

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας Θεατρολογίας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Σκηνική αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και τεχνικών δραματικής έντασης στη Δασκαλομάνα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης* (σσ. 178-201). Αθήνα: Πράξη ‘Θαλής’ – ΕΚΠΑ.

ΣΚΗΝΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΑΣΚΑΛΟΜΑΝΑ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ¹

Εισαγωγή

Στην εργασία προτείνεται η διερεύνηση της *Δασκαλομάνας* του Αλ. Παπαδιαμάντη μέσω βιωματικής και ειδικότερα σκηνικής αξιοποίησης κατάλληλων θεατρικών τεχνικών για ανάδειξη των τεχνικών δραματικής έντασης (dramatic tension) (Morgan & Saxton, 1987), οι οποίες, με τη δημιουργία εμποδίων, ανατροπών και αβεβαιότητας κατά την εργαστηριακή διαδικασία, οδηγούν τους μαθητές να κατανοήσουν τις ποικίλες καταστάσεις και σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια ιστορία και να κινηθούν προς τη συνειδητοποίηση, εξήγηση και αντιμετώπιση των αναφυόμενων προβλημάτων (βλ. πίνακας 1, Παπαδόπουλος, 2010).

Στο πλαίσιο της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης (Παπαδόπουλος, 2007) προσεγγίζουμε το διήγημα στοχεύοντας στην ανίχνευση των κινήτρων των χαρακτήρων, των περιορισμών της δράσης τους, της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και με το περιβάλλον, της λειτουργίας των κοινωνικών ρόλων (μαθητής, δάσκαλος, γονέας, κοινωνία, εκπαιδευτικό σύστημα και κριτική του). Η εξοικείωση των μαθητών με τον Σκιαθίτη συγγραφέα, όπως θα αποδειχθεί, μπορεί να επιτευχθεί με τρόπο βιωματικά διαδραστικό και όχι κειμενοκεντρικό, ώστε να καλλιεργηθούν οι νοητικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, μέσα από τη σκηνική αλληλεπίδραση της ομάδας.

Μορφές Δραματικής Έντασης

απόκρυψη	απαγόρευση	πρόκληση
εξαπάτηση	ματαιώση	απειλή
παρεξήγηση	ανατροπή	παράκληση
διπλοπροσωπία	έκπληξη	σύγκρουση
μυστικότητα	απροσδόκητο	προειδοποίηση
άγνοια	άγνωστο	αναμονή
περιορισμός του χώρου	δίλημμα	ανάθεση έργου
περιορισμός του χρόνου	αμφισβήτηση	ανάληψη της ευθύνης του έργου

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

¹ Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ”, που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

Η δραματική ένταση και η συνακόλουθη θεατρικότητα στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη προκύπτει: α) από τη διαμόρφωση ενός σχεδόν θεατρικού σκηνικού και των χαρακτήρων που κινούνται σ' αυτό, β) από τις κατάλληλες αφηγηματικές τεχνικές, και ιδιαίτερα τις τεχνικές δραματικής έντασης, που χρησιμοποιούνται για ανάδειξη της ζωής των προσώπων και των συγκρούσεών τους.

Επομένως, με αφετηρία αφενός τους εκφραστικούς τρόπους και τις αφηγηματικές τεχνικές του συγγραφέα, όπως αυτές επισημαίνονται από μελετητές της Νεοελληνικής Πεζογραφίας (Πολίτου-Μαρμαρινού, 1997: 144), αφετέρου τις κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης, θα επιχειρηθεί να αναδειχτεί μια προσέγγιση αναγνωστικής ανταπόκρισης και μεταφοράς του διηγήματος σε δραματικό-σκηνικό περιβάλλον. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η επεξεργασία του κειμένου της *Δασκαλομάνας* γίνεται από δύο οπτικές γωνίες, αφενός του αναγνώστη-θεατή και αφετέρου του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή, που εμπλέκει τους μαθητές σε θεατροπαιδαγωγική δράση και στοχασμό.

1. Η *Δασκαλομάνα* ως κείμενο ανατρεπτικό

Το διήγημα *Δασκαλομάνα* εκδόθηκε το 1894 και έγινε γνωστό στο κοινό μέσω του Ημερολογίου «Νέα Ελλάς». Ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης περιγράφει με παραστατικότητα την καθημερινή σχολική πραγματικότητα του 19^{ου} αιώνα. Φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του, τόσο μέσα από τη ματιά του ηθογράφου, που δεν παραλείπει ταυτόχρονα να ψυχογραφεί τους πρωταγωνιστές, όσο και μέσα από τη ματιά του νατουραλιστή πεζογράφου, με την ανάδειξη της επίδρασης του περιβάλλοντος και των περιορισμών που επιβάλλει στους ήρωές του.

Στο κείμενο εμπεριέχονται στοιχεία δραματικής έντασης, που τροφοδοτούνται από τη σύγκρουση της τοπικής κοινωνίας με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και τους σκοπούς του και την προσπάθεια της πρώτης και των φορέων της να προσαρμόσει στις δικές της ανάγκες τη λειτουργία του πρώτου. Παρακολουθούμε το συντηρητισμό μιας κλειστής κοινωνίας που οριοθετεί τις ανθρώπινες σχέσεις, αναθέτοντας στα μέλη της ρόλους, που διαμορφώνουν μια ηθική κουλτούρα αντιμέτωπη προς την επίσημη. Έτσι, στο διήγημα, η *Εφορευτική επιτροπή*, που μπορεί να προσομοιωθεί με το σύγχρονο θεσμό της Επιτροπής εκπαιδευτικών θεμάτων και του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, αποφασίζει μεν για την επιβολή ποινής στους μαθητές, αλλά, ταυτόχρονα, προβάλλει το ρόλο του σχολείου ως χώρου φύλαξης των άτακτων παιδιών και ως μέσου αποφόρτισης των γονέων από το βάρος των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στο ανάλογο χωρίο: «*Τὸ σκολειὸ (κατὰ τὴν θεωρίαν τὴν ὁποίαν ἀνέπτυσσε μὲν ἔν τῶν μελῶν τῆς ἐπιτροπῆς, ἠσπάζοντο δὲ οἱ πλεῖστοι τῶν γονέων), τὸ σκολειὸ, ἃς ὑποθέσουμε, δὲν ἔγινε γιὰ νὰ μαθαίνουν τὰ παιδιὰ γράμματα, δηλαδή. Ἔγινε γιὰ νὰ μαζώνονται οἱ κλῆρες, τὰ παλιόπαιδα, τὰ διαβολόπουλα. Πῶς μπορεῖ, τὸ λοιπόν, ἕνας γονιὸς νὰ τὰ ἔχη μετὰ ἀπὸ τὸ πρῶν ὡς τὸ βράδον; Καὶ ποῦ συφάνεται ἕνας φτωχὸς νὰ τὰ θρέψη;*».

Βέβαια, η δραματική ένταση δεν αναγνωρίζεται μόνο μέσα από τον κριτικό ρεαλισμό της *Δασκαλομάνας*, μέσα δηλαδή από τη διάθεση του δημιουργού να ασκήσει έμμεση κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική και στην παιδαγωγική της εποχής του. Η δραματική ένταση ενυπάρχει στον τρόπο γραφής του συγκεκριμένου διηγήματος, καθώς ο Παπαδιαμάντης γνωρίζει την τέχνη να διεγείρει το αναγνωστικό ενδιαφέρον με τη χρήση στοιχείων ανατροπής, ειρωνείας και υπερβολής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο σχολιασμός της τακτικής του δασκάλου να

εγκαταλείπει το σχολείο κατά την ώρα εργασίας για να βρεθεί με την αρραβωνιαστικιά του: *Ήρχετο ἀπὸ τὴν ἀρραβωνιαστικὴν του, ὅπου τρὶς ἢ τετράκις τῆς ἡμέρας, παραιτῶν τὸ Σχολεῖον εἰς τὴν τύχην του, ἀπῆρχετο εἰς ἐπίσκεψιν.* Πρόκειται για σκηνή με έντονο το στοιχείο της ειρωνείας. Ανάλογα ανατρεπτική είναι η έναρξη του διηγήματος, με την εικόνα ενός μαθητή να προτρέπει τους υπόλοιπους μαθητές σε ανταρσία: *Ἀκοῦστε ἐμὲ νᾶ σᾶς πῶ! Νᾶ μὴν ἀνοίγετε χαρτί!... Νᾶ μὴν ἀκοῦτε τὸ δάσκαλο! Νᾶ μὴ φοβᾶστε τς πατεράδες σας!... Νᾶ δέρνετε τς μαννάδες σας! Οὕτως ἠγόρευε πρὸς θορυβώδη ὄμιλον δεκαετῶν καὶ δωδεκαετῶν παιδίων, ἀναβᾶς ἐπὶ τοῦ τελευταίου θρανίου τοῦ ἄπωτάτου ἀπὸ τῆς δασκαλοκαθέδρας, ὁ Γιαννιὸς ὁ Βρυκολακάκης, εἰς τῶν μεγαλυτέρων μαθητῶν.* Πρόκειται για μια άμεση και ωμή έκφραση αγανάκτησης των νέων της εποχής απέναντι σε ένα κατεστημένο που δυνάστευε την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό τους. Τέλος, στο συγκεκριμένο διήγημα, δραματική ένταση προκαλεί η ψυχοδιανοητική αστάθεια του δασκάλου, του αποκαλούμενου Δασκαλομάνα, και η μεταβλητή συμπεριφορά του, η οποία κατά κύριο λόγο εξαρτάται από την προσωπική του ζωή και τις αναπάντεχες μεταβολές της.

