επιθυμία να μην είναι αποδεκτή είτε από τον εαυτό του είτε από το κοινωνικό σύνολο.

Η μη εκπλήρωση των επιθυμιών οδηγεί σε ποικίλες αντιδράσεις. Ο Freud έχει μιλήσει για διάφορους *μηχανισμούς άμυνας* που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να αποβάλει το άγχος του, όταν επιθυμεί κάτι που δεν μπορεί να το αποκτήσει, όταν η επιθυμία του δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή ή και το ίδιο θέλει να απαλλαχτεί από αυτή. Οι μηχανισμοί αυτοί αλλοιώνουνε την ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί την πραγματικότητα και βοηθούνε το άτομο να μην εκδηλώνει συνειδητά τα συναισθήματά του με αποτέλεσμα να μην του προκαλούνε άγχος. Οι μηχανισμοί αυτοί, όπως αναφέρουνε οι Cervone & Pervin (2013) είναι οι παρακάτω:

- Η άρνηση: Πρόκειται για μια συμπεριφορά που εκδηλώνουνε κάποια άτομα όταν αρνούνται να αποδεχτούνε την ύπαρξη ενός γεγονότος που τους πληγώνει.
- Η προβολή: Πρόκειται για τον μηχανισμό άμυνας κατά τον οποίο το άτομο τείνει να προβάλλει τα αρνητικά στοιχεία του εαυτού του στους άλλους και να στρέφεται εχθρικά απέναντί τους.
- Η απομόνωση: Στην απομόνωση ένα άτομο δέχεται το θέμα που το απασχολεί και του προκαλεί άγχος, αλλά δεν δέχεται το συναίσθημα που θεωρητικά θα έπρεπε να το συνοδεύει. Η απομόνωση συχνά συνοδεύεται από τον μηχανισμό της ακύρωσης, κατά τον οποίο το άτομο θεωρεί ότι κάνοντας μια δεύτερη πράξη

αναιρεί το περιεχόμενο και τις συνέπειες της πρώτης που του προκαλεί άγχος. Με άλλα λόγια πρόκειται για μια κατάσταση καταναγκασμού.

- Ο σχηματισμός της αντίθετης αντίδρασης: Σε αυτήν την περίπτωση το άτομο ενώ αναγνωρίζει την επιθετική του παρόρμηση εκφράζει το αντίθετο από αυτό που του υπογορεύει η παρόρμησή του.
- Η εκλογίκευση: Κατά την εκλογίκευση το άτομο αποδέχεται την πράξη που έκανε αλλά τείνει να δικαιολογεί τον εαυτό του εφευρίσκοντας ανώτερα κίνητρα που τον ωθήσανε σε αυτή την πράξη τα οποία, ωστόσο, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.
- Η μετουσίωση: Κατά τη μετουσίωση μια κοινωνικά μη αποδεκτή πλευρά του ατόμου τείνει να καλύπτεται με τρόπο που θα είναι κοινωνικά αποδεκτός, όπως ένα χόμπι ή ένα επάγγελμα που θα διαλέξει το άτομο.
- Η απώθηση: Το άτομο τείνει να απωθεί την βαθύτερη του επιθυμία σε μια σκοτεινή γωνιά του υποσυνειδήτου του, όταν αυτή δεν είναι αποδεκτή από την κοινωνία είτε και από τον ίδιο.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν συμπεριφορές που υιοθετούνε πολλοί άνθρωποι και θα μπορούσε να υιοθετήσει και ένας χαρακτήρας μέσα σε μια ιστορία προκειμένου να συγκαλύψει την βαθύτερή του επιθυμία. Είναι απολύτως λογικό ένας ήρωας να μην είναι σε θέση να καταλάβει τι ακριβώς του συμβαίνει και ποια είναι τα βαθύτερά του κίνητρα. Το τι συμβαίνει σε συνειδητό επίπεδο δεν είναι παρά η κορυφή του παγόβουνου. Η διπλή φύση των κινήτρων ενός χαρακτήρα του δίνει μια πολυπλοκότητα, η οποία τον καθιστά πιο ενδιαφέρον για το κοινό και, φυσικά ρεαλιστικό. Ωστόσο, είναι ωφέλιμο στο τέλος κάθε ιστορίας ο ήρωας να ανακαλύπτει την βαθύτερη ανάγκη που τον καθοδηγούσε σε μεγάλο βαθμό. Αυτό μπορεί να γίνει με την ικανοποίηση της βαθύτερης ανάγκης μετά την επίτευξη του στόχου ή και ακόμη με την επίτευξη του στόχου του ήρωα και με την μη ικανοποίηση της, γεγονός που τον προβληματίζει και τον αναγκάζει να δεχτεί την διαφορετική αυτή διάσταση του εαυτού του. Η ανακάλυψη της ανάγκης μπορεί να είναι είτε η λύτρωσή του είτε η στιγμή που θα ανακαλύψει την ματαιότητα και την κενότητα της αναζήτησής του. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία ανακάλυψης του εαυτού του και των βαθύτερων επιθυμιών του πρέπει να γίνει σταδιακά και μεθοδικά.

2.10. Το τόξο μεταβολής ενός ήρωα

Όπως στην καθημερινή ζωή ένας χαρακτήρας δεν παραμένει σταθερός, αλλά αλλάζει αφού ζήσει γεγονότα και καταστάσεις, που τον βοηθούν να δει τη ζωή και τους άλλους διαφορετικά, έτσι μπορεί να γίνει και κατά τη διάρκεια εξέλιξης μιας ιστορίας. Ένας εξελισσόμενος χαρακτήρας μπορεί να δώσει περισσότερο ενδιαφέρον σε μια ιστορία. Ο Παπαντωνάκης (2012) αναφέρει ότι πολλές φορές ένας χαρακτήρας μπορεί να μην επιτυγχάνει τον στόχο του, αλλά είναι κερδισμένος και αλλαγμένος από τις εμπειρίες ζωής που έχει ζήσει. Η περιγραφή των αλλαγών που συμβαίνουν στον χαρακτήρα ενός ήρωα κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας ονομάζεται *τόξο μεταβολής* (character's arc) (Bell:142 2004). Το τόξο μεταβολής ενός ήρωα πρόκειται για την προβολή της συνολικής εξέλιξης ενός χαρακτήρα αποκαλύπτοντας τις βασικές του τάσεις, τα βασικά του χαρακτηριστικά το υπόβαθρο του και τις εμπειρίες του (Horton 1999). Ο Egri (1960: 61), ισχυρίζεται πως η αλλαγή ενός χαρακτήρα κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας είναι πολύ σημαντική και αποτελεί βασικό στοιχείο μιας «καλής ιστορίας».

Ο στόχος του χαρακτήρα είναι αυτό που χρειάζεται προκειμένου να καλύψει κάποια κενά-ελαττώματα που ο ίδιος έχει. Πρόκειται για το σημείο εκκίνησης όπου κάτι παραμένει μετέωρο και ο χαρακτήρας θα προσπαθήσει μέσα από την ιστορία να καλύψει (Volger 2007). Π.χ. Στην ιστορία: Το πνεύμα των Χριστουγέννων ο Σκρουτζ είναι κακός και κυνικός άνθρωπος, όμως μετά από το ταξίδι του με τα πνεύματα αλλάζει ριζικά.

Συνήθως, σύμφωνα με τον Volger (2007) ο κεντρικός χαρακτήρας είναι αυτός που υφίσταται αυτήν τη βαθιά εσωτερική αλλαγή και κατά επέκταση διανύει το μεγαλύτερο συναισθηματικό τόξο μέσα στην ιστορία. Ωστόσο, σύμφωνα με την Cowgill, δεν είναι απαραίτητο να είναι ο κεντρικός ήρωας αυτός που θα αλλάξει κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας. Εξίσου σημαντικό ρόλο σε αυτήν την περίπτωση παίζουν και οι δευτερεύοντες χαρακτήρες. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, ειδικά στις ταινίες μικρού μήκους οι κεντρικοί χαρακτήρες να μένουν αμετάβλητοι και σταθεροί στις αξίες τους. Μια τέτοια σταθερότητα μπορεί να εμπνεύσει έναν δευτερεύοντα χαρακτήρα να αλλάξει ο ίδιος. Ακόμη ενδέχεται να συμβεί και το αντίστροφο. Ο κεντρικός χαρακτήρας να αλλάξει μετά την προτροπή ενός δευτερεύοντα. Ο Volger (2007) ονομάζει αυτούς τους χαρακτήρες: καταλύτες και θεωρεί ότι συνήθως ο ανταγωνιστής, ο σύντροφος ή το ειδύλλιο είναι αυτοί που ωθούν τον κεντρικό χαρακτήρα να αλλάξει (βλ.).

Σύμφωνα με τον Bell (2004) η μεταβολή αυτή του ήρωα πρέπει να γίνει ομαλά κι όχι απότομα. Ο ίδιος προτείνει ένας ήρωας κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας να περάσει από τα εξής στάδια:

1. Το σημείο εκκίνησης.
2. Να ξεκινήσει μια δοκιμασία- δίλλημα (a doorway) όπου ήρωας πρέπει να μπει στην διαδικασία αυτή με δισταγμό.
3. Να περάσει μέσα από γεγονότα που έρχονται σε σύγκρουση με τον χαρακτήρα του.
4. Να βρεθεί υπό συνθήκες πίεσης.
5. Η στιγμή της αποκάλυψης- αλλαγής (epiphany).
6. Ο αντίκτυπος στην ψυχή του χαρακτήρα.

Αναφορικά με τα στάδια αυτά, αξίζει να σχολιαστούν τα εξής: το σημείο εκκίνησης πρόκειται για το σημείο μηδέν, όπου ένας ήρωας ξεκινά και φαίνεται μέσα από το σενάριο οι βασική του προσωπικότητα. Ο Θεατής διαμορφώνει μια άποψη για τον ήρωα, παρατηρώντας την συμπεριφορά του, τις απόψεις του και τις αξίες του. Η Seger (1999) αναφέρει ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικά στοιχεία της προσωπικότητας ενός χαρακτήρα, που στη συνέχεια αλλάζουν. Ο Bell (2004) ονομάζει τις αξίες, τον τρόπο σκέψης, τις απόψεις, τα πιστεύω καθώς και την εικόνα που έχει ο κάθε χαρακτήρας για τον εαυτό του «ασπίδες» (layers).

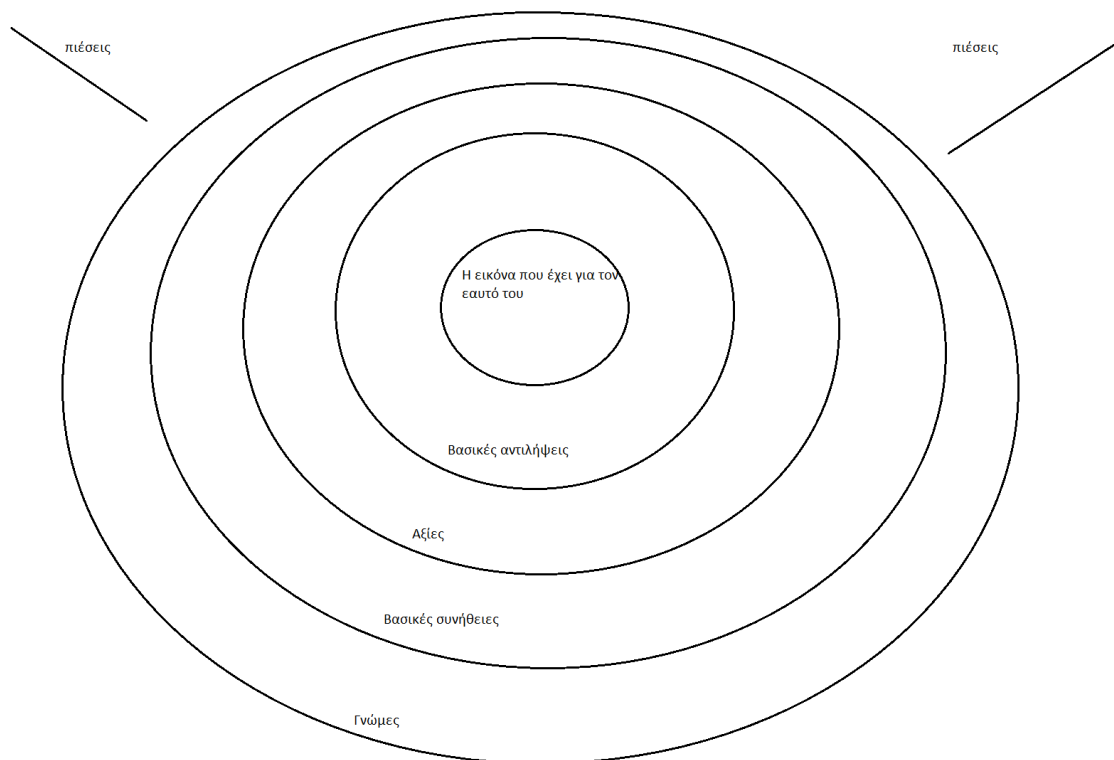
Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, προκειμένου να αποκαλυφθεί το «είναι» ενός χαρακτήρα, πρέπει ο ίδιος να βρεθεί σε κατάσταση πίεσης. Η λέξη πίεση (pressure) αποτελεί «λέξη- κλειδί» και σε αυτήν την περίπτωση. Σύμφωνα με τον Egri (1960) υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι να πιέσει ένας συγγραφέας των ήρωά του να λάβει μια απόφαση. Οι βασικότεροι από αυτούς είναι πιέσεις που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση και κίνητρα, με την κοινωνία και την ψυχολογία. Σύμφωνα με τους Dancyger & Rush, J. (2007) ο χαρακτήρας στο αρχικό σημείο της ιστορίας βρίσκεται σε ένα δίλλημα, όπου συνήθως διαλέγει λάθος απόφαση και αυτό το συνειδητοποιεί. Προκειμένου να επέλθει η αλλαγή ενός χαρακτήρα, πρέπει ο ίδιος να αισθανθεί ότι οι αξίες και τα δεδομένα του είναι λανθασμένα, ερχόμενος αντιμέτωπος με καταστάσεις που δείχνουν να εναντιώνονται σε αυτά που μέχρι τώρα τον αντιπροσώπευαν. Σύμφωνα με την Huet (2008) ο ήρωας σε πολλές ιστορίες αναγκάζεται, λόγω των εμποδίων που συναντά, να λάβει μια απόφαση σχετικά με το πώς θα συνεχίσει την πορεία του μέσα στην ιστορία. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα μια

αλλαγή ή μια μεταστροφή του ήρωα, η οποία πρόκειται να φανεί μέσω των αλλαγών της στάσης και της συμπεριφοράς του ή και των προτεραιοτήτων του. Η αλλαγή των «ασπίδων» του υπονοούν μια βαθύτερη αλλαγή της βασικής του προσωπικότητας, καθώς οι «ασπίδες» αυτές βασίζονται στην βασική προσωπικότητα του ήρωα. Σε κάθε περίπτωση, ο Egri (1960) υποστηρίζει ότι ο ήρωας πρέπει να εξελίσσεται μέσα στην ιστορία με βάση τον χαρακτήρα και η εξέλιξή του να ακολουθεί προοδευτικό χαρακτήρα.

Η αποκάλυψη (epiphany) πρόκειται για τη στιγμή που κάποιος αλλάζει τον τρόπο που σκέφτεται και βλέπει τον κόσμο (Bell 2004: 148). Η στιγμή αυτή της αλλαγής μπορεί να αποτελέσει και την κορυφαία σκηνή ενός έργου, που θα ξεχειλίζει από συναίσθημα, αλλά μπορεί επίσης για ρεαλιστικούς λόγους να γίνει διακριτικά και ομαλά. Μοιάζει πολύ σε αυτό που αναφέρονται οι Dancyger & Rush (2007) αναφέρουν ως «δεύτερη φάση» αλλαγής του ήρωα, όπου ο ίδιος δέχεται τις συνέπειες των πράξεών του.

Η τελευταία φάση, όπως αναφέρουν οι Dancyger & Rush (2007) είναι η στιγμή που ο ήρωας μαθαίνει από τα λάθη του και ανακαλύπτει το νέο του εαυτό. Ένας ωραίος τρόπος να δείξει ο σεναριογράφος έντονα η τελική αλλαγή ενός ήρωα είναι να τον φέρει σε επαφή με τον παλιό του εαυτό ή με κάτι που θα αντιπροσωπεύει τον παλιό του εαυτό. Έτσι ο θεατής πρόκειται να συνειδητοποιήσει την διαφορά που έχει επέλθει στον ήρωα από την αρχή ως το τέλος της διαδρομής του στην ιστορία (Bell 2004).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Bell (2004) η αλλαγή ενός χαρακτήρα είναι σταδιακή και το βάθος της εξαρτάται από την δυναμική της πίεσης που ασκείται σε αυτόν. Ο ίδιος όπως αναφέρθηκε, θεωρεί ότι η προσωπικότητα ενός χαρακτήρα περιβάλλεται από κάποιου είδους «ασπίδες». Η αλλαγή γίνεται από έξω προς τα μέσα και συνοψίζεται στο παρακάτω σχήμα.



Εικόνα 1: Bell (2004:144)

Επομένως, αρχικά υφίστανται αλλαγές οι γνώμες και οι απόψεις ενός χαρακτήρα, ύστερα οι βασικές του συνήθειες, οι αξίες του, οι αντιλήψεις του και τέλος ο βασικός του εαυτός.

Το τόξο μεταμόρφωσης του χαρακτήρα φανερώνει για ακόμη μια φορά την άμεση σύνδεση του χαρακτήρα με την πλοκή της ιστορίας. Ο πιο κλασικός τρόπος διάσπασης μιας ιστορίας είναι η τρίπρακτη αφηγηματική δομή, σύμφωνα με την οποία μια ιστορία χωρίζεται σε τρία μέρη: το σημείο εκκίνησης, τη μύηση και το τέλος. Θα μπορούσε κανείς να μοιράσει τα στάδια αλλαγής του ήρωα με βάση την περιγραφή των Dancyger & Rush (2007) με τον εξής τρόπο. Πράξη 1: Το σημείο εκκίνησης. 2. Το δίλλημα. Πράξη 2: 1. Ο ήρωας περνά μέσα από γεγονότα που έρχονται σε σύγκρουση με τον χαρακτήρα του. 2. Βρίσκεται υπό συνθήκες πίεσης. 3. Η στιγμή της αποκάλυψης- αλλαγής (epiphany). Πράξη 3: 1. Ο αντίκτυπος στην ψυχή του ήρωα.

2.11. Η κάθαρση

Η ολοκλήρωση ενός τόξου μεταμόρφωσης του ήρωα με αίσιο τέλος προκαλεί στον θεατή-αναγνώστη αυτό που ο Αριστοτέλης αποκαλεί : κάθαρση, και ακολουθεί μετά την ταύτιση του με τον ήρωα, καθώς νιώθει πως όπως ο ήρωας απαλλάσσεται από τα

προβλήματα, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του, έτσι και αυτός μπορεί να απαλλαχθεί από τα δικά του. Η κάθαρση σε μια ιστορία έχει πολλαπλούς ρόλους οι οποίοι αναλύονται από τον Νικολούδη (1995) με χρονική σειρά ως εξής: Η ηθική ερμηνεία, σημαντικότερος εκπρόσωπος της οποίας φέρεται ο Lessing θεωρεί ότι είναι «η κάθαρση εκείνη η οποία πραγματοποιεί την ηθική αποστολή της τραγωδίας, προσδίδοντας στα πάθη του ελέου και του φόβου και των συναφών με αυτά, ή σε όλα γενικά τα πάθη, με τον μετριασμό ή την ολοκληρωτική μεταβολή τους, θετικό περιεχόμενο». Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, ο θεατής απαλλάσσεται από οτιδήποτε ανήτικο και διαγράφει σταθερή πορεία προς την αυτοβελτίωση μαθαίνοντας υποσυνείδητα τους κανόνες της ηθικής. Η ιατρική θεώρηση εκφράστηκε από τους Weil και Bernays. Σύμφωνα με αυτή η κάθαρση αποτελεί μέσο ίασης της ψυχής, όπως η ιατρική αποτελεί τρόπο ίασης του σώματος. Η ψυχολογική ερμηνεία, με εκφραστή τον Φρόντ συνδέεται με την ψυχανάλυση και την ψυχοθεραπεία θεωρεί την κάθαρση ως μια διαδικασία απαλλαγής του υποσυνειδήτου από τα απωθημένα. Η αισθητική ερμηνεία, σύμφωνα με τον Γκέτε, περιορίζεται στη συναισθηματική επίδραση της αισθητικής απόλαυσης που προσφέρει το έργο τέχνης θετικά για την ψυχή και το πνεύμα. Η κάθαρση επαναφέρει τη συναισθηματική ισορροπία με την αποκατάσταση των θετικών συναισθημάτων. Η δομολογική θεωρία, αντιμετωπίζει την κάθαρση ως ένα ζήτημα μικρότερης σημασίας και όχι της έννοιας πάνω στην οποία πέφτει το βάρος του ορισμού της τραγωδίας.

Η σημασία της κάθαρσης είναι μεγάλη, καθώς τονίζει μια άλλη πλευρά της τέχνης η οποία δεν εξετάζεται καθόλου από την μεριά του Πλάτωνα: το όφελος που μπορεί η τέχνη να προσφέρει στις ψυχές των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Νικολούδη (1995) ο Πλάτωνας θεωρούσε ότι η ποίηση (η οποία τότε συνδεότανε άμεσα και με την αφήγηση ιστοριών όπως και με την αρχαία τραγωδία) καταφέρνει μόνο να τέρψει έναν ακροατή και ο ίδιος δεν κερδίζει τίποτα από αυτήν. Ο ίδιος τονίζει ότι οι ποιητές δεν θα είχανε καμία θέση στην ιδανική πολιτεία, όπως περιγράφεται από αυτόν στο ομώνυμο έργο του. Με τον όρο «κάθαρσις» ο Αριστοτέλης δίνει μια άλλη διάσταση στην τέχνη και στην τραγωδία. Ο όρος σημαίνει απαλλάσσομαι από οτιδήποτε αρνητικό. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2004) πρόκειται για τα θετικά συναισθήματα που κερδίζει ο θεατής μετά τη λήξη ενός έργου είτε θεατρικού είτε κινηματογραφικού, η απαλλαγή του από συναισθήματα αγωνίας και αδικίας, η αίσθηση αποκατάστασης των πραγμάτων

και απονομής της δικαιοσύνης, αλλά και τα μαθήματα ζωής που παίρνει από τις πράξεις και τα παθήματα του ήρωα.

Η ταύτιση του θεατή με τον κεντρικό χαρακτήρα και η σχέση συναίσθησης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο προηγούνται της κάθαρσης και κατά κάποιον τρόπο είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να ακολουθήσει η τελευταία. Η επιτυχία της ταύτισης του θεατή με τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας αφορά κυρίως τον συγγραφέα.

2.12. Ταύτιση κοινού με χαρακτήρα

Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο, ο δέκτης μιας ιστορίας συχνά ταυτίζεται και προβάλλει τον εαυτό του στον ήρωα της ιστορίας.

Οι Dancyger & Rush (2007) αναφέρουν πως μέσα σε ένα έργο υπάρχουν χαρακτήρες που το κοινό συναισθάνεται (empathy), συμπαθεί (sympathy) ή αντιπαθεί (antipathy). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συγγραφείς χρησιμοποιούν συμπαθητικούς κεντρικούς χαρακτήρες. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις στην μεγάλη οθόνη εμφανίζονται ως πρωταγωνιστές χαρακτήρες που με μια πρώτη ματιά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αντιπαθητικοί. Ο Volger (2007:35) ονομάζει αυτούς τους χαρακτήρες αντιήρωες. Ο όρος αντιήρωας χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλώσει ότι ένας κεντρικός χαρακτήρας διαφοροποιείται από το συνηθισμένο πρότυπο ήρωα και τους χωρίζει σε δυο ξεχωριστές κατηγορίες: στους αντιήρωες που μπορεί να συμπεριφέρονται συμβατικά, αλλά να έχουν ένα χαρακτηριστικό που δεν τους καθιστά συμπαθητικούς, όπως υπερβολικό κυνισμό, και τους αντιήρωες που τους καθιστούν μη αποδεκτούς από το κοινό οι πράξεις τους π.χ. Οιδίποδας. Οι πρώτοι τύποι γίνονται αποδεκτοί από το κοινό κυρίως επειδή τείνουν να βιώνουν τη σύγκρουση με την κοινωνία και να επαναστατούν, γεγονός που εκφράζει μια βαθύτερη ανάγκη του θεατή-αναγνώστη. Είναι σαν να το βιώνει ο ίδιος χωρίς να το κάνει, απλά παρακολουθώντας την ιστορία. Οι δεύτεροι τύποι αντιήρωα δεν είναι παρά χαρακτήρες που καταδυναστεύονται από τα πάθη τους τα οποία τους καταστρέφουν. Ωστόσο, το κοινό βρίσκει ενδιαφέρον ακόμη και σε αυτούς καθώς μαθαίνει μέσα από τα παθήματα και τα λάθη των ηρώων.

Σε κάθε περίπτωση ο συγγραφέας μπορεί να χρησιμοποιήσει τρόπους προκειμένου το κοινό να ταυτιστεί με τον χαρακτήρα: Να φροντίσει ώστε ο χαρακτήρας να είναι χαρισματικός, να φροντίσει ο χαρακτήρας να αποπνέει μια αίσθηση ηρωισμού: αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ανάθεση μιας αποστολής. Τέλος, μπορεί να φροντίσει ώστε

ο χαρακτήρας να αποκαλύπτει κάποια στιγμή μέσα στην ιστορία την πιο ανθρώπινη πλευρά του, το «είναι» του ή και να αλλάξει και να γίνει πιο συμπαθητικός.

Η Καλογεροπούλου (2006) θεωρεί ότι υπάρχουνε πάντοτε δυο πτυχές ενός χαρακτήρα: ο χαρακτήρας και η σκιά. Ο αρχικός χαρακτήρας είναι ο τρόπος που παρουσιάζεται ένας ήρωας από τον σεναριογράφο. Είτε με τρόπο ώστε να γίνει συμπαθητικός είτε ως κάποιος αντιπαθητικός. Η «σκιά» πρόκειται για την αντίθετη πλευρά του χαρακτήρα και συνήθως αναφέρεται στην σκοτεινή πλευρά. Αν ο χαρακτήρας δίνει την εντύπωση ότι είναι καλός, η σκιά αποτελεί μια άλλη όψη, αυτή της κακής του πλευράς. Αναλόγως, αν ένας χαρακτήρας θεωρείται κακός η σκιά είναι η καλή του πλευρά. Ο διαχωρισμός αυτός κάνει τους χαρακτήρες πιο ρεαλιστικούς και πολυδιάστατους ενώ αφήνει περιθώρια στον συγγραφέα να αποκαλύψει τις πλευρές του κάθε ήρωα σε ανύποπτο χρόνο μες στην ιστορία προκειμένου να τις αξιοποιήσει, για να δώσει, αν χρειαστεί, μια άλλη πορεία στην αφήγηση.

2.13. Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες

Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες συνήθως παίζουνε επικουρικό ρόλο σε ένα σενάριο. Είναι εκείνοι που δημιουργούνε την εντύπωση της αντίθεσης μεταξύ του κεντρικού χαρακτήρα και των εαυτών τους μέσα από τις διαφορές που φαίνεται να έχουνε. Η διαφορές αυτές μπορεί να αφορούνε την συμπεριφορά, τις συνήθειες, τον τρόπο με τον οποίο βλέπουνε τα γεγονότα, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα κ.α. (Dwight & Swain 1988). Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι δεν έχουνε και οι ίδιοι υπόσταση ή ότι δεν παίζουνε καταλυτικό ρόλο στην ιστορία. Δευτερεύοντες χαρακτήρες με δικούς τους στόχους και διλλήματα προσδίδουνε επιπλέον ενδιαφέρον στην ιστορία (Dancyger & Rush 2007).

Ο Field (1986) αναφέρεται στην αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης του ήρωα με τους δευτερεύοντες χαρακτήρες και ταυτόχρονα τονίζει ότι όλοι οι δραματικοί ήρωες αλληλεπιδρούνε με τους εξής τρόπους:

- Βιώνουνε μια σύγκρουση: Οι συγκρούσεις που βιώνουνε οι ήρωες είναι ανάμεσα στις ανάγκες ή και τους στόχους τους και στα εμπόδια που αντιμετωπίζουνε προκειμένου να τους πραγματοποιήσουνε.
- Δημιουργούνε σχέσεις με τα άλλα πρόσωπα του έργου: Πρόκειται για όλα τα είδη σχέσης που μπορούνε να διαμορφωθούνε ανάμεσα στους χαρακτήρες π.χ. φιλικές, αδιάφορες, ερωτικές, κ.α.

- Αντιφάσκουνε ή καταφάσκουνε με τον εαυτό τους. Οι ήρωες αναγκάζονται να ξεπεράσουνε πολλές κάποιους φόβους που τους καταδυναστεύουνε προκειμένου να εκπληρώσουνε το σκοπό τους στο έργο.

Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες ενός έργου είναι πολύ σημαντικοί για την εξέλιξη της πλοκής. Δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υποτιμάται ο ρόλος τους. Άλλωστε, είναι αυτοί που επιτρέπουνε στους βασικούς ήρωες μέσω της αλληλεπίδρασης να αναδείξουνε πτυχές του χαρακτήρα τους (Horton 1999).

Συνήθως, στο σύγχρονο κινηματογράφο συναντιούνται οι ακόλουθοι δευτερεύοντες χαρακτήρες, που βοηθούνε στην εξέλιξη της πλοκής και του κεντρικού χαρακτήρα.

2.13.1. Ο ανταγωνιστής

Ο ανταγωνιστής είναι εκείνος ο χαρακτήρας που εναντιώνεται στις προθέσεις και τους σκοπούς του βασικού και τον εμποδίζει να πραγματοποιήσει τον στόχο τον οποίο πρέπει να φέρει εις πέρας για να τελειώσει η ιστορία. Είναι καλό να εστιάσει κανείς στον ανταγωνιστή, καθώς αποτελεί τον βασικό αντίπαλο του πρωταγωνιστή. Η σύγκρουση θα είναι αναπόφευκτη και πρέπει να φανεί εξίσου δυνατός και ισχυρός. Επίσης, είναι καλό να έχει και αυτός τα δικά του κίνητρα, θέλω, κρυφές επιθυμίες και απωθημένα (Σκοπετέας 2015).

2.13.2. Ο σύντροφος

Πρόκειται για τον χαρακτήρα που βρίσκεται στο πλευρό του πρωταγωνιστή και πάντοτε βοηθά στο να αποσαφηνιστούνε ορισμένες πλευρές του χαρακτήρα του τελευταίου (Σκοπετέας 2015) Υπό αυτή την έννοια ο ρόλος του χαρακτήρα είναι κυρίως βοηθητικός. Φροντίζει ώστε μέσα από τον διάλογο να φανεί πολλές φορές μια άλλη άποψη για τα γεγονότα της ιστορίας. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι πρόκειται για μια εσωτερική φωνή του πρωταγωνιστή. Οι φόβοι του και οι εναλλακτικές του λύσεις προβάλλονται συνήθως μέσα από τον σύντροφο του πρωταγωνιστή σε μια ταινία. Η αλληλεπίδραση των δυο χαρακτήρων γίνεται κυρίως μέσα από τον διάλογο, γεγονός που προσδίδει ρεαλισμό και ενδιαφέρον στην αφήγηση. Ο σύντροφος αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας προκειμένου να αποκαλύψει στον αναγνώστη πτυχές του κεντρικού χαρακτήρα. Ένα άλλο πρόσωπο που παίζει επίσης αυτόν τον ρόλο μέσα στην ιστορία είναι το «ειδύλλιο»

2.13.3. Το ειδύλλιο

Ο χαρακτήρα «ειδύλλιο» πρόκειται για το αντικείμενο της συναισθηματικής έλξης του κεντρικού χαρακτήρα (Σκοπετέας 2015). Πρόκειται για μια κατηγορία χαρακτήρα που συναντάται κυρίως σε όλες τις ταινίες, αλλά και στη λογοτεχνία. Είναι σπάνιο ο χαρακτήρας να μην έχει έναν ερωτικό σύντροφο, ακόμη και αν ο έρωτας βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση μέσα στο κείμενο.

2.14. Οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων

Η σχέση του κεντρικού χαρακτήρα με τους δευτερεύοντες δίνει συχνά μεγάλη δυναμική σε μια ιστορία. Η Segers (1990) υποστηρίζει ότι πολλές από τις πιο επιτυχημένες σειρές ο συνδυασμός δυο χαρακτήρων ήταν αυτός που έφερε επιτυχία. Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους δυο χαρακτήρες σύμφωνα με αυτή μπορεί να ήταν:

- Οι χαρακτήρες έχουνε κάτι κοινό που τους φέρνει μαζί.
- Υπάρχει μια σύγκρουση μεταξύ των χαρακτήρων που απειλεί να απομακρύνει των έναν από τον άλλο. Αυτή η αρχή διέπει ένα μεγάλο μέρος της υπόθεσης - και μερικές φορές και της κωμωδίας- σε ένα σενάριο.
- Οι χαρακτήρες έχουνε αντίθετα χαρακτηριστικά γεγονός που δημιουργεί νέες συγκρούσεις συνεχώς. Η δύναμη των χαρακτήρων αυτών είναι η μόνιμη αντιπαράθεση.
- Οι χαρακτήρες που επηρεάζουνε ο ένας τον άλλο είτε θετικά είτε αρνητικά.

Οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων είναι κάτι που ο ίδιος ο σεναριογράφος οφείλει να βρει. Παραπάνω αναλύθηκαν κάποιοι από τα βασικά πρότυπα χαρακτήρων που υπάρχουνε συνήθως σε ένα σενάριο. Δεν σημαίνει ότι οι σχέσεις που παρουσιάστηκαν είναι απόλυτες. Ορισμένοι από αυτούς τους τύπους χαρακτήρων μπορεί να μην υπάρχουνε σε μια πλοκή η να παίζουνε διπλό ρόλο π.χ. το ειδύλλιο ενός χαρακτήρα να είναι ταυτόχρονα και ο ανταγωνιστής του. Η βασική δομή είναι η εξής: ο πρωταγωνιστής θέλει να πετύχει ένα στόχο και στην πορεία συναντά εμπόδια. Αυτή τη βασική δομή ο κάθε καλλιτέχνης μπορεί να την εμπλουτίσει όπως επιθυμεί. Η σύγκρουση σε κάθε περίπτωση είναι αναπόφευκτη και δεν συμβαίνει μόνο μεταξύ του πρωταγωνιστή και του ανταγωνιστή, όπως ενδεχομένως θα περίμενε κανείς. Σύμφωνα με την Καλογεροπούλου (2006) στο σενάριο αλλά και στη λογοτεχνία υπάρχουνε τέσσερα βασικά είδη συγκρούσεων: άτομο εναντίον ατόμου, άτομο εναντίον του εαυτού του, άτομο εναντίον κοινωνίας και άτομο εναντίον της φύσης.

- Άτομο εναντίον ατόμου: Πρόκειται για τη σύγκρουση που προέρχεται συνήθως ανάμεσα στον πρωταγωνιστή και τον ανταγωνιστή. Ο ήρωας θέλει να πετύχει ένα στόχο και ο ανταγωνιστής στέκεται εμπόδιο στα σχέδιά του. Ενδέχεται επίσης ο ανταγωνιστής να δημιουργεί μια προβληματική κατάσταση κι ο ήρωας να προσπαθεί να επαναφέρει, ενώ ο ανταγωνιστής να παλεύει για να τη διατηρήσει. Οι δυο τύποι χαρακτήρων συγκρούονται γιατί συγκρούονται και οι στόχοι τους. Παραδείγματα τέτοιων συγκρούσεων θα μπορούσαν να αποτελέσουνε ταινία βασισμένες σε υπερήρωες όπως ο Σούπερμαν, ο Μπάτμαν κ.λπ. Ωστόσο, μπορεί να υπάρξουνε και διαφορετικά είδη συγκρούσεων μεταξύ δυο ατόμων π.χ. σύγκρουση ενός ήρωα με έναν σερβιτόρο ή με τη γυναίκα του κ.λπ.
- Άτομο εναντίον του εαυτού του: Πρόκειται για το δίπολο πρωταγωνιστής εναντίον πρωταγωνιστή. Σε αυτήν την περίπτωση ο βασικός αντίπαλος του πρωταγωνιστή είναι ο ίδιος του ο εαυτός. Ο ήρωας έρχεται σε σύγκρουση με τα θέλω του τους φόβους του και τους φραγμούς του. Ένας από τους τρόπους να έρθει ένας ήρωας σε σύγκρουση με τον εαυτό του είναι ο συγγραφέας να τον φέρει αντιμέτωπο με μια κατάσταση κόντρα στα θέλω τα πιστεύω του και στις αντιλήψεις του (Παπαντωνάκης 2012). Πρόκειται για μια εσωτερική σύγκρουση. Συνήθως εμφανίζεται σε ταινίες με θέμα την εξάρτηση, ναρκωτικά και αλκόολ.
- Άτομο εναντίον κοινωνίας: Το δίπολο σε αυτό το είδος σύγκρουσης είναι ο πρωταγωνιστής ενάντια στην κοινωνία. Η σύγκρουση εδώ έγκειται στους θρησκευτικούς ή ηθικούς κ.α. κανόνες που έχει θεσπίσει η κοινωνία στα πλαίσια της οποίας ζει ο κεντρικός χαρακτήρας. Συνήθως ο χαρακτήρας αμφισβητεί η πράττει με τρόπο που προσβάλλει τις αξίες αυτές προκειμένου να πετύχει το σκοπό του και η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη.
- Άτομο εναντίον της φύσης: Σε αυτήν την περίπτωση η σύγκρουση ξεφεύγει από τα πρόσωπα. Πρόκειται ίσως για την μοναδική εξαίρεση του κανόνα: «οι ήρωες κινούνε τα νήματα της ιστορίας». Σε αυτή την περίπτωση η σύγκρουση προέρχεται από την ίδια τη φύση. Μια φυσική καταστροφή διαταράσσει την αρχική ηρεμία του ήρωα και των γύρω του. Αυτό το είδος σύγκρουσης συναντάται κυρίως σε ταινίες καταστροφής βασίζονται σε μια ή σε περισσότερες φυσικές καταστροφές. Στη σύγχρονη λογοτεχνία και

κινηματογραφία εμφανίζεται και το δίπολο άτομο εναντίον τεχνολογίας, όπου και πάλι είναι εξωτερικός ο παράγοντας που προκαλεί τη σύγκρουση αλλά προέρχεται από την τεχνολογία και το φόβο του ανθρώπου για το νέο περιβάλλον που δημιουργείται και το τι κινδύνους μπορεί να φέρει.

Η σύγκρουση είναι αναμφισβήτητα ένα από τα πιο βασικά στοιχεία κάθε ιστορίας. Σύμφωνα με τους Howard & Marbey (1993) η σύγκρουση δημιουργείται, καθώς ο χαρακτήρας προσπαθεί να πετύχει τον στόχο του μέσα σε μια ιστορία, επομένως, αποτελεί το αποτέλεσμα της προσπάθειας του χαρακτήρα να υπερπηδήσει αυτό το εμπόδιο. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να υπάρχουν σε ένα σενάριο. Ωστόσο δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει μόνο μια. Αντίθετα, μπορεί να υπάρξουν πολλές συγκρούσεις και εμπόδια που αποτρέπουν και αποκλίνουν τον ήρωα από τον πραγματικό του στόχο.

Ο Παπαντωνάκης διαχωρίζει την έννοια της σύγκρουσης από την έννοια της κρίσης. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η κρίση είναι συνήθως μια περιστασιακή εκδήλωση ή δράση όπως ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα, μια ληστεία, μια διάλυση σε μια σχέση. Αντίθετα, η σύγκρουση είναι οι επιλογές και οι αγώνες του χαρακτήρα, μερικές φορές λόγω της κρίσης (Παπαντωνάκης 2012: 1).

Ωστόσο και τα δυο αυτά στοιχεία αναμφισβήτητα αποτελούν συστατικά που προσδίδουν δράση και ενδιαφέρον σε μια ιστορία.

2.15. Ο διάλογος

Οι διάλογοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε ένα έργο, καθώς προσδίδουν ρεαλισμό στο κείμενο και στον ήρωα (Dancyger & Rush 2007). Όσο πιο καλά ένας σεναριογράφος γνωρίζει τους χαρακτήρες του, τόσο πιο φυσικοί θα βγούν οι διάλογοι μεταξύ τους. Οι διάλογοι στο σενάριο παίζουν κυρίως πληροφοριακό και συναισθηματικό ρόλο. Αναφορικά με τον πληροφοριακό χαρακτήρα των διαλόγων ο Field αναφέρει ότι ο διάλογος αποτελεί ένας πιο σαφής τρόπος επικοινωνίας μεταξύ κοινού και σεναριογράφου, καθώς παρέχει πληροφορίες σχετικά με τον χαρακτήρα, τα όνειρα και τις προθέσεις του ήρωα. Μέσα από τον διάλογο επίσης είναι δυνατόν ο θεατής να φορτιστεί συναισθηματικά, καθώς μέσα από αυτόν μπορούν να φανούν οι εσωτερικές συγκρούσεις του ήρωα, αλλά και οι σύγκρουση του με του υπόλοιπους χαρακτήρες της ιστορίας. Είναι επομένως φανερό πως ο διάλογος οφείλει για να είναι ολοκληρωμένος οφείλει να καλύπτει τόσο τις συναισθηματικές ανάγκες του θεατή όσο

και την ανάγκη του ίδιου να νιώσει ότι η ιστορία έχει μια συνοχή. Ένα στοιχείο διαλόγου ενδέχεται να έχει διπλή λειτουργία. Για παράδειγμα η αποκάλυψη μιας εσωτερικής σκέψης ενός ήρωα βοηθά τόσο τον θεατή να ταυτιστεί με αυτόν και να τον συναισθανθεί, αλλά δημιουργεί παράλληλα και προσδοκίες και αγωνία σχετικά με το που μπορεί να οδηγήσει την πλοκή η αποκάλυψη αυτής της σκέψης.

Κεφάλαιο 3: Αξιοποίηση δραματικών τεχνικών ως μέσο διδασκαλίας

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια γενική αναφορά στο δράμα στην εκπαίδευση και στο θεατρικό παιχνίδι. Θα αιτιολογηθεί το γεγονός ότι επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής και θα παρουσιαστεί το έργο των ειδικών βάση του οποίου έγινε ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Παράλληλα, θα αιτιολογηθεί το γεγονός ότι επιλέχθηκαν συγκεκριμένες ασκήσεις για να διδάξουν συγκεκριμένα αντικείμενα. Στόχος του κεφαλαίου είναι να αποσαφηνιστούν ορισμένες έννοιες σχετικές με την παιδαγωγική του θεάτρου και να παρουσιαστούν κάποιες εξέχουσες προσωπικότητες από το χώρο του δράματος, οι τεχνικές που υιοθέτησαν και που αποσκοπούνε.

3.1. Το θέατρο και η σύνθεση χαρακτήρων: Μια εμφανής συσχέτιση

Στην παρούσα μελέτη έγινε απόπειρα να διδαχθούν οι συμμετέχοντες τη δόμηση ενός κινηματογραφικού χαρακτήρα μέσω δραματικών ασκήσεων. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος είναι ότι η δημιουργία χαρακτήρων, αλλά και αφηγήσεων, συνδέεται άμεσα με διάφορους τομείς του θεάτρου.

Ο Αριστοτέλης θέτει τις βάσεις της τραγωδίας και της συγγραφής των τραγικών θεατρικών κειμένων στις διάφορες θρησκευτικές τελετές όπου οι συμμετέχοντες αυτοσχεδιάζανε είτε μέσω του λόγου είτε μέσω της κίνησης. Η κωμωδία προέρχεται από τα φαλλικά και η τραγωδία από τον διθύραμβο με αντίστοιχο τρόπο. Τα δρώμενα αυτά θα μπορούσαν να θεωρηθούν πρόδρομος του σημερινού αυτοσχεδιαστικού θεάτρου και κάποιων ασκήσεων θεατρικού παιχνιδιού. Ο φιλόσοφος μνημονεύει την σημασία της απόδοσης μιας ιστορίας μέσα από τη θεατρική πράξη. Χωρίζει την τραγωδία σε τρία μέρη: ο μύθος, τα ήθη, η διάνοια, το λεκτικόν και το θέαμα. Στην ποιητική αναφέρει πως ως προς τη σημασία, αμέσως μετά τον μύθο (την ιστορία- την υπόθεση ενός έργου) ακολουθεί το ήθος (η απόδοση-η θεατρική πράξη) (Νικολούδης 1995).

Η Κοντογιάννη (2012) αναφέρει ότι η ιστορία-μύθος και το θέατρο συνδέονται άμεσα, καθώς ο μύθος είναι πάντα παρών στο θέατρο. Στα πλαίσια της διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται πολλές φορές να δημιουργήσουν ιστορίες μέσα από της διαδικασίες της μίμησης, αλλά και της προσθήκης της πρωτοτυπίας. Με άλλα λόγια λειτουργούν και οι ίδιοι ως καλλιτέχνες. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2015), ιδίως μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν χαρακτήρες κλασσικών παραμυθιών, μύθων και όχι μόνο γεγονός που συμβάλει στην αυτογνωσία τους και στην αντίληψη της θέσης τους στο σύγχρονο κόσμο. Η ίδια υπογραμμίζει ότι το παιχνίδι δίνει μεγαλύτερη δυναμική στην αφήγηση και στον μύθο και συμβάλει στην βαθύτερη ενδοσκόπηση του εαυτού μας.

Αναφορικά με τους χαρακτήρες στο θέατρο, ήδη από την αρχαία Ελλάδα ηθοποιοί μπαίνανε στην διαδικασία να συναισθανθούν έναν χαρακτήρα που θα καλέσουν να ερμηνεύσουν. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση του ηθοποιού περιοριζόταν σε ασκήσεις σώματος, φωνής και όχι ερμηνείας, μέχρι το 1897 όπου ο Στανισλάβσκι διαμόρφωσε το σύστημα εκπαίδευσης των ηθοποιών, υποστηρίζοντας ότι ο ηθοποιός πρέπει να ταυτίζεται με τον χαρακτήρα προκειμένου να μπορέσει να τον

αναπαραστήσει πιστά στη σκηνή (Μουρ 1986). Τα υπόλοιπα συστήματα που ακολουθήσανε παρά τις διαφορές τους αποσκοπούνε στην κατάκτηση ερμηνείας ενός ρόλου. Επομένως, ένα κομμάτι της υποκριτικής καλεί αυτόν που θα ασχοληθεί μαζί της να μπει βαθιά μες στην ψυχή ενός χαρακτήρα μέσω ασκήσεων και με τρόπο βιωματικό και διαδραστικό. Το σενάριο απαιτεί και αυτό την βαθιά κατανόηση του χαρακτήρα από τον συγγραφέα. Αφορά όχι μόνο την κατανόηση του χαρακτήρα στα πλαίσια της ιστορίας αλλά και πέρα από την ιστορία, καθώς τίποτα δεν αρχίζει και τελειώνει μέσα σε αυτή. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι οι συγγραφείς συναισθάνονται και δρουν σαν τους ήρωες τους, βάζοντας έτσι ένα κομμάτι του εαυτού τους μέσα σε αυτούς.

Το θέατρο, στην καλύτερη περίπτωση, δεν είναι η απαγγελία γραμμών, αλλά η εξερεύνηση του χαρακτήρα, της κατάστασης και της επιλογής που επιτρέπουνε στους ηθοποιούς να δημιουργούνε ρόλους, στους σκηνοθέτες να δημιουργήσουνε έννοιες και τους σχεδιαστές για να φέρνουνε το όραμα στη ζωή. Η εκπαίδευση στις τέχνες πρέπει να δίνει στους μαθητές τόσο τις δεξιότητες όσο και τις ευκαιρίες να εξερευνήσουνε, να ερευνήσουνε και να δημιουργήσουνε. Οι ίδιες ευκαιρίες είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία για τη δημιουργικότητα σε άλλους κλάδους (Starko 2005: 181)

3.2. Το δράμα στην εκπαίδευση και το θεατρικό παιχνίδι

Η Κατσαβού (2005) αναφέρεται στη δυσκολία να οριστεί ή και να ονομαστεί η αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου στα πλαίσια της διδασκαλίας, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι σε πολλά συγγράμματα που πραγματεύονται το δράμα στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνε διαφορετικούς όρους για να δηλώσουνε το ίδιο πράγμα (Κατσάβου 2005· Κουρετζής 2010). Πράγματι, δεν είναι λίγοι οι όροι με τους οποίους θα έρθει σε επαφή κανείς που θα αναζητήσει μεθόδους εφαρμογής του θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση. Στην αγγλική θα συναντήσει κανείς τους όρους *dramatic activities*, *dramatic games*, *child drama*, *improvisation (impro)*, *theatre games* κ.α. Στην ελληνική από την άλλη συναντιούνται όροι όπως: *θεατρικό παιχνίδι*, *δραματικό παιχνίδι*, *δραματοποίηση*, *εκπαιδευτικό δράμα* κ.α. Όλα αυτά αποτελούνε διάφορες εκδοχές του ίδιου περιπού αντικειμένου. Αναφέρονται στη χρήση ασκήσεων εμπνευσμένες από τη θεατρική δράση με σκοπό την επίτευξη ορισμένων διδακτικών στόχων. Υπάρχουνε ωστόσο μικρές διαφορές μεταξύ των όρων, ενώ κάποιοι από αυτούς συμπεριλαμβάνονται στους υπολοίπους, ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας.

Η λέξεις που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν την αξιοποίηση τεχνικών με βάση το θέατρο στα πλαίσια της διδασκαλίας έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό το θέατρο ή και το δράμα. Ως προς αυτό προκειμένου να γίνει αντιληπτή η διαφορά μεταξύ των όρων αξίζει να αναφερθεί το εξής: Σύμφωνα με τον Robbins (1988), ο όρος θέατρο και δράμα διαφέρουν κατά τον εξής τρόπο: Μια διαδικασία που αναφέρεται στο θέατρο έχει σκοπό την παρουσίαση ενός δρώμενου στο κοινό. Αντίθετα, ο όρος δράμα αναφέρεται σε μια πιο εσωτερική διαδικασία με σκοπό να ωφεληθούν τα μέλη της ομάδας από αυτήν και δεν καταλήγει απαραίτητα στην παράσταση. Επομένως, τυπικά τα λεκτικά σύνολα που φέρουν την λέξη θέατρο, αναφέρονται σε μια διαδικασία ασκήσεων που έχουν ως στόχο την παρουσίαση ενός δρώμενου σε κοινό, ενώ η λέξη δράμα σηματοδοτεί μια εσωτερική διαδικασία που έχει σκοπό την αυτοβελτίωση, την έκφραση και πολλές φορές την εκπαίδευση των μελών της ομάδας.

Η λέξη δράμα όταν μεταφέρεται στην Αγγλική γλώσσα προσδιορίζει το είδος εκείνης της δραστηριότητας στην οποία κανείς συμμετέχει ενεργητικά (δρα). Η λέξη θέατρο χρησιμοποιείται για το “θεώμενο”, γι’ αυτό που κανείς παρακολουθεί ως θεατής. Ήδη εδώ έχουμε μια πρώτη δυσκολία καθώς εμείς συνηθίζουμε να χρησιμοποιούμε και τους δύο όρους με την ίδια περίπτωση σημασία (Κατσαβού: 13). Σύμφωνα με τις Αύδη & Χατζηγεωργίου (2007:19), στο δράμα οι συμμετέχοντες:

- δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε φανταστικό κόσμο όπου ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα έχουν συμβολική σημασία,
- υποδύονται ρόλους και αλληλεπιδρούνε,
- διερευνούν ένα θέμα και διαπραγματεύονται τα νοήματα των εννοιών που σχετίζονται με αυτό,
- αντιμετωπίζουν προβλήματα ή διλήμματα και αποφασίζουνε
- δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους.

Κατά το δράμα οι συμμετέχοντες δημιουργούν δρώμενα με σκοπό να εκφραστούνε, να πειραματιστούνε και φυσικά να επωφεληθούνε στα πλαίσια της ίδιας της ομάδας. Οι περισσότερες θεατρικές διαδικασίες και ασκήσεις λαμβάνουνε χώρα στα πλαίσια της ομάδας. Άλλωστε βασικός στόχος του δράματος δεν είναι να επιτευχθεί ένα πλήρως αισθητικά άρτιο αποτέλεσμα, αλλά να οδηγηθούνε οι μαθητές σε μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου και η μύησή τους στην τέχνη του θεάτρου.

Χαρακτηριστικό της θεατρικής πράξης είναι ότι χαρακτηρίζεται από μια φανταστική κατάσταση που πραγματώνεται ως έκφραση και επικοινωνία με τα ίδια μέσα., δηλαδή τη φωνή, τον λόγο, τη σωματική κίνηση, τη στάση και τις χειρονομίες. Περιέχει δράση την οποία αναπαριστούνε κι αυτοί παίζουνε χρησιμοποιώντας την ικανότητά τους να μιμούνται και αν αναδημιουργούνε την πραγματικότητα, να επικοινωνούνε μέσα από τους ρόλους και τα σύμβολα, να αυτοσχεδιάζουνε, να εκδηλώνουνε τον αυθορμητισμό και τα συναισθήματά τους. Έτσι το παιχνίδι και το θέατρο ολοκληρώνονται μέσα από τη δημιουργία ενός μαγικού κόσμου, που βιώνεται στο 'εδώ και τώρα', με τις αισθήσεις και το λόγο σε πλήρη δημιουργικότητα (Παπαδόπουλος 2010: 82-83).

Με την αξιοποίηση του δράματος, ως διδακτική μέθοδο, δεν μαθαίνει κανείς θέατρο, αλλά μαθαίνει μέσα από το θέατρο. Με βάση αυτό τον διαχωρισμό επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη να υιοθετηθεί ο όρος «Δράμα», καθώς οι ασκήσεις που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια δεν προοριζόντανε για να βοηθήσουνε τους συμμετέχοντες να προβάλλουνε τη δουλειά που κάνανε στα πλαίσια του εργαστηρίου μέσω μιας παράστασης, αλλά στο να καλλιεργήσουνε κάποιες δεξιότητες και αν ωφεληθούνε από τη διαδικασία.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια από της τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση. Άλλες τεχνικές μπορεί να είναι ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η παραμυθιακή αφήγηση η δραματοποίηση, το θεατρικό αναλόγιο, το σκετς η παράσταση, το θέατρο σκιών, το κουκλοθέατρο-μαριονέτες κ.α. (Γεωργίου χ.χ· Κυργιατζόπουλος 2013). Όσο και αν έχει ταυτιστεί με την εφαρμογή του στην εκπαίδευση, δεν έχει μόνο αυτή τη διάσταση. Αναφέρεται επίσης και σε τεχνικές που αξιοποιούνε διάφοροι θεατρολόγοι, σκηνοθέτες και ηθοποιοί προκειμένου να προετοιμαστούνε για μια παράσταση. Τα θεατρικά παιχνίδια είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να βοηθηθεί κανείς στην ανάπτυξη διαφορετικών θεατρικών δεξιοτήτων προκειμένου να προθερμαθούνε οι συμμετέχοντες. Αυτά τα παιχνίδια μπορούνε να συμπεριληφθούνε στην τάξη για να βοηθήσουνε όχι μόνο στη θεατρική έννοια αλλά και στην κατανόηση οποιοδήποτε άλλου θέματος. Τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται ως μέθοδος από πολλούς εκπαιδευτικούς. Ο Κουρετζής (2010) αναφερόμενος στο θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτική μέθοδο, αναφέρει ότι είναι μια σειρά τεχνικών με σκοπό την ενεργοποίηση, την απελευθέρωση της φαντασίας του παιδιού, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης, της κοινωνικοποίησής του και της εξοικείωσής του με την τέχνη. Το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη κινείται σε τρία επίπεδα: το ψυχολογικό, το

κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό, ενώ ο Παπαδόπουλος (2010) προσθέτει ότι διέπεται από τρεις άξονες: Τη σωματική έκφραση, την ανάπτυξη και την επικοινωνία. Η Κούλα και η Παπαδοπούλου (2011-20012) αναφέρουν ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί σύνθεση από πολλές τέχνες όπως η παντομίμα, η τέχνη του φωτισμού και της σκιάς, το κουκλοθέατρο, η γλώσσα του σώματος, η έκφραση του προσώπου, της μουσικής, τα εικαστικά, η ιδεοθύελλα της δημιουργικής έκφρασης κ.ά. (Κούλα & Παπαδοπούλου 2012: 6)

Μιλώντας για θέατρο στην εκπαίδευση, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί το δράμα (Γεωργίου 2003). Εναλλακτικά η έννοια από μόνη της αφορά τη διαδικασία κατά την οποία προετοιμάζονται ερασιτέχνες και επαγγελματίες ηθοποιοί. Είναι γεγονός, ωστόσο ότι οι τεχνικές αυτές βοηθούνε κατά πολύ τη διαδικασία του δράματος με αποτέλεσμα ο όρος να συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων που λαμβάνουνε χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, το δράμα στην εκπαίδευση αποτελεί μια ευρύτερη έννοια στην οποία συμπεριλαμβάνονται πολλές τεχνικές. Ανάμεσα σε αυτές είναι και το θεατρικό παιχνίδι το οποίο αποτελείται από τρεις έως τέσσερις φάσεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνουνε διαφορετικής φύσης ασκήσεις και δραστηριότητες η κάθε μια. Επομένως, η έννοια του θεατρικού παιχνιδιού συμπεριλαμβάνει επιμέρους έννοιες και κατηγορίες ασκήσεων που σχετίζονται με την θεατρική πράξη και διδασκαλία όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, οι αυτοσχεδιασμοί κ.α. Στην παρούσα μελέτη θα γίνει αξιοποίηση θεατρικών και δραματικών τεχνικών. Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση της προέλευσης και της φύσης των τεχνικών αυτών.

