



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)**

**Κοινωνικοπαιδαγωγικές Αξίες και Επικοινωνία
στο έργο «No man's land» του Harold Pinter**

Διπλωματική Εργασία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΔΠΜΣ

Δανάη Αναστασιάδη

A.M.:219001

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπουσα)

κ. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

κ. Παναγιώτης Τζαμαργιάς, Καθηγητής, Ε.Ε.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση του Μεταπτυχιακού
Διπλώματος Ειδίκευσης στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Μάιος, 2023



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

— EST. 1837 —

**Department of Pedagogy and Primary Education, School of Medicine,
Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

**Sociopedagogical Values and Communication
in Harold Pinter’s “No man’s land”**

A Master’s thesis

Danae Anastasiadi

A.N.: 219001

Members of the Committee:

Iro Mylonakou-Keke, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA (supervisor)

Aggeliki Voudouri, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA

Panagiotis Tzamargias, Special Academic Stuff, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA

Submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the NKUA for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, May, 2023

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΣΤΟ ΕΡΓΟ «NO MAN'S LAND» ΤΟΥ HAROLD PINTER

Δανάη Αναστασιάδη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΔΠΜΣ

A.M.: 219001

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

1) Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

(επιβλέπουσα)

2) Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

3) Παναγιώτης Τζαμαργιάς, Ε.Ε.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από την συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

Δανάη Αναστασιάδη

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:



Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως από το ΔΠΜΣ.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	8
Κατάλογος Γραφημάτων.....	9
Περίληψη.....	10
Abstract	11
Ευχαριστίες.....	13
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο Μ Ε Ρ Ο Σ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΑΞΙΕΣ	22
1.1 Εισαγωγή.....	22
1.2. Η έννοια της αξίας: Από τη Φιλοσοφία στις Κοινωνικές Επιστήμες	24
1.3. Τα είδη και τα χαρακτηριστικά των αξιών.....	29
1.4 Το ζήτημα της κρίσης των αξιών.....	32
1.5 Η λογοτεχνία ως φορέας αξιών	34
1.6 Οι αξίες στην εργογραφία του Harold Pinter	36
1.6.1 Εργοβιογραφικά Στοιχεία του Harold Pinter.....	36
1.6.2 Οι αξίες στα έργα του Harold Pinter.....	39
1.7 Σύνοψη	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ	45
2.1 Εισαγωγή	45
2.2 Θεμελιώδεις Κοινωνικοπαιδαγωγικές Διαστάσεις	47
2.3 Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες	50
2.4 Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην ηθική ανάπτυξη των ανθρώπων...	53
2.4 Κοινωνική παιδαγωγική και λογοτεχνία	56
2.5. Τα λογοτεχνικά κείμενα ως μεθοδολογικά εργαλεία της Κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής	58
2.6 Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες στο No man's land	62
2.6 Σύνοψη	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	68
3.1 Εισαγωγή	68
3.2 Η έννοια της Επικοινωνίας	69
3.3 Μοντέλα επικοινωνίας	72
3.4 Το επικοινωνιακό μοντέλο του Jakobson.....	75
3.5 Η έννοια της Επικοινωνίας στο No man's land.....	78
3.6 Σύνοψη	82

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας	86
4.1 Η σημαντικότητα της έρευνας.....	86
4.2 Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας	87
4.3 Η Μεθοδολογία της Έρευνας	88
4.4 Το υλικό της έρευνας	92
4.5 Περιγραφή των κατηγοριών ανάλυσης	92
4.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της Έρευνας.....	97
5.1 Ανάλυση της κατανομής των όρων που αναφέρονται σε Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες	97
5.2 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών που εκφράζουν Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες	99
5.3 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών με βάση την κατεύθυνση τους.....	100
5.4 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών στην πρώτη πράξη του έργου	104
5.5 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών στη δεύτερη πράξη του έργου	105
5.6 Ανάλυση της κατανομής των μορφών επικοινωνίας	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σύνθεση Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα –

Συζήτηση.....	112
6.1 Σημαντικά ευρήματα.....	112
6.1.1 Σχετικά με την κατανομή των όρων που αναφέρονται σε Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες	112
6.1.2 Σχετικά με την κατανομή των κατηγοριών που εκφράζουν Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες	114
6.1.3 Σχετικά με την κατανομή των κατηγοριών στην πρώτη πράξη και τη δεύτερη πράξη του έργου.....	119
6.1.4 Σχετικά με την κατανομή των μορφών επικοινωνίας	121
6.2 Συμπεράσματα	128
6.3 Συζήτηση	131
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	i
1. Η υπόθεση του No man’s land	i
2. Το No man’s land στη θεατρική σκηνή	i
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	iii
Κωδικοποιημένα στοιχεία από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	iii

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση των αναφορών	93
Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών όρων του έργου	97
Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών του έργου	99
Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατευθύνσεων	101
Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών θετικής κατεύθυνσης	102
Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών αρνητικής κατεύθυνσης.....	103
Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών της Α΄ πράξης	104
Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατευθύνσεων της Α΄ πράξης...	105
Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών της Β΄ πράξης	105
Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατευθύνσεων της Β΄ πράξης ..	106
Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών επικοινωνίας και μη επικοινωνίας	109
Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών μη επικοινωνίας.....	110
Πίνακας 13. Χαρακτηριστικά παραδείγματα φράσεων που αναφέρονται στη φιλία, την καλοσύνη και την ευγένεια.....	113

Κατάλογος Γραφημάτων

Σχήμα 1: Η ανατροφοδοτική δυναμική της δημιουργίας και επεξεργασίας ιστοριών στην Κοινωνική Παιδαγωγική	59
Σχήμα 2. Το «γραμμικό» μοντέλο Επικοινωνίας των Shannon & Weaver.....	73
Σχήμα 3. Οι συστατικοί παράγοντες της επικοινωνίας κατά τον R. Jakobson.....	76
Σχήμα 4. Οι λειτουργίες της επικοινωνίας κατά τον R. Jakobson	77
Σχήμα 5. Μορφές Επικοινωνίας.....	95
Σχήμα 6. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών του έργου.....	100
Σχήμα 7. Ποσοστιαία κατανομή κατευθύνσεων των κατηγοριών του έργου.....	101
Σχήμα 8. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ανά κατεύθυνση.....	103
Σχήμα 9. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών στις δύο πράξεις του έργου	107
Σχήμα 10. Ποσοστιαία κατανομή κατευθύνσεων των κατηγοριών στις δύο πράξεις του έργου	108
Σχήμα 11. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών επικοινωνίας και μη επικοινωνίας	109
Σχήμα 12. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών μορφών επικοινωνίας	110
Σχήμα 13. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών επικοινωνίας ανά Πράξη του έργου	111

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, της πολυπλοκότητας, της αβεβαιότητας και της ηθικής και αξιακής κρίσης που λαμβάνει χώρα γίνεται φανερή η αναγκαιότητα ενίσχυσης ενός συστήματος αξιών, αρετών και αρχών που εκφράζεται έμπρακτα και μετουσιώνεται σε στάση ζωής. Σε αυτή τη συνθήκη, η Κοινωνική Παιδαγωγική καλείται να εδραιώσει ακόμη περισσότερο τον ρόλο της, μέσα από τη λειτουργική συνύπαρξη και την ενότητα θεωρίας και πράξης, τη διασφάλιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και την εδραίωση μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας. Η αξιοποίηση της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας για αυτό τον σκοπό, προσφέρεται ως «εργαλείο» για την Κοινωνική Παιδαγωγική. Το ενδιαφέρον των μελετητών για την προσφορά του Harold Pinter στην παγκόσμια λογοτεχνία και τα αναρίθμητα ζητήματα που συνθέτουν την προβληματική των έργων του, φαίνεται πως τα καθιστούν πολύτιμη πηγή διερεύνησης και ανάδειξης αξιών. Στην παρούσα μελέτη διερευνάται το πρωτότυπο κείμενο «No man's land» του Harold Pinter ως προς τον εντοπισμό σε αυτό αξιών και επικοινωνίας στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης. Η διερεύνηση που πραγματοποιείται σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση καταδεικνύει την παρουσία θεμελιωδών κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών στο κείμενο όπως η καλосύνη, η φιλία, η αλληλεγγύη, η αγάπη, καθώς και το σημαντικό ζήτημα της ολοκληρωμένης επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ως εκ τούτου εκτιμάται, ότι το No Man's Land προσφέρεται για αξιοποίηση από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς ως ιστορία εφελτήριο ούτως ώστε να επιφέρει σημαντική αλλαγή στη στάση και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε ανάλογα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, αναφορικά με τα εν λόγω ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, επικοινωνία, No man's land, Harold Pinter

Abstract

The complexity, the uncertainty as well as the foundational moral crisis that characterizes modern societies, imposes the establishment of a system of values, virtues and principles that can be converted into a living attitude. Under these circumstances, Social Pedagogy is required to act effectively, through the functional coexistence and unity of theory and practice, the preservation of the socio-pedagogical ethos and the consolidation of a socio-pedagogical culture. The arts and especially literature could be utilized as a methodological tool in order for Social Pedagogy to serve this purpose. While exploring literature, it is inevitable for one to notice that Harold Pinter's plays address, in a distinct and original way, significant issues, providing a valuable source for examining the concept of values. The present study focuses on the identification of values and communication in Pinter's "No man's land" in the context of Social Pedagogy, hoping to provide social pedagogists with valuable resources in order for them to apply their theoretical knowledge to the challenging matters that they confront. The methodology of quantitative and qualitative content analysis combined with the interpretive approach that has been used for the purposes of the current study, demonstrates the presence of fundamental socio-pedagogical values such as kindness, friendship, solidarity and love, as well as the important issue of integrated communication amongst people. It is therefore, suggested, that "No Man's Land" can be used by social pedagogues as a springboard story in order for them to generate a significant change in the attitude and behavior of participants regarding ethical and communicational matters, in corresponding socio-pedagogical programs.

Keywords: sociopedagogical values, ethos, communication, No man's land, Harold Pinter

*«Allow the love of the good ghost.
They possess all that emotion trapped. »*

Harold Pinter, No man's land

Ευχαριστίες

Θα ήθελα ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, η οποία αποτέλεσε ανεξάντλητη πηγή έμπνευσης καθόλη τη διάρκεια τη φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση». Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή κ. Χρήστο Κεχαγιά, ο οποίος με τη διαρκή παρακίνηση και την ουσιαστική καθοδήγηση του, συνέβαλε καθοριστικά στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Τάκη Τζαμαργιά για την πολύτιμη βιωματική εμπειρία που μου προσέφερε στα μαθήματά του. Ευχαριστώ επίσης την κ. Αγγελική Βουδούρη, καθηγήτρια του Ε.Κ.Π.Α., για την υποστήριξή της ως μέλος της τριμελούς επιτροπής καθώς και όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη συνολική τους υποστήριξη καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», του Παιδαγωγικού Τμήματος του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με επιβλέπουσα την καθηγήτρια κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ και με την στήριξη και καθοδήγηση του καθηγητή κ. Χρήστου Κεχαγιά.