Με βάση τα παραπάνω, αλλά και με όσα στη συνέχεια πρόκειται να αναδειχθούν στο πλαίσιο της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης και της αξιοποίησης των στοιχείων δραματικής έντασης, είναι εμφανής ο λόγος για τον οποίο η *Δασκαλομάνα*, ως κείμενο με ανατροπές και ζωντάνια, μπορεί να μεταγραφεί σε λόγο δραματικό. Ο εκπαιδευτικός, ως εμπνευστής, μπορεί να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε αντίχνευση του παρελθόντος και της κατάστασης που περιγράφεται, ώστε να εμβαθύνουν στη ψυχολογία των ηρώων και να αντιληφθούν τις κινητήριες δυνάμεις των πράξεών τους. Όταν μάλιστα υπάρχουν στοιχεία θεατρικότητας, όπως συμβαίνει στη *Δασκαλομάνα*, λόγω των συχνών διαλόγων και της σε μεγάλο βαθμό εστιασμένης εσωτερικά αφήγησης, η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών καθίσταται πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

2. Στοιχεία δραματικής έντασης στη *Δασκαλομάνα*

Η υπόθεση της *Δασκαλομάνας* αφορά τη ζωή μιας σχολικής κοινότητας της ελληνικής επαρχίας του 19^{ου} αι. με αφήγηση που εστιάζει αφενός στην πλευρά του δασκάλου και αφετέρου στην πλευρά των μαθητών. Ο πρώτος ένας νέος, μεγαλόσωμος άντρας, διακρίνεται ως δάσκαλος από τη μη τήρηση των τύπων του επαγγέλματός του, καθώς περιγράφεται να εισέρχεται καπνίζοντας στην τάξη και στη διάρκεια της μνηστείας του να εγκαταλείπει συχνά το σχολείο-θηριοτροφείο. Παράλληλα όμως προβάλλεται το ενδιαφέρον του για τη μόρφωση των παιδιών και την καλή σχέση μαζί τους, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις επιβολής αυστηρών ποινών. Ο αρραβώνας του και η λήξη του, λόγω του αιφνίδιου θανάτου της μνηστής του, θα αποτελέσουν καταλυτικό παράγοντα για την αλλαγή της συμπεριφοράς του. Οι μαθητές, από την άλλη, εξαρχής παρουσιάζονται ως ταραξίες και κατεργάρηδες έφηβοι, αντιδρούν στο συντηρητισμό της εποχής τους, αντιμετωπίζουν την εγγραματοσύνη ως στοιχείο μάλλον περιττό, καθώς ακόμα διαβάζουν συλλαβιστά, σε αντίθεση με την ευχαρίστηση που αντλούν από την επαφή τους με τη φύση, όπου και απελευθερώνονται από τους περιορισμούς της καταπίεσης του εκπαιδευτικού και γονεϊκού περιβάλλοντος.

Η *Δασκαλομάνα*, σε αντίθεση με τα περισσότερα διηγήματα του Παπαδιαμάντη, που αρχίζουν είτε με περιγραφή είτε με εξωτερική αφήγηση ενός παντογνώστη αφηγητή, είτε με τον εσωτερικό μονόλογο του ήρωα-αφηγητή, ξεκινά με τα λόγια

ενός ήρωα του διηγήματος (μαθητή), που απευθύνεται στους συμμαθητές του. Έτσι, εξ αρχής διαμορφώνεται ένα δραματικό-σκηνικό περιβάλλον. Χρησιμοποιεί ως ρηματική έγκλιση την προστακτική (*ακούστε*) και την προτρεπτική υποτακτική (*μην ανοίγετε*) για να προκαλέσει την προσοχή. Η ένταση του ομιλούντος αποδίδεται με σημεία στίξεως εμφατικά, όπως είναι τα θαυμαστικά και τα αποσιωπητικά.

Αυτό όμως που διεγείρει το ενδιαφέρον δεν είναι τόσο η τυπολογία της μορφής του προλόγου, όσο το περιεχόμενό του: *να μην φοβάστε το δάσκαλο, να μη φοβάστε τους πατεράδες σας, να δέρνετε τις μανάδες σας!* Πρόκειται για τα λόγια ενός μαθητή του 1894, ο οποίος *ηγόρευε προς θορυβώδη όμιλον παιδίων*.

Ο αφηγητής αποποιείται τις συνήθεις εξονυχιστικές περιγραφές του χώρου και περιορίζεται σε μια μόνο εικόνα, αυτή των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν τον μεγαλύτερο σε ηλικία συμμαθητή τους να αγορεύει πάνω στο τελευταίο θρανίο. Ο δεκαπενταετής νέος είχε μόλις μάθει να διαβάσει συλλαβιστά: μία ακόμη αντίφαση, καθώς ο συλλαβισμός είναι αναγνωστική πρακτική ενός μικρού παιδιού. Παρόλη την ευτελή παιδεία του, αυτός ο νέος προκαλεί το θαυμασμό στους συμμαθητές του, *οΐνεις τὸν ἦκουον ἐκπέμποντες μεγάλα ἐπιφωνήματα θαυμασμοῦ*. Η παραπάνω αντίδραση φαίνεται απόλυτα δικαιολογημένη και ταιριάζει στην ψυχολογία των καταπιεσμένων μαθητών, από τη στιγμή που ο Γιάννος ο Βρυκολακάκης παροτρύνει τους μαθητές σε ανταρσία και εξυμνεί τις ανδραγαθίες ενός δεκαοχτάχρονου μαθητή, του Τζώρτζη του Σγούρα, που έδειρε το δάσκαλο, τον Φλάσκο, *τόν Φλασκο-μπιμπῆο, τὸν κιτρινιάρη*.

Από την μία, όσον αφορά στον τρόπο γραφής και στο ύφος του κειμένου, η λεξιπλασία του Παπαδιαμάντη και η χρήση νεολογισμών στην εμπνευσμένη πράγματι επιλογή ονομάτων δημιουργούν την αίσθηση της πρωτοτυπίας και του αστεισμού, ειδικά στην αρχή του διηγήματος. Διαφαίνεται η πρόθεση του συγγραφέα μέσα από τα παρατσούκλια (*ο Σγούρας*, που είχε ανορθωμένα, σγουρά μαλλιά, ο δάσκαλος *ο κιτρινιάρης*, που προφανώς είχε χλωμό πρόσωπο) να προσδώσει ορισμένα χαρακτηριστικά γνώρισμα στην εξωτερική εμφάνιση των ηρώων του. Τα άστατα, αχτένιστα μαλλιά, *τὰ ὅποῖα δὲν ἠδύνατο νὰ διευθετήσῃ τὸ κτένιον*, συνήθως αναγνωρίζονται στυλιστικά σε ήρωες που έρχονται σε αντίθεση με τον καθωσπρεπισμό του κατεστημένου. Εάν τα πρόσωπα της σχολικής τάξης μπορούσαν να αναπαρασταθούν με μια *παγωμένη εικόνα*, θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον οι συμμετέχοντες να τονίσουν την εξωτερική εμφάνιση των ηρώων και, μέσω αυτής, να αποδώσουν ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα που αποκρυπτογραφεί στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Προς εμπλουτισμό αυτής της τεχνικής με λόγο, θα ήταν εξίσου αποτελεσματικό για την διερεύνηση των κινήτρων δράσης των ηρώων να ειπωθεί μία χαρακτηριστική φράση: για παράδειγμα, ο Γιάννος λέει *προσοχή, ακούστε εμένα!*

Από την άλλη, όσον αφορά στις κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης, αυτές επισημαίνονται σε διάφορα σημεία του κειμένου, στα οποία υπάρχει θεατρικότητα όπως π.χ. με την σκηνή όπου ο νεαρός αρχηγός των άτακτων μαθητών προτρέπει τους συμμαθητές του να αντιδράσουν στους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχετικά αδιάφορου για την μόρφωσή τους οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, μέσα στο λιτό σκηνικό της σχολικής τάξης αναγνωρίζεται, με έμμεσο τρόπο, ένα πιο πολύπλοκο πλέγμα συγκρουσιακών σχέσεων: καταπίεση-αντίδραση, περιορισμός-απελευθέρωση, τυφλή υπακοή-ανυπακοή.

Αν και στον πρόλογο δεν υπάρχει δράση, με την έννοια της εξέλιξης των γεγονότων, η αποστροφή προς ένα κοινό και η προτροπή για ανταρσία στο δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο δημιουργεί θεατρική αμεσότητα. Συνολικά το στιγμιότυπο της θορυβώδους τάξης με τους επαναστάτες μαθητές και τον δεκαπεντάχρονο πάνω στο θρανίο, διαθέτει μία εσωτερική κινητικότητα, καθώς ο αναγνώστης έχει την αίσθηση

ότι ακούει τις φωνές τους, βλέπει τα ανάστατα θρανία και την έδρα. Αυτή η σκηνή ως εικόνα ακινησίας ή κίνησης-δράσης ενέχει στοιχεία δραματικής έντασης και μπορεί να μεταφερθεί επιτυχώς σε ένα σκηνικό περιβάλλον μέσω της *δραματοποιημένης αφήγησης* με στοιχεία *ημιδομημένου αυτοσχεδιασμού*.

Η απεικόνιση της σχολικής καθημερινότητας εμπλουτίζεται στη συνέχεια με περισσότερα στοιχεία, μέσω της ανάδρομης αφήγησης, μίας προσφιούς αφηγηματικής τεχνικής του Παπαδιαμάντη, καθώς δίνονται περαιτέρω πληροφορίες για τη ζωή των μαθητών, την αυστηρότητα των δασκάλων και τα μέτρα σωφρονισμού. Η παραπάνω αφηγηματική τεχνική θα μπορούσε να εκληφθεί και ως τεχνική δραματικής έντασης, επειδή αποκαλύπτει τα πραγματικά αίτια της αντίδρασης των μαθητών.

Για αυτό το λόγο, τα σχόλια που καταγράφονται και τα στιγμιότυπα που περιγράφονται μπορούν να μεταγραφούν σε δραματικό λόγο μέσα από τις τεχνικές της στοχαστικής διερεύνησης (Παπαδόπουλος, 2010: 252-253). Συγκεκριμένα, η ανάδειξη των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας επιτυγχάνεται με τη σταδιακή αναπαράσταση της κατάστασης που επικρατεί στο σχολείο, με την παρέμβαση των εμπλεκόμενων προς βελτίωση των συνθηκών και με τη διατύπωση των σκέψεων τους, όπως επίσης με τη διακριτική παρέμβαση του εμπνευστή, ο οποίος θέτει ερωτήσεις για να ακουστούν οι ανάλογες απαντήσεις ως *φωναχτές σκέψεις* των μαθητών, αλλά και του δασκάλου.