3.3. Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας

Το δράμα εισήχθη στην εκπαίδευση γύρω στα μέσα του 20^{ου} αιώνα και ξεκίνησε από την Αγγλία μαζί με το μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα που εκδηλώθηκε στην αρχή του 20^{ου} αιώνα ως αντίδραση στην μέχρι τότε δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Στόχοι του κινήματος ήταν η διαμόρφωση μια εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένης στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στη βιωματική μάθηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007).

Ο κονστρουκτιβισμός και η μαθητροκεντρική θεώρηση δεν είναι τα μόνα που επηρέασαν την διαμόρφωση της παιδαγωγικής του θεάτρου. Οι θεωρίες του Βυγκότσκυ και του Μπρούνερ για την ζώνη της επικείμενης ενότητας, αλλά και της

κοινωνικής μάθησης συμβάλλανε, αρκετά, στη δημιουργία των αρχών και των κανόνων της μεθόδου. Ο Βυγκότσκυ από την μεριά του, τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του, καθώς το έβλεπε ως μέσο εκτόνωσης αρνητικών συναισθημάτων και εκπλήρωσης ορισμένων επιθυμιών. Με άλλα λόγια, για τον Βυγκότσκυ το παιχνίδι αποτελεί μέσο αποκατάστασης της ψυχικής ηρεμίας του ατόμου. Ο Μπρούνερ καθιέρωσε τον ρόλο του εκπαιδευτικού τονίζοντας τη σημασία της «σκαλωσιάς», δηλαδή της σταδιακής προμήθειας του μαθητή από τον εκπαιδευτικό με υλικό που θα τον βοηθήσει να προχωρήσει παρακάτω και να κατακτήσει νέα πεδία μάθησης (Αύδη & Χατζηγεωργίου 2007).

Η τεχνική του θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά ως μέθοδος διδασκαλίας προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζούνε (Αμοιρόπουλος 2002) Ο Somers (2002) συμπληρώνει λέγοντας ότι το θεατρικό εργαστήριο δεν είναι παρά ένα «κοινωνικό εργαστήριο» όπου μελετάμε αξίες σχέσεις και συνθήκες. Αποτελεί μια μέθοδο που προωθεί τη συνεργατική και ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλει:

- Στην ψυχοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας και της απεικονιστικής ικανότητας
- Στην ψυχοκινητική ανάπτυξη, τη σωματική κίνηση και έκφραση των παιδιών.
- Στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα.
- Στην ανάπτυξη αισθητικού καλλιτεχνικού κριτηρίου
- Στην γλωσσική τους ανάπτυξη.

Ακόμη τους καθιστά ικανούς:

- Να παρατηρούνε, να υποθέτουνε, να συσχετίζουνε.
- Να επινοούνε και να δημιουργούνε ρόλους και καταστάσεις.
- Να εμπλέκονται με ενεργητικό τρόπο στη δράση.
- Να αντιμετωπίζουνε προβλήματα και να προτείνουνε λύσεις.
- Να ακούνε ενεργητικά τους άλλους.
- Να χρησιμοποιούνε ποικιλία λεξιλογίου (Παπαδόπουλος 2010:89-90).

Το θεατρικό παιχνίδι, τόσο ως σκοπός της διδασκαλίας όσο και ως μέσο διδασκαλίας έχει ξεκάθαρη παιδαγωγική διάσταση. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να διασκεδάζουν και να παίζουν χωρίς να βιώνουν την αποτυχία ή τον ανταγωνισμό, να εξασκούν τις ικανότητες της παρατήρησης και της συγκέντρωσης, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την κρίση τους, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, βρίσκοντας λύσεις σε προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα. Ταυτόχρονα, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται, ενώ δένονται με την ομάδα και ανακαλύπτουν τις δυνατότητές της. Το θεατρικό παιχνίδι δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εκφραστούν και να αποφορτιστούν μέσα από πολλούς τρόπους έκφρασης όπως η κίνηση η ομιλία και η δημιουργία ιστοριών. Συμπερασματικά, πρόκειται για ένα μέσο ψυχαγωγίας πνευματικής καλλιέργειας, αλλά και διαμόρφωσης χαρακτήρων, συμπεριφορών και κοινωνικά ενεργών πολιτών, επομένως ένα βασικό όπλο για τον εκπαιδευτικό (Κουρετζής 2010).

3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο Boudreault (2010) αναφέρει ότι «το δράμα βάζει τον δάσκαλο στο ρόλο του υποστηρικτή στη μαθησιακή διαδικασία και οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Στην ιδανική περίπτωση, ο δάσκαλος θα παίξει έναν λιγότερο δεσπίζοντα ρόλο στη γλωσσική τάξη και θα αφήσει τους μαθητές να διερευνήσουν τις γλωσσικές δραστηριότητες. Στην μαθητοκεντρική τάξη, ο κάθε μαθητής είναι ένας πιθανός δάσκαλος για την ομάδα».

Η Heathcote χαρακτηρίζει το δράμα ως «εργαστήριο διερεύνησης» στο οποίο ο εκπαιδευτικός δημιουργεί για τους μαθητές ένα περιβάλλον μάθησης (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007). Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής επηρεάζει τους μαθητές, σύμφωνα με τον Κουρετζή (2010) με τρεις τρόπους: Παιδαγωγικά, καθώς στοχεύει στην διαπαιδαγώγηση και την καλλιέργεια των μαθητών του μέσα από τις θεατρικές ασκήσεις, θεατρικά, καθώς μαθαίνει στους μαθητές να χρησιμοποιούν το σώμα τους, τη φωνή τους και τη φαντασία τους με σκοπό να δημιουργήσουν και να αντιληφθούν την τέχνη του θεάτρου, Ψυχολογικά, καθώς οι μαθητές νιώθουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια με τον εκπαιδευτικό που παίζει τον ρόλο του καθοδηγητή σε αυτή τη διαδικασία. Σύμφωνα με τον ίδιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις «τύπους» εμπυχωτών: Τον εμπυχωτή- δάσκαλο που κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, Τον εμπυχωτή- δάσκαλο που κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά, Τον

εμπυχωτή- δάσκαλο που συμμετέχει (αν θέλουνε οι μαθητές), τα βοηθάει (αν αυτά ζητήσουν τη βοήθειά του) και μετατρέπεται σε παρατηρητή των δρώμενων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει την στάση που θα υιοθετήσει ανάλογα με τον χαρακτήρα του αλλά και με τους κανόνες του κάθε δρώμενου. Είναι σημαντικό να ξεκινήσει η διαδικασία των δρώμενων, όταν ο ίδιος κρίνει ότι έχει καλλιεργηθεί η επικοινωνία και το ομαδικό πνεύμα τόσο μεταξύ των μελών της τάξης, όσο και η επικοινωνία της τάξης με τον ίδιο. Η ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας είναι στο χέρι του. Ωστόσο, καλό είναι να γίνει με έμμεσο τρόπο, βοηθώντας τους μαθητές σταδιακά να γνωρίσουν και να αγκαλιάσουν την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε συμμαθητή τους ξεχωριστά. Έτσι η τάξη μετατρέπεται σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον όπου ο καθένας από αυτούς μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς να φοβάται την επίκριση των συμμαθητών ή του δασκάλου.

Ο Γκόβας (2003) αναφέρει ότι ο ρόλος του εμπυχωτή ποικίλει. Είναι δάσκαλος, σκηνοθέτης, συνδημιουργός, οργανωτής, παρατηρητής, υποστηρικτής. Ως καλλιτέχνης ανακαλύπτει και αυτός τον ρόλο του μαζί με την ομάδα, αλλά ταυτόχρονα είναι ηγέτης που σχεδιάζει και προσαρμόζει με σαφήνεια, γνώση και ευαισθησία τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που πηγάζουνε από την ηλικία ή το δυναμικό της ομάδας (Γκόβας 2003:17). Ο ίδιος τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε επιφυλακή και να λαμβάνει υπόψη του θέματα όπως η συνεργασία η εξέλιξη και το μέτρο και να τα ρυθμίζει, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ο Παπαδόπουλος (2010) προσθέτει ότι είναι αρμοδιότητα του εμπυχωτή να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα γνήσιου παιχνιδιού, όπως και να ενεργοποιήσει την δυναμική της ομάδας. Μιλάει επίσης για τη σημασία που έχει να ενεργοποιηθούνε ψυχικά και σωματικά οι μαθητές. Επίσης, για αυτόν ο εμπυχωτής οφείλει να είναι παρατηρητής, με σκοπό την αξιοποίηση των στοιχείων από τα δρώμενα που θα προκύψουνε για να βελτιώσει τη διαδικασία του μαθήματος, αλλά και ενεργητικός, καθώς τείνει να προβάλλει και να διδάσκει αξίες και να ευαισθητοποιεί κοινωνικά τους μαθητές του.

Η Κοντογιάννη (1989) υποστηρίζει ότι είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει κλίμα ελευθερίας λόγου και σκέψης, αλλά και κλίμα ομαδικότητας, καθώς και μια ομάδα όπου οι συμμετέχοντες θα εκφράζουνε αυτό που επιθυμούνε ενεργά. Με τη στάση του οφείλει να δείξει ότι «η γνώση δε γεννιέται αλλά οικοδομείται» και οικοδομείται, κυρίως από τους μαθητές. Ο ίδιος οφείλει να γίνεται

όλο και λιγότερο απαραίτητος μετά το πέρας κάποιων συναντήσεων. Η ίδια τονίζει τη σημασία που έχει, τα δρώμενα να συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

3.5. Οι φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού

Η διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να εξελιχθεί σε τρεις ή τέσσερις φάσεις:

- Η φάση της απελευθέρωσης: Στόχος της παρούσης φάσης είναι οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν ένα βαθμό οικειότητας μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα να απαλλαγθούν από κάθε είδος συστολής.
- Η φάση της αναπαραγωγής: Σε αυτή τη φάση, συζητούνται με τους συμμετέχοντες θέματα ιδέες και ιστορίες της οποίες οι ίδιοι αναπαριστούνε μέσα από την ομαδική συνεργασία ή και ατομικά. Το κάθε άτομο αναλαμβάνει έναν ρόλο στην παρουσίαση του θέματος, της ιδέας ή της ιστορίας και τον εξυπηρετεί και υποκριτικά.
- Η φάση της εκτέλεσης: Πρόκειται για τη φάση του αυτοσχεδιασμού, όπου σε αυτή τη στιγμή, οι συμμετέχοντες μέσω της κίνησης και του λόγου δημιουργούνε ένα δρώμενο, όπου σκηνοθέτες, σεναριογράφοι και ηθοποιοί είναι οι ίδιοι.
- Η φάση της ανάλυσης: Είναι η φάση ανταλλαγής συναισθημάτων και ιδεών. Πρόκειται για τη φάση που τονίζει την καθαρή παιδαγωγική πτυχή του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς οι συμμετέχοντες προβληματίζονται και ανταλλάσσουνε ιδέες σχετικά με το θέμα που πραγματεύτηκε η συνάντηση. Αυτό μπορεί να γίνει όχι απαραίτητα μέσα από το λόγο, αλλά και μέσα από την αξιοποίηση άλλων μέσων, όπως η χειροτεχνία ή η μουσική κ.α. Μπορεί μάλιστα από την 4^η φάση να προκύψει ένα αναμνηστικό που οι συμμετέχοντες θα κρατήσουνε, για να τους θυμίζει τη συνάντηση (Βουτσινά 1991).

3.6. Ο στόχος της διαδικασίας

Οι στόχοι της αξιοποίησης θεατρικών ασκήσεων κατά τη διδασκαλία μπορούνε να ποικίλουνε. Όπως αναφέρθηκε, το θεατρικό παιχνίδι σαν διαδικασία μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο, αλλά και ως αντικείμενο της διδασκαλίας. Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία του και έχοντας πάντα στο νου του το σκοπό της διδασκαλίας του, όπως και τους επιμέρους στόχους, κρίνει ότι μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να τον βοηθήσει να πετύχει τον σκοπό

του και το αξιοποιεί με αυτήν την προοπτική. Επομένως, ο σκοπός της διαδικασίας του θεατρικού παιχνιδιού εξαρτάται καθαρά από τον εκπαιδευτικό και τι θέλει να πετύχει μέσα από την εφαρμογή των θεατρικών ασκήσεων.

Η Heathcote υποστηρίζει ότι στόχος του δράματος στην εκπαίδευση είναι η διερεύνηση διαφόρων καταστάσεων της ζωής μέσω της θεατρικής τέχνης (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:33). Σύμφωνα με τον Γκόβα (2003), στόχος των θεατρικών ασκήσεων πέρα από την εκπαίδευση των συμμετεχόντων είναι το δέσιμο της ομάδας. Ο Βασδέκης (1991) θεωρεί ότι οι προσανατολισμένες θεατρικές δράσεις έχουν σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας με ανεξάρτητη κριτική σκέψη και κοινωνικές ευαισθησίες. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι το άτομο αποφορτίζεται συναισθηματικά, ενώ καλλιεργείται πνευματικά και θεατρικά, βελτιώνοντας τις κοινωνικές του δεξιότητες, καθώς και την ικανότητά του να λειτουργεί μέσα σε μια ομάδα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επίσης συντονιστικός καθώς ανάλογα με το σκοπό του μαθήματος διαμορφώνει το περιεχόμενο και προωθεί το δρώμενο προς αυτήν την κατεύθυνση. Χρέος του είναι άλλωστε να κατευθύνει το θεατρικό παιχνίδι σε μια κοινωνική κατεύθυνση με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών, επιτρέποντάς τους να διευρύνουν τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους (Κοντογιάννη 1989).

Είτε, ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία ενός άλλου αντικειμένου, είτε ως τεχνική τα οφέλη του στους μαθητές είναι φανερά. Ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το εργαλείο αυτό με σκοπό την επίτευξη κάποιων γνωστικών στόχων, με αυτή του την επιλογή οι μαθητές ενδέχεται να ολοκληρώσουν μια σειρά από συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Ερευνητές μιλούν για την συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (DiNapoli 2009), καθώς και για τη συμβολή της μεθόδου στην κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργατικότητας και της αυτογνωσίας του ατόμου (Bytyqi 2014· Boudreault 2010· Papadopoulou 2015).

3.7. Το σύστημα Στανισλάβσκι

Το σύστημα Στανισλάβσκι έχει διαμορφωθεί και έχει δομηθεί με τρόπο τέτοιο που να επιτρέπει στον ηθοποιό να γνωρίσει και να ενσαρκώσει πλήρως τον χαρακτήρα που θα κλιθεί να υποδυθεί με βάση το κείμενο. Στόχος του συστήματος Στανισλάβσκι είναι ο ηθοποιός να καταλάβει και να συναισθανθεί τον ήρωα που θα κλιθεί να

αναπαραστήσει, με σκοπό να τον ζωντανέψει πάνω στη σκηνή. Σύμφωνα με την Μουρ (1986) πριν από τον Στανισλάβσκι η εκπαίδευση των ηθοποιών εστίαζε κυρίως στην άρθρωση του λόγου, στην εκμάθηση τονισμών και χειρονομιών. Ο Στανισλάβσκι με τη μέθοδό του έδωσε άλλη διάσταση στο έργο του ηθοποιού. Θεωρούσε ότι ο ηθοποιός πρέπει να ζήσει μέσα στο ρόλο του. Με άλλα λόγια, να ταυτιστεί και να καταλάβει τον χαρακτήρα που θα κλιθεί να υποδυθεί. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο ίδιος να βιώσει ανάλογα συναισθήματα με τον χαρακτήρα που θα υποδυθεί, να εξετάσει τον χαρακτήρα εσωτερικά, ψυχολογικά και να εντοπίσει τις ανάγκες του. Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο μπορεί μια κατάσταση που λαμβάνει χώρα πάνω στη σκηνή να είναι αληθοφανής (Stanislavsky 2006). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010) οδηγός του ηθοποιού προς την επίτευξη αυτής της ταύτισης δεν είναι παρά το σώμα του. Οι ασκήσεις και οι αυτοσχεδιασμοί που ο ίδιος επιλέγει βοηθούν τον ηθοποιό να ταυτιστεί μέσω της σωματικής έκφρασης.

Το σύστημα αυτό έχει αναλυθεί από πολλούς και έχει αποτελέσει βάση για δημιουργία πολλών παραστάσεων και νέων συστημάτων. Θα μπορούσαν, αν γραφούνε πολλές σελίδες για αυτό, όμως προσωπικά θα ήθελα να εστιάσω στην περίπτωση των *δοσμένων συνθηκών*, καθώς θεωρώ ότι η μέθοδος αυτή στην εφαρμογή της θα μπορούσε να βοηθήσει και έναν συγγραφέα να γνωρίσει, να προβλέψει και να αποδώσει καλύτερα έναν χαρακτήρα. Βάση του συστήματος Στανισλάβσκι, ένας χαρακτήρας διαμορφώνεται με βάση κάποιες δοσμένες συνθήκες. Πρόκειται για κάποια στοιχεία σχετικά με τον ίδιο τον χαρακτήρα που πρόκειται να «φέρει στη ζωή» ο ηθοποιός και με το περιβάλλον του (Μουρ 1986). Στην περίπτωση της δημιουργικής γραφής θα μπορούσε να πει κανείς ότι πρόκειται για τα βασικά στοιχεία που πρέπει να αναρωτηθεί ο συγγραφέας σχετικά με τον ήρωά του πριν ακόμη ξεκινήσει να γράφει για αυτόν. Επομένως, οι ερωτήσεις που οφείλει κανείς να κάνει σύμφωνα με τον Στανισλάβσκι είναι οι εξής:

- Ποιος: Ποιος είναι ο ήρωας που υποδύομαι;
- Πού: Ποιο είναι το πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται ο ρόλος;
- Πότε: Ποια χρονική περίοδο συμβήκανε τα γεγονότα του έργου; (Και επιμέρους) πόσος καιρός μεσολαβεί από τη μια σκηνή στην άλλη;
- Τι (γίνεται): Τι συμβαίνει στο έργο;
- Τι θέλω να πετύχω: Η απάντηση δίνει τον στόχο που έχει ο ηθοποιός στη συγκεκριμένη σκηνή, αλλά και σε όλο το έργο, είναι ποιά είναι τα κίνητρα; Τι

προσπαθεί να πετύχει, ποιο το κάτω-κείμενο; κ.α. Ποιός ο επιμέρους στόχος κάθε σκηνής, κάθε εικόνας, κάθε ατάκας και ποιος είναι ο υπέρ-στόχος; Σημαντικό είναι να μπαίνουν δυνατοί και αντικρουόμενοι στόχοι, οι οποίοι θα προκαλέσουν τη κίνηση και τα συναισθήματα.

- Πώς: Με τι τρόπο επιλέγει ο ρόλος να πετύχει το στόχο του;

Ο Στανισλάβσκι, προκειμένου να βοηθήσει τους ηθοποιούς του να εμπεδώσουν τις συνθήκες αυτές, χρησιμοποίησε μια σειρά αυτοσχεδιασμών, που χαρακτηριστικό τους ήταν ότι τους καλούσε να φερθούν όπως ο ρόλος τους σε διάφορες καταστάσεις. Οι αυτοσχεδιασμοί αυτοί είχαν πολλά κοινά. Χαρακτηριζόταν συγκεκριμένα, από τεχνικές όπως είναι το «μαγικό εάν» και η φαντασία. Το «μαγικό εάν» αναφέρεται στην διαδικασία που ξεκινούσε όταν ο Στανισλάβσκι έλεγε στους ηθοποιούς του: τι θα έκανε ο χαρακτήρας που υποδύσαι αν... και συμπλήρωνε με μια οποιαδήποτε περίπτωση. Π.χ. τι θα έκανε, αν βρισκόταν σε ένα δωμάτιο και ξαφνικά σβήνανε τα φώτα, ή να του ανακοινώνανε ένα πολύ λυπηρό γεγονός κ.α. Με αυτόν τον τρόπο οι ηθοποιοί μπαίνανε στην διαδικασία να σκεφτούνε και να δράσουνε όπως ο ρόλος τους και να ταυτιστούνε με αυτόν. Το στοιχείο της φαντασίας επέτρεπε στους ηθοποιούς να δημιουργήσουνε ένα αντίστοιχο κλίμα με αυτό που απαιτούσε ο αυτοσχεδιασμός: να δώσουνε άλλη διάσταση στα αντικείμενα και στον χώρο π.χ. να φανταστούνε ότι η σκηνή είναι ένα μεγάλο καράβι, ή ότι η κουρτίνα είναι μια κολώνα στο παλάτι του βασιλιά Μήδα (Μουδατσάκις 2005). Και οι δυο αυτές τεχνικές αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, προκειμένου οι συμμετέχοντες να βοηθηθούνε και να ταυτιστούνε με τους ρόλους τους.

Οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) υποστηρίζουνε ότι η Heathcote έχει αντλήσει πολλά στοιχεία από τη μέθοδο Στανισλάβσκι προκειμένου να φέρει το δραματικό παιχνίδι στην τελική του μορφή. Συγκεκριμένα υιοθέτησε τις έννοιες: ταύτισης, αλήθεια, πίστις, ως προς την προσέγγιση ενός ρόλου. Στόχος της ήταν η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στο ρόλο και στη δραματική κατάσταση.

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του εργαστηρίου θεώρησα ότι θα ήταν βασικό να γίνει αξιοποίηση του συστήματος αυτού ήδη από τις πρώτες συναντήσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να μπουνε στη διαδικασία να σκεφτούνε τα πρώτα στοιχεία σχετικά με τον ήρωά τους, προτού αρχίσουνε να δημιουργούνε με βάση αυτόν. Επιπλέον, η δομή του εργαστηρίου βασίστηκε αρκετά στις δοσμένες συνθήκες του συστήματος, ενώ μέσω του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού (βλ.) έγινε απόπειρα ενεργοποίησης της

συναισθηματικής μνήμης των συμμετεχόντων και ταύτισης τους με τον κεντρικό χαρακτήρα. Επίσης μέσω ελεύθερων αυτοσχεδιασμών και αυτοσχεδιαστικών διαλόγων έγινε απόπειρα να θεσπιστούν οι δοσμένες συνθήκες όπως δοθήκανε από τον Στανισλάβσκι και να αναρωτηθούνε για τα εμφανή χαρακτηριστικά του χαρακτήρα τους.

3.8. Η Μπρεχτική αποστασιοποίηση στη δόμηση ενός χαρακτήρα

Σύμφωνα με τον Μπρεχτ ένας ηθοποιός οφείλει να ξεπεράσει το στάδιο της ταύτισης με έναν χαρακτήρα και βγαίνοντας από το ρόλο να είναι σε θέση, όχι μόνο να υποδυθεί έναν χαρακτήρα, αλλά να σχολιάσει τη συμπεριφορά του και τα λεγόμενά του αντικειμενικά, σαν εξωτερικός παρατηρητής. Στην περίπτωση της αποστασιοποίησης ο ηθοποιός δεν ταυτίζεται με τον χαρακτήρα που υποδύεται αλλά αφηγείται τα όσα πέρασε ο χαρακτήρας στο παρελθόν, ενώ ταυτόχρονα σχολιάζει τις πράξεις και τις σκέψη του. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι χαρακτήρες έχουνε α) μια ορισμένη κοινωνική συμπεριφορά, β) διάφορες εσωτερικές αντιφάσεις, γ) την τάση να αλλάζουνε συμπεριφορά και να συνοδεύουνε τις εσωτερικές αλλαγές με ανάλογες κινήσεις (Γκόβας 2003).

Ο Esslin, (2005 οπ. αναφ Αυδή & Χατζηγεωργίου) αναφέρει ότι ο Μπρεχτ δεν ήθελε από τους θεατές να επαναπαυτούνε στην ψευδαίσθηση της σκηνικής πραγματικότητας, αλλά επιθυμούσε μέσα από το θέατρο να προβληματίσει για την πραγματικότητα, αναδεικνύοντας το κοινωνικό μήνυμα κάθε έργο. Αυτό το πετύχαινε με την ανασκόπηση των κεντρικών χαρακτήρων από τους ίδιους τους χαρακτήρες, ώστε να δώσει την ευκαιρία στο θεατή να παρακολουθήσει την κριτική σκοπιά μιας παράστασης.

Στη γραφή υπάρχει πολλές φορές η τάση του συγγραφέα να ταυτίζεται με τον ήρωα. Είναι άλλωστε πολλές η περιπτώσεις που η γραφή λειτουργεί ψυχοθεραπευτικά για αυτόν. Ο ήρωας που δημιουργεί, έχει στοιχεία από την προσωπικότητά του, τις φοβίες, ή τα απωθημένα του και πολλές φορές είναι δύσκολο να κριθεί και να περιγραφθεί αντικειμενικά από τον δημιουργό. Η αποστασιοποίηση και ο τρόπος που διαχειρίζεται τους χαρακτήρες του ο Μπρέχτ μέσα από τον γραπτό λόγο μπορεί να διδάξει στον μαθητή τον τρόπο να κρίνει αντικειμενικότερα τα βαθύτερα κίνητρα ενός χαρακτήρα. Αν και ο σκηνοθέτης είναι αυτός που θέτει τους κανόνες και τον τρόπο υποκριτικής, πολλές φορές ένας ικανός σεναριογράφος μπορεί στην περιγραφή των κινήσεων του

χαρακτήρα μέσα από το κείμενο να αναφέρει τις ανάλογες κινήσεις ή συμπεριφορές που εκδηλώνει ένας χαρακτήρας και να βασίσει την δράση του πάντως σε αυτές.

Σύμφωνα με τις Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007 , το δράμα σαν μέθοδος διαμορφώθηκε από την αξιοποιώντας στοιχεία τόσο από την μέθοδο Στανισλάβσκι όσο και από την Μπρεχτική αποστασιοποίηση. Το βασικό στοιχείο που άντλησε η ίδια από την μέθοδο του Μπρεχτ ήταν η τεχνική του «αναστοχασμού», καθώς θεωρούσε ότι, προκειμένου να μάθει κανείς μέσα από τα θεατρικά δρώμενα, δεν αρκεί να συμμετάσχει σε αυτά, αλλά και να συνειδητοποιήσει το σκοπό που εξυπηρετεί η κάθε άσκηση και το κάθε δρώμενο.

Τεχνικές εμπνευσμένες από την μπρεχτική αποστασιοποίηση αξιοποιηθήκανε κατά τη διάρκεια της παρούσης έρευνας. Η αξιοποίησή τους έγινε στις τελευταίες συναντήσεις όπου, αφορούσαν κυρίως τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα του χαρακτήρα μιας ιστορίας και το τόξο μεταβολής του που διένυσε (δηλαδή κατά πόσο άλλαξε σαν χαρακτήρας κατά τη διάρκεια της ιστορίας). Επιλεχθήκανε ανάλογες ασκήσεις σε αυτή τη φάση του εργαστηρίου, καθώς θεωρήθηκε ότι είναι χρήσιμο σε αυτή τη φάση οι μαθητές να πάψουν να ταυτίζονται με τον χαρακτήρα τους και να αποστασιοποιηθούν από αυτόν, προκειμένου να τον κρίνουν αντικειμενικά και να διακρίνουν την πορεία του στην ιστορία.

3.9. Ο Αύγουστος Μπόάλ και το θέατρο του καταπιεσμένου

Οι δύο τελευταίες συναντήσεις αποσκοπούν στην πιο βαθιά κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των ηρώων. Προοδευτικά, από το κοινωνικό τους προφίλ και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους περνάμε στον «κρυφό τους πρόσωπο» σε αυτό που κρατάνε μόνο για τον εαυτό τους και από το οποίο εμπνέονται τα κίνητρα και οι στόχοι τους. Οι ασκήσεις που αξιοποιούνται σε αυτό το στάδιο βασίζονται περισσότερο στον κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό και στο θέατρο εικόνων, όπως εκφράστηκε από τον Αύγουστο Μπόάλ στο «θέατρο του καταπιεσμένου».

Ο Αύγουστος Μπόάλ γεννήθηκε το 1931 και πέθανε το 2009. Πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους θεατράνθρωπους που αναδείχθηκαν κατά τον 20^ο αιώνα. Σπούδασε χημικός μηχανικός και θέατρο. Ο δημιουργός του θεάτρου του καταπιεσμένου ήταν φυσικό να διωχθεί από το δικτατορικό καθεστώς της Βραζιλίας το 1971 και παρέμεινε εξόριστος για δεκαπέντε χρόνια.

Ο ίδιος μέσα από αυτό το βιβλίο προτείνει ασκήσεις δημιουργικές που σκοπό έχουνε όχι μόνο να καλλιεργήσουν σε ένα θεατή δεξιότητες ηθοποιού αλλά τον μαθαίνουνε να εκφράζεται και να παρεμβαίνει στη ζωή του, όπως και στο θέατρο. Διαβάζοντας κανείς το θέατρο του καταπιεσμένου εκ πρώτης όψεως φαίνεται ως ένα εγχειρίδιο απελευθέρωσης ενός παθητικού θεατή από τις αναστολές του και εισαγωγής στο κλίμα του θεάτρου, του θεατρικού παιχνιδιού, του αυτοσχεδιασμού και τις δημιουργίας. Ωστόσο, το βιβλίο υπαγορεύει κάτι πιο βαθύ. Πρόκειται για ένα μέσο κοινωνικής ευαισθητοποίησης του ανθρώπου και καλλιέργειας των κινήτρων για επανάσταση και για επερχόμενη αλλαγή. Θα το έβρισκε κανείς λογικό, καθώς το βιβλίο γράφτηκε τη δεκαετία του 60', μια κομβική δεκαετία για την ανθρωπότητα, καθώς η έννοια της επανάστασης ακουγόταν και καλλιεργούνταν παντού και σε όλους τους τομείς. Η αλλαγή στη νοοτροπία των ανθρώπων ήρθε και στο θέατρο. Ο Μποάλ μέσα από το βιβλίο του καλεί τον θεατή να μην είναι παθητικός δέκτης, αλλά να παρεμβαίνει στο θέατρο όπως και στη ζωή του. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι μιλά για ηθοποιούς- θεατές, δηλαδή καταργεί την αντίληψη και το στερεότυπο του παθητικού θεατή και του ενεργού ηθοποιού και αναφέρει δημιουργεί αυτή τη νέα έννοια. Όπως οι θεατές-ηθοποιοί είναι παρεμβατικοί, έχουνε δικαίωμα να αλλάξουνε κάτι που δεν τους αρέσει στη σκηνή, να διακόψει τη δράση της φωνάζοντας «ΣΤΟΠ» και να καθορίσει τη ροή της ιστορίας, έτσι και ως πολίτες οφείλουνε να είναι αφενός θεατές των πραγμάτων, αλλά και ενεργοί ηθοποιοί στο κοινωνικό προσκήνιο.

Για τον Μποάλ ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι ένα μέσο κοινωνικής ευαισθητοποίησης και εσωτερικής και κοινωνικής επανάσταση. Οι ασκήσεις που προτείνει ο Μποάλ βασίζονται κατά πολύ στην πραγματικότητα του θεατή και την επιθυμία του να την αλλάξει. Έτσι, αγγίζουνε πιο βαθύτερες πτυχές της ψυχής του ανθρώπου, επομένως θεωρώ ότι είναι πλέον κατάλληλες για τις τελευταίες συναντήσεις του εργαστηρίου, όπου γίνεται μεγαλύτερη εστίαση στον ήρωα, στα θέλω του και την εσωτερική του αλλαγή.

Οι ασκήσεις που βασίστηκαν στις τεχνικές του Μποάλ αξιοποιηθήκανε κυρίως στις δυο τελευταίες συναντήσεις. Αυτό συνέβη, προκειμένου να δοθεί η εντύπωση ότι το εργαστήριο εμβαθύνει όλο και περισσότερο στον ψυχικό κόσμο ενός χαρακτήρα. Οι ασκήσεις που αναφέρονται στο «Θέατρο του καταπιεσμένου» εκφράζουνε βαθύτερους προβληματισμούς και αποτελούνε ένα δυναμικό και ζωντανό θέατρο. Κατά επέκταση, κρίθηκε ότι θα ήταν πιο βοηθητικές στα τελευταία στάδια του εργαστηρίου.

3.10. Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο

Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο αποτελεί ένα ιδιαίτερο είδος θεάτρου και οι ηθοποιοί που συμμετέχουν σε αυτό δεν αλληλεπιδρούν με βάση τις οδηγίες ενός κειμένου ή ενός σκηνοθέτη, αλλά με βάση τη δημιουργικότητά τους και ιδέες που προέρχονται από τους ίδιους και εφαρμόζονται τη στιγμή της παρουσίασης του δρώμενου. Ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο χρονολογείται από την εποχή της *comedia dell' arte* (16^{ος} αι.) . Ωστόσο, έλαβε όνομα και υπόσταση χάρη στη συμβολή της Βιόλας Σπόλιν μέσα από το βιβλίο της *Improvisation for the Theater* (Heather 2014). Μέσα από αυτό το βιβλίο η Σπόλιν προτείνει μια μεγάλη γκάμα ασκήσεων, προκειμένου να εξασκηθεί ένας ηθοποιός τις ικανότητές του να αυτοσχεδιάζει. Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο έχει διαφορετικές απαιτήσεις από το κλασικό. Στην περίπτωση του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου ο ηθοποιός δεν καλείται να κατανοήσει έναν χαρακτήρα προκειμένου να υποδυθεί σωστά ένα ρόλο. Αντίθετα, ο ηθοποιός διαμορφώνει την εξέλιξη του διαλόγου και της έκβασης των δρώμενων στη σκηνή βασισμένος στις δοσμένες από τον σκηνοθέτη- εμψυχωτή συνθήκες και στην αλληλεπίδραση με τον συμπαίκτη του.

Ο Γκόβας (2001) αναφέρει: Στους αυτοσχεδιασμούς ο ηθοποιός είναι ανοιχτός, διαθέσιμος, συγκεντρωμένος, αυθόρμητος, γρήγορος στη σκέψη και στην αντίδραση. Αποδέχεται την ατάκα του συμπαίκτη του και την προωθεί. Εμπιστεύεται, δεν αδιαφορεί για τον συμπαίκτη του, δεν ρωτάει, πράττει! Ο αυτοσχεδιασμός είναι βασική και απαραίτητη τεχνική για το θέατρο και για να θεωρηθεί επιτυχημένος πρέπει να έχει συγκεκριμένο θέμα, στόχο, μεθόδους προσέγγισης. Απαιτεί εκπαίδευση, προετοιμασία, και πετυχαίνει όταν δίδονται συγκεκριμένες πληροφορίες και μπαίνουν όρια και περιορισμοί. Οι αυτοσχεδιασμοί απέχουν πολύ από το να είναι το περιβάλλον όπου απλά ο καθένας κάνει ό, τι θέλει. Τα διάφορα παιχνίδια δεν είναι κατά ανάγκην αυτοσχεδιασμοί. Είναι ένα καλό ζέσταμα, βοηθούν στην ομαδικότητα, ασκούν την φαντασία και αν επιλεγούν κατάλληλα, μπορούν να εξελιχθούν σε καλούς αυτοσχεδιασμούς.

Ο Κουρετζής (2010) αναφέρεται σε τέσσερα είδη αυτοσχεδιασμών:

1. Οι κατευθυνόμενοι: Οι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί προέρχονται από τον ίδιο τον εμψυχωτή (Κουρετζής 2010). Πρόκειται για αφήγηση ιστοριών ή καταστάσεων, που έχει δημιουργήσει ή διασκευάσει ο ίδιος και παράλληλα οι συμμετέχοντες δραματοποιούν τα λεγόμενά του (Γκόβας 2003). Ο

κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός αναφέρεται στην περίπτωση που ο εμπυχωτής αφηγείται μια ιστορία και οι συμμετέχοντες την δραματοποιούνε παράλληλα. Αν και πρόκειται για μια διαδικασία που θυμίζει περισσότερο δραματοποίηση, ο όρος «αυτοσχεδιασμός» είναι ταιριαστός, καθώς οι συμμετέχοντες δεν ξέρουνε πως θα εξελιχθεί η ιστορία. Η τεχνική αυτή αξιοποιήθηκε σε πολλά μέρη του εργαστηρίου με σκοπό να δημιουργήσει μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα και να δώσει στους συμμετέχοντες την αίσθηση ότι είναι και αυτοί κομμάτι μιας ιστορίας.

2. Οι ελεύθεροι: Κατά τους ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς η πρωτοβουλία επιλογής του θέματος αφήνεται στους συμμετέχοντες. Η απόφαση μπορεί να είναι είτε ατομική, είτε συλλογική, από ομάδες εργασίας
3. Οι αυθόρμητοι: Οι αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί συνδέονται άμεσα με την ευελιξία των μαθητών και την ικανότητα τους να εκμεταλλεύονται το τυχαίο. Μπορούνε να προκύψουνε κατά τη διάρκεια ενός από τους παραπάνω αυτοσχεδιασμούς
4. Οι σκηνοί: Οι σκηνοί είναι αυτοσχεδιασμοί που προκύπτουνε κατά την παρουσίαση ενός δρώμενου.

Στο σχέδιο διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν κυρίως κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί, καθώς είναι ένας καλός τρόπος να έρθει κανείς σε πρώτη επαφή με τον αυτοσχεδιασμό χωρίς να αγχωθεί για το τι πρέπει να κάνει πάνω στη σκηνή. Επίσης, το γεγονός ότι αφήνουνε περισσότερα περιθώρια έκφρασης και αυτοσχεδιασμού στον εμπυχωτή βοήθησε στη διδασκαλία του μαθήματος. Σε δεύτερη φάση ακολουθήσανε και ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί. Σύμφωνα με τον Γκόβα (2003), χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού είναι:

- Δημιουργεί αντί να ερμηνεύει κάτι δεδομένο
- Ενδιαφέρεται για τη διαδικασία όσο και για το αποτέλεσμα.
- Καθένας μπορεί να είναι ηθοποιός, συγγραφέας, σκηνοθέτης.
- Επιτρέπει τη δοκιμή και την αποτυχία.
- Ενισχύει τον αυθορμητισμό.
- Παράγει ιδέες, φτιάχνει σκηνές και χαρακτήρες.
- Μπορεί να έχει οποιαδήποτε θεματολογία και να προσαρμόζεται στις ικανότητες όσων συμμετέχουνε στην ομάδα.
- Ξεκινά από το άτομο και όχι από τον ρόλο.

- Διαχειρίζεται συμπεριφορές.

Ο ίδιος τονίζει ότι ένας επιτυχημένος αυτοσχεδιασμός χρειάζεται αποδοχή του συμπαίκτη, τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του δρώμενου, καθώς και την εξάλειψη κάθε ανταγωνιστικού στοιχείου. Πρέπει κανείς να σκέφτεται γρήγορα και να αντιδρά αυθόρμητα, αλλά παράλληλα να ακούει προσεκτικά. Πρόκειται για μια διαδικασία αποδοχής του εαυτού του, της φαντασίας του και της δημιουργικής του πλευράς (Γκόβας 2003).

Ο David Alger (1913) μιλώντας για έναν ιδανικό αυτοσχεδιασμό τόνισε πως οι συμμετέχοντες πρέπει:

1. **Να συμφωνούνε όλα τα μέλη που συμμετέχουνε σε αυτόν για το ιστορικό πλαίσιο.** Αυτό παρακινεί τους μαθητές να συζητήσουνε να προτείνουνε ιδέες και να τις στηρίζουνε με επιχειρήματα προκειμένου να πείσουνε τους άλλους για τη δυναμική της ιδέας τους.
2. **Να είναι έτοιμοι να εισάγουνε κάποιον απρόβλεπτο παράγοντα που θα αλλάξει την ροή της ιστορίας.** Είναι σημαντικό οι μαθητές να είναι έτοιμοι να δημιουργήσουνε μια τέτοια συνθήκη αλλά και να αντιδράσουν στην περίπτωση που κάποιος συμμαθητής τους εισάγει μια τέτοια συνθήκη.
3. **Να είναι αυθόρμητοι.** Τα αυτοσχεδιαστικά δρώμενα είναι μια καλή ευκαιρία για τους μαθητές να εκφράσουνε αυτό που πραγματικά σκέφτονται και να δημιουργήσουνε. Είναι καλό να παρακινούμε τους μαθητές να δρύνε αυθόρμητα, να παρακολουθούνε τις συνέπειες των πράξεών τους και να μη διακόπτουνε τη δράση για να ρωτήσουνε τον εκπαιδευτικό ή και την υπόλοιπη τάξη αν εγκρίνει αυτό που έχουνε στο μυαλό τους.
4. **Να συγκεντρώνονται στο τώρα.** Οι μαθητές μαθαίνουνε με αυτόν τον τρόπο να είναι ετοιμόλογοι. Ο κανόνας αυτός τους αποτρέπει από το να σκέφτονται πως θα εξελιχθεί το δρώμενο και καλούνται να βρύνε μια απάντηση και μια εξέλιξη ταιριαστή στην περίπτωση αναπτύσσοντας έτσι και τη δημιουργικότητά τους.
5. **Να παρατηρούνε και να βοηθούνε τους συμπαίκτες τους.** Οι μαθητές μέσω του αυτοσχεδιασμού παρακινούνται να βοηθούνε τους συμπαίκτες τους να παράγουνε ιδέες δίνοντάς τους οι ίδιοι πληροφορίες πάνω στις οποίες μπορούνε να αυτοσχεδιάσουνε αργότερα. Ωστόσο δεν αρκεί μόνο αυτό. Πρέπει και οι ίδιοι να ακούνε προσεκτικά τον συμπαίκτη τους, καθώς μπορεί αν παρέχει

πληροφορίες που θα βοηθήσουνε στην εξέλιξη της ιστορίας. Πρέπει επομένως να δίνουνε χρόνο ο ένας στον άλλον προκειμένου να λάβουνε μια ικανοποιητική ανατροφοδότηση, όπως άλλωστε και στην πραγματική ζωή. Είναι σημαντικό να παρακινούμε τους μαθητές να παρατηρούνε τις αντιδράσεις και τα αποτελέσματα των δικών τους αντιδράσεων στους άλλους παίκτες.

6. **Να μη χρησιμοποιούνε μόνο λέξεις.** Τρόπος επικοινωνίας δεν είναι μόνο οι λέξεις, αλλά και χειρονομίες, καθώς και εκφράσεις του προσώπου. Ένα δημιουργικό μυαλό θα «πιαστεί» από οτιδήποτε προκειμένου να δώσει ώθηση στο δρώμενο. Είναι σημαντικό να παρακινούμε τους μαθητές να μην είναι παθητικοί δέκτες και οι απαντήσεις τους να μην είναι συμβατικές και απλές, αλλά πρωτότυπες και ανατρεπτικές. Είναι σημαντικό να συμμετέχουνε στο δρώμενο με όλο τους το είναι αξιοποιώντας και τις δυνατότητες του σώματός τους, αλλά και το πρόσωπό τους προκειμένου να εκφραστούνε. Επιπλέον, σε συνδυασμό με την παραπάνω αρχή, θεωρείται σημαντικό να προσπαθούνε οι μαθητές να κατανοήσουνε τι βρίσκεται πίσω από τις λέξεις των συμμαθητών τους παρατηρώντας αυτά τα μη λεκτικά αυτά σήματα. Αυτό βοηθά τους μαθητές αφενός να αναπτύξουνε την κριτική σκέψη τους, αλλά και ένα τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχει αν κάνει με την αντίληψη των μη λεκτικών σημάτων.
7. **Να χαλαρώσουνε και να διασκεδάσουνε.** Είναι γεγονός πως τα αυτοσχεδιαστικά δρώμενα εκτός των άλλων έχουνε και ψυχοθεραπευτικές ιδιότητες για αυτό άλλωστε αξιοποιούνται και από τη δραματοθεραπεία. Ένα δρώμενο μπορεί να γίνει πολύ διασκεδαστικό ταξιδιάρικο όχι μόνο για τους συμμετέχοντες αλλά και για το κοινό. Δημιουργεί μάλιστα ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Το παιχνίδι είναι άλλωστε για τα παιδιά και για τους ενήλικες πολλές φορές μια έξοδος διαφυγής από την πραγματικότητα. (Alger 1913).

Στην παρούσα εργασία αξιοποιηθήκανε ασκήσεις που έχουνε εμπνευστεί από τα πρωτότυπα έργα των Viola Spolin και Keith Johnstone, εκπροσώπων του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου.

Σαφέστατα, επηρεασμένη από τον κονστρουκτιβισμό η Βιόλα Σπόλιν ξεκινά το θεατρικό της εργαστήρι και τη συγγραφή του βιβλίου της με τη φράση «Ο καθένας μπορεί να παίξει θέατρο. Ο καθένας μπορεί να αυτοσχεδιάσει» και συνεχίζει: «Σε

κατάλληλο περιβάλλον, ο καθένας μπορεί να μάθει ό, τι επιλέξει να μάθει [...] Το αν έχει κανείς ταλέντο ή όχι, παίζει πολύ μικρό ρόλο» (Spolin 1963: 3) Σύμφωνα με την Spolin (1963) μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται διάφορες δεξιότητες, ενώ παράλληλα το άτομο μαθαίνει. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο σκοπός της κάθε άσκηση μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Με αυτόν τον τρόπο καταργούνται οι συμβάσεις του «σωστού» και του «λάθους» οι παίκτες αυξάνουν την δημιουργικότητα και την ευρηματικότητά τους παίζοντας ομαδικά και μη ανταγωνιστικά. Η διαδικασία συμβάλει ακόμη και στην ψυχική ηρεμία των συμμετεχόντων, ενώ προσφέρουν οφέλη και στην καθημερινή τους ζωή, καθώς έρχονται σε επαφή με τις απόψεις των άλλων για την καθημερινότητα μέσα από την τέχνη.

Ο Keith Johnstone, γεννημένος το 1933 είναι ένα από τους βασικότερους εκπρόσωπους του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου. Ο ίδιος είναι και συγγραφέας θεατρικών έργων και υπήρξε υπεύθυνος ενός εργαστηρίου γραφής μέσα από το οποίο κατάφερε να συνδυάσει την διδασκαλία της δημιουργίας ενός θεατρικού έργου με αυτή του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου.

Ο τρόπος που ο Johnstone, δίδασκε αυτοσχεδιασμό βασιζόταν κατά πολύ στα παραμύθια και στους λεκτικούς συνειρμούς, με σκοπό να βοηθήσει τους ενήλικους να βρουν ξανά τον παιδικό αυθορμητισμό που χρειάζεται κανείς για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου. Δόγμα του είναι το εξής: Όσο ζούμε η φαντασία μας πολλές φορές είναι αδρανής, ο τρόπος να την ξεκλειδώσει κανείς είναι να αρνηθεί τους κανόνες της λογικής και να ανακαλύψει τον εαυτό του, το υποσυνείδητό του και τις δυνατότητές του. Ο ίδιος μέσα από το βιβλίο του «impro for theater» (αυτοσχεδιασμός το θέατρο) θέτει θεωρητικές και πρακτικές βάσεις για το αυτοσχεδιαστικό θέατρο, καθώς εξετάζει τεχνικές γέλιου, δημιουργίας ιστοριών και προσέλκυσης του ενδιαφέροντος του κοινού (Wardle 1989).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Αφετηρία της έρευνας.

Αφετηρία για την έρευνα στάθηκε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τη δημιουργική γραφή και τους τρόπους διδασκαλίας της. Ως αφετηρία επίσης, υπήρξε ο εξής προβληματισμός: πως η διδασκαλία μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές, προκειμένου με τρόπο βιωματικό να μάθουν να υιοθετούν τεχνικές συγγραφής σεναρίου και παράλληλα να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους; Ο προβληματισμός αυτός δεν υπήρξε έμπνευση μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης μέσω και τεχνικών διδασκαλίας, αλλά σκέψη της ίδιας της ερευνήτριας, μέσα από την παρατήρησή της μαθησιακής διαδικασίας της δημιουργικής γραφής σεναρίου κατά τη φοίτηση της στο τμήμα κινηματογράφου της σχολής καλών τεχνών του ΑΠΘ. Οι σπουδές της στο παιδαγωγικό τμήμα και η εμπειρία της ως εμπυχωτρία θεατρικού παιχνιδιού ενηλίκων την οδήγησαν στην τάση για διερεύνηση νέων τεχνικών διδασκαλίας. Κατά επέκταση οι ασκήσεις που προταθήκανε αποτελούν προϊόν της εμπειρίας της σε συνδυασμό με ασκήσεις που προταθήκανε κατά καιρούς από διάφορους θεατρανθρώπους που αναφέρονται, αναλυτικά, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διεξάγει κάποια συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στο μέλλον τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τεχνικές που θα παρουσιαστούν. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Μπορούνε οι μαθητές να εμπεδώσουνε τις διδακτικές ενότητες μέσα από μια διδακτική πρακτική βασισμένη στο θεατρικό και δραματικό παιχνίδι;
2. Αλλάζουνε οι μαθητές τον τρόπο γραφής τους μετά την εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Μπορεί η παρούσα διδακτική πρόταση να βελτιωθεί; Αν ναι με ποιον τρόπο;

Επιμέρους ερωτήματα είναι:

- a) Αισθανθήκανε οι συμμετέχοντες οικειότητα με τα μέλη της ομάδας και αν αισθανθήκανε άνετα να εκφράσουνε τις ιδέες τους μέσα από το δράμα με την παρουσία των υπολοίπων;
- b) Οι τεχνικές που αξιοποιηθήκανε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας βοήθησε περισσότερο τους συμμετέχοντες να κατανοήσουνε το αντικείμενο του μαθήματος;
- c) Οι συμμετέχοντες βρήκαν τη διαδικασία του μαθήματος ευχάριστη;
- d) Οι μαθητές μπορέσανε να λειτουργήσουνε καλύτερα ομαδικά ή ατομικά;

e) Οι συμμετέχοντες νιώσανε να εμπνέονται από τη διαδικασία;

Στην Ελλάδα έχουνε διεξήχθη κατά διαστήματα ορισμένες έρευνες σχετικά με τη δημιουργική γραφή. Η Τζιαμπάζη (χ.χ.) και ο Γροσδος (2013) επιβεβαιώνουνε τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο συγκεκριμένο μέσο διδασκαλίας, ενώ η Παπαδοπούλου (2005) επιβεβαιώνει το γεγονός ότι μέσω του παιχνιδιού είναι δυνατό να βελτιωθεί η γραφή των μαθητών, η συνεργατικότητα και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης- ομάδας. Η Κλωστράκη (2014) με τη σειρά της αναφέρει ότι κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες όλοι οι μαθητές μπορούνε να γράψουνε λογοτεχνικά έργα, ενώ υπογραμμίζει την σημασία των ΤΠΕ στην διαδικασία αυτή. Παράλληλα η έρευνά της ενθαρρύνει την διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από άλλες τέχνες όπως είναι και το θέατρο. Με το θέμα ασχολήθηκε επίσης και η Ιωαννίδου (2012).

Επομένως, Με βάση τα βασικά ερωτήματα, τις έρευνες διαμορφώνονται της έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση του δράματος με σκοπό τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, τις έρευνες που εκφράζουνε ορισμένα αποτελέσματα με βάση την ελληνική πραγματικότητα, αλλά και τις προσωπικές εμπειρίες της ερευνήτριας διαμορφωθήκανε οι εξής υποθέσεις εργασίας:

1. Ενδέχεται οι μαθητές να μπορούνε να εμποδώσουνε τις διδακτικές ενότητες μέσα από τη διδακτική πρακτική που βασίζεται στο θεατρικό παιχνίδι.
2. Ο τρόπος που οι μαθητές θα δομήσουνε έναν χαρακτήρα θα αλλάξει μετά το πέρας των συναντήσεων.
3. Η εκπαιδευτική πρόταση, δεδομένου ότι η ερευνήτρια δεν γνωρίζει τους συμμετέχοντες, τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, αναμένεται να έχει περιθώρια βελτίωσης.

Η έρευνα αυτή ενδέχεται να βοηθήσει εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιθυμούνε να διδάξουνε στους μαθητές του το μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά και να καλλιεργήσουνε σε αυτούς την δεξιότητα της δημιουργικής γραφής. Ενδέχεται επίσης να βοηθήσει κινηματογραφιστές που σκοπεύουνε αν ασχοληθούνε με την εκπαίδευση, όπως και εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών σχολείων, όπου ο κινηματογράφος διδάσκεται σαν ξεχωριστό μάθημα. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί ένα ακόμη βήμα ή καλύτερα μια ακόμη πρόταση για τη διδασκαλία του κινηματογράφου, αλλά και της δημιουργικής γραφής γενικότερα.

Έρευνα και είδη έρευνας στην εκπαίδευση.

Έρευνα είναι «η συστηματική διαδικασία προσπάθειας για εξεύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα (όταν η λύση δεν είναι γνωστή) χρησιμοποιώντας μια αποδεκτή μεθοδολογία.» (Tomal 2003:16).

Η ποιοτική έρευνα αξιοποιείται συχνά από τις κοινωνικές επιστήμες. Οι Ίσαρη & Πούρκος (2015) αναφέρουν ότι υπάρχει μια σύγχυση σχετικά με τον ορισμό της ποιοτικής έρευνας, καθώς πολλοί ορισμοί δίνονται βάση διαφορετικών χαρακτηριστικών και προσεγγίσεών της.

Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3 οπ. αναφ Ίσαρη & Πούρκος: 12-13).

Οι δυο τύποι έρευνας διαφέρουν φανερά μεταξύ τους. Βασικός στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να ερμηνεύσει ορισμένα δεδομένα, για αυτό και χρησιμοποιείται ευρέως από τις θετικές επιστήμες. Το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας. Θα ήταν δύσκολο άλλωστε να κατανοηθεί η ανθρώπινη δραστηριότητα και η μοναδικότητα της προσωπικότητας και των βιωμάτων κάθε ατόμου μόνο με την αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων. Επιπλέον, στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι μέσω της παρατήρησης και της σχέσης αιτίου- αποτελέσματος να παρατηρήσουν και να διατυπώσουν ορισμένους εφαρμοσμένους κανόνες. Παράλληλα, οι ποιοτικές μέθοδοι στη διατύπωση επιμέρους νόμων. Επίσης οι ποσοτικές έρευνες έχουν ως μέσα συλλογής δεδομένων και εργαλεία αριθμητικές μετρήσεις, ενώ γίνεται χρήση της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων. Η πληροφορία σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται αντιληπτή από τον αναγνώστη μέσω ποσοτικών μεθόδων, όπως είναι η γλώσσα των μαθηματικών.

Αντίθετα, εργαλεία των ποιοτικών ερευνών αποτελούν η πλαισιοθετημένη κατανόηση και η σύνθεση. Οι πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας παραθέτονται μέσα από την καταγραφή, την ερμηνεία και την παράθεση αποσπασμάτων γραπτού ή προφορικού λόγου. (Ισαρη & Πούρκος 2015).

Η έρευνα δράση

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ποιοτική μορφή έρευνας, ενώ πληροί όλα τα χαρακτηριστικά προκειμένου να χαρακτηριστεί ως έρευνα δράση.

Η έρευνα δράση μπορεί να αντλήσει στοιχεία και από τα δύο είδη έρευνας. Σύμφωνα με τον Kemmis (1981 οπ. αναφ. Γρόσδος 2013) πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια οικογένεια δραστηριοτήτων, με σκοπό την βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική ανάπτυξης και των σχολικών προγραμμάτων, το σχεδιασμό συστημάτων και την πολιτική ανάπτυξης. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό την ταύτιση στρατηγικών σχεδιασμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και κατόπιν συστηματικά υποβάλλονται σε παρατήρηση αντίδραση και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση θεωρείται ότι εμπλέκονται πνευματικά σε όλες τις δραστηριότητες (Kemmis 1981:536).

Η έρευνα δράση είναι μια συστηματική αποτελεί μια διαδικασία επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων ή βελτίωσης μεθόδων διδασκαλίας. Ένας ερευνητής δράσης χρησιμοποιεί κατάλληλη παρέμβαση για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων και την υλοποίηση ενεργειών για την επίλυση και βελτίωση ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Tomal 2003). Επομένως, είναι φανερό πως η έρευνα δράση, πρόκειται για ένα είδος έρευνας που μπορεί να είναι χρήσιμη κυρίως σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να πειραματιστούν και να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Σύμφωνα με τον Calhoun (2002) υπάρχουνε τρεις τρόποι κατά τους οποίους διεξάγεται μια έρευνα δράσης:

1. Ατομικά (individual action research): Πρόκειται για την έρευνα που μπορεί να διεξαχθεί από έναν εκπαιδευτικό, με σκοπό να βελτιώσει τις πρακτικές του ή να παρατηρήσει τη συμπεριφορά των μαθητών του απέναντι σε κάποιες καταστάσεις.

2. Ομαδικά σε συνεργασία με ένα πανεπιστήμιο (collaborative action research): Πρόκειται για ομάδες που εστιάζουνε στην επίλυση ενός προβλήματος που αφορά μια τάξη ή ένα σύνολο από σχολικές τάξεις.
3. Συνεργατικά μεταξύ των μελών ενός πανεπιστημιακού τμήματος (school wide action research): Σε αυτή την περίπτωση παράλληλα με τους στόχους της έρευνας δράσης, υπάρχει και ένα επιπλέον στόχος, που είναι οι φοιτητές να μάθουνε και αυτοί από την ερευνητική διαδικασία.

Η έρευνα που διεξήχθη πληροί όλες τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί ως «Έρευνα δράση».