Το ενδιαφέρον μου για τη λογοτεχνική κληρονομιά του Harold Pinter αποτέλεσε την αρχική αφορμή που οδήγησε στην ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα. Τόσο η ανάγνωση των έργων του όσο και η παρακολούθηση των αντίστοιχων θεατρικών παραστάσεων στις οποίες παρευρέθηκα, ανά τα χρόνια, υπογράμμιζαν το πνευματικό μέγεθος ενός δραματουργού με ένα μοναδικό θεατρικό ύφος που ανατρέπει τις συμβατικές δομές και πειραματίζεται με τη γλώσσα, την αφήγηση και την ψυχολογία των χαρακτήρων. Οι θεματικές που πραγματεύεται με ενέπνευσαν έτσι ώστε να αναζητήσω τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του και να προσπαθήσω να συνεισφέρω με αυτόν τον τρόπο στην επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Ήδη από την αρχή της φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, συνειδητοποίησα ότι το ήθος που διαπνέει την Κοινωνική Παιδαγωγική είναι δυνατόν να εμπνεύσει μία στάση ζωής που κάνει τους ανθρώπους, πιο «ανθρώπινους», αν μου επιτρέπεται ο όρος. Για τον λόγο αυτό, επέλεξα να ασχοληθώ με το τόσο ουσιαστικό ζήτημα των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών και της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και να προσπαθήσω να το αναδείξω μέσα από το έργο ενός συγγραφέα με βαθιές κοινωνικές ανησυχίες και έντονο πολιτικό ακτιβισμό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια εποχή στην οποία τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά δεδομένα μεταβάλλονται διαρκώς συμπαρασύροντας συχνά αξίες, αντιλήψεις και τρόπους ζωής, γίνεται φανερή η αναγκαιότητα ενίσχυσης ενός συστήματος αξιών, αρετών και αρχών που εκφράζεται έμπρακτα και μετουσιώνεται σε στάση ζωής. Για την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οι αξίες, οι αρετές, οι αρχές, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις συνθέτουν τον ηθικό κώδικα των ανθρώπων, ο οποίος επηρεάζει τον ερμηνευτικό τους κώδικα και καθοδηγεί τις δράσεις και συμπεριφορές τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο την ανάδειξη τόσο των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο του Harold Pinter όσο και της επικοινωνίας η οποία όπως επισημαίνει ο Stödborg (2015) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική πράξη. Εκτιμάται, ότι το υπό μελέτη λογοτεχνικό έργο, είναι δυνατό να αποτελέσει το κατάλληλο πεδίο για τη διερεύνηση και την ανάδειξη της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης φύσης και της σημασίας των αξιών και μέσω της αξιοποίησής του να συμβάλλει στην προώθηση της βαθύτερης κατανόησης τους, καλλιεργώντας το έδαφος για την αμφισβήτηση και τον επαναπροσδιορισμό τους. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του πρωτότυπου έργου «No man's land» του Harold Pinter ως προς τον εντοπισμό σε αυτό αξιών και επικοινωνίας στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στον εντοπισμό των όρων που αναφέρονται σε αξίες και ειδικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικές, μέσα στο «No man's land» του Harold Pinter και στις μορφές της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στο κείμενο.

Οι αξίες και τα ηθικά διλήμματα που παρουσιάζονται στο «No man's land» το έχουν τοποθετήσει αρκετές φορές στο επίκεντρο ερευνητικών μελετών που σχετίζονται με την καλλιέργεια αξιών, κυρίως στην επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας (Matheson & Bridger, 2019; Lilja & Wahlström, 2014; Taylor, 2012; Naylor, 2011). Παρόλο οι περισσότερες μελέτες υποστηρίζουν τη σαφή διάκριση μεταξύ των επιστημονικών πεδίων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Εργασίας (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2011), είναι γεγονός πως και οι δύο συνεισφέρουν με τις θεωρήσεις, τις πρακτικές και τις μεθόδους τους σε διάφορους τομείς της κοινωνικής παρέμβασης (Mylonakou-Keke, 2015a). Η Κοινωνική

Παιδαγωγική αναλαμβάνει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο που αφορά την επιβίωση, την προσαρμογή, την εξέλιξη, την ανάπτυξη, την πρόοδο και την ευημερία όλων των ανθρώπων σε όλη διάρκεια της ζωής τους. Η συμβολή της στην καλλιέργεια και την εδραίωση ενός ισχυρού συστήματος αξιών είναι καίρια, καθώς η ουσία της εντοπίζεται στη δημιουργία και τη διαρκή ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους των ανθρώπων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Οι αντιλήψεις, οι μέθοδοι και οι πρακτικές της, διαπνέονται από τις θεμελιώδεις αξίες και αρχές της, οι οποίες εκκινούν από την αγάπη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την καλοσύνη, τη στοργή, την ευγένεια, τον βαθύ σεβασμό της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου ανεξαρτήτως ηλικίας, τη θετική στάση απέναντι στους άλλους, την αποδοχή της ετερότητας (Eichsteller & Holthoff, 2011; Eichsteller & Holthoff, 2010). Η επικοινωνία και η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων είναι ζήτημα πρωταρχικής σημασίας για την Κοινωνική Παιδαγωγική (Eichsteller & Holthoff, 2012) καθώς αποτελεί το κυρίαρχο μέσο με το οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν το ένα από το άλλο και αναπτύσσουν σχέσεις (McGregor, 2017). Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και η αποτελεσματική επικοινωνία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Schmid & Daly, 2014). Η αντιμετώπιση του άλλου ως «ίσου», το ουσιαστικό «μοίρασμα» των εμπειριών και το «άνοιγμα» του ζωτικού χώρου του ατόμου στον άλλον βρίσκονται στον πυρήνα της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης για την ατομική και κοινωνική ολοκλήρωση του ανθρώπου (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Σύμφωνα με τον Härmäläinen (2003) οι μεθοδολογικές πρακτικές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δεν μπορούν να περιοριστούν σε απλές παιδαγωγικές μεθόδους. Αντιθέτως, στηρίζονται σε ομαδικές τεχνικές, κατά τις οποίες επιδιώκεται η βελτίωση και η αλλαγή μιας υφιστάμενης κατάστασης μέσα από τη δυναμική, την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα της ομάδας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι συγκεκριμένες τεχνικές έχουν έντονα δημιουργικό χαρακτήρα καθώς η αξιοποίηση της δημιουργικότητας χαρακτηρίζει την Κοινωνική Παιδαγωγική (Eriksson, 2014). Η τέχνη της μουσικής, της ζωγραφικής, του θεάτρου, του δράματος και της επικοινωνίας χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές μέθοδοι αντί του «λόγου» και της «μεταφοράς γνώσεων» (Eriksson & Markström, 2009).

Στην περίπτωση της ενίσχυσης και της οικοδόμησης ενός αξιακού συστήματος σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, είναι φανερό ότι η μια απλή παιδαγωγική μέθοδος διδασκαλίας αξιών και επικοινωνιακών μοντέλων θα αποτύγχανε να καλλιεργήσει τη βαθύτερη κατανόηση τους. Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας για αυτό τον σκοπό, προσφέρεται ως μεθοδολογική πρακτική για την Κοινωνική Παιδαγωγική. Η λογοτεχνία συμβάλλει στην «ευαισθητοποίηση του ατόμου σε ζητήματα κοινωνικής, ηθικής ή συναισθηματικής υφής, ασκεί άμεση και τεράστια επίδραση στον αναγνώστη και δεν προσφέρει απλώς πληροφορίες και γνώσεις, αλλά μια ζωντανή εμπειρία, ένα βίωμα» (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2008, σσ. 27-40). Συνεπώς η λογοτεχνία, ως «βίωμα» αποτελεί πολύτιμο «εργαλείο» τόσο για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των ατόμων (Mihalakopoulos, 2007), όσο και για την ανάδειξη πανανθρώπινων αξιών (Αραβανή, 2006). Η δημιουργία και η επεξεργασία υποθετικών ιστοριών αξιοποιείται σε πλήθος κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και σύμφωνα με τη Razack (2006) μπορεί να οδηγήσει στη θεμελιώδη για την Κοινωνική Παιδαγωγική κοινωνική αλλαγή.

Εκτιμούμε ότι η εργογραφία του Pinter και συγκεκριμένα το *No man's land* πραγματεύεται σημαντικά ζητήματα που απασχολούν την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και μπορεί να αξιοποιηθεί ως ιστορία εφελτήριο ούτως ώστε να διευκολύνει τον αναστοχασμό και την ανανοηματοδότηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων σε ανάλογα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Καθώς η προβληματική των περισσότερων έργων του συγγραφέα περιστρέφεται γύρω από τη βαθιά μοναξιά του ανθρώπου, την υπαρξιακή του αγωνία για το άγνωστο και την αδυναμία του να επικοινωνήσει και να αναπτύξει ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις (Αηδονοπούλου, 2013), ταυτίζεται αναπόφευκτα με τη σημερινή πραγματικότητα. Η αδυναμία του σύγχρονου ανθρώπου να επικοινωνήσει, να συνδεθεί, να σχετισθεί, να συντροφεύσει, να εκφράσει την αγάπη του, να μετουσιώσει τις αξίες του σε πράξη, είναι ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη Κοινωνική Παιδαγωγική και απαιτούν βαθιά κατανόηση.

Στην ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η διερεύνηση των Κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών στη λογοτεχνία απαντάται αποσπασματικά και περιορισμένα, παρόλο που εντοπίζονται αρκετές αναφορές που σχετίζονται με την αξιοποίηση της τέχνης γενικότερα και της αφήγησης ιστοριών ειδικότερα, ως μεθοδολογικού «εργαλείου» για την Κοινωνική Παιδαγωγική.

Ομοίως, τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζεται ένα ερευνητικό κενό αναφορικά με τη σύνδεση των Κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών και του ζητήματος της επικοινωνίας. Όσον αφορά τη δραματουργία του Pinter, ενώ η ξενόγλωσση βιβλιογραφία που σχετίζεται με αυτό είναι ιδιαίτερος εκτενής, η διερεύνηση του έργου του στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής Θεώρησης των αξιών και της επικοινωνίας δεν έχει ακόμη συναντήσει ανάλογο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ως εκ τούτου, εκτιμάται ότι η παρούσα έρευνα θα προσφέρει στην Κοινωνική Παιδαγωγική τη δυνατότητα να προσθέσει το συγκεκριμένο έργο του Pinter, στη θεώρηση και τις μεθοδολογικές της προσεγγίσεις σε θέματα αξιών και επικοινωνίας συνεισφέροντας στη βαθύτερη κατανόηση αυτών των ζητημάτων, καθώς επίσης και στις περαιτέρω διεπιστημονικές της αναζητήσεις.

Ως λογοτεχνικό έργο που διερευνά θέματα επικοινωνίας και αξιών, το *No Man's Land* μπορεί να αξιοποιηθεί από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς ως ιστορία εφαλτήριο ούτως ώστε να προωθήσει τη βελτίωση και την αλλαγή, στη στάση και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Οι αξίες και τα ηθικά διλλήματα που παρουσιάζονται στο έργο είναι δυνατό να συμβάλλουν στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγήσουν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς και στην ανάδυση και ενίσχυση αξιών.