Χαρακτηριστικό στιγμιότυπο του συντηρητισμού του 19^{ου} αι. είναι η σκηνή του δασκάλου, που *απειλήσε νά τόν κλείση εις τὸ κάτωθεν τῆς δασκαλοκαθέδρας σωφρονιστήριον, ὅπου ἔβοσκον βλατοῦδες* καὶ ψαλίδες πολυποδαροῦδες καὶ ὄχι λίγοι ποντικοί*. Στο σημείο αυτό, το ρήμα *απειλώ* επιτείνει την ένταση, και προΐδεάζει τον αναγνώστη για το ρόλο του αυστηρού δασκάλου, αλλά και για την παιδαγωγική του πρακτική. Η απειλή του εγκλωβισμού *εις της δασκαλοκαθέδρας το σωφρονιστήριον*, που επιβεβαιώνει τον περιοριστικό, αυστηρά σωφρονιστικό χαρακτήρα του σχολείου, και η αποτροπιαστική περιγραφή των ζουφίων που *έβοσκον*, εδραιώνουν στο μυαλό του αναγνώστη την ιδέα ενός συστήματος αναχρονιστικού, απολυταρχικού, με κυρίαρχη την αυθεντία του δασκάλου, χωρίς κανέναν απολύτως σεβασμό στο πρόσωπο του μαθητή. Οι περιορισμοί ερμηνεύουν την πρόθεση των μελών μιας εγκλωβιστικής κοινωνίας να ξεφύγουν από αυτούς, σύγκρουση με την οποία επιτυγχάνεται κειμενικά η δραματική ένταση.

Η εικόνα ενός αντιπαιδαγωγικού καθεστώτος (η ίδια η αντιφατική λειτουργία των λέξεων επισφραγίζει την αναποτελεσματικότητά του) επιβεβαιώνεται στη συνέχεια του διηγήματος, όταν γίνεται λόγος για τη *βέργα, το κυριώτερον όπλον του δασκάλου*, ο οποίος *ἄλλοτε εκτόπα πολύ γερώτερα, ἔσπαζε μάλιστα βέργες εις την ράχιν των παιδίων*. Στις δύο αυτές φράσεις η χρήση των κατάλληλων εκφραστικών μέσων, ακόμα και των ίδιων των λέξεων, συμβάλλει στη δημιουργία έντονων εικόνων. Αυτά τα στοιχεία της παπαδιαμαντικής γραφής αναγνωρίζονται και στο συγκεκριμένο χωρίο. Για παράδειγμα:

α) η λέξη *όπλον* παραπέμπει σε 'πεδίο μάχης', σε μία κατάσταση άμυνας-επίθεσης, επιβολής εξουσίας και περιορισμού, όχι σε μία σχολική τάξη όπου θεωρητικά *το κυριώτερον όπλον του δασκάλου* όφειλε να είναι το βιβλίο και η αγάπη του για τα παιδιά. Επομένως, η βέργα μετασηματίζεται σε *όπλο* επίθεσης του δασκάλου, ο οποίος λειτουργεί από θέση ισχύος.

β) στην περιγραφή του εκπαιδευτικού που *χτυπά τα παιδιά πολύ γερώτερα*, είναι εμφανής η επιλογή του Παπαδιαμάντη να χρησιμοποιήσει τον περιφραστικό τύπο του συγκριτικού βαθμού του επιρρήματος *γερά* προς έμφαση, δημιουργώντας -χωρίς καν να την περιγράψει- μια σκληρή εικόνα άσκησης βίας σε παιδιά.

γ) η παιδαγωγική πρακτική της τιμωρίας, όπου ο δάσκαλος δεν περιοριζόταν στην επίπληξη ή σε ένα ελαφρύ άγγιγμα της βέργας προς σωφρονισμό, αλλά *έσπαζε μάλιστα βέργες εις την ράχιν των παιδίων*, προκαλεί αναμφισβήτητα δραματική ένταση. Το ρήμα *σπάω* ενέχει θυμό, οργή, αρνητικά συναισθήματα και το επίρρημα *μάλιστα* επιτείνει τις παραπάνω ερμηνείες, αφήνοντας την αίσθηση ότι ο αφηγητής συμπάσχει με την δεινή κατάσταση των αδύναμων να αντιδράσουν μαθητών, ασκώντας έμμεσα τη δική του κριτική στο πλαίσιο μιας στάσης κριτικού ρεαλισμού².

Σε αυτό το σημείο της διήγησης, ο σύγχρονος αναγνώστης-θεατής, και κατ' επέκταση ο μαθητής, μπαίνει και αυτός *σε ρόλο*, στο ρόλο του κριτή, και είναι έτοιμος να δικαιολογήσει κάθε αντίδραση των νεαρών και, πιθανόν, να συναινέσει (Γραμματάς, 1997: 469). Οποιαδήποτε όμως και αν είναι η θέση του κοινού, του αναγνωστικού ή του θεατρικού κοινού, το ζητούμενο είναι ότι το κείμενο προκαλεί δραματική ένταση, ποικίλα συναισθήματα και διάθεση για στοχασμό.

Με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, η σκηνή της σκληρής τιμωρίας μπορεί να διερευνηθεί με ποικίλους τρόπους: η ανίχνευση των ενδόμυχων σκέψεων των μαθητών μέσα από ερωτήσεις ή σχόλια στο *διάδρομο της συνείδησης*, η αναζήτηση των πραγματικών αιτιών μιας τόσο αντιπαιδαγωγικής πρακτικής μέσω της *καρέκλας των αποκαλύψεων* ή του ημερολογίου του δασκάλου, το *περίγραμμα του χαρακτήρα* του δασκάλου, η λειτουργία του *θεάτρου φόρουμ* για την αποκάλυψη της σφαιρικής θέασης των πραγμάτων και για τη δυνατότητα της ομάδας να παρέμβει, μεταβάλλοντας την ανεπιθύμητη κατάσταση. Επίσης, η *ανάληψη ρόλου του αδυνάτου* θα βοηθούσε στην αποφόρτιση του αρνητικού κλίματος και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, καθώς ο εμπυχωτής δίνει στους συμμετέχοντες μαθητές τη δυνατότητα, από θέση ισχύος, να αλλάξουν ολοκληρωτικά αυτήν την σκληρή εικόνα και να μεταποιήσουν την αυθεντία του δασκάλου-τιμωρού σε μία ήπια και διαλλακτική παρουσία, ενταγμένη σε ένα σχολικό περιβάλλον απόλυτα υποστηρικτικό.

Η εικόνα των καταπιεσμένων εφήβων διαφαίνεται έντονα στην επιθυμία του Τζώρτζη, ενός εφήβου που, με βάση το σχόλιο του αφηγητή, *από δεκαετίαν είχε φοιτήσει εις το Σχολεῖον καί μόλις εἶχε μάθει νά συλλαβίζῃ, μόνον ὅτι συνέχεε κάποτε τὸ η μέ τὸ π καί τὸ ζ μέ τὸ ξ*, να φύγει μακριά. Η «αναπηρία» του αυτή, που σήμερα θα αντιμετωπιζόταν με την πρόοδο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας τελείως διαφορετικά, ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας για να γίνει αποδεκτός από το σύστημα, που την εποχή εκείνη απέκλειε τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και τα έκρινε ως ανεπιτήδευτα μαθήσεως. Γι αυτό το λόγο, *ο νέος ἤσθάνετο νῦν ἄκατάσχετον πόθον νά διαρρήξῃ τ' ἄφορητα ἑκεῖνα δεσμᾶ καί νά ἐμβαρκάρῃ μέ τὸ καράβι τοῦ θεοῦ του*. Η ψυχολογία του εφήβου και τα βαθύτερα αίτια της τάσης του για φυγή καταδεικνύονται μέσα από τη δυναμική των κατάλληλα επιλεγμένων λέξεων. Ειδικά η λέξη *δεσμᾶ*, και μάλιστα *αφόρητα δεσμᾶ*, επιτείνουν τη δραματική ένταση, καθώς ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται το διακαή πόθο ενός νέου ανθρώπου να ξεφύγει από προκαταλήψεις, στερεοτυπικές συμπεριφορές και απόλυτα ελεγχόμενες 'επιλογές'. *Το καράβι του θεοῦ* φαντάζει ως η σωτήρια λέμβος, η ανοιχτή θάλασσα απελευθερώνει από τους περιορισμούς της στεριάς μιας κλειστής κοινωνίας, και ο νέος επιθυμεί *ἄκατάσχετα* όχι απλά να σπάσει τα δεσμᾶ, αλλά να τα *διαρρήξῃ*.

Σε μία απόπειρα μεταγραφής της επιθυμίας του Τζώρτζη σε σκηνικό περιβάλλον, θα ήταν ενδιαφέρουσα η στοχαστική διερεύνηση των ενδόμυχων

² Η προφανής κριτική ρεαλιστική πλευρά του παπαδιαμαντικού έργου του προσδίδει χαρακτήρα, με τον οποίο υπερβαίνει την ηθογραφία ως ελληνική εκδοχή του Ρεαλισμού και φτάνει ως το Νατουραλισμό:., Πολίτου-Μαρμαρινού, Ελ., ό.π., σ. 137.