Σύμφωνα με τους Altrichter, Posch & Somekh (2001) μια έρευνα δράσης πληροί τις εξής υποθέσεις:

- Εξετάζεται από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η έννοια της κοινωνικής κατάστασης αναφέρεται στη σχολική τάξη, ενώ σε ό, τι αφορά την παρούσα μελέτη αναφέρεται στην μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής.
- Έχει ως αφετηρία καθημερινά πρακτικά ζητήματα που προκύπτουνε από την τριβή του εκπαιδευτικού με το έργο του.
- Συνδυάζει πολλές μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες μπορεί κανείς να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα.
- Συν τοις άλλοις βοηθά τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει συνείδηση των πράξεων, των δυνατοτήτων του και των αδυναμιών του στη σχεδίαση και κατά την πραγμάτωση του έργου του.
- Κάθε έρευνα δράση είναι μοναδική και αδυνατεί να ενταχθεί με πλήρη επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο.

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994), η έρευνα δράση, συν άλλων, είναι κατάλληλη για περιπτώσεις που ο ερευνητής θέλει να πειραματιστεί πάνω σε νέες τεχνικές μάθησης ή και μεθόδους διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης τεχνικών διδασκαλίας του σεναρίου σε ενήλικες με σκοπό να γίνει πιο διαδραστική. Επομένως, είναι φανερό ότι το συγκεκριμένο εγχείρημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως έρευνα-δράση, καθώς οι στόχοι και τα χαρακτηριστικά της ανταποκρίνονται σε αυτά της συγκεκριμένης κατηγορίας.

Κατά τη συγκεκριμένη μελέτη υιοθετήθηκε το μοντέλο τεσσάρων φάσεων της έρευνας δράσης όπως αυτό περιγράφεται από τον Kemmis (1981 οπ. αναφ Γρόσδος 2011). Σύμφωνα με τον ίδιο η έρευνα δράση ακολουθεί μια σπειροειδή δομή κατά την οποία η διαδικασία σχεδιασμού της διδακτικής πρότασης ακολουθεί τα εξής βήματα. Αρχικά, δημιουργείται η ανάγκη στον ερευνητή να σχεδιάσει μια παρέμβαση με σκοπό τη βελτίωση ή την αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης. Αφού γίνει ο σχεδιασμός της διδακτικής πρότασης. Ύστερο στάδιο είναι αυτό της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης στα υποκείμενα της έρευνας που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι συμμετέχοντες του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής. Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της παρατήρησης και της ερμηνείας των συμπεριφορών των υποκειμένων, προκειμένου να καταλήξει κανείς σε ορισμένα συμπεράσματα. Η διαδικασία διεξαγωγής συμπερασμάτων ολοκληρώνεται στο στάδιο του αναστοχασμού, που αποτελεί και το τέταρτο, αλλά όχι το τελευταίο στάδιο της σπειροειδούς δομής, δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αφήνουν πολλές φορές περιθώρια βελτίωσης μιας διδακτικής μεθόδου ή και προσαρμογής της στην συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πρώτος κύκλος εξαντλείται με τη διαμόρφωση προτάσεων και διορθώσεων που μπορούν να εφαρμοστούν από την ερευνήτρια ή και από κάποιον άλλον ερευνητή για τη βελτίωση της συγκεκριμένης μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα τα στάδια που ακολούθησε η συγκεκριμένη μελέτη ήταν τα εξής:

1. Συγκρότηση ομάδας.
2. Σχεδιασμός διδακτικού σχεδίου.
3. Εφαρμογή διδακτικού σχεδίου.
4. Παρατήρηση-Αξιολόγηση-Συλλογή δεδομένων.
5. Διαμόρφωση τελικής διδακτικής πρότασης.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα επιλεχθήκανε ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Η τριγωνοποίηση αφορά τη χρήση πολλών διαφορετικών μεθόδων, οπτικών, θεωριών ή και ερευνητών στην ίδια ερευνητική/αξιολογική μελέτη (Danzin 1989), ενώ μπορεί να διασφαλίσει τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Συμέου 2001). Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων η έρευνες δράσης αξιοποιούνε την μέθοδο . Η τριγωνοποίηση αποτελεί συνδυασμό παραπάνω από μια μεθόδου συλλογής δεδομένων με σκοπό να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η

εγκυρότητα των δεδομένων που θα προκύψουνε. Τριγωνοποίηση μπορεί να επιτευχθεί με δυο τρόπους:

1. Με την χρήση διαφόρων μεθόδων συλλογής δεδομένων (στις περισσότερες περιπτώσεις, παρατήρησης και συνέντευξης προκειμένου να ληφθούνε απαντήσεις και δεδομένα από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες: των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών. Με άλλα λόγια η τριγωνοποίηση εξασφαλίζει την άποψη του ειδικού, των υποκειμένων της έρευνας και ενός τρίτου εξωτερικού παρατηρητή Altrichter at all (2001).
2. Με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων πάνω στην ίδια ομάδα υποκειμένων με σκοπό να διασταυρωθούνε τα στοιχεία που θα προκύψουνε στη συνέχεια (Investigator triangulation). Αυτό το είδος της τριγωνοποίησης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εκθέσει όψεις της πραγματικότητας με διαφορετικούς τρόπους (Danzin 1989).

Η τριγωνοποίηση εξυπηρετεί κατά πολύ την έρευνα, καθώς ορισμένες μεθόδους από μόνες τους (π.χ. η παρατήρηση) δίνει περιορισμένες πληροφορίες για μια κατάσταση και δε μπορεί να δώσει μια συγκεκριμένη εικόνα, ειδικά όταν πρόκειται για ανθρώπινες συμπεριφορές, γεγονός που μπορεί να παραποιήσει ή να διαστρεβλώσει τελείως τα δεδομένα. Όσο περισσότερο διαφέρουνε οι μέθοδοι μεταξύ τους, τόσο περισσότερο εξυπηρετείται ο στόχος του ερευνητή, καθώς μπορεί να συγκρίνει τα δεδομένα που προκύψανε από διαφορετικούς τρόπους (Cohen& Mriion 1994).

Στην έρευνα για την οποία γίνεται λόγος αξιοποιήθηκε ο δεύτερος τρόπος τριγωνοποίησης, καθώς θεωρήθηκε ο πλέον κατάλληλος για το θέμα αυτό, δεδομένου ότι τα υποκείμενα της έρευνας είναι ενήλικες και κατά επέκταση αποτελούνε τη μοναδική ομάδα ατόμων που σχετίζεται άμεσα με την έρευνα. Τα μέσα συλλογής δεδομένων που αξιοποιηθήκανε σε αυτή την περίπτωση είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και η συλλογή δεδομένων που προϋπάρχουνε.

Αναφορικά με την παρατήρηση, αξίζει να ειπωθεί ότι χωρίζεται σε δυο κατηγορίες ανάλογα με την μορφή της: Ως μη δομημένη εφόσον τον ερευνητή δεν τον απασχολούνε συγκεκριμένες πληροφορίες και δομημένη, εφόσον ο παρατηρητής εξετάζει συγκεκριμένες συμπεριφορές και γεγονότα. Ανάλογα επίσης με το αν συμμετέχει ο παρατηρητής- ερευνητής ή όχι, η παρατήρηση διακρίνεται σε συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση (Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων

Πολιτισμού και Αθλητισμού Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολίτικης 2012). Αν και η ελεύθερη, μη δομημένη παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή επιτρέπει την άντληση μεγάλου εύρους δεδομένων, δυσκολεύει το έργο του παρατηρητή, καθώς όταν δεν υπάρχουν όροι και περιορισμοί στις πληροφορίες που μπορεί να λάβει ο παρατηρητής, είναι πολύ πιθανόν κάποια συμβάντα- πληροφορίες σημαντικές για την έρευνα να χαθούνε. Αναλόγως, ωστόσο, και στην δομημένη παρατήρηση, ενδέχεται να χαθούνε πληροφορίες στις οποίες δε θα εστιάσει ο ερευνητής, καθώς ενδέχεται να μην τις θεωρήσει χρήσιμες (Bromley 1986 οπ αναφ Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολίτικης 2012).

Αναφορικά με τη συγκεκριμένη έρευνα, η παρατήρηση είναι δομημένη, καθώς αποσκοπεί στο να ελέγξει αν ανταποκρίνονται θετικά οι μαθητές στα ερεθίσματα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, είναι συμμετοχική παρατήρηση, καθώς η ερευνήτρια αποτελούσε εμψυχώτρια της διαδικασίας και κατεύθυνε σε μεγάλο βαθμό τα υποκείμενα της έρευνας. Η παρατήρηση των υποκειμένων εξελίχθηκε σε δυο φάσεις:

Οπτικοακουστική καταγραφή γεγονότων: Σε πρώτη φάση επιλέχθηκε η κάμερα ως μέσο παρατήρησης, καθώς πρόκειται για ατομική έρευνα δράσης όπου η ερευνήτρια είναι και η ίδια η εκπαιδευτικός, γεγονός που θα τη δυσκόλευε να παρατηρεί, να καταγράφει και ταυτόχρονα να διδάσκει, να αλληλεπιδρά και να ανατροφοδοτεί τους μαθητές. Επιλέχθηκε κάμερα αντί για μαγνητόφωνο, καθώς έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς όχι μόνο τα λόγια και τις συζητήσεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και τον τρόπο που χειρίζονται το σώμα τους κατά την εκπλήρωση των θεατρικών ασκήσεων. Η κάμερα είναι μια αντικειμενική θεώρηση της έρευνας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ό, τι κατέγραψε η κάμερα αναλύθηκε μετά την ολοκλήρωση των τεσσάρων συναντήσεων από την ερευνήτρια.

Σε δεύτερη φάση η ερευνήτρια κατέγραφε μια μέρα μετά τη συνάντηση, τόσο μέσω της παρακολούθησης των συμβάντων μέσα από την κάμερα, αλλά και την εμπειρία της ως εμψυχώτρια και οργανωτής του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας. Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς εκφράζει την πραγματικότητα από την πλευρά του παρατηρητή. Στην εν λόγω περίπτωση, ο παρατηρητής είναι και ο εκπαιδευτικός, επομένως η αξία του ημερολογίου έχει αρκετά μεγάλη σημασία.

Το ημερολόγιο αποτελεί έναν καλό τρόπο μύησης ενός εκπαιδευτικού στην έρευνα, ενώ επιπλέον βοηθά τον εμπλεκόμενο να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τον εαυτό του και τις τεχνικές που αξιοποιεί για να φέρει εις πέρας το έργο του. Η Αυγήτου (2011) προτείνει τις εξής ερωτήσεις προκειμένου ένας εκπαιδευτικός- ερευνητής:

Τι συμβαίνει; (περιγραφή)

Πώς το καταλαβαίνω; (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία)

Τι μπορώ να κάνω; (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)

Πώς αξιολογώ την επιλεγμένη δράση μου; (έλεγχος των αποτελεσμάτων)

Ποια δράση μπορώ να επιλέξω στη συνέχεια; (αναστοχασμός). (Αυγήτου 2011: 34).

Στα παραπάνω ερωτήματα βασίστηκε και η καταγραφή των στοιχείων στην παρούσα μελέτη. Η ερευνήτρια κατέγραφε τις πληροφορίες στο ημερολόγιό της, σε ηλεκτρονική μορφή μια μέρα μετά από κάθε συνάντηση.

Η τήρηση ημερολογίου είναι μια δραστηριότητα οικεία σε πολλούς ερευνητές, αποτελεί μια μέθοδο που χρησιμοποιείται πιο εύκολα σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Μπορεί να περιέχει προβληματισμούς του ερευνητή και παρατηρήσεις για την πρόοδο των μαθητών, αλλά και του εαυτού του. Αποτελεί εργαλείο αυτογνωσίας, αυτοαξιολόγησης, αυτοβελτιώσης και ταυτόχρονα, πηγή ερευνητικών δεδομένων. Οι ιδέες και οι σκέψεις των ερευνητών που καταγράφονται στα ημερολόγια ενδέχεται να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για σχεδιασμών νέων πρακτικών, μεθόδων και πειραματισμών τόσο από τους ίδιους τους ερευνητές όσο και από άλλους που θα διαβάσουν και θα εμπνευστούν από την έρευνά τους. Στα ημερολόγια παρέχονται και καταγράφονται πληροφορίες σχετικά με το είδος του ερωτήματος που εξετάζεται. (Altrichter at all 2001).

Κρίθηκε ότι η παρατήρηση ήταν ένα κατάλληλο εργαλείο μεθόδου συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα. Δεδομένου ότι η ερευνήτρια κλήθηκε να εκπονήσει μόνη της την έρευνα και η ίδια είχε της απαιτούμενες γνώσεις για να διδάξει το συγκεκριμένο αντικείμενο, θεωρήθηκε πιο κατάλληλη μέθοδος για τα συγκεκριμένα δεδομένα η συμμετοχική παρατήρηση, όπου η ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός ήταν το ίδιο πρόσωπο. Η καταγραφή των συναντήσεων βοήθησε την εκπαιδευτικό να παρατηρήσει τα υποκείμενα της έρευνας ξεχωριστά και να ανακαλέσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με τον καθένα από τους συμμετέχοντες όπως το αν

ανταποκριθήκανε στην κάθε άσκηση και αν δείχνανε στοιχεία οικειότητας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Αναφορικά με τα δεδομένα που προϋπάρχουνε, σύμφωνα με τους Altrichter at all (2001) τα επιπλέον δεδομένα που μπορεί να εξετάσει ένας ερευνητής είναι τα εξής:

- Κείμενα των μαθητών, είτε που έχουνε γραφτεί στα πλαίσια του μαθήματος, είτε ανεπίσημα κείμενα, όπως γκράφιτι ή άρθρα σε σχολικά περιοδικά.
- Τα κείμενα των εκπαιδευτικών που μπορούνε να αποτελούνε φύλλα εργασίας, γραπτές σημειώσεις στα γραπτά των μαθητών.
- Άλλα έγγραφα όπως επιστολές γονέων ή χαρτιά από το υπουργείο, το βιβλίο της ύλης κ.α.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν προηγούμενα γραπτά κείμενα των συμμετεχόντων προκειμένου να ελεγχθεί το επίπεδο γραφής τους και η εξοικείωσή τους με το σενάριο ως μορφή κειμένου, αλλά και κανόνων και συμβάσεων. Υπάρχουνε τέσσερεις τρόποι συλλογής τέτοιων στοιχείων:

- Ο εκπαιδευτικός ζητά έναν συγκεκριμένο αριθμό εργασιών από κάθε μαθητή προκειμένου να μελετήσει την εξέλιξή του ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Μπορεί να είναι όλες οι εργασίες ή η επιλογή των καλύτερων, ακόμη και αυθαίρετη επιλογή.
- Ενδέχεται ο εκπαιδευτικός- ερευνητής να ζητήσει από τους ίδιους τους μαθητές να κάνουνε μια επιλογή των εργασιών που θα θέλανε να παραδώσουνε στον ίδιο.
- Μπορεί η τάξη να συγκεντρώσει έναν αριθμό εργασιών και να επιλεγούνε οι πιο κατάλληλες για τον φάκελο του ερευνητή.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί κάθε τόσο να ζητά ξεχωριστό δείγμα εργασιών που είναι ανάλογες με το θέμα (Brennan 1982 οπ. αναφ. Altrichter at all).

Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα είναι ότι κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθεί κατά πόσο ήταν αποτελεσματική η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε και κατά πόσο εφαρμοστήκανε στην πράξη οι τεχνικές που διδαχθήκανε στο εργαστήρι. Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό, θα μπορούσε κανείς να πει ότι ο τρόπος που συλλέχθηκαν τα γραπτά κείμενα από τους μαθητές αποτέλεσε έναν συνδυασμό της πρώτης και της τρίτης μεθόδου. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες κατά την πρώτη συνάντηση να έχουνε μαζί τους ένα κείμενο δικό τους ή

να έχουνε ετοιμάσει ένα κείμενο με θέμα «ένας δολοφόνος εξομολογείται, προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι εξοικειωμένοι με την ανάλυση ενός χαρακτήρα, των κινήτρων του, της πολυπλοκότητας της προσωπικότητάς του και κατά πόσο υπάρχει τόξο μεταβολής στην ιστορία τους. Όλα τα παραπάνω αποτελούνε συστατικά ενός ενδιαφέροντος και πολυεπίπεδου χαρακτήρα και είναι και τα κριτήρια βάση των οποίων αξιολογήθηκαν τα κείμενα των συμμετεχόντων. Στην τελευταία συνάντηση ζητείται από τους συμμετέχοντες να γράψουνε άλλο ένα σενάριο δικής τους επιλογής θέματος, όπου θα αξιοποιήσουνε κάποιες από τις τεχνικές που διδαχτήκανε κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων. Στο τέλος τα κείμενα θα αξιολογηθούνε, βάση των ίδιων κριτηρίων που αξιολογήθηκαν και τα πρώτα. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ύστερα από κάθε συνάντηση ζητούνταν από τους μαθητές να εκπονήσουνε μια εργασία – δημιουργικό κείμενο βασισμένο στη διδακτική ενότητα για την οποία έγινε λόγος στο εργαστήριο γραφής, προκειμένου να υπάρχουνε όσο το δυνατόν περισσότερα έγγραφα για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα γραπτά των συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης. Τέλος, ως επιπλέον δεδομένα αξιοποιηθήκανε τα σχόλια των μαθητών στο διαδίκτυο πάνω στα αποσπάσματα ταινιών που κοινοποιούσε ο ερευνητής με σκοπό τον προβληματισμό των συμμετεχόντων.

Ως προς τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουνε σε μια συνέντευξη, υπάρχουνε οι ατομικές και οι ομαδικές συνεντεύξεις. Οι ατομικές συνεντεύξεις αναφέρονται στην περίπτωση που στην διαδικασία της συνέντευξης συμμετέχει ο ερευνητής και κάθε φορά ένας από τους συμμετέχοντες, ενώ στις ομαδικές συνεντεύξεις συμμετέχουνε ο ερευνητής καθώς και δυο ή περισσότερα άτομα. Ως προς το περιεχόμενο υπάρχουνε τρία είδη συνεντεύξεων: Η δομημένη συνέντευξη, όπου ο ερευνητής οργανώνει με ακρίβεια τις ερωτήσεις που θα κάνει στους συμμετέχοντες, χωρίς να τους αφήνει πολλά περιθώρια να επεκταθούνε παραπάνω. Η ελεύθερη συνέντευξη απαιτεί ελάχιστη έως καθόλου οργάνωση των ερωτήσεων από την πλευρά του ερευνητή. Η εξέλιξη της συνέντευξης βασίζεται στα λεγόμενα των συμμετεχόντων τα οποία ο ερευνητής μπορεί να εκμεταλλευτεί, προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά του ερωτήματα. Τέλος, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα συνδυασμό των παραπάνω. Ο ερευνητής σχεδιάζει τις ερωτήσεις της συνέντευξης, αλλά κατά τη διεξαγωγή της αφήνει περιθώρια στους συμμετέχοντες να ξεφύγουνε από τα αυστηρά όρια των ερωτήσεων και να εκμεταλλευτεί τα επιπλέον στοιχεία που αυτοί θα του δώσουνε.

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, καθώς θεωρήθηκε ότι, από τη στιγμή που τα υποκείμενα της έρευνας ήταν ενήλικες, θα είχαν την κρίση και την δυνατότητα να εκφέρουν άποψη και να αξιολογήσουν τη διδακτική πρόταση και κατά πόσο ωφελήθηκαν από αυτή. Επίσης, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκφέρουν άποψη, σχετικά με τη διαδικασία δίνει στην ερευνήτρια την ευκαιρία να εξετάσει και την άποψη των μαθητών πέρα από τη δική της, γεγονός που συμβάλει θετικά στην επίτευξη των στόχων της έρευνας, δηλαδή στην βελτίωση ή υιοθέτηση ορισμένων διδακτικών τεχνικών και μεθόδων. Αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου να δοθεί μια ξεκάθαρη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά να έχουν, ταυτόχρονα, περιθώριο οι συμμετέχοντες να εκφράσουν κάποιες απόψεις και πλευρές που μπορεί να μην προβλεφθήκανε από τον ερευνητή. Η συνέντευξη ως ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό- ερευνητή να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη και αντικειμενική εικόνα για τις απόψεις των συμμετεχόντων από ένα ερωτηματολόγιο, όπου οι ερωτήσεις του μπορεί να είναι ασαφείς και να μην γίνουν κατανοητές από όλους τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, όταν αριθμός των συμμετεχόντων είναι μεγάλος αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα μη προτιμητέα μέθοδο.

Στη προκειμένη περίπτωση αξιοποιήθηκε τόσο η μέθοδος των ατομικών όσο και των ομαδικών συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, κατά την τελευταία συνάντηση η ερευνήτρια-εμπυχωτρία ζήτησε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικές με τη διαδικασία και να εκφέρουν κάποιες απόψεις. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε και ως αυτοαξιολόγηση. Στη συνέχεια, διεξαχθήκανε ορισμένες ατομικές συνεντεύξεις μέσω skype προκειμένου να εκφέρουν άποψη και συμμετέχοντες οι οποίοι δεν μπόρεσαν να παραβρεθούν στην τελευταία συνάντηση. Οι ερωτήσεις που γίνανε στους συμμετέχοντες βασιστήκανε στους βασικούς και επιμέρους στόχους της έρευνας και είχαν ως σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις τους σχετικά με την διαδικασία. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού αλλά και κλειστού τύπου. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση των κλειστού τύπου ερωτήσεων υπήρχε προτροπή από τον ερευνητή να σκεφτούν οι συμμετέχοντες κάτι διαφορετικό από αυτό που ο ίδιος έχει αναφέρει. Αναλυτικά οι ερωτήσεις φαίνονται στο παράρτημα.

Η έρευνα

Σε πρώτη φάση αναζητήθηκαν χώροι και άτομα προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Επιλέχθηκε ο χώρος του καλλιτεχνικού σωματείου «Εξαύδα» στην πόλη των Ιωαννίνων. Ο χώρος επιλέχθηκε γιατί ήταν κατάλληλα διαμορφωμένος ώστε οι συμμετέχοντες να εκφραστούν με άνεση μέσω της κίνησης, αλλά και μέσω του γραπτού λόγου. Παραχωρήθηκε δωρεάν από το διοικητικό συμβούλιο της ομάδας στην ερευνήτρια, οπότε το εργαστήριο δημιουργικής γραφής που ακολούθησε ήταν ανοιχτό με σειρά προτεραιότητας στα μέλη της ομάδας. Οι συναντήσεις γίνανε μέσα Μάη με Ιούνη του 2017. Η πρώτη συνάντηση έγινε στις 14/05/2017, η δεύτερη στις 21/05/2017, η τρίτη στις 29/05/2017 και η τέταρτη στις 01/06/2017. Χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης έρευνας είναι το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, καθώς οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο συμμετείχαν στις ασκήσεις και καθορίσανε οι ίδιοι την ροή των ασκήσεων και των ιστοριών που δημιουργήσανε. Επιπλέον, υπήρχε ευελιξία στο σχέδιο μαθήματος, το οποίο προσαρμόστηκε στις εκπαιδευτικές και σωματικές ανάγκες των μαθητών.

Πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι διεξήχθη σε χώρο που επέτρεψε στους συμμετέχοντες να μούνε στην διαδικασία και στο κλίμα του θεάτρου, αλλά και του θεατρικού παιχνιδιού.

Μειονέκτημα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν υπήρξε σε μεγάλο βαθμό συνέπεια όλων συμμετεχόντων στις συναντήσεις. Επιπλέον, το δείγμα ήταν μέτριο έως μικρό και ανάμεικτο, χωρίς δηλαδή να αποτελείται από τους ίδιους ανθρώπους κάθε φορά.

Η ερευνήτρια

Όπως αναφέρθηκε η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στην έρευνα που διεξήχθη, καθώς η ίδια είχε τις γνώσεις λόγω της βιβλιογραφικής έρευνας του θεωρητικού μέρους της παρούσης μελέτης. Δεν υπήρξε άλλος ερευνητής κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Ορισμένες φορές, στην διεξαγωγή της έρευνας- δράσης, πέρα από τον βασικό ερευνητή συμμετέχουν και άλλα δυο πρόσωπα. Αυτά είναι ο κριτικός φίλος (critical friend) και ο διευκολυντής (facilitator). Ο κριτικός φίλος προσφέρει ανατροφοδότηση. Η ανατροφοδότηση μπορεί να προσφερθεί σε ένα μαθητή, ένα δάσκαλο, ένα ερευνητή ή και σε μια ομάδα ατόμων. Ο κριτικός φίλος, όπως άλλωστε φαίνεται και από το όνομά του είναι ένα άτομο εμπιστοσύνης που θέτει προκλητικές ερωτήσεις, παρέχει δεδομένα δοσμένα από τη δική του οπτική γωνία και με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να ασκήσει

κριτική στη δουλειά κάποιου με καλές πάντα προθέσεις (Costa & Kallick 2002:50). Ο διευκολυντής αντίστοιχα, συντονίζει την ερευνητική διαδικασία. Διακριτοί είναι και οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του ερευνητή, όπου ο πρώτος διδάσκει βασισμένος σε μια μέθοδο- τεχνική, ενώ ο δεύτερος φροντίζει να συλλέγει τα δομένα που του είναι χρήσιμα. Στην παρούσα μελέτη όλοι οι παραπάνω ρόλοι πραγματοποιήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια και για αυτό η μέθοδος της μαγνητοσκόπησης της διαδικασίας που επιλέχθηκε είχε ως σκοπό να βοηθήσει στην εξασφάλιση μιας πιο αντικειμενικής ανασκόπησης των αποτελεσμάτων. Η γνώση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας καθώς και η εμπειρία της ως εμπυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού την βοήθησαν να αναλάβει τον ρόλο του διευκολυντή- οργανωτή.

Οι συμμετέχοντες

Η επικοινωνία και η εκδήλωση ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων έγινε μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εννέα άτομα ηλικίας 19-26 ετών. Στην πλειοψηφία τους αποτελέσανε μέλη του καλλιτεχνικού σωματείου «Εξαύδα». Οι περισσότεροι από αυτούς είχαν έρθει ξανά σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι, αλλά όχι με τη δημιουργική γραφή, ορισμένοι δεν είχαν έρθει σε επαφή με κανένα από τα δύο, ενώ μόλις ένα άτομο είχε ξαναπαρακολουθήσει ένα εργαστήριο συγγραφής σεναρίου. Όλοι, ωστόσο, δηλώσανε μέσω των συνεντεύξεων ότι έρχονταν αρκετά συχνά, σε επαφή με αφηγηματικές μορφές λόγου, όπως βιβλία, βίντεο, ταινίες κ.α. Επιπλέον, όλοι μοιράζονταν το ίδιο ενδιαφέρον για την τέχνη, το θέατρο και τη γραφή και ήρθαν στις συναντήσεις με επιθυμία και διάθεση να μάθουνε.

Μεθοδολογία

Η διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε μια σειρά μαθημάτων με θέμα τον κινηματογραφικό χαρακτήρα και τεχνικές συγγραφής σεναρίου. Το σχέδιο διδασκαλίας που παρατίθεται παρακάτω αποτέλεσε τον πρώτο σχεδιασμό της ερευνήτριας, ο οποίος κατά την έρευνα τροποποιήθηκε σχετικά, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών.

Διδακτικές ενότητες

Γνωρίζοντας τον χαρακτήρα: Οι συμμετέχοντες θα μπόυνε στην διαδικασία να αναρωτηθούνε για το «ποιος», το «που», το «τι» και το «γιατί» σχετικά με τον ήρωά τους και τη δράση του στην ιστορία.

Οι διάφορες πλευρές ενός χαρακτήρα: Βασικός σκοπός είναι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν ότι ένας χαρακτήρας έχει «διπλή φύση» από τη μια υπάρχει το κοινωνικό τους προφίλ και από την άλλη ο πραγματικός τους χαρακτήρας (characterization- true character). Ο ήρωας πρέπει να βρεθεί σε μια συνθήκη «πίεσης» προκειμένου να αποκαλύψει και να ανακαλύψει τον αληθινό του χαρακτήρα.

Ο διάλογος και ο ήρωας : Ο διάλογος αποκαλύπτει στοιχεία για τον ήρωα και την ιστορία με τρόπο ρεαλιστικό. Ο κάθε ήρωας ανάλογα με το κοινωνικό του προφίλ και τον χαρακτήρα του συμπεριφέρεται και μιλά αναλόγως.

Το τόξο μεταβολής- μεταμόρφωσης: Φορές οι ήρωες κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας εξελίσσονται σαν χαρακτήρες και προσωπικότητες. Ο ήρωας είναι καλό να είναι διαφορετικός στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας. Η αλλαγή αυτή μπορεί να είναι αρμονική και σταδιακή.

Ο στόχος και η ανάγκη: Ένας χαρακτήρας μέσα στην ιστορία αφενός έχει ένα στόχο που παλεύει για να πετύχει (εξωτερικό κίνητρο). Πολλές φορές ο στόχος κρύβει μια βαθύτερη ανάγκη την οποία παλεύει να καλύψει και φορές δεν γνωρίζει ούτε ο ίδιος (εσωτερικό κίνητρο).

Ταύτιση του θεατή με τον ήρωα: Υπάρχουν διάφοροι τρόποι που μπορεί να αξιοποιήσει ένας συγγραφέας για να κάνει τον θεατή να συμπαθήσει και να συναισθανθεί τον ήρωα.

Διδακτικά μέσα: Θεατρικό παιχνίδι

Παρατηρήσεις:

Πριν την πρώτη συνάντηση έχει προγραμματιστεί μια πρώτη επαφή και ενημέρωση των συμμετεχόντων που μπορεί να γίνει είτε με μια εισαγωγική συνάντηση είτε μέσω e-mail όπου θα τους ζητηθεί να ετοιμάσουν για την πρώτη συνάντηση ένα κείμενο με θέμα «Η κατάθεση ενός δολοφόνου». Το κείμενο αυτό θα είναι το πρώτο βήμα γραφής και θα αξιολογηθεί με βάση τα κριτήρια που ειπωθήκανε στο θεωρητικό μέρος. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το δύσκολο θέμα είναι για να ελέγξει τις ικανότητες των συμμετεχόντων να πλάθουν χαρακτήρες.

Επιπλέον, δημιουργήθηκε μια «κλειστή ομάδα» σε δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης, όπου μετείχαν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα και είχαν την δυνατότητα να ανεβάσουν δικά τους γραπτά κείμενα προς αξιολόγηση από τους

υπόλοιπους, ενώ η εκπαιδευτικός φρόντιζε να ανεβάζει τακτικά ταινίες μικρού ή μεγάλου μήκους, ώστε η συμμετέχοντες να έχουνε όλοι ένα κοινό ερεθίσμα στο οποίο θα μπορούσε να γίνει αναφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι συμμετέχοντες σχολιάζανε με βάση τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού τα συγκεκριμένα αποσπάσματα, είτε αφήνοντας σχόλια στον ιστότοπο, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ύστερα από το πέρας της κάθε συνάντησης, οι συμμετέχοντες καλούνταν να συγγράψουν ένα κείμενο με βάση την κάθε ενότητα που διδάχτηκε.

Συμπερασματικά, η διαδικασία της διδασκαλίας ακολούθησε τα στάδια που αναφερθήκανε στο θεωρητικό μέρος. Οι συμμετέχοντες περάσανε από το αναγνωστικό στάδιο, όπου είχανε την ευκαιρία να παρακολουθήσουνε ταινίες που εφαρμόζανε τις τεχνικές για τις οποίες είχε γίνει λόγος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, περάσανε από το προσυγγραφικό στάδιο όπου έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, μέσω του δράματος και τέλος, περάσανε από το συγγραφικό στάδιο, όπου έγινε κατά τη διάρκεια της εβδομάδας που μεσολαβούσε μεταξύ της κάθε συνάντησης στον προσωπικό χώρο του καθενός.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας υιοθετήθηκε η οριζόντια καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς υπεύθυνοι για την εξέλιξη των ασκήσεων και των αυτοσχεδιασμών ήταν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, ενώ η εμπυχώτρια τους παρείχε κυρίως, ερεθίσματα. Τέλος, ο τύπος του εκπαιδευτικού που επέλεξε η εμπυχώτρια να υιοθετήσει είναι αυτός του διαμεσολαβητή, καθώς η ίδια βρισκότανε σε μια μόνιμη αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες, δεδομένου ότι ή τους παρείχε ερεθίσματα ή αξιολόγηση για το αποτέλεσμα, χωρίς να είναι παρεμβατική στο έργο τους.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι συμμετέχοντες μετείχανε σε δρώμενα θεατρικού παιχνιδιού και υιοθετήθηκανε στοιχεία από όλα τα στάδια του: τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης, αλλά και του αναστοχασμού. Υιοθετήθηκανε επίσης, οι τεχνικές των παγωμένων και των δυναμικών εικόνων.

Ορισμένες από τις δραστηριότητες που γίνανε κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου αποτελούνε έμπνευση της ερευνήτριας ή και ασκήσεις με τις οποίες έχει έρθει η ίδια σε επαφή ως συμμετέχουσα σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού. Ορισμένες άλλες αποτελούνε έμπνευση σκηνοθετών και θεωρητικών του θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού. Ωστόσο, όλες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τους στόχους της διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων να γίνει φανερός μόνο στο χαρτί, ενώ

οι συμμετέχοντες να το βιώσουν σαν μια διαδικασία μύησης και συνεχούς προόδου πάνω σε ένα θέμα. Αυτό θεωρώ ότι επιτυγχάνεται με τη διατήρηση ενός κοινού χαρακτηριστικού που συνδέει την κάθε δραστηριότητα με την άλλη. Αυτό το «συστατικό», στην προκειμένη περίπτωση, είναι ο ήρωας. Στην πρώτη συνάντηση οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια πρώτη εικόνα ενός ήρωα και με αυτήν πορεύονται σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων και χαρακτηρίζει όλες τις δραστηριότητες. Σταδιακά οι συμμετέχοντες διερευνούν όλο και πιο σφαιρικά τους χαρακτήρες τους. Προκειμένου να συγκεντρωθούν και να μπουν περισσότερο στο κλίμα οι συμμετέχοντες, θα υπάρχει μουσική. Πρόκειται για ένα στοιχείο που θα είχε προσθέσει και ο Στανισλάβσκι.

Τέλος, οι τίτλοι-ονομασίες των δραστηριοτήτων αποτελούν στην πλειονότητά τους έμπνευση της ερευνήτριας, ενώ στις περιπτώσεις που έχουν αντληθεί από κάπου αλλού γίνεται αναφορά στην πηγή. Οι ασκήσεις που δοθήκαν στους συμμετέχοντες για το τέλος κάθε συνάντησης ήταν προαιρετικές, αν και έγινε σαφές από την εμπυχότρια ότι έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν της ενότητες που θα διδαχτούν.

Πρώτη συνάντηση

Σκοπός της πρώτης συνάντησης είναι οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν έναν ήρωα με βάση τις δοσμένες συνθήκες του συστήματος Στανισλάβσκι. Η πρώτη συνάντηση αποτελεί μια πιο επιφανειακή προσέγγιση ενός χαρακτήρα και των «δοσμένων συνθηκών» προκειμένου να σχηματίσουν οι ήρωες μια πρώτη εικόνα για τον χαρακτήρα με τον οποίο θα ασχοληθούν κατά τη διάρκεια του κύκλου των σεμιναρίων. Επιμέρους στόχοι είναι:

- Να αισθανθούν γνωριστούν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες και, αν νιώσουν οικειότητα με τους υπόλοιπους, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου όλοι θα εκφράζονται ελεύθερα.
- Οι συμμετέχοντες να μπουν στη διαδικασία να παρουσιάσουν τις δοσμένες συνθήκες που θα δημιουργήσουν μέσα από το διάλογο.
- Να μπουν στη διαδικασία οι συμμετέχοντες να ταυτιστούν με τον χαρακτήρα που δημιουργήσανε και να αυτοσχεδιάσουν με βάση τα χαρακτηριστικά που του προσδώσανε.

- Να ενεργοποιήσουν οι συμμετέχοντες την φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους.
- Να ψυχαγωγηθούν οι συμμετέχοντες.

Αρχικά η επιγραφή που τίθεται στον τοίχο χρησιμοποιείται ως αφορμή και προσδοκεί να εντείνει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για το μάθημα, ενώ «προοικονομεί» τι θα ακολουθήσει στη συνέχεια. Σε πρώτη φάση γίνονται δύο ασκήσεις με σκοπό οι συμμετέχοντες να νιώσουν πιο οικεία με τους υπόλοιπους και με τον χώρο. Στη συνέχεια ακολουθεί μια άσκηση με σκοπό να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες την έννοια του Status και να εκφράσουν τη δυναμική του χαρακτήρα με το σώμα τους και το περπάτημά τους και να νιώσουν όπως αυτός. Στην Πέμπτη άσκηση ο εμπνευστής καλεί τους συμμετέχοντες να μιμηθούν μια συμπεριφορά, ή έναν τύπο χαρακτήρα που υπάρχει στην πραγματικότητα, όπως θα έκανε ένας σεναριογράφος. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες δημιουργούν έναν ήρωα και προχωρούν στην επόμενη άσκηση που σκοπό έχει να κάνει τους χαρακτήρες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και μέσα από την αλληλεπίδραση να δημιουργήσουν και κάποιες επιπλέον πτυχές του χαρακτήρα.

Όλα τα παραπάνω βοηθούν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο ερώτημα «ποιός;» είναι ο ήρωας της ιστορίας που θα δημιουργήσουν. Η επόμενη άσκηση αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιήσει τους συμμετέχοντες σχετικά με το «που» το «πότε» και το «τι θέλει να πετύχει» ο χαρακτήρας και πως αυτά μπορούν να φανούν συνοπτικά μέσα από ένα διάλογο. Στη συνέχεια επιδιώκεται η δημιουργία ενός «παράδοξου» που θα καταστήσει τον χαρακτήρα πιο ενδιαφέρον. Οι συμμετέχοντες ακούνε τους υπόλοιπους να βάζουν τον χαρακτήρα σε ένα καλούπι και από μόνοι τους επιδιώκουν να ξεφύγουν από αυτό. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν ένα «παράδοξο» για τον χαρακτήρα τους ή και ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό πάνω στο οποίο θα στηριχθούν προκειμένου να τον κάνουν μοναδικό. Τέλος, δίνεται λίγη ώρα στους συμμετέχοντες να σκεφτούν κάποια επιπλέον στοιχεία για τον χαρακτήρα τους και να μούνε στη διαδικασία να τον γνωρίσουν καλύτερα. Να τον φανταστούν την εμφάνιση την ψυχολογία του κ.α. Η άσκηση για το σπίτι αποσκοπεί στο να εξεταστεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει την έννοια του στάτους και αν είναι ευρηματικοί ώστε να βρουν τρόπους να πέσει το στάτους ενός χαρακτήρα ή να ανέβει κατά τη διάρκεια μιας σκηνής.

1. Ο εμπυχωτής αφήνει σε έναν τοίχο της αίθουσας την εξής επιγραφή: «*Βλέπετε από μακριά μια κοπέλα προκλητικά ντυμένη, πλησιάζετε και βλέπετε ότι κλαίει. Πλησιάζετε κι άλλο και βλέπετε ότι είναι η αδελφή σας*» (πρόκειται για μία φράση που μας είπε ο καθηγητής δημιουργικής γραφής σεναρίου Παναγιώτης Ιωσηφέλης με σκοπό να εξηγήσει στους φοιτητές πως θα πρέπει να προσεγγίζουν έναν ήρωα στις ταινίες μικρού μήκους). Η φράση από μόνη της, ενώ έχει μια δυναμική, αφήνει πολλά ερωτηματικά, ενώ βάζει τους συμμετέχοντες στο κλίμα της συνάντησης.
2. **Εξοικείωση με τον χώρο:** Οι συμμετέχοντες περπατούνε ελεύθερα στο χώρο. Ο εμπυχωτής τους παρακινεί να παρατηρήσουνε το χώρο με κάθε λεπτομέρεια. Τους καλεί επίσης να αγγίζουνε και να εξερευνήσουνε κάτι που θα τους κάνει εντύπωση. Αν συναντήσουνε κάποιον στο δρόμο τους συνεχίζουνε χωρίς να δώσουνε σημασία.
3. **Εξοικείωση με τους γύρω:** Ο εμπυχωτής ζητά από τους συμμετέχοντες να συνεχίσουνε να περπατάνε στο χώρο και να χαιρετάνε όποιον συναντούνε στο δρόμο τους, αυτή τη φορά, με διάφορους τρόπους. Π.χ. σαν να είναι φίλοι και να έχουνε να βρεθούνε χρόνια, σαν μόλις να γνωρίζονται, σαν να προσπαθούνε να αποφύγουνε ο ένας τον άλλον.
4. **Το status και η κίνηση:** Ο εμπυχωτής σκορπίζει έναν χ αριθμό χαρτιών ίσο με τον αριθμό των συμμετεχόντων. Το χαρτί αυτό δηλώνει το status του κάθε χαρακτήρα. Κάθε χαρτί έχει έναν αριθμό από το 1-10. Ο εμπυχωτής εξηγεί στους συμμετέχοντες ότι ο αριθμός που θα διαβάσουνε στο χαρτί δηλώνει τον βαθμό της αυτοπεποίθησης που έχουνε και τους ζητά:
 - Να κινηθούνε με ανάλογο δυναμισμό στη σκηνή.
 - Να αλληλεπιδρούνε ανάλογα με τα άτομα που συναντούνε.
5. **Φορώντας ένα ξένο ρούχο:** Ο εμπυχωτής ζητά από τους συμμετέχοντες να θυμηθούνε κάποιον άνθρωπο με ανάλογη δυναμική που συναντήσανε πρόσφατα και τους κίνησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον. Να φανταστούνε για λίγο πως περπατά αυτός ο άνθρωπος και ύστερα, πως μιλά. Ο εμπυχωτής ζητά από τους συμμετέχοντες να σκεφτούνε ένα όνομα και ένα επάγγελμα για τους χαρακτήρες που σκεφτήκανε. Η άσκηση αυτή πρόκειται για μια παραλλαγή της άσκησης «φορώντας ένα ξένο ρούχο» από τον Γκόβα (2002).
6. **Το ασανσέρ:** Οι συμμετέχοντες καλούνται να κάνουνε έναν αυτοσχεδιασμό. Στη σκηνή τοποθετείται ένα τετράγωνο χαρτόνι αρκετά μεγάλο ώστε να χωράνε

δυο συμμετέχοντες πάνω σε αυτό. Η συνθήκη που δίνεται είναι η εξής: Το χρωματιστό χαρτόνι είναι ένα ασανσέρ σε μια πολυκατοικία. Μέσα σε αυτό μπαίνουν και βγαίνουν διάφοροι άνθρωποι. Στη σκηνή πρέπει πάντοτε να βρίσκονται δυο άτομα και να κινούνται εντός του πλαισίου. Οι συμμετέχοντες με βάση τα στοιχεία που έχουνε (το status και το subtext) φαντάζονται έναν χαρακτήρα τον οποίο και υποδύονται πάνω στη σκηνή. Αρχικά ανεβαίνουν δυο συμμετέχοντες και ξεκινάει ο καθένας με βάση τον χαρακτήρα και το status τους να αλληλεπιδρούνε. Στη συνέχεια ο Α όποτε νιώσει έτοιμος αποχωρεί ενώ ο Β παραμένει. Με το που γίνει αυτό ένας άλλος πρέπει να ανέβει στη σκηνή και να αλληλεπιδράσει για λίγη ώρα με τον Β. Τέλος, όποτε ο Β νιώσει έτοιμος μπορεί να αποχωρήσει και αυτός.

7. **Ποιοί; Που; Γιατί;** Οι συμμετέχοντες καλούνται με βάση τα στοιχεία που αντλήσανε για τον χαρακτήρα μέσα από τον αυτοσχεδιασμό να συμπληρώσουνε κάποια επιπλέον στοιχεία για τον ήρωα. Με άλλα λόγια, να συμπληρώσουνε τις δοσμένες συνθήκες όπως αυτές ορίστηκαν από τον Στανισλάβσκι. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες διαμορφώνουνε δυο σειρές. Ο καθένας έχοντας στο νου του τον χαρακτήρα του ξεκινά μια κουβέντα με τον απέναντί του. Ο διάλογος που θα γίνει θα αποτελείται από τρεις φράσεις. Η πρώτη φράση θα ειπωθεί από τον παίκτη Α θα πρέπει να αποκαλύπτει το **που** βρίσκονται τα δυο άτομα. Ο Β θα πρέπει να πει κάτι που να δηλώνει **τη σχέση** που υπάρχει ανάμεσα στα δυο άτομα που μιλούνε. Τέλος ο Α θα κλείσει το γύρο του παιχνιδιού δηλώνοντας το **γιατί** βρεθήκανε τα δυο άτομα σε αυτό το μέρος. Π.χ. Α: Λες να πάρω αυτό το φόρεμα; Β: Καλό μου φαίνεται, αγάπη μου. Δεν ξέρω όμως και πολλά από φορέματα. Α: Σε παρακαλώ βοήθησέ με να διαλέξω! Είναι σημαντικό για μένα να είμαι όμορφη απόψε. Από την πρώτη φράση καταλαβαίνει κανείς ότι οι ήρωες βρίσκονται σε ένα κατάσταση ρούχων. Από την φράση του Β γίνεται φανερό ότι υπάρχει ερωτική σχέση μεταξύ τους καθώς και ορισμένα στοιχεία για τον χαρακτήρα του. Τέλος η φράση του Α φανερώνει το στόχο της επίσκεψης των δυο τους στο κατάστημα αυτό. Το παιχνίδι αυτό αποτελεί μια παραλλαγή του «Who game» που αναφέρει η Viola Spolin.
8. **Έξω από τα δόντια:** Οι συμμετέχοντες παραμένουνε στις δυο σειρές και ο εμπυχωτής ζητά από τον ένα να πει στον άλλον στεγνά τι πιστεύει για αυτόν ξεκινώντας με τη φράση «Είσαι ένας/μια...» και αυτοί απαντούν «Ναι, αλλά...» και να προσθέτουνε ένα χαρακτηριστικό που να εναντιώνεται στο

στερεότυπο του χαρακτήρα που δημιουργήσανε χωρίς να το σκεφτούνε πολύ π.χ. «Είσαι ένας σκληρός άνθρωπος!» «Ναι αλλά δακρύζω όταν ακούω τζαζ!».

9. **Σκιαγραφώντας τον χαρακτήρα:** Οι συμμετέχοντες καλούνται να προσθέσουνε κάποια στοιχεία στον ήρωα τους. Τους δίνονται υλικά για να τον ζωγραφίσουνε και να συμπληρώσουνε κάποια στοιχεία για αυτόν, όπως το όνομά του, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Στη συνέχεια γράφουνε κάποια πράγματα για την προσωπική και κοινωνική ζωή του, καθώς και για το τι κάνει στον ελεύθερο του χρόνο κ.α.

10. Άσκηση για το σπίτι: Να φτιάξετε μια μικρή σκηνή όπου δυο πρόσωπα (μαζί και ο ήρωας τους) αλληλεπιδρούνε και τα status τους αλλάζουνε με διάφορους τρόπους. Κάθε ομάδα ατόμων αναλαμβάνει έναν διαφορετικό τρόπο. Δίνονται κάποιες οδηγίες προς διευκόλυνσή τους.

Δεύτερη συνάντηση

Στόχος της δεύτερης συνάντησης είναι να εμβαθύνουνε οι συμμετέχοντες στο «Ποιός;» του χαρακτήρα. Ένας ήρωας μπορεί να έχει διάφορες πτυχές και πρόσωπα. Θα γίνει εστίαση τόσο στην εσωτερική όσο και στην εξωτερική ζωή του ήρωα και στη σχέση του με τους άλλους χαρακτήρες. Κυρίως, κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας γνωρίζει κανείς την εικόνα που ο ήρωας δείχνει στους άλλους και έχει και ο ίδιος για τον εαυτό του (characterization). Ωστόσο, υπάρχει μια στιγμή μέσα στην ιστορία που ο ήρωας βρίσκεται κάτω από μια συνθήκη πίεσης που τον αναγκάζει να αποκαλύψει ένα πρόσωπο που ενδεχομένως και ο ίδιος να μην γνώριζε.

Επιμέρους στόχοι είναι οι εξής:

- Να ανακαλύψουνε οι συμμετέχοντες επιπλέον πτυχές του χαρακτήρα που δημιουργήσανε γνωρίζοντάς τον περισσότερο και να τον συναισθανθούνε.
- Να έρθουνε οι συμμετέχοντες σε μια πρώτη επαφή με τις έννοιες της σύγκρουσης, της πίεσης και της κρίσης.
- Να αποκτήσουνε οι συμμετέχοντες μια πιο σαφή εικόνα σχετικά με το πώς θα ήθελα να εξελιχθεί ο χαρακτήρας τους.
- Να προβληματιστούνε οι συμμετέχοντες σχετικά με τις «κρυφές πτυχές» του χαρακτήρα τους.
- Να ψυχαγωγηθούνε οι συμμετέχοντες.

Στην πρώτη άσκηση γίνεται μια προσπάθεια να αποκαλυφθούν διάφορες πτυχές της εσωτερικής ζωής ενός ήρωα. Να ανακαλύψουμε λεπτομέρειες για την προσωπική και κοινωνική ζωή του ήρωα να υποθέσουμε και να μαντέψουμε πράγματα για αυτόν. Επίσης, είναι σημαντικό το άτομο που θα δεχτεί τις ερωτήσεις να αντιδρά, να κάθεται και να μιλά όπως πιστεύει ότι θα μιλούσε και θα αντιδρούσε ο ήρωας του. Ακολουθούνε κάποιοι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί με σκοπό οι συμμετέχοντες να μούνε στη διαδικασία να γνωρίσουνε τον ήρωά τους σε διάφορες στιγμές της ζωής του. Η ιστορία που ακολουθούνε οι ήρωες σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να διανύσουνε ένα αρκετά μεγάλο συναισθηματικό τόξο που θα συμπεριλαμβάνει συναισθήματα αγωνίας, λύπης, χαράς, θυμού, φόβου και γαλήνης. Οι συμμετέχοντες καλούνται να φανταστούνε με τι τρόπο θα βίωνε ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας που πρόκειται να δημιουργήσουνε τα συναισθήματα αυτά και πως θα τα αντιμετώπιζε. Ανάμεσα στους αυτοσχεδιασμούς παρεμβάλλεται η άσκηση με σκοπό να βάλει τους ήρωες σε μια ατμόσφαιρα θυμού και έντασης με σκοπό να μούνε στη διαδικασία, έστω και ασυνείδητα, χωρίς να το έχουνε διδαχθεί κάτι πάνω σε αυτό, οι συμμετέχοντες να ανακαλύψουνε μια άλλη πλευρά του ήρωά τους. Η άσκηση με το καράβι αποσκοπεί πάλι στο να δημιουργήσει ένταση και να προκαλέσει τους συμμετέχοντες να αναρωτηθούνε τι θα έκανε ο ήρωας σε περίπτωση που από μια απόφαση κρινόταν η ζωή του ή η ζωή κάποιου άλλου. Η επόμενη άσκηση αποσκοπεί στο να καλλιεργήσει την ευρηματικότητα των συμμετεχόντων να δημιουργούνε καταστάσεις σύγκρουσης και πίεσης γενικότερα, που σύμφωνα με την βιβλιογραφία προσδίδουνε δράση και ενδιαφέρον στο έργο, ενώ αποτελούνε έναν καλό τρόπο να αποκαλυφθεί ο αληθινός χαρακτήρας του ήρωα ή και ο σκοτεινός του εαυτός (η σκιά). Ακόμη και αν οι ασκήσεις δεν πετύχουνε και οι χαρακτήρες αντιδράσουνε μη-ρεαλιστικά πρόκειται για κάτι που θα συζητηθεί και θα αξιολογηθεί στη συνέχεια ή μπορεί να ενσωματωθεί ως στοιχείο του χαρακτήρα, εφόσον υποστηριχθεί σωστά.

Σε μια μεριά της αίθουσας ο εμπυχωτής έχει κολλήσει την φράση που λέει «Ο άνθρωπος έχει τρία πρόσωπα. Το ένα δείχνει στον κόσμο, το δεύτερο στους καλούς του φίλους και την οικογένειά του και το τρίτο δεν το δείχνει σε κανέναν. Αυτό αντικατοπτρίζει το ποιοι πραγματικά είμαστε».

1. **Ανακριτική καρτέλα:** Ο κάθε χαρακτήρας στέκεται απέναντι στους άλλους και δέχεται ερωτήσεις για το κάθε τι. Ο συμμετέχων πρέπει να απαντά όπως ο ήρωάς του και όχι όπως θα απαντούσε αυτός. Ο εμπυχωτής μπορεί να κάνει και αυτός

ερωτήσεις και να φροντίσει να σχετίζονται και με αγαπημένα πρόσωπα του ήρωα. Ο «ανακρινόμενος» πρέπει να αντιδρά, να απαντά και να κάθεται όπως πιστεύει ότι θα ήταν ο ήρωας που υποδύεται.

2. **Το κατά Στανισλάβσκι σύστημα:** Η παρακάτω άσκηση βασίζεται στους μικρούς αυτοσχεδιασμούς που δημιουργούσε ο Στανισλάβσκι προκειμένου να προσαρμοστούν οι ηθοποιοί στις συνθήκες κάθε ρόλου. Αφού σηκωθούν οι συμμετέχοντες περνάν στην επόμενη άσκηση. Μπαίνουμε σε μια καθημερινή μέρα του χαρακτήρα. Σηκώνεται και ντύνεται. Τι ρούχα μπορεί να φορά; Έχει σκοπό να πάει κάπου. Ντύνεται ανάλογα με την περίπτωση. Στο δρόμο συνειδητοποιεί πως έχει αργήσει και περπατά όλο και πιο γρήγορα. Είναι μεγάλη ανάγκη να φτάσει εκεί στην ώρα του. Οι άνθρωποι που συναντά στον δρόμο λειτουργούν πλέον ως εμπόδια. Πως τους αντιμετωπίζει; Καθώς περπατούν οι συμμετέχοντες ο εμψυχωτής τους λέει: παρατηρείστε ένα άτομο ανάμεσα στο πλήθος. Αυτό το άτομο είναι ο προστάτης σας. Τώρα παρατηρείστε και ένα ακόμη. Το άτομο αυτό είναι ο «κυνηγός» σας. Προσπαθήστε να κινήστε όσο γίνεται πιο κοντά στον προστάτη και να αποφεύγεται τον κυνηγό ενώ πρέπει παράλληλα να φτάσετε στο στόχο σας. Όταν φτάνει εκεί που επιθυμεί συνειδητοποιεί ότι έφτασε πολύ αργά. Πως το βιώνει αυτό; Συνεχίζει το περπάτημά του πια απογοητευμένος. Τώρα παρατηρεί τον κόσμο γύρω του και βλέπει πόσο ίδιοι είναι και πόσο διαφορετικοί με αυτόν. Στέκεται ακίνητος και κοιτά με μιας το πρώτο πρόσωπο απέναντί του. Είναι ένα πρόσωπο πολύ σημαντικό για αυτόν. Κάποιος που αγαπά πολύ και έχει χρόνια να δει αλλά επιτέλους τον συναντά. Δεν τον αγγίζει ακόμη, υπάρχει ένα αόρατο τοίχος. Βιώνει όμως τη χαρά και την λαχτάρα της επανασύνδεσης σε κάθε μέρος του κορμιού του. (παύση προκειμένου να δώσει χρόνο στους συμμετέχοντες να ζήσουν αυτό το συναίσθημα της χαράς. Αγκαλιάζονται (παύση για να τους αφήσει να αλληλεπιδράσουν) πλέον πορεύονται οι δύο τους και βρίσκουνε ένα χώρο στην αίθουσα δικό τους και κάθονται εκεί.
3. **Αντιθέσεις:** Ο εμψυχωτής δίνει στο κάθε ζευγάρι από δυο διαφορετικά ζεύγη λέξεων π.χ. ναι-όχι, νερό-φωτιά κ.λπ. Οι ήρωες έχουνε έναν καυγά και επιτρέπεται να χρησιμοποιήσουνε μόνο αυτές τις λέξεις π.χ. ο ένας λέει ναι και ο άλλος όχι. Ο καυγάς θα πρέπει να εξελιχθεί με βάση το προφίλ των ηρώων που χτίσανε μέχρι τώρα οι συμμετέχοντες. Επομένως, εφόσον ο χαρακτήρας είναι ψύχραιμος κατά τη γνώμη τους πρέπει να σταθούνε και αυτοί ψύχραιμοι. Με το χτύπημα των

χειριών του εμψυχωτή μπορεί να αυξηθεί η ένταση του καυγά. Όταν τελειώνει ο καυγάς τα ζευγάρια κάθονται ο ένας με την πλάτη στον άλλον.