Επιπλέον, η διερεύνηση του ζητήματος της επικοινωνίας μπορεί να υποστηρίξει τον ίδιο τον κοινωνικό παιδαγωγό, στο πλαίσιο της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την προώθηση κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών, ενώ, ταυτοχρόνως, είναι δυνατόν να αποτελέσει πολύτιμο «εργαλείο» σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα για τη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας και την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων. Συνεπακολούθως, εκτιμούμε ότι η παρούσα μελέτη θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό των μεθοδολογικών εργαλείων και των διεπιστημονικών διασυνδέσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ενώ ταυτοχρόνως θα προσφέρει μια νέα προσέγγιση της δραματουργίας του Pinter στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια τα οποία κατανέμονται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** επιχειρείται μία αναλυτική παρουσίαση των αξιών, που αποτελούν κεντρικό ζητούμενο της έρευνας. Παρουσιάζονται οι διάφορες προσεγγίσεις και οι ορισμοί που διατυπώνονται στο πλαίσιο της εκάστοτε θεωρίας

αξιών, καθώς και τα είδη και τα χαρακτηριστικά των αξιών. Επισημαίνεται, το ζήτημα της κρίσης των αξιών στον σύγχρονο κόσμο και διερευνάται η συμβολή της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια τους. Τέλος, εξετάζονται οι αξίες που αναδεικνύονται στη δραματουργία του Harold Pinter καθώς και τα ζητήματα που συνθέτουν την προβληματική των έργων του.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι αξίες, αρετές, στάσεις και πεποιθήσεις που συνιστούν τον ηθικό κώδικα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και αναλύεται η έννοια του «κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους». Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τη συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην ηθική ανάπτυξη των ανθρώπων και στην καλλιέργεια κοινωνικοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων και εξετάζεται ο ρόλος της αξιοποίησης της λογοτεχνίας ως μεθοδολογικής πρακτικής για την επίτευξη αυτών των σκοπών. Ακολουθεί η παρουσίαση των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών που προβάλλονται μέσα από το έργο του Pinter «No man's land» και επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση σε μελέτες σχετικά με την αξιοποίηση του έργου για την ανάδειξη σε αυτό αντίστοιχων αξιών.

Το **τρίτο κεφάλαιο** της εργασίας πραγματεύεται το ζήτημα της επικοινωνίας. Αρχικά επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επικοινωνία» και στη συνέχεια παρουσιάζονται διάφορες προσεγγίσεις και ορισμοί που διατυπώνονται στο πλαίσιο της εκάστοτε επικοινωνιακής θεωρίας. Ακολουθεί η παρουσίαση των δύο κυρίαρχων σχολών σκέψης: της Σχολής της Διαδικασίας (Γραμμική) και της Σχολής της Σημειωτικής (Σημειολογική) και εξετάζονται τα επικοινωνιακά μοντέλα που εντάσσονται σε καθεμία από αυτές. Γίνεται εκτενής αναφορά στο επικοινωνιακό μοντέλο του Roman Jakobson το οποίο εξυπηρετεί και τις ανάγκες της παρούσας εργασίας ως προς τη διερεύνηση της επικοινωνιακής διαδικασίας στο «No Man's land» του Pinter. Τέλος εξετάζεται το ζήτημα και οι μορφές της επικοινωνίας στο συγκεκριμένο έργο.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** προσδιορίζεται με σαφήνεια η σημαντικότητα και ο σκοπός της έρευνας και διατυπώνονται τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, γίνεται η θεωρητική παρουσίαση της μεθόδου της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση από τις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, οι οποίες αξιοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας στο «No man's land» του Harold Pinter. Επίσης, καταγράφεται το υπό έρευνα υλικό, επισημαίνονται τα κριτήρια ένταξης των αναφορών στη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου και πραγματοποιείται περιγραφή

των αξόνων και των κατηγοριών ανάλυσης. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί που προκύπτουν κατά την έρευνα.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία απεικονίζονται σε πίνακες και γραφήματα.

Στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας, και διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με την αξιοποίηση των ευρημάτων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα για την ενδυνάμωση του αξιακού συστήματος των συμμετεχόντων και την ανάπτυξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους. Τέλος, διατυπώνονται τα επιλογικά συμπεράσματα, που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της έρευνας και εν γένει από τον προβληματισμό που θέτει η παρούσα εργασία.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η **βιβλιογραφία** και ακολουθεί το **Παράρτημα** στο οποίο περιλαμβάνονται μερικά βασικά στοιχεία για το No man's land του Harold Pinter, καθώς και η κωδικοποιημένη ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΑΞΙΕΣ

1.1 Εισαγωγή

Βασική θεματική έννοια της παρούσας μελέτης είναι οι αξίες. Ο όρος «αξία» αποτελεί αντικείμενο ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων και συζητήσεων, ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου, στον βαθμό που αυτό καθίσταται δυνατό. Ασφαλώς, δεν επιχειρείται η εκτενής παράθεση της σχετικής προβληματικής γύρω από τον όρο, ούτε αποτελεί άλλωστε και ζητούμενο της συγκεκριμένης εργασίας, κρίνεται όμως σκόπιμο να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται ως αντικείμενο και ως «εργαλείο».

Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «αξία», όπως φαίνεται στη συνέχεια, δεν καθορίζεται από έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό. Οι διάφορες προσεγγίσεις και ορισμοί που παρουσιάζονται, διατυπώνονται στο πλαίσιο της εκάστοτε θεωρίας αξιών και αντανακλούν τα ποικίλα οπτικά πρίσματα υπό τα οποία εξετάζονται οι αξίες (Άχλης, 1996). Ταυτοχρόνως, η έννοια της αξίας χαρακτηρίζεται από τη σχετικότητα που υπαγορεύει τη μεταβολή της στον χώρο και στον χρόνο. Το ίδιο το περιεχόμενο των αξιών μεταβάλλεται στο πέρασμα των αιώνων και διαμορφώνεται από τις ποικίλες θρησκευτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες που καθορίζουν τον χαρακτήρα των κοινωνιών μέσα στον χρόνο (Beckett, Maynard, & Jordan, 2017).

Κατ' αντιστοιχία με τις διάφορες προσεγγίσεις που επιχειρούν να αποσαφηνίσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο των αξιών, προτείνονται και διαφορετικές ταξινομήσεις των αξιών σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο και τη μορφή τους. Οι διάφορες προσεγγίσεις φαίνεται να οδηγούνται στην εκτίμηση ότι οι αξίες περιλαμβάνουν ένα σύνολο ιδιοτήτων που διαμορφώνουν και καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Λειτουργούν ως πρότυπα τα οποία κατευθύνουν και αιτιολογούν τις ανθρώπινες ενέργειες (Ferstinger, 1954) και παρακινούν τους ανθρώπους να επιδιώκουν ανώτερους, επιθυμητούς σκοπούς (Maslow, 1959). Ταυτοχρόνως, λειτουργούν ρυθμιστικά, καθώς κατευθύνουν τις επιθυμητές συμπεριφορές, σκοπούς και μέσα σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες αξιολογήσεις της κοινωνίας (Kilby, 1993) και περικλείουν την επιθυμία για καλύτερη οργάνωση της ζωής, οδηγώντας το άτομο στην αυτογνωσία, την επίγνωση των ατομικών και συλλογικών δυνατοτήτων και την αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1959).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα αναδύεται έντονα το ζήτημα της κρίσης των αξιών. Η διαφοροποίηση των αναγκών που χαρακτηρίζει την εκάστοτε εποχή οδηγεί και σε αντίστοιχη μεταβολή των αξιών με αποτέλεσμα κάποιες αξίες να εξασθενούν ενώ άλλες, νέες, να υιοθετούνται (Μουτσόπουλος, 1991). Ο ευδαιμονισμός, η απληστία και η επικράτηση της τεχνολογικής, σε βάρος της πνευματικής ανάπτυξης, που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο κόσμο έχουν εμφανείς επιπτώσεις στις παραδοσιακές αξίες. Η περιθωριοποίηση αξιών που σχετίζονται με την πνευματική, κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη του ανθρώπου, δημιουργούν «ηθική αναστάτωση», με αποτέλεσμα να γίνονται πιο έντονες οι ψυχογενείς συγκρούσεις αξιών στο άτομο, εφόσον το αξιολογικό σύστημα είναι ασταθές (Μουσουρού, 1999). Εντούτοις, ταυτοχρόνως με την κρίση των αξιών, εκδηλώνεται και μία τάση απόρριψης της ιδιοτέλειας και της πλεονεξίας η οποία, ενθαρρύνοντας την ανάπλαση και την αφύπνιση των συνειδήσεων, στοχεύει στη διάσωση θεμελιωδών αξιών (Νιάρχος, 1991). Οι νεότερες γενιές είναι δυνατό να υιοθετήσουν νέα συστήματα αξιών που θα βασίζονται στην παράδοση και θα εγκιβωτίζουν τις ανάγκες και το πνεύμα της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι αξίες αυτές θα εκπορεύονται από το όραμα για έναν κόσμο «ελευθερίας, δικαιοσύνης, αξιοκρατίας και ευγενούς άμιλλας σε όλους τους τομείς, με σεβασμό προς τον άνθρωπο» (Γογγάκη, 2015, σ. 10).

Που εντοπίζονται όμως οι αξίες και πώς καλλιεργούνται στους ανθρώπους; Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως η λογοτεχνία συνιστά από τη φύση της πεδίο αναζήτησης νοημάτων και αξιών που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη (Αναστασάκη, 2021). Δια μέσου της λογοτεχνίας, παρουσιάζονται ζωές ηρώων, φωτίζονται πτυχές χαρακτήρων και συμπεριφορών, αντανακλώνται οι συλλογικοί κανόνες της κοινωνίας μέσα στην οποία δημιουργείται και εκφράζονται οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι προσδιορίζουν τους εαυτούς τους και τους άλλους (Μαλαφάντης, 2006). Σύμφωνα με τον Culler (2000), η λογοτεχνία προσφέρει μια άμεση πρόσβαση στη μελέτη και την κατανόηση των διαφόρων μορφών της ανθρώπινης εμπειρίας, δηλαδή, αξιών, κανόνων, όρων, ιεραρχήσεων και διακρίσεων που διέπουν συνολικά την κοινωνική ζωή και δράση.

Το πνευματικό μέγεθος του βραβευμένου με Νόμπελ Λογοτεχνίας, Harold Pinter και η συνεισφορά του στην παγκόσμια λογοτεχνική κληρονομιά υπαγόρευαν την διερεύνηση της προβληματικής των έργων του σε θέματα αξιών. Η βαθιά μοναξιά του ανθρώπου, η υπαρξιακή αγωνία απέναντι στο άγνωστο, η προσπάθεια και η αδυναμία

του να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους συνανθρώπους του και η αναζήτηση της ταυτότητας του είναι μερικά από τα ζητήματα που αναδεικνύονται στο μεγαλύτερο μέρος της δραματουργίας του (Brandt, 1971). Το ζητούμενο για τον Pinter είναι η εύρεση των στοιχείων που ενώνουν τους ανθρώπους σε ένα μικρο-πλαίσιο και όχι των στοιχείων που καθορίζουν την αφηρημένες κοινωνικές σχέσεις σε επίπεδο μακρο-πλαίσιο (Quigley, 2009). Και ενώ οι σχέσεις που παρουσιάζονται, συχνά συνιστούν αντιπαραδείγματα υποδειγματικών αλληλεπιδράσεων και ουσιαστικών δεσμών, οι προσδοκίες, οι ελπίδες και οι ανάγκες των ανθρώπων όπως εκδηλώνονται μέσα από αυτές τις σχέσεις, παρέχουν το κατάλληλο «μοντέλο» κατανόησης παρόμοιων προσδοκιών, ελπίδων και αναγκών που διαμορφώνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο. Ταυτοχρόνως καταδεικνύουν την απόλυτη αλληλεξάρτηση του «ιδιωτικού» και του «κοινού» και θέτουν το κρίσιμο ζήτημα της ατομικής ευθύνης μέσα σε μία πραγματικότητα πολιτικής καταπίεσης όπου η αλήθεια και οι αξίες βρίσκονται στο πλευρό των βασανισμένων και των καταπιεσμένων (Aragay, 2009).