σκέψεων του νέου με τις ανάλογες τεχνικές: την *καρέκλα των αποκαλύψεων*, το *προσωπικό ημερολόγιο*, την *ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης*, τη *συμβολική αναπαράσταση* της ζωής του Τζώρτζι μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, αλλά και την φανταστική μελλοντική ζωή του στο καράβι. Ειδικά το ημερολόγιο θα μπορούσε να γράφεται σε σκηνικό καμπίνας καραβιού, όπου ο νεαρός ναυτικός πληροφορεί για την παρελθούσα ζωή του ως μαθητή, μέσα από την αφηγηματική τεχνική της ανάδρομης αφήγησης. Επίσης, η *παγωμένη εικόνα* στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον μπορεί να καταδείξει τις λεπτές αποχρώσεις των συναισθημάτων μέσα από τη σταδιακή αλλαγή της ζωής τους λόγω νέων συνθηκών. Σε μία απόπειρα μάλιστα συνδυαστικής προσέγγισης των ενδόμυχων σκέψεων και βουλήσεων όλων των νεαρών της σχολικής τάξης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά η *γραφή σε ρόλο* ή ένας *πίνακας επιθυμιών*. Στην πρώτη περίπτωση, οι έφηβοι διαβάζουν φωναχτά μία επιστολή, την οποία γράφουν μετά από χρόνια στους συμμαθητές τους και αναδιηγούνται τις σχολικές τους εμπειρίες, περιγράφοντας όμως και την παρούσα κατάστασή τους, αποκαλύπτοντας εάν εκπληρώθηκαν ή ματαιώθηκαν οι προσδοκίες τους. Μία τέτοιου είδους θεατρική τεχνική, που ανιχνεύει τα εμπόδια, την ακύρωση ή την επιβεβαίωση, την αναμενόμενη ή την απρόβλεπτη έκβαση των γεγονότων, αναδεικνύει την υπάρχουσα δραματική ένταση. Στη δεύτερη περίπτωση, της τεχνικής με τον πίνακα σκέψεων, ενός ξύλινου παραδοσιακού πίνακα, τοποθετημένου ως βασικού σκηνικού αντικειμένου στο κέντρο του χώρου, οι συμμετέχοντες καλούνται να περιγράψουν γραπτά και μονολεκτικά τι θα επιθυμούσαν να αλλάξει στη σχολική τάξη της *Δασκαλομάνας*. Ουσιαστικά, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές του 21^{ου} αι., εντός ή εκτός ρόλου, να εκφράσουν όλα όσα οι πρωταγωνιστές του διηγήματος του 19^{ου} αι. θα ήθελαν, αλλά δεν διανοούνταν να πουν. Έντεχνα, ο εμπυχωτής, αξιοποιώντας τη συμβολική αναπαράσταση και συγκεκριμένα την τεχνική της *αναλογίας*, καλείται να προκαλέσει μια συζήτηση, αντιπαραβάλλοντας τον 19^ο και 21^ο αι., και να φέρει στην επιφάνεια τις επιθυμίες, αλλά και τις ενστάσεις των σημερινών μαθητών. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα *παιχνίδια ρόλων*, με τον εμπυχωτή στο ρόλο του αφηγητή να παρακινεί τους συμμετέχοντες σε ανάληψη ρόλου και να παροτρύνει σε μία διαφορετική εξέλιξη των πραγμάτων, όπου οι εμπλεκόμενοι θα αποφασίσουν την κατάληξη της ιστορίας και θα αποφορτίσουν τη σκηνή των αγανακτισμένων μαθητών.

Βέβαια, ο ίδιος ο Παπαδιαμάντης είναι φανερό ότι προσπαθεί να απαλλάξει το κείμενό του από τη βαριά ατμόσφαιρα ενός αυστηρού σωφρονιστηρίου και να την εμπλουτίσει με κωμικά στοιχεία, όπως είναι η εικόνα των άτακτων μαθητών που δέρνουν τον δάσκαλο, η σκηνή του *θηριοτροφείου*, όπως αποκαλεί το σχολείο, είδικού διὰ θῶας τῆς ἔρημου καὶ δι' ἄλλα ἀνήσυχα ἀγρίμια, όπου *τὰ παιδιά ἔχόρευαν, ἔπήδων, ἔσκίρτων, ἔφώναζαν, διεπληκτίζοντο, ἔγελων, ἔκλαιον*, ή την εικόνα όπου, *ἄρπασαντες πολλῆς βέργης, τὰς ὁποίας ἔμοίρασαν εἰς τοὺς συμμαθητάς των... ἤρχισε μάχη, καὶ ἄλλοι μαθηταὶ ἀπέσπασαν τοὺς δείκτας* ἀπὸ τοῦ τοίχου, ἄλλοι κατεβίβασαν τοὺς τηλεγράφους ἀπὸ τῆς καθέτου σανίδος τῶν θρανίων, καὶ κνηγούμενοι ἔτυπτον ἀλλήλους*. Επίσης, εξίσου κωμική είναι η σκηνή όπου ο πρωτόσχολος, *ο μετὰ του δασκάλου*, προειδοποιεί για την άφιξη του τελευταίου και δίνει το σήμα στους συμμαθητές του ότι πρέπει να συμπεριφερθούν όπως αρμόζει στο σχολικό περιβάλλον, ενώ αντίθετα, ο δάσκαλος, το πρότυπο της κόσμιας συμπεριφοράς, εισέρχεται στην αίθουσα με το τσιγάρο στο στόμα.

Αυτή η σκηνή, ως *παγωμένη εικόνα*, αναπαριστώντας τον πρωτόσχολο να προειδοποιεί, τα παιδιά να νιώθουν την απειλή του δασκάλου και εκείνος, προς έκπληξη όλων, να εισέρχεται στην τάξη καπνίζοντας, ματαιώνοντας την αναμενόμενη

εικόνα της κόσμιας παρουσίας του σωφρονιστή διδασκάλου και των κανόνων του καθωσπρεπισμού, έχει ιδιαίτερο δραματικό ενδιαφέρον.

Συγχρόνως, ο συγγραφέας, δεν αποσιωπά την άλλη πλευρά των πραγμάτων, την πιο ρεαλιστική, όπου οι μαθητές ήταν απόλυτα καταπιεσμένοι και υφίσταντο ποινές. Αν και ο δάσκαλος στον παρόντα χρόνο της διήγησης είναι περισσότερο επιεικής προς τους εφήβους, ο αναγνώστης-θεατής δεν παύει να διατηρεί στη μνήμη του την εικόνα της βέργας, που σπάει επάνω στη ράχη των ανήλικων παιδιών, και να ανακαλεί τη φυσιογνωμία ενός εκπαιδευτικού χωρίς συμπόνια για τα παιδιά. Ακόμα και η φράση *δὲν τοῦ ἤρσεκε πλέον νά κτυπᾷ*, έχει αρνητική φόρτιση, καθώς το ρήμα *ἤρσεκε* υποδηλώνει το ήθος ενός εκπαιδευτικού που χρησιμοποιούσε βία εκ πειποιθήσεως, και όχι επειδή το σύστημα το επέβαλε, και αρέσκονταν στο να χτυπά αδύναμα πλάσματα, κάνοντας κατάχρηση της εξουσίας του. Επομένως, ο αναγνώστης διατηρεί τις επιφυλάξεις του για τις ειλικρινείς προθέσεις, τις εκούσιες επιλογές, αλλά και για την πραγματική μεταστροφή της συμπεριφοράς του δασκάλου, στοιχείο που συντηρεί τη δραματικότητα. Αυτή η επιλογή του Παπαδιαμάντη να λειτουργεί μέσα από αντιθετικά ζεύγη (αυστηρότητα- χαλαρότητα) προκαλεί ανατροπές στην αναμενόμενη εξέλιξη και δημιουργεί ένταση.

Προς επιβεβαίωση των αυτοαναιρέσεων της προβλεπόμενης δράσης, παραπέμπουμε χαρακτηριστικά στη σκηνή της εξέτασης των μαθητών, όπου ο τρόπος εξέλιξης του μύθου και της σχέσης δασκάλου-μαθητών είναι σχετικά παράδοξος, λόγω της αιφνίδιας αλλαγής του εκπαιδευτικού προς μία πιο χαλαρή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, από τη μία ο δάσκαλος αποκαλεί *αμελή, κακοήθη, άτακτον* τον μαθητή που τόλμησε να ξεχάσει την Ιστορία του, ενώ από την άλλη, την εύλογη απορία ενός άλλου μαθητή *γιατί ἐνῶ τὸ χαρτί μας μέσα λέει ὅτι ἡ Ἐπτάνησος ἄποτελεῖται ἀπὸ ἑπτὰ νήσους, ὕστερα βγαίνουν δέκα στὸ μέτρημα*, δεν την εκλαμβάνει ως αυθάδεια. Δεν εκνευρίζεται ούτε με τον νέο ούτε με τους συμμαθητές του, οι οποίοι *ἐγέλων ἐν χορῶν διὰ τὴν πολυπραγμοσύνην του*, αντίθετα μάλιστα *διὰ νά «μὴν τοὺς χαλάσῃ τὴν καρδιά»*, *ἐπειδὴ ἐγέλων, ὁ διδάσκαλος ἔσπευσε ν' ἀπαντήσῃ: - Αὐτὰ θὰ τὰ μάθετε ὅταν....* Αστεϊστικό χαρακτήρα προσδίδει όμως η αποκάλυψη του ψυχολογικού κινήτρου της μεγαλοθυμίας του δασκάλου, που στην ίδια σκηνή επιβραβεύει τους μαθητές του: *Πολύ ώραῖα! εἶπεν ὁ διδάσκαλος: Πολύ καλά, μπράβο! εἶπεν ὁ διδάσκαλος, ὅστις τὴν στιγμὴν ἐκείνην ἀκριβῶς εἶχε τὸν νοῦν του εἰς τὴν ἄρραβωνιαστικὴν του.*

Σε μία απόπειρα δραματοποίησης αυτών των σκηνών, όπως και σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης των εμπλεκόμενων, ο εμπνευστής μπορεί να αποδώσει το κλίμα της τάξης και τις σχέσεις δασκάλου-παιδιών μέσω *ερωτοαποκρίσεων εντός και εκτός ρόλου* ή μέσα από την τεχνική της *ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης*. Επίσης, το *παιχνίδι ρόλου* αφορά στη διευθέτηση κοινωνικών θεμάτων (Παπαδόπουλος, 2010:276), όπως είναι η σχολική ζωή, καθώς και η *δραματοποιημένη αφήγηση* ή η *καρέκλα των αποκαλύψεων*, όπου οι συμμετέχοντες, παραταγμένοι ο ένας δίπλα στον άλλον ή με τα σώματά τους τοποθετημένα στο χώρο σε σχήμα πυραμίδας, θα περιγράψουν τι θα ήθελαν να αλλάξουν μέσα στην τάξη, τόσο με αφορμή τη μυθοπλασία του διηγήματος, όσο και με βάση τη δική τους πραγματικότητα. Η δυνατότητα των εμπλεκόμενων, καλλιεργώντας τη φαντασία τους, να δώσουν μορφή σε γεγονότα, για τα οποία όμως δεν διαθέτουν προσωπική, βιωματική εμπειρία, και να μετατρέψουν τον αφηγηματικό λόγο σε εικόνα, ενδυναμώνει την ευελιξία τους να *σκηνοθετούν* τον εαυτό τους και να *σκηνογραφούν* το χώρο δράσης τους (Μουδατσάκης, 2005).