4. **Η φωνή μου:** Ο εμψυχωτής βάζει έντονη μουσική και παρακινεί τους συμμετέχοντες να σηκωθούν και να χωριστούν από το ζευγάρι τους και στη συνέχεια να σκορπιστούν στο χώρο σαν να προσπαθούν να ξεφύγουν από κάτι. Στέκονται στον τοίχο και βλέπουν μια λέξη γραμμένη με έντονα και φωτεινά γράμματα. Ποια είναι αυτή; Όποιον αγγίζει ο εμψυχωτής τη φωνάζει. Διαλύονται πάλι και βρίσκουν ένα μέρος μες στην αίθουσα που τους αρέσει πιο πολύ και μένουν εκεί.
5. **Το καράβι (κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός):** Ο εμψυχωτής αφηγείται μια ιστορία και παράλληλα οι συμμετέχοντες ακολουθούν τις οδηγίες του. «Οι ήρωες αυτοί που δημιουργήσαμε βρίσκονται τώρα όλοι μαζί σε ένα καράβι ταξιδιωτικό. Βρίσκονται μάλιστα στην πρώτη θέση. Ο καθένας με το δικό του τρόπο έφτασε εκεί. Κάθονται λοιπόν στην κουπαστή χωρίς να γνωρίζουν ο ένας τον άλλον και ατενίζουν το άπειρο. Σιγά σιγά βραδιάζει και ο καθένας από αυτούς αποσύρεται στην καμπίνα του πλένεται, χτενίζεται και βάζει τα καλά του, καθώς ο καπετάνιος απόψε τους κάλεσε γιατί έχει να τους πει κάτι πολύ σημαντικό. Τους έχει καλέσει μάλιστα σε μια μεγαλοπρεπή εκδήλωση. Τι να είναι αυτό που έχει να τους πει ο καπετάνιος; Τι περιμένει να ακούσει ο καθένας; Τι φοβάται να ακούσει; Η ώρα φτάνει και όλοι ανεβαίνουν από τις καμπίνες στους στη μεγάλη φωτεινή αίθουσα. Εκεί ο καθένας έχει τη θέση του. Κάποιοι από αυτούς στέκονται μόνοι, κάποιοι πλησιάζουν τον μπουφέ, κάποιοι αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους ήρωες κ.λπ. Όλοι δρουν ανάλογα με τον χαρακτήρα τους. Η νύχτα περνά και ο καπετάνιος δεν εμφανίζεται η μουσική όμως είναι μαγευτική, το κρασί γλυκό και η παρέα ιδιαίτερη» Ο εμψυχωτής μπαίνει στη σκηνή με ένα καπέλο καπετάνιου. Είναι πλέον και αυτός μέλος της ιστορίας. «Κυρίες και κύριοι, είμαι στην δυσάρεστη θέση να σας ανακοινώσω την εξής είδηση. Το καράβι πρόκειται να βυθιστεί. Περιμένουμε ενισχύσεις αλλά οι ελπίδες μας είναι ελάχιστες. Έχουμε ωστόσο ελπίδες σε περίπτωση που κάποιος από εσάς βουτήξει στο νερό. Ποιος θα είναι αυτός; Δεν έχετε παρά να αποφασίσετε. Για την ώρα θα παραμείνω στην καμπίνα μου. Θα περιμένω την απάντησή σας. Βιαστείτε. Δεν έχουμε πολύ χρόνο! Δέκα λεπτά μόνο μέχρι να βουλιάξει το καράβι». Ο εμψυχωτής αποχωρεί και χαμηλώνει τον φωτισμό. Παράλληλα αλλάζει το ύφος της μουσικής προκειμένου να προκαλέσει κλίμα αγωνίας. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το σημείο θα

υποστηρίζουνε τη θέση τους όχι όμως σαν ένα παιχνίδι που κάποιος πρέπει να νικήσει αλλά συμπεριφέρονται σαν τους χαρακτήρες τους. Όποια και αν είναι η στάση του κάθε ήρωα πρέπει να αιτιολογηθεί με επιχειρήματα. Ο εμπυχωτής προκειμένου να εντείνει το κλίμα της έντασης μπορεί να τους υπενθυμίζει κάθε τόσο πόσο χρόνο έχουνε. Όταν εμφανιστεί πάλι ο εμπυχωτής ως καπετάνιος και εφόσον θεωρήσει ότι κάποιος δεν υποστήριξε αρκετά τη θέση του μπορεί να συνεχίσει να του κάνει ερωτήσεις σχετικά με την απόφασή του.

6. **Αναστοχασμός:** Γίνεται συζήτηση με τους συμμετέχοντες σχετικά με το πώς νιώσανε κατά τη διάρκεια των ασκήσεων. Ο εμπυχωτής μέσω ερωτήσεων προσπαθεί να καταλάβει κατά πόσο οι συμμετέχοντες νιώσανε διαφορετικά όταν βρεθήκανε σε συνθήκη πίεσης όπως ήταν ο καυγά ή η ανάγκη να επιλεγθεί κάποιος από το πλοίο που θα πρέπει να πεθάνει.
7. **The who game:** Ο Εμπυχωτής χωρίζει τους συμμετέχοντες σε ζευγάρια και τους δίνει μια συνθήκη: π.χ. άνδρας με γυναίκα. Τους ζητά να σκεφτούνε ο καθένας μια συγκρουσιακή κατάσταση που αν αποκαλυφθεί θα τους φέρει σε ρήξη. Π.χ. ο άνδρας σκέφτεται να μην πάει στη δουλειά του. Η γυναίκα θέλει να φύγει ο άνδρας της από το σπίτι, καθώς περιμένει έναν εραστή. Τους αφήνει να μοιράσουνε τους ρόλους και ύστερα να αυτοσχεδιάσουνε με βάση αυτό. Η άσκηση αυτή προτείνεται από την Viola Spolin (1963) και φέρει το ίδιο όνομα.
8. Οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούνε μια συγκρουσιακή κατάσταση ή μια συνθήκη πίεσης στην οποία μπορεί να περιπέσει ο ήρωάς τους και να γράψουνε με βάση αυτό μια μικρή ιστορία σε όσο χρόνο απομένει. Όσοι δεν προλάβουνε μπορούνε να συνεχίσουνε στο σπίτι. Η ιστορία μπορεί να είναι οτιδήποτε. Σενάριο διήγημα, θεατρικό έργο κ.λπ.

Τρίτη συνάντηση

Σκοπός της τρίτης συνάντησης είναι οι συμμετέχοντες να αντιληφθούνε τη διαφορά μεταξύ της επιθυμίας και της ανάγκης που έχει ένας ήρωας μέσα σε μια ιστορία, καθώς και να δώσουνε στον ήρωά τους έναν φόβο- αδυναμία. Είναι σημαντικό να γνωρίσουνε οι συμμετέχοντες ότι οι ήρωες δεν πρέπει ούτε να φαίνονται τέλειοι ούτε υπερβολικά αδύναμοι. Πρέπει να είναι αρκετά δυνατοί ώστε να υπερνικήσουνε την αδυναμία τους και να φέρουνε εις πέρας τον στόχο τους. Ταυτόχρονα, είναι καλό να έχουνε μια τρωτή πλευρά που τους καθιστά πιο ρεαλιστικούς και ανθρώπινους. Επιπλέον, θα γνωρίσουνε

τις συγκρούσεις, τις αντιστάσεις και τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει ο ήρωας στην επίτευξη των στόχων του.

Επιμέρους στόχοι της συνάντησης είναι:

- Να καλλιεργήσουν οι συμμετέχοντες τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- Να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες τη σημασία να αναδεικνύονται την κατάλληλη στιγμή οι τρωτές πλευρές του χαρακτήρα και η σημασία να της ξεπερνά.
- Να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες τη σημασία της κάθαρσης.
- Να σκεφτούν οι συμμετέχοντες πολλές και εναλλακτικές λύσεις για να αντιμετωπίσει ο κεντρικός χαρακτήρας μια συγκρουσιακή κατάσταση.
- Να ανακαλύψουν οι συμμετέχοντες δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά στον χαρακτήρα τους.
- Να ψυχαγωγηθούν οι συμμετέχοντες.

Αφού γίνει σταδιακή ενεργοποίηση κάθε σημείου του σώματος των συμμετεχόντων ξεκινά το ταξίδι τους. Περνάνε πρώτα από το δάσος του φόβου, όπου έρχονται αντιμέτωποι με τον φόβο του ήρωά τους. Στη συνέχεια, στη λίμνη των ονείρων καλούνται να δημιουργήσουν κάποιες περιπτώσεις σύγκρουσης τις οποίες ο ήρωας μπορεί να φοβάται. Αυτό αντιπροσωπεύει τους εφιάλτες. Ο συμμετέχων, καθώς τοποθετεί τους υπόλοιπους με τέτοιο τρόπο ώστε να απεικονίζουν μια συγκρουσιακή κατάσταση μπαίνει για λίγο στη θέση του ήρωα του, καθώς σκέφτεται τι θα προβλημάτιζε αυτόν. Παράλληλα, βάζει και ένα στοιχείο του εαυτού του μέσα σε αυτό. Στη συνέχεια παρεμβαίνοντας στο γλυπτό ανακαλύπτει την επιθυμία του ήρωά του για αλλαγή. Η επιθυμία του γίνεται δράση και η κατάσταση επανέρχεται στο φυσιολογικό. Αυτό αντιπροσωπεύει τα όνειρα. Όλα αυτά μπορούν να δώσουν κατά τη γνώμη μου ιδέες στους συμμετέχοντες σχετικά με τις πιθανές συγκρούσεις που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσει ο ήρωας. Η άσκηση με τον δρόμο της αλήθειας αντιπροσωπεύει την τελευταία δοκιμασία, καθώς και την τελευταία πράξη ενός έργου. Όπως και στο τέλος του έργου ο ήρωας είτε ανακαλύπτει τη βαθύτερή του ανάγκη και ζει ευτυχισμένος είτε φτάνει στον στόχο του, χωρίς να καλύψει τη βαθύτερή του επιθυμία, έτσι και οι συμμετέχοντες έχουν το δίλημμα να ανοίξουν το κουτί ή όχι, χωρίς βέβαια να ξέρουν τι υπάρχει μέσα. Στη συνέχεια προβλέπεται συζήτηση σχετικά με το πώς νιώσανε οι ήρωες από αυτό το ταξίδι και σε τι μας βοήθησε αυτή η περιπέτεια στην

συγγραφή σεναρίου και στην ψυχογράφιση του ήρωα. Ο τελευταίος αυτοσχεδιασμός γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αναλυθούν τα θέλω του ήρωα μέσα στην ιστορία. Παράλληλα, η άσκηση αυτή βοηθά τους συμμετέχοντες να μάθουν να δομούν έναν παραγωγικό διάλογο.

1. **Ξυπνώντας το σώμα:** Περπατάμε στο χώρο. Κοιμόμαστε και ξυπνάει έναν ένα μέλος του σώματος με το σύνθημα του εμπυχωτή. Αρχικά ξυπνάν τα χέρια τα πόδια, το κεφάλι. Περπατάμε έχοντας ένα στόχο και παραμερίζοντας κάποιον που στέκεται εμπόδιο.
2. **Το δάσος του φόβου** (κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός): Περπατάμε σε ένα μεγάλο δάσος. Όλα είναι πολύ σκοτεινά και σχεδόν τίποτα δεν μπορείς να δεις κανείς. Ξαφνικά αισθανόσαστε μια παρουσία κοντά σας, αλλά δεν είστε σίγουροι ότι είναι αλήθεια ή η φαντασία σας. Ο θόρυβος γίνεται πιο έντονος, σαν να προχωράει πιο γρήγορα. Τρέχετε και παράλληλα προσπαθείτε να βγείτε από το δάσος. Ξαφνικά τα δέντρα αραιώνουν και φτάνεται στην έξοδο. Ό, τι σας κυνηγούσε δε σας κυνηγάει πια κοιτάζετε πίσω και το βλέπετε να σας κοιτά μέσα από τους θάμνους. Είναι ο πιο μεγάλος σας φόβος. Τι βλέπει άραγε ο καθένας. Πως αντιδρά;
3. **Η λίμνη των ονείρων:** Περπατάμε και βλέπουμε μια λίμνη. Τα νερά αυτής της λίμνης είναι μαγικά. Πετάμε στη λίμνη και ονοματίζουμε τον πιο μεγάλο φόβο του χαρακτήρα (Σε αυτό το σημείο ο κάθε συμμετέχων ονομάζει στον φόβο του ήρωά του και τον πετά στη λίμνη). Η λίμνη τότε γέμισε με χρώματα και εικόνες. Εικόνες που μας φανερώσανε τα πιο όμορφα όνειρα, αλλά και τους χειρότερους εφιάλτες.
4. **Θέατρο των εικόνων:** Η παρακάτω άσκηση βασίζεται στο θέατρο των εικόνων, όπως μίλησε για αυτό ο Αύγουστος Μποάλ (2013). Οι συμμετέχοντες διαλέγουν τυχαία ένα χαρτί από αυτά που κρατά ο εμπυχωτής στα χέρια του. Το χαρτί μπορεί να γράφει «θαλπωρή», «φιλία», «εχθρός», «έρωτας», «δουλειά», «πατρίδα», «εγώ», «φύση», «Θεός», «τεχνολογία». Πρόκειται για λέξεις που πηγάζουν από την ανθρώπινες ανάγκες και φόβους. Ο κάθε συμμετέχων χρησιμοποιώντας τα σώματα των υπολοίπων μπορεί να φτιάξει «δυναμικές εικόνες» που θα εκφράζουν μια περίπτωση σύγκρουσης του ήρωα με κάποιον από αυτούς τους παράγοντες που αφορούν τη ζωή του. Στη συνέχεια θα ζητηθεί από τον συμμετέχοντα να τοποθετήσει τον εαυτό του κάπου μέσα στην εικόνα. Στη συνέχεια θα του ζητηθεί να αλλάξει κάτι που θεωρεί ότι δεν αρέσει στον

ήρωα μέσα στην εικόνα και αφού γίνει η αλλαγή να ξανατοποθετήσει τον εαυτό του μέσα σε αυτήν. Η άσκηση αυτή αντιπροσωπεύει τα όνειρα και τους εφιάλτες των ηρώων.

5. **Το μονοπάτι της αλήθειας:** Ο εμψυχωτής με πανιά σχηματίζει τρία μονοπάτια από διαφορετικά χρώματα. Το κάθε μονοπάτι οδηγεί σε ένα κουτί. Πάνω στο κουτί ο εμψυχωτής έχει αφήσει ένα μήνυμα «Αν ανοίξεις αυτό το κουτί δεν θα μπορείς να συνεχίσεις την αναζήτηση του στόχου σου». Ζητά από τους συμμετέχοντες να διαλέξουνε ένα μονοπάτι με ό, τι κριτήρια αυτοί πιστεύουνε και να το ακολουθήσουνε. Τους λέει ότι το κουτί που βλέπουνε στην άλλη άκρη του μονοπατιού είναι μαγικό και τους προκαλεί ένα υπέροχο συναίσθημα και μια ακατανίκητη επιθυμία να το ανοίξουνε. Στη συνέχεια τους ζητά να φανταστούνε ότι στο δρόμο τους βρίσκεται ένα εμπόδιο και να φανταστεί ο καθένας τι είναι για αυτόν το εμπόδιο και να το αντιμετωπίσει με όποιον τρόπο θέλει. Όταν φτάσει στο κουτί ο ήρωας διαβάζει το σημείωμα χωρίς να το αποκαλύψει στους άλλους. Ο εμψυχωτής του δίνει χρόνο να σκεφτεί τι θα έκανε ο ήρωάς του. Αν αποφασίσει να μην ανοίξει το κουτί το αφήνει και στέκεται στην άκρη. Ξεκινά ο επόμενος. Μέσα στο κουτί υπάρχει άλλο ένα σημείωμα, καθώς και κάποια συμβολικά αντικείμενα. Το σημείωμα λέει «Εδώ θα βρεις την ευτυχία, ένα κομμάτι που έλειπε από εσένα. Με αυτό ο λόγος που ξεκίνησες το ταξίδι σου μοιάζει ποταπός και ανούσιος. Διάλεξε ένα αντικείμενο που θεωρείς ότι αντιπροσωπεύει αυτό που θα σε έκανε χαρούμενο και πάρ' το μαζί σου». Ο καθένας από αυτούς ανάλογα με το τι επιλέγει συνεχίζει πέρα από το μονοπάτι ή φεύγει.
6. **Η αντικειμενική σκοπιά:** Ο εμψυχωτής ζητά από τις ομάδες να μοιραστούνε σε ζευγάρια με βάση το ποιοι ήρωες πιστεύουνε ότι θα αλληλεπιδρούσανε καλύτερα μεταξύ τους. Στη συνέχεια τους ζητά να δημιουργήσουνε μια σκηνή όπου οι χαρακτήρες τους θα αλληλεπιδρούνε με κάποιο τρόπο. Στη σκηνή κάθε χαρακτήρας πρέπει να έχει έναν σκοπό. Π.χ. ένας πατέρας μαθαίνει για την κόρη ότι παίρνει ναρκωτικά. Στη σκηνή προσπαθεί να την πείσει να σταματήσει, ενώ η κόρη θέλει να την αφήσει σε ησυχία. Οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούνε πως θα εξελιχθεί η σκηνή και να την παρουσιάσουνε. Γίνεται ανάλυση των «θέλω» του κάθε ήρωα μέσα από μια ιστορία που δημιουργήσανε οι συμμετέχοντες. Ακολουθεί ένας αυτοσχεδιασμός βασισμένος σε μια σκηνή από τα έργα που προκύψανε από προηγούμενες συναντήσεις. Οι συμμετέχοντες αναλύουνε τα κίνητρά τους για κάθε κίνηση. Π.χ. Μιλάνε απότομα σε έναν

δευτερεύοντα χαρακτήρα και μετά από αυτό φωνάζουν «Στοπ» και εξηγούν: «Αυτό το είπε προκειμένου να τον φέρει σε δύσκολη θέση» και στη συνέχεια φωνάζει «πάμε!» και η σκηνή συνεχίζεται. Πρόκειται για μια άσκηση βασισμένη στο σύστημα αποστασιοποίησης του Μπρέχτ (Γκόβας 2000).

7. Ασκήσεις για το σπίτι:

- Κάθε ομάδα καλείται να ξαναγράψει έναν διάλογο. Το κάθε άτομο θα γράψει τον διάλογο από διαφορετική οπτική γωνία με σκοπό ο θεατής να ταυτιστεί περισσότερο με τον έναν από τους δυο χαρακτήρες.
- Ζητείται από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν σε μια αγαπημένη τους ταινία τον στόχο και την ανάγκη ενός ήρωα και να σκεφτούν, αν μπορούσαν να κρατήσουν τρεις σημαντικές στιγμές που τις θεωρούν καθοριστικές για τον ήρωα ποιες θα ήταν αυτές.

Τέταρτη συνάντηση

Σκοπός της τέταρτης συνάντησης είναι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την έννοια του τόξου μεταβολής-μεταμόρφωσης που διαγράφει ένας ήρωας στην ιστορία και τη λειτουργία που έχει αυτή η διαδικασία στην ιστορία και στην ψυχολογία των άμεσα εμπλεκόμενων με αυτόν: το συγγραφέα και τον θεατή. Θα ανιχνευτούν τα μέσα που χρησιμοποιεί ένας συγγραφέας για να κάνει τον ήρωα συμπαθητικό.

Επιμέρους στόχοι είναι:

- Να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- Να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες τεχνικές και στρατηγικές ταύτισης του θεατή με τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας τους.
- Να ανακαλύψουν οι συμμετέχοντες την αλλαγή που επιθυμούν για τον χαρακτήρα τους σκεπτόμενοι τι μήνυμα θέλουν να περάσουν μέσα από την ιστορία τους.
- Να είναι σε θέση οι συμμετέχοντες να εντοπίσουν τις τεχνικές που αξιοποιούν άλλοι σεναριογράφοι, προκειμένου να εκφράσουν την βαθιά εσωτερική αλλαγή που υφίσταται ένας χαρακτήρας.
- Να προβληματιστούν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη στάση που θα θέλανε να έχουν οι δευτερεύοντες χαρακτήρες απέναντι στον κεντρικό κατά την πορεία του στην ιστορία.
- Να ψυχαγωγηθούν οι συμμετέχοντες.

Σε πρώτη φάση γίνεται συζήτηση και αξιολόγηση της δουλείας που κάνανε οι συμμετέχοντες στο σπίτι. Οι ασκήσεις που ακολουθούνε βασίζονται στις σκηνές και τα σενάρια που έχουνε χτίσει ήδη οι συμμετέχοντες με βάση τις συνθήκες που δοθήκανε από τον εμπυχωτή. Με βάση τις σκηνές που τέθηκαν και τις πληροφορίες που δίνει ο κάθε συμμετέχων για τον ήρωα δημιουργείται ένα από κοινού ανθρώπινο γλυπτό που αποτελείται από ένα μόνο άτομο, αλλά διαμορφώνεται από όλα τα μέλη της ομάδας. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες δημιουργούνε συνθήκη πίεσης και διλήματος, καθώς και να αισθανθούνε τη συμβολή των δευτερευόντων χαρακτήρων στην απόφαση ενός ήρωα. Ύστερα, με τη βοήθεια του εμπυχωτή συμπληρώνεται το τόξο μεταβολής με τρόπο τέτοιο ώστε να αναρωτηθούνε οι συμμετέχοντες σε τι συνθήκες μπορεί να βρεθεί ένας χαρακτήρας για να αλλάξει. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται προκειμένου οι δυο ομάδες να περάσουνε από όλες τις διαδικασίες. Τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουνε τον πίνακα του τόξου μεταβολής σε πρώτη φάση για τον ήρωά τους και σε δεύτερη φάση για μια ταινία μικρού μήκους που θα παρακολουθήσουνε όλοι στα πλαίσια της συνάντησης.

1. Ο εμπυχωτής ζητά από τις ομάδες να παρουσιάσουνε τις σκηνές που θεωρήσανε πιο σημαντικές για τον ήρωα στην αφήγηση της ταινίας που επιλέξανε.
2. **Ποιός έχει δίκιο;** : Παρουσιάζουνε τις εργασίες τους οι ομάδες και ύστερα αναλύονται οι τρόποι που ο καθένας επέλεξε για να βοηθήσει το κοινό να ταυτιστεί με τον ήρωα, μέσα από την θεατρική δράση.
3. **Μικρό τόξο μεταβολής: Η αρχική κατάσταση- η αποκάλυψη και η λύση:** Επιλέγεται ένα από τα σενάρια που παρουσιάστηκε παραπάνω. Με βάση αυτό χωρίζονται δυο ομάδες και ένας στέκει στη μέση. Ο εμπυχωτής ζητά το άτομο πάνω στο οποίο βασίστηκε ο κεντρικός χαρακτήρας να πει στους υπόλοιπους κάποια πράγματα για τον ήρωα. Με βάση αυτό γίνεται μια συζήτηση σχετικά με τα προηγούμενα γεγονότα που έχουνε συμβεί στον χαρακτήρα, πριν την αφήγηση της ιστορίας, καθώς και τον σκοπό του στην ιστορία, την ανάγκη του και την αδυναμία του. Στη συνέχεια οι ομάδες καλούνται να κάνουνε ένα γλυπτό από κοινού με το κάθε άτομο. Η μια ομάδα αναλαμβάνει να απεικονίσει την κατάσταση του ήρωα στην αρχή της ιστορίας και η δεύτερη στο τέλος της ιστορίας. Καθώς έχει παρουσιαστεί μόνο μια σκηνή από την ιστορία οι ομάδες καλούνται να σκεφτούνε τα κομμάτια που λείπουνε για να συμπληρωθεί το πάζλ, αν π.χ. πάρουμε την περίπτωση της κοπέλας που ξεκίνησε τα ναρκωτικά. Θα

μπορούσε η ομάδα. που θα αναλάβει να απεικονίσει μέσα από το σώμα ενός μέλους την αρχή της ιστορίας, να κάνει την κοπέλα να φαίνεται απελπισμένη, να κρατά ένα χάπι και να δείχνει προβληματισμένη σχετικά με το αν πρέπει να το πάρει ή όχι. Η ομάδα που θα αναλάβει το τέλος, θα μπορούσε να δείξει μια κοπέλα να χαλαρώνει στο παράθυρό της χαμογελαστή.

4. **Φωνές:** Ο εμπυχωτής, αφού ολοκληρωθεί το γλυπτό στη μέση του κύκλου κάθε ομάδας ξεκινά από την ομάδα της «αρχής» της ιστορίας και καλεί τους συμμετέχοντες να σκεφτούνε τι πιστεύουνε ότι μπορεί να σκέφτεται ο ήρωας. Ύστερα, αγγίζει τον καθέναν από αυτούς στον ώμο και ο καθένας με βάση αυτό που βλέπει και το “back-story” του ήρωα αποκαλύπτει τη σκέψη του. Π.χ. Στην περίπτωση της κοπέλας θα μπορούσε η ομάδα να έχει συμφωνήσει ότι σε αυτή την απόφαση την οδήγησε ο χωρισμός των γονιών της, ενώ βαθύτερο κίνητρο είναι η ανάγκη της για προσοχή. Με βάση αυτό, κάποιος θα μπορούσανε να πούνε: Α: τους μισώ, Β ίσως έτσι να πάψω να πονώ, Γ: όλοι το έχουνε κάνει κ.α. Στη συνέχεια ο εμπυχωτής τους καλεί να σκεφτούνε τι θα λέγανε στον ήρωα οι διάφορες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες συναναστρέφεται. Π.χ. οι συνομήλικοι της κοπέλας, οι γονείς της κ.α. Ύστερα, ο εμπυχωτής καλεί όλους τους συμμετέχοντες να πλησιάσουνε δυναμικά το άτομο στη μέση του κύκλου λέγοντας όλοι μαζί τις φράσεις τους. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με την εικόνα του «τέλους».
5. **Στατικές- Δυναμικές εικόνες:** Ο εμπυχωτής ζητά από τις δυο ομάδες να συνεργαστούνε και να σκεφτούνε έναν τρόπο για να φτάσει ο ήρωας από την μια κατάσταση στην άλλη και να την παρουσιάσουνε με όποιο τρόπο θέλουνε. Η ίδια διαδικασία ανίχνευσης της πορείας του ήρωα μέσα στην ιστορία επαναλαμβάνεται τουλάχιστον άλλη μια φορά με διαφορετική ιστορία και τις ομάδες να αλλάζουνε αποστολές (αυτοί που αναλάβανε την πρώτη φορά την «αρχή» τώρα αναλαμβάνουνε το τέλος και αντίστροφα).
6. Να συμπληρώσουνε οι συμμετέχοντες ένα τόξο μεταβολής όπως αναφέρει ο Bell που να αφορά: τον ήρωά τους, τους ήρωες μέσα από τις ταινίες που θα παρουσιαστούνε.
7. Οι συμμετέχοντες συγκεντρώνοντας την εμπειρία τους από το εργαστήριο, αν επιθυμούνε ζητάνε ένα ερέθισμα από τον εμπυχωτή και φτιάχνουνε μια ιστορία. Όσοι δεν προλάβουνε στα πλαίσια του εργαστηρίου, συνεχίζουνε έξω από τα πλαίσια του εργαστηρίου και την παραδίδουνε στον εμπυχωτή μέσω e- mail.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

Στα πλαίσια του εργαστηρίου, προβλήθηκαν κάποιες ταινίες μικρού και μεγάλου μήκους. Κάποιες από αυτές προβλήθηκαν στην αίθουσα και κάποιες ανέβηκαν στο διαδίκτυο και σχολιαστήκανε είτε επί τόπου είτε μέσα στην αίθουσα. Οι ταινίες επιλέχθηκαν με βάση τις ανάγκες του μαθήματος με σκοπό να βοηθήσουνε τους συμμετέχοντες στην κατανόηση κάποιων όρων. Τα έργα που αξιοποιηθήκανε ήταν τα εξής:

Οι δώδεκα ένορκοι (1957) ταινία μεγάλου μήκους- απόσπασμα: Η τελευταία σκηνή της συγκεκριμένης ταινίας αποτέλεσε την ταινία που έδειξα στους συμμετέχοντες μετά την πρώτη συνάντηση. Στόχος της παράθεσης της συγκεκριμένης σκηνής ήταν οι συμμετέχοντες να κατανοήσουνε την έννοια τους στάτους και πόσο καθοριστική είναι για έναν χαρακτήρα. Επίσης συζητηθήκανε οι τρόποι με τους οποίους ο σεναριογράφος ανεβάζει ή κατεβάζει το στάτους του χαρακτήρα.

Ο μπαμπάς μου, ο Λέννιν και ο Φρέντν (2011)- ταινία μικρού μήκους: Η ταινία παρατέθηκε με σκοπό να παρατηρηθεί πως η σεναριογράφος διαμορφώνει τον χαρακτήρα της μικρής, που πρωταγωνιστή στην ταινία. Παρά το γεγονός ότι το κοριτσάκι δείχνει δειλό στην τελευταία σκηνή όπου βιώνει έντονη πίεση, καθώς βλέπει τον μπαμπά της να απειλείται δείχνει θαρραλέα, γεγονός που δηλώνει πολλά για τον χαρακτήρα της.

Curfew (2012)- ταινία μικρού μήκους: Στόχος μου ήταν μέσω της συγκεκριμένης ταινίας οι συμμετέχοντες να κατανοήσουνε τη διαφορά του «στόχου» και της «ανάγκης» ενός κινηματογραφικού χαρακτήρα. Πρόθεση του πρωταγωνιστή σε αυτή την ταινία ήταν να αυτοκτονήσει. Εγκαταλείπει όμως την προσπάθεια όταν του δίνεται μια ευκαιρία να δεθεί με την ανιψιά του, να περάσει χρόνο μαζί της και να βοηθήσει στο να μεγαλώσει

Piper (2016)- ταινία κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους.

The lunch date (1990)- ταινία μικρού μήκους.

Στόχος προβολής των δυο παραπάνω ταινιών ήταν να παρατηρήσουνε οι συμμετέχοντες τον τρόπο που αλλάζει ο χαρακτήρας μέσα σε ένα σενάριο και με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται αυτό.

Μετά τις συναντήσεις

Μετά το πέρας των συναντήσεων πραγματοποιήθηκε ομαδική συνέντευξη των συμμετεχόντων που παρακολούθησαν το εργαστήρι. Όσοι δεν μπόρεσαν να παραβρεθούν κλήθηκαν σε ατομική συνέντευξη μέσω Skype. Δόθηκε, επίσης προθεσμία στους συμμετέχοντες να παραδώσουν ένα γραπτό κείμενο μέχρι τέλη Ιουνίου.

Όπως υπαγορεύει η σχετική θεωρία για την αξιολόγηση των προϊόντων της δημιουργικής γραφής, η ερευνήτρια δημιούργησε ένα ξεχωριστό portfolio για τον κάθε μαθητή όπου περιείχε τις εργασίες που παρέδωσε πριν, μετά και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Στη συνέχεια θεσπιστήκανε κριτήρια αξιολόγησης με βάση τα γραπτά τους στόχους της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση αποσκοπεί στην οργάνωση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τα διάφορα μέσα συλλογής δεδομένων, προκειμένου να διευκολυνθεί ο ερευνητής με την ανάλυση και την ερμηνεία τους. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πούρκο (2015) η θεματική ανάλυση περνά από έξι στάδια. Τα στάδια αυτά ακολούθησε η ερευνήτρια, προκειμένου να προβεί στην ανάλυση των δεδομένων που προκύψανε από τα συνεντεύξεις και την παρατήρηση.

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης η ερευνήτρια μελέτησε αρκετές φορές το ερευνητικό υλικό, ώστε να έχει γνώση των δεδομένων που έχει συλλέξει. Κατά την ανάγνωση των δεδομένων είναι αναγκαία η αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων από τον ερευνητή, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων του. Όλη η παραπάνω διαδικασία είναι απαραίτητη, προκειμένου ο ερευνητής να δημιουργήσει μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες. Είναι σημαντικό να καταγράφονται και οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων, πέρα από τα λεγόμενά τους.

2. Κωδικοποίηση

Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης συμπεριέλαβε την παραγωγή αρχικών κωδικών με διεξοδική εξέταση των δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο η ερευνήτρια συνοπτικά (μια λέξη ή μια μικρή φράση) περιγράφει μια ερμηνεία που δίνει για μια πληροφορία. Ο

κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία το νόημα που δίνει η ερευνήτρια. Δεδομένου ότι σε ένα απόσπασμα μπορεί να δοθούν πολλά διαφορετικά νοήματα, στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι θεμιτό να αξιοποιηθούν περισσότεροι από ένας κωδικοί. ή ακόμη και να συνδυαστούν στην περίπτωση που έχουνε κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η διαδικασία της διαμόρφωσης θεμάτων που ακολουθεί αργότερα. Το στάδιο αυτό αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης καθώς ομαδοποιούνται τα δεδομένα με κοινό ή παρόμοιο νόημα και σημασία για την έρευνα που πραγματοποιείται. Τα νοήματα στις φράσεις αναλυθήκανε σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η κωδικοποίηση των νοημάτων και οι κωδικοί που προκύψανε από αυτή δεν αποτελούνε παρά υποκατηγορίες των ευρύτερων θεμάτων που ακολουθούνε.

3. Αναζήτηση των θεμάτων

Πρόκειται για το στάδιο όπου η ερευνήτρια προχώρησε στην διερεύνηση πιθανών θεμάτων προκειμένου να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα της. Η αναζήτηση θεμάτων ή μοτίβων που προκύψανε έγινε με την ομαδοποίηση των κωδίκων που προκύψανε από το προηγούμενο στάδιο. Ενδέχεται κάποιοι κωδικοί να σχηματίσουνε κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα συμπυκνώνουνε ομάδες κωδικών ή κατηγοριών. Σε αυτό το στάδιο η ερευνήτρια σύνδεσε, νοηματοδότησε και παρήγαγε νέα στοιχεία για την έρευνά της με βάση της θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό. Από αυτό το στάδιο προέκυψε μια πρώτη γκάμα θεμάτων και κατηγοριών. Ωστόσο, η γκάμα αυτή δεν αποτέλεσε την τελευταία μορφή των κατηγοριών.

4. Επανεξέταση των θεμάτων

Σε αυτό το στάδιο ξεκινά η τελική διαμόρφωση των θεμάτων- κατηγοριών. Η ερευνήτρια έλεγξε τα θέματα που έχουνε διαμορφωθεί από το προηγούμενο στάδιο και αναρωτήθηκε κατά πόσο υπάρχουνε κάποιες θεματικές, οι οποίες μπορούσανε να συγχωνευτούνε σε μια κατηγορία ή ακόμη και κάποια να αποτελέσουνε ξεχωριστή κατηγορία. Πρόκειται στην ουσία για μια διαδικασία ανασκόπησης και αναστοχασμού των θεμάτων που προκύψανε. Αξίζει να αναφερθούνε τα δύο βασικά κριτήρια που προτείνει ο Patton (1990 οπ. αναφ. Ίσαρη & Πούρκος 2015) για την εξέταση των θεματικών κατηγοριών: εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ετερογένεια. Σε αυτή τη φάση της ανάλυσης η επανεξέταση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα..

Σε πρώτο επίπεδο έγινε αναθεώρηση των κωδικοποιημένων δεδομένων. Επομένως, η ερευνήτρια διάβασε όλα τα αποσπάσματα για κάθε θέμα και να σκέφτηκε εάν φαίνεται να σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο. Σε δεύτερο επίπεδο ακολουθήθηκε μια παρόμοια διαδικασία, αλλά σε σχέση με ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια πιο σφαιρική- ολική ανασκόπηση των νοημάτων καθώς αξιολογήθηκε ο θεματικός χάρτης που απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό, γεγονός που βοήθησε την ερευνήτρια να αποκτήσει μια συνολική εικόνα για το εγχείρημα.

5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Στο πέμπτο στάδιο έγινε αρχικά εντοπισμός της ουσίας του κάθε θέματος, ο ερευνητής πρέπει να διεξαγάγει και να συγγράψει μία λεπτομερή ανάλυση προσδιορίζοντας την ουσία του κάθε θέματος. Σε αυτό το στάδιο επίσης διαμορφώθηκαν ορισμένες υποκατηγορίες θεμάτων. Οι υποκατηγορίες συμβάλλανε στην οργάνωση και στην καλύτερη διατύπωση ενός ευρύτερου θέματος. Οριστήκανε και ονομάστηκαν τα θέματα με όσο το δυνατόν πιο λακωνικό τρόπο.

6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει τη διαδικασία της έκθεσης των θεμάτων. Η διαμόρφωση κατηγοριών και υποκατηγοριών της ανάλυσης βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα θέματα που προκύψανε είναι τα εξής:

- Αποτελεσματικότητα διδακτικών τεχνικών:
 - Τα βίντεο
 - Οι γραπτές ασκήσεις.
 - Οι θεατρικές ασκήσεις.
 - Άλλες τεχνικές.
- Κατανόηση ενοτήτων από τους μαθητές.
- Εκπαιδευτικό περιβάλλον
 - Ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων.
 - Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των δρώμενων.
 - Μεταξύ των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας.
- Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης.

- Αξιολόγηση της εκπαιδευτικού.
- Έμπνευση των συμμετεχόντων από τη διαδικασία.

Αναφορικά, με τα κείμενα που παραδώσανε οι συμμετέχοντες τεθήκανε ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης από την ίδια την ίδια την ερευνήτρια, βάση των διδακτικών ενοτήτων για τις οποίες έγινε λόγος κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, με σκοπό να ελεγχθεί κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι. Τα κριτήρια αυτά ήταν τα εξής:

- Δίνει ο μαθητής την εντύπωση ότι έχει δημιουργήσει έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα που δεν πέφτει σε αντιφάσεις;
- Είναι σαφές το ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας;
- Υπάρχει αντίθεση ή μεταβολή των status των χαρακτήρων;
- Ο χαρακτήρας έχει ένα εσωτερικό και ένα εξωτερικό κίνητρο;
- Έρχεται ο χαρακτήρας σε κατάσταση κρίσης ή πίεσης, προκειμένου να αποκαλυφθεί πλήρως;
- Αποκαλύπτεται στο τέλος της ιστορίας ένα στοιχείο για τον χαρακτήρα;
- Υπάρχει τόξο μεταβολής- μεταμόρφωσης;
- Γίνεται συμπαθής ο χαρακτήρας από τον αναγνώστη;
- Είναι οι διάλογοι αποκαλυπτικοί ως προς τον χαρακτήρα και τη σχέση του με τους δευτερεύοντες χαρακτήρες;

Με βάση τα ίδια κριτήρια αξιολογήθηκαν και τα κείμενα το συμμετεχόντων που παραδώσανε ένα σενάριο πριν την έναρξη των συναντήσεων. Ο κάθε συμμετέχων εξετάστηκε ως μια ξεχωριστή περίπτωση. Φυσικά, οι απαιτήσεις δεν ήταν αυξημένες, δεδομένου του μικρού αριθμού των μαθημάτων και του γεγονότος ότι τα μαθήματα σχετίζονταν μόνο με το θέμα της δόμησης ενός χαρακτήρα και δεν καταπιαστήκανε τόσο με άλλες σημαντικές δομές του σεναρίου όπως είναι η πλοκή, το θέμα, η σύγκρουση κ.α. Η ερευνήτρια αναζήτησε την προσπάθεια εφαρμογής Αρχικά, εξετάστηκαν οι περιπτώσεις των συμμετεχόντων που πρόσφεραν ένα κείμενο στην αρχή αλλά και ένα κείμενο στο τέλος. Προς υπενθύμιση του αναγνώστη, το πρώτο κείμενο είχε ως θεματική τη φράση «ένας δολοφόνος εξομολογείται» και είχε ως σκοπό να ελέγξει τον τρόπο που ένας συμμετέχων επιλέγει να παρουσιάσει τον χαρακτήρα του και τα κίνητρά του.

Ο/Η Δ. αρχικά κατέθεσε ένα κείμενο που είχε γράψει ο/η ίδιος/α πριν την έναρξη των μαθημάτων με τίτλο: πύργοι από χαρτιά και ταίριαζε αρκετά με τη θεματική που

δόθηκε βοηθητικά στους συμμετέχοντες, δηλαδή : ένας δολοφόνος εξομολογείται. Το κείμενο εξελίσσονται σε ενεστωτικό χρόνο διάλογοι και γεγονότα. Ένας που βρίσκεται στα πρόθυρα της αποκάλυψης ενός μεγάλου σκανδάλου δολοφονείται από τη μαφία. Ο αρχηγός φροντίζει να φανεί ότι το έκανε κάποιος άλλος, ώστε όλοι να τη βγάλουνε καθαρή.

Από το κείμενο δεν είναι σαφές το ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας. Πιθανόν να είναι ο δημοσιογράφος που σκοτώθηκε, Nick Rule δεδομένου ότι είναι το μοναδικό ηθικό στοιχείο που υπάρχει στο κείμενο. Ωστόσο, ο δημοσιογράφος δεν εμφανίζεται παρά μόνο σε μια σκηνή. Στη συνέχεια δολοφονείται. Αν και, σεναριογράφοι διάσημων σεναρίων, όπως το psycho (1960) τείνουν να «σκοτώνουνε» τους κεντρικούς τους χαρακτήρες από πολύ νωρίς και είχανε αρκετή επιτυχία, είναι ένα ρισκοκίνδυνο βήμα για έναν σεναριογράφο που τώρα κάνει τα πρώτα του βήματα. Εφόσον ο Nick είναι ο κεντρικός χαρακτήρας, η αφήγηση υστερεί σε μεγάλο μέρος, καθώς το κοινό δεν έχει προλάβει να τον γνωρίσει, να ταυτιστεί μαζί του και κατά επέκταση να λυπηθεί για το θάνατό του. Εξίσου, πιθανόν είναι ο κεντρικός χαρακτήρας να είναι ο αρχηγός της μαφίας που στο κείμενο παρουσιάζεται με το ψευδώνυμο: «ο μεγάλος». Και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει το ζήτημα ότι ο /η συγγραφέας δεν φροντίζει, -ίσως και εσκεμμένα, προκειμένου να περάσει το μήνυμα που θέλει: ότι δηλαδή δεν υπάρχει δικαιοσύνη, όταν μπαίνει μπροστά το χρήμα- να βοηθήσει τον αναγνώστη να ταυτιστεί με τον χαρακτήρα. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, ο «μεγάλος» αποτελεί περίπτωση αντί-ήρωα. Επομένως, ένας τρόπος που θα μπορούσε να επιτευχθεί η ταύτιση- η εμπάθεια, θα ήταν ο/η συγγραφέας να φροντίσει να βασιστεί στην έννοια της σκιάς, δηλαδή να δώσει μια θετική πλευρά στον αρνητικό πρότυπο χαρακτήρα που προβάλλεται σε πρώτη φάση. Ο χαρακτήρας του σκληρού αρχηγού της μαφίας είναι αρκετά στερεοτυπικός από μόνος του. Έχει αναμασηθεί από πολλούς συγγραφείς κατά καιρούς. Θα μπορούσε να γίνει πιο ενδιαφέρον με την προσθήκη του στοιχείου της σκιάς.

Δυνατά στοιχεία του κειμένου είναι οι ζωντανοί διάλογοι, που αναδεικνύουν με τρόπο φυσικό στοιχεία για τους χαρακτήρες, τη σχέση τους, αλλά και τα γεγονότα. Η διαφορά του status μεταξύ του χαρακτήρα του αρχηγού και των υπόλογών του, δίνουνε ζωντάνια και την αίσθηση της σύγκρουσης στο κείμενο *«ΜΕΓ: Πριν δύο ώρες... αυτό το βίντεο έφτασε σε κάθε γωνιά της Αμερικής...»*

ΠΡΩΘ: Να σας εξηγήσ...

ΜΕΓ: (Εξάλλως) Πότε περίμενες να μου το πεις ηλίθιε! Πώς! Πώς είναι δυνατόν να έχει αυτά τα στοιχεία! Σου είχα πει να τα καταστρέψεις... όλα και όλους που αναμίχθηκαν! Αχρηστε! Και τώρα έφτασα να απειλούμαι εγώ... Ξέρεις τι θα γίνει έτσι και προβάλλει τα στοιχεία αύριο; Ξέρεις;

ΠΡΩΘ: Σας υπόσχομαι...

ΜΕΓ: Να τις βράσω τις υποσχέσεις σου! Με είχες διαβεβαιώσει ότι θάφτηκε για πάντα και τώρα τρέχουμε και δε φτάνουμε... Τώρα! Στείλε κάποιον τώρα να τον βγάλει από τη μέση! Και να καταστρέψει ότι στοιχεία υπάρχουνε!

ΠΡΩΘ: Μάλιστα θα το...

ΜΕΓ: Τώωωωραααα!!».

Δεδομένου ότι το κείμενο βασίζεται κυρίως στην πλοκή και στο θέμα του και λιγότερο στους χαρακτήρες και δεδομένου, επίσης, ότι δεν είναι σαφές το ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας, δεν υπάρχει μια έντονη σκηνή κρίσης ή και τόξο μεταβολής, ούτε η διττή φύση των κινήτρων. π.χ. μια βαθύτερη ανάγκη να ωθεί τον Nick ή τον μεγάλο, να πράττουνε ο ένας ηθικά και ο άλλος ανήθικα.

Μετά το πέρας των συναντήσεων ο Δ. παρέδωσε στην ερευνήτρια ένα κείμενο με κεντρικό χαρακτήρα έναν δάσκαλο, τον Τέρνερ. Ο ίδιος είναι ένας τύπος αρκετά ιδιότροπος και ιδιαίτερος. Τείνει να αφηγείται στους μαθητές παραμύθια τα οποία παραλλάσσει και τους δίνει κακό τέλος, με σκοπό να τους ευαισθητοποιήσει και αν τους κάνει να καταλάβουνε ότι στη ζωή δεν έχουνε τα πάντα καλό τέλος. Αυτή την αντίληψη την απέκτησε ύστερα από ένα περιστατικό που του συνέβη κάποτε, όπου ένας φίλος του έκλειψε μια εργασία και τη δημοσίευσε αντί αυτού με αποτέλεσμα να φτάσει πολύ ψηλά. Οι τρομακτικές αφηγήσεις του τρομοκρατούνε έναν μαθητή του που, χωρίς ο ίδιος να το ξέρει πάσχει από μια σπάνια μορφή καρκίνου και αρχίζει να φοβάται όλο και πιο πολύ το θάνατο. Όταν ο δάσκαλος συνειδητοποιεί τι έκανε, αρχικά, στεναχωριέται πολύ, στη συνέχεια όμως δραστηριοποιείται, προκειμένου να μαζέψει χρήματα και να βοηθήσει τον μαθητή του να ζήσει. Τα καταφέρνει μέσα από έναν έρανο που οργανώνει και διαφημίζει μέσα από τα κανάλια. Αυτή του η πράξη τον αλλάζει και τον κάνει ευτυχισμένο.

Ο παρουσιάζεται αρκετά ολοκληρωμένα. Μέσα από το κείμενο δίνει την εντύπωση ενός επιμελή, «Όλα (εν. τα βιβλία)προσεγμένα και άθικτα σαν να πουλιούνται ακόμη. Παρόλα αυτά ο Νικ Τέρνερ τα έχει διαβάσει όλα ζανά και ζανά με κάθε λεπτομέρεια

[...] όλα είναι τακτοποιημένα, από το ριχτάρι του καναπέ, μέχρι την διπλωμένη σακούλα απ'το σούπερ μάρκετ, ενώ ο κήπος του: χάσμα οφθαλμών.», αν και δυστυχημένου, απότομου και κακότροπου ανθρώπου « «Γειά σας κύριε Τέρνερ!» λέει χαμογελώντας ο μικρός «Μπες μες στην τάξη Γουόλις[...]» » που βιάζεται να βγάλει συμπεράσματα «Μα τι ανευθυνότητα σκέφτεται. Είναι από εδώ και οι γονείς του καθυστέρησαν να τον φέρουν στο σχολείο... μα τι άνθρωποι υπάρχουν». Δείχνει επίσης, και απόμακρος. Μέσα από το κείμενο φαίνονται λεπτομέρειες για το ύφος του και την καθημερινότητά του, γεγονότα που δείχνουν ότι ο συγγραφέας μπήκε στην διαδικασία να αναλύσει τον χαρακτήρα του. Σκοπός του είναι να προετοιμάσει τους μαθητές του για το τι θα αντιμετωπίσουνε στην κοινωνία και το κάνει με το να αλλάζει τα τέλη των παραμυθιών, τα οποία κατά τη γνώμη του είναι μηρεαλιστικά. Η αίτια της συμπεριφοράς του αυτής είναι ότι στο παρελθόν έπεσε θύμα λογοκλοπής από ένα φίλο και είδα τους κόπους τους να τους επικαρπώνεται κάποιος άλλος. Αυτό τον έκανε να χάσει την εμπιστοσύνη του στους ανθρώπους και στη ζωή «έτσι είναι η ζωή παιδί μου! Δεν κερδίζει αυτός που αξίζει, ο καλός, κερδίζει ο άλλος. Η ζωή δεν είναι αγγελικά πλασμένη και θέλω να σας μείνει αυτό από εμένα [...] είχα τις ικανότητες, τις γνώσεις, τα προσόντα να φτάσω πολύ ψηλά [...] ήμουν όμως σαν εσένα Γουόλις. Πίστευα ότι η ζωή είναι όπως την περιγράφουν τα παραμύθια του παππού σου. Ώσπου ο συνεργάτης μου μού έκλεψε τις ιδέες και την εργασία [...] τώρα αυτός παραδίδει ομιλίες σε καθηγητές πανεπιστημίου σε όλο τον κόσμο, ενώ εγώ...» Ως μηχανισμό άμυνας έχει προτάσσει ορισμένες ασπίδες, όπως αυτές ορίστηκαν στο θεωρητικό μέρος (Bell 2004), σχετικά με τις αντιλήψεις του για τη ζωή. Πίσω από τις ασπίδες κρύβεται ο πραγματικός του εαυτός, η ευαίσθητη και αλτρουιστική πλευρά του χαρακτήρα.

Το τόξο μεταβολής του συγκεκριμένου χαρακτήρα είναι αρκετά μεθοδικό καθώς βασίζεται πάνω στις αλλαγές που ασκούνε στις ασπίδες αυτές οι εξωτερικές πιέσεις. Οι πιέσεις που ασκούνται στον χαρακτήρα σε αυτή την περίπτωση είναι οι αντιλήψεις του μαθητή του για τα παραμύθια, αλλά και το γεγονός ότι μαθαίνει ότι το παιδί έχει μια σπάνια μορφή καρκίνου και είναι πολύ πιθανόν να πεθάνει. Αυτό παίζει καθοριστικό δραματουργικό ρόλο στην αφήγηση. Ο Τέρνερ αρχικά επιλέγει μια παθητική στάση που δείχνει έναν αδύναμο χαρακτήρα: να αυτοκτονήσει. Εκείνη τη στιγμή, ωστόσο συνειδητοποιεί ότι αυτό μόνο κακό θα έκανε στον μαθητή του. Η στιγμή της πίεσης (το σημείο που το παιδί αποκαλύπτει στον δάσκαλο ότι πάσχει από καρκίνο) φέρνει στην επιφάνεια μια άλλη πτυχή του χαρακτήρα που σε καμία περίπτωση κάποιος δε θα

μπορούσε να προβλέψει από τις πρώτες σειρές. Ο/Η Δ. σε αυτή την περίπτωση εφαρμόζει την τεχνική της σκιάς, καθώς προβάλλει μια αντίθετη πλευρά του κεντρικού χαρακτήρα, γεγονός που βοηθά τον θεατή να ταυτιστεί μαζί του, καθώς η νέα του πλευρά είναι πιο ανθρώπινη. Η τεχνική αυτή δίνει βάθος στον χαρακτήρα και έμφαση στο τέλος του τόξου μεταβολής όπου ο χαρακτήρας απολαμβάνει τους καρπούς των πράξεών του. Συμπερασματικά, το τόξο μεταβολής ολοκληρώνεται με τον εξής τρόπο: Αρχική κατάσταση: Ο χαρακτήρας είναι απογοητευμένος από τη ζωή και αυτό βγαίνει στους μαθητές του. Η διαδικασία του χαρακτήρα να δεχτεί μια πρόκληση: Ο Τέρνερ δεν δέχεται με ευχαρίστηση τον νέο του μαθητή στην τάξη, καθώς έχει έρθει καθυστερημένα μέσα στη σχολική χρονιά « Από εδώ ο εγγονός μου, ο Γουάλις, είναι ο καινούριός σας μαθητής. Αργήσαμε λίγο να τον γράψουμε λόγω κάποιων συγκυριών, αλλά φαντάζομαι δεν έχασε πάρα πολλά. Τέταρτη εβδομάδα Γειά σας κύριε Τέρνερ!» λέει χαμογελώντας ο μικρός «Μπες μες στην τάξη Γουόλις να γνωριστείς με τους συμμαθητές σου και έρχομαι κι εγώ» του ζητάει ο Τέρνερ κοιτώντας τον ηλικιωμένο εμφανώς θυμωμένος. Ένα γεγονός πιέζει τον χαρακτήρα να αλλάξει: η σύγκρουση που έχει με τον μαθητή του, η οποία καταλήγει στην ομολογία του τελευταίου ότι πάσχει από καρκίνο. « « Ε όχι! Τη λέτε λάθος. Την ιστορία αυτή την ξέρω μου την έχει πει ο παππούς. Στο τέλος η χελώνα νίκησε το λαγό, έμεινε στο δάσος και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» «Λάθος στην είπε ο παππούς σου. Η δική μου εκδοχή είναι καλύτερη [...] ο παππούς σου στα λέει έτσι για να μην στεναχωρηθείς. Εγώ διαφωνώ με αυτή την άποψη για αυτό και λέω τα παραμύθια όπως πραγματικά θα συνέβαιναν [...] Κύριε έχω μια σπάνια μορφή καρκίνου και δεν ξέρω αν θα...» δεν μπόρεσε να συνεχίσει από τα κλάματα. Ο Τέρνερ δεν πίστευε στα αυτιά του. Σαν να είχε πετρώσει, δεν μπορούσε ούτε να κουνηθεί» Η στιγμή της πίεσης: Ο Τέρνερ νιώθει τύψεις για τον τρόπο που διαχειρίστηκε την κατάσταση τόσο που αποπειράται να αυτοκτονήσει. «Είμαι ένα τέρας!» Φώναζε «Επειδή, εγώ απογοητεύτηκα στη ζωή μου! Επειδή εγώ τα παράτησα έκανα... Δε μπορώ να ζήσω μετά από αυτό» Η στιγμή της αποκάλυψης: Ο Τέρνερ αποφασίζει να εξαντλήσει κάθε μέσο για να βοηθήσει τον μαθητή του «Οχι! Φωνάζει και πετάει το μαχαίρι. Έτσι θα το αποτελειώσω το καημένο το παιδί. Πρέπει να το βοηθήσω. Θα κάνω ό, τι μπορώ για να το βοηθήσω». Ο αντίκτυπος στην ψυχή του χαρακτήρα: Ο Τέρνερ ζει ευτυχισμένος πια «ο κύριος Τέρνερ άλλαξε. Το καινούριο σπίτι ήταν πολύ καλύτερο από το παλιό και πάντα γεμάτο κόσμο».

Λεπτομέρειες για τον χαρακτήρα του αναδύονται αβίαστα μέσα από το κείμενο, χωρίς να δηλώνονται ρητά, καθώς αφήνονται να εννοηθούνε μέσα από τους διαλόγους και τη δραματουργία. Οι εναλλαγές και οι συγκρούσεις των status που αναδύονται μέσα από τους διαλόγους (αλλά και τις περιγραφές) προσδίδουνε ζωντάνια και ενδιαφέρον στο κείμενο, ενώ οι διάλογοι προσφέρουνε στον αναγνώστη τα απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να ψυχολογήσει τους χαρακτήρες, τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, αλλά και τη συνθήκη κάτω από την οποία έχουνε βρεθεί. Τα λόγια του κάθε χαρακτήρα είναι απολύτως συναφή με την προσωπικότητά του και τη θέση του στην κοινωνία και στην ιστορία.

Και σε αυτήν την περίπτωση ο/η Δ. έχει εισαγάγει έναν αντιήρωα, ο οποίος όμως είναι πολύ πιο σωστά δομημένος. Αρχικά η ιστορία αναδεικνύει την πιο αυστηρή πλευρά του, που ενδεχομένως να μην είναι τόσο προσιτή από τον αναγνώστη, ωστόσο στη συνέχεια αναδεικνύεται γρήγορα η πιο ανθρώπινη πλευρά του χαρακτήρα που κερδίζει τη συμπάθεια και την εμπάθεια του αναγνώστη και τον καλεί να ταυτιστεί μαζί του.

Ο σκοπός του κεντρικού χαρακτήρα είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να προετοιμαστούνε για τη σκληρότητα της ζωής. Πραγματική του ανάγκη είναι να πιστέψει και πάλι στις ανθρώπινες αξίες. Με τον μαθητή του βρίσκει την ευκαιρία να γίνει ο ίδιος αυτό που ζητά να δει από τους άλλους και να μην προσφέρει στους μαθητές του προστασία από την σκληρότητα της κοινωνίας, αλλά να τους εμπνεύσει να αλλάξουνε την κοινωνία, να τους εμφυσήσει αξίες προκειμένου να γίνουνε καλύτεροι άνθρωποι.

Ο/Η Α. αρχικά κατέθεσε ένα κείμενο όπου αποτέλεσε τον μονόλογο μιας ηλικιωμένης γυναίκας και πως έφτασε στο σημείο να σκοτώσει τον άνδρα της επειδή την απατούσε. Μέσα από το κείμενο μπορεί κανείς να διακρίνει ορισμένα στοιχεία για αυτήν την γυναίκα όπως ότι της αρέσει να ασχολείται με τον κήπο της και ότι φέρει τα χαρακτηριστικά μιας στερεοτυπικής ηλικιωμένης γυναίκας. Απευθύνεται με τρόπο τρυφερό στον συνομιλητή της και τα κίνητρά της για φόνο διακρίνονται καθαρά μέσα από το κείμενο. Εν τέλει αποκαλύπτεται μέσα από τη διήγηση ότι ο παραπάνω μονόλογος αποτελούσε αφήγηση ενός ντελιβερά σε ένα δικαστήριο όπου εξηγούσε στον δικαστή πως έφτασε στο σημείο να σκοτώσει τη γυναίκα που του έλεγε την ιστορία της ζωής της, ενώ τον απειλούσε με μαχαίρι.