1.2. Η έννοια της αξίας: Από τη Φιλοσοφία στις Κοινωνικές Επιστήμες

Ο προσδιορισμός της έννοιας της «αξίας» και ο καθορισμός του περιεχομένου των «αξιών» έχει απασχολήσει την ανθρωπότητα ανά τους αιώνες. Οι αξίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον άνθρωπο, καθώς νοηματοδοτούν την ύπαρξη του και υπαγορεύουν τις πράξεις του. Διαμορφωμένες σε αξιακά συστήματα, συνιστούν τον σκελετό κάθε πολιτισμού, ως εκ τούτου, αναζητούνται, μελετώνται, προσδιορίζονται και επαναπροσδιορίζονται από την αρχαιότητα ως σήμερα. Η επιστήμη της Φιλοσοφίας -κυρίως ο κλάδος της Ηθικής-, υπήρξε η πρώτη από τις επιστήμες που ασχολήθηκε με το ζήτημα των αξιών.

Στην Πολιτεία του Πλάτωνα (~380 π.Χ.) τίθενται βασικά ερωτήματα που ανοίγουν τον δρόμο για την αναζήτηση των αξιών. Ο προσδιορισμός του κάλους, της δικαιοσύνης, της ανδρείας και του αγαθού, θέτουν τα θεμέλια για τη μετέπειτα πραγμάτευση του ζητήματος των αξιών στη Δυτική Φιλοσοφία. Στην Πολιτεία, ο Πλάτων επιχειρεί μια πρώτη σύνδεση των αξιών με την ηθική ενώ ο Σωκράτης εστιάζει στη γνώση ως προπύργιο των αξιών και της ηθικής (Πυργιωτάκης, 2000). Ο Αριστοτέλης στρέφεται προς τον ίδιο τον άνθρωπο και αναπτύσσει τη δική του ηθική θεώρηση όπου πλέον το αγαθό και το καλό απομακρύνονται από τις Πλατωνικές

εξιδανικεύσεις καθώς η θεωρητική σκέψη μετουσιώνεται σε πράξη. Όπως αναφέρει στα Ηθικά Νικομάχεια (1140a-1141a): «...λείπεται ἄρα αὐτὴν εἶναι ἕξιν ἀληθῆ μετὰ λόγου πρακτικὴν περὶ τὰ ἀνθρώπων ἀγαθὰ καὶ κακά». Για τους στωικούς φιλοσόφους, οι αξίες είναι συνυφασμένες με την αρετή ως φυσική επιλογή και με την υγεία, την τέχνη, τον πλούτο, την ομορφιά και την πρόοδο ως επιδίωξη, καθώς για πρώτη φορά οι θυμικές και επιθυμούμενες καταστάσεις λαμβάνονται υπόψιν, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των ανθρώπων απέναντι στις αξίες (Zeller & Nestle, 1990).

Στην πορεία των αιώνων η ίδια η έννοια της αξίας μεταβάλλεται και επαναπροσδιορίζεται με βάση τις εκάστοτε κοσμοθεωριακές προσεγγίσεις. Η μεταφυσική, οντολογική θεώρηση των καθολικών και αναλλοίωτων αξιών της αρχαίας ελληνικής διανόησης δίνει τη θέση της στον άκρατο επιστημονισμό του θετικισμού και κατ' επέκταση στην αμφισβήτηση της μεταφυσικής και της καθολικότητας των αξιών (Μαρκόπουλος, 2007). Οι διαφορετικές θεωρίες που αναπτύσσονται εκφράζουν και μια διαφορετική θέαση της πραγματικότητας και ταυτοχρόνως μια διαφορετική προσέγγιση των αξιών. Παραλλήλως, το περιεχόμενο των αξιών μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από τις ποικίλες θρησκευτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες που καθορίζουν τον χαρακτήρα των κοινωνιών μέσα στον χρόνο (Beckett, Maynard, & Jordan, 2017).

Στη νεότερη φιλοσοφία, η σύγχρονη συζήτηση περί αξιών εκκινεί από τον Hume, ο οποίος, όπως και όλοι οι εμπειριστές φιλόσοφοι, προσδίδει στις αξίες «αισθητές ποιότητες» που υπάγονται είτε στον πόνο, είτε στην ηδονή (Árdal, 1977). Ορμώμενος από τη φιλοσοφία του Hume και τη σχέση «είναι-δέοντος» αλλά και την επικράτηση του θετικισμού, ο Kant επιχειρεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα: «ποια είναι η θέση και ποιος οφείλει να είναι ο προσανατολισμός του ανθρώπου μέσα σε ένα ανοιχτό σύμπαν απαρτιζόμενο από σκέτα φυσικά όντα και γεγονότα;» (Θεοδώρου, 2015, σσ. 123-144). Σύμφωνα με τον Reiner (1983, p. 156), ο Kant και όχι ο Lotze, όπως συνήθως υποστηρίζεται, ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της «αξίας» στη Δυτική Ευρώπη. Στη Θεμελίωση της Μεταφυσικής των Ειδών (1785), ο Kant αναφέρεται ρητά στις αξίες (Werthe) και επιχειρεί την πρώτη διάκρισή τους σε «απόλυτες», οι οποίες αφορούν την ίδια την ύπαρξη του όντος και «σχετικές», οι οποίες αναφέρονται στις προσδιδόμενες στα αντικείμενα αξίες (Reiner, 1983). Η απόλυτη αξία για τον Kant είναι συνυφασμένη με τον άνθρωπο ως ύπαρξη και την «έλλογη ουσία» που τον διακρίνει.

Στη βάση των αναλύσεων του Kant, ο Lotze επιχειρεί μια «ψυχολογική προσέγγιση» των αξιών καθώς εισάγει τον «σχεσιακό» χαρακτήρα των αξιακών νοηματοδοτήσεων του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Lotze, η αναγνώριση μιας αξίας δεν περιορίζεται στη γνωσιακή ή αισθητηριακή εμπειρία που παρουσιάζεται από ένα γεγονός ή ένα αντικείμενο αλλά προκύπτει από την αναγωγή της αξίας σε ιδεώδες μέσω του οποίου το υποκείμενο νοηματοδοτεί τη ροή των εμπειριών του (Sullivan, 2014). Ως ύψιστη αξία δε, νοείται εκείνη «που συλλαμβάνεται στην ποιοτικώς πλέον υψηλή ετεροίωση ηδονής» η οποία δεν είναι άλλη από την αγάπη (Θεοδώρου, 2015, σ. 158). Εκκινώντας από το έργο των Kant και Lotze, οι νέο-καντιανοί φιλόσοφοι αναπτύσσουν τη δική τους φιλοσοφία των αξιών. Ο Windelband, ο οποίος υπήρξε μαθητής του Lotze, επιχειρεί να εξελίξει την κανονιστική θεωρία του Kant, προσθέτοντας το «κανονιστικό επιθυμείν» και το «κανονιστικό συναισθάνεσθαι» (Heidegger, 1987a). Ουσιαστικά, ο Windelband αποδέχεται την ύπαρξη των γνωσιακών αξιών ως ρυθμιστών του «σκέπτεσθαι» και κάνει λόγο για την ύπαρξη ηθικών αξιών οι οποίες λειτουργούν ρυθμιστικά ως προς τις επιθυμίες και τα συναισθήματα. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Rikert ο οποίος προτείνει την απευθείας υιοθέτηση του ενυπάρχοντος αξιακού συστήματος του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο το άτομο εντάσσεται (Zijderfeld, 2006).

Καθώς το ζήτημα της διερεύνησης των αξιών αποκτά κεντρική θέση στις φιλοσοφικές αναζητήσεις του Δυτικού πολιτισμού, αναπτύσσεται και η μηδενιστική σκέψη του Nietzsche (1984) σύμφωνα με την οποία η όποια αξιολογία έχει τεθεί, αποτυγχάνει να προσανατολίσει την ανθρώπινη ύπαρξη κατά τρόπο ευνοϊκό για τον ίδιο τον άνθρωπο (Anderson, 2022). Ωστόσο, παρά την πλήρη απαξίωση των υπαρχουσών αξιών και την έκφραση της ανάγκης επαναπροσδιορισμού τους, ο Nietzsche, δε συγκροτεί μια εμπεριστατωμένη θεωρία ως προς το «τι είναι οι αξίες» με αποτέλεσμα να εντοπίζονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία ποικίλες ερμηνείες ανφορικά με την ενόηση των αξιών από τον Γερμανό φιλόσοφο (Anderson, 2022; Clark & Dudrick, 2012; Leiter, 2002).

Για τον Αυστριακό Εμπειριστή Brentano, οι αξίες αφορούν τη γνωσιακή και αξιολογική τοποθέτηση των υποκειμένων στην αισθητηριακή πρόσληψη της πραγματικότητας. Το «αγαθό» εκφράζει την ορθή γνωσιακή ή θυμική στάση του ανθρώπου απέναντι στα αισθητηριακά περιεχόμενα και η αξία συνίσταται σε κάθετι ορθό στο οποίο τοποθετείται με αγάπη (π.χ. αλήθεια, γνώση, απόλαυση, χαρά) (Θεοδώρου, 2015, σσ. 200-215). Η θέση του Γερμανού φιλοσόφου Scheler, βασίζεται

ση φαινομενολογική αξιολογία του Edmund Husserl, ο οποίος θεμελίωσε τη φαινομενολογική φιλοσοφία και καλλιέργησε το έδαφος για την ανάπτυξη νέων ηθικών θεωριών. Ο Scheler, υιοθετώντας την πλατωνική προσέγγιση, προσδίδει στις αξίες αντικειμενικά χαρακτηριστικά και ιεραρχική οργάνωση και τις τοποθετεί σε μία πραγματικότητα μη αντιληπτή από τις αισθήσεις (Mulligan, 2008).

Αντίθετα προς τις φιλοσοφικές θεωρίες, στις κοινωνικές επιστήμες η νοηματοδότηση και η ιεράρχηση των αξιών δεν προϋποθέτει απαραίτητα την εγκυρότητα και την ορθότητά τους. Η Κοινωνιολογία και η Ανθρωπολογία προσεγγίζουν τις αξίες με γνώμονα ένα αξιοκρατικό σύστημα το οποίο απαρτίζεται από κανόνες που υποδεικνύουν επιθυμητές συμπεριφορές για την κοινωνία και μελετούν τη σημασία του για την εύρυθμη λειτουργία της (Γεώργας, 1995). Οι αξίες συνιστούν «εμπειρικές μεταβλητές» του κοινωνικού βίου και εξαρτώνται από την κοινή αποδοχή τους από τα μέλη μιας κοινωνίας (Becker, 1972). Σύμφωνα με τον Weber (1997) κάθε κοινωνία χαρακτηρίζεται από ένα ορισμένο αξιακό σύστημα. Βάσει του εν λόγω συστήματος, τα μέλη της διαμορφώνουν την ατομική και συλλογική τους δράση. Η διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος διασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη, την κοινωνική συνοχή και τη σταθερότητα των κοινωνικών δομών ενώ ταυτοχρόνως καλλιεργεί τη συλλογικότητα και την ενότητα.