Από μία συνολική θεώρηση των πρώτων σκηνών, που περιγράφουν τη σχολική καθημερινότητα, προκύπτει ότι οι κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης λειτουργούν μέσα από δίπολα, καθώς, όταν περιγράφεται μία εικόνα με αρνητικό πρόσημο, για παράδειγμα η σκληρή τιμωρία, αυτόματα ακολουθεί μία σκηνή με θετικό πρόσημο, όπως τα τολμηρά παιδιά που βρίσκουν τη λύση. Με τον ίδιο τρόπο, ο συγγραφέας αποφορτίζει συναισθηματικά την σκληρή εικόνα του οργάνου επιβολής της ποινής, δηλαδή τη βέργα, με στοιχεία χιούμορ, δηλώνοντας ότι οι *τολμηροί* μαθητές *εξουδετέρωναν*, ένα εξίσου δυναμικό ρήμα, το *όπλο* του δασκάλου: *ἀλλ' ἄ καὶ ταύτην τὴν ἐξουδετέρωσεν ὁ Γιωργὸς ὁ Χατζηδημήτρης, ὁ Στρατῆς ὁ Καραθύμιος καὶ ἄλλοι τολμηροὶ παῖδες*. Προς την ίδια κατεύθυνση, λειτουργεί η πληροφορία ότι ο δάσκαλος-τιμωρὸς *ἀφότου ἠρραβωνίσθη, δὲν τοῦ ἤρρεσκε πλέον νὰ κτυπᾷ*, ενώ *Ἄλλοτε ἔκτυπα πολὺ γερώτερα, ἔσπαζε μάλιστα βέργες εἰς τὴν ράχιν τῶν παιδίων*. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημάνουμε το γεγονός ότι ο Παπαδιαμάντης εσκεμμένα επαναλαμβάνει σε όλο κείμενο ότι ο αρραβώνας είχε επιφέρει όλες τις θετικές αλλαγές στο χαρακτήρα του δασκάλου, προοικονομώντας ουσιαστικά την θλίψη, στην οποία εκείνος θα περιέλθει όταν θα χάσει τη μνηστή του, θα *ἀπογοητευθῆ διπλῆν ἀπογοήτευσιν, τὴν ἐκ τοῦ θαλάμου καὶ τὴν ἐκ τοῦ θανάτου* και θα ἀρχίσει «*νὰ τὲς βρέχῃ*» πάλιν γερά, καθώς ἄλλοτε. Αυτό το παιχνίδι του *πριν* και του *μετά*, του θετικού και του αρνητικού, της εκούσιας επιλογής και της κοινωνικά προκαθορισμένης δράσης, μπορεί να αξιοποιηθεί σε δραματικό περιβάλλον, με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού με χρήση *μάσκας*, όπου οι συμμετέχοντες διερευνούν τα ανθρώπινα προσώπια και τα κίνητρα δράσης, σε μία προσπάθεια *επίγνωσης της ψυχοκοινωνικής κατάστασης, ψυχοπαθολογίας και κοινωνικής θέσης του ανθρώπινου τύπου, καθώς αυτή επηρεάζει τις επιλογές του* (Παπαδόπουλος, 2010:282): ο αυστηρὸς δάσκαλος, ο διαλλακτικὸς, ο τιμωρὸς, ο συμπονετικὸς.

Η ηθογράφηση βέβαια του δασκάλου είναι εύλογο να μην περιορίζεται στις σκηνές του σχολείου. Πέραν από την εξωτερική του εμφάνιση, *μεγαλόσωμος μὲ ἠρακλείους ὤμους καὶ βραχίονας*, την απόλαυση του καπνίσματος και το βαθύτατο ἔρωτά του για την αρραβωνιαστικιά του, δεν δίνονται περαιτέρω λεπτομέρειες για την καθημερινότητα αυτού του ανθρώπου εκτός των τειχῶν του σχολείου. Αντίθετα, ο Παπαδιαμάντης επιλέγει σε ξεχωριστό κεφάλαιο να περιγράψει τις συνήθειές του, αρχίζοντας μάλιστα την αφήγηση με τη λέξη *περιορισμός*: *Ὅτι καθίστα τὸν διδάσκαλον δυστυχῆ, ἦτο ὁ περιορισμὸς τὸν ὅποιον εἶχεν ἐπιβάλει εἰς τὸν ἑαυτὸν του, ἀφότου ἠρραβωνίσθη, νὰ φορῆ κατὰ τὸ θέρος τὸ σακκάκι του*.

Η έννοια του περιορισμού, ακόμα και εάν πρόκειται για κάτι τόσο απλό, όπως είναι ένα ζεστό ρούχο, επανέρχεται στο κείμενο. Ταυτόχρονα, όμως, προς επιβεβαίωση της διπολικής σχέσης των πραγμάτων στη *Δασκαλομάνα*, ακολουθεί η απελευθέρωση από τον εγκλωβισμό ενός σακακιού, καθώς ο δάσκαλος *ἔμεινε πάντοτε «μὲ τὰ μανίκια»*, αλλά και ο απεγκλωβισμός του από τους περιοριστικούς κανόνες χρήσης του τσιγάρου: *Ὅχι μόνον οἴκοι, ἔνθα ἐκάπνιζε τὸ μακρὸν του τσιμπούκι, ἀλλ' ἄ καὶ εἰς τὴν ὁδόν, ὅπου ἐνεφανίζετο μὲ τὸ τσιγάρον εἰς τὸ στόμα, καὶ εἰς τὸ καφενεῖον*. Επίσης, ο δάσκαλος *ἔπινε καὶ δύο ρώμια καὶ εἴτα μετέβαινε εἰς τὸ σχολεῖον*. Το συγκεκριμένο δε κεφάλαιο, όπου περιγράφονται οι συνήθειες του δασκάλου εκτός σχολείου, κλείνει με την αφηγηματική τεχνική του κυκλικού σχήματος, καταγράφοντας τον εξαρχῆς προαναφερόμενο περιορισμό του ενδύματος: *Ὁ δήμαρχος μόλις τὸν εἶχε πείσει, μετὰ πολλῆς νουθεσίας καὶ ἐπιπλήξεις, νὰ φορέσῃ τὸ σακκάκι του· τὸ ἐφόρεσεν ἀλλ' ἄφοῦ πρῶτον ἀπέβαλε τὸ γελέκον*.

Όλες οι παραπάνω εικόνες παρουσιάζουν ενδιαφέρον, γιατί φέρουν στοιχεία από το μικρόκοσμο του δασκάλου, ο οποίος με τη σειρά του, όπως οι μαθητές του, βιώνει

τους δικούς του περιορισμούς: μετά τον αρραβώνα του, είναι υποχρεωμένος να φορά το σακάκι του, ακόμη και όταν έχει καύσωνα. Εάν η συγκεκριμένη σκηνή μπορούσε να μεταφερθεί σε ένα δραματικό-σκηνικό περιβάλλον ως μια *παγωμένη εικόνα*, και να φωτιστεί με τον κατάλληλο τρόπο, το πιθανότερο θα ήταν ότι το ρούχο θα είχε 'πρωταγωνιστικό' ρόλο και δεν θα ήταν ένα απλό σκηνικό αντικείμενο. Ένας *αυτοσχεδιασμός* με τη σκηνή του καφενείου και τους θαμώνες θα ήταν εξίσου ενδιαφέρον, όπως επίσης και η εικονιστική απεικόνιση αυτής της σκηνής με μία ζωγραφιά. Επίσης, σε ένα θέατρο φόρουμ θα ήταν ενδιαφέρον οι συμμετέχοντες να αποκαλύψουν στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου, να τα ανιχνεύσουν και να τα κατανοήσουν, εξετάζοντάς τα μέσα από το πρίσμα αυτών των περιορισμών.

Η εικόνα του επιεικούς δασκάλου, που μετά τον αρραβώνα ανέχεται τις αταξίες, αποδίδεται στην αρχή του κεφαλαίου, στο οποίο περιγράφονται οι μέρες ψυχαγωγίας των μαθητών στη φύση. Για άλλη μία φορά, όμως, ο Παπαδιαμάντης ανατρέπει το προσδοκώμενο: ενώ οι μαθητές *μετά τὸν ἀρραβῶνα τοῦ διδασκάλου, εὗρον μὲν πλείονα ἄνεσιν καὶ ἀκολασίαν ἐν τῷ σχολείῳ*, και ενώ θα ήταν εύλογο ο ευτυχής, ερωτευμένος δάσκαλος να επιδιώκει να τους συνοδεύει στις εκδρομές, ο αντιθετικός σύνδεσμος *ἀλλὰ ἐπὶ του κειμένου* δίνει μία μη αναμενόμενη πληροφορία, καθώς οι μαθητές *ὑπέφεραν στερηθέντες ἄλλων προσφιλῶν ψυχαγωγιῶν*.

Ο συγγραφέας, για να τονίσει την απογοήτευση των μαθητών από τη στέρηση των εκδρομών στη φύση, με τη χρήση της τεχνικής της ανάδρομης αφήγησης, επιδιώκει να μεταφέρει στο παρόν του αναγνώστη τις χαρούμενες εικόνες από το παρελθόν των μαθητικών *προσφιλῶν ψυχαγωγιῶν*, όπου ο *γλυκὺς ψίθυρος* της ανακοίνωσης της εκδρομής στη θάλασσα *ἀντικαθίστα πᾶσαν ἀνάγνωσιν καὶ πάντα ἐπίπονον συλλαβισμόν*. Η θετική ψυχολογία των ηρώων διαφαίνεται μέσα από την ευχαρίστηση, την ηρεμία και την ψυχαγωγία που τους προσφέρει το φυσικό, και όχι το σχολικό, περιβάλλον. Ο συγγραφέας χειρίζεται έντεχνα αυτή τη σχέση ανθρώπου-φύσης, ένα μοτίβο γνώριμο στα έργα του, χωρίς όμως η αφήγηση να είναι ιδιαίτερα λυρική ή το ύφος πυκνό. Το κείμενο ρέει σαν μία κινηματογραφική ταινία, όπου ο φακός του κινηματογραφιστή εστιάζει στα *λευκά πλατέα μανίκια*, που είναι ένα χαρακτηριστικό των ενδυματολογικών επιλογών του δασκάλου (δεδομένου ότι ο δάσκαλος *ἔμενε πάντοτε «μὲ τὰ μανίκια»*), ενώ παράλληλα αυτό το στοιχείο υποδηλώνει τη χαλάρωση, που εκείνος νιώθει από τον περιορισμό του αφόρητου σακακιού, δηλαδή ουσιαστικά από τους περιορισμούς ενός κοινωνικά προσδιορισμένου ρόλου, του ρόλου του σοβαρῶς ενδεδυμένου δασκάλου. Με την ίδια ακριβώς λογική, τα παιδιά, όπως και ο ξυπόλυτος άντρας (*Ὁ διδάσκαλος ἔζηπλοῦτο*), απελευθερώνονταν από το ένδυμα του μαθητή (*οἱ μικροὶ παῖδες ἐγυμνοῦντο καὶ ἐπέβαινον εἰς τὸ κῦμα*) και ενδύονταν το φυσικό τους ρόλο, δηλαδή αυτόν του εφήβου που θέλει να γευτεί τη ζωή. Όλες αυτές οι σκηνές, επειδή ακριβώς ενέχουν δράσεις και η αίσθηση της ρέουσας ενέργειας ενισχύεται από τη χρήση πολλών ρημάτων (*κολυμβῶσιν, ἐπέβαινον, ἐπροχώρουν, ἔφθανον*), θα μπορούσαν να μεταφερθούν αβίαστα σε σκηνικό περιβάλλον. Πέραν της δραματοποιημένης αφήγησης ή της *φωναχτῆς ἀνάγνωστος σε ρόλο*, αποτελεσματική θα ήταν και η τεχνική της *παντομίμας*, για την άσκηση της *παρατηρητικότητας και της προσοχής των μαθητών στις αναγραφόμενες λεπτομέρειες του αφηγηματικού κειμένου* (Παπαδόπουλος, 2010:288), όπως είναι για παράδειγμα τα *λευκά μανίκια*, το *τσιγάρο*, τα *γυμνά πόδια* στην άμμο.

Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να διευκρινιστεί μία ακόμη ανατροπή: κατά την περιγραφή των εκδρομών στα περιβόλια και στη θάλασσα, η βέργα, το άλλοτε *κυριότερον ὄπλον του διδασκάλου*, είναι *κρεμαμένην ὀπισθεν τοῦ σκέλους*, ουσιαστικά

δηλαδή χάνει την *έμπροσθεν* θέση που έχει κατά τη διδακτική πρακτική. Με αυτό τον έμμεσο τρόπο υποδηλώνεται ότι η επαφή με τη φύση και η απομάκρυνση από τον ασφυκτικό κλοιό της τάξης μεταποιεί κάθε συμβατικό ρόλο, καθώς ο εκπαιδευτικός αποποιείται το μανδύα της ακραίας αυστηρότητας και της επιβολής ποινών, και μεταβαίνει σε ένα νέο ρόλο, αυτόν του ανθρώπου που συμμετέχει στην παιδαγωγική διαδικασία με φρόνηση και διακριτική εποπτεία, έχοντας το φυσικό περιβάλλον ως σύμμαχο σε αυτό το ευάρεστο έργο.

Αυτή η εικόνα του ήρεμου ψυχολογικά δασκάλου είναι μία ευχάριστη εξέλιξη του μύθου, αν και συνεχώς διαπιστώνεται η ψυχοδιανοητική του αστάθεια, η οποία επιτείνει τη δραματική ένταση: από τη μία επιθυμεί *νά «μὴν χαλάσῃ τὴν καρδιά»* των μαθητών του, όπως ο συγγραφέας αναφέρει στην σκηνή της εξέτασης, από την άλλη η παρούσα χαλαρότητά του αντιδιαστέλλεται με το ότι στο παρελθόν *ἔσπαζε βέργες εἰς τὴν ράχιν τῶν παιδίων*. Οι μεταπτώσεις στη συμπεριφορά του δασκάλου είναι κατανοητές, αλλά όχι απόλυτα δικαιολογημένες, παρόλο που ο Παπαδιαμάντης συνηθίζει να ανιχνεύει τα κίνητρα της δράσης και των επιλογών των ηρώων του, όπως συμβαίνει με άλλα βαθιά ψυχογραφημένα διηγήματά του σαν τη *Φόνισσα*. Αυτό που είναι φανερό, όμως, στη *Δασκαλομάνα*, είναι το εξής: ότι έντεχνα, ο γράφων θέτει τη βασική προϋπόθεση που συντηρεί ή καταστρέφει την αρμονική μορφή της σχολικής ζωής: αυτή είναι ο αρραβώνας του δασκάλου. Αυτή η παράμετρος της προσωπικής ζωής του νεαρού άντρα, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, επανέρχεται αρκετές φορές στο σύνολο του κειμένου, χάριν θεατρικής οικονομίας, αφού στο τέλος θα αποδειχθεί ότι είναι το καταλυτικό στοιχείο της ευζωίας όλων, τόσο του ιδίου όσο και των μαθητών του. Επομένως, παρόλο που οι σκηνές της εκδρομής στα περιβόλια και στη θάλασσα δε φέρουν τη συναισθηματική φόρτιση των σκηνών του σχολείου, κατά τις οποίες ο αναγνώστης ήταν προϊδεασμένος να βιώσει τις επιπτώσεις κάθε παρατυπίας των μαθητών, οι εικόνες στη φύση διατηρούν τη δική τους δραματική ένταση, με την έννοια ότι ενδόμυχα ο αναγνώστης βρίσκεται στην αναμονή μιας ακόμη ανατροπής: τίθενται ερωτήματα από την πλευρά του σχετικά με την πιθανότητα αλλαγής αυτής της ιδεατής σχέσης δασκάλου-μαθητών, δεδομένου ότι ο έρωτας του δασκάλου για τη μνηστή του κινεί τα νήματα αυτής της κατάστασης και αυτή η κατάσταση μπορεί ανά πάσα στιγμή να μεταβληθεί.

Πράγματι, στην ακριβώς επόμενη παράγραφο, η εναρκτήρια λέξη *Φεῦ!*, έρχεται να αποδυναμώσει τη γοητεία της καταλυτικής φράσης της προηγούμενης παραγράφου, *τοῦ τόσο μαλακοῦ καὶ ζυπνητοῦ ὄνειρου των*. Η κατάσταση του *ονείρου*, και μάλιστα στο κύμα, κατά την προσφιλή εικόνα του Σκιαθίτη συγγραφέα, καθώς περιγράφει τους μαθητές στην ακρογιαλιά *δυσφοροῦντες ἐπὶ τῇ ἀποτόμῳ διακοπῇ τοῦ τόσο μαλακοῦ καὶ ζυπνητοῦ ὄνειρου των*, έρχεται αντιμέτωπη με τη σκληρή πραγματικότητα που ανατρέπει τη ζωή του δασκάλου: *νά ἀπογοητευθῇ διπλῆν ἀπογοήτευσιν, τὴν ἐκ τοῦ θαλάμου καὶ τὴν ἐκ τοῦ θανάτου*.

Οι παραπάνω εκφραστικοί τρόποι, σε συνδυασμό με την ένταση που προκαλεί για άλλη μία φορά η ανατροπή των δεδομένων, αναμφισβήτητα επιφέρουν δραματικότητα. Μπορούν να μεταγραφούν σκηνικά με ποικίλες τεχνικές, όπως η *καρέκλα των αποκαλύψεων* ή ο *εσωτερικός μονόλογος*, προς εξωτερίκευση των συναισθημάτων απογοήτευσης του δασκάλου και της ματαίωσης των προσδοκιών του για έναν μακραίωνα και ευτυχή έγγαμο βίο. Επίσης, επειδή ο θάνατος της νεαρής ήταν αιφνίδιος (*αὔτη ἄρρωστήσασα ἀφνιδίως ἀπέθανε*) και μια αναπάντεχη αλλαγή ενισχύει τη δραματική ένταση, θα ήταν ενδιαφέρουσα η χρήση της *παγωμένης εικόνας* του δασκάλου, όταν του ανακοινώνεται ξαφνικά η απώλεια της αγαπημένης

του, καθώς με αυτήν την τεχνική αποδίδονται επιτυχώς τα έντονα συναισθήματα και οι εμπλεκόμενοι έχουν τη δυνατότητα διερεύνησης και κριτικού αναστοχασμού.

Οι σκηνές της επιστροφής του δασκάλου στο σχολείο μετά το θάνατο της μνηστής του συντηρούν τη συναισθηματική φόρτιση, από τη στιγμή μάλιστα που ο *δυστυχής* άντρας αναζητούσε παρηγοριά στην ενασχόλησή του με το σχολείο: *Εξήτει εἰς τὸ ἔργον του βάλσαμον κατὰ τῆς διπλῆς πληγῆς, τῆς ἐκ τοῦ στεφανώματος καὶ ἐκ τῆς χηρείας*. Η χηρεία, που συνήθως στο Παπαδιαμαντικό έργο συνοδεύει τη γυναίκα ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής της και ως αναπόφευκτη σχεδόν κατάληξή της, αποτελεί το λόγο της βαθιάς δυστυχίας ενός νέου άντρα. Ο θάνατος, ένα εξίσου επαναλαμβανόμενο μοτίβο στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη, επανέρχεται ως αίτιο μιας αναπότρεπτης μεταβολής της μοίρας και της μετάβασης από το στεφάνωμα στη χηρεία, από το γάμο και την εν δυνάμει δημιουργία μιας νέας ζωής μέσω της τεκνοποίησης στη διακοπή της ζωής λόγω του θανάτου της νεαρής νύφης.