Οι δυο βασικοί χαρακτήρες: Ο πιτσαδόρος και η ηλικιωμένη γυναίκα διαγράφονται ξεκάθαρα μέσα από τους διαλόγους, ενώ γίνονται συμπαθείς από το κοινό. Η γυναίκα, επειδή, αρχικά, δείχνει φιλόξενη και γλυκιά, ενώ χρησιμοποιεί πειστικά επιχειρήματα για να εξηγήσει, στο αγόρι, γιατί σκότωσε τον άνδρα της *«Αλλά τι να σου κάνει η προσπάθεια όταν ο άλλος στα γεράματα, προσπαθεί να ξαναζήσει τα χαμένα νιάτα με κάθε τυχαία βρώμα. Εντάξει όταν αυτό γίνεται μακριά από το σπίτι σου, μπορείς να γυρίσεις από την άλλη και να κάνεις ότι δεν είδες τίποτα. Αλλά όταν σου φέρνει τη βρωμιά μέσα στο σπίτι ξέρεις πως όσο και να το παλέψεις θα μαραθούν οι τριανταφυλλίες σου.»* Πρόκειται, επομένως, για κάτι που ενδεχομένως θα έφερνε οποιονδήποτε στα όριά του. Ο πιτσαδόρος από την άλλη γίνεται συμπαθής στον αναγνώστη λόγω του χιούμορ του, αλλά και ο ίδιος φροντίζει επίσης να δικαιολογήσει το «λάθος» του στην ιστορία. *«[...] ήθελα να πάρω μια απλή παραγγελία να βγάλω το μεροκάματό μου και βρίσκομαι σε ένα σπίτι στην άκρη του Θεού με μια ξεμωραμένη να μου λέει πως σκότωσε τον άνδρα της [...] Αλλά όταν μου ανεμίζει στο πρόσωπο το μαχαίρι που χρησιμοποίησε και έχει σταθεί μπάστακακας μπροστά μου στην πόρτα και δε με αφήνει να φύγω, πώς να μην την σπρώξω να φύγει από τη μέση».*

Η αφήγηση αυτή βασίζεται κατά πολύ στους διαλόγους. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο/η Α. αναπτύσσει πολύ σωστά τους διαλόγους της, καθώς φροντίζει να αναδυθούν με τρόπο φυσικό τα απαραίτητα στοιχεία για τον κάθε χαρακτήρα, ενώ το λεξιλόγιο και το ύφος της ομιλίας διαφέρει, κάθε φορά που μιλά ένας διαφορετικός χαρακτήρας.

(Ηλικιωμένη στον πιτσαδόρο) *«Δε χρειάζεται να φύγεις ακόμη. Κάτσε μια στιγμή να ξαποστάσεις. Σε κούρασαν πολύ οι σκάλες; [...] Όχι, κάθισε λίγο ακόμη δε θα αργήσεις. Τα λεφτά θα σου τα δώσω, εδώ τα έχω έτοιμα. Απλά θέλω κι εγώ πέντε λεπτά να μιλήσω σε κάποιον, δεν έχω πολλούς επισκέπτες πια.»*

(Πιτσαδόρος στον δικηγόρο του) *«Εγώ δεν καταλαβαίνω γιατί φτάσαμε ως εδώ. Αν δεν πήγαινε από σκάλες η γριά θα πήγαινε από χοληστερίνη. Τρεις πίτσες σπέσιαλ παρήγγειλε για να τις φάει μόνη της»*

Ωστόσο, οι χαρακτήρες που παρουσιάζονται στο κείμενο είναι ιδιαίτερα στερεοτυπικοί. Η ηλικιωμένη γυναίκα υιοθετεί λεξιλόγιο τάσεις και συμπεριφορές μιας καθημερινής γυναίκας της ηλικίας της, που ενδεχομένως ο καθένας να έχει συναντήσει. Αντίστοιχα, ο πιτσαδόρος είναι πιο ευθύς και λαϊκός. Υιοθετεί τάσεις και τρόπο ομιλίας ενός νέου ανθρώπου, καθώς φαίνεται η ανωριμότητα που αντιμετωπίζει το γεγονός ότι έχει

συλληφθεί και δεν προσπαθεί να κρατήσει τους τύπους. Δεν είναι επίσης, καθόλου ξεκάθαρο ποιος από τους δυο χαρακτήρες είναι ο κεντρικός.

Αντίθετα, στο κείμενο που δόθηκε στο τέλος στην ερευνήτρια, όπου πρωταγωνιστεί και πάλι μια ηλικιωμένη, η Μελπομένη δεν παρουσιάζεται σαν μια τυπική ηλικιωμένη γυναίκα, αλλά ως δραστήρια και με τάσεις που δεν ταιριάζουν φαινομενικά με την ηλικία της όπως το γεγονός ότι τείνει να οδηγεί μηχανή. *«Ο ήλιος δύει. Σε έναν σχεδόν ερημικό δρόμο ενός βουνού, μια γυναικεία φιγούρα οδηγεί μια μοτοσυκλέτα. Ξαφνικά, η γυναίκα (ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ) παίρνει λάθος μια στροφή. Πανικόβλητη, προσπαθεί να φρενάρει, αλλά καταλήγει να πέσει από τη μοτοσυκλέτα και να κουτροβαλήσει στην άκρη του δρόμου»*

Παράλληλα την χαρακτηρίζει πολύ έντονα το γεγονός ότι είναι παθιασμένη με την επιχείρησή της και με την οργάνωση και είναι πολύ αυστηρή με αυτό. Κάτι που την καθιστά αναγνωρίσιμη, ενώ πρόκειται για ένα χαρακτήρα που δύσκολα θα ξεχάσει κανείς. *«ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ*

Για κάτσε, γιατί μου φαίνεται ότι δεν τα κατάλαβες καλά. Εάν δεν είμαι πεθαμένη, αυτό σημαίνει ότι δε θα βρουν το πτώμα μου και δε θα μπορέσει να πάρει η Ελπίδα την επιχείρηση.

Η Μελπομένη αρχίζει να βηματίζει πάνω κάτω ενώ συνεχίζει να μιλάει. Ακούγεται όλο και πιο πανικόβλητη.

ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ

Και αν δεν είμαι εκεί για να βάλω μια τάξη και δε μπορεί η Ελπίδα να πάρει τη θέση μου, θα κάνουν όλοι του κεφαλιού τους, και δε θα δουλεύει κανένας, και θα έχουμε και όλο και λιγότερα έσοδα γιατί δε θα φτιάχνει κανένας καινούργια έπιπλα και θα πρέπει να πουλήσουν τα περσινά που θα είναι εκτός μόδας και δε θα θέλει να τα αγοράσει κανένας και θα κηρύξουν πτώχευση και θα παν χαμένοι οι κόποι όλης της ζωής μου![...]

ΛΟΥΣΙ

Δηλαδή εσένα σε απασχολεί το ότι αν δεν είσαι σε αυτή την επιχείρηση σου να τους πεις τι θα κάνουν θα τιναχτούν όλα στον αέρα. Πιστεύεις όντως ότι δε θα μπορέσουν να τα βγάλουν πέρα χωρίς εσένα;

Η Μελπομένη σταματάει να βηματίζει. Κοιτάει τη Λούσι με ένα ύφος σαν να άκουσε την πιο ηλίθια ερώτηση με την πιο αυτονόητη απάντηση στον κόσμο. »

Συγκεκριμένα η δεύτερη ιστορία του/ της Α. αποτέλεσε και αυτή μια μαύρη κωμωδία και περιγράφει την ιστορία μιας ηλικιωμένης γυναίκας παθιασμένη με τις μηχανές και την επιχείρησή της, που κατά τύχη βρίσκεται στην κόλαση και προκειμένου να την αφήσει ελεύθερη ο διάβολος μπαίνει στην διαδικασία να την οργανώσει. Στο τέλος γνωρίζει τον έρωτα και προκειμένου να αφιερώσει χρόνο σε αυτόν επιλέγει να πάψει να αφιερώνει τόσο χρόνο στην επιχείρησή της, κάτι που αποτελεί μεγάλο βήμα για αυτήν.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ρόλος του διαβόλου όπου δείχνει πιο παθητικός και συγκαταβατικός σε σχέση με την Μελπομένη, κάτι που ξεφεύγει αρκετά από το καθιερωμένο πρότυπο, προκαλεί γέλιο και ενδιαφέρον (όπου Λούσι= διάβολος)

«...Αλλά δε μπορώ εγώ να σε αναγκάσω να βάλεις κάποιο στοίχημα μαζί μου. Πρέπει να το κάνεις ξεκάθαρα από δική σου επιλογή. Ξέρεις, τα κλασσικά, ελεύθερη βούληση και όλα τα συναφή. Δεν τους φτιάχνω εγώ τους κανόνες. Αλλά προτού απαντήσεις, σύμφωνα με τους κανονισμούς οφείλω να σε προειδοποιήσω για τα εξής.

Η Λούσι ανοίγει το βιβλίο σε μια σελίδα και αρχίζει να διαβάσει

ΛΟΥΣΙ

Για τη δική σας ασφάλεια, μην κλείνετε συμφωνίες ή βάζετε στοιχήματα με τον διάβολο ή άλλη αντίστοιχη ανωτάτη σκοτεινή οντότητα του θρησκευμάτος σας εάν α) είστε έγκυος, β) υποψιάζεστε ότι είστε έγκυος, γ) θηλάζετε, δ) βρίσκεστε υπό την επήρεια αλκοόλ, ναρκωτικών ή οποιασδήποτε άλλης ουσίας μειώνει τις αναστολές και μπορεί να επηρεάσει τη λήψη αποφάσεων, ε) είστε αλλεργικός στο θειάφι, στ) έχετε λάβει μέρος τον τελευταίο μήνα σε...»

Στο κείμενο αξιοποιήθηκε αρκετά και η τεχνική αντιπαράθεσης των status. Στη μια περίπτωση αξιοποιήθηκε προκειμένου να δώσει κωμικό χαρακτήρα στο κείμενο μέσα από την αντιπαράθεση του κεντρικού χαρακτήρα (της Μελπομένης) και του διαβόλου. Στη σκηνή που ακολουθεί ο διάβολος που εμφανίζεται στην Μελπομένη με μορφή ωραίας γυναίκας με το όνομα Λούσι και την προκαλεί να οργανώσει την κόλαση, προκειμένου να την αφήσει να φύγει. Τα πράγματα όμως είναι πολύ πιο δύσκολα για αυτόν, καθώς η Μελπομένη είναι ιδιαίτερα παθιασμένη με αυτό το ζήτημα και δεν αφήνει τίποτα ασχολίαστο.

«ΣΚΗΝΗ

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΚΟΛΑΣΗΣ

Ημέρα 2η. Η Μελλομένη και η Λούσι στέκονται μπροστά από κάτι καζάνια γεμάτα με λάβα που κοχλάζει.

ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ

Αλήθεια τώρα; Πόσο καιρό το επιτρέπεις αυτό;

ΛΟΥΣΙ

Τα καζάνια; Τι πρόβλημα υπάρχει; Αυτά πάντα εδώ ήταν.

ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ

Και το λες έτσι! Σαν να μην υπάρχει κανένα πρόβλημα! Απλώς αφήνουμε κάτι καζάνια με λάβα στη μέση, και όλα καλά. Δεν τα περιφράτουμε με κανέναν τρόπο, δεν βάζουμε καμιά προειδοποιητική πινακίδα, απλώς παραβιάζουμε όσους κανόνες ασφαλείας υπάρχουν γιατί έτσι μας αρέσει. Και από πάντα; Δηλαδή τόσους αιώνες δεν έψαζες να βρεις πιο σύγχρονες, ασφαλέστερες εναλλακτικές;

ΛΟΥΣΙ

Ξέρεις ότι όλοι όσοι δουλεύουμε εδώ είμαστε είτε δαιμονικές οντότητες είτε ψυχές νεκρών, σωστά; Τα καζάνια τα έχουμε πιο πολύ για την αισθητική πλέον! Ή για τζακούζι! Δεν πρόκειται να πάθει τίποτα κανένας από τα καζάνια!

ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ

Και τι πάει να πει αυτό; Ξέρεις πόσοι από όσους εργάζονται για μένα είναι τελείως ανεγκέφαλοι; Και πάλι οφείλω να τους παρέχω προστατευτικά κεφαλής όταν είναι απαραίτητο. Οι κανόνες είναι κανόνες.»

Είναι , επίσης, φανερό από τα μέχρι τώρα αποσπάσματα ότι οι διάλογοι λειτουργούν με ιδιαίτερα αποκαλυπτικό τρόπο, καθώς δίνουν πληροφορίες, τόσο για τους χαρακτήρες αυτούς κάθε αυτούς, όσο και τις σχέσεις μεταξύ τους.

Ο στόχος της Μελλομένης στην περίπτωση του κειμένου είναι να καταφέρει να οργανώσει με τον καλύτερο τρόπο την επιχείρησή της. Έχει τέτοια εμμονή με το συγκεκριμένο θέμα που αγχώνεται μήπως πεθάνει και πάνε όλα στραβά. Στο τέλος της ιστορίας, ωστόσο, η ίδια γνωρίζει τον έρωτα, γεγονός που την ωθεί να στρέψει την προσοχή της και την ενέργειά της σε κάτι που έχει πραγματικά σημασία. Με άλλα

λόγια στο τέλος της ιστορίας ο χαρακτήρας φέρεται να ανακαλύπτει αυτό που πραγματικά είχε ανάγκη να προκειμένου να είναι ευτυχισμένος. Για αυτό και δεν τον ενδιαφέρει πια ο αρχικός του στόχος. «ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ

Δε μου λες Χριστίνα, κορίτσι μου, έχω κάποιο ραντεβού για σήμερα;

Η Χριστίνα ξεφυλλίζει στα γρήγορα μια ατζέντα.

ΧΡΙΣΤΙΝΑ

Ε...Ναι...Έχετε στις έξι την συνάντηση με το τμήμα σχεδιασμού για να σας δείξουν τα νέα σχέδια.

ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ

Μπορείς τότε σε παρακαλώ να πεις στην Ελπίδα ότι κάτι προέκυψε και αν γίνεται να πάει αυτή στη θέση μου; Αν μπορεί και η ίδια φυσικά.

ΧΡΙΣΤΙΝΑ

(Προσπαθώντας να κρύψει το ζάφνιασμα από τη φωνή της.)

Από όσο γνωρίζω θα μπορεί, αλλά... Δεν θα προτιμούσατε να πάτε εσείς η ίδια;

ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ

Έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στο γούστο της.

Η Μελπομένη βγαίνει τελείως από τον χώρο και αφήνει την πόρτα να κλείσει πίσω της. Η Χριστίνα κοιτάζει για λίγο την κλειστή πόρτα και μετά σταυροκοπιέται.»

Η ψυχρή και αυστηρή Μελπομένη δε δικαιολογείται να κερδίζει τη συμπάθεια του αναγνώστη. Ωστόσο, το γεγονός ότι το ύφος του κειμένου είναι χιουμοριστικό και οι συμπεριφορές της πρωταγωνίστριας προκαλούνε αρκετό γέλιο, βοηθούνε τον αναγνώστη να την συμπαθήσει. Το γεγονός επίσης, ότι στο τέλος αρνείται τον παλιό τρόπο ζωής της για τον έρωτα προκαλεί τόσο τη συμπάθεια του αναγνώστη, ενώ τον καλεί να ταυτιστεί μαζί της, καθώς ο έρωτας είναι ένα συναίσθημα που όλοι λίγο πολλοί έχουν ζήσει και τους έχει αλλάξει.

Επιπλέον, γίνεται απόπειρα μέσα από το κείμενο να διαγράψει η χαρακτήρας ένα τόξο μεταμόρφωσης, το οποίο γίνεται, αλλά η αλλαγή είναι αρκετά απότομη και αδικαιολόγητη με βάση τα γεγονότα που προηγήθηκαν. Η απότομη αλλαγή της Μελπομένης προκαλεί έκπληξη στον αναγνώστη, αλλά δεν εξυπηρετεί τον αληθοφανή χαρακτήρα της αφήγησης. Από το παρακάτω απόσπασμα γίνεται φανερό ότι έχει

συμβεί μια αλλαγή στον χαρακτήρα, η οποία δε δικαιολογείται από τις προηγούμενες σκηνές. Είναι ενδεχομένως, σαν ο χαρακτήρας να βρισκόταν στην αρχή του τόξου και ως δια μαγείας να έφτασε στο τέλος. Το γεγονός που άλλαξε την Μελπομένη είναι ο έρωτας. Είναι γεγονός ότι η δύναμή του πράγματι μπορεί να αλλάξει έναν άνθρωπο. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο λόγος που έκανε την Μελπομένη να αλλάξει-ενδεχομένως σε μια προσπάθεια του/της συγγραφέα να προκαλέσει έκπληξη-παρουσιάζεται μόνο στο τέλος της ιστορίας, χωρίς να έχει φανεί η διαδικασία εξέλιξης της σχέσης των δυο ατόμων

Ο/Η Τ. αρχικά, παρέδωσε ένα κείμενο που αποτελούσε περιγραφή ενός χαρακτήρα σε πρώτο πρόσωπο. Πρόκειται για έναν κυνηγό που μιλάει για το παρελθόν του και για τις συνήθειές του. Δείχνει ότι του αρέσει πολύ να σκοτώνει ζώα, αλλά δικαιολογεί τις πράξεις του λέγοντας ότι αξιολογεί ό, τι σκοτώνει.

Ο κεντρικός χαρακτήρας του / της Τ. φαίνεται καθαρά, μέσα από το κείμενο. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος είναι σημαντικό ένας συγγραφέας να σκέφτεται το παρελθόν, το παρόν, αλλά και το μέλλον ενός χαρακτήρα, καθώς και το περιβάλλον στο οποίο έχει μεγαλώσει, καθώς και τα χόμπι του και τις συνήθειές του «*Ο πατέρας μου μου έμαθε να κυνηγά ω όταν ήμουν έξι. Φτιάχναμε μαζί ζεστά γούνινα καπέλα*» «*Μου αρέσουν τα ψάρια όταν πετάν στη στεριά και σπαρταράνε αβοήθητα έχοντας ακόμη τη γεύση του αίματος [...]*». Επιπλέον, η τελευταία φράση του κειμένου δείχνει τον τρόπο με τον οποίο απορρίπτει τις αναστολές του, γεγονός που τον καθιστά αρκετά ενδιαφέρον και δίνει βάθος στον χαρακτήρα «*Πρέπει να χρησιμοποιείς τα πάντα από όσα σκοτώνεις μου έλεγε (σ.σ. ο εννοείται πατέρας μου), αλλιώς είναι φόνος*»

Παρά το γεγονός ότι είναι θετικό το γεγονός ότι ο/η Τ. μπήκε στην διαδικασία να σκεφτεί το πλαίσιο που μεγάλωσε ο χαρακτήρας της, το κείμενο του/ της Τ. αποκαλύπτει ορισμένες πληροφορίες για τον χαρακτήρα και μένει εκεί, χωρίς να κάνει προσπάθεια να αφηγηθεί μια ιστορία για αυτόν, μέσα από την οποία θα μπορούσαν να αναδυθούν οι πληροφορίες σταδιακά και με έμμεσο τρόπο, ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Το κείμενο αποτελεί σκιαγράφηση ενός χαρακτήρα, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει ένα υπόβαθρο ως προς σε αυτό. Επιπλέον ο χαρακτήρας του κυνηγού είναι ιδιαίτερα στερεοτυπικός. Δεν παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά που τον καθιστούν πρωτότυπο. Αυτό κάνει από τις πρώτες κιόλας γραμμές τον χαρακτήρα να δείχνει προβλέψιμος, ενώ στο τέλος δεν παρουσιάζεται

κάποιο χαρακτηριστικό του που ενδεχομένως να προκαλούσε έκπληξη στον αναγνώστη.

Το τελικό κείμενο του/της Τ. Αποτέλεσε μια αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο με πατνογνώστη αφηγητή. Πρόκειται για μια κολυμβήτρια που παρά την αγάπη της για το κολύμπι, μια κρίση επιληψίας που είχε την τράβηξε μακριά από το σπορ για πολύ καιρό. Στο τέλος της ιστορίας, με τη συμπαράσταση ενός πολύ αγαπημένου της προσώπου, αποφασίζει να ξανά βουτήξει και να προσπαθήσει να περάσει το φόβο της.

Η δεύτερη ιστορία του/της Τ. δείχνει ότι έχει υιοθετήσει κάποια στοιχεία και τεχνικές από τις συνεδρίες. Αρχικά, φρόντισε να δώσει στον χαρακτήρα της μια αδυναμία, ένα εμπόδιο με αποτέλεσμα αν προκαλέσει μια σύγκρουση μέσα στην ιστορία και συγκεκριμένα, από τις κατηγορίες σύγκρουσης που αναφερθήκανε στο θεωρητικό μέρος αξιοποίησε την κατηγορία: άτομο εναντίον ατόμου. Με άλλα λόγια ο κεντρικός χαρακτήρας βρίσκεται απέναντι στον εαυτό του και τους φόβους του *«Τα λεπτά περνάνε. Ακόμη κανένα βουητό στα αυτιά, καθόλου νυσταγμός ή παράξενα συναισθήματα, μόνο ένα σφίξιμο στο στομάχι και μια ζαλάδα, λογική αν σκεφτείς πόση ώρα κοιτάει το νερό»*.

Αν και δεν υπάρχουν διάλογοι, είναι εμφανές, μέσα από τον διάλογο που κάνει ο ίδιος ο χαρακτήρας με τον εαυτό του ότι χρονικά το status του ήταν χαμηλό. Στο τέλος της ιστορίας, όμως που έρχεται η λύτρωση το status ψηλώνει και όλα έρχονται στη θέση τους.

Επιπλέον, ο χαρακτήρας διαγράφει τόξο μεταβολής μέσα στην ιστορία, παρά την μικρή διάρκειά της. Το κείμενο του της Τ. δεν έχει σεναριακή δομή για να φανεί ξεκάθαρα η αλλαγή της και κατά πόσο είναι δικαιολογημένη. Ωστόσο, ο τρόπος που περιγράφει την διαδικασία της λήψης της απόφασής της, δείχνει φανερά ότι έχει εμπεδώσει την τεχνική: Υπάρχει ένα σημείο εκκίνησης: Ο χαρακτήρας είναι γεμάτος φοβίες που αρνείται να παραδεχτεί *« Δεν είναι απλά πως δεν πηγαίνει στην πισίνα. Αποφεύγει και την θάλασσα, την λίμνη υποψιάζεται πως μέχρι και την μπανιέρα της δεν γεμίζει πλέον γι' αυτό το λόγο άσχετο που λέει στον εαυτό της ότι απλά δεν έχει χρόνο»*, υπάρχουνε πιέσεις που ασκούνται στον χαρακτήρα για να αλλάξει: Ο καλός της φίλος που την παροτρύνει να ξαναπροσπαθήσει και η αγάπη της για το σπορ *«Ο Γιάννης που περίμενε υπομονετικά να σταθεροποιηθεί η αγωγή και η κατάσταση της για να της προτείνει να ξανακολυμπήσουν μαζί»*, *«το διασκέδαζε και όταν άκουγε το σφύριγμα (σ.σ. εννοείται του*

προπονητή) ήταν με όλη της την ψυχή εκεί.» υπάρχει η στιγμή της αποκάλυψης: Η στιγμή που ο χαρακτήρας κάνει το μεγάλο βήμα και πέφτει μέσα στο νερό «Το νερό ήταν κρύο και τη χτύπησε σαν παγωμένος αέρας. Υπήρχε ένας ήχος πολύ διαφορετικός από τα μέταλλα πού διαφορετικός από ότι είχε ακούσει δυο χρόνια τώρα. Ο ήχος που κάνει η το νερό όταν συσσωρεύεται ακίνητο σε μια έκταση πενήντα μέτρων, ο ήχος της σιωπής της γυάλινης φούσκας που δέχεται το σώμα μέσα της. Ένα σώμα με επιληψία, δυο χρόνια σταθεροποιημένη. [...] Φοβήθηκα λέει στο νερό και είναι η ίδια η σκέψη της που της απαντάει πως δεν πνίγεται όταν βουτάει στο νερό μα όταν μένει για πάντα μέσα του. Χτυπάει με δύναμη τα πόδια κάτω και ανεβαίνει», υπάρχει το σημείο που αποκαλύπτεται ο αντίκτυπος αυτής της απόφασης στην ψυχή του χαρακτήρα: «Λίγο πριν βγει στην επιφάνεια ένα χαμόγελο διαγράφεται στα χείλη της.»

Επίσης, παρά το γεγονός ότι ο κεντρικός χαρακτήρας δεν φέρει ένα αξιολογικό χαρακτηριστικό, είχε μια θνητή φοβία την οποία κατάφερε να ξεπεράσει, γεγονός που προκαλεί τη συμπάθεια του αναγνώστη, ενώ τον καλεί να ταυτιστεί μαζί της, καθώς ο καθένας έχει τρωτά σημεία τα οποία θα επιθυμούσε να ξεπεράσει. Στο τέλος της ιστορίας ο αναγνώστης μετέχει στην εμπειρία της κάθαρσης.

Αναφορικά, με τα κίνητρα του χαρακτήρα σε αυτήν την περίπτωση δείχνουν να ταυτίζονται, καθώς η επιθυμία της κοπέλας να ξανακοιμηθεί είναι αυτή που διαγράφει τον στόχο της μέσα στο κείμενο.

Τέλος, υπάρχει ξεκάθαρα το σημείο κρίσης- πίεσης μέσα στην ιστορία και δεν είναι παρά η στιγμή που αποφασίζει η κοπέλα να βουτήξει από τον βατήρα. Η απόφασή της τη στιγμή αυτή δείχνει έναν χαρακτήρα δυναμικό και έτοιμο να παλέψει για τα πάντα.

Ο/Η Σ. έγραψε αρχικά μια ιστορία, όπως παρατίθεται στο ημερολόγιο μιας κοπέλας. Η ίδια αφήνει μέσα από την αφήγησή της να φανεί ότι υπήρξε θύμα κακοποίησης από τον πατέρα της για χρόνια. Όταν αυτός αποπειράθηκε να τη βιάσει αυτή έφτασε στο σημείο να τον σκοτώσει. Ύστερα, έφτασε στο σημείο να πλανιέται μόνη της στους δρόμους, χωρίς τη δύναμη να ζητήσει βοήθεια και με σκέψεις αυτοκτονίας.

Ο χαρακτήρας του/της Σ. δεν ονομάζεται ξεκάθαρα. Αφήνεται να εννοηθεί μέσα από το κείμενο ότι το ψευδώνυμο της είναι «μπέμπα». Δεν μαθαίνει κανείς πολλά για την συγκεκριμένη κοπέλα μέσα από το κείμενο. Η ιστορία μιλά για την κοπέλα, ενώ αυτή βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης. Αυτή η κατάσταση από μόνη της, χωρίς να έχει προηγηθεί μια παρουσίαση του χαρακτήρα, δεν λέει πολλά πράγματα στον αναγνώστη.

Το ότι παρακολουθεί κανείς της κινήσεις ενός χαρακτήρα που βρίσκεται σε κρίση προσφέρει ενδεχομένως κάποια στοιχεία για τον πραγματικό του εαυτό και της φοβίες του, αλλά δεν βοηθά στην εξέλιξη του χαρακτήρα στην ιστορία, στον σχηματισμό του τόξου μεταβολής, αλλά και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος του κοινού. Η παρουσίαση μιας έντονης σκηνής από μόνη της δεν παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον. Όταν όμως αποτελεί κομμάτι ενός κειμένου και επέρχεται ύστερα από την κατάλληλη κλιμάκωση μπορεί να αποτελέσει αποκαλυπτικό και σημαντικό στοιχείο για τον χαρακτήρα. Τα μόνα ίσως στοιχεία που αποκαλύπτονται για την κοπέλα είναι η άσχημη σχέση με τον πατέρα της και το γεγονός ότι η μητέρα της πέθανε νωρίς και αυτό το γεγονός καθόρισε τη ζωή της.

Ο μόνος διάλογος που υπάρχει στο κείμενο είναι μεταξύ της «μπέμπας» και ενός περαστικού ο οποίος παρατηρεί ότι η κοπέλα βρίσκεται σε κατάσταση σοκ και σπεύδει να την βοηθήσει. Ο διάλογος αποκαλύπτει στοιχεία για τους χαρακτήρες και τη σχέση τους. Ωστόσο, είναι αρκετά μικρός για να μπορέσει κανείς να βγάλει με βεβαιότητα ένα συμπέρασμα σχετικά με το πώς διαχειρίζεται ο/η συγγραφέας τον διάλογο με σκοπό να αποκαλύψει έναν χαρακτήρα. Τόσο ο διάλογος, όσο και το κείμενο δίνουν στοιχεία μόνο για το παρόν της κοπέλας «*«Είσαι καλά; Μίλησε μου» άκουσα σαν από μακριά. Ξύπνησα και αντικρύσω έναν νεαρό να τον λούζει το φώς της ημέρας. Τα ξανθά μαλλιά του γινόντουσαν πυρόξανθα από τον ήλιο και μάτια του άστραφταν. «Ναι, ναι σίγουρα» βιάστηκα να απαντήσω και να σηκωθώ. «Πάντως εδώ πιο κάτω βρίσκεται ένα ξενοδοχείο. Φαίνεσαι παγωμένη πρέπει να ζεσταθείς». « Οχι ευχαριστώ. Καλημέρα». Έκανε ένα νεύμα και εξαφανίστηκε με το ποδήλατο του. «Πού πας;», φώναξα μέσα μου. «Είσαι η μόνη σανίδα μου. Ελα πίσω [...].»*

Η ταύτιση και η εμπάθεια του αναγνώστη δεν κερδίζεται, κατά τη γνώμη μου από της πρώτες σειρές του κειμένου, καθώς ο/η συγγραφέας δημιουργεί εσκεμμένα μια κατάσταση σύγχυσης προκειμένου να εντείνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να του δημιουργήσει την επιθυμία να διαβάσει το υπόλοιπο κείμενο, προκειμένου να καταλάβει, γιατί αυτή η κοπέλα βρίσκεται σε σύγχυση. Μόνο στο τέλος όταν αποκαλύπτεται το μαρτύριό της, γίνεται απόπειρα του/της της συγγραφέα να κερδίσει την εύνοια του αναγνώστη και να κρίνει με επιείκεια την πράξη της «Απόσπασμα από την αρχή: *Τρεις το πρωί μόνη μου σε μια έρημη πόλη. Σαν να μην υπήρχαν ποτέ άνθρωποι. Ποτέ. Το παράπονο σχηματίζεται στα μάτια μου από τις πρώτες δυο τρεις ματιές που ρίχνω γύρω μου. Γιατί; Γιατι να μην μπορώ να μιλήσω κάπου; Συνεχίζω και*

περπατάω. Η αυστηρή γραμμή των κτηρίων μου θυμίζουν κάτι από Βρυξέλλες. Η μουντή διάθεση στον αέρα έρχεται να επιβεβαιώσει αυτή την αίσθηση. Δένδρα παντού. Ανάσες παντού και πουθενά. Φώτα αναμμένα σαν να μου δείχνουν το δρόμο της διαφυγής αλλά ξέρω μέσα μου πως σε αδιέξοδο θα καταλήξω. :

Απόσπασμα από τέλος: Το όνομα πατέρας συνδεόταν πάντα με το αλκοόλ και τα βρωμερά λόγια με τα οποία με έλουζε επειδή δεν ήμουν όσο καλή ήθελε, έλεγε. Το μαχαίρι μου το έδωσε αυτός στο χέρι όταν έφτασε όλο αυτό το γεμάτο αίσχος χόμπι στο αποκορύφωμα του. Όταν επιχειρήσε να κάνει κάτι που δεν έχει τολμήσει κανένα αγόρι μέχρι τώρα να κάνει. Όταν μου φώναζε επιτακτικά «άνοιξε τα μπούτια σου» και έβαλε το χέρι του ανάμεσα στα πόδια μου. Ήταν σαν να το ακόνισε μόνος του. Ούτε κατάλαβα πώς και τότε το μαχαίρι βρέθηκε στο στήθος του και γω με αίματα στα χέρια.».

Ο στόχος του κεντρικού χαρακτήρα δεν γίνεται σαφής μέσα από το κείμενο. Η κοπέλα βρίσκεται σε σύγχυση και δείχνει ότι βρίσκεται περισσότερο σε μια κατάσταση αναζήτησης, των κινήτρων της και της μετέπειτα πορείας της.

Τέλος, δεν παρουσιάζεται μέσα από το κείμενο κάποια μεταβολή του status του χαρακτήρα. Η ίδια δείχνει συγχυσμένη μετά την πράξη της, χωρίς ικανότητα να ελέγξει τις σκέψεις της γεγονός που δίνει την εντύπωση ότι έχει χαμηλό status. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος είναι δύσκολο να διαχειριστεί κανείς έναν κεντρικό χαρακτήρα με χαμηλό status, καθώς αυτή του η ιδιότητα τον καθιστά πολύ ευάλωτο και ελάχιστα ικανό να λάβει σημαντικές αποφάσεις για την εξέλιξη της πλοκής.

Το δεύτερο κείμενο του/της Σ. είχε, ως κεντρικό χαρακτήρα τον Δημήτρη, τον χαρακτήρα με τον οποίο ασχολήθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ο Δημήτρης είναι ένας άνδρας που κόντεψε να εξαρτηθεί από τα ναρκωτικά, αλλά κατάφερε να ξεφύγει από αυτό. Από τότε είναι πολύ κάθετος με αυτό το ζήτημα και αν και είναι πάντα χαμογελαστός, ευγενικός με τα παιδιά του αυτό αλλάζει όταν ανακαλύπτει ότι ο μεγάλος του γιός δοκίμασε ναρκωτικά. Τσακώνονται και ο μικρός φεύγει από το σπίτι. Ξαναγυρίζει όμως και ο πατέρας του του εξηγεί τα πάντα.

Ο κεντρικός χαρακτήρας του/της Σ. αυτή τη φορά είναι πολύ πιο μελετημένος. Έχει όνομα, επάγγελμα και ορισμένα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν σε πρώτη φάση στερεοτυπικό ταβερνιάρη «Είναι συγκεκριμένα απο εκείνους τους ταβερνιάρηδες με την κοιλίτσα και τα κόκκινα μαγουλάκια. Όχι πολλή κοιλίτσα, τόση ώστε η Ιφιγένεια να είναι

ακόμη ερωτευμένη μαζί του. Μετά απο τριάντα χρόνια γάμου. Φαίνεται καλός και γλυκός άνθρωπος», αλλά στη συνέχεια φροντίζει να αναδειχτούνε κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά που τον κάνουν να ξεχωρίζει όπως το ότι είναι ψύχραιμος, αγαπά τα βιβλία και είναι κάθετος στο θέμα με τα ναρκωτικά. «"Που είναι ο πατέρας σου;" αναρωτήθηκε η Ιφιγένεια. "Που αλλού βρε μαμά στο σαλόνι δίπλα στο τζάκι και διαβάζει βιβλία πάλι. Χάνεται στον κόσμο τους επειδή δεν του αρέσει ο δικός μας"», «Μπορούν να σε καταστρέψουν και το ξέρει. Το είχε δει να συμβαίνει μπροστά στα ματιά του δεν θα άφηνε κανέναν απο τους κοντινούς του ανθρώπους να μπλέξουν με αυτή τη λέξη και τα προϊόντα της. Είχε μιλήσει πολλές φορές στα παιδιά του για αυτό. Σε όλα από τον πιο μικρό μέχρι τον πιο μεγάλο» « Ο Δημήτρης είναι ένας ήρεμος γεμάτος υπομονή άνθρωπος. Ξέρει να ακούει τον συν ομιλητή του ότι και να του αφηγείται και μετά να εκφράζει την άποψη του. Ή να μένει σιωπηλός. Πολλές φορές ένα απλό βλέμμα αρκεί για να καταλάβει ο άλλος πως κάνει λάθος. Αυτό συμβαίνει συνήθως με τα παιδιά του. Μπορεί να κάθεται και να τα ακούει με τις ώρες όταν κάπου διαφωνούν τους το εκφράζει, αν δεν το καταλάβουν δεν κάνει τίποτα άλλο πέρα απο κείνο το διαπεραστικό γεμάτο νόημα βλέμμα και γελάκι και είναι σαν να ακούγεται το εκνευριστικό "έλα ξέρεις πως έχω δίκιο" που σε τσιτώνει ακόμη παραπάνω.» Ο Δημήτρης δείχνει πολύ συμπαθής μέσα από το κείμενο και η αγάπη του για την οικογένειά του, καθώς και ο τρόπος που διαχειρίζεται ορισμένες καταστάσεις καλούνε τον αναγνώστη να ταυτιστεί μαζί του.

Οι διάλογοι είναι αποκαλυπτικοί σε σχέση με τους χαρακτήρες και τους καθιστούνε αναγνωρίσιμους. Μέσα από αυτούς άλλα και μέσα από την περιγραφή της δράσης αναδεικνύονται τα status των χαρακτήρων, τα οποία αξιοποιεί ο/η συγγραφέας για να δημιουργήσει την αίσθηση της σύγκρουσης, κυρίως ανάμεσα στον πατέρα και στο γιό. Μέσα από τα λόγια της η Ιφιγένεια δείχνει τα συναισθήματα αγωνίας και αγάπης για το παιδί της, ενώ ο Δημήτρης δείχνει σοφός και πράος. Ο μεγάλος γιος, ο Ανδρέας δείχνει ώριμο παιδί, που έχει αγάπη μέσα του, ενώ λίγες πληροφορίες παρατίθενται για τον μικρότερο γιο που δείχνει πιο αδιάφορος απέναντι στα προβλήματα της οικογένειας γεγονός που δικαιολογείται αν κρίνει κανείς την ηλικία του. Επομένως, είναι σημαντικό ότι στο παρόν κείμενο δίνεται ιδιαίτερο βάθος στους δευτερεύοντες χαρακτήρες και στη σχέση που έχει ο χαρακτήρας με αυτούς «" Γιατί έφυγες; Εγώ στα είπα για το καλό σου. Ήμουν μια φορά απότομος για το καλό σου." "έπρεπε να πάω μπαμπά" απάντησε "για να δω την καταστροφή που είπες. Και την είδα. Υπάρχει. Δεν υπάρχει οικογένεια όπως η δική μας. Μόνο εξάρτηση. Στο υπόσχομαι δεν θα τα ξανά ακουμπήσω. Αλλά θέλω να μου

πεις δοκίμασες και τα ξέρεις; Δεν μπορώ να πιστέψω πως άνθρωπος σαν εσένα καταστράφηκε απο κάτι τέτοιο. " είπε βουρκωμένος. " κι όμως ναι δοκίμασα και όχι μια φορά. Κάθισε να σου πω."».

Ο στόχος του χαρακτήρα μέσα στην ιστορία είναι να αποτρέψει τα παιδιά του από το να κάνουν τα ίδια λάθη με αυτόν. Αυτός ο στόχος βασίζεται στην βαθύτερη ανάγκη του χαρακτήρα να περιβάλλεται από μια ευτυχισμένη οικογένεια. Είναι αυτό άλλωστε που ζητούσε πάντα. Στο τέλος τα καταφέρνει.

Ο Δημήτρης διαγράφει ένα τόξο μεταβολής μέσα στην ιστορία, ακόμη και αν δε φαίνεται με την χρονική σειρά που συνηθίζεται, αλλά με την αναδρομή στο παρελθόν στο τέλος της ιστορίας. Ωστόσο, η σύνοψη των γεγονότων το κάνει να μην δείχνει τόσο ολοκληρωμένο. Υπάρχει το σημείο της εκκίνησης: Ο Δημήτρης είναι ευτυχισμένος με την οικογένειά του και όχι προκατειλημμένος απέναντι στα ναρκωτικά, Το κάλεσμα προς την περιπέτεια: Ο Δημήτρης δοκιμάζει ναρκωτικά και καταρακουλώνει, Το σημείο της πίεσης: Ο Δημήτρης μαθαίνει ότι ο γιός του δεν είναι καλά και έχει ανεβάσει πυρετό. Η αποκάλυψη: Ο Δημήτρης συνειδητοποιεί πως τα ναρκωτικά τον έχουν κρατήσει μακριά από τους δικούς του και αποφασίζει να τα σταματήσει οριστικά. Απόηχος στην ψυχή του χαρακτήρα: Ο Δημήτρης είναι κάθετος με το θέμα των ναρκωτικών και δεν επιτρέπει στα παιδιά του να δοκιμάσουν. Ωστόσο, καθώς παραλείπονται χρονικά ορισμένα γεγονότα που τον τραβήξαν πιο πολύ στο να παρατήσει τα ναρκωτικά ή να καταρακουλώσει σε αυτά, οπότε οι μεταβάσεις φαίνονται λίγο απότομες. Αυτό βέβαια, οφείλεται στο γεγονός ότι δε θέλει να δώσει έμφαση στην ιστορία του πατέρα που συνέβη στο παρελθόν, αλλά σε αυτή που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Επομένως, ο/η συγγραφέας στενεύει χρονικά τα όρια της δεύτερης ιστορίας για να δώσει περισσότερα περιθώρια στην πρώτη *«στο ταξίδι που έκανα κάποτε, εφτά χρονών ήσουν τότε, είχα μπλέξει σε μια τέτοια παρέα. Κάθε μέρα όλη μέρα σχεδόν ήμασταν σε αυτό το κέφι που λες και εσύ. Είχα πάει για ένα στόχο ένα σκοπό και τελικά δεν θυμάμαι πολλά από εκείνους του μήνες εξαιτίας αυτών των άχρηστων για το κορμί και το μυαλό ουσιών. Το τηλεφώνημα της μάνας σου με ξύπνησε. Με ταρακούνησε. Οι λυγμοί της επειδή ψηνόσουν στο πυρετό και ήταν μόνη ήχησαν σαν ξυπνητήρι στα αυτιά μου" είπε και ένα δάκρυ κύλησε στο φρεσκοξυρισμένο πρόσωπο του. " Δηλαδή μπαμπά μπορεί να μας ξεχνούσες ρώτησε ο Ανδρέας με παιδική αθωότητά, σαν να ήταν και πάλι 10 χρόνων. Ο Δημήτρης γύρισε απότομα "εγώ να σας ξεχάσω; είστε η ζωή μου όλη. Πως γίνεται να ξεχάσεις να ζεις;».*

Υπάρχουν δύο σημεία έντονης πίεσης του χαρακτήρα μέσα στην ιστορία. Το πρώτο έχει να κάνει με την ιστορία που συμβαίνει στο χρόνο της αφήγησης, όπου ο Δημήτρης έρχεται μαθαίνει ότι ο γιός του δοκίμασε ναρκωτικά και αυτό τον φέρνει εκτός εαυτού. Του φωνάζει και τον σπρώχνει κάτι που δεν το συνήθιζε ως τότε και που δεν συνάδει με όσα έχει αποκαλύψει ο/η συγγραφέας μέχρι στιγμής για τον χαρακτήρα του, οπότε πρόκειται για μια, δραματουργικά, δυνατή στιγμή όπου ο χαρακτήρας αποκαλύπτει ένα ακόμη στοιχείο για αυτόν: το πόσο κάθετος και απότομος μπορεί να γίνει, όταν διακυβεύεται η ευτυχία της οικογένειάς του. Η δεύτερη στιγμή έντασης θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή, που αναφέρθηκε και στο τόξο μεταμόρφωσης: το σημείο που μαθαίνει για την ασθένεια του γιού του, που τον πιέζει να εγκαταλείψει τις μέχρι τώρα αποφάσεις του και να του σταθεί. Η δεύτερη στιγμή πίεσης είναι εξίσου σημαντική, καθώς δείχνει την αγάπη του χαρακτήρα για την οικογένειά του και τη δύναμη που του δίνει να ξεπεράσει τον εαυτό του. Ωστόσο, δραματουργικά δεν δίνεται ιδιαίτερο βάρος σε αυτήν.

Ο/Η Ευ. αρχικά, παρέδωσε κι αυτός/ή ένα κείμενο με θέμα «ένας δολοφόνος εξομολογείται» Η ιστορία του/ της αφορούσε μια συζήτηση μεταξύ ενός άνδρα και μια γυναίκας, όπου ο άνδρας της εξιστορούσε μια σειρά γεγονότων που τον οδήγησαν να σκοτώσει τον καλύτερό του φίλο.

Οι κεντρικοί χαρακτήρες του κειμένου (ο άνδρας και η κοπέλα) δεν φέρουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Είναι φανερό ότι ο/η Ευ. επέλεξε να δώσει έμφαση στην πλοκή της ιστορίας και όχι στους χαρακτήρες αυτούς κάθε αυτούς. Πρόκειται για μια συζήτηση που θα μπορούσε να λάβει χώρα σε οποιονδήποτε τόπο και χρόνο, ενώ ο διάλογος δεν αναδεικνύει παρά ελάχιστα στοιχεία για τους χαρακτήρες. Η κοπέλα σε αυτή την περίπτωση αντιπροσωπεύει τον ρόλο του «συντρόφου», όπου, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος (Σκοπετέας 2015), βοηθά τον κεντρικό χαρακτήρα να αποκαλυφθεί. *«Άνδρας: Δεν θέλω να πω περισσότερα*

Γυναίκα: Πως ένιωσες; Πες μου!

Άνδρας: Δεν έχει σημασία. Δε θα καταλάβεις.» Ο χαρακτήρας, ωστόσο δείχνει ελάχιστα στοιχεία για τον εαυτό του. Της εξιστορεί ότι σε μια στιγμή έντονης κρίσης φτάνει στο σημείο να σκοτώσει τον φίλο του.

Αν και χρησιμοποιείται η τεχνική του διαλόγου, που προσδίδει ζωντάνια και ρεαλισμό στην αφήγηση και αποκαλύπτει στοιχεία για τη σχέση μεταξύ των δυο προσώπων,

αποκαλύπτει ελάχιστα στοιχεία για τον χαρακτήρα τους, ενώ δεν φαίνεται κάποια διαφοροποίηση των status που συνήθως προσδίδει ενδιαφέρον στην αφήγηση. Υπάρχει η έντονη στιγμή της κρίσης όπου ο χαρακτήρας, προκειμένου να παλέψει για τη ζωή του αποφασίζει να σκοτώσει τον φίλο του και μισεί τον εαυτό του για αυτό. Πρόκειται για έναν χαρακτήρα πιο επιφανειακό, καθώς οποιοσδήποτε να ήταν στη θέση του θα μπορούσε να λάβει αυτήν την απόφαση. Η έντονη στιγμή δεν ήταν λυτρωτική για τον χαρακτήρα. Δεν είναι ακόμη ξεκάθαρο αν ο ίδιος το βιώνει ως μια πολύ κακή πράξη που θα στιγματίσει τη ζωή του, ή ως κάτι που θα συνέβαινε ούτως ή άλλως –καθώς ο φίλος του ήταν χρήστης ναρκωτικών ουσιών- ή ότι η τελευταία αυτή σκέψη αποτελεί ένα είδος παρηγοριάς για αυτόν *«Αίματα παντού: πάνω μου, στο γραφείο, στο πάτωμα. Δεν ξέρω αν είναι ατύχημα. Ξέρω όμως ότι ο φίλος μου, ο αδελφός μου θα πέθαινε έτσι και αλλιώς. Πέθαινε αργά. Και σε λίγα λεπτά πέθανε ξαφνικά.*

Τώρα τα ξέρεις όλα λοιπόν. Άφησε με τώρα ήσυχο να σαπίσω εδώ μέσα»

Τέλος, το κείμενο αποτελεί συζήτηση και αφήγηση των γεγονότων από την πλευρά του κεντρικού χαρακτήρα. Δεν υπάρχει δράση στο κείμενο, παρά το στοιχείο του εγκιβωτισμού, επομένως ο χαρακτήρας δεν δείχνει να έχει ένα συγκεκριμένο εσωτερικό ή εξωτερικό κίνητρο.

Το δεύτερο κείμενο του/της Ευ. παρουσίασε αρκετά μεγάλη διαφορά σε σχέση με το πρώτο. Η ιστορία αφορά έναν ναυτικό που έχει όνειρο να κάνει πολλά ταξίδια και δεν δείχνει να εκτιμά την σταθερότητα της πατρίδας του και την θαλπωρή που τους προσφέρουν οι δικοί του άνθρωποι. Η απόπειρά του να ξενιτευτεί τον κάνει να απογοητευτεί σταδιακά από αυτό που βλέπει και να γυρίσει πίσω.

Παρά το γεγονός ότι ξεκινά εξηγώντας ρητά στον αναγνώστη κάποια πράγματα για τον κεντρικό του/της χαρακτήρα, ενώ θα μπορούσε να φροντίσει να αναδυθούν οι πληροφορίες αυτές μέσα από το κείμενο (*“Ο ήρωας της ιστορίας είναι ναυτικός ταξιδεύει τα τελευταία δύο χρόνια. Από παιδί το όνειρο του ήταν να ταξιδεύει, να φτάσει όσο πιο μακριά γίνεται. Αισιόδοξος, ερωτευμένος με τη θάλασσα αλλά πολλές φορές γίνεται εγωιστής και απόλυτος μέχρι να καταφέρει το σκοπό του. Στον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο του ζωγραφίζει είτε τοπία είτε πορτραίτα των αγαπημένων του προσώπων”*.), ο χαρακτήρας στη δεύτερη περίπτωση δείχνει να έχει περισσότερο βάθος σε σχέση με τον πρώτο, καθώς έχει κάποια χαρακτηριστικά που τον καθιστούν αναγνωρίσιμο, όπως το γεγονός ότι είναι ναυτικός και του αρέσει να ζωγραφίζει τη θάλασσα και να ονειρεύεται

ταξίδια. Επίσης, δείχνει ευγενικός και καλοσυνάτος. Ένας άνθρωπος που μπορεί να προσφέρει και να δεχτεί αγάπη από τους υπόλοιπους, γεγονός που τον καθιστά συμπαθή στον αναγνώστη «*Φίλε μου!*(*ακούγονται γέλια*).*Πως είσαι;*

-Όλα καλά βρίσκομαι στην Αγγλία. -Θα μείνεις καιρό;

-Όχι, δύο μέρες μόνο. Θα ξεφορτώσουμε, θα ξαλλάζουμε καπετάνιο και θα σαλπάρουμε για Αμερική.

-Σε ζηλεύω πραγματικά, τα ταξίδια σου να έκανα μόνο...». Ωστόσο, το γεγονός ότι ο κεντρικός χαρακτήρας δεν έχει όνομα δείχνει ότι ενδεχομένως ο/η συγγραφέας δεν έχει μπει στην διαδικασία να δεθεί με τον χαρακτήρα του/ της.»

Είναι φανερό επίσης το τόξο μεταβολής που διαγράφει ο χαρακτήρας. Αρχικά υπάρχει η στιγμή όπου ο ίδιος φτάνει στο σημείο να πάρει την απόφαση να ταξιδέψει και να ακολουθήσει το όνειρό του. Στην πορεία υπάρχουν κάποιες διαδοχικές πιέσεις (αν και δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή πίεσης που τον φτάνει στα όριά του) όπως το άσχημο κλίμα στο καράβι και η συμπεριφορά του καπετάνιου απέναντί του που τον «πιέζουνε», προκειμένου να προκληθεί η επερχόμενη αλλαγή. Στη στιγμή της αποκάλυψης ο χαρακτήρας αποφασίζει να μην κατέβει από το καράβι και να ξεκινήσει πάλι να ταξιδεύει για την πατρίδα του. Η απόφασή του σφραγίζεται με ένα τηλεφώνημα στην αγαπημένη του φίλη για να της ανακοινώσει την επάνοδό του «*-Ναι; ναι; Ποιός είναι;*

-Άννα, με ακούς; Εγώ είμαι σε καλώ από άλλο τηλέφωνο.

-Που είσαι; Πως είσαι;

-Είμαι στο Τέξας. Θέλω να σου μιλήσω αλλά όχι από εδώ.

-Τι έγινε δεν σε ακούω καλά. -Άννα μου έχεις λείψει πολύ.

-Εμένα να δεις φίλε μου.

-Δύο μέρες ακόμη και γυρίζω Ελλάδα.Δύο μέρες ακόμη...».

Οι διάλογοι αποκαλύπτουν στοιχεία τόσο για τον χαρακτήρα όσο και για τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων κυρίως όμως με ρητό τρόπο χωρίς να επιτρέψουν να αναδυθούν ορισμένα στοιχεία από το ίδιο το κείμενο, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δε δείχνουν τόσο ρεαλιστικοί. Σε αυτό συμβάλει και το γεγονός ότι ο κεντρικός

χαρακτήρας δεν έχει όνομα. Η φίλη του τον αποκαλεί συχνά «φίλε μου» γεγονός που φαίνεται αρκετά αφύσικο. Τέλος, δεν διαφαίνεται κάποια σύγκρουση των status που θα μπορούσε να ενισχύσει τη δυναμική των διαλόγων.

Μέσα από το κείμενο φαίνεται φανερά η προσπάθεια το εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο του χαρακτήρα ο οποίος αρχικά επιθυμεί να ταξιδέψει, ενώ στην πορεία φαίνεται ότι αυτό που έχει σημασία για αυτόν είναι η ανάγκη να βρίσκεται σπίτι. Ωστόσο, τα δυο κίνητρα δεν συνδέονται με κάποιον τρόπο μεταξύ τους. Συνήθως το εσωτερικό κίνητρο- ανάγκη είναι αυτή που οδηγεί τον χαρακτήρα να σχηματίσει τον στόχο του. Σε αυτήν την περίπτωση δίνεται η εντύπωση ότι ο χαρακτήρας αρχικά επιθυμούσε κάτι αλλά στην πορεία μετάνιωσε, οπότε επέστρεψε πάλι πίσω «Είσαι στο Τέξας. Όλοι έχουνε κατέβει στην πόλη. «

- *Προτιμώ να κάτσω εδώ. Χα, χα προτιμάς δηλαδή να μείνεις εδώ και να ζωγραφίζεις παρά να δεις το Τέξας;*
- *Ναι. Παράξενο δεν είναι;*
- *Όντως, εσύ λαχταρούσες την Αμερική!*
- *Τώρα λαχταρώ να γυρίσω πίσω. Αρκετά έκατσα.*
- *Θα φύγεις; Θέλω και φεύγω. Ωραία τα μέρη, ωραία η θάλασσα αλλά εδώ δεν είναι μέρος να ζεις. Το βλέπεις και εσύ [...]*»

Ο/Η Π. επέλεξε εξ αρχής έναν χαρακτήρα, τον Παύλο και το πρώτο του/της κείμενο βασίστηκε σε αυτόν. Πρόκειται για έναν χαρακτήρα που έχει χάσει εδώ και καιρό τη γυναίκα του σε ένα τροχαίο δυστύχημα και αυτό του έχει κοστίσει πολύ. Δυσκολεύεται να ξεπεράσει αυτό το περιστατικό, καθώς την αγαπούσε πολύ. Μια κοπέλα που παίζει βιολί στην άκρη του δρόμου που τις μοιάζει πολύ γίνεται αφορμή για να ξυπνήσει μέσα του πάλι τις αναμνήσεις. Προσπαθεί να μάθει πληροφορίες για την κοπέλα, αλλά ο κόσμος τον τραβάει πίσω δυσαρεστημένος. Εκείνη τη στιγμή πέφτει πάνω σε έναν παιδικό του φίλο, τον Γιάννη, που τον παρακινεί να πιούμε ένα ποτό και αυτός δέχεται.

Η ιστορία έχει ζωντανούς διαλόγους με έντονη αντίθεση status μεταξύ του Γιάννη και του Παύλου. Ο Παύλος έχει χαμηλό status, καθώς είναι ψυχικά ράκος, ενώ ο Γιάννης χαρούμενος που τον βρήκε τον παρασύρει δικαιολογημένα να πάνε για ποτό λόγω του ισχυρού status του «*Γιάννης: Παύλο? (χαρούμενος που είδε τον φίλο του, αλλά και ξαφνιασμένος από το όλο σκηνικό) Τι κάνεις εδώ; Τι έπαθες; Έλα, πάμε να φύγουμε, αυτοί είναι έτοιμοι για φασαρία*

Ο Παύλος βλέποντας ένα γνώριμο πρόσωπο σταματά να αντιστέκεται και ακολουθεί τον φίλο του». Το αποφασιστικό ύφος του Γιάννη και η παθητική στάση του Παύλου δείχνουν την έντονη διαφορά των status. Είναι μια δύσκολη επιλογή χαρακτήρα, καθώς όταν ο κεντρικός χαρακτήρας φέρει υπερβολικά χαμηλό status δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει τους φόβους και τις αδυναμίες του. Επίσης, το τέλος της ιστορίας αφήνει τον αναγνώστη συναισθηματικά μετέωρο. Η έντονη συναισθηματική φόρτιση του Παύλου κερδίζει την εμπάθεια του αναγνώστη και υποσυνείδητα μένει ανοιχτή η επιθυμία της λύτρωσης του κεντρικού χαρακτήρα και της απαλλαγής του από τα πάθη του.

Επίσης, δεν φαίνεται ξεκάθαρα ο στόχος του κεντρικού χαρακτήρα μέσα στην ιστορία. Ωστόσο είναι αρκετά εμφανής η ανάγκη του να επανενωθεί με τη γυναίκα του. Διαφαίνεται επίσης, η βασική αδυναμία του χαρακτήρα που είναι η αδυναμία του να διαχειριστεί τα συναισθήματά του και τον πόνο που του προκαλεί η απώλεια της αγαπημένης του συζύγου.