Για τον ανθρωπολόγο C. Kluckhohn (1951) οι αξίες συνιστούν «εμφανείς ή υπονοούμενες συλλήψεις» που σχετίζονται με όσα ένα άτομο ή μία ομάδα επιθυμεί και επηρεάζουν τον τρόπο, τα μέσα και τους σκοπούς βάσει των οποίων επιλέγει να δράσει. Βασιζόμενος στον ορισμό του Kluckhohn, ο Kilby (1993) σημειώνει ότι η σύλληψη που θεωρείται επιθυμητή είναι εκείνη που έχει αξιολογηθεί ως τέτοια από την κοινωνία. Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος το καλό, το καλύτερο και το ορθό όπως αντίστοιχα το κακό, το χειρότερο και το λανθασμένο οδηγεί στη συγκρότηση ενός αξιακού συστήματος που αντανακλάται στη συμπεριφορά του ανθρώπου, στους στόχους που επιλέγει να πραγματώσει και στα μέσα που χρησιμοποιεί για την επίτευξή τους.

Αντίστοιχα, ο Heider (1958) ορίζει την αξία ως «αντίληψη, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή μιας ομάδας που την θεωρεί επιθυμητή και επηρεάζει την επιλογή από τις διαθέσιμες λειτουργίες, τα μέσα και τις τελικές ενέργειες». Η Hutcheon (1972) υποστηρίζει ότι η έννοια της αξίας αφορά «λειτουργικά κριτήρια δράσης» και όχι νόρμες, ιδανικά, πεποιθήσεις ή επιθυμίες. Για τον Rokeach (1973) «αξία είναι μια

άποψη που κατέχει κεντρική θέση στο συνολικό σύστημα απόψεων του ατόμου και αφορά το πώς πρέπει και δεν πρέπει να συμπεριφέρεται το άτομο, τις ιδεώδεις μορφές συμπεριφοράς και τους ιδεώδεις τελικούς σκοπούς». Στη συστηματική ανάλυση που πραγματοποίησε, υποστηρίζει την ύπαρξη ενός κοινού συστήματος αξιών μεταξύ των ατόμων, αναφέροντας ωστόσο ότι κάθε αξία νοηματοδοτείται με διαφορετικό τρόπο από τα επιμέρους άτομα, ανάλογα με τη σπουδαιότητα που έχει κάθε αξία στο προσωπικό αξιακό τους σύστημα.

Ο Najder (1975) αντιλαμβάνεται την αξία ως «κρίση» ή εκπεφρασμένη λογική σκέψη η οποία προσδίδει σε ορισμένα αντικείμενα και καταστάσεις στοιχεία πολυτιμότητας και συνιστά «μια τελική δικαίωση άλλων κρίσεων σε ένα δεδομένο σύστημα αξιολογήσεων». Ο Reichardt (1979) ορίζει την αξία ως «έναν ενεργό τρόπο προτίμησης ή εγκατάλειψης αντικειμένων ή κοινωνικών καταστάσεων σε ένα συγκεκριμένο κοινό. Ο τρόπος αυτός μπορεί να εδραιωθεί μέσα στην κινητήρια δομή των μεμονωμένων ατόμων, αλλά το περιεχόμενο του δείχνει έναν υψηλό βαθμό γενίκευσης».

Για τον Schwartz (1992) οι αξίες που εντοπίζονται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια έχουν καθολικό χαρακτήρα, διαφέρουν ωστόσο, ως προς το βαθμό σημαντικότητας ο οποίος επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο των ατόμων. Οι αξίες ανταποκρίνονται σε τρεις κυρίαρχες ανάγκες που διέπουν την ανθρώπινη ύπαρξη: τη βιολογική, την ανάγκη κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την ανάγκη επιβίωσης και ευημερίας στην ομάδα (Schwartz, 1994) και λειτουργούν ως «καθοδηγητικά πρότυπα» βάσει των οποίων οι άνθρωποι προσανατολίζουν τη σκέψη και τη δράση τους (Schwartz, 2007).

Είναι φανερό ότι ο προσδιορισμός του εννοιολογικού περιεχομένου της αξίας έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημών, όπως η Φιλοσοφία, η Κοινωνιολογία, η Ανθρωπολογία, η Ψυχολογία, κ.ά. κάθε μία από τις οποίες έχει συμβάλει στην προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «αξία» και διαμόρφωσης ενός ενιαίου εννοιολογικού πλαισίου. Γίνεται αντιληπτό, ωστόσο, ότι η υιοθέτηση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού είναι ιδιαίτερος δύσκολη, αν όχι αδύνατη, καθώς δεν υφίσταται ο εννοιολογικός εξοπλισμός βάσει του οποίου οι εμπειρικές έρευνες θα ήταν σε θέση να διασαφηνίσουν πλήρως τον όρο (Osborne, 1993). Οι διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμοί που προαναφέρθηκαν, διατυπώνονται στο πλαίσιο της

εκάστοτε θεωρίας αξιών και αντανακλούν τα ποικίλα οπτικά πρίσματα υπό τα οποία εξετάζονται οι αξίες (ό.π.).

Ένας περιεκτικός, συμβατικός ορισμός που προτείνεται, ορίζει την αξία ως έναν «κοινωνικά προσδιορισμένο ορισμό αντικειμένων (προσώπων, ιδεών, καταστάσεων, διαδικασιών, ενεργειών) του κόσμου που μας περιστοιχίζει, φυσικού και κοινωνικού, που φανερώνει τη θετική τους ή αρνητική τους σημασία για τον άνθρωπο και την κοινωνία» (Αχλīs, 1996, σ. 28). Πρόκειται δηλαδή για μία ιδιότητα ενός υποκειμένου ή ενός αντικειμένου που είναι δυνατόν να εκτιμηθεί και να αποτελέσει επιθυμητό για τον άνθρωπο σκοπό, λαμβάνοντας ταυτοχρόνως τη μορφή ενός «κοινωνικά επιθυμητού, θεμελιώδη κανόνα» (ό.π.).

1.3. Τα είδη και τα χαρακτηριστικά των αξιών

Κατ' αντιστοιχία με τις διάφορες προσεγγίσεις που επιχείρησαν να αποσαφηνίσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο των αξιών, προτάθηκαν και διαφορετικές ταξινομήσεις των αξιών σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο και τη μορφή τους. Ο Najder (1975) στο έργο του «Values and Evaluations» διακρίνει τρία είδη αξιών που εμφανίζονται στα φιλοσοφικά κείμενα: την ποσοτική, τη γνωρισματική και την αξιολογική. Η πρώτη μεταφράζεται σε μοναδες μέτρησης ή σύγκρισης και δηλώνει το -συνήθως αριθμητικό- ποσό ενός πράγματος. Η γνωρισματική αξία, όπως υποδηλώνει και το όνομά της, αφορά ένα γνώρισμα στο οποίο αποδίδεται αξία. Η αξιολογική αξία, η οποία συνιστά και τη σημαντικότερη στη φιλοσοφία των αξιών και στις κοινωνικές επιστήμες, αναφέρεται σε ιδέες, αρχές και κριτήρια τα οποία καθιστούν αντικείμενα, ιδιότητες και καταστάσεις «πολύτιμα» και συνεπακολούθως να αποδίδεται σε αυτά θετική ή αρνητική αξία.

Ο Rokeach (1973) διακρίνει δύο τύπους αξιών· τις τελικές (terminal values) και τις συντελεστικές αξίες (instrumental values). Οι τελικές αξίες αφορούν αξίες «ύπαρξης» και εκφράζουν τελικούς ή απώτερους στόχους που τα άτομα επιθυμούν να επιτύχουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (π.χ. ειρήνη, ισότητα). Οι λειτουργικές αξίες από την άλλη αναφέρονται στα «προτιμώμενα μέσα» τα οποία θα εκδηλωθούν ως συμπεριφορές, (π.χ. ευγένεια, ειλικρίνεια), προκειμένου τα άτομα να πραγματώσουν τους τελικούς σκοπούς τους. Οι αξίες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία διακρίνονται περαιτέρω σε ηθικές αξίες και αξίες ικανότητας. Οι ηθικές αξίες

αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με την ορθή διαπροσωπική συμπεριφορά και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (π.χ. τιμιότητα) ενώ οι αξίες ικανότητας αφορούν τις συμπεριφορές που υιοθετούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι (π.χ. δημιουργικότητα). Από την άλλη, οι τελικές αξίες διακρίνονται σε προσωπικές και σε κοινωνικές ανάλογα με το είδος του σκοπού που επιθυμεί το άτομο να πραγματοποιήσει. Αν ο σκοπός αφορά το ίδιο το άτομο, τότε πρόκειται για προσωπική αξία (π.χ. αυτοπραγμάτωση) ενώ αν έχει ως άξονα αναφοράς την κοινωνία της οποίας είναι μέλος, τότε πρόκειται για κοινωνική αξία (π.χ. ευημερία).

Ο Spranger (1928) υποστηρίζει ότι σε κάθε άτομο υπάρχουν διαφορετικές αξίες, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τους σκοπούς των πράξεων του και τις ταξινομεί με βάση το περιεχόμενο τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του, υπάρχουν έξι είδη αξιών, οι θεωρητικές, οι οικονομικές, οι αισθητικές, οι κοινωνικές, οι πολιτικές και οι θρησκευτικές αξίες, οι οποίες αναφέρονται αντίστοιχα σε έξι τύπους ανθρώπων.

Ο Schwartz (1992; 1994; 2007) ταξινομεί τις αξίες σε δέκα τύπους: διέγερση, ηδονισμός, παράδοση, ασφάλεια, αυτοπροσδιορισμός, παγκοσμιότητα, καλοσύνη, κομφορμισμός, δύναμη και επίτευξη στόχων. Οι τύποι αξιών οργανώνονται σε μια κυκλική δομή δύο διαστάσεων με βάση τα συμβατά και τα αντικρουόμενα στοιχεία τους. Σύμφωνα με τον Schwartz, η συγκεκριμένη δομή χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές συγκρούσεις: Η πρώτη συμβαίνει ανάμεσα σε αξίες που σχετίζονται με την αυτονομία ατόμου (διέγερση και αυτό-κατεύθυνση) και σε εκείνες που αφορούν τη σταθερότητα και τη βεβαιότητα (παράδοση και ασφάλεια). Η δεύτερη σύγκρουση λαμβάνει χώρα μεταξύ της προώθησης των ατομικών επιδιώξεων (δύναμη και επίτευξη στόχων) και συλλογικών επιδιώξεων (καλοσύνη και παγκοσμιότητα). Η τρίτη αφορά την ικανοποίηση των επιθυμιών του ατόμου (ηδονισμός) έναντι αξιών που χαρακτηρίζονται από τον αυτοέλεγχο και την αποδοχή εξωτερικών ορίων (παράδοση και κομφορμισμός).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αξιών, ο Feather (1975) χαρακτηρίζει τις αξίες ως «το νήμα που συνδέει άτομα, ομάδες, οργανώσεις και την ίδια την κοινωνία» και σε μεταγενέστερη μελέτη του (1991) τους προσδίδει τις εξής ιδιότητες:

- είναι γενικές απόψεις που αφορούν την επιθυμητή συμπεριφορά

- διακρίνονται από τα στοιχεία του «καλού και του κακού» και χαρακτηρίζονται από το πρόπον
- δημιουργούν και επηρεάζουν τις στάσεις
- συνιστούν κριτήρια αξιολόγησης ενεργειών, αιτιολόγησης πεποιθήσεων και επιλογής συμπεριφορών μεταξύ διαφόρων εναλλακτικών λύσεων
- οριοθετούν το άτομο απέναντι στην επιρροή της κοινωνίας και διαμορφώνουν τη βάση της παρουσίας του εαυτού στους άλλους
- είναι ιεραρχικά δομημένες για κάθε άτομο και η σημασία εξαρτάται από τον χώρο και τον χρόνο
- διαμορφώνουν διαφορετικά συστήματα όταν δέχονται την επίδραση άλλων πολιτισμών και πεποιθήσεων.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Schwartz (2005a) τα βασικά χαρακτηριστικά των αξιών είναι τα εξής:

- συνιστούν αρχές ή πεποιθήσεις. Αντανακλώνται στη συμπεριφορά του ατόμου και συνοδεύονται από συναισθηματική φόρτιση κατά την έκφρασή τους
- αναφέρονται σε επιθυμητούς στόχους και καθορίζουν τα κίνητρα δράσης του ατόμου
- αφορούν πιο διευρυμένες έννοιες, σε σχέση με τις νόρμες ή τις συμπεριφορές, προϋπάρχουν και υπερβαίνουν συγκεκριμένες δράσεις και καταστάσεις.
- λειτουργούν ως πρότυπα ή σταθερές, που καθοδηγούν την ατομική συμπεριφορά και ως κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς των άλλων
- ιεραρχούνται με βάση τη σημαντικότητα που τους αποδίδεται από ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα
- Η βαρύτητα που προσδίδει το άτομο σε κάθε αξία, διαμορφώνει το αξιακό του σύστημα, το οποίο καθορίζει τη συμπεριφορά του. Κάθε ενέργεια ή συμπεριφορά δεν εκφράζει μόνο μια αξία, αλλά αποτελεί τη συνισταμένη έκφρασης πολλών αξιών που μπορεί να είναι συμβατές ή αντικρουόμενες.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι αξίες περιλαμβάνουν ένα σύνολο ιδιοτήτων που διαμορφώνουν και καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Λειτουργούν ως πρότυπα τα οποία κατευθύνουν και αιτιολογούν τις ανθρώπινες

ενέργειες (Ferstinger, 1954) και παρακινούν τους ανθρώπους να επιδιώκουν ανώτερους, επιθυμητούς σκοπούς (Maslow, 1959). Ταυτοχρόνως, λειτουργούν ρυθμιστικά, καθώς κατευθύνουν τις επιθυμητές συμπεριφορές, σκοπούς και μέσα σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες αξιολογήσεις της κοινωνίας (Kilby, 1993) και περικλείουν την επιθυμία για καλύτερη οργάνωση της ζωής οδηγώντας το άτομο στην αυτογνωσία, την επίγνωση των ατομικών και συλλογικών δυνατοτήτων και την αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1959).

1.4 Το ζήτημα της κρίσης των αξιών

Η σχέση αλληλεξάρτησης που αναπτύσσεται ανάμεσα στις αξίες και την κοινωνία στην οποία διαμορφώνονται οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό της μορφής και του περιεχομένου των αξιών ανάλογα με τις ανάγκες των ατόμων που ζουν σε αυτή (Καζεπίδης, 1998). Η εξασθένιση ορισμένων αξιών και η υιοθέτηση νέων είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της πορείας των αξιών στον χώρο και τον χρόνο (Μουτσόπουλος, 1991). Στη σημερινή εποχή αναδύεται το φαινόμενο της κρίσης των αξιών και συνεπακολούθως της κρίσης των συνειδήσεων (Νιάρχος, 1991). Η επικράτηση ενός κοινωνικοοικονομικού συστήματος που προωθεί την ανάδειξη του ατομικισμού ως προτύπου ζωής και την αναγωγή του προσωπικού-και συγκεκριμένα του υλικού- κέρδους σε ύψιστη αξία, καλλιεργεί το έδαφος για την περιθωριοποίηση αξιών συνυφασμένων με την καλοσύνη, την αγάπη, την ανθρωπιά, τη συντροφικότητα, τον αλληλοσεβασμό κ.ά. (Γογγάκη, 2015).

Ο κοινωνικός και πολιτικός μοντερνισμός χαρακτηρίζεται από την αντίληψη της κοινωνίας ως οικονομικής και όχι ως πολιτικής. Ως εκ τούτου, το «κοινωνικό» δεν ορίζεται βάσει πολιτικών κριτηρίων αλλά βάσει οικονομικών με αποτέλεσμα η αρχή της πολιτικής επικοινωνίας να υποκαθίσταται από την «αρχή της ανταλλαγής» (Γογγάκη, 2015). Συνεπακολούθως, η οικονομική αξία, μετατρέπεται σε σύμβολο για όλες τις φάσεις του μοντερνισμού, με την «αξία της ανταλλαγής» να αποτελεί την κύρια μορφή έκφρασης της αξίας στον συγκεκριμένο τρόπο παραγωγής της μοντέρνας αστικής κοινωνίας (Μάρκης, 1996). Σύμφωνα με τον Weber (1918), η μοντέρνα οικονομική επιστήμη θεμελιώνει πραγματιστικά μια θεωρία της αξίας από την σκοπιά του «λογιστικού υπολογισμού». Ταυτοχρόνως, η πορεία της υποκειμενοποίησης του μοντέρνου φιλοσοφικού λόγου τοποθετεί την αξία σε όλα τα πεδία της φιλοσοφικής και κοινωνικής δραστηριότητας με αποτέλεσμα οι υπάρχουσες

αξίες, ως αρχές και δομές της κοινωνικής και πολιτικής ζωής στον σύγχρονο κόσμο, να εγκαταλείπονται και να αντικαθίστανται από άλλες (Μουτσόπουλος, 1991).

Κατά τον Νιάρχο (1991), η συστηματική αλλοίωση των δομικών στοιχείων του πολιτισμού που καταλήγει στην αλλοτρίωση, εκφράζεται ως κρίση των συνειδήσεων και αντανακλάται άμεσα στην κρίση των αξιών. Η εξασθένηση της γοητείας των παραδοσιακών αξιών, και η επικράτηση νέων αξιών οδηγεί στη διαφοροποίηση των συνειδήσεων. Επομένως, η κρίση των αξιών δεν αφορά, τις αξίες καθαυτές αλλά τη συνείδηση και τους προσανατολισμούς της κατά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της (Γογγάκη, 2015). Ο ευδαιμονισμός, η απληστία και η επικράτηση της τεχνολογικής σε βάρος της πνευματικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο κόσμο έχουν εμφανείς επιπτώσεις, ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους. Η ηθική «χαλάρωση» η οποία συνοδεύει τη φθορά των αξιών έχει ως αποτέλεσμα τον ολοένα και αυξανόμενο κοινωνικό εκφυλισμό, καθώς τα άτομα επιλέγουν την απομόνωση «μέσα στην ίδια την αποξενωμένη συνείδησή τους» (Νιάρχος, 1991). Η περιθωριοποίηση αξιών που σχετίζονται με την πνευματική, κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη του ανθρώπου, δημιουργούν «ηθική αναστάτωση», με αποτέλεσμα να γίνονται πιο έντονες οι ψυχογενείς συγκρούσεις αξιών στο άτομο, εφόσον το αξιολογικό σύστημα είναι ασταθές (Μουσουρού, 1999) .

Όπως ήδη επισημάνθηκε, η κοινωνία και οι αξίες διατηρούν μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Καζεπίδης, 1998). Ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των αξιών είναι άλλωστε και η σχετικότητα τους στον χώρο και στον χρόνο. Η διαφοροποίηση των αναγκών και των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών κάθε εποχής οδηγούν και στη μεταβολή τους τόσο σε περιεχόμενο όσο και σε μορφή. Σε κάθε εποχή και κοινωνία προάγονται και υιοθετούνται αξίες οι οποίες, είτε θεωρούνται απαραίτητες για την ανθρώπινη ευδαιμονία, είτε εξυπηρετούν αποτελεσματικά τη λειτουργία των εκάστοτε κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συστημάτων. Εντούτοις, ταυτοχρόνως με την κρίση των αξιών, εκδηλώνεται και μία τάση απόρριψης της ιδιοτέλειας και της πλεονεξίας η οποία, ενθαρρύνοντας την ανάπλαση και την αφύπνιση των συνειδήσεων, στοχεύει στη διάσωση των θεμελιωδών αξιών (Νιάρχος, 1991). Οι νεότερες γενιές είναι δυνατό να υιοθετήσουν νέα συστήματα αξιών που θα βασίζονται στην παράδοση και θα εγκιβωτίζουν τις ανάγκες και το πνεύμα της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι αξίες αυτές θα εκπορεύονται από το όραμα για έναν

κόσμο «ελευθερίας, δικαιοσύνης, αξιοκρατίας και ευγενούς άμιλλας σε όλους τους τομείς, με σεβασμό προς τον άνθρωπο» (Γογγάκη, 2015, σ. 28).

1.5 Η λογοτεχνία ως φορέας αξιών

Η σχέση της λογοτεχνίας με την ιδεολογία είναι μακρά και διαρκής. Η λογοτεχνία συνιστά από τη φύση της πεδίο αναζήτησης νοημάτων που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη και η δύναμή της ως πεδίου επιρροής υπερτερεί του αναφορικού λόγου εξαιτίας της συγκινησιακής της επενέργειας και της αισθητικής της βαρύτητας (Αναστασάκη, 2021). Δια μέσου της λογοτεχνίας, παρουσιάζονται ζωές ηρώων, φωτίζονται πτυχές χαρακτήρων και συμπεριφορών, αντανakλώνται οι συλλογικοί κανόνες της κοινωνίας μέσα στην οποία δημιουργείται και εκφράζονται οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι προσδιορίζουν τους εαυτούς τους και τους άλλους (Μαλαφάντης, 2006). Σύμφωνα με τον Culler (2000), παρέχει άμεση πρόσβαση στη μελέτη και την κατανόηση τόσο των οικείων, όσο και των διαφορετικών μορφών της ανθρώπινης εμπειρίας η οποία αφορά τις αξίες, τους κανόνες, τους όρους, τις διακρίσεις και τις ιεραρχήσεις της κοινωνικής ζωής και δράσης. Το λογοτεχνικό έργο πέραν της αισθητικής απόλαυσης που δημιουργεί, ευαισθητοποιεί τα άτομα σε ζητήματα συναισθηματικής, ηθικής, και κοινωνικής υφής, επιδρά στον αναγνώστη και δεν παρέχει απλώς πληροφορίες και γνώσεις, αλλά μετατρέπεται σε βίωμα (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2008). Στο λογοτεχνικό κείμενο εγγράφονται οι αξίες της ζωής και καταγράφονται οι ποικίλες οπτικές με τις οποίες προσλαμβάνεται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα στο εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο (Culler, 2000).