Στο τελετουργικό θέατρο (ritual theater) υπάρχουν διάφορες τελετές μετάβασης από μία κατάσταση σε μία άλλη, όπως από την ήβη στην έγγαμη ζωή ή από τον επίγειο θάνατο στη μετά θάνατον ζωή. Αν ληφθεί υπόψη αυτό το στοιχείο, η παρούσα φράση *ἐκ τοῦ στεφανώματος καὶ ἐκ τῆς χηρείας* ενέχει στοιχεία δραματικής έντασης και θεατρικότητας, τα οποία μπορούν να επιτονιστούν ακόμη περισσότερο κατά τη διερευνητική δραματοποίηση. Έτσι, για παράδειγμα, η αναπαράσταση μιας κηδείας ως τελετής *μπορεί να φωτίσει πράξεις και να υπενθυμίσει την τραγικότητα του ανθρώπου* (O'Neill, 1995: 147). Με την ίδια λογική μπορεί να λειτουργήσει ένα σύντομο δρώμενο με στιγμιότυπα από τη ζωή του βασικού ήρωα, του δασκάλου, πριν και μετά από αυτό το μεταίχματικό γεγονός. Επίσης, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, στο πλαίσιο μιας συμβολικής αναπαράστασης, η τεχνική *χρήσης πινακίδων* σε ένα στυλιζαρισμένο περιβάλλον προς κατανόηση των καταστάσεων και των βαθύτερων σκέψεων του πρωταγωνιστή. Τέλος, μέσα από μία άλλη οπτική, ο εμψυχωτής θα ήταν ενδιαφέρον να δραματοποιήσει στιγμιότυπα με τη νεαρή κοπέλα, η οποία ως φυσική παρουσία, ακόμα και ως απλή περιγραφή, απουσιάζει από το κείμενο του Παπαδιαμάντη. Η απόπειρα να σκιαγραφηθεί η προσωπικότητα της γυναίκας, που εν αγνοία της επηρέαζε τη ζωή των μαθητών, καθώς ο δάσκαλός τους άλλαζε ψυχολογία ανάλογα με τον έρωτά του γι αυτήν, μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση της ψυχοσύνθεσης του κεντρικού ήρωα και να φωτίσει την επιρροή που είχε η μνηστή του στη θετική ή αρνητική ψυχολογία του. Για παράδειγμα, με την *τεχνική της αντίχενωσης της κοινωνικής κατάστασης*, οι δύο χαρακτήρες, ο άντρας και η γυναίκα συζητούν μεταξύ τους, πριν και κατά τη διάρκεια της ασθένειας της νέας, ενώ παράλληλα ο εμψυχωτής ή οι εμπλεκόμενοι θέτουν ερωτήσεις για το πώς ορίζουν τον εαυτό τους, τα όνειρά τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται *φωνή* σε ένα γυναικείο πρόσωπο, που ο συγγραφέας διατηρεί στην αφάνεια, παρόλο που συνεχώς επισημαίνει ότι η αρραβωνιαστικιά έδινε νόημα στη ζωή του δασκάλου. Αν μάλιστα επιλέγαμε να εικονοποιήσουμε τη σχέση αλληλεπίδρασης όλων των προσώπων του διηγήματος μέσα από τη σκηνή ενός *αυτοσχέδιου κουκλοθέατρου με μαριονέτες*, πιθανόν το πρόσωπο που θα επιλέγαμε να κινεί τα νήματα στις κούκλες να ήταν αυτή η αποστασιοποιημένη και αφανής στο κείμενο γυναικεία παρουσία.

Οι αλλαγές στην ψυχολογία του δασκάλου συνεχίζουν να επισημαίνονται κειμενικά, όχι μόνο έμμεσα με την περιγραφή σκηνών, αλλά και άμεσα με τη χρήση ξεκάθαρων χαρακτηρισμών για το πρόσωπό του. Σε αντίθεση με τον παρελθόντα ευτυχή νέο στη διάρκεια των εκδρομών, ο δάσκαλος στον παρόντα χρόνο περιγράφεται *κατηφής, σοβαρός καὶ αὐστηρός, στυνγός καὶ σιωπηλός*. Αυτή η εικόνα ως μία *παγωμένη εικόνα* θα μπορούσε να αποδώσει κάλλιστα την καινούργια ψυχοσύνθεση του βασικού ήρωα, χωρίς να εμπλουτιστεί περαιτέρω με λόγια.

Άλλωστε, συχνά, οι κατάλληλα επιλεγμένες λέξεις αποκαλύπτουν όσα θα μπορούσαν να ειπωθούν μέσα από σελίδες γραπτού λόγου, όπως ακριβώς λειτουργούν και οι σιωπές στο θέατρο έναντι ενός τεράστιου μονολόγου. Έτσι ακριβώς, η ακινησία μιας παγωμένης εικόνας μπορεί να φέρει στο φως το βάθος των συναισθημάτων ενός ατόμου.

Παρόλο που θα ήταν αναμενόμενο ο δάσκαλος να παραιτηθεί από τη μέριμνα των σχολικών του καθηκόντων, προς έκπληξη του αναγνώστη, περιγράφεται η προσωπική μεσολάβηση του εκπαιδευτικού στον δήμαρχο για την αποκατάσταση ζημιών. Επίσης, *είχε διατάξει νά καθαρίσωσι τὸ ὑπὸ τὴν δασκαλοκαθέδραν σωφρονιστήριον, ἐκεῖ ὅπου ἔβοσκαν ἐν πάσῃ ἀνέσει πολυάριθμοι ψαλίδες, βλατοῦδες καὶ ποντικοί.* Ο Παπαδιαμάντης δίνει την εντύπωση ότι επιτηδευμένα επαναφέρει την περιγραφή των τρομερών ζουφίων, εξυπηρετώντας όμως έναν νέο στόχο, να καταδείξει τη μεταστροφή του δασκάλου. Στην αρχή του διηγήματος, η εικόνα των ψαλίδων αφενός επιβεβαίωσε την εικόνα της εγκατάλειψης των σχολικών εγκαταστάσεων από την κρατική μέριμνα, αφετέρου *οι βλατοῦδες* καὶ ψαλίδες πολυποδαροῦδες καὶ ὄχι ὀλίγοι ποντικοί* λειτουργούσαν ως μέσο ποινής και απειλής για τον εγκλεισμό των μαθητών *εἰς τὸ κάτωθεν τῆς δασκαλοκαθέδρας σωφρονιστήριον.* Αντίθετα, στο τέλος του διηγήματος, ο δυστυχής δάσκαλος άλλαξε στάση και *είχε διατάξει νά τὰ καθαρίσωσι*, επιδεικνύοντας ζήλο και φροντίδα για την υγιεινή της τάξης. Η δραματοποίηση των επισκευαστικών εργασιών στο σχολείο θα μπορούσε να γίνει με τεχνικές αυτοσχεδιασμού ή αποτύπωσης στιγμών, όπου η δραματική ένταση θα αναδύοταν μέσα από την επιτέλεση του έργου σε ατμόσφαιρα κατήφειας και πένθους.

Η δραματική ένταση επικρατεί και στη σκηνή κατά την οποία ο δυστυχής άντρας δεν δείχνει την ίδια μέριμνα για την ψυχολογία των εξίσου δυστυχισμένων παιδιών, *καθὼς εἶχεν ἀρχίσει «νά τῆς βρέχῃ» πάλιν γερά,* και κατά την επιθεώρηση των μαθητών του, *ὅποτε διαπίστωνε ὅτι ἦταν ἀπλῆτοι, ἐπέσκηπτεν ὀργίλως μὲ τὴν βέργαν του κ' ἔσπαξε τὰς σιλωμένας χεῖρας.* Η βέργα επανέρχεται στο προσκήνιο, όχι κρεμασμένη *ὄπισθεν τοῦ σκέλους,* όπως στις εκδρομές, αλλά επανακτώντας το ρόλο του τιμωρού. Όπως είναι φανερό, η κυκλοθυμικότητα στη συμπεριφορά του δασκάλου επιφέρει δραματική ένταση. Από τη μία εκείνος εργαζόταν με ευσυνειδησία για την καλή κατάσταση του σχολικού κτιρίου, από την άλλη χειριζόταν με ανάλογη παιδαγωγική ευαισθησία τους μαθητές του και τις πιθανές εκρήξεις *αυθάδειας* της εφηβείας τους ή την *ἀνεπίδεκτον μάθησιν* των μη επιμελών παιδιών. Αντίθετα, *μάλιστα, εἶχε κάμει νέαν καὶ πλουσίαν προμήθειαν ἀπὸ δεσμίδας βεργῶν...*, *καθὼς ἄλλοτε.*

Η αντιπαραβολή παρελθόντος–παρόντος στη διάρκεια όλου του διηγήματος φαίνεται πια απόλυτα δικαιολογημένη, επειδή είναι φανερό ότι εξυπηρετεί τη θεατρική οικονομία: όλα λειτουργούν μέσα από αυτήν την αμφίδρομη αντιθετική σχέση ευτυχίας-δυστυχίας, νουθεσίας-επιβολής αυστηρών ποινών, μνηστειάς-χρησίας, ζωής-θανάτου. Γι αυτό το λόγο, ο εμψυχωτής μπορεί να αναδείξει την αιφνίδια αλλαγή της ζωής μέσα από παγωμένες εικόνες του πριν και του μετά. Επίσης, η επισήμανση της ανάληψη πρωτοβουλιών για το καλό του σχολείου από τον μέχρι τότε αδιάφορο δάσκαλο, επιτυγχάνεται με τη χρήση της *τεχνικής των αντικρουόμενων σκέψεων*, όπου ο βασικός ήρωας δέχεται πίεση από την ομάδα για την τελική στάση που οφείλει να κρατήσει απέναντι στους μαθητές του. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι πρόσφορη στη διαχείριση διλημματικών καταστάσεων, και μπορεί να λειτουργήσει ατομικά ή συλλογικά, με τη δυνατότητα η μία ομάδα να μετατραπεί στον εσωτερικό κόσμο του ήρωα και να εκφράσει τις ενδόμυχες σκέψεις

και επιθυμίες του, και η άλλη ομάδα να διερευνήσει τις προθέσεις του ήρωα και να τον συμβουλέψει. (Παπαδόπουλος, 2010: 261)

Η φράση *καθώς Άλλοτε* συναντάται συχνά στο κείμενο, προς επιβεβαίωση της πρόθεσης ενός νατουραλιστή πεζογράφου με τάση ψυχογράφησης, όπως χαρακτηρίζεται ο Παπαδιαμάντης (Μηλιώνης, 1992: 11), να αναζητήσει τα κίνητρα των επιλογών των ηρώων του σε σχέση με τις μεταβολές των συνθηκών. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός στη σκηνή της εξέτασης έχει θετική διάθεση, οι μαθητές γελούν και κάθε αταξία περνά επιδερμικά, χωρίς επιβολή αυστηρών ποινών, σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις. Οι μεταπτώσεις στην ψυχολογία του δασκάλου, κατά συνέπεια και των παιδιών, είναι εμφανείς, με επίκεντρο πάντα τον πολυσυζητημένο αρραβώνα: *πρὶν συνάψη τὸν τόσον ἄτυχῆ ἄρραβῶνα*, ο διδάσκαλος ήταν αυστηρός και βίαιος, *ἄροτου ἤρραβωνίσθη* ήταν ανεκτικός και ήπιος, και μετά την *διπλῆν ἄπογοήτευσιν* επανήλθε στην αυστηρότητά του. Αυτή η εικόνα της ασταθούς συμπεριφοράς, λόγω όμως μιας αντικειμενικής αλλαγής στη ζωή του, θα μπορούσε να δραματοποιηθεί και πάλι με τη *χρήση των πινακίδων*, όπου το σταθερό σκηνικό-δραματικό περιβάλλον αποτελείται από τη μορφή του δασκάλου στη σχολική αίθουσα, ενώ οι μεταβολές των καταστάσεων δηλώνονται με τις πινακίδες που αναγράφουν: *πριν τον αρραβώνα, μετά τον αρραβώνα, μετά την απώλεια*. Το κεντρικό πρόσωπο, σαν σε παγωμένη εικόνα, αλλάζει στάση σώματος και μορφασμό ανάλογα με τις περιστάσεις.