Στο πρώτο αυτό κείμενο του/της Π. επίσης εντοπίζει εύκολα κανείς τη στιγμή της κρίσης όπου ο χαρακτήρας αναγκάζεται να θυμηθεί την γυναίκα του με την εμφάνιση μιας κοπέλας που παίζει βιολί, που της μοιάζει πολύ. Εκείνη τη στιγμή χάνει τον έλεγχο και την αίσθηση ότι οι κοινωνικές συμβάσεις υπαγορεύουν να μην διακόπτονται οι μουσικοί του δρόμου. «Συγγνώμη.. Συγγνώμη (σπρώχνει τον κόσμο για να περάσει μπροστά. Στην αρχή ήρεμα όσο φτάνει προς τα μπροστά όλο και πιο βιαστικά. Ο κόσμος δείχνει να δυσανεστείται από τη συμπεριφορά του. [...] Μια κοπέλα με μαύρα μαλλιά μιμείται ότι παίζει βιολί. Η παράσταση είναι μουσικοχορευτική και η μουσική ακούγεται από ένα cd. [...] Παύλος: Πού είναι το βιολί σου;

Η κοπέλα δεν τον ακούει και συνεχίζει την παράσταση. Ο Παύλος γίνεται έξαλλος [...] μπαίνει μπροστά από τους μουσικούς, πιάνει την κοπέλα από τους ώμους και την ταρακουνάει φωνάζοντας της[...])». Η στάση αυτή του Παύλου, αν και δείχνει έντονη και προδιαθέτει τον αναγνώστη να πιστέψει ότι αντιδρά έτσι λόγω της έντονης συναισθηματικής του φόρτισης, δεν είναι ξεκάθαρο, καθώς έχει τεθεί στην αρχή της ιστορίας, που ήδη ο αναγνώστης δε γνωρίζει αρκετά στοιχεία για τον χαρακτήρα του Παύλου, οπότε δεν αποκτά το βάρος που, τη σημασία και τη δυναμική που θα μπορούσε να δώσει μια τέτοια σκηνή στο σενάριο.

Τέλος, δεν υπάρχει τόξο μεταμόρφωσης στη συγκεκριμένη ιστορία. Ο Παύλος δείχνει αναστατωμένος και οξύθυμος και παραμένει το ίδιο και στο τέλος.

Μετά το πέρας των συναντήσεων ο/η Π. παρέδωσε στην ερευνήτρια ένα δεύτερο κείμενο που από ό, τι φαίνεται αποτελεί συνέχεια της πρώτης ιστορίας. Η ιστορία ξεκινά με δυο φίλους σε ένα μπαρ: Τον Γιάννη και τον Παύλο. Ο/Η συγγραφέας εξηγεί ότι πριν από αυτό έχει προηγηθεί η σκηνή με την κοπέλα και το βιολί. Ήδη από την πρώτη σκηνή αποκαλύπτονται νέες πληροφορίες για τον Παύλο. Ο αναγνώστης μαθαίνει ότι είναι ζωγράφος και ότι έχασε τη γυναίκα του (η πληροφορία αυτή δίνεται πρώτη φορά δραματουργικά, καθώς ο Παύλος το λέει στον Γιάννη. Στο πρώτο κείμενο η αναφορά στο περιστατικό έγινε σε παρενθετικό λόγο). Τέλος, διακρίνει κανείς ξεκάθαρα ότι είναι επιρρεπής στο αλκοόλ. Μέσα από το κείμενο φαίνεται η μεγάλη αδυναμία που είχε στη γυναίκα του, καθώς και ότι η εξάρτησή του από το αλκοόλ του προκαλεί παραισθήσεις και έντονα όνειρα. Στο τέλος της ιστορίας συναντά και πάλι την ίδια κοπέλα που είχε δει στο δρόμο να παίζει βιολί. Αντί να αναστατωθεί και πάλι της λέει «Αντίο» και συνεχίζει τον δρόμο του.

Η ιστορία σε αυτήν την περίπτωση αποκτά μεγαλύτερο νόημα. Ο αναγνώστης έχει πλέον πιο σαφή εικόνα για τον Παύλο και η στιγμή της κρίσης στην αρχή αποκτά μεγαλύτερο νόημα, καθώς προσθέτει πληροφορίες σχετικά με το μαρτύριό του.

Τόσο το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό κίνητρο του χαρακτήρα είναι προφανή. Όπως προαναφέρθηκε η ανάγκη του είναι να επανενωθεί με τη σύζυγό του. Ωστόσο, ορισμένα πράγματα στη ζωή είναι μια αναστρέψιμα για αυτό προσπαθεί να ξεπεράσει τον εαυτό του και την αδυναμία του να διαχειριστεί τα συναισθήματά του για να συνεχίσει και να μπορεί να γίνει ευτυχισμένος *«Γ: Πρέπει να την αφήσεις να φύγει φιλε... Δεν αντεχεις αλλη μια τετοια κριση. Τι θα γίνει αν δε σε πανε εγκαιρα στο νοσοκομείο;*

Π: Το ξερω.. εχεις δικιο...

Γ: Θα προσπαθησουμε μαζι.

Ο Παυλος κουναι το κεφαλι του.»

Οι διάλογοι παραμένουν το ίδιο αποκαλυπτικοί και συναφείς με τους χαρακτήρες και τα status τους, ενώ ο κεντρικός χαρακτήρας καλεί τον θεατή να ταυτιστεί μαζί του.

Έντονο ενδιαφέρον σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζουν οι εναλλαγές του status του Παύλου στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας, οι οποίες, ωστόσο, θα μπορούσαν, αν είναι πιο δικαιολογημένες. Αρχικά, ο Παύλος είναι αδύναμος και ευάλωτος στο ποτό. Στο τέλος της ιστορίας είναι δυναμικός και αποφασισμένος να συνεχίσει τη ζωή του. Ωστόσο, δεν είναι σαφές τι ήταν αυτό που τον έκανε να αλλάξει συμπεριφορά.

Τέλος, είναι εμφανής η απόπειρα του/της συγγραφέα να παρουσιάσει ο χαρακτήρας μια μεταβολή από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι αρχικά ο Παύλος είναι αναστατωμένος, μη λειτουργικός και καταρρακωμένος, αδύναμος να διαχειριστεί τα συναισθήματά του όταν συναντά μια κοπέλα που μοιάζει στη γυναίκα του. Αντίθετα, στο τέλος της ιστορίας όταν συναντά την ίδια κοπέλα είναι δραστήριος και ισορροπημένος και βλέποντας την ίδια κοπέλα την αποχαιρετά οριστικά. Ωστόσο, ο/η συγγραφέας αφιερώνει τρεις από τις τέσσερις σκηνές του έργου για να δείξει το μαρτύριο του χαρακτήρα, ενώ μόλις μια αναφέρεται στη στιγμή που καταφέρνει να ξεπεράσει τον χαμό της. Αυτό διαταράσσει την ισορροπία του έργου και κάνει τον χαρακτήρα να διαγράψει ένα απότομο τόξο μεταβολής «[...] Γ: Πρέπει να την αφήσεις να φύγει φιλε... Δεν αντεχεις αλλη μια τετοια κριση. Τι θα γίνει αν δε σε πανε εγκαιρα στο νοσοκομείο;

Π: Το ξερω.. εχεις δικιο...

Γ: Θα προσπαθησουμε μαζι.

Ο Παυλος κουναι το κεφαλι του.

Σκηνή 4

Ο Παυλος ετοιμαζεται στο σπιτι του για να βγει εξω. Χτυπάει το τηλέφωνο.

Π: Ναι. Ελα Γιαννη. Ναι, ναι, τωρα μολις. Θα σε περιμενω απέξω. Η εκθεση είναι στις 4, ναι. Ωραιοα. (μικρη παυση) Γιαννη! Και πάλι σε ευχαριστώ που με προτεινες. [...]

Ο Παυλος βαζει το σακακι του και παιρνει την ομπρελα του. Ανοιγει την πορτα του σπιτιου του και βγαινει εξω. (στη σκηνη ειναι φτιαγμενος ενας πλακωστροτος δρομος) Απο την απεναντι μερια του δρομου ερχεται προς το μερος του μια κοπέλα με μαυρα μαλλιά και κοκκινο φορεμα. Κρατάει μια θηκη βιολιου. Ο Παύλος κοβει ταχυτητα και την παρατηρει καθως περνάει. Λιγο αφου τον προσπερνάει λέει “Αντίο” και συνεχιζει το δεομο του.»

Ο/Η Ε. ακολουθώντας τη θεματική που δόθηκε πριν από την έναρξη των συναντήσεων με τίτλο: ένας δολοφόνος εξομολογείται, δημιούργησε έναν μονόλογο μιας κοπέλας και πως έφτασε στο σημείο να δολοφονήσει το αφεντικό της. Η ίδια δούλευε σαν οικιακή βοηθός στο σπίτι ενός άνδρα. Πριν από αυτή δούλευε η αδελφή της σε αυτόν την οποία είχε βιάσει και είχε αφήσει έγκυο. Η μικρή δε μίλησε ποτέ, αλλά αυτή τα διάβασε όλα στο ημερολόγιό της. Όταν ο άνδρας προσπάθησε να της κάνει το ίδιο τον μαχαίρωσε.

Ο κεντρικός χαρακτήρας του κειμένου δεν έχει κάποιο όνομα ή ιδιότητα. Θα μπορούσε να είναι μια οποιαδήποτε κοπέλα σε άοριστο τόπο και χρόνο. Μέσα από την ιστορία αναδύονται λίγες πληροφορίες για τον κεντρικό χαρακτήρα. Ωστόσο, είναι αρκετές για να δείξουν ότι έχει υπάρξει μια αλλαγή στο είναι του στο τέλος της ιστορίας, καθώς αρχικά δείχνει πιο παθητική στάση απέναντι στο μαρτύριο της αδελφής της, «[...] Όσο πέραναν οι μέρες το χαμόγελό της έσβηνε, η φωνή της χανόταν, το πρωί έτρεμε πριν ξεκινήσει να δουλεύει. Ήξερα ότι κάτι γινόταν. Ένα βράδυ την είδα να κλαίει και να πιάνει την κοιλιά της. Έφυγα ήσυχα και πήγα να φωνάξω τη μαμά», ενώ στο τέλος της ιστορίας αλλάζει εντελώς, καθώς αποφασίζει να εκδικηθεί για αυτή «Τότε τράβηξα το μαχαίρι από τη ζώνη μου. Δεν πρόλαβε καν να φωνάξει. Μια, δυο, τρεις... δεκαπέντε μαχαιριές... Όσα και τα χρόνια της αδελφής μου». Προφανώς σε αυτήν την περίπτωση ο θάνατος της αδελφής της ήταν αυτός που έκανε την κοπέλα να «σκληρύνει» και να παίρνει τις καταστάσεις στα χέρια της. Η «μεταμόρφωση» αυτή του χαρακτήρα θα μπορούσε να γίνει πολύ πιο σταδιακά και να αναλυθεί το κάθε στάδιο ξεχωριστά, ώστε να προκαλέσει ενδιαφέρον στον αναγνώστη σχετικά με το τι θα κάνει ένας φαινομενικά αδύναμος χαρακτήρας.

Η αλληλεπίδραση που έχει η κοπέλα με την μικρή αδελφή της δείχνουν μια υπεροχή status σε σχέση με την μικρή, χωρίς να σημαίνει βέβαια ότι υπερέχει η ίδια, δεδομένου ότι, αν είχε υψηλό status θα φρόντιζε η ίδια να της μιλήσει και να προσπαθήσει να τη συνεφέρει και όχι να απευθυνθεί στην μητέρα της. Αντίθετα στο τέλος της ιστορίας το στάτους της είναι πανίσχυρο, καθώς είναι εξοργισμένη και αποφασισμένη να πάρει

εκδίκηση. Η αλλαγή του status της είναι αυτή που σηματοδοτεί το τόξο μεταβολής του χαρακτήρα.

Η απόφαση της κοπέλας να σκοτώσει τον βιαστή της αδελφής της φαίνεται προς το τέλος της ιστορίας, γεγονός που κρατάει έντονο το ενδιαφέρον του αναγνώστη μέχρι εκείνο το σημείο, ενώ αποκαλύπτει τον δυναμισμό που έκρυβε μέσα της η κοπέλα. Η ίδια δε δείχνει να έχει μετανιώσει για την πράξη της, γεγονός που προσδίδει κύρος και σημασία στην απόφασή της και αποδεικνύει ότι πλέον η σκληρότητα αποτελεί στοιχείο του χαρακτήρα της. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Δε με νοιάζει τι θα μου κάνετε. Σημασία έχει ότι κανένα κορίτσι δε θα πάθει από αυτόν ότι και η αδελφή μου.»*

Αν και η κοπέλα είναι επισήμως, μια δολοφόνος το γεγονός ότι η πράξη της δικαιολογείται από την ίδια μέσα από το κείμενο καθώς και οι ηθικές αναστολές της *«Είχα ξυπνήσει πολύ νωρίς, την ώρα που ξημέρωνε. Ήταν κάτι σαν φυσικός μηχανισμός άμυνας, σαν να ήθελε ο οργανισμός μου να μου δώσει περισσότερο χρόνο να το σκεφτώ μήπως και το μετανιώσω»* Επομένως, παρουσιάζεται σαν ένας άνθρωπος που βρέθηκε σε μια δύσκολη θέση και κατά κάποιο τρόπο φάνηκε σαν να αναγκάστηκε να κάτι τέτοιο. Ενδεχομένως, ο αναγνώστης θα μπορούσε να σκεφτεί πως αν ήταν στη θέση της θα έκανε το ίδιο. Αν και η ηθική είναι κάτι υποκειμενικό ο/η συγγραφέας επιτυγχάνει να κερδίσει τη συμπάθεια και την εμπάθεια του αναγνώστη προβάλλοντας τις ηθικές αναστολές του χαρακτήρα και την αγάπη για την αδελφή του.

Επιπλέον, ο στόχος της κοπέλας είναι αρκετά ξεκάθαρος: Επιθυμεί να σκοτώσει τον βιαστή της αδελφής της. Αυτό επιτυγχάνεται. Ωστόσο, δε θα μπορέσει ποτέ να είναι ευτυχισμένος, γιατί η πραγματική του ανάγκη, που είναι να ξαναδεί την αδελφή της ζωντανή και χαρούμενη, πράγμα που δε θα γίνει ποτέ. Όπως άλλωστε αναφέρθηκε και στο θεωρητικό κομμάτι, η περίπτωση που ο χαρακτήρας εκπληρώνει τον στόχο και όχι την ανάγκη του συνάδει με δραματικά τέλη.

Δεν υπάρχουνε διάλογοι, οι οποίοι ενδεχομένως θα μπορούσαν να δώσουνε ζωντάνια και ρεαλισμό και να φορτίσουνε περισσότερο συναισθηματικά το κείμενο.

Το δεύτερο κείμενο του/της Ε. ήταν βασισμένο σε έναν χαρακτήρα που έχτισε κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, τον Γιάννη. Στο νέο της κείμενο ο Γιάννης είναι ένας ζωγράφος και ζει στην Γαλλία του 1950. Του έχει ανατεθεί μια δουλειά από μια μυστηριώδη γυναίκα. Ο ίδιος δεν γνωρίζει περί τίνος πρόκειται. Στη συνέχεια μαθαίνει ότι πρόκειται για τα σκηνικά μιας παράστασης που θα ανέβει σε ένα καμπαρέ με σκοπό

να προσεγγίσει σαν αγοραστή έναν θεατρικό παραγωγό αντί για έναν μαφιόζο. Ο Γιάννης βρίσκεται σε δίλλημα σχετικά με το αν πρέπει να δεχτεί, καθώς θα ήταν επικίνδυνη μια τέτοια κίνηση, καθώς ενδέχεται αν θέση τη ζωή του σε κίνδυνο. Στην πορεία ξυπνά και συνειδητοποιεί ότι όλα τα παραπάνω ήταν ένα όνειρο που ονειρεύτηκε, ενώ κοιμόταν και στην τηλεόραση έπαιζε το Moulin Rouge. Την ίδια στιγμή λαμβάνει ένα τηλεφώνημα όπου του προτείνεται μια δουλειά. Τελικά δέχεται.

Είναι απόλυτα σαφές ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας του/της Ε. Ο ίδιος δίνει την εντύπωση ενός ανθρώπου με φαντασία, το οποίο γίνεται αντιληπτό από τον τρόπο που φαντάζεται και ονειρεύεται τον εαυτό του. Το ότι του δίνει επάγγελμα και όνομα είναι κάτι που τον κάνει να αποκτά υπόσταση, ενώ δημιουργεί στον αναγνώστη μια πρώτη εντύπωση σχετικά με τον χαρακτήρα του, καθώς ο καθένας έχει μια στερεοτυπική ιδέα σχετικά με το πώς είναι και φέρεται ένας ζωγράφος. Οι ερμηνευτικές οδηγίες από την πλευρά του σεναριογράφου δείχνουν έναν σταθερό χαρακτήρα που τον διέπει αυστηρός επαγγελματισμός, ενώ μέσα από τους διαλόγους φαίνεται ότι είναι έξυπνος και γοητευτικός. Όλα αυτά καθιστούν τον χαρακτήρα συμπαθή και προκαλούνε το κοινό να ταυτιστεί μαζί του. Επίσης, οι διάλογοι είναι πολλοί αποκαλυπτικοί σχετικά με τον χαρακτήρα και τη σχέση του με τους δευτερεύοντες. Είναι σημαντικό ότι πολλά από τα στοιχεία για τον χαρακτήρα αποκαλύπτονται μέσα από τη δραματουργία.

«ΚΛΕΡ: Θέλω να αναλάβετε τα σκηνικά μιας παράστασης.

ΓΙΑΝΝΗΣ: Και γιατί δεν προσλαμβάνετε ένα σκηνογράφο?

ΚΛΕΡ: Πρώτον επειδή έχω δει τη δουλειά σας και θεωρώ ότι αντιπροσωπεύει πλήρως αυτό που θέλω να παρουσιάσω. Δεύτερον δεν μπορώ να προσλάβω επαγγελματία σκηνογράφο χωρίς αυτό να μαθευτεί.

ΓΙΑΝΝΗΣ: (μειδιώντας) Όσο και εάν μου έχετε εξάψει το ενδιαφέρον, αυτά τα περί κρυφού δεν εξυπηρετούνε πολύ το σκοπό σας να με προσλάβετε...

ΚΛΕΡ: Ακούστε ο Ρίτσαρντ Μπέρινγκστον ο ιδιόκτητης του καμπαρέ θέλει να το πουλήσει. Δεν με προβληματίζει το ενδεχόμενο να χάσω τη δουλειά μου, αυτό αποκλείεται, αλλά το ότι ο Γουόλντεν Κρος ενδιαφέρεται να το αγοράσει. Τον γνωρίζετε?

ΓΙΑΝΝΗΣ: Όπως και ο καθένας που ζει σε αυτήν την πόλη. Την ημέρα μεσίτης, το βράδυ η κεφαλή της μαφίας της Νέας Ορλεάνης... Η παράσταση που λέτε, όμως πως σχετίζεται με όλα αυτά?

ΚΛΕΡ: Μπορεί να μην έχω και την καλύτερη φήμη στην πόλη, αλλά δε σκοπεύω να δω το καμπαρέ άντρο του εγκλήματος! Ο Ζακ Ντι Στεφάν, βλέπετε, ο θεατρικός παραγωγός, ας πούμε ότι είναι... ιδιαίτερα φίλος μου... Και ας πούμε ότι θα έκανε μια πολύ γενναία προσφορά για το καμπαρέ, μεγαλύτερη από του Κρος, αν πειθόταν ότι μπορεί να το αξιοποιήσει σαν θέατρο...

ΓΙΑΝΝΗΣ: Που σημαίνει ότι πρέπει να δει αντί για το καθιερωμένο πρόγραμμα καμπαρέ κάτι ανάλογο θεατρικής παράστασης σωστά?

ΚΛΕΡ: Ακριβώς...

ΓΙΑΝΝΗΣ: Το στήσιμο της οποίας πρέπει να μείνει μυστικό, μέχρι την ημέρα που αυτή θα παρουσιαστεί για να μην αρχίσει τους εκφοβισμούς ο Κρος... Κανείς δεν θα υποψιαστεί εμένα, παραδείγματος χάριν, επειδή για τους υπόλοιπους θα έχω αναλάβει το πορτραίτο σας!

ΚΛΕΡ: Αρχίζω να χαίρομαι όλο και περισσότερο για την επιλογή μου...»

Ο/Η Ε. αξιοποιεί την τεχνική του status με πολύ εύστοχο τρόπο, καθώς φροντίζει τονίσει ένα από τα χαρακτηριστικά του Γιάννη μέσα από αυτό. Ο ίδιος αν και εκφράζει την ανασφάλειά του σχετικά με την απόφαση να δεχτεί αυτήν τη δουλειά το status του παραμένει υψηλό και η γοητεία του ακλόνητη. «ΓΙΑΝΝΗΣ: Μι βιαστείτε να χαρείτε πριν σας πω να... Δεν είναι ακριβώς εύκολη απόφαση.

ΚΛΕΡ: Μα φυσικά, σκεφτείτε το! (Σηκώνεται και του προτείνει το χέρι της) Σε τρεις μέρες θα ήθελα να ξέρω την απόφασή σας.

ΓΙΑΝΝΗΣ: (Σηκώνεται και της σφίγγει το χέρι) Να περιμένετε τηλέφωνο μου.

ΚΛΕΡ: (ο Γιάννης είναι έτοιμος να βγει από την πόρτα) Όσο θα αναλογίζεστε τους κινδύνους, σκεφτείτε και αυτό... Δεν κουραστήκατε να ασχολείστε με έργα που μπορεί να είναι όμορφα αλλά δεν συνταράσσουν? Δεν χρειάζεται να απαντήσετε.. Το έχει ήδη κάνει η δουλειά σας.

(Ο Γιάννης βγαίνει από το δωμάτιο και κατευθύνεται στο διάδρομο.)

ΓΥΝΑΙΚΑ: Μην το κάνετε κύριε! Ακούστε με!!! Θα μπλέξετε! Ο Κρος είναι επικίνδυνος άνθρωπος!

ΓΙΑΝΝΗΣ: Τι..?

ΓΥΝΑΙΚΑ: Μείνετε στη δουλειά σας κύριε! Μην ανακατευτείτε στα σχέδια της!»

Με αυτόν τον έντεχνο τρόπο αναδεικνύονται, ωστόσο, οι αναστολές του χαρακτήρα. Πρόκειται για το σημείο που αναλύθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσης μελέτης (Vogler 2007) σχετικά με το στάδιο μιας ιστορίας όπου ο ήρωας distάζει να ακολουθήσει τον δρόμο της περιπέτειας και να φύγει από ό, τι είχε συνηθίσει μέχρι τώρα, δηλαδή τη ζωγραφική και αν ξεκινήσει μια νέα πρόκληση. Αυτή της σκηνογραφίας. Με άλλα λόγια ο χαρακτήρας καταφέρνει να ξεπεράσει τον φόβο του για να πετύχει τον στόχο του. Και αυτό θα τον οδηγήσει στην ευτυχία. Η στιγμή της πίεσης δεν απομονώνεται δραματουργικά σε αυτήν την περίπτωση. Ο/Η συγγραφέας εστιάζει στην στιγμή αυτή που ο χαρακτήρας βρίσκεται σε πίεση και ερμηνεύει τη στιγμή αυτή μέσα από ένα όνειρο. Ο/Η Ε. κατά τη γνώμη μου με έξυπνο τρόπο κάνει οικονομία χρόνου στο να παρουσιάσει τον χαρακτήρα και τις αμφιβολίες του εξηγώντας το δίλλημα του που προϋπήρχε πριν δεχτεί τη δουλειά στην Αθήνα μέσα από ένα όνειρο, γεγονός που δίνει την εντύπωση ενός ολοκληρωμένου κειμένου, ενώ έχει κανείς μια συνολική εικόνα για τον χαρακτήρα. Το γεγονός ότι δέχεται την πρόκληση προσθέτει κάτι στην τελική εικόνα που έχει ο θεατής για τον χαρακτήρα. «(*Ο φίλος φεύγει, ο Γιάννης συμμαζεύει. Χτυπάει το τηλέφωνο. Το σηκώνει.*)

ΓΙΑΝΝΗΣ: Ναι? Ενδιαφέρεστε για το ατελιέ μου? Μάλιστα ωραία.... (χαμηλώνει το βλέμμα, δείχνει σκεπτικός για λίγο) Ναι είναι οριστικό . (με σιγουριά) Φεύγω. Αθήνα, ναι. Για σκηνογράφος. Περάστε αύριο να συζητήσουμε. Και σε σας καλό βράδυ!»

Δεν είναι ξεκάθαρη η διττή φύση των κινήτρων του χαρακτήρα. Μέσα από το όνειρο και την συζήτηση με τον σοφέρ μπορεί να σχηματίσει κανείς μια ξεκάθαρη εντύπωση σχετικά με τον στόχο του χαρακτήρα που είναι η ανάγκη του για επαγγελματική ανέλιξη και αναγνώριση. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι σε αυτή την περίπτωση ο στόχος και η ανάγκη του χαρακτήρα ταυτίζονται. «*ΑΝΤΡΑΣ: Έχετε αναλάβει μια εξαιρετικά δύσκολη δουλειά μεσε... Είστε πολύ τυχερός.. θα είναι μεγάλο βήμα για την καριέρα σας*

ΓΙΑΝΝΗΣ: (με αυστηρό επαγγελματικό ύφος) Ωστόσο δεν μου έχουν δοθεί οι λεπτομέρειες για το τι μου ζητείται. Συνήθως ξέρω από πριν τι πρόκειται να αναλάβω!

ΑΝΤΡΑΣ: Μα αγαπητέ μου μην ανησυχείτε! Θα τα μάθετε όλα σε λίγο»

Δεν υπάρχει ξεκάθαρο τόξο μεταβολής μέσα στο κείμενο, καθώς η ροή διακόπτεται κάπως απότομα, καθώς δεν φαίνεται πως επηρέασε τον ίδιο αυτή η σημαντική απόφαση στο τέλος.

Ο/Η Αθ. έδωσε στην ερευνήτρια ένα κείμενο σχετικό με τον χαρακτήρα που ανέπτυξε μέσα στο εργαστήρι, την Νεφέλη. Η Νεφέλη ήταν ένα κορίτσι που έχασε από νωρίς τους γονείς της. Στο τελικό κείμενο του/της Α. παρουσιάζεται μια ιστορία από το μέλλον της κοπέλας που αποφασίζει να γίνει δασκάλα προκειμένου να δώσει στα παιδιά την αγάπη που η ίδια δεν έλαβε ποτέ. Παρά την αυστηρότητά της και το εκκεντρικό ντύσιμό της την προσέχει ένας δάσκαλος αρκετά μικρότερός της και της ζητά να βγούνε. Στην πορεία οι δύο νέοι ερωτεύονται και αυτός της κάνει πρόταση να παντρευτούνε. Την στιγμή της πρότασης του αποκαλύπτει ότι μεγάλωσε σε ορφανοτροφείο. Αυτός τότε της λέει ότι η οικογένειά του είναι και δικιά της οικογένεια και αυτή νιώθει ασφάλεια, ενώ σκέφτεται ότι δε θα είναι ποτέ πια μόνη.

Μέσα από το κείμενο του/της Αθ. ο χαρακτήρας της Νεφέλης αναλύεται εις βάθος. Δείχνει ότι ο/η συγγραφέας έχει σκεφτεί πολλές πτυχές του χαρακτήρα, καθώς περιγράφει λεπτομέρειες για το ντύσιμό του, το ύφος του και τα χόμπι του, αλλά και λεπτομέρειες για το παρελθόν του. Θα είχε ενδιαφέρον να δει κανείς πως θα μπορούσαν να αναδυθούνε τα συγκεκριμένα αυτά στοιχεία μέσα από το κείμενο δραματουργικά και όχι τόσο αφηγηματικά *«Η παιδική ηλικία της Νεφέλης στο ορφανοτροφείο δεν ήταν εύκολη. Η αυστηρότητα, η στρατιωτική πειθαρχία και οι τιμωρίες που επιβάλλονταν σε πλάσματα που το μόνο που είχαν ανάγκη ήταν η στοργή και η κατανόηση στιγμάτισαν την ευαίσθητη παιδική ψυχούλα της. [...] Η σχέση της ωστόσο με τους άλλους ενήλικες παρέμενε δύσκολη, αντανακλώνοντας ξεκάθαρα τα παλιά τραύματα που ακόμα τη βασάνιζαν. Η Νεφέλη ήταν απόμακρη με τους υπόλοιπους δασκάλους, πολλές φορές έβγαζε έναν αέρα υπεροψίας απέναντί τους, και η αυστηρότητα με την οποία μιλούσε στα σχολικά συμβούλια τους έκανε να της κολλήσουν το παρατσούκλι «Γκεστάπο». Το παρουσιαστικό της δεν απείχε και πολύ από τον τρόπο συμπεριφοράς της. Τα μαύρα παντελόνια που επέλεγε, συνδυασμένα με κοντά πουλόβερ από τα οποία πάντα προεξείχαν τα λευκά πουκαμισά της, αν μη τι άλλο προσέθεταν μια εκκεντρική πινελιά στην περίεργη προσωπικότητά της.»*

Μέσα από την ιστορία φαίνεται ότι ο στόχος της Νεφέλης είναι να δώσει όσο πιο πολλά πράγματα και αγάπη μπορεί στα παιδιά, καθώς η ίδια ως παιδί δεν έλαβε αγάπη, καθώς μεγάλωσε σε ορφανοτροφείο. Ο στόχος αυτός υποκινείται από μια βαθύτερη ανάγκη της: η επιθυμία της να αγαπηθεί από κάποιον. Γνωρίζοντας τον Αλέξανδρο της προσφέρεται ένα ζεστό σπίτι και η ευκαιρία να αποτελέσει μέρος μιας οικογένειας. Αυτό είναι και αυτό που πραγματικά, ήθελε και αυτό είναι που στο τέλος την κάνει

ευτυχισμένη «Όταν ενηλικιώθηκε αποφάσισε να σπουδάσει δασκάλα, θέλοντας να δώσει σε όλα τα παιδιά του κόσμου την αγάπη που ποτέ δεν είχε λάβει η ίδια. Αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό, διορίστηκε σ' ένα σχολείο και οι μαθητές τη λάτρευαν.», «η Νεφέλη λάτρευε τα μούζικαλ ενώ ο Αλέξανδρος προτιμούσε τις ταινίες με υπερήρωες, εκείνη ανέφερε ότι αγαπούσε πολύ και το διάβασμα»

Το γεγονός ότι μεγάλωσε σε ορφανοτροφείο την προκαλεί εμπάθεια στον αναγνώστη, ο οποίος δικαιολογεί το αυστηρό του χαρακτήρα της. Ταυτίζεται μαζί της και χαίρεται με την χαρά της.

Οι λίγοι διάλογοι που υπάρχουν δείχνουν να προκαλούν σύγχυση, ως προς το θέμα της ανάδειξης του κεντρικού χαρακτήρα. Αυτό γιατί υπάρχει η εξής αντίφαση στο κείμενο: αν και ο/η συγγραφέας δηλώνει ότι η Νεφέλη είναι μια γυναίκα πολύ αυστηρή, μέσα από τους διαλόγους δείχνει ντροπαλή και γλυκιά. Ωστόσο, αυτό μπορεί αν οφείλεται στο γεγονός ότι οι μόνοι διάλογοι που υπάρχουν είναι μεταξύ αυτής και του Αλέξανδρου. Παρόλα αυτά, θα ήταν καλό να υπήρχε κάποιο σημείο στο κείμενο όπου να έδειχνε η ίδια την αυστηρότητά της και να μη δηλωνόταν ρητά. « *«Προσπαθώντας να ξεφύγω από την κόλαση που ζούσα εκεί μέσα χανόμουν στα βιβλία μου. Θυμάμαι πώς φανταζόμουν ότι μια μέρα θα έρθει να με πάρει κι εμένα ο πρίγκιπας μου, όπως συνέβαινε με τις ηρωίδες στις νουβέλες. Είμαι πολύ τυχερή που τελικά τον βρήκα. «Πρίγκιπας δεν ξέρω αν είμαι, αλλά σου υπόσχομαι πως θα κάνω ό, τι μπορώ για να γίνεις ευτυχισμένη», απάντησε ο Αλέξανδρος. «Τώρα καταλαβαίνω αρκετές από τις συμπεριφορές σου, και θέλω να ξέρεις ότι θα είμαι πάντα δίπλα σου. Κι εγώ και η οικογένειά μου, που τώρα πια θα γίνει και δική σου». Η Νεφέλη τον αγκάλιασε τρυφερά κι έγειρε το κεφάλι της στον ώμο του.»*

Αναφορικά με το τόξο μεταβολής, είναι φανερό ότι στην αρχή της ιστορίας η Νεφέλη είναι απόμακρη από τους συναδέλφους της και αυστηρή. Ωστόσο, ο έρωτας και η σχέση της με τον Αλέξανδρο δείχνουν να τις βγάζουν τον πιο γλυκό εαυτό της, κάτι που φαίνεται κυρίως από τον τρόπο που μιλά και φέρεται όταν είναι μαζί του. Δεν είναι σαφές κατά τη γνώμη μου αν η αλλαγή στην στάση της οφείλεται σε μια προσπάθεια να διαγράψει ο χαρακτήρας μια αλλαγή μέσα στην ιστορία ή πρόκειται απλώς για ένα τεχνικό λάθος του/της συγγραφέα.

Ο/ Η Θ. επέλεξε να γράψει ένα κείμενο για τον χαρακτήρα της Εντέμ με τον οποίο είχε ασχοληθεί και εμβαθύνει κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η Εντέμ είναι ένα άτομο

βαθιά πληγωμένο από μια σχέση που την κατέστρεψε ψυχολογικά. Ύστερα από αυτό έμεινε για καιρό απόμακρη και ψυχρή. Στην ιστορία του/της Θ. δίνεται μια ευκαιρία για ένα αίσιο τέλος στην ιστορία της Εντέμ. Η ίδια γνωρίζει έναν νέο γείτονα στην πολυκατοικία της, ο οποίος τη συναντά τυχαία στο διάδρομο και της ζητάει να βγούνε. Η Εντέμ χωρίς να το πολυσκεφτεί δέχεται. Ύστερα από αυτό αναρωτιέται αν έκανε κάτι σωστό, καθώς φοβάται να ερωτευτεί και πάλι. Διστάζει αλλά τελικά αποφασίζει να το κάνει *«Σαν να ήξερε ότι όλη μέρα τον σκεφτότανε της ζητά να βγούνε και εκείνη τελείως αβίαστα του είπε ναι»*.

Ένα από τα στοιχεία που φαίνεται να υιοθετήθηκε από τον/ την Θ. κατά είναι η τεχνική του να φέρνει κανείς τον χαρακτήρα του σε κατάσταση πίεσης. Πράγματι, η Εντέμ τη στιγμή που συναντά τον γείτονά της που της άρεσε από καιρό καλείται να πάρει μια σημαντική απόφαση για αυτήν. Μέχρι τότε για πολύ καιρό ήταν κλεισμένη στον εαυτό της και φοβόταν να ξαναπροσπαθήσει να ερωτευτεί, για να μην πληγωθεί. Ωστόσο, τη στιγμή που τον συναντά στον διάδρομο της πολυκατοικίας, χωρίς να το περιμένει της ζητά να βγούνε και αυτή του λέει «ναι» σχεδόν αβίαστα. Η στιγμή της πίεσης είναι αυτή που αποκαλύπτει τι θέλει πραγματικά ο χαρακτήρας ή και στοιχεία για αυτόν. Η Εντέμ καιρό σκεφτότανε αυτόν τον άνδρα και όταν βρέθηκε στην κρίσιμη στιγμή που έπρεπε να απαντήσει με ένα ναι ή με ένα όχι επέλεξε κατευθείαν το ναι, γεγονός που δηλώνει την πραγματική της ανάγκη για αλλαγή.

Ο αρχικός της στόχος, να παραμείνει μακριά από κάθε απόπειρα να ξαναερωτευτεί, εγκαταλείπεται και η Εδέμ ανακαλύπτει μια βαθύτερη εσωτερική ανάγκη, την ανάγκη να αγαπήσει και να αγαπηθεί πραγματικά από κάποιον. Ο/Η Θ. φρόντισε να δώσει στην Εντέμ έναν μεγάλο φόβο: Τον φόβο μήπως αγαπήσει και πληγωθεί ξανά. Μέσα από την ιστορία η Εδέμ ξεπερνά τον φόβο της και αυτό τη φέρνει ένα βήμα πιο κοντά στην ευτυχία *« Άφησε τον χρόνο να περάσει. Θα έπαιρνε την απόφασή της λίγο πριν την ώρα που την περίμενε. Όλα μέσα της της λέγανε να πάει, ακόμα και η διαίσθησή της που τόσο άκουγε πάντα αυτό της έλεγε. Πήγε, ούτε καν αυτή δεν ξέρει πως αλλά πήρε όση δύναμη της είχε απομείνει και πήγε»*.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος (Turby 2007) το να αναδεικνύει κανείς τρωτά στοιχεία ενός χαρακτήρα όπως είναι οι φοβίες δίνει στον αναγνώστη την ευκαιρία να ταυτιστεί με τον χαρακτήρα και να τον συμπαθήσει, ενώ ο ίδιος βιώνει την εμπειρία της κάθαρσης όταν ο χαρακτήρας αποφασίζει να ξεπεράσει τις φοβίες του με σκοπό να κατακτήσει την ευτυχία και την αρμονία στη ζωή του.

Ο χαρακτήρας της Εντέμ παρουσιάζει ένα μυστήριο που θα μπορούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ωστόσο, μέσα από το κείμενο αποκαλύπτεται σχεδόν περιγραφικά και χωρίς να αφεθούνε δραματουργικά περιθώρια να αποκαλυφθεί ο χαρακτήρας της. Δεν υπάρχουνε διάλογοι ή ζωντανή περιγραφή γεγονότων που θα βοηθούσε τον χαρακτήρα να ξεδιπλωθεί αβίαστα. Ωστόσο, η σύνθεση του χαρακτήρα δείχνει αρκετά ολοκληρωμένη, δεδομένου ότι φέρεται όπως παρουσιάζεται και δεν πέφτει σε αντιφάσεις.

Συζήτηση - αποτελέσματα

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα μπορεί κανείς να βγάλει τα εξής συμπεράσματα σχετικά με τα ερωτήματα και τα υποερωτήματα της έρευνας.

1,2. Σχετικά με τα ερωτήματα 1) και 2): Η μελέτη των αρχικών κειμένων και των τελικών κειμένων όσων συμμετεχόντων παραδώσανε δυο κείμενα στην ερευνήτρια έδειξε μια σαφή βελτίωση σε ό, τι αφορά την σύνθεση και την έμφαση που έδωσαν οι συμμετέχοντες στους χαρακτήρες. Πράγματι, όλοι οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν πολλές από τις τεχνικές που διδαχτήκανε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ακόμη και αυτοί που έδειξαν ήδη να κατέχουνε ορισμένες τεχνικές, πριν την παρακολούθηση των μαθημάτων, τα δεύτερα κείμενα τους παρουσίασαν σαφή βελτίωση στη χρήση των τεχνικών αυτών, ενώ τα ίδια εμπλουτίστηκανε αρκετά, με νέες τεχνικές που υιοθετήθηκαν. 2 στους 9 συμμετέχοντες (που παρέδωσαν γραπτά κείμενα) φάνηκαν να αξιοποίησαν όλες τις τεχνικές που παρουσιάστηκανε κατά τη διάρκεια, κάθε συνεδρίας. Αναφορικά με τα γραπτά των υπόλοιπων συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε επίσης ότι υιοθετήθηκαν ορισμένες τεχνικές. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε προσπάθεια των συμμετεχόντων να τις εφαρμόσουνε, χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία, γεγονός που δείχνει ότι δεν υπήρξε πλήρη εμπέδωση των τεχνικών αυτών.

Αναλυτικότερα, θεσπιστήκανε κάποια κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων τα οποία βασιστήκανε πάνω στις διδακτικές ενότητες και τους διδακτικούς στόχους της κάθε συνάντησης.

Αρχικά, σχετικά με το κατά πόσο είναι εμφανές ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας της αφήγησης, γίνεται φανερό μέσα από την εξέταση των γραπτών των συμμετεχόντων ότι οι περισσότεροι καθιστούνε σαφή τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας τους. Αναφορικά με τους συμμετέχοντες που παραδώσανε στην ερευνήτρια ένα αρχικό γραπτό και ένα τελικό οι 2 από τους 7 δεν αφήνουνε να φανεί ποιος είναι ο κεντρικός

χαρακτήρας της ιστορίας τους. Αντίθετα, όλα τα δεύτερα κείμενα που παραδώσανε αφήνουν να φανεί ξεκάθαρα ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας και ποιοι οι δευτερεύοντες. Συνολικά, με βάση τα τελικά κείμενα των συμμετεχόντων 9 στους 9 φροντίζουν να φανεί ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας.

Αναφορικά με την ολοκληρωμένη σύνθεση ενός χαρακτήρα, είναι χαρακτηριστικό ότι 7 στους 9 συμμετέχοντες επιλέξαν να ονοματίσουν τους χαρακτήρες τους σε αντίθεση με τα πρώτα κείμενα που οι περισσότεροι χαρακτήρες ήταν ανώνυμοι και απρόσωποι. Η επιλογή ενός ονόματος αποτελεί μια από τις βασικές διαδικασίες που διδαχθήκανε οι συμμετέχοντες, προκειμένου να γνωρίσουν και να παρουσιάσουν τους χαρακτήρες τους. Ακόμη και αν η συγκεκριμένη έρευνα, δεν μπορεί να ελέγξει την διαδικασία που ακολουθήσανε οι συμμετέχοντες πριν γράψουνε την ιστορία για να αποκτήσουν μια πιο σαφή εικόνα για τον χαρακτήρα τους, το όνομα, οι αντιδράσεις του, η παρουσίαση ορισμένων συνήθειών του και κάποιων πτυχών της ζωής του πριν ακόμη ξεκινήσει η αφήγηση είναι στοιχεία που δείχνουν ότι ο συγγραφέας γνωρίζει καλά τον χαρακτήρα του και ότι γνωρίζει για αυτόν στοιχεία που δεν παρουσιάζονται απαραίτητα μέσα από την ίδια την ιστορία. Είναι επίσης, εμφανής η προσπάθεια κάποιων συμμετεχόντων να δώσουνε βάθος στον χαρακτήρα τους. Οι 5 στους 9 συμμετέχοντες φροντίσανε αν το κάνουνε αυτό. Αναφορικά με τους μαθητές που δώσανε ένα αρχικό και ένα τελικό κείμενο αξίζει να αναφερθεί ότι μόλις 1 στους 7 έδωσε την εντύπωση ότι είχε διαμορφώσει έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα στο μυαλό του, ενώ τα δεύτερα κείμενα ήταν πολύ πιο υποσχόμενα καθώς 5 στους 7 φροντίσανε να διαμορφώσουνε έναν σφαιρικό χαρακτήρα.

Σχετικά με το status παρατηρήθηκε ότι 6 στους 9 ενδιαφερότανε για το αποτέλεσμα που μπορούσε να έχει η διαχείριση των status στην ιστορία τους. Οι συμμετέχοντες επιλέξαν να διαχειριστούνε την παρουσίαση των status των χαρακτήρων είτε φέρνοντας σε αντιπαράθεση χαρακτήρες με διαφορετικά status ο καθένας, είτε αλλάζοντας το αρχικό status του χαρακτήρα στο τέλος, είτε σε διάφορα άλλα σημεία της ιστορίας. Ορισμένοι διαχειριστήκανε αρκετά καλά τις εναλλαγές, ενώ στα κείμενα ορισμένων, αν και υπήρχανε, δεν ήταν αρκετά ρεαλιστικές και δικαιολογημένες. Σε μια των περιπτώσεων ο κεντρικός χαρακτήρας είχε υπερβολικά χαμηλό status, γεγονός που δε δικαιολογούσε την μετέπειτα άνοδό του. Και σε αυτήν την περίπτωση οι συμμετέχοντες που δώσανε δυο κείμενα στην ερευνήτρια και φροντίσανε να διαχειριστούνε προς όφελος της ιστορίας τα status των χαρακτήρων παρουσιάσανε

βελτίωση στην διαχείρισή τους σε σχέση με τα πρώτα τους κείμενα, καθώς 6 στους 7 φροντίσανε να αξιοποιήσουν την συγκεκριμένη τεχνική έναντι του 3 στους 7 που την αξιοποίησανε αρχικά.

Σε ό, τι αφορά την χρήση των διαλόγων, με σκοπό να αποκαλύψουν στοιχεία για τον χαρακτήρα και της σχέσης του με αυτόν που συνδιαλέγεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο, παρατηρήθηκε ότι 6 στους 9 συμμετέχοντες αποφασίσανε, αν αξιοποιήσουνε τους διαλόγους, ως μέσο αποκάλυψης του χαρακτήρα. Ένα από τα λάθη των μαθητών στην χρήση των διαλόγων ήταν ότι κάποιες φορές παρουσιάζονταν πολλά στοιχεία μέσα από τους διαλόγους, με αποτέλεσμα να δείχνουνε μη ρεαλιστικοί. Ακόμη, υπήρξε περίπτωση που τα λεγόμενα του χαρακτήρα δεν ταυτίζονταν με την εικόνα που ήθελε να περάσει ο συγγραφέας για αυτόν. Από τους συμμετέχοντες που δώσανε ένα κείμενο στην αρχή και ένα στο τέλος παρατηρήθηκε ότι 3 στους 7 από ενισχύσανε την παρουσία του διαλόγου στο κείμενό του.

Σχετικά με το στοιχείο της πίεσης ή αλλιώς τη στιγμή της κρίσης στην οποία μπορεί να φέρει ο σεναριογράφος τον κεντρικό χαρακτήρα του, προκειμένου να αποκαλυφθεί ο πραγματικός του χαρακτήρας, οι αξίες, οι επιθυμίες και οι προτεραιότητές του, υπήρξαν αρκετά ανάλογα κείμενα. Συγκεκριμένα, 7 στους 9 φροντίσανε να φέρουνε τον χαρακτήρα σε μια στιγμή πίεσης και αυτό βοήθησε να προκαλέσουνε την έκπληξη του αναγνώστη που μέχρι εκείνη την ώρα ενδέχεται να είχε σχηματίσει διαφορετική αντίληψη για τον χαρακτήρα. Ωστόσο, παρουσιάστηκε ορισμένες λανθασμένες χρήσεις της στιγμής αυτής, που είναι τόσο σημαντική δραματουργικά. Βασικό λάθος των συμμετεχόντων ήταν ότι δεν φροντίσανε να αναπτύξουνε αρκετά τον χαρακτήρα που δημιούργησανε, προκειμένου να έχει μεγαλύτερη έννοια και αξία η στιγμή της αποκάλυψης, γεγονός που δηλώνει ενδεχομένως ότι δεν ήταν σε όλους αρκετά σαφής η σημασία ύπαρξης της σκηνής αυτής. Παρατηρήθηκε, επίσης, η τάση να τοποθετείται η έντονη αυτή στιγμή αρκετά νωρίς μέσα στην αφήγηση με αποτέλεσμα να χάνεται και πάλι η δυναμική της. Ακόμη, μπορεί να υπήρχαν πολλές πιέσεις μέσα στο κείμενο, αλλά όχι μια μεγάλη που θα στιγμάτιζε τον χαρακτήρα. Από τους μαθητές που παραδώσανε ένα κείμενο στην αρχή και ένα στο τέλος παρατηρήθηκε ότι 6 στους 7 φροντίσανε να φέρουνε τον χαρακτήρα τους σε στιγμή πίεσης έναντι των 4 στους 7 που το κάνανε στο αρχικό τους κείμενο.

Σε ό, τι αφορά τη διττή φύση των κινήτρων του χαρακτήρα, επρόκειτο για μια τεχνική που αξιοποιήσανε 6 στους 9 συμμετέχοντες. Η τεχνική αξιοποιήθηκε με αρκετή

επιτυχία δεδομένου ότι συνήθως ο στόχος του χαρακτήρα συνδεόταν με την ανάγκη του. Με άλλα λόγια το εσωτερικό κίνητρο ήταν όντως αυτό που υποκινούσε τον χαρακτήρα να δράσει και να πάρει ορισμένες αποφάσεις, ενώ το εξωτερικό συνδεόταν άμεσα με το εσωτερικό, με την έννοια ότι αποτελούσε μια λανθασμένη ή επιφανειακή αντίληψη των χαρακτήρων σχετικά με το τι θα ήταν αυτό που θα τους έκανε ευτυχισμένους. Εξαιρέση στο παραπάνω αποτέλεσε ένα μόνο κείμενο. Οι συμμετέχοντες που φροντίσανε να παραδώσουνε δύο κείμενα στην ερευνήτρια οι 5 στους 7 φροντίσανε να δώσουνε μια δεύτερη διάσταση στα κίνητρα του χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να τον αναλύσουνε σε μεγαλύτερο βάθος και να δείχνει και ο ίδιος ολοκληρωμένος και όχι επιφανειακός. Στα πρώτα κείμενα 1 στους 7 αξιοποίησε αυτήν την τεχνική.

Αναφορικά με το τόξο μεταβολής- μεταμόρφωσης του χαρακτήρα, δεν παρατηρήθηκαν παρά λίγες επιτυχημένες προσπάθειες των συμμετεχόντων να διαμορφώσουνε κάτι ολοκληρωμένο. Αν και 7 στους 9 προσπαθήσανε να εφαρμόσουνε την διαδικασία αλλαγής του χαρακτήρα, μόλις 4 στους 9 κατάφεραν να τους βγει αρκετά ρεαλιστικό και ολοκληρωμένο. Αυτό ενδεχομένως, οφείλεται στις υψηλές διδακτικές απαιτήσεις που φέρει η συγκεκριμένη ενότητα, καθώς απαιτεί μια πιο σφαιρική παρατήρηση της έννοιας της αφήγησης ως σύνολο εννοιών και όχι αποσπασματικά και αναφορικά μόνο για τους χαρακτήρες. Στα αρχικά κείμενα των συμμετεχόντων που παραδώσανε στην ερευνήτρια υπήρξε μόλις ένα κείμενο που φάνηκε να δίνει έμφαση στην αλλαγή του χαρακτήρα μετά από ό, τι του συνέβη κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Αντίθετα, σχεδόν σε όλα τα κείμενα που παραδόθηκαν σε δεύτερη φάση (6 στα 7) φαίνεται ότι έχει πλέον σημασία για τους συμμετέχοντες ο χαρακτήρας που δημιουργήσανε να παρουσιάσει μια αλλαγή μέχρι το τέλος της αφήγησης προφανώς, γιατί έχουνε πειστεί ότι αυτό τον κάνει πιο ενδιαφέρον.

Σε ό, τι αφορά την προσπάθεια του συγγραφέα να κάνει τον αναγνώστη να ταυτιστεί με τον κεντρικό χαρακτήρα, παρατηρήθηκαν αρκετά καλές προσπάθειες. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες παρουσίασαν ηθικούς και ενεργητικούς χαρακτήρες που είχανε προβλήματα απτά και καθημερινά, που ενδεχομένως, θα βασανίζανε έναν συνηθισμένο άνθρωπο. Οι χαρακτήρες αυτοί ήταν εύκολο να γίνουνε συμπαθείς από το κοινό, ενώ καλούσανε τον αναγνώστη να ταυτιστεί μαζί τους. Στην περίπτωση που αξιοποιήθηκε αντιήρωες ως κεντρικοί χαρακτήρες, οι συμμετέχοντες φροντίσανε να τους δώσουνε μια πιο ανθρώπινη-ηθική πλευρά, προκειμένου να γίνουνε

συμπαθείς από το αναγνωστικό κοινό. Δεν παρουσιάστηκε ιδιαίτερη διαφορά στα κείμενα των συμμετεχόντων που παραδίδωσαν αρχικά, σε σχέση με τα τελικά ως προς αυτό το κομμάτι. Εξαίρεση αποτελεί η διαχείριση ενός αντιήρωα από έναν/μία συμμετέχοντα, ο οποίος/α στο πρώτο κείμενο είχε ως κεντρικό χαρακτήρα έναν αντιήρωα που αντί να κερδίσει την εύνοια του κοινού, προκαλούσε περισσότερο στον αναγνώστη την επιθυμία να μην πετύχει τον στόχο του. Αντίθετα, στο δεύτερο κείμενο του/της η διαχείριση του αντιήρωα ήταν πολύ πιο σωστή με βάση τη θεωρία.

Επομένως, είναι φανερό ότι από τα γραπτά των μαθητών προκύπτει ότι πράγματι υπήρξε βελτίωση στη δόμηση των χαρακτήρων από τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, ορισμένοι δεν εφαρμόσανε τις τεχνικές με το πιο ορθό τρόπο, γεγονός που ενδεχομένως, δείχνει ότι δεν εμποδίστηκε αρκετά από αυτούς. Αυτό δε μπορεί παρά να οφείλεται σε ορισμένες αδυναμίες των διδακτικών τεχνικών. Στη συνέχεια θα γίνει διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των τεχνικών αυτών, του περιβάλλοντος διδασκαλίας, αλλά και τα περιθώρια βελτίωσης της εκπαιδευτικού.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προκύπτουν επίσης συμπεράσματα σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα 3).

3. Αναφορικά με το διδακτικό περιβάλλον (υποερώτημα α)), τόσο οι συνεντεύξεις όσο και η παρατήρηση δείχναν ότι ήταν αρκετά ευχάριστο και δημιουργικό. Όλοι οι συμμετέχοντες δηλώσανε ότι νιώσανε άνετα σχεδόν από την πρώτη στιγμή που μπήκανε στην ομάδα. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός ατόμων, συγκεκριμένα οι 6 στους 10 συμμετέχοντες, αποτελούσανε μέλη του καλλιτεχνικού σωματείου, στο οποίο λάβανε χώρα οι συναντήσεις και είχανε έρθει και στο παρελθόν σε επαφή με ανάλογες διαδικασίες. Οι συμμετέχοντες που δώσανε συνέντευξη αναφέρουνε:

«Ερευνήτρια: Υπήρξε κάποιο σημείο που σε έκανε να νιώσεις αμήχανα; -Όχι, αλλά προσπαθούσα να σκεφτώ στην άσκηση που κάναμε με το ασανσέρ (Σ.σ. βλ. μεθοδολογία έρευνας πρώτη συνάντηση: το ασανσέρ). Προσπαθούσα από πριν να σκεφτώ και έλεγα «τι να πω τώρα;» Ερευνήτρια: Τι ήταν αυτό που σε έκανε να νιώσεις διαφορετικά; -Λέω εντάξει: Θα κάνω ότι μπαίνω σε ένα ασανσέρ και θα πω ό, τι μου έρθει. Ερευνήτρια: Ναι αυτό πρέπει. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. -Ετσι κι αλλιώς τι να πεις σε ένα ασανσέρ; Ερευνήτρια: Σε έκανε να νιώσεις κάπως ξένη το γεγονός ότι πολλά από τα παιδιά γνωρίζονταν μέσα στην ομάδα; - Όχι όχι, ίσα ίσα! Ερευνήτρια: Σε βοήθησε η ομάδα στο

να νιώσεις άνετα; -Ναι, ξεδιπλώθηκα κάπως. Με βοήθησαν και οι υπόλοιποι που είχαν ελευθερία στις κινήσεις τους και με έκανε και εμένα να νιώσω καλά. Έβλεπα τους πάντες να το διασκεδάζουνε, οπότε με βοηθούσε και εμένα [...]»

«δεν ξέρω αν το κατάλαβες κι εσύ, νομίζω ότι οι αυτοσχεδιασμοί γενικώς μου βγαίνανε [...] δεν αισθάνθηκα άβολα παρόλο που δεν ήμουν μέλος της ομάδας και δεν είχα ξανακάνει θεατρικό παιχνίδι δεν αισθάνθηκα άβολα καθόλου.»

Οι σημειώσεις από το ημερολόγιο του ερευνητή αναφέρουν θετικά σχόλια σχετικά με τη δυναμική της ομάδας. Η ερευνήτρια τονίζει πως το γεγονός ότι υπήρξαν ήδη άτομα που ήταν αρκετά απελευθερωμένα, βοήθησε και τους υπόλοιπους να εκφραστούνε:

«Η ομάδα υπήρξε πολύ πιο συγκεντρωμένη και πολύ πιο άνετη στις κινήσεις και στις εκφράσεις της, γεγονός που δείχνει ότι έχει αρχίσει να «σπάει ο πάγος» μεταξύ μας», «Η σημερινή συνάντηση με έκανε να νιώσω τη δυναμική της ομάδας, που παρά το γεγονός ότι δεν έγιναν πολλές ασκήσεις για να λυθούν οι συμμετέχοντες λόγω έλλειψης χρόνου, τα νεότερα μέλη πέρα από τα μέλη της εξαυδα, ενσωματώθηκαν και ένιωσαν πιο βολικά λόγω της θέρμης των παλαιότερων που ήταν ήδη πιο απελευθερωμένοι και έτοιμοι να εκφραστούνε. Είναι σημαντικό για έναν εμψυχωτή να βλέπει τους συνεργάτες του να ενθαρρύνουνε ο ένας τον άλλον να φέρει εις πέρας μια άσκηση και να δημιουργούνε ένα ευχάριστο κλίμα. Σήμερα μπόρεσα να δω καθαρά ότι είχα έναν πολύ καλό συνεργάτη στην διεξαγωγή του εργαστηρίου και αυτός ήταν μια ομάδα ήδη δεμένη και έτοιμη να εκφραστεί με αποτέλεσμα να ενθαρρύνει και τα νέα μέλη της να ενταχθούνε.», «Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες που δεν αποτέλεσαν μέλη του καλλιτεχνικού σωματίου έδειχναν να ενσωματώνονται γρήγορα και να εκφράζονται άνετα μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και τις άλλες ασκήσεις. Οι συμμετέχοντες που γνωρίζονταν μεταξύ τους και είχαν ξανά έρθει πολλές φορές σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι ήταν σαφώς πιο άνετοι, αλλά ταυτόχρονα πολύ φιλικοί και ανοιχτοί με τα άτομα που συνάντησαν πρώτη φορά και φάνηκε ότι προσπάθησαν να τους ενσωματώσουνε, τόσο μέσα από το διάλογο όσο και μέσα από τις ασκήσεις. Το γεγονός ότι υπήρχαν ήδη καλές σχέσεις μεταξύ των περισσότερων συμμετεχόντων βοήθησε στη δημιουργία ενός ζεστού κλίματος που «τράβηξε» στην ουσία όλη την ομάδα.»