Σύμφωνα με τον Pardales (2002), εντοπίζεται άμεση σχέση μεταξύ λογοτεχνίας, ηθικής φαντασίας και ηθικής κρίσης. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας βοηθά στην ανάπτυξη των επιμέρους γνωστικών στοιχείων της ηθικής φαντασίας, όπως είναι η μεταφορά, η αφήγηση και τα πρότυπα. Η ανάπτυξη αυτών των στοιχείων οδηγεί στην ανάπτυξη της ηθικής κρίσης (Μαλαφάντης, 2021). Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και οι δραστηριότητες που τη συνοδεύουν, όπως η συζήτηση, η διαλεκτική αντιπαράθεση, η επιχειρηματολογία, η δραματοποίηση και η συγγραφή δοκιμίων, προωθούν τον προβληματισμό, εγείρουν διλήμματα και υπαγορεύουν αποφάσεις (Camproy, 1997). Τελικός σκοπός είναι να κατανοηθούν οι βασικές ηθικές αξίες και να εκφραστούν μέσα στις ζωές των αναγνωστών. Η Camproy (1997) αναφέρει πως για την ενίσχυση της ηθικής διεργασίας, προτείνονται από τους εποικοδομιστές

ψυχολόγους ορισμένες μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες βοηθούν τους αναγνώστες να εξερευνήσουν τα ηθικά ζητήματα, τα διλήμματα, ή τα συστήματα αξιών σε ένα κείμενο. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές περιλαμβάνουν την εύρεση αιτίων-αποτελεσμάτων, τις πολλές οπτικές γωνίες για το ίδιο γεγονός, το ηθικό δίλημμα και την κατανόηση της οπτικής γωνίας ενός άλλου προσώπου.

Ο αναγνώστης ταυτίζεται με τους ήρωες της αφήγησης, βιώνει τα συναισθήματα και τις εσωτερικές τους συγκρούσεις, αναζητεί τρόπους επίλυσης των ασυνήθιστων ή οικείων προβλημάτων τους και γίνεται μέτοχος των προσωπικών επιλογών τους διερευνώντας, ταυτοχρόνως, τους παράγοντες που τις καθόρισαν και αποτιμώντας τις συνέπειές τους στη ζωή των άλλων (Koeller, 1996). Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, έρχεται σε επαφή και εξοικειώνεται με πολύπλοκα κοινωνικά θέματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ παρατηρεί στάσεις και διαπιστώνει συμπεριφορές απέναντι σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και σχήματα που αφορούν κοινωνικούς θεσμούς, ομάδες και γεγονότα (Λαλαγιάννη, 2009, σ. 210). Κατά αυτόν τον τρόπο, προάγεται η αυτογνωσία του αναγνώστη καθώς καθρεφτίζει τον δικό του κόσμο στον κόσμο των αφηγηματικών ιδεών μέσα από μια συνεχή διαδικασία κριτικής επανερμηνείας τους (Ricoeur, 1988). Ο αναγνώστης έρχεται σε άμεση επαφή τόσο με τον ίδιο του τον εαυτό όσο και με τους άλλους, αφενός διότι μέσω της ταύτισης βιώνει διαφορετικές ανθρώπινες εμπειρίες, και, αφετέρου, διότι ανακαλύπτει την ετερότητα ενός «άλλου τόπου» και μιας «άλλης εποχής», και προσεγγίζει, κατανοεί και μαθαίνει να αποδέχεται διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και ύπαρξης των ανθρώπων (Λαλαγιάννη, 2009). Ως εκ τούτου, η λογοτεχνία, ως πεδίο γνωριμίας και προσφοράς αξιών, κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων, συμβάλλει ουσιαστικά και καθοριστικά στη διαμόρφωση του αξιολογικού κόσμου του αναγνώστη.

Αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η καλοσύνη και η κοινωνική ευθύνη καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσω της λογοτεχνίας (Dai & Yang, 2020). Μέσα από την ανάγνωση και την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων, οι αναγνώστες μπορούν να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση εμπειριών και συναισθημάτων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη των δικών τους ηθικών αρχών (Carlsen & Johnson, 1974). Τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς, προσφέροντας παραδείγματα χαρακτήρων που επιδεικνύουν ενάρετες ή μη, ιδιότητες, εμπνέοντας κατά αυτόν τον τρόπο τους αναγνώστες να τις μιμηθούν ή αντίστοιχα να

τις αποφύγουν. Συνεπακολούθως, ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη και ο προβληματισμός, επιτρέποντας την επανεξέταση των αντιλήψεων, των στάσεων, των πεποιθήσεων και των αξιών του κάθε αναγνώστη και καλλιεργώντας το έδαφος για την αμφισβήτηση και τον επαναπροσδιορισμό τους (Arslan, 2015).

1.6 Οι αξίες στην εργογραφία του Harold Pinter

1.6.1 Εργοβιογραφικά Στοιχεία του Harold Pinter

Με δεδομένο ότι η δραματουργία του Pinter, από την πρώτη στιγμή που έκανε την εμφάνισή της, προσέλκυσε το παγκόσμιο ενδιαφέρον (Quigley, 2009), θα αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένα εργοβιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα. Ο Harold Pinter γεννήθηκε τον Οκτώβριο του 1930 στο Hackney του Ανατολικού Λονδίνου και απεβίωσε τον Δεκέμβριο του 2008 σε ηλικία 78 ετών. Υπήρξε θεατρικός συγγραφέας, σεναριογράφος, σκηνοθέτης και ηθοποιός με συγγραφική πορεία που διήρκησε για πάνω από 50 έτη. Το 2005 του απονεμήθηκε το Νόμπελ Λογοτεχνίας για την αδιαμφισβήτητη προσφορά του στη λογοτεχνία, που «εξερευνά τα κρυμμένα βάθη της ανθρώπινης ύπαρξης» (Luckhurst, 2009). Μεταξύ άλλων, έκανε ραδιοφωνικές προσαρμογές έργων και σκηνοθέτησε για τον κινηματογράφο και την τηλεόραση, έργα δικά του και άλλων συγγραφέων. Ο Pinter άρχισε να ασχολείται με την ποίηση σε ηλικία 12 ετών και το 1947 δημοσίευσε το πρώτο του ποίημα για το περιοδικό Hackney Downs School (Billington, 1996). Ένα χρόνο αργότερα ξεκίνησε να φοιτά την Βασιλική Ακαδημία Δραματικής Τέχνης. Το 1949 κρίθηκε «αντιρρησίας συνείδησης» μετά την άρνησή του να υπηρετήσει τη θητεία του. Το πρώτο του θεατρικό έργο ήταν το «The Room» (1957) αλλά η φήμη του εδραιώθηκε παγκοσμίως με το «The Caretaker» (1960) (Gordon, 1990). Οι σχέσεις του με την Ελλάδα υπήρξαν ιδιαίτερα στενές. Το 2000 αναγορεύτηκε επίτιμος διδάκτορας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ενώ το 2002 βρέθηκε στην Αθήνα ως επίσημος προσκεκλημένος του Υπουργείου Πολιτισμού, για να παρακολουθήσει τις παραστάσεις των έργων του «Ashes to Ashes» (Τέφρα και σκιά) στο Θέατρο της Οδού Κυκλάδων και το «No man's land» (Νεκρή Ζώνη) στο Απλό Θέατρο (Αηδονοπούλου, 2013). Το 2005, λίγους μήνες πριν τη βράβευση του με το βραβείο

Νόμπελ λογοτεχνίας, ανακοίνωσε την απόφασή του να αποσυρθεί από τη συγγραφή και να αφιερωθεί ολοκληρωτικά στον πολιτικό ακτιβισμό.

Οι θεωρητικοί του θεάτρου αναγνώρισαν την ιδιαιτερότητα της γραφής του και επινόησαν ακόμα και τον ειδικό όρο «Pinteresque» προκειμένου να χαρακτηρίσουν το ξεχωριστό, προσωπικό του ύφος (Hall, 2009). Η προβληματική των περισσότερων έργων του περιστρέφεται γύρω από τη βαθιά μοναξιά του ανθρώπου, την υπαρξιακή του αγωνία για το άγνωστο, την αδυναμία του να επικοινωνήσει και να αναπτύξει ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις, τη λειτουργία της μνήμης και την ατέρμονη αναζήτηση της ταυτότητάς του και των ορίων της ελευθερίας του (Αηδονοπούλου, 2013).

Στην προσπάθεια να προσδιοριστεί το ιδιαίτερο είδος της δραματουργίας του Pinter, του αποδόθηκαν διαφορετικοί χαρακτηρισμοί που βασίζονταν κυρίως σε μία κατηγοριοποίηση των έργων του με άξονα τη θεματική τους εγγύτητα και τον χρόνο συγγραφής τους. Τα έργα της πρώτης δημιουργικής περιόδου του συγγραφέα, στα οποία περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων τα: «The Room», «The Dumb Waiter», «The Birthday Party», «The Caretaker», «The Homecoming» εντάσσονται στις «κωμωδίες απειλής», εξαιτίας του μαύρου χιούμορ και της απειλητικής αίσθησης που τα διατρέχει (Peacock, 1997). Τον όρο εισήγαγε το 1958 ο Irving Wardle κατά την κριτική του για το «The Birthday Party» και παρόλο που τον απέσυρε λίγο αργότερα, ο χαρακτηρισμός «κωμωδίες απειλής» εξακολουθεί να χρησιμοποιείται έως και σήμερα για τα έργα της πρώιμης δημιουργίας του Pinter (Hollis Merritt, 1990). Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και τα υπόλοιπα έργα της ίδιας χρονολογικής περιόδου, όπως τα «Nightschool», «The Lover» και «The Collection» στα οποία ωστόσο η ατμόσφαιρα «απειλής» είναι αισθητά πιο μετριασμένη. Το «The Dwarfs», μολονότι χρονολογικά ανήκει στην πρώτη συγγραφική περίοδο του δραματουργού, συνιστά ξεχωριστή περίπτωση καθώς πραγματεύεται ζητήματα που θα απασχολήσουν τον Pinter στη συνέχεια της πορείας του.

Το «Landscape» και το «Silence» αποτελούν τα δύο μεταβατικά μονόπρακτα που οδηγούν στη δεύτερη δημιουργική περίοδο, όπου το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το περιβάλλον της «απειλής» σε νέους προβληματισμούς που αφορούν ως επί το πλείστον την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και επικοινωνία και τη σχέση των ηρώων με το παρελθόν τους. Τα έργα που εντάσσονται στη δεύτερη περίοδο χαρακτηρίζονται από τους θεωρητικούς του θεάτρου και τους κριτικούς ως έργα «μνήμης» (Dohmen,

1980). Το «No man's land», που αποτελεί το σημείο αναφοράς της παρούσας εργασίας, το «Old Times» και το «Betrayal» ανήκουν στην εν λόγω κατηγορία (Peacock, 1997). Η τελευταία συγγραφική περίοδος του Pinter που ξεκινά το 1980, σηματοδοτεί και την έναρξη των, εμφανώς πολιτικά και ιδεολογικά προσανατολισμένων, έργων του, στα οποία ανήκουν τα «Mountain Language», «The New World Order», «Party Time», «Moonlight» και «Ashes to Ashes» (Peacock, 1997).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο ίδιος ο Pinter δεν υιοθέτησε καμία από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, αλλά αντιτάχθηκε σε κάθε «ταμπέλα» που αποδίδονταν στα έργα του (Αηδονοπούλου, 2013). Είναι γεγονός ότι οι συγγραφικές περίοδοι στις οποίες επιχειρείται να κατηγοριοποιηθεί το έργο του, παρουσιάζουν σαφείς αλληλεπικαλύψεις και εξυπηρετούν απλώς τους σκοπούς της πληρέστερης μελέτης και ανάλυσης τους. Για τον λόγο αυτό, τόσο οι κριτικοί όσο και οι θεωρητικοί του θεάτρου δεν κατάφεραν να κατατάξουν τον Pinter σε κανένα από τα δύο κυρίαρχα θεατρικά ρεύματα του 20ού αιώνα: το «πολιτικό θέατρο» και το «θέατρο του παραλόγου» (Carlson, 1984). Ο ίδιος ο Pinter έχει κατά καιρούς χρησιμοποιήσει τους παραπάνω όρους αναφερόμενος σε έργα του, ωστόσο σύμφωνα με τη Merritt (1990), η ιδιαιτερότητά τους διαπερνά τα στενά όρια των διπολικών αντιθέσεων. Η επινόηση του όρου «Pinteresque» από τους κριτικούς είναι καταδεικτική της ιδιαιτερότητας αυτής και αποτελεί τον «πιο οικονομικό και περιεκτικό τρόπο χαρακτηρισμού του Pinter» (Σακελλαρίδου, 2012).