Βέβαια, ο Παπαδιαμάντης συχνά προσπαθεί να αποκαταστήσει τον ήρωά του στα μάτια του αναγνώστη, δηλώνοντας με έμμεσο τρόπο ότι ήταν δέσμιος ενός συντηρητικού συστήματος εκπαίδευσης. Πράγματι, η επιτροπή θεωρούσε το σχολείο ως έναν τόπο παραμονής των παιδιών για να μην είναι βάρος στους γονείς, να μην τρώνε το λιγοστό φαγητό του σπιτιού και για να ηρεμούν από τις αταξίες τους οι μανάδες, ενώ παράλληλα αντιμετώπιζε το δάσκαλο όχι ως παιδαγωγό, αλλά ως παιδονόμο, αφού το σχολείο *δὲν ἔγινε γιὰ νὰ μαθαίνουν τὰ παιδιὰ γράμματα, ἔγινε γιὰ νὰ μαζώνουνται οἱ κλήρες*. Δεν είναι τυχαίο ότι ο συγγραφέας επιλέγει να αφιερώσει μία ολόκληρη παράγραφο για να μεταφέρει αυτολεξεί αυτήν την άποψη της επιτροπής σχετικά με τον ρόλο του σχολείου. Σύμφωνα με αυτή *τὴν θεωρίαν τὴν ὁποίαν ἀνέπτυσσε μὲν ἔν τῶν μελῶν τῆς ἐπιτροπῆς, ἠσπάζοντο δὲ οἱ πλεῖστοι τῶν γονέων*, εν μέρει δικαιολογείται η οποιαδήποτε αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών εκείνης της εποχής στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, από τη στιγμή που ὁ γονιὸς *γλυτώνει* από το να τα συμμαζεύει και να τα θρέφει, όταν εκείνα είναι στο σχολείο! Οι *κλήρες* (και μόνο το γεγονός ότι αποκαλούνται τα παιδιά *κλήρες*, επιβεβαιώνει τη νοοτροπία της εποχής) επιβάρυναν τους γονείς οικονομικά, ακόμα και με το ξεροκόμματο που θα έπαιρναν για το σχολείο.

Είναι ιδιαίτερα δε ενδιαφέρον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ότι ο δάσκαλος υποχρεώνεται να υπακούσει στην επιτροπή, *καθὼς δὲν εἶχεν ὄρεξιν ν' ἀντείπῃ ἐς ταῦτα, ἀλλ' ἀπλῶς ἀφωσιώθη ἐς τὸ ἔργον, ὡς νὰ ἔζητει παρηγορίαν διὰ τὸ πένθος του*. Επομένως, πέραν της χηρείας που επέφερε τη μεταστροφή στη συμπεριφορά του, το ίδιο το σύστημα αξιών επέβαλε έναν κώδικα συμπεριφοράς με εντελώς αντιπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Γι αυτόν άλλωστε το λόγο, τα λόγια της επιτροπής κλείνουν με τη φράση *Αὐτά, δάσκαλε*, μη αφήνοντας περιθώριο αντίδρασης από την πλευρά του. Εάν, μάλιστα, ο αναγνώστης μεταπλάσει τα λόγια της επιτροπής σε εικόνα, θα μπορούσε κάλλιστα να τοποθετήσει τον ήρωα στην άκρη μιας αίθουσας, όπου θα άκουγε υποτακτικά το λογύδριο του μέλους της επιτροπής. Εάν ο εμπυχωτής, με τη σειρά του, αξιοποιούσε δραματικά την παραπάνω εικόνα, θα μπορούσε να επιλέξει την τεχνική της δραματοποιημένης αφήγησης, και εάν ήθελε να

εμβαθύνει στις πραγματικές σκέψεις του δασκάλου, θα μπορούσε ο μαθητής να τον φανταστεί σκυμμένο πάνω από το *προσωπικό του ημερολόγιο* να καταγράφει την εμπειρία της συγκεκριμένης συνάντησης. Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* ο κεντρικός ήρωας να προβαίνει σε μία αποκάλυψη επιθυμιών και προσδοκιών με αφορμή τη δική του παιδική ηλικία, τις μαθητικές του εμπειρίες, αλλά και τα όνειρά του ως εκκολλητόμενου δασκάλου, όταν σπούδαζε στο Διδασκαλείο. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση του ήρωα, προκύπτουν νέες διαστάσεις της ζωής του και μπορούν να αποκωδικοποιηθούν οι συμπεριφορές του, όπως για παράδειγμα να αποκαλύψει ότι έκλεβε και ο ίδιος το ψωμί από το πατρικό σπίτι για να το πάρει στο σχολείο, ότι περιπλανιόταν στους δρόμους ή ότι ο δάσκαλός του στο σχολείο χειροδικούσε και έτσι υιοθέτησε και ο ίδιος την ίδια πρακτική. Επίσης, με αφορμή την ίδια τεχνική, ο άντρας μπορεί να δηλώσει τι θα έκανε για να βελτιώσει τις συνθήκες των μαθητών του και να σχολιάσει τα κακώς κείμενα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Ολοκληρώνοντας την ενδεικτική αυτή προσέγγιση των αφηγηματικών μέσων και των κειμενικών τεχνικών δραματικής έντασης στη *Δασκαλομάνα* και την αξιοποίησή τους με τη χρήση κατάλληλων θεατρικών τεχνικών, παραθέτουμε μία από τις τελευταίες φράσεις του διηγήματος, όπου για άλλη μία φορά διακρίνεται η τάση του συγγραφέα να δικαιολογήσει τον εκπαιδευτικό με ένα έμμεσο θετικό σχόλιο: *Τοιαῦτά τινα παιδαγωγικά, καὶ ὄχι καθ' ὀλοκληρίαν ἀψυχολόγητα, ἐδίδασκεν ὁ πτωχὸς διδάσκαλος εἰς τοὺς μικροὺς μαθητάς του.*

Φτάνοντας στον επίλογο του διηγήματος, θα ήταν ίσως σκόπιμο να γίνει (σε μία αντιστρόφως ανάλογη σειρά από το τέλος προς την αρχή) μία αναφορά στην επιλογή του συγκεκριμένου τίτλου από τον συγγραφέα. Ομολογουμένως παραξενεύει η χρήση ενός ουσιαστικού γένους θηλυκού (η *Δασκαλομάνα*), ως προσωνύμιο ενός προσώπου γένους αρσενικού. Ο τίτλος *Δασκαλομάνα* είναι λογικό να προϋποθέτει για την ιστορία μίας κεντρικής ηρωίδας, δεδομένου ότι ο Παπαδιαμάντης αφιερώνει 42 διηγήματα και 2 μυθιστορήματα στις γυναίκες, δίνοντας μάλιστα σε αρκετά από αυτά γυναικείους τίτλους (Μηλιώνης, 1992: 9). Παρόλ' αυτά, ο αναγνώστης αιφνιδιάζεται όταν διαβάσει ότι *ὁ διδάσκαλος, μεγάλωσμος μὲ Ἡρακλείους ἄμους καὶ βραχίονας, ἐπικαλεῖται συνήθως ἢ «Δασκαλομάνα».* Σε μία καθαρά υποκειμενική απόπειρα ερμηνείας των πιθανών προθέσεων του Παπαδιαμάντη, αυτός ο χαρακτηρισμός θα μπορούσε να αιτιολογηθεί μέσα από μία σφαιρική προσέγγιση του μύθου, δεδομένου ότι μέχρι του τέλους του διηγήματος ο δάσκαλος, παρά την πρόσκαιρη αυστηρότητά του, νοθεύει τους μαθητές του ως μάνα. Από τη στιγμή μάλιστα που οι γονεῖς περιγράφονται ως αδιάφοροι για την κατάσταση του σχολείου, την υγιεινή, τη διατροφή των παιδιών τους, πόσο μάλλον για την εκπαίδευσή τους, ο δάσκαλος επιφορτίζεται τον γονεϊκό ρόλο, ώστε να δικαιολογείται έτσι το ευρηματικό προσωνύμιο που του αποδίδει ο Παπαδιαμάντης.

3. Συμπεράσματα - συζήτηση

Η πρόταση για αξιοποίηση των τεχνικών δραματικής έντασης στη θεατρική διερεύνηση της *Δασκαλομάνας* τονίζει τη σημασία τους κατά τη διδασκαλία αφηγηματικών κειμένων. Η ανίχνευση των συγκρούσεων επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των συμπεριφορών και των ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών καταστάσεων που καθορίζουν τη σκηνική δράση. Έτσι, τα νοήματα κατανοούνται μέσα από τη συναισθηματική ένταση που προκαλεί το μη αναμενόμενο με τα αρνητικά ή τα αγχογόνα χαρακτηριστικά του.

Ωστόσο αυτό που ενδυναμώνει την ποιότητα της κατανόησης είναι το βίωμα της εμπλοκής των μαθητών μέσα από τη σωματική δράση και τη σκηνική αναπαράσταση.

Οι παραπάνω τεχνικές διαμορφώνουν αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι μαθητές βιώνουν έντονες διλημματικές, αναπάντεχες και επισφαλείς καταστάσεις στο προστατευμένο ωστόσο θεατρικό περιβάλλον και μέσα από την πίστη στο ρόλο κατανοούν την ανθρώπινη συμπεριφορά με τρόπο κατεξοχήν βιωματικό, διαδικασία που βαθαίνει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ως εκ τούτου μπορούν να αποτελούν ενδεδειγμένη διδακτική- μαθησιακή πρόταση για την ουσιαστική προσέγγιση των κειμένων.

Βιβλιογραφία

- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.
- Μηλιώνης, Χρ. (1992). Παπαδιαμάντης και ηθογραφίας αναίρεσις, (ανάτυπο από το περιοδικό *Γράμματα και τέχνες* [Ιανουάριος]), Αθήνα: Σοκόλης.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Ο'Neill, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ελ. (1997). *Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης*. Στο Κ. Στεργιόπουλος, (επιμ.), *Η παλαιότερη Πεζογραφία μας*. τ. ΣΤ'. Αθήνα: Σοκόλης.