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλλά και των συνεντεύξεων υπήρχαν αρκετά δείγματα οικειότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (τα οποία εκφράζονταν τόσο λεκτικά, μέσω των σχολίων για τη διαδικασία, αλλά και σωματικά π.χ. χορεύοντας

αυθόρμητα μεταξύ τους στο ρυθμό της μουσικής ή χειροκροτώντας ένα αποτέλεσμα) αλλά και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού, π.χ. με αυθόρμητους σχολιασμούς για την επιλογή μιας άσκησης.

Απόσπασμα από ομαδική συνέντευξη με περιπαικτικό χαρακτήρα: *«Να μιλήσουμε τώρα λίγο πι επαγγελματικά. Αν κάνουμε κάτι: μας έχεις αναθέσει ένα έργο μέχρι τέλη Ιουνίου. Αν σου δώσουμε κάτι το οποίο εσύ με την εμπειρία που έχεις και κρίνει ότι αυτό το story έχει παρόν και μέλλον θα το προμοτάρεις;»*

Αναφορικά με το υποερώτημα b), όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσης μελέτης (Παπαδοπούλου 1999·2004· Lancia 1999 ·Eckhoff 1983), σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής παίζει και η ανάγνωση σχετικών κειμένων, από τους μαθητές, με αυτών που πραγματεύεται μια ομάδα μαθημάτων. Στην παρούσα έρευνα αντί κειμένων προβληθήκανε κάποια αποσπάσματα ταινιών ή και ταινίες μικρού μήκους στους συμμετέχοντες, καθώς το σενάριο αποτελεί κειμενικό είδος που εκφράζεται μέσα από τον κινηματογράφο. Οι συμμετέχοντες κάθε εβδομάδα παρακολουθούσανε μια ταινία και τους ζητούτανε να απαντήσουνε σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενό της. Με βάση το προφορικό υλικό, που συγκεντρώθηκε μέσα από την παρατήρηση, αλλά και το γραπτό υλικό, που συγκεντρώθηκε μέσα από τα σχόλια στο διαδίκτυο οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους δείχνανε να μπορούνε να ταυτίσουνε τα σημεία, τα οποία διδαχθήκανε με στοιχεία που υπήρχανε στο οπτικοακουστικό υλικό. Οι συμμετέχοντες και η εμψυχώτρια συζητήσανε και αναλύσανε τα αποσπάσματα αυτά με βάση τις ενότητες που είχανε διδαχτεί κάθε φορά. Σχετικά με την παροχή οπτικοακουστικού υλικού, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες ήταν πολλές φορές σε θέση και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού να εντοπίζουνε τα δομικά στοιχεία και τις τεχνικές που αξιοποιούσε ο/η σεναριογράφος μέσα από αυτά. Οι απαντήσεις που δώσανε οι περισσότεροι δείξανε ότι οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να εντοπίσουν μέσα στην ταινία τις τεχνικές που διδαχθήκανε. Σε λίγες περιπτώσεις που υπήρχανε γραπτά σχόλια σχετικά με τα βίντεο δείξανε και αυτά ότι υπήρξε κατανόηση των τεχνικών. Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους βοηθήσανε κυρίως, στην κατανόηση των θεμάτων για τα οποία έγινε λόγος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα.

«Τα βίντεο (εν. βοήθησαν) πολύ και η συζήτηση πάνω στο βίντεο.» «Το βίντεο βοήθησε στην κατανόηση» «Εμένα τα βίντεο με βοήθησαν στην κατανόηση» «Δηλαδή πιστεύω ότι

άμα δε γράφαμε και δεν βλέπαμε τα βίντεο θα ήταν πιο δύσκολο. Ενώ γράφαμε και στήναμε τον χαρακτήρα μετά ήταν πιο εύκολο να τον στήσουμε πάνω στη σκηνή.» «Η θεωρία και η πράξη μαζί»

Από τις δύο τελευταίες απόψεις γίνεται φανερό ότι οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι το βίντεο λειτουργούσε κυρίως επικουρικά και πάντα σε συνδυασμό με τα άλλα μέσα διδασκαλίας όπως ήταν οι θεατρικές ασκήσεις ή οι γραπτές ασκήσεις.

Ένας/μία από αυτούς δήλωσε ότι τον/την βοήθησαν επίσης στο να γράψει και ο ίδιος/α το κείμενό του/της, ενώ ένας από αυτούς δήλωσε ότι δεν τον βοήθησαν ιδιαίτερα:

«Τα βίντεο δεν ξέρω αν με βοήθησαν ιδιαίτερα. Νομίζω πως όχι, βασικά τα βίντεο.»

Επομένως, επιβεβαιώνονται σε ένα βαθμό τα αξιώματα που εκφραστήκανε στο θεωρητικό μέρος και οι απόψεις που ισχυρίζονται ότι όσοι μετέχουν σε ένα μάθημα δημιουργικής γραφής είναι καλό να έρχονται σε επαφή με κείμενα που ήδη έχουνε γραφτεί, προκειμένου να εμπεδώσουνε ορισμένες τεχνικές. Η διαδικασία της επαφής των μαθητών άλλωστε με προηγούμενες έρευνες δεν λειτουργούνε μόνο σαν ερέθισμα για τη φαντασία, αλλά και βοήθημα στην κατανόηση των διδακτικών ενοτήτων για τις οποίες θα γίνει λόγος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση η έρευνα επιβεβαιώνει ότι αποτελούνε βοηθητικό κομμάτι της διαδικασίας και ότι είναι καλό να αξιοποιούνται σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους.

Οι προαιρετικές γραπτές ασκήσεις, παρόλο που δεν παραδοθήκανε από πολλούς συμμετέχοντες, οι ίδιοι αναφέρουνε ότι τους βοήθησαν να εμπεδώσουνε τις διδακτικές ενότητες, πάντα όμως σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Ένας/ μια από αυτούς θεώρησε ότι δυσκολεύτηκε.

«Θεωρώ ότι λειτούργησα όσον αφορά τις γραπτές γιατί δεν ήταν γενικές και αόριστες, τύπου «πάρτε γράφτε κατεβατά» τύπου και ήταν σύντομες. Δεν απαιτούσαν γιγάντια έμπνευση και επίκληση στις μούσες. Όσον αφορά τις ομαδικές θεώρησα εξαιρετική την προσέγγιση σε σχέση με τη γραφή, δηλαδή ήταν τόσο παιχνιδιάρικη και κεφάτη διαδικασία σε κάτι που όλοι έχουμε τυπωμένο στο κεφάλι μας που σε κερδίζει αμέσως». «Οι γραπτές ασκήσεις με ζόρισαν λίγο γιατί δεν είχα ξανακάνει κάτι τέτοιο. Όση ώρα όμως το έβλεπα προσπαθούσα να σκεφτώ αυτό που λέγαμε: Να κάνουμε δηλαδή έναν ήρωα πιο ενδιαφέρον, να βάζουμε έτσι ένα στοιχείο προκατάληψης, π.χ. ότι είναι πολύ τσιγκούνης αλλά... Οπότε με βοήθησαν να [...]»

Εκφράστηκε, επίσης, η άποψη ότι οι γραπτές ασκήσεις που γινόντανε κάθε φορά μπορούσαν να συμβάλλουν στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών, καθώς οι ίδιοι ήταν σε θέση να συγκρίνουν τα πρώτα τους κείμενα με τα πιο πρόσφατα.

«Εμένα ναι γιατί το σύγκρινα και με το πρώτο δείγμα γραφής και ήτανε... είχα ένα υπόβαθρο στο κάθε τι που έγραφα παρακάτω, ας πούμε.»

Με βάση τα παραπάνω επιβεβαιώνεται ότι οι γραπτές ασκήσεις είναι χρήσιμες στην διαδικασία της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, σε συνδυασμό πάντα με τη διδασκαλία στην τάξη. Η χρησιμότητα του να γράφουν οι μαθητές αρκετά συχνά ασκήσεις δημιουργικής γραφής με σκοπό τη δημιουργία ενός portfolio. Συμβάλει όχι μόνο στην διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά και στην αξιολόγηση του ίδιου του μαθητή από τον εαυτό του.

Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν σύμφωνοι ότι η εφαρμογή δραματικών ασκήσεων κατά τη συνεδρία τους βοήθησε πολύ στο να κατανοήσουν τον χαρακτήρα τους, αλλά και τους ενέπνευσε να γράψουν τις ιστορίες τους. Αυτό φάνηκε και από το γεγονός ότι τα γραπτά κείμενα των συμμετεχόντων βασίζονταν κατά πολύ στις δράσεις και στους αυτοσχεδιασμούς που γίνανε κατά τη διάρκεια της κάθε συνεδρίας, ενώ κατά την παρατήρηση αναδείχθηκε η ικανότητα των συμμετεχόντων να αυτοσχεδιάζουν με βάση τον χαρακτήρα τους, χωρίς να έχουν προσχεδιάσει τον τρόπο που θα ήθελαν να κινηθεί ο χαρακτήρας κατά τον αυτοσχεδιασμό. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν κάποιες τεχνικές συγγραφής σεναρίου και βελτιώσανε τον τρόπο ανάπτυξης των χαρακτήρων τους επιβεβαιώνει την άποψη ότι το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί σαν μέθοδος να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία της γλώσσας και συγκεκριμένα, της δημιουργικής γραφής, ως τομέα της γλώσσας, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι υπόλοιπες έρευνες που αναφερθήκανε στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσης μελέτης (Britton, 1970· Heathcote 1980· Wagner 1994· Pellegrini 1984· McNaughton 1997· Neelans at all 1993). Γενικά, παρατηρήθηκε ότι όταν γράφουν οι εμπλεκόμενοι κάνουν περισσότερο exposition από ότι όταν αυτοσχεδιάζουν. Αυτό πιθανώς ερμηνεύεται από το γεγονός ότι όταν παίζουμε θέατρο έχουμε περισσότερη αίσθηση της πραγματικότητας από ότι όταν γράφουμε. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να προσδώσει ρεαλισμό σε έναν διάλογο. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι τους έδωσε πράγματα η διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, ενώ υπήρξε η άποψη ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι δράζανε την ευκαιρία να εφαρμόσουν ορισμένα πράγματα

από τη θεωρία στην πράξη, ενώ οι δραματικές ασκήσεις αποτελέσανε, επίσης για αυτούς μέσο ψυχαγωγίας.

«Νομίζω ότι βοήθησε το μέσα από το θεατρικό παιχνίδι -ρε παιδί μου- το ότι έμπαινες στη διαδικασία να το κάνεις, κατά κάποιο τρόπο, σε βοήθαγε λίγο να το ξεκαθαρίσεις στο κεφάλι σου.», *«Μου άρεσαν οι ασκήσεις με τις φοβίες και τα αγάλματα. Αισθάνομαι ότι από εκεί πήρα.»*, *«Η άσκηση με την καρέκλα του ανακριτή και αυτά που γράφαμε για το παρόν και για το μέλλον του ήρωα.»*, *«Οι ασκήσεις με βοήθησαν να. Γιατί είναι άλλο να ακούς κάτι σε θεωρητικό επίπεδο και άλλο αν προσπαθείς μέσα από μια άσκηση να το βιώσεις. Οπότε οι ασκήσεις να με βοήθησαν.»*

Τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου επιβεβαιώνουνε και οι σημειώσεις από το ημερολόγιο του ερευνητή που αναφέρουνε ότι οι συμμετέχοντες εγκλιματιστήκανε αρκετά, ψυχαγωγηθήκανε και εκμεταλλευτήκανε τις ασκήσεις ως μια ευκαιρία κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης, ενώ η συνεχής επαφή τους με αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

«Πολλοί ήταν αυτοί που αντέδρασαν πέρα από τα όρια του χαρακτήρα. Οι κινήσεις και ο τρόπος ομιλίας των συμμετεχόντων προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της άσκησης, γεγονός που δείχνει ότι ο στόχος των προηγούμενων ασκήσεων επετεύχθη.», *«Μια κοπέλα που παράλληλα συμμετέχει σε μια παράσταση του σωματείου, μου εξομολογήθηκε ότι οι συναντήσεις και οι τεχνικές που διδαχθήκαμε την βοήθησαν πάρα πολύ στο να ερμηνεύσει το ρόλο της στην παράσταση, ενώ πολλοί είναι αυτοί που χαρακτήρισαν την εμπειρία διαδραστική και ότι ένιωσαν σαν να είναι ο ρόλος που έπλασαν στον αυτοσχεδιασμό με το καράβι.»*, *«Η διαδικασία αυτή έδειξε ότι η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας καρποφόρησε. Πολλοί δεν έχασαν ευκαιρία να προσπαθήσουνε να κάνουνε τους υπόλοιπους να γελάσουνε και να ευχαριστηθούν την διαδικασία. Δεν υπήρξε αλληλοκάλυψη, αλλά αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών πάνω στη σκηνή.»* *«Βάση των αυτοσχεδιασμών της προηγούμενης εβδομάδας αλλά και αυτών έχω να παρατηρήσω ότι γενικά οι συμμετέχοντες φάνηκαν πολύ ετοιμόλογοι στους αυτοσχεδιασμούς τους, ενώ φρόντισαν οι συμπεριφορές τους να συνάδουνε με την προσωπικότητα του χαρακτήρα που είχαν διαμορφώσει. Οι διάλογοι εξελίχτηκαν με τρόπο αβίαστο, φυσικό και φάνηκαν πολλοί ρεαλιστικοί»*, *«Ενδιαφέρον είχε ο τρόπος που συνεργάστηκαν προκειμένου να πετύχουνε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και η σοβαρότητα με την οποία πραγματοποίησαν την άσκηση χωρίς να λείπουνε τα χιουμοριστικά σχόλια»*

Σχετικά με το υποερώτημα c), αναμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες απολάυσανε τη διαδικασία. Αυτό φάνηκε από την παρατήρηση, όπου δείχνουν να παθιάζονται με τις ασκήσεις και σε ορισμένες από αυτές να γελάνε και να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον, καθώς και από τα μεταξύ τους σχόλια. Επιπλέον, η θέρμη των συμμετεχόντων γίνεται φανερή και από το γεγονός ότι η πρώτη συνάντηση ξεκίνησε με αριθμό δέκα ατόμων και σταθερά μείνανε εννιά με οκτώ άτομα.

Τόσο τα αποτελέσματα των αυτοσχεδιαμών όσο και τα γραπτά φέρουν το καθένα τις ιδιαιτερότητές τους, τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία. Ο αριθμός των συμμετεχόντων που δηλώσανε ότι θεωρήσανε πως λειτούργησανε καλύτερα ομαδικά δεν διαφέρει κατά πολύ. Ορισμένοι δηλώνουν ότι και τα δύο ήταν εξίσου βοηθητικά.

« Εμ... δε μπορώ να σου πω ότι είχα κάπου πρόβλημα. Ειλικρινά δε ζορίστηκα.» «Ήταν δημιουργικά και τα ομαδικά... Αλλά σε ό, τι αφορά τη σεναριογραφία πιστεύω ότι είναι αποκλειστικά μια ατομική υπόθεση, δηλαδή το να γράφεις.»

Σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας οι συμμετέχοντες λειτούργησανε πολύ δημιουργικά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ενώ οι διάλογοι και οι ιστορίες που προκύψανε από τους αυτοσχεδιασμούς σε πολλές περιπτώσεις μπορούσανε να αποτελέσουνε αυτόνομες αφηγήσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι η συνεργασία δύο ή παραπάνω ατόμων με σκοπό την δημιουργία μιας ιστορίας μπορεί να λειτούργησει αρκετά καλά.

«Βάση των αυτοσχεδιασμών της προηγούμενης εβδομάδας αλλά και αυτών έχω να παρατηρήσω ότι γενικά οι συμμετέχοντες φάνηκαν πολύ ετοιμόλογοι στους αυτοσχεδιασμούς τους, ενώ φρόντισαν οι συμπεριφορές τους να συνάδουνε με την προσωπικότητα του χαρακτήρα που είχαν διαμορφώσει. Οι διάλογοι εξελίχτηκαν με τρόπο αβίαστο, φυσικό και φάνηκαν πολλοί ρεαλιστικοί»

Παράλληλα τα γραπτά των συμμετεχόντων, όπως αναφέρθηκε, ήταν πολύ ολοκληρωμένα και άρτια στις περισσότερες περιπτώσεις.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουνε ότι δεν επιβεβαιώνεται απαραίτητα η άποψη ότι είναι καλύτερο κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής να δουλεύει κανείς ομαδικά, αλλά, αντίθετα, το κάθε άτομο ξεχωριστά μπορεί να δουλέψει ομαδικά η ατομικά, ανάλογα με τον χαρακτήρα και τις προτιμήσεις του. Σίγουρα, οι συμμετέχοντες κάνανε άριστη δουλειά κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, αλλά το αποτέλεσμα «μετριέται» με βάση το τι γράφεται στο χαρτί και πολλοί από αυτούς αισθάνθηκαν ότι

το αποτέλεσμα αυτό του εξέφρασε περισσότερο. Κατά τη διδασκαλία οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν και ατομικά και συλλογικά με αποτέλεσμα να καλυφθούν οι ανάγκες όλων.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης γενικότερα και παραμένοντας στο ερώτημα 3), σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αλλά και αυτών που αναφέρονται στο ημερολόγιο του ερευνητή υπάρχουνε πολλά περιθώρια αναμόρφωσης της διδακτικής πρότασης, όπως επίσης, υπάρχουνε και θετικά στοιχεία.

Αναφορικά με τα θετικά στοιχεία της διδακτικής πρότασης, βάση των όσων έχουνε ειπωθεί μέχρι τώρα, διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού συνέβαλε στην ενίσχυση του ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος των μαθητών, καθώς οι ασκήσεις που λάβανε χώρα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας απαιτούσανε την συνεργασία δύο ή και παραπάνω ατόμων και τα αποτελέσματα που προκύψανε από τους αυτοσχεδιασμούς θα μπορούσανε αν σταθούνε από μόνα τους ως σκηνές μιας ιστορίας. Εξίσου θετικό στοιχείο είναι ο συνδυασμός ομαδικής και ατομικής εργασίας, με την έννοια ότι υπήρχαν ευκαιρίες για τους μαθητές να εργαστούνε τόσο με τον ένα όσο και με τον άλλον τρόπο και να ανακαλύψουνε αυτό που ταιριάζει στον χαρακτήρα τους. Σημαντικό ρόλο στην δημιουργία ενός καλού αποτελέσματος έπαιξε και το γεγονός ότι αξιοποιήθηκε μια αρκετά μεγάλη ποικιλία μέσων διδασκαλίας, όπως ήταν το θεατρικό παιχνίδι, τα βίντεο, οι γραπτές ασκήσεις, αλλά και οι συζητήσεις. Ακόμη, οι συμμετέχοντες θεώρησανε την διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού πολλή χρήσιμη στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Οι ίδιοι, επίσης, δηλώσανε ότι απολαύσανε τη διαδικασία και ότι θα ξανακάνανε κάτι τέτοιο.

«Μου άρεσε πάρα πολύ. Μου άρεσαν οι ασκήσεις με τις φοβίες και τα αγάλματα. Αισθάνομαι ότι από εκεί πήρα. Έμαθα και πώς να γράφω, πώς να σκέφτομαι έναν χαρακτήρα, πώς να τον πλάθω. Θα μου άρεσε να είχαμε και άλλες συναντήσεις. Ήταν πάρα πολύ ωραίο.», *«Δέκα στα δέκα!»*

Εκφράστηκε, επίσης, η άποψη ότι οι ασκήσεις ήταν πολύ καλά συνδυασμένες με την γραφή.

«Όσον αφορά τις ομαδικές θεώρησα εξαιρετική την προσέγγιση σε σχέση με τη γραφή, δηλαδή ήταν τόσο παιχνιδιάρικη και κεφάτη διαδικασία σε κάτι που όλοι έχουμε τυπωμένο στο κεφάλι μας που σε κερδίζει αμέσως.»

Αναφορικά με το υποερώτημα ε) από τα δεδομένα προέκυψε ότι αρκετοί μαθητές δείχνανε να εμπνέονται και να βλέπουνε την διαδικασία των αυτοσχεδιασμών σαν μια διαδικασία παραγωγής ιδεών, οι οποίες μπορούνε να αναπτυχθούνε μέσω του γραπτού λόγου. Αυτό έγινε φανερό αρχικά, από το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς επιλέξανε στο τελικό τους κείμενο να αναπτύξουνε τον χαρακτήρα με τον οποίο ασχοληθήκανε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ενώ ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν έγινε αυτό, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες ενσωμάτωσαν στοιχεία από τις ιστορίες που προκύψανε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουνε επίσης, ότι ένιωσαν αρκετά εμπνευσμένοι για να γράψουνε νέα πράγματα, καθώς ανακαλύπτανε καινούριες πτυχές του ήρωά τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας:

«-Εγώ στην αρχή – το είπα και την προηγούμενη φορά- την κοπέλα σε κόμμα που μόλις είχε ζυπνήσει δεν το είχα σκεφτεί από την αρχή. Μου ήρθε εκεί που ήμασταν στο δάσος και ακούγαμε απλά τους ήχους (Σ.σ. βλ. μεθοδολογία έρευνας συνάντηση τρίτη: το δάσος του φόβου). Δεν μου κόλλαγε καθόλου η γρια και λέω: όχι δεν είναι η γρια (Σ.σ. ο χαρακτήρας της συμμετέχουσας ήταν αρχικά μια ηλικιωμένη γυναίκα. Στη συνέχεια μια άσκηση που έγινε στο εργαστήρι την ενέπνευσε να αλλάξει χαρακτήρα και να υποδυθεί μια κοπέλα που βρισκόταν σε κόμμα και ζύπνησε). «Ναι αυτό βασικά. Ο τρόπος που εξελίχθηκε μετά ο χαρακτήρας γιατί κι εγώ στην πρώτη άσκηση που κάναμε που βλέπει κάποιον και τον αναγνωρίζει από μακριά είχα μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα για το πώς θέλω να είναι ο χαρακτήρας και μετά άρχισε να αλλάζει. Δηλαδή έγινε πιο εύπλαστος μετά.»

Επίσης, από τις απόψεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι τους εξέπληξε θετικά το αποτέλεσμα και επομένως, τους άγγιξε.

«Ξέρεις τι παρατήρησα; Ξεκινήσαμε με τον χαρακτήρα που είπες στην πρώτη συνάντηση: Φανταστείτε κάποιον από την καθημερινή ζωή, κάποιο πρόσωπο, που κατά προτίμηση να μην τον ξέρετε και πολύ για να υιοθετήσετε το στυλάκι του: το περπάτημα κ.α. και επειδή καλώς η κακώς αυτοί οι άνθρωποι δεν είχαν τίποτα το εξωπραγματικό, ήταν όλοι φάτσες που ξέραμε, στην αρχή δεν φανταζόμουν ότι τελικά όντως θα... από έναν τόσο καθημερινό άνθρωπο θα μπορούσε να βγει κάτι τέτοιο.», *«Εμένα αυτό που μου έμεινε πιο πολύ και δεν το περίμενα δηλαδή ήταν ότι όταν ήρθα πίστευα ότι αυτό που πουλάει είναι τα ακριβά αυτοκίνητα, οι ωραίες γυναίκες, η βία το σεξ, αυτά. Όμως τώρα συνειδητοποιώ*

ότι αυτό που πουλάει περισσότερο είναι ο χαρακτήρας σαν χαρακτήρας και η μετάβαση: ότι ξεκινάει κάπως και μετά στην πορεία εξελίσσεται»

Θετικό στοιχείο ήταν η διαδραστικότητα που χαρακτήριζε τις ασκήσεις, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνταν συχνά να μούνε στη θέση του χαρακτήρα που δημιουργήσανε, να κάνουνε επιλογές που θα έκανε και αυτός.

«Θεωρώ ότι βοήθησε πολύ η άσκηση με το κουτί. Δηλαδή οτιδήποτε μας βοήθησε να μούμε στη θέση του ήρωα, γιατί περάσαμε μέσα από τις περιπέτειες και αυτοσχεδιάζαμε. Δηλαδή ήταν το κουτί, μετά το ανοίξαμε κλπ. Βοήθησε και αυτό»

Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται και από το ημερολόγιο του ερευνητή. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«πολλοί είναι αυτοί που χαρακτήρισαν την εμπειρία διαδραστική και ότι ένιωσαν σαν να είναι ο ρόλος που έπλασαν στον αυτοσχεδιασμό με το καράβι.» «Δεν ήταν λίγες οι φορές που αναγκάστηκα να διακόψω τη διαδικασία λόγω έλλειψης χρόνου και υπήρξαν διαμαρτυρίες, καθώς ένας χαρακτήρας μπορεί να είχε προκαλέσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.»

Επίσης, σε πολλούς συμμετέχοντες φάνηκε μια διαδικασία αρκετά βατή, που σημαίνει ότι η διδασκαλία προσαρμόστηκε αρκετά καλά στα μέτρα τους.

«Ξέρεις τι; Ήταν πιο εύκολο από όσο περίμενα και πηγαίο, έβγαιναν όλα πολύ πιο αυθόρμητα από όσο τα φανταζόμουνα.», «Προσωπικά για εμένα και ίσως και για άλλους είναι ότι: *οκ, σίγουρα υπάρχουν τεχνικές, τελικά είναι κάτι που μπορώ να το κάνω. Δε θα μου βγει και τέλειο. Αλλά άμα κάποιος μάθει τις τεχνικές μπορεί να κάτσει να κάνει έναν χαρακτήρα. Δε λέω ότι όλοι θα φτιάξουν χαρακτήρες με το απίστευτο βάθος, αλλά όλοι μπορούν τελικά.»*, «*Να σου πω αισθάνθηκα... βασικά αυτό που αισθανόμουνα, δεν ξέρω αν το κατάλαβες κι εσύ, νομίζω ότι οι αυτοσχεδιασμοί γενικώς μου βγαίνανε [...]*»

Αναφορικά με τα περιθώρια βελτίωσης της διδακτικής πρότασης, οι συμμετέχοντες αναφέρουνε ότι, αν θα αλλάζανε κάτι στην διαδικασία θα ήταν ο αριθμός των συναντήσεων, καθώς θεωρήσανε ότι ορισμένες ενότητες είχανε περιθώρια να εξαντληθούνε και άλλο, ενώ αναφέρανε ότι θα θέλανε να μάθουνε και άλλα σχετικά με το σενάριο ή και άλλες πτυχές του κινηματογράφου.

«Θα μου άρεσε να είχαμε και άλλες συναντήσεις. Ήταν πάρα πολύ ωραίο. Ερευνήτρια: Θα πρόσθετες και άλλες συναντήσεις επειδή σου άρεσε ή επειδή θεωρείς ότι χρειαζόσουν και άλλες συναντήσεις για να κατανοήσεις καλύτερα ένα θέμα;- Και για τα δυο. Και

επειδή μου άρεσε και επειδή θα ήθελα να μάθω και άλλα πράγματα για το σενάριο [...]», «το κάθε τι που βλέπαμε θα το δούλευα αν μπορούσαμε δύο φορές», «Ίσως θα έπρεπε... για κάποιον που δεν έχει ξανακάνει, ας πούμε, για να τα καταλάβει καλύτερα να ήταν μεγαλύτερης διάρκειας το εργαστήριο: Περισσότερο από τέσσερις φορές, ας πούμε, θα τα καταλάβαινα και καλύτερα.».

Επίσης, εμμέσως εκφράστηκε η άποψη να είναι πιο σαφής η πορεία των συναντήσεων:

«Εγώ άμα ήξερα ότι θα είχαμε τον ίδιο χαρακτήρα από την αρχή μέχρι το τέλος θα τον άλλαζα».

Επιπλέον, ορισμένοι αναφέρουν ή αφήνουν να εννοηθεί ότι δεν τους ήταν τόσο σαφείς οι διδακτικές ενότητες, ενώ δεν δείχνουν πολύ σίγουροι για την εμπέδωσή τους.

«Σε γενικές γραμμές νομίζω ότι τις κατανόησα. Τώρα εντάξει. Ίσως θα έπρεπε... για κάποιον που δεν έχει ξανακάνει, ας πούμε, για να τα καταλάβει καλύτερα να ήταν μεγαλύτερης διάρκειας το εργαστήριο: Περισσότερο από τέσσερις φορές, ας πούμε, θα τα καταλάβαινα και καλύτερα.», «Θέλω να πιστεύω (εν. κατανόησα τις ενότητες)»

Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσαν να διερευνηθούν νέες τεχνικές, προκειμένου να είναι πιο σαφείς οι στόχοι στους μαθητές, ή και να διεξαχθούν περισσότερες συναντήσεις.

Ακόμη, σχετικά με τις γραπτές ασκήσεις υπήρξαν αναφορικά με το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων δυο εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις, όπως παρατεθήκανε και παραπάνω. Από τη μια εκφράστηκε ότι οι ασκήσεις ήταν πολύ βατές, ενώ από την άλλη ότι ήταν αρκετά δύσκολες. Αυτή η έκβαση δημιουργεί σκέψεις σχετικά, με την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας σε κάθε μαθητή.

Τέλος, εκφράστηκε η άποψη ότι σε ορισμένες ασκήσεις έπρεπε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος, ειδικά κατά τη διάρκεια της συνάντησης που αναφέρεται στο τόξο μεταβολής.

«Θα ήταν καλό να είχαμε χρόνο να κάνουμε για όλους τους χαρακτήρες αυτό που κάναμε σήμερα. Που εξελίξαμε την ιστορία τους.»

Η τελευταία άποψη επιβεβαιώνεται και από την ίδια την ερευνήτρια, καθώς μέσα από το ημερολόγιο του ερευνητή, εκφράζει ότι θα ήταν προτιμότερο, αν είχε αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στην τελευταία συνάντηση, που αφορούσε το τόξο μεταβολής,

αλλά και όχι μόνο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων δεν γίνανε αρκετές ασκήσεις, καθώς κερδίσανε το ενδιαφέρον και την ενέργεια των συμμετεχόντων κάποιες άλλες και έτσι η ερευνήτρια έδωσε περισσότερο χρόνο σε αυτές, είτε δεν υπολογίστηκε σωστά από την εκπαιδευτικό ο απαιτούμενος χρόνος, είτε προσαρμοστήκανε οι ασκήσεις στις ανάγκες των μαθητών.

«Θεωρώ ότι θα ήταν καλό να αφιερωνόταν περισσότερος χρόνος για τη συγκεκριμένη ενότητα, καθώς λόγω έλλειψης χρόνου, ορισμένες σημαντικές ασκήσεις όπως ο διάδρομος των εξωτερικών φωνών, δεν έγιναν», «Η διαδικασία αυτή, καθώς άρεσε στους συμμετέχοντες διήρκησε αρκετά παραπάνω από το προβλεπόμενο, με αποτέλεσμα να εξαιρεθούν οι τελευταίες δραστηριότητες και να δοθούνε ως εργασία για το σπίτι.», «Επειδή, πολλά παιδιά δε γνωρίζονταν και επειδή υπήρχε χρόνος, δεδομένου ότι αφαιρέθηκαν κάποιες ασκήσεις, πρόσθεσα στο γενικό πλάνο και μια άσκηση γνωριμίας»

Επιπλέον, υπήρχανε περιθώρια αλλαγής ορισμένων ασκήσεων:

«αν θα μπορούσα να διορθώσω κάτι στην παραπάνω διαδικασία αυτό θα ήταν να προσθέσω και άλλες συγκρουσιακές καταστάσεις, προκειμένου να ερεθίσω την φαντασία και των υπόλοιπων συμμετεχόντων που δεν προβληματίστηκαν κατά τη διάρκεια των ασκήσεων», «η άσκηση που αφορούσε τον καθορισμό των δοσμένων συνθηκών, όπως ορίστηκαν από τον Στανισλάβσκι έπρεπε να ακολουθήσει της άσκησης που ο ένας χαρακτήριζε τον άλλον με βάση αυτό που ειπώθηκε στον αυτοσχεδιασμό με το ασανσέρ, καθώς ήταν δύσκολο στους συμμετέχοντες να θυμηθούνε τι ειπώθηκε από τους άλλους στον προηγούμενο αυτοσχεδιασμό».

Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια παρατήρησε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η ίδια δεν ήταν σε θέση να δώσει τόσο σαφείς προφορικές οδηγίες στους μαθητές με αποτέλεσμα να χάνει ένα μέρος από το χρόνο για να εξηγήσει κάποια πράγματα και να τους εγκλιματίσει. Συγκεκριμένα, ένας από αυτούς αναφέρει:

«Αν δεν το είχες καταλάβει δε θα μπορούσες να το τρέξεις. Δηλαδή τώρα που δεν καταλάβαμε ακριβώς τι θες να κάνουμε σε ρωτήσαμε και μετά το καταλάβαμε»

Η ίδια η ερευνήτρια γράφει στο ημερολόγιο του ερευνητή και αυτή παρατηρήσεις σχετικές με την σαφήνιά της στον προφορικό λόγο, αλλά και με την ικανότητά της να δημιουργήσει την επιθυμητή ατμόσφαιρα:

«Παρατήρησα ότι οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να μουν στους ρυθμούς της άσκησης και να εγκλιματιστούνε. Θεωρώ ότι έφταιξε σε αυτό το γεγονός ότι έπρεπε να είχα

φροντίσει να παρέχω περισσότερο χρόνο στους συμμετέχοντες να μπουν στην νοοτροπία της άσκησης.» «Κατά τη γνώμη μου θα μπορούσα να είχα διατυπώσει την άσκηση με μεγαλύτερη σαφήνεια για να βοηθήσω τους συμμετέχοντες ακόμη παραπάνω να εγκλιματιστούν.»

Συμπεράσματα

Η εν λόγω μελέτη είχε ως σκοπό να εμπλουτίσει την «φαρέτρα» του εκπαιδευτικού με εργαλεία και τεχνικές διδασκαλίας για να διδάξει τη δημιουργική γραφή. Αυτό έγινε με τρόπο πρακτικό, μέσω της υλοποίησης μιας διδακτικής πρότασης που είχε ως βάση της το δράμα και το θεατρικό παιχνίδι. Αφορμή για την υλοποίηση της έρευνας αποτελέσανε αφενός, ο προβληματισμός της ερευνήτριας σχετικά με την εύρεση νέων τεχνικών, σχετικά με τη διδασκαλία δημιουργικής γραφής σεναρίου, που θα μπορούσαν να βοηθήσουνε απόφοιτους του τμήματος κινηματογράφου και άλλων σχετικών σχολών που θα επιθυμούσανε να ασχοληθούνε με την εκπαίδευση ή και τη δημιουργική απασχόληση μαθητών και αφετέρου, να βοηθήσει εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εφαρμόσουνε τεχνικές διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της δημιουργίας ιστοριών, μέσω της δημιουργικής γραφής.

Η έρευνα είχε τα χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης, καθώς είχε ως αφετηρία τους δυο παραπάνω προβληματισμούς και είχε επίσης ως σκοπό τη βελτίωση ενός προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας και για αυτόν το σκοπό αξιοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Επομένως, η έρευνα ακολούθησε μια σπειροειδή δομή η οποία προϋποθέτει μια σειρά από εφαρμογές ενός διδακτικού σχεδίου οι οποίες έχουνε ως σκοπό την βελτίωσή του. Η παρούσα έρευνα είχε ως όριο τον πρώτο κύκλο. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολυμεθοδολογικά εργαλεία: Η συνέντευξη, η παρατήρηση και η συλλογή γραπτών δεδομένων.

Όπως και σε κάθε έρευνα δράσης έτσι και σε αυτή τα αποτελέσματα εκθέτονται με μια επιφύλαξη, καθώς δεν υπάρχουνε περιθώρια γενίκευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί το διδακτικό γεγονός και η πολυπλοκότητα των αποφάσεων που θα κληθεί να λάβει ο/η εκπαιδευτικός είναι πάντοτε μοναδικά σε κάθε περίπτωση. Συνεπώς, θα ήταν αυθαίρετο να γενικεύσει κανείς τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας.

Μέσα από την έρευνα αναδειχτήκανε πιθανά οφέλη της δημιουργικής γραφής και του δράματος στους μαθητές, ενώ αναδειχτήκανε εναλλακτικοί τρόποι δημιουργίας και ανάλυσης κειμένων.

Οι συμμετέχοντες βρήκανε τις δράσεις ιδιαίτερα βατές με μια μόνο εξαίρεση, η οποία αφήνει μια υπόνοια για την ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας. Όλοι οι συμμετέχοντες βρήκανε ιδιαίτερα ψυχαγωγική τη διαδικασία και αυτό φάνηκε από την τακτική συμμετοχή τους στις συναντήσεις με μια έως καθόλου απουσίες. Μέσα από την παρατήρηση έγινε αντιληπτή η ευχαρίστηση που αντλούσαν οι συμμετέχοντες από τις δραστηριότητες που συμμετείχαν. Φάνηκε ότι όλες αποτελέσανε αφορμή για κοινωνικοποίηση για εύθυμες στιγμές και στιγμές έμπνευσης και δημιουργικότητας. Μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης μπορούσε κανείς να παρατηρήσει τα χαμόγελα και την καλή διάθεση των συμμετεχόντων, καθώς και τον ενθουσιασμό όταν δηλώνανε το πόσο απολάυσανε την διαδικασία. Οι ασκήσεις ταιριάζανε συνδυαστήκανε πολύ πετυχημένα με την γραφή, ο απολογισμός στο τέλος αποδείχτηκε ιδιαίτερα εποικοδομητικός.

Η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού συστήνεται ως μέθοδος διδασκαλίας του σεναρίου. Πρόκειται για μια μέθοδο κατάλληλη για να διδαχθεί το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς είναι ικανή να απελευθερώσει τη φαντασία των συμμετεχόντων, να τους εμπνεύσει για να γράψουν νέες ιστορίες, ενώ συμβάλει στο να είναι σε θέση να διαμορφώσουνε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον κινηματογραφικό χαρακτήρα, για τον τόπου που φέρεται και που μιλά, με αποτέλεσμα να προσδίδουνε ρεαλισμό και ταυτόχρονα, ενδιαφέρον στην αφήγησή τους. Το δράμα είναι ένας τρόπος η διδασκαλία του σεναρίου να πάψει να γίνεται καθ' έδρας και να αποκτήσει όλο και πιο διαδραστικό χαρακτήρα. Μέσα από το δράμα, ο μαθητής εκφράζεται μέσα από τη φωνή και την κίνηση, ενώ αφήνει την φαντασία του ελεύθερη και γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του. Αναπτύσσει την ικανότητά του να συνεργάζεται, να αφογκράζεται και να συναισθάνεται. Η διαδικασία του δράματος κάνει την μάθηση όχι ατομική, αλλά ομαδική υπόθεση, καθώς για να διεξαχθεί με επιτυχία ένα θεατρικό δρώμενο είναι σημαντικό να υπάρχει αλληλοβοήθεια πάνω στη σκηνή από τους συμμετέχοντες σε αυτό και προσπάθεια και από τους δυο να ψυχολογήσουνε τον διπλανό τους και που μπορεί να οδηγήσουνε τα μέχρι τώρα δεδομένα την έκβαση της ιστορίας. Όλα τα παραπάνω είναι, προφανώς, συναφή με την ικανότητα συγγραφής σεναρίου, καθώς, όπως αναφέρει η Seger ένας σεναριογράφος πρέπει να είναι καλός παρατηρητής των γεγονότων και των ανθρώπων γύρω του, ενώ η φαντασία και η ευρηματικότητα αποτελούνε αρχές για τη δημιουργία ενός σεναρίου. Οι δραματικές ασκήσεις είναι καλό να συνοδεύονται και με την παροχή οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο θα βοηθήσει

τους μαθητές να δούνε την εφαρμογή ορισμένων τεχνικών. Εξίσου σημαντικό είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές στο να γράφουν ορισμένα κείμενα, καθώς με αυτόν τον τρόπο πειραματίζονται και οι ίδιοι. Είναι καλό οι μαθητές να γράφουν όσο πιο συχνά γίνεται, ώστε να εξασκήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τη δουλειά τους και την πορεία τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όπως επίσης και ο εκπαιδευτικός. Οι ασκήσεις είναι καλό να προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να είναι σχετικές με τη διδακτική ενότητα στην οποία έγινε αναφορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το ίδιο ισχύει και για τις ταινίες οι οποίες θα επιλεγθούν να προβληθούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Παρατηρήθηκε ότι οι οπτικοακουστικές αφηγήσεις συμβάλανε, κυρίως, στην κατανόηση των εννοιών και λιγότερο ως ερέθισμα της φαντασίας των μαθητών. Η ανασκόπηση και η συζήτηση στο τέλος της διαδικασίας έχει εξίσου μεγάλη σημασία, καθώς γίνεται επανάληψη ορισμένων εννοιών και αξιολόγηση της διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άλλες γνώμες, απόψεις και βιώματα της ίδιας διαδικασίας. Είναι μια ευκαιρία για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλοκατανόησης.

Παρά τη δυναμική της ομάδας ορισμένοι συμμετέχοντες δηλώσανε ότι η προσωπική και εσωτερική ενδοσκόπηση τους βοήθησε περισσότερο να δημιουργήσουν κείμενα. Δεν προέκυψε με βάση την παρούσα έρευνα, αν είναι καλό η δημιουργική γραφή να δουλεύεται ατομικά ή συλλογικά. Το μόνο σίγουρο είναι ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο. Είναι σημαντικό να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να λειτουργήσουν και με τους δύο τρόπους, ώστε να ανακαλύψουν μέσα από την διαδικασία τον εαυτό τους, τις δυνατότητές τους και τις προτιμήσεις τους.

Τα κείμενα των συμμετεχόντων δείξαν ότι όλοι κάνανε προσπάθεια εφαρμογής των μεθόδων και των τεχνικών που διδαχτήκανε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας με σκοπό να δοθεί έμφαση στον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας. Η ανάπτυξη του χαρακτήρα συνδέθηκε άμεσα με την δομή της ιστορίας και της πλοκής, όπως άλλωστε φάνηκε και από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (Hiltunent 2002· Vogler 2007 κ.α.). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε σχέση με τα πρώτα τους κείμενα φροντίσανε να αξιοποιήσουν περισσότερο τον διάλογο, γεγονός που δείχνει μια τάση να μιμηθούνε την διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, γεγονός που

καθιστά το δράμα ιδανικό για την συγγραφή κειμένων που δίνουν έμφαση στη δράση στο παρόν, όπως είναι τα θεατρικά κείμενα και το σενάριο. Οι τεχνικές που διδαχτήκανε στα πλαίσια του εργαστηρίου αξιοποιήθηκαν από όλους, ενώ όλοι οι χαρακτήρες ήταν αρκετά πιο ολοκληρωμένοι σε σχέση με τα πρώτα κείμενα που παραδώσανε στην ερευνήτρια. Το επίπεδο των κειμένων ήταν πολύ καλό για τον αριθμό των συναντήσεων που λάβανε χώρα. Οι συμμετέχοντες δηλώσανε και οι ίδιοι ότι θα προτιμούσανε ο αριθμός των συναντήσεων να ήταν μεγαλύτερος και να αφιερώνονται, ενδεχομένως, και δύο συναντήσεις για μια θεματική κάθε φορά.

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα προκύψανε και άλλες προτάσεις βελτίωσης του σχεδίου διδασκαλίας, όπως η αφιέρωση ενός μέρους του μαθήματος στο να ενημερώνονται οι μαθητές για τους στόχους του μαθήματος και τις διδακτικές ενότητες για τις οποίες θα γίνει λόγος, καθώς σε κάποιους από αυτούς δεν ήταν τόσο σαφής ο διαχωρισμός των εννοιών, ενώ υπήρξε η δήλωση του ότι αν ήξεραν από την αρχή ποια θα ήταν η πορεία εξέλιξης των συναντήσεων θα λαμβάνανε διαφορετικές αποφάσεις σχετικά με την επιλογή των χαρακτήρων τους. Εννοείται πως η ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους και την πορεία του μαθήματος είναι καλό να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να μην χαθεί το στοιχείο της έκπληξης που θα εντείνει το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον, σε ό, τι αφορά την ίδια την εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να είναι πιο σαφής στις οδηγίες που δίνει στους μαθητές για να ενταχθούν και οι ίδιοι στο παιχνίδι, χωρίς να πολλά λόγια και επεξηγήσεις, που συμβάλλουνε μόνο στο να χαθεί η μαγεία της στιγμής. Η ίδια θα μπορούσε, επίσης, να λάβει διαφορετικές αποφάσεις σχετικά με τη σειρά των ασκήσεων και να προβλέψει, να οργανώσει και να προγραμματίσει με πιο καλό τρόπο τον χρόνο τον οποίο θα αφιέρωνανε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές ότι και οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται. Αναφορικά με τις δυο πρώτες, είναι φανερό ότι οι μαθητές εμπεδώσανε σε ένα βαθμό τις ενότητες που διδαχτήκανε. Οι τυχόν παρεκκλίσεις με βάση τα αποτελέσματα, οφείλονται κατά κύριο λόγο στον μικρό αριθμό των συναντήσεων και στις πολλές πληροφορίες που επιδιώχθηκαν να διδαχθούνε μέσα σε κάθε συνάντηση. Η τρίτη υπόθεση εργασίας επιβεβαιώθηκε πλήρως.

Όπως αναφέρθηκε, η έρευνα δράση διέπεται από μια σπειροειδή δομή. Οι παρατηρήσεις και οι ελλείψεις της κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας ενός αντικειμένου λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό ερευνητή και ο ίδιος φροντίζει κάθε φορά να μαθαίνει από τα λάθη του και να διαμορφώνει μια

διαφορετική διδακτική πρόταση που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση της προηγούμενης. Επομένως, τα ερευνητικά περιθώρια για το συγκεκριμένο θέμα δεν τίθενται πουθενά και οι ευκαιρίες για περαιτέρω διερεύνηση δε σταματούνε. Επίσης, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας θα πρέπει να γενικευτούν με μια σχετική επιφύλαξη, καθώς τα περισσότερα μέλη της ομάδας ήδη γνωρίζονταν από πριν, καθώς ήταν μέλη του ίδιου καλλιτεχνικού σωματείου και είχανε επίσης μια επαφή με το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι. Ο λόγος που επιλεχθήκανε άτομα του ίδιου σωματείου ήταν ότι το σωματείο παραχώρησε δωρεάν στην ερευνήτρια την αίθουσα και αυτή δεσμεύτηκε να δώσει προτεραιότητα στα μέλη του σωματείου. Αυτή η παράμετρος, είναι πιθανόν να έχει επηρεάσει την αλληλεπίδραση των μαθητών, τη λειτουργία της ομάδας, καθώς και την ομαλή ένταξη των καινούριων σε αυτή μελών. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι τα νέα μέλη προσαρμοστήκανε πολύ γρήγορα και αυτό ίσως οφείλεται στην ενθάρρυνση των παλαιότερων, που είχανε ήδη ξεφύγει από αναστολές. Με βάση αυτό, θα μπορούσε να γίνουνε επιπλέον έρευνες με άγνωστα μεταξύ τους άτομα, που δεν θα έχουνε κάποια επαφή με το θέατρο, προκειμένου να γίνει σαφές, αν τα υποσχόμενα αποτελέσματα οφείλονται στην αξιοπιστία της μεθόδου και όχι στο μαθησιακό περιβάλλον. Τέλος, επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες ότι, ενδεχομένως, θα τους βοηθούσε να ήταν περισσότερες οι συναντήσεις, προκειμένου να δώσουνε περισσότερο χρόνο στον εαυτό τους να κατανοήσουνε μια θεματική ενότητα. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφιερώσει ενδεχομένως μέχρι και δυο συναντήσεις στην ενασχόληση με μια ενότητα. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας θα πρέπει να γενικευτούν με αρκετές επιφυλάξεις, καθώς τόσο αυτή, όσο και κάθε έρευνα δράσης αποτελεί κάτι μοναδικό, αφού η μέθοδος- τεχνική εφαρμόζεται σε μια συγκεκριμένη τάξη και τα αποτελέσματα ωφελούνε κυρίως τον εκπαιδευτικό και τους ίδιους τους μαθητές. Άλλωστε στόχος του συγκεκριμένου τύπου έρευνας δεν είναι να τα αποτελέσματά της να γενικευτούνε, αλλά να βοηθήσουνε στην αναδιοργάνωση του μαθήματος και στην επίλυση ορισμένων προβλημάτων που ενδέχεται να υπάρχουνε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αμοιρόπουλος (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μέθοδος ή μάθημα; Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 46-51). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρεάδου, Χ., Γούλης, Δ.& Γρόσδος, Σ. (2006) Κινηματογράφος στο σχολείο: μια αισθητική εμπειρία, στο: 1^ο πανελλήνιο συνέδριο σχολικών πολιτιστικών προγραμμάτων. Πολιτισμός και αισθητική στην εκπαίδευση. Πειρεάς: Εθνικό Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών- Ελληνική εταιρία προστασίας περιβάλλοντος και Πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης.* (Μ. Δεληγιάννη μτφ.) Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Αριστοτέλης (1995). *Περι ποίησης* (Π. Νικολούδης μτφ.), Αθήνα: Κάκτος.
- Αυδή Α.& Χατζηγεωργίου Μ.(2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για το εργαστήριο θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαλούκος, Σ. (2006) *Το σενάριο.* Αθήνα: Αιγόκερος.
- Bordwell, D. & Thompson, K.(2004). *Εισαγωγή στην Τέχνη του Κινηματογράφου.* Αθήνα: MIET.
- Βουτσινά, Κ. (1991) *Το θεατρικό παιγνίδι. Θέματα, ασκήσεις, παιγνίδια.* Αθήνα: εκδόσεις δίπτυχο.
- Cervone D. & Pervin, L., A. (2013). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές.* (Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος μτφ.) Αθήνα:Gudenberg.
- Cohen, L., Lawrence, M. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου μτφ.)Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Esslin M. (2005) *Μπρεχτ - Ο άνθρωπος και το έργο του.* (Φ. Κονδύλης μτφ.) Αθήνα-Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην εκπαίδευση. Η συμβολή στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. Διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δανηλίδου, Β. (2016). Κινηματογράφος και λογοτεχνία. Στο Σ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. (σσ. 603-609) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huet, A. (2008). *Το σενάριο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωαννίδου, Α. (2012). *Η δημιουργική γραφή σε μαθητές δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσαβού, Α. (2005). *Παιδαγωγικό Θέατρο - Ορισμοί, ΘΕΑΤΡΟμάθεια*, τεύχος 10,13 16.
- Καλογεροπούλου, Χ. (2006) *Σενάριο. Η τέχνη της επινόησης & της αφήγησης στον κινηματογράφο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο Προετοιμασία για δραματοποίηση* Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (2010) *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κλωστράκη, Γ. (2014). *Ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας των επικοινωνιών (ΤΠΕ) ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό καποδιστριακό πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μουδατσάκης, Γ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση απο τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Crotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουρ, Σ. (1986). *Το σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

- Μποάλ, Α. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Αθήνα: Σοφία.
- Νικολούδης, Π. (1995). Εισαγωγή. στο «*Περί ποίησης*» Αριστοτέλης. Αθήνα: Κάκτος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Στο Σ. Νικολαΐδου (Επιμ), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο-Ιδέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σενάρια διδασκαλίας* (σσ. 116- 127) Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδοπούλου, Σ. (1999). *Η γραπτή έκφραση στην διδακτική της γλώσσας. Τι δείχνει η σύγχρονη έρευνα για τις χρήσεις της λογοτεχνίας και διδακτική εφαρμογή της θεματικής ενότητας «το μυθιστόρημα»*. Επιστημονική Επετηρίδα πτδε Ιωαννίνων (σ.σ. 135-156). Ιωάννινα.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. (2003). *Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν σε μαθητές που σιωπούν*. Αθήνα: Τυπώθητω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική γλώσσα στην διδακτική της γλωσσικής έκφρασης και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπώθητω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2007). *Η δημιουργική διδακτική προσέγγιση της γλώσσας για ευφυή και χαρισματικά παιδιά: Ειδικές περιπτώσεις της γενικής αγωγής. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*: Ιωάννινα.
- Παπαδοπούλου, Σ. & Κούλα, Γ. (2011-2012). *Εκπαιδευτικός οδηγός το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σκοπέτεας, Ι. (2015). *Η δημιουργία της μυθοπλαστικής αφήγησης και τα Είδη των κινηματογραφικών ταινιών. Με παραδείγματα από τον Ελληνικό Κινηματογράφο*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Somers (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και*

εργαλείο μάθησης (σ.σ.74-77), Αθήνα, Δεκέμβρης 2001. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stanislavsky K. (2006) *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. (Α. Νίκας μτφ.) Αθήνα: Γκόννη.

Συμεού, Λ. (2012). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογενείας*. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), 9^ο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρίας Κύπρου. 1055-1064. Κύπρος.

Τζιαμπάζη, Θ. (χ.χ.). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την δημιουργική γραφή σε συνάρτηση με τις επιμορφωτικές τους εμπειρίες/ ανάγκες* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Field, S. (1986). *Το σενάριο. Η τέχνη, η τεχνική. (Οι βάσεις της σεναριογραφίας)* (Π. Πολυκάρπου μτφ.) Αθήνα: Κάλβος.

Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και ιστορία*. Αθήνα: Γνώση (Β. Αποστολίδου μτφ.) (σ.σ. 101)

Winnicot, D. (2009). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. (Γ. Κωστόπουλος μτφ.) Αθήνα, Καστανιώτης.

Ξενόγλωσσες αναφορές

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.

Carter, R. (2006). *Language and Creativity*. London: Rutledge.

Craft, A. & Jeffrey, B. (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*. *Educational Studies*, 30(1) pp. 77–87.

Beck, H. (2012). *Teaching creative writing*. London: Palgrave Macmillan.

Bell, J.,S. (2004). *Write Great Fiction: Plot & Structure*. USA: Writer's Digest Books.

Britton, J. (1970). *Language and Learning*, London: Penguin.

Bromley, D. B. (1986). *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines*, New York: John Wiley and Sons.

- Bytyqi, B. (2014). *The effectiveness of using drama plays in advanced academic English classes in promoting learner cooperation, creativity and autonomy*. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2(1), 117-124.
- Cowgill, J., L. (2005). *Writing Short Films: Structure and Content for Screenwriters*. New York: Lone eagle.
- Chatman, S. (1980). *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film*. London and Ithaca: Cornell university press.
- Dancyger, K. & Rush, J. (2007). *Alternative scriptwriting, successfully breaking the rules*. Oxford: focal press.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*, New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Dwight, V. & Swain, J., R. (1988). *Film script writing, a practical manual*. (χ.τ.): Focal press.
- Dwight, V. (1990). *Creating characters: How to Build Story People*. Cincinnati: University of Oklahoma Press.
- Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). *Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development*. *Creativity Research Journal*, 8 (3), 231-247.
- Field, S. (1998). *The screenwriter's problem solver*. Canada: Delta trade paperbacks.
- Fleith D. de S. (2010). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, Vol. 22 (No. 3), 148-153.
- Gardiner, H. (2011). *Frames of mind. The theory of the multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gomez J. G. (2007). What Do We Know About Creativity? *The Journal of Effective Teaching* Vol. 7 (No. 1), 31-43
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1981). *Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)*. in S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader* (321-335). Victoria: Deakin University Press.

- Harper, G. (2015). Editorial Screenwriting in Creative Writing: Why it wasn't and Should Be. *New writing* Vol 12 (No. 2), 111–113.
- Heathcote, D. (1983). *Learning, knowing, and languaging in drama: an interview with Dorothy Heathcote*, *Language Arts*, pp. 695-701.
- Heathcote, D. (1980). *Drama as Context*. Aberdeen: Aberdeen University Press
- Henning, C. (1980). Screenwriting training at Danish film school, *Journal of the university film association*, Vol 4, 27-34.
- Hiltunen, A. (2002). *Aristotle in Hollywood, the anatomy of Successful story telling*. Portland: Intellect Books.
- Horton, A. (1999). *Writing the character-centered screenplay*. California: University of California Press.
- Howard, D. & Mabley, E. (1993). *The tools of screenwriting. A writer's guide to the craft and elements of a screenplay*. New York: St. Martin's Griffin.
- Johnstone, K. (1989). *Impro improvisation and the theatre*. Aylesbury: Hazell Watson&Viney.
- Johnstone, K. (1999). *Imro for story tellers*. New York: Routledge.
- Jung, C. G. (1972). The spirit in man, art, and literature. Kaufman, J. C. & Sternberg (eds) Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2010) *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University.
- Keinanen, M., & Gardner, H. (2004). *Vertical and horizontal mentoring for creativity*.in R. J Sternberg,, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer, (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 169-193). Washington DC: American Psychological Association.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*, Sydney, New York: hutchinson of London
- Lajos, E. (1960). *The art of dramatic writing. Its Basis in the Creative Interpretation of Human Motives*. USA: Simon & Schuster, INC.
- Lambirth, K. A. (2005). *Creativity and Writing, Developing voice and verve in the classroom*, Oxon: Routledge.

- Lancia J. (1999). Literary Borrowing: The Effects of Literature on Children's Writing. *The Reading Teacher*, Vol 50 (No. 6), (Mar., 1997), pp. 470-475.
- McLoughlin, N. (2008) *Creating an Integrated Model for Teaching Creative Writing*. in G. Harper (Ed.) *Creative Writing Studies* (p.p. 88-100). Great Britain: MPG Books Ltd.
- Mangan, M. (1992). *Methodizing: drama and creative writing*. in M. Monteith R. Miles (ed.) *Teaching creative writing : Theory and Practice* (p.p.131-143) Bristol: university press.
- Marsh, R. (1992). *A commentary on aims and assessments in the teaching of literary writing*, M. Monteith, R. Miles (ed.), *Teaching creative writing: Theory and practice* (p.p.131-143) Bristol: university press.
- McKee, R. (1997). *Story Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting*. New York: Regan books.
- McNaughton, M-J. (1997) Drama and Children's Writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vo 12 (No1), 55- 76.
- McWilliam, E. (2009). Teaching for creativity: From sage to guide to meddler. Asia Pacific. *Journal of Education*. Vol 29, 281-293.
- Mogens, R. (1980). Screenwriting training at Danish film school, *Journal of the university film association*, Vol 4, 30-32.
- Neelands, J., Booth, D. and Ziegler, S. (1993). *Writing in Imagined Contexts: Research into Drama-Influenced Writing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Papadopoulou, S. (2011). The X Point in teaching Writing, The X Point in Education Where Imagination is Lost. *The journal of the imagination in language learning*, Vol 9, 49-56.
- Papadopoulou, S. (2015). *Fairy Tales and Role Playing Games: A Global Perspective of Language Education in a Circle of the Dead-regenerated Society at Greek Language in Children's Society*. In N. Tsitsanoudis (edit.) *Greek Language in Children's Society* (p.p. 35-68).