Για τον Pinter το Θέατρο του Παραλόγου δεν είναι αποκομμένο από την πραγματικότητα αλλά το μέσο για να εισέλθει κανείς σε αυτή. Για αυτό και στα έργα του, και ιδιαίτερα στο No Man's Land, ερχόμαστε αντιμέτωποι με την εικόνα του σύγχρονου ανθρώπου που αισθάνεται ηττημένος από την κοινωνία καθώς δεν κατάφερε να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν (Shekhar Tiwari, 2012). Οι χαρακτήρες του Pinter αδυνατούν να επικοινωνήσουν τους φόβους τους ή να ορίσουν τις ανάγκες τους. Στην προσπάθειά τους να σχετισθούν, καταλήγουν να πραγματεύονται και ενίοτε διαπραγματεύονται όχι μόνο τους όρους της σχέσης αλλά τις ίδιες τις ταυτότητές τους (ό.π.). Οι ήρωες προσπαθούν να βρουν έναν κοινό τόπο, ένα σημείο επαφής χωρίς κανέναν να καταφέρνει να ακούσει ουσιαστικά τον άλλο. Όλοι προσμένουν τη στιγμή που θα μιλήσουν, που θα προσπαθήσουν να αποδείξουν την αξία της δικής τους ζωής. Η λέξη «friend» επανέρχεται σταθερά στον λόγο τους και καταδεικνύει την πρόθεση του Pinter να βρει

έναν κοινό τόπο «που θα ενώσει αυτούς τους άνδρες και θα τους προσφέρει μια διέξοδο από την άνευ νοήματος νεκρή ζώνη τους.» (Πέρης, 2017).

1.6.2 Οι αξίες στα έργα του Harold Pinter

Ο Pinter δεν έκρυβε την απέχθειά του για τα διδακτικά ή τα ηθικολογικά θεατρικά έργα. Θεωρούσε την πολιτική σκέψη και τον πολιτικό λόγο «ύποπτο» και ανεπαρκή και υποστήριζε ότι έγραφε, όχι μόνο χωρίς πολιτική συνείδηση, αλλά και χωρίς την πρόθεση τα έργα του να επιτελέσουν κάποια κοινωνική λειτουργία (Quigley, 2009). Η επιμονή του αυτή οδήγησε σε κατηγορίες ότι τα έργα του δεν παρείχαν πρόσφορο έδαφος για πολιτικό και κοινωνικό προβληματισμό αλλά η ιδιαιτερότητα τους προσέφερε μόνο στην τέχνη. Όταν ο Pinter βρέθηκε αντιμέτωπος με το εν λόγω επιχείρημα τη δεκαετία του 1960, επισήμανε, ότι ενώ τα έργα του δεν συνιστούσαν πηγή πολιτικού προβληματισμού, ήταν απαραίτητο να υπάρξει μια σαφής διάκριση ανάμεσα στο πολιτικό και το κοινωνικό:

«Αν γράψω κάτι στο οποίο δύο άτομα βρίσκονται καθισμένα αντικρυστά πάνω από ένα τραπέζι, περιγράφω δύο ανθρώπους που ζουν κοινωνικά, και αν αυτό που λαμβάνει χώρα είναι μια ουσιαστική και ακριβής εξέτασή των ατόμων αυτών, τότε θα είναι σχετική με εσάς και την κοινωνία. Αυτή η σχέση θα είναι μια εικόνα άλλων σχέσεων, της κοινωνικής ζωής, της συμβίωσης...» (Harold Pinter, in: Sykes, 1970).

Τα έργα του Pinter, ως φορείς εικόνων μιας κοινωνικής ζωής, παρέχουν τη δυνατότητα αναγωγής τους στην κοινωνία, η οποία περισσότερο προκύπτει, παρά προηγείται της «τοπικής» πολυπλοκότητάς τους. Εκείνο που απαντάται περισσότερο, είναι «ο μεταμοντέρνος Pinter» που απεικονίζει χαρακτήρες που αγωνίζονται να συμβιβαστούν με την κοινωνική πολυπλοκότητα και προσπαθούν όχι να την εξαλείψουν αλλά να ελιχθούν προκειμένου να καταφέρουν να επωφεληθούν από εκείνη (Quigley, 2009). Απρόθυμοι ή ανίκανοι να αποδώσουν τις αιτίες των προβλημάτων τους σε αφηρημένες συνιστώσες, κοινωνικής, ψυχολογικής, πολιτικής ή οικονομικής προέλευσης, αποζητούν λύσεις εγκλωβισμένοι στον μικρόκοσμο που τους περιβάλλει επιδεικνύοντας ωστόσο φαντασία, ενθουσιασμό και προσήλωση. Η αναγνώριση των αναλλοίωτων διαφορών τους, δεν οδηγεί σε μία στάση αδιαφορίας αλλά σε μια δέσμευση για εύρεση λύσης, έστω προσωρινής. Ακόμη και ο Spooner, στο No man's land, ο οποίος ενώ υπερήφανα αποκηρύσσει κάθε είδους προσδοκία,

αναπτύσσει στρατηγικά την επιχειρηματολογία του, προκειμένου να καλλιεργήσει, στην πραγματικότητα, προσδοκίες για τον εαυτό του και τους υπόλοιπους.

Οι κατηγορίες των επικριτών του Pinter για πολιτική αποχή και αδυναμία παρουσίας ενός πραγματικού κόσμου, έξω από τα τοπικά, κοινοτικά όρια, εξασθενούν ακόμη περισσότερο με τα «ανοιχτά πολιτικά» έργα του Pinter και ειδικότερα τα “One for the Road”, “Mountain Language”, “Party Time” και “Ashes to Ashes”. Χωρίς να απορρίπτουν τη μεταμοντερνιστική προσέγγιση της κοινωνίας, στο πλαίσιο των επιμέρους «μικροπολιτικών» σχέσεων εξουσίας που την απαρτίζουν, τα μεταγενέστερα έργα του Pinter εστιάζουν περισσότερο στο πολιτικό γίνεσθαι, ερμηνεύοντας το ως τον κόσμο της κρατικής εξουσίας, των βασανιστηρίων, της καταστολής και της βίας (Aragay, 2009). Ταυτοχρόνως καταδεικνύουν την απόλυτη αλληλεξάρτηση του «ιδιωτικού» και του «κοινού» και θέτουν το κρίσιμο ζήτημα της ατομικής ευθύνης μέσα σε μία πραγματικότητα πολιτικής καταπίεσης όπου η αλήθεια και οι αξίες εντοπίζονται στους βασανισμένους και τους καταπιεσμένους (Aragay, 2009). Απέναντι στον περίφημο ισχυρισμό της Margaret Thatcher ότι «Δεν υπάρχει κοινωνία» ο Pinter, αντιτάσσεται λέγοντας ότι ο εν λόγω ισχυρισμός συμπυκνώνει την κοινή άποψη ότι «δεν έχουμε καμία υποχρέωση ή ευθύνη απέναντι σε κανέναν άλλο εκτός από τον εαυτό μας» (Aragay, 1998). Και είναι ακριβώς η στάση αυτή που καλλιεργείται από τη μεταμοντερνιστική κουλτούρα, την οποία ο Pinter καταγγέλλει σθεναρά.

Τα έργα του Pinter εγείρουν προσωπικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς που δεν επιδέχονται μία μοναδική απάντηση ή λύση. Η γραφή του Pinter, ξεφεύγοντας από τη γραμμικότητα της πλοκής, οδηγεί τις καταστάσεις σε μια διαρκή παλινδρόμηση και κυκλικότητα στην οποία διακρίνονται ενίοτε στιγμές προόδου, αρμονίας και συμφωνίας. Αν και είναι περιορισμένες σε διάρκεια, αυτές οι στιγμές, παρέχουν τη βάση για τη δημιουργία προσδοκιών που κρατούν τους χαρακτήρες μαζί, ανεξάρτητα από το πόσο απογοητευτικές και σκληρές είναι οι μορφές αλληλεπίδρασης που απειλούν συνεχώς να τους χωρίσουν (Quigley, 2009). Η πολυγραμμικότητα της πλοκής αποτελεί τη βάση για την απεικόνισή διαφορετικών χαρακτήρων με ανταγωνιστικούς στόχους, ανάγκες, επιθυμίες, φιλοδοξίες και προσδοκίες, στοιχεία τα οποία εκδηλώνονται και συνιστούν αντικείμενα διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο μιας συμβατικής κοινωνικής συνδιαλλαγής καταδεικνύοντας την περίπλοκη φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η πολυγραμμική πλοκή, δεν ενισχύει μόνο την απεικόνιση των εμπειριών των

χαρακτήρων αλλά ανάλογα την περίπτωση, τους δίνει και διαφορετική μορφή, από την οποία αναδύονται απροσδόκητες και ασυνήθιστες διαστάσεις των κοινωνικών συμβάσεων. Με αυτόν τον τρόπο, ο Pinter δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο εξέτασης και ανάλυσης της κοινωνικής διαδικασίας βάσει της οποίας οι άνθρωποι δημιουργούν και καταλύουν δεσμούς, υιοθετούν και αποποιούνται ευθύνες και λαμβάνουν, δοκιμάζουν και μεταδίδουν αξίες (Aragay, 1998).

Η εργογραφία του Pinter στο σύνολό της, δεν ασχολείται με την ευρύτερη κοινωνική διακυβέρνηση και τις κοινωνικές πολιτικές που υιοθετούνται, αλλά με την ολόενα αυξανόμενη πολυπλοκότητα της οργάνωσης και της αναδιοργάνωσης της τοπικής κοινότητας (Quigley, 2009). Το ζητούμενο για τον Pinter είναι η εύρεση των στοιχείων που ενώνουν τους ανθρώπους σε ένα μικρο-πλαίσιο, και όχι των στοιχείων που καθορίζουν την αφηρημένες κοινωνικές σχέσεις σε επίπεδο μακρο-πλαισίου. Οι εκάστοτε διαμαρτυρίες των χαρακτήρων εναντίον της βάνανσης συμπεριφοράς των κυβερνητικών αντιπροσώπων σε έργα όπως το «One for the Road», «Mountain Language» και «Party Time» δεν αφορούν τις επιμέρους ιδεολογίες ή πολιτικές πεποιθήσεις, αλλά τις σχέσεις που συνάπτουν μεταξύ τους τα άτομα, τα δικαιώματα που επικαλούνται και τις ευθύνες που αναλαμβάνουν. Και ενώ οι ίδιες οι σχέσεις απέχουν πολύ από το να αποτελέσουν παραδείγματα υποδειγματικών αλληλεπιδράσεων και ουσιαστικών δεσμών, οι προσδοκίες, οι ελπίδες και οι ανάγκες των ανθρώπων όπως εκδηλώνονται μέσα από