- Papadopoulou, S. (2016). A study of formulaic language in traditional Greek tales and its cultural implications in language teaching. *Journal of Mother Tongue Education*, Vol 4(No1), 167-173.
- Pelligrini, A. D. (1984). The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes*, Vol 7, 57-67.
- Plucker, J. A. & Makel, M. C. (2010). *Assessment of Creativity*. at C. Kaufman, & J. Sternberg, (eds), *The Cambridge Handbook of Creativity* (47-73). New York: Cambridge University press.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, Vol 39, 83-96.
- Rodari ,G. (2016). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Rezio Emilia: Einaudi Ragazzi .
- Rogers, N. (1992). *Teaching writing at 'A' level*. In, M. Monteith, R. Miles (eds.), *Teaching creative writing: Theory and Practice* (p.p. 96-107). Bristol: university press.
- Rogers, J. (1992). *Teaching the craft of creative writing*. *Teaching creative writing*, M. Monteith, R. Miles (ed.), *Teaching the craft of creative writing*(96 107). Bristol: university press.
- Renzulli, J.S.(1999). What is this thing called giftedness and how we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol 23, 3-54.
- Runco, M.A.(2008). Creativity. in W. A.Darity (Edit.) *International encyclopedia of social sciences* (vol2 p.p.164). USA: McMilan reference.
- Ryum, U. (1980). Screenwriting training at Danish film school, *Journal of the university film association*, Vol 4, 28-30.
- Sadowski, M. A. & Connolly, P. E. (1999). Creative Thinking: The Generation of New and Occasionally Useful Ideas. *Engineering Design Graphics Journal*, Vol 63 (No1), 20-25.

- Seeger, L. (1990). *Creating Unforgettable Characters*. New York: Henry Holt and company.
- Seeger, L. (1990). *Making a good writer great*. Silman-James press: Beverly Hills.
- Singleton, J. (1992). Creative writing and assessment: a case of study. In M. Monteith, R. Miles, (eds.). *Teaching Creative Writing: Theory and Practice* (pp. 66- 78). Bristol: University press.
- Skinner, B. F. (1972). *Cumulative record: A Selection of papers (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, N. (1980). Screenwriting training at Danish film school, *Journal of the university film association*, Vol 4, 32-34.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater*. USA: Northwestern university press
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight (3rd ed.)*. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Synder B. (2005). *Save the cat! The last book on screenwriting you will ever need*. Studio City, CA : M. Wiese Productions.
- Szekely, G. (1988). *Encouraging creativity in art lessons*. New York: Teachers College Press.
- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. United States of America: Scarecrow Press.
- Treffinger, D. J. (1987). *Research on creativity assessment*. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 103–119). Buffalo, NY: Bearly.
- Thomson, P. (1999). *Brecht and actor training, on whose behalf do we act*. at A. Hodge (Edit.) *Actor training*, (p.p. 117-129). London & New York: Routledge.
- Turby J. (2007). *The Anatomy of Story: 22 Steps to Becoming a Master Storyteller*. χ.τ. Faber & Faber.
- Vernonn, P. E. (1989). *The nature-nurture problem in creativity*. *Handbook of Creativity*, (p.p. 93-110). New York: Plenum Publishing Corp.
- Vogler, C. (2007). *The writer's journey. Mythic structure for writers*. McNaughton & Gunn, Inc: Michigan.

Wagner, B.J. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*,
Portsmouth: Heinemann.

Wardle, I. (1989). *Introduction at impro: improvisation and the theater* in K.
Johnston.Aylesbury: Hazell Watson & Viney

Webb, J. (2008). *Acting, Interacting and Acting Up: Teaching Collaborative Creative
Practice* at G. Harper (Edit) *Creative Writing Studies*,117-129 Great Britain:
MPG Books Ltd.

Διαδικτυακές αναφορές

Agler D. (1913) Ανακτήθηκε τον Ιούνιο 2017 <http://Improvencyclopedia.org>

Αυγητίδου (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση:
προϋποθέσεις και διαδικασίες στην ηλεκτρονική διεύθυνση*. σ.σ. 34
Ανακτήθηκε τον Μάη 2017 από:
[http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29
48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p2948.pdf)

Boudreault, C. (2010). *The benefits of using drama in the ESL/EFL Classroom*. The
Internet TESL Journal, 16(1). Retrieved June 2017 from:
[http://iteslj.org/Articles/Boudreault Drama.html](http://iteslj.org/Articles/Boudreault_Drama.html).

Calhoun, E.F. (2002). *Action research: Three approaches*. Retrieved May 2017 from:
[https://csuscognitivecoachingflc.wikispaces.com/file/view/Calhoun
ActionResearch-3Approaches.pdf](https://csuscognitivecoachingflc.wikispaces.com/file/view/CalhounActionResearch-3Approaches.pdf).

Γεωργίου (χ.χ.) Ανακτήθηκε τον Ιούνιο του
2017.<https://www.ucy.ac.cy/ctl/documents/KEDIMA/AnnaGeorgiou.ppt>

Costa, A. L. & Kallick B. (2002). Ιούλιος 2017
[https://www.researchgate.net/profile/Bena_Kallick/publication/234658747_T
rough_the_Lens_of_a_Critical_Friend/links/569e4c8a08ae82c7c2961e8e/Thr
ugh-the-Lens-of-a-Critical-Friend.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bena_Kallick/publication/234658747_Trough_the_Lens_of_a_Critical_Friend/links/569e4c8a08ae82c7c2961e8e/Through-the-Lens-of-a-Critical-Friend.pdf) σς 50

DiNapoli, R. (2009). *Using dramatic role-play to develop Emotional aptitude*.
International Journal of English Studies, 9(2), 97-110. Retrieved July
2017 from: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/90771/87571>.

- Eckhoff, B. (1983). *How Reading Affects Children's Writing Language Arts*, 60 (6), pp. 607-616. doi: http://www.jstor.org/stable/41961510?seq=1#page_scan_tab_contents
- Fleith, D. D. S. (2010). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roper review*, 22, p.p. 148-153 <http://doi.org/10.1080/02783190009554022>.
- Gardiner, P. (2006). *Rethinking feedback: Playwriting pedagogy as teaching and learning for creativity*. *Teaching and Teacher Education*, 65, 117–126. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.009>
- Heather A., F. (2014). Improvisational Theater and Insights into the Function of Habit in Occupation. *Journal of Occupational Science*, 21 No2.161–172. <http://doi.org/10.1080/14427591.2012.724352>
- Impro encyclopedia : <http://improencyclopedia.org/>
- Jeffrey, B., Craft, A.(2017). *Teaching creatively and teaching for creativity*. Retrieved May 2017 from: <http://doi.org/10.1080/0305569032000159750>.
- Καρακίτσιος Α. (2012) *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; - Κείμενα*, τεύχος 15. Ανακτήθηκε Μάη 2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>
- Κυργιατζόπουλος Γ. 2013 ανακτήθηκε 26 Ιουνιος 2017 <http://7dim-chalandr.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/news/131-2013-11-10-21-29>
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής*, *Κείμενα*, τεύχος 15, ανακτήθηκε τον Μάη του 2017 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03kotopoulos.pdf>.
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου*. *Κείμενα* τεύχος 15. Ανακτήθηκε τον Απρίλη του 2017 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/05nikolaidou.pdf>.
- Παπαδοπούλου Σμ. (2008). *Καινοτόμες δράσεις*. Στο Δ. Γουδήρας (Επιμ). 3-4. Doi: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3849/1144.pdf>.

- Παπαντωνάκης, Γ. (2012). *Για μια δημιουργική γραφή : η περίπτωση των συγκρούσεων* Περιοδικό κείμενα τεύχος 15. Ανακτήθηκε τον Μάη του 2017 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/07-papantonakis.pdf>.
- Peterson, S. (2003) Peer response and students' revisions of their narrative writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 3, pp. 239-272 Retrieved April 2017 from: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AESLL.0000003605.4522b5?LI=true>.
- Robbins, B. (1988). *Creative Dramatics in the Language Arts Classroom*. Retrieved June 2017 from: <https://www.ericdigests.org/pre-929/creative.htm>.
- Selby, E. C., Shepardson, C. Treffinger, D. J., Young G. C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>.
- Sloan, G. (χ.η.), *School of Education Helping Children to Grow as Critics of Literature*. Retrieved June 2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293160.pdf>.
- Σουλιώτης Μ. (2012). *Για το ταλέντο και την έμπνευση*. περιοδικό κείμενα, τεύχος 15 ανακτήθηκε τον Μάη του 2017 : <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf>.
- Συμεωνάκη, Α. (2012) *Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία:προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου*. Κείμενα τεύχος 15 ανακτήθηκε τον Μάη του 2017 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/06-simeonaki.pdf>.
- Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολίτικης. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ Μεθοδολογία και Εργαλεία Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων*. Ανακτήθηκε τον Μάη 2017 από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE

9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF
CE%B3%CE%AF%CE%B1%20
%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF
CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE
BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%
%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ημερολόγιο ερευνητή

Αριθμός συνάντησης: 1

Ημερομηνία: 14/05/17

Ημερομηνία καταγραφής: 15/05/17

Η συνάντηση διεξήχθη ομαλώς. Στην πρώτη συνάντηση ήρθαν 10 άτομα, από τα οποία τα τέσσερα ήρθαν χωρίς να ενημερωθούν για την εργασία που οφείλανε να ετοιμάσουν. Τα δυο από τα άτομα που προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν είχανε κινητικά προβλήματα, γεγονός που με ανάγκασε να περιορίσω χρονικά τις ασκήσεις που σχετίζονταν με κίνηση στο χώρο, ενώ η άσκηση που αφορούσε την εξοικείωση των ατόμων με το χώρο αφαιρέθηκε τελείως. Για τον ίδιο λόγο δεν λειτούργησε και η επιγραφή που αναφέρω ως πρώτη δραστηριότητα σαν αφόρμηση, οπότε διάβασα φωναχτά αυτό που έγραφε προκειμένου να εντάξω τους μαθητές στο κλίμα. Επειδή, πολλά παιδιά δε γνωρίζονταν και επειδή υπήρχε χρόνος, δεδομένου ότι αφαιρέθηκαν κάποιες ασκήσεις, πρόσθεσα στο γενικό πλάνο και μια άσκηση γνωριμίας. Στην άσκηση μίμησης συμπεριφοράς ενός χαρακτήρα, παρατήρησα ότι ορισμένοι συμμετέχοντες παρανοήσανε σε σχέση με την άσκηση και αντί να μιμηθούνε μια συμπεριφορά ενός ατόμου μιμηθήκανε το ίδιο το άτομο, γεγονός που τους άφησε λιγότερα περιθώρια δημιουργίας στη συνέχεια. Επιπλέον, θεωρώ ότι η άσκηση που αφορούσε τον καθορισμό των δοσμένων συνθηκών, όπως οριστήκανε από τον Στανισλάβσκι έπρεπε να ακολουθήσει της άσκησης που ο ένας χαρακτήριζε τον άλλον με βάση αυτό που ειπώθηκε στον αυτοσχεδιασμό με το ασανσέρ, καθώς ήταν δύσκολο στους συμμετέχοντες να θυμηθούνε τι ειπώθηκε από τους άλλους στον προηγούμενο αυτοσχεδιασμό. Οι υπόλοιπες ασκήσεις δείχνανε να έχουνε αποτέλεσμα με πλήρη συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας. Ζήτησα από τους συμμετέχοντες να κρατήσουνε το βιογραφικό του ήρωά τους ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την επόμενη φορά. Τα σχόλια των παιδιών και η γλώσσα του σώματος μου δείχνανε ότι ευχαριστηθήκανε τη διαδικασία.

Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες που δεν αποτέλεσαν μέλη του καλλιτεχνικού σωματείου δείχνανε να ενσωματώνονται γρήγορα και να εκφράζονται άνετα μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και τις άλλες ασκήσεις. Οι συμμετέχοντες που γνωρίζονταν μεταξύ τους και είχανε ξανά έρθει πολλές φορές σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι ήταν σαφώς πιο άνετοι, αλλά ταυτόχρονα πολύ φιλικοί και ανοιχτοί με τα άτομα που

συνάντησαν πρώτη φορά και φάνηκε ότι προσπάθησαν να τους ενσωματώσουνε, τόσο μέσα από το διάλογο όσο και μέσα από τις ασκήσεις. Το γεγονός ότι υπήρχανε ήδη καλές σχέσεις μεταξύ των περισσότερων συμμετεχόντων βοήθησε στη δημιουργία ενός ζεστού κλίματος που «τράβηξε» στην ουσία όλη την ομάδα.

Αριθμός συνάντησης: 2

Ημερομηνία: 21/05/17

Ημερομηνία καταγραφής: 22/05/17

Η συνάντηση εξελίχθηκε ομαλώς. Η ομάδα υπήρξε πολύ πιο συγκεντρωμένη και πολύ πιο άνετη στις κινήσεις και στις εκφράσεις της. Γεγονός που δείχνει ότι έχει αρχίσει να «σπάει ο πάγος» μεταξύ μας. Η πρώτη άσκηση είχε να κάνει με την περιγραφή του χαρακτήρα που σχεδίασε το κάθε άτομο σε πρώτο πρόσωπο. Ο σκοπός της άσκησης κατά τη γνώμη μου επετεύχθη, καθώς οι ερωτήσεις των συμμετεχόντων ήταν ουσιαστικές και συνεχόμενες, γεγονός που δείχνει το ενδιαφέρον τους για την διαδικασία και για τον χαρακτήρα που παρουσιάστηκε. Δεν ήταν λίγες οι φορές που αναγκάστηκα να διακόψω τη διαδικασία λόγω έλλειψης χρόνου και υπήρξαν διαμαρτυρίες, καθώς ένας χαρακτήρας μπορεί να είχε προκαλέσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η διαδικασία αυτή, καθώς άρεσε στους συμμετέχοντες διήρκησε αρκετά παραπάνω από το προβλεπόμενο, με αποτέλεσμα να εξαιρεθούν οι τελευταίες δραστηριότητες και να δοθούν ως εργασία για το σπίτι. Η επόμενη άσκηση είχε σκοπό να βάλουνε του συμμετέχοντες, όπως συμβαίνει στο σύστημα Στανισλάβσκι, να αισθανθούνε και να βιώσουνε κάποιες καταστάσεις έντονα συναισθηματικές από την μεριά του χαρακτήρα τους, γνωρίζοντάς τον έτσι καλύτερα. Η συγκρουσιακή κατάσταση που επέλεξα να τους βάλω είχε ως στόχο να βρεθούνε για λίγο εκτός εαυτού και να ανακαλύψουνε μια άλλη πλευρά του ήρωά τους. Ο κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός με το καράβι, είχε παρόμοιο σκοπό. Οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να δράσουνε σε μια υποτιθέμενη συνθήκη, όπως θα δρούσε ο χαρακτήρας τους και να σκεφτούνε τι θα έκανε, στην περίπτωση που βρισκόταν σε μια τόσο κρίσιμη κατάσταση και καλούνταν να πάρει μια τόσο σοβαρή απόφαση. Πολλοί ήταν αυτοί που αντέδρασαν πέρα από τα όρια του χαρακτήρα. Οι κινήσεις και ο τρόπος ομιλίας των συμμετεχόντων προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της άσκησης, γεγονός που δείχνει ότι ο στόχος των προηγούμενων ασκήσεων επετεύχθη. Στο τέλος της συνάντησης ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες κατά

πόσο αισθανθήκανε διαφορετικά μετά από μια συγκρουσιακή κατάσταση. Ορισμένοι από αυτούς δήλωσαν ότι αισθανθήκανε λίγο έως καθόλου. Πολλοί δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν την ανάγκη να αντιδράσει διαφορετικά ο χαρακτήρας τους στην άσκηση με το καράβι, όπου έπρεπε να διαλέξει αν θα πεθάνει ή όχι και κάποιος δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν να ξεφεύγουν από τα όρια του χαρακτήρα τους, στην άσκηση με τους καυγάδες. Βάση αυτών των στοιχείων, θεωρώ ότι αν θα μπορούσα να διορθώσω κάτι στην παραπάνω διαδικασία αυτό θα ήταν να προσθέσω και άλλες συγκρουσιακές καταστάσεις, προκειμένου να ερεθίσω την φαντασία και των υπόλοιπων συμμετεχόντων που δεν προβληματίστηκαν κατά τη διάρκεια των ασκήσεων. Άλλωστε η κάθε άσκηση «μιλά» διαφορετικά στον καθένα, όπως άλλωστε και κάθε μορφή τέχνης. Τέλος μια κοπέλα που παράλληλα συμμετέχει σε μια παράσταση του σωματείου, μου εξομολογήθηκε ότι οι συναντήσεις και οι τεχνικές που διδαχθήκαμε την βοήθησαν πάρα πολύ στο να ερμηνεύσει το ρόλο της στην παράσταση, ενώ πολλοί είναι αυτοί που χαρακτήρισαν την εμπειρία διαδραστική και ότι ένιωσαν σαν να είναι ο ρόλος που έπλασαν στον αυτοσχεδιασμό με το καράβι.

Βάση των αυτοσχεδιασμών της προηγούμενης εβδομάδας αλλά και αυτών έχω να παρατηρήσω ότι γενικά οι συμμετέχοντες φάνηκαν πολύ ετοιμόλογοι στους αυτοσχεδιασμούς τους, ενώ φρόντισαν οι συμπεριφορές τους να συνάδουν με την προσωπικότητα του χαρακτήρα που είχανε διαμορφώσει. Οι διάλογοι εξελίχτηκαν με τρόπο αβίαστο, φυσικό και φάνηκαν πολλοί ρεαλιστικοί.

Αριθμός συνάντησης: 3

Ημερομηνία: 28/05/17

Ημερομηνία καταγραφής: 29/05/17

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε επιτυχώς. Ο αριθμός συμμετεχόντων ήταν οκτώ άτομα εκ των οποίων όλοι συμμετείχανε στις δραστηριότητες. Προηγήθηκαν λίγα λεπτά χαλάρωσης και ύστερα ξεκίνησε η πρώτη άσκηση την οποία παρουσιάστηκε σε μορφή αφήγησης παραμυθιού.

Παρατήρησα ότι οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να μούνε στους ρυθμούς της άσκησης και να εγκλιματιστούν. Θεωρώ ότι έφταιξε σε αυτό το γεγονός ότι έπρεπε να

είχα φροντίσει να παρέχω περισσότερο χρόνο στους συμμετέχοντες να μπου στην νοοτροπία της άσκησης.

Ωστόσο, στην δεύτερη άσκηση, που σχετιζόταν με το θέατρο των εικόνων του Αυγούστου Μποάλ, οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Ένας δυο από αυτούς εξέφρασαν δισταγμό. Οι φράσεις που ακούστηκαν ήταν «Δεν ξέρω» «Θα κάνω ό, τι μου έρθει». Τους απάντησα ότι αυτό ακριβώς θέλουμε, άλλωστε κάνουμε τέχνη. Δεν υπάρχει σωστό και λάθος, το θέμα είναι ό, τι κάνουμε να βγαίνει από την ψυχή μας. Οι συμμετέχοντες, επίσης, δυσκολεύτηκαν να κρατήσουνε τη συνθήκη ότι κατευθύνουμε τους άλλους, χωρίς να χρησιμοποιήσουμε το λόγο, αλλά την κίνηση. Βάσει των γλυπτών που προέκυψαν από τη διαδικασία παρατήρησα ότι οι συμμετέχοντες έχουνε αντιληφθεί την έννοια της σύγκρουσης μέσα σε μια ιστορία. Ενδιαφέρον είχε ο τρόπος που συνεργάστηκαν προκειμένου να πετύχουνε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και η σοβαρότητα με την οποία πραγματοποίησαν την άσκηση χωρίς να λείπουνε τα χιουμοριστικά σχόλια, που βοηθούσαν αρκετά στο αν σπάσει ο πάγος. Εξίσου ενδιαφέροντες ήταν και οι συζητήσεις που ακολούθησαν μετά την παρουσίαση των γλυπτών του κάθε συμμετέχοντα με σκοπό να ακουστούνε πιθανές ερμηνείες σχετικά με το τι απεικονίζει το καθένα. Κατά τη γνώμη μου θα μπορούσα να είχα διατυπώσει την άσκηση με μεγαλύτερη σαφήνεια για να βοηθήσω τους συμμετέχοντες ακόμη παραπάνω να εγκλιματιστούνε.

Φτάνοντας στην άσκηση, με το κουτί στο κέντρο της σκηνης που έπρεπε να αποφασίσουνε οι συμμετέχοντες αν θα το ανοίξουνε ή όχι, υπήρξαν έντονα συναισθήματα και αντιδράσεις, γεγονός που με έκανε να νιώσω ότι οι συμμετέχοντες είχανε συγκεντρωθεί και εγκλιματιστεί πλήρως. Ανυπομονούσαν όλοι να διαβάσουνε το μυστηριώδες μήνυμα που υπήρχε έξω από το κουτί, καθώς όποιος έφτανε πρώτος και το διάβαζε βρισκόταν απέναντι στο τρομερό δίλλημα για το αν θα έπρεπε να ανοίξει η όχι το κουτί και όλοι αναρωτιόντουσαν τι να είναι αυτό που του προκαλεί αυτή την αγωνία. Οι περισσότεροι επέλεξαν να το ανοίξουνε. Ορισμένοι, ωστόσο, δεν το άνοιξαν. Στη συνέχεια κάναμε μια ανασκόπηση του ταξιδιού του χαρακτήρα από τη σημερινή συνάντηση. Συζητήσαμε για τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς και τι σημαίνει αυτό που ζήσαμε σήμερα για τις ιστορίες που πρόκειται να γράψουμε. Η παρατήρηση του βίντεο με έκανε να αισθανθώ ότι ίσως να μιλούσα λίγο παραπάνω από όσο έπρεπε σε αυτό το κομμάτι αφήνοντας λίγα περιθώρια στους μαθητές. Φέραμε

παραδείγματα χαρακτήρων από γνωστές ταινίες και λογοτεχνικά έργα. Στη συνέχεια χωριστήκαμε σε δυάδες. Η κάθε ομάδα έφτιαξε μια ιστορία όπου οι δυο χαρακτήρες συναντιούνται με κάποιον τρόπο. Αφού είχανε μια μεταξύ τους αλληλεπίδραση, κάθε τόσο σταματούσαν, φωνάζανε «Στοπ» ή και δε φωνάζανε και εξηγούσανε το λόγο που είπαν κάτι ή που κάνανε μια κίνηση. Για άλλη μια φορά παρατήρησα στον εαυτό μου ότι δεν είμαι τόσο σαφής στην παροχή οδηγιών, κάτι που πρέπει σαφώς να προσέξω, καθώς δυο από τις πέντε ομάδες που δημιουργήθηκαν δεν αντιλήφθηκαν σωστά την άσκηση, με διαφορετικές βέβαια παρανοήσεις ο καθένας. Ωστόσο, το γεγονός ότι τους διόρθωσα επιτόπου έφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η σημερινή συνάντηση με έκανε να νιώσω τη δυναμική της ομάδας, που παρά το γεγονός ότι δεν γίνανε πολλές ασκήσεις για να λυθούνε οι συμμετέχοντες λόγω έλλειψης χρόνου, τα νεότερα μέλη πέρα από τα μέλη της εξαυδα, ενσωματώθηκαν και νιώσανε πιο βολικά λόγω της θέρμης των παλαιότερων που ήταν ήδη πιο απελευθερωμένοι και έτοιμοι να εκφραστούνε. Είναι σημαντικό για έναν εμπυχωτή να βλέπει τους συνεργάτες του να ενθαρρύνουνε ο ένας τον άλλον να φέρει εις πέρας μια άσκηση και να δημιουργούνε ένα ευχάριστο κλίμα. Σήμερα μπόρεσα να δω καθαρά ότι είχα έναν πολύ καλό συνεργάτη στην διεξαγωγή του εργαστηρίου και αυτός ήταν μια ομάδα ήδη δεμένη και έτοιμη να εκφραστεί με αποτέλεσμα να ενθαρρύνει και τα νέα μέλη της να ενταχθούνε.

Αριθμός συνάντησης: 4

Ημερομηνία: 30/05/17

Ημερομηνία καταγραφής: 01/06/17

Η τελευταία συνάντηση ξεκίνησε με μια αναφορά στο πως μπορεί κανείς να κάνει το κοινό του να ταυτιστεί με τον ήρωα. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να παρουσιάσουνε τους ίδιους αυτοσχεδιασμούς που κάνανε και την προηγούμενη φορά με δυο διαφορετικούς τρόπους. Στη μια περίπτωση παρουσίασαν την ιστορία με σκοπό να προσπαθήσουνε να κάνουνε τους υπόλοιπους συμμετέχοντες να ταυτιστούνε με τον έναν χαρακτήρα, ενώ στην δεύτερη με τον άλλον. Οι συμμετέχοντες τα κατάφεραν αρκετά καλά. Αυτό που στην ουσία έκανα οι περισσότεροι ήταν να παρουσιάσουνε τον χαρακτήρα τους ως θύμα, ενώ ο συνάδελφός τους προσπαθούσε να δείχνει πιο «κακός»

προκειμένου να παρακινήσει το κοινό να ταυτιστεί με τον άλλον. Η διαδικασία αυτή έδειξε ότι η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας καρποφόρησε. Πολλοί δεν έχασαν ευκαιρία να προσπαθήσουν να κάνουν τους υπόλοιπους να γελάσουν και να ευχαριστηθούνε την διαδικασία. Δεν υπήρξε αλληλοκάλυψη, αλλά αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών πάνω στη σκηνή. Ωστόσο, αυτό έδειξε πως θα είχε ενδιαφέρον, αν υπήρχε περισσότερος χρόνος να γίνουν και άλλες ασκήσεις πάνω στο ίδιο θέμα, όπου θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο πως μπορεί κανείς να παρουσιάσει έναν ήρωα, ακόμη και ως «κακό» (αντιήρωα) και να καταφέρει να κάνει το κοινό να ταυτιστεί μαζί του. Σε δεύτερη φάση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διαλέξουνε ανάμεσα από τους ήρωες που παρουσιάστηκαν έναν με τον οποίο θα θέλανε να ασχοληθούμε στην επόμενη άσκηση. Αφού επιλέχθηκε ένας από αυτούς, οι υπόλοιποι κάνανε γύρω του έναν κύκλο. Ζητήθηκε από τον συμμετέχοντα που βρίσκεται στον κύκλο να μιλήσει για τον χαρακτήρα του και τον στόχο που θεωρεί ότι έχει. Οι υπόλοιποι κλίθηκαν να συζητήσουνε πως φαντάζονται τον χαρακτήρα αυτόν στην αρχή και πως στο τέλος μιας ιστορίας. Στη συνέχεια τον διαμόρφωσαν όπως αυτοί θα θέλανε να είναι φτιαγμένος από πλαστελίνη. Ο κάθε συμμετέχων έμπαινε στον κύκλο και πρόσθετε ένα δικό του στοιχείο, μέχρι να φτάσουνε στο σημείο να είναι όλοι ικανοποιημένοι. Οι συμμετέχοντες φρόντισαν αν εκφράσουνε αυτό που θέλανε, πάντα όμως με σεβασμό απέναντι σε αυτό που μπορεί να είχε δημιουργήσει, κάποιος άλλος, χωρίς δηλαδή να το αλλάζουνε εντελώς. Τα γλυπτά που προέκυψαν ήταν μια απελπισμένη γυναίκα στην αρχή και μια χαρούμενη γυναίκα στο τέλος με ένα μωρό στην αγκαλιά. Σε τελευταία φάση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σκεφτούνε έναν τρόπο ώστε η γυναίκα αυτή να φτάσει από το ένα σημείο στο άλλο και να τον απεικονίσουνε μέσω μιας ακίνητης εικόνας. Αυτό το σημείο δυσκόλεψε κάπως τους συμμετέχοντες και ζήτησαν να κάνουνε πολλές ακίνητες εικόνες, προκειμένου να εκφράσουνε αυτό που σκέφτηκαν. Τους το επέτρεψα και οι εικόνες σχηματίστηκαν αμέσως και με συντονισμό και άριστη συνεννόηση. Ο συντονισμός της ομάδας έγινε από τους ίδιους χωρίς καθόλου παρέμβαση από την εκπαιδευτικό, παρά μόνο όταν χρειαζόταν να λύσει απορίες. Οι συμμετέχοντες άρχισαν αστραπιαία να εκφράζονε πολλές ιδέες οι οποίες αξιολογούνταν από τους υπόλοιπους και σε δευτερόλεπτα γινόταν ομαδικές εικόνες, ενώ ο καθένας από αυτούς φρόντιζε να πάρει μια ξεχωριστή θέση στην εικόνα. Η άνεση και ο άμεσος συντονισμός των συμμετεχόντων στην άσκηση ενδεχομένως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι ήταν εξοικειωμένοι και στο παρελθόν με τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ήταν μια άσκηση πολύ εποικοδομητική, που ενδεχομένως θα

έπρεπε να επαναληφθεί με όλους τους συμμετέχοντες αν υπήρχε αρκετός χρόνος. Οι ίδιοι το επισήμαναν αυτό στη συνέντευξη που ακολούθησε. Οι συμμετέχοντες μέσα από αυτή την άσκηση έδειξαν άριστη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη. Φρόντισαν μάλιστα να διαμορφώσουνε μέσα από την ιστορία μια συνθήκη πίεσης στην οποία αναγκάστηκε να έρθει η Μαρία, προκειμένου να ξεπεράσει τον φόβο της και να βρει την ευτυχία. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι έχουνε κατανοήσει αρκετά τις προηγούμενες ενότητες.

Οι τελευταίες στιγμές αφιερώθηκαν στην παρακολούθηση και τον σχολιασμό ταινιών πάνω στο θέμα που πραγματεύτηκε η συνάντηση.

Θεωρώ ότι θα ήταν καλό να αφιερωνόταν περισσότερος χρόνος για τη συγκεκριμένη ενότητα, καθώς λόγω έλλειψης χρόνου, ορισμένες σημαντικές ασκήσεις όπως ο διάδρομος των εξωτερικών φωνών, δεν έγιναν. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ήταν αρκετά δύσκολο και απαιτητικό και υπήρχε η ανάγκη αν δώσω κάτι παραπάνω.

Συνεντεύξεις

Ερωτήσεις από συνέντευξη:

Η συνεντεύξεις ως προς τον τρόπο οργάνωσής τους ήταν ημιδομημένες. Η ερευνήτρια φρόντισε αρχικά να διαμορφώσει έναν βασικό κορμό, πάνω στον οποίο θα οριοθετούνταν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων:

Θεωρείς ότι κατανόησες τις ενότητες που πραγματεύτηκε η κάθε συνάντηση;

Τι ήταν αυτό που σε βοήθησε να κατανοήσεις περισσότερο τις ενότητες; Τα βίντεο; Οι θεατρικές ασκήσεις; Οι ασκήσεις για το σπίτι;

Διασκέδασες; Θα ξαναέκανες κάτι παρόμοιο;

Θεωρείς ότι η απόδοσή σου ήταν καλύτερη όταν λειτουργούσες ατομικά ή ομαδικά;

Ένωσες να εμπνέεσαι από τη διαδικασία και να αισθάνεσαι πιο δημιουργικός/ή

Τι θα άλλαζες; Τι θα πρόσθετες στη μαθησιακή διαδικασία;

Είχες πριν από αυτές τις συναντήσεις κάποια προηγούμενη επαφή με το θέατρο τον κινηματογράφο ή και τη δημιουργική γραφή;

Ένωσες άνετα από την πρώτη στιγμή που μπήκες στην ομάδα; Αν όχι από ποια συνάντηση και μετά ήσουν σε θέση να εκφραστείς πιο άνετα;

Υπήρξε κάποιο σημείο που σε έκανε να νιώσεις αμήχανα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας;

Μέσα από το θέατρο ή μέσα από το γράψιμο ένιωθες να εκφράζεσαι πιο ολοκληρωμένα;

Ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες σου;

Ομαδική συνέντευξη

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι κατανοήσατε τις ενότητες που διδαχτήκανε;

A.- Θεωρώ ότι τις κατανόησα

Σ.- Κι εγώ το ίδιο, ήταν αρκετά ξεκάθαρες

E.- Νομίζω ότι βοήθησε το μέσα από το θεατρικό παιχνίδι -ρε παιδί μου- το ότι έμπαινες στη διαδικασία να το κάνεις, κατά κάποιο τρόπο, σε βοήθαγε λίγο να το ξεκαθαρίσεις στο κεφάλι σου.

T.- Αν δεν το είχες καταλάβει δε θα μπορούσες να το τρέξεις. Δηλαδή τώρα που δεν καταλάβαμε ακριβώς τι θες να κάνουμε σε ρωτήσαμε και μετά το καταλάβαμε

Ερευνήτρια: Για ποιο σημείο λες;

T.- Για το γλυπτό... Βοήθησε να το καταλάβεις και ότι το κάναμε σε πρακτικό επίπεδο.

Π.- Θεωρώ ότι βοήθησε πολύ η άσκηση με το κουτί. Δηλαδή οτιδήποτε μας βοήθησε να μπούμε στη θέση του ήρωα, γιατί περάσαμε μέσα από τις περιπέτειες και αυτοσχεδιάζαμε. Δηλαδή ήταν το κουτί, μετά το ανοίξαμε κλπ. Βοήθησε και αυτό.

Δ.-Εμένα αυτό που μου έμεινε πιο πολύ και δεν το περίμενα δηλαδή ήταν ότι όταν ήρθα πίστευα ότι αυτό που πουλάει είναι τα ακριβά αυτοκίνητα, οι ωραίες γυναίκες, η βία το σεξ, αυτά. Όμως τώρα συνειδητοποιώ ότι αυτό που πουλάει περισσότερο είναι ο χαρακτήρας σαν χαρακτήρας και η μετάβαση: ότι ξεκινάει κάπως και μετά στην πορεία εξελίσσεται

E.- Ναι. Να έχει βάθος ο χαρακτήρας.

Ερευνήτρια: Θεωρείς ότι κατανόησες τις ενότητες;

Δ.-Ναι, ναι, ναι. Βέβαια!

Ερευνήτρια: Συμφωνείτε όλοι ότι σας βοήθησαν οι θεατρικές ασκήσεις να κατανοήσετε τις ενότητες

Σ.- Ναι πάρα πολύ.

Ερευνήτρια: Οι γραπτές ασκήσεις; Το ότι έπρεπε να γράφετε κάτι κάθε φορά θεωρείτε ότι βοήθησε;

Σ.-Εμένα ναι γιατί το σύγκρινα και με το πρώτο δείγμα γραφής και ήτανε... είχα ένα υπόβαθρο στο κάθε τι που έγραφα παρακάτω ας πούμε

E.- Ξέρεις τι... δεδομένου ότι οι ασκήσεις ήταν λίγο συγκεκριμένες βασικά, ρε παιδί μου και ότι ήτανε μικρές, όχι με την έννοια γράψε μια σελίδα, αλλά όχι και κάποιο κατεβατό, θεωρώ ότι αν είχες ένα συγκεκριμένο στόχο μπορούσες να το χειριστείς εσύ όπως ήθελες και δεν ήταν κουραστικό: δηλαδή γράψε μια ιστορία (κυκλική κίνηση με το χέρι) ήταν σπονδυλωτό: Γράψε μια σκηνή που να αφορά αυτό, μια σκηνή που να αφορά αυτό. Ήταν ξεκούραστο δηλαδή. Δε σε ζόριζε να σκεφτείς.

Ερευνήτρια: Σας βοήθησαν τα βίντεο να κατανοήσετε τις ενότητες;

Σ.- Ναι σίγουρα

Π.- Τα βίντεο πολύ και η συζήτηση πάνω στο βίντεο. Και ειδικά στο χθεσινό

Δ.- Αυτό: η θεωρία και η πράξη μαζί.

Π.- Δηλαδή πιστεύω ότι άμα δε γράφαμε και δεν βλέπαμε τα βίντεο θα ήταν πιο δύσκολο. Ενώ γράφαμε και στήναμε τον χαρακτήρα μετά ήταν πιο εύκολο να τον στήσουμε πάνω στη σκηνή.

Τ.- Εγώ ένιωσα ότι με βοήθησε περισσότερο το να τα κάνω και να τα γράψω. Παρά να δω το βίντεο και μετά να παίξω

Σ.- Το βίντεο βοήθησε στην κατανόηση.

Τ.- Όχι, είπες ότι... είπατε ότι βοήθησε να δει κανείς το βίντεο να γράψει και μετά να το παίζει αυτό.

Π.-Όχι με βοήθησε να γράψω πρώτα, να στήσω τον χαρακτήρα και μετά να τον παίξω, και αν κάνω τους αυτοσχεδιασμούς με βάση αυτό που έχω.

Τ.-Ναι εμένα με βοήθησε περισσότερο να το παίξω και μετά να γράψω.

Σ.-Εμένα τα βίντεο με βοήθησαν στην κατανόηση.

Ερευνήτρια: Κάτι άλλο σας βοήθησε;

Τ.- Η Συζήτηση που κάναμε στο τέλος κάθε φορά.

Ερευνήτρια: Νιώσατε να εμπνέεστε;

Σ.- Πολύ

Α.-Εγώ στην αρχή – το είπα και την προηγούμενη φορά- την κοπέλα σε κόμμα που μόλις είχε ξυπνήσει δεν το είχα σκεφτεί από την αρχή. Μου ήρθε εκεί που ήμασταν στο δάσος και ακούγαμε απλά τους ήχους (Σ.σ. βλ. μεθοδολογία έρευνας συνάντηση τρίτη: το δάσος του φόβου). Δεν μου κόλλαγε καθόλου η γριά και λέω: όχι δεν είναι η γριά (Σ.σ. ο χαρακτήρας της συμμετέχουσας ήταν αρχικά μια ηλικιωμένη γυναίκα. Στη συνέχεια μια άσκηση που έγινε στο εργαστήρι την ενέπνευσε να αλλάξει χαρακτήρα και να υποδυθεί μια κοπέλα που βρισκόταν σε κόμμα και ξύπνησε).

Π.-Ναι αυτό βασικά. Ο τρόπος που εξελίχθηκε μετά ο χαρακτήρας γιατί κι εγώ στην πρώτη άσκηση που κάναμε που βλέπει κάποιον και τον αναγνωρίζει από μακριά είχα μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα για το πώς θέλω να είναι ο χαρακτήρας και μετά άρχισε να αλλάζει. Δηλαδή έγινε πιο εύπλαστος μετά.

Σ.-Ναι εκείνη τη στιγμή της κρίσης.

Ε.-Ξέρεις τι παρατήρησα; Ξεκινήσαμε με τον χαρακτήρα που είπες στην πρώτη συνάντηση: Φανταστείτε κάποιον από την καθημερινή ζωή, κάποιο πρόσωπο, που κατά προτίμηση να μην τον ξέρετε και πολύ για να υιοθετήσετε το στυλάκι του: το περπάτημα κ.α. και επειδή καλώς η κακώς αυτοί οι άνθρωποι δεν είχαν τίποτα το εξωπραγματικό, ήταν όλοι φάτσες που ξέραμε, στην αρχή δεν φανταζόμουν ότι τελικά όντως θα... από έναν τόσο καθημερινό άνθρωπο θα μπορούσε να βγει κάτι τέτοιο.

Δ.- Καλά του αλλάξαμε και τα φώτα. Δεν τον κρατήσαμε έτσι όπως ήταν.

Ε.-Ναι απλά ξέρεις τι; Πως κάποιος με μια average φάτσα – ήταν όλοι average φάτσες, ρε παιδί μου- φάτσες που συναντάς στο δρόμο. Κανείς από αυτούς δεν είχε κάτι που να... καταλαβαίνετε τι εννοώ.

Τ.-Να έχει ζήσει κάτι συναρπαστικό

Ε.-Και τελικά είδες πως «τσουκου τσουκου τσούκου» αυτό.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι εργαστήκατε καλύτερα επαγγελματικά ή ομαδικά;

Π.-Ομαδικά.

Τ.-Καλύτερα ομαδικά θα έλεγα.

Σ.- Εγώ θεωρώ ότι λειτούργησα ατομικά καλύτερα. Αν και στην αρχή νόμιζα ομαδικά.

Α.- Πιστεύω όταν ήμουν μόνη μου.

Ε.- Θεωρώ ότι λειτούργησα όσον αφορά τις γραπτές γιατί δεν ήταν γενικές και αόριστες, τύπου «πάρτε γράφτε κατεβατά» τύπου και ήταν σύντομες. Δεν απαιτούσαν γιγάντια έμπνευση και επίκληση στις μούσες. Όσον αφορά τις ομαδικές θεώρησα εξαιρετική την προσέγγιση σε σχέση με τη γραφή, δηλαδή ήταν τόσο παιχνιδιάρικη και κεφάτη διαδικασία σε κάτι που όλοι έχουμε τυπωμένο στο κεφάλι μας που σε κερδίζει αμέσως.

Ερευνήτρια: Θεωρείς ότι λειτούργησες καλύτερα με κάποια από τα δυο είδη;

Ε.- Εμ... δε μπορώ να σου πω ότι είχα κάπου πρόβλημα. Ειλικρινά δε ζορίστηκα.

Δ.- Ήταν δημιουργικά και τα ομαδικά... Αλλά σε ό, τι αφορά τη σεναριογραφία πιστεύω ότι είναι αποκλειστικά μια ατομική υπόθεση, δηλαδή το να γράφεις.

Ερευνήτρια: Απολαύσατε τη διαδικασία;

(Ομαδικές θετικές αντιδράσεις π.χ. ναι πολύ! Δέκα στα δέκα, κ.α.)

Ερευνήτρια: Θα ξανακάνατε κάτι τέτοιο;

Δ.- Εγώ άμα ήξερα ότι θα είχαμε τον ίδιο χαρακτήρα από την αρχή μέχρι το τέλος θα τον άλλαζα.

Τ.- Εγώ θα έβαζα περισσότερες συναντήσεις

Ερευνήτρια: Με το ίδιο θέμα ή με άλλο; Θεωρείς δηλαδή ότι είχε περαιτέρω περιθώρια ανάπτυξης το θέμα της διαμόρφωσης χαρακτήρων;

Τ.- Ναι, το κάθε τι που βλέπαμε θα το δούλευα αν μπορούσαμε δύο φορές.

Π.-Θα ήταν καλό να είχαμε χρόνο να κάνουμε για όλους τους χαρακτήρες αυτό που κάναμε σήμερα. Που εξελίξαμε την ιστορία τους.

Ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες σας;

(Θετικές αντιδράσεις)

Ε.- Ξέρεις τι; Ήταν πιο εύκολο από όσο περίμενα και πηγαίο, έβγαιναν όλα πολύ πιο αυθόρμητα από όσο τα φανταζόμουν.

Θεωρείτε ότι πήρατε πράγματα;

Δ.- Ναι

Σ.-Εγώ, ας πούμε, δεν ήξερα να στήνω χαρακτήρας. Καθόλου.

Α.- Προσωπικά για εμένα και ίσως και για άλλους είναι ότι: οκ, σίγουρα υπάρχουν τεχνικές, τελικά είναι κάτι που μπορώ να το κάνω. Δε θα μου βγει και τέλειο. Αλλά άμα κάποιος μάθει τις τεχνικές μπορεί να κάτσει να κάνει έναν χαρακτήρα. Δε λέω ότι όλοι θα φτιάξουν χαρακτήρες με το απίστευτο βάθος, αλλά όλοι μπορούνε τελικά.

Δ.-Να μιλήσουμε τώρα λίγο πι επαγγελματικά. Αν κάνουμε κάτι: μας έχεις αναθέσει ένα έργο μέχρι τέλη Ιουνίου. Αν σου δώσουμε κάτι το οποίο εσύ με την εμπειρία που έχεις και κρίνει ότι αυτό το story έχει παρόν και μέλλον θα το προμοτάρεις;

(γέλια)

Αποσπάσματα από ατομικές συνεντεύξεις:

Συνέντευξη 1

Θεωρείς ότι κατανόησες τις ενότητες;

Θέλω να πιστεύω

Ήταν διακριτές οι ενότητες για εσένα; Κατάλαβες ποιο ήταν το θέμα κάθε φορά;

Ναι αυτό το κατάλαβα όταν πλησιάζαμε προς το τέλος. Ας πούμε την τελευταία φορά που είχα έρθει –δεν είχα έρθει όταν ολοκληρώθηκε- κατάλαβα ότι τώρα αρχίζουμε και μπαίνουμε στο στάδιο που ολοκληρώνουμε τον ήρωά μας και καταλήγουμε στον στόχο.

Ποια στοιχεία σε βοήθησαν να καταλάβεις τις ενότητες; Οι θεατρικές ασκήσεις για παράδειγμα θεωρείς ότι σε βοήθησαν;

Συγκεκριμένες ασκήσεις;

Όχι γενικά

Ναι σίγουρα. Αλλιώς ήταν στην πρώτη συνάντηση: πως αρχίσαμε να σκεφτόμαστε τον χαρακτήρα και να επηρεαζόμαστε από δικούς μας ανθρώπους και αλλιώς μετά από τη δεύτερη συνάντηση που ήδη είχαμε δημιουργήσει κάτι και χτίζαμε πάνω σε αυτό.

Σε βοήθησαν τα βίντεο που είδαμε;

Ναι, αν και νομίζω ότι ένα δεν το είδα.

Δε χρειάζεται να τα έχεις δει όλα. Αυτά που είδες σε βοήθησαν θεωρείς;

Ναι ειδικά τότε που κάναμε αυτό που στον ήρωα ασκείται μια πίεση

Οι γραπτές ασκήσεις σε βοήθησαν αν κατάλαβες αυτό το θέμα;

Οι γραπτές ασκήσεις με ζόρισαν λίγο γιατί δεν είχα ξανακάνει κάτι τέτοιο. Όση ώρα όμως το έβλεπα προσπαθούσα να σκεφτώ αυτό που λέγαμε: Να κάνουμε δηλαδή έναν ήρωα πιο ενδιαφέρον, να βάζουμε έτσι ένα στοιχείο προκατάληψης, π.χ. ότι είναι πολύ τσιγκούνης αλλά... Οπότε με βοήθησαν να [...]

Ένωσες εμπνευσμένη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας; Δηλαδή για παράδειγμα βρήκες κάτι που σε έκανε να σκεφτείς ότι αυτό μπορώ να το αξιοποιήσω σε μια ιστορία;

Ένωσα αυτό που σου είπα και πριν με το «αλλά». Δυσκολευόμουν πως θα γράψω μια ιστορία που ένας χαρακτήρας θα δέχεται πίεση, ένταση, αλλά άμα κάτω σοβαρά και ασχοληθώ θα μπορούσα αν το κάνω.

Υπήρξε κάποιο σημείο που σε έκανε να νιώσεις αμήχανα;

Όχι, αλλά προσπαθούσα να σκεφτώ στην άσκηση που κάναμε με το ασανσέρ (Σ.σ. βλ. μεθοδολογία έρευνας πρώτη συνάντηση: το ασανσέρ). Προσπαθούσα από πριν να σκεφτώ και έλεγα «τι να πω τώρα;»

Τι ήταν αυτό που σε έκανε να νιώσεις διαφορετικά;

Λέω εντάξει: Θα κάνω ότι μπαίνω σε ένα ασανσέρ και θα πω ό, τι μου έρθει.

Ναι αυτό πρέπει. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος.

Έτσι κι αλλιώς τι να πεις σε ένα ασανσέρ;

Σε έκανε να νιώσεις κάπως ξένη το γεγονός ότι πολλά από τα παιδιά γνωρίζονταν μέσα στην ομάδα;

Όχι όχι, ίσα ίσα!

Σε βοήθησε η ομάδα στο να νιώσεις άνετα;

Ναι, ξεδιπλώθηκα κάπως. Με βοήθησαν και οι υπόλοιποι που είχανε ελευθερία στις κινήσεις τους και με έκανε και εμένα να νιώσω καλά. Έβλεπα τους πάντες να το διασκεδάζουνε, οπότε με βοηθούσε και εμένα. Έβλεπα και τον Δ. που έκανε το σκυλί και είπα...

Τι να πει και αυτός ε;

Ε ναι.

(γέλια)

Από ποιο σημείο ένιωσες πιο άνετα;

Όταν κάναμε την καρέκλα του ανακριτή.

Απόλαυσες τη διαδικασία;

Ναι πάρα πολύ. Πρώτη φορά έκανα κάτι τέτοιο και ήταν κάτι πάνω σε κάτι που εμένα μου αρέσει πάρα πολύ.

Τι σε βοήθησε να εκφραστείς πιο άνετα;

Η άσκηση με την καρέκλα του ανακριτή και αυτά που γράφαμε για το παρόν και για το μέλλον του ήρωα.

Ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες σου;

Μου άρεσε πάρα πολύ. Μου άρεσαν οι ασκήσεις με τις φοβίες και τα αγάλματα. Αισθάνομαι ότι από εκεί πήρα. Έμαθα και πώς να γράφω, πώς να σκέφτομαι έναν χαρακτήρα, πώς να τον πλάθω.

Τι θα πρόσθετες; Τι θα αφαιρούσες;

Θα μου άρεσε να είχαμε και άλλες συναντήσεις. Ήταν πάρα πολύ ωραίο.

Θα πρόσθετες και άλλες συναντήσεις επειδή σου άρεσε ή επειδή θεωρείς ότι χρειάζονται και άλλες συναντήσεις για να κατανοήσεις καλύτερα ένα θέμα;

Και για τα δυο. Και επειδή μου άρεσε και επειδή θα ήθελα να μάθω και άλλα πράγματα για το σενάριο [...]

Θεωρείς ότι λειτουργήσες καλύτερα ομαδικά ή μόνη σου;

*Κοίτα.. νομίζω και τα δυο είναι δύσκολα... θα σου πω. Ήταν αναλόγως την άσκηση [...]
Στο ομαδικό ίσως να δυσκολευτείς λίγο: να έχεις επικοινωνία με τον άλλον, να συνεννοηθείς κ.α. αλλά και το ατομικό ήταν λίγο δύσκολο με την έννοια ότι είσαι μόνος σου δεν έχεις κάποιον να σε στηρίζει, να σου δώσει το κίνητρο να πεις κάτι. Νομίζω ήτανε... όχι ομαδικά νομίζω ήταν πιο ωραίο.*

Συνέντευξη 2

[...]

Θεωρείς ότι κατανόησες τις ενότητες που διδαχτήκανε;

Σε γενικές γραμμές νομίζω ότι τις κατανόησα. Τώρα εντάζει. Ίσως θα έπρεπε... για κάποιον που δεν έχει ξανακάνει, ας πούμε, για να τα καταλάβει καλύτερα να ήταν μεγαλύτερης διάρκειας το εργαστήριο: Περισσότερο από τέσσερις φορές, ας πούμε, θα τα καταλάβαινα και καλύτερα.

Ποια στοιχεία σε βοήθησαν να κατανοήσεις τις ενότητες;

Με βοήθησαν αυτά που γράψαμε: Το ότι μπήκα στη διαδικασία να σκεφτώ έναν ήρωα- μια ηρωίδα στην περίπτωσή μου και να της αποδώσω κάποια χαρακτηριστικά. Τα βίντεο δεν ξέρω αν με βοήθησαν ιδιαίτερα. Νομίζω πως όχι, βασικά τα βίντεο.

Οι ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού;

Οι ασκήσεις με βοήθησαν ναι. Γιατί είναι άλλο να ακούς κάτι σε θεωρητικό επίπεδο και άλλο αν προσπαθείς μέσα από μια άσκηση να το βιώσεις. Οπότε οι ασκήσεις ναι με βοήθησαν.

Ένωσες εμπνευσμένη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας; Π.χ. σου έρχονταν ιδέες μέσα από τις ασκήσεις;

Να σου πω αισθάνθηκα... βασικά αυτό που αισθανόμουν, δεν ξέρω αν το κατάλαβες κι εσύ, νομίζω ότι οι αυτοσχεδιασμοί γενικώς μου βγαίνανε [...] δεν αισθάνθηκα άβολα παρόλο που δεν ήμουν μέλος της ομάδας και δεν είχα ξανακάνει θεατρικό παιχνίδι δεν αισθάνθηκα άβολα καθόλου.

[...]

Απόλαυσες τη διαδικασία; Θα ξαναέκανες κάτι τέτοιο; Άμα σου δινότανε η ευκαιρία;

Μπορεί να το ξαναέκανα ναί. Και αυτό που σου είπα και πριν. Μπορεί να έκανα κάτι που θα ήταν μεγαλύτερο σε διάρκεια.

Σου άρεσε σαν διαδικασία το θεατρικό παιχνίδι;

Ναι βέβαια μου άρεσε.

Πέρα από το να προσθέσεις παραπάνω ώρες θα άλλαζες κάτι άλλο;

Δεν μου έρχεται κάτι αυτή τη στιγμή.

Ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες σου;

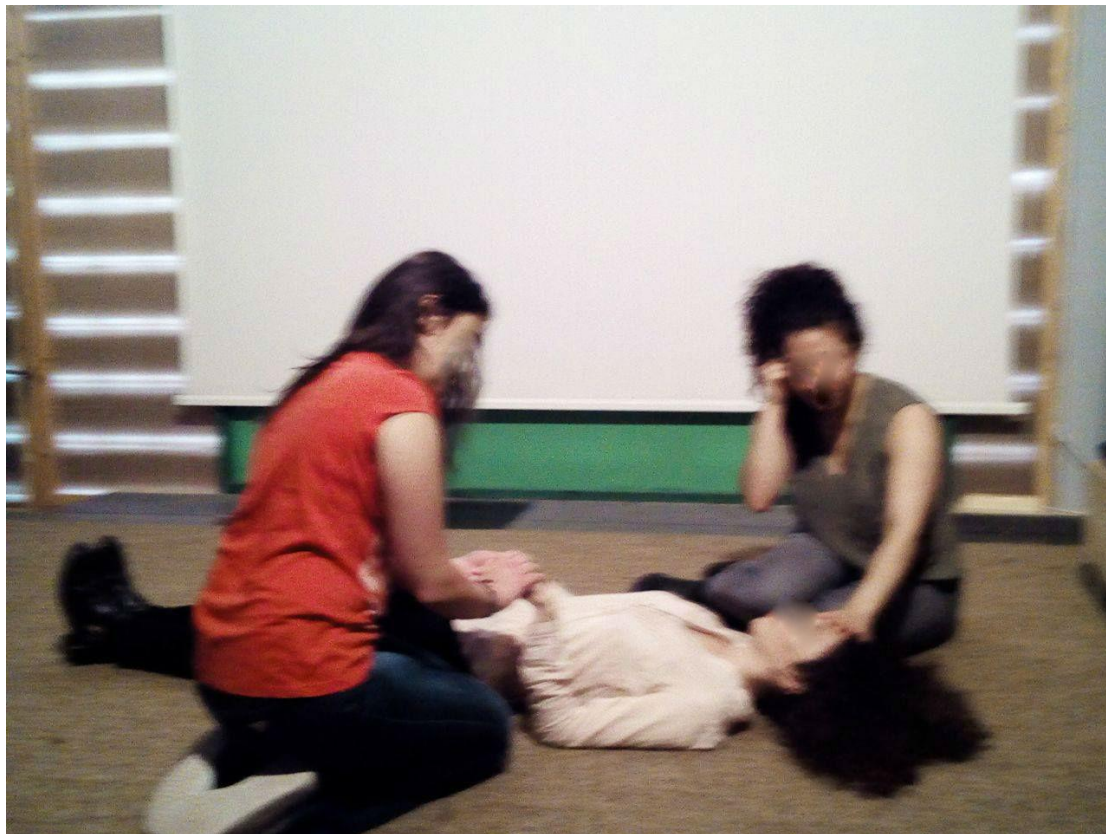
Καλά εγώ όταν ήρθα δεν ήξερα τι είναι. Είχα κάτι τελείως άλλο στο μυαλό μου... αλλά τελικά... βασικά νομίζω ότι κέρδισα κάποια πράγματα, αλλά δεν είμαι σίγουρη κατά πόσο τα κατανόησα όλα όλα. Κατανόησα ίσως κάποια.

Θεωρείς ότι μπόρεσες να δουλέψεις ατομικά ή ομαδικά;

Νομίζω ότι το ομαδικό μου έβγαине καλύτερα. Ήταν πιο δύσκολο να σκεφτώ στο σπίτι κάποια πράγματα και οι αυτοσχεδιασμοί μου έβγαίναν πιο καλά.

Φωτογραφίες

Όνειρα και επιάλτες: συνάντηση 3^η



Ένα τροχαίο



Ομοφοβία



Γάμος και αποδοχή



Άγχος για αναγνώριση ταλέντου



Ενδόμυχος φόβος για τη στασιμότητα

Το τόξο μεταβολής: Συνάντηση 4^η



Εικόνα 2: Ο χαρακτήρας, οι κακές σκέψεις και οι τύψεις για το χαμό των γονιών του.



Κάλεσμα του χαρακτήρα για περιπέτεια: ο φόβος του για το νερό και η αγάπη του για το παιδί.



Διάσωση.



Ο γάμος και η ευκαιρία για νέα ζωή.



Ο ερχομός ενός παιδιού: Λύτρωση του χαρακτήρα από τους φόβους, εκπλήρωση της βαθύτερης ανάγκης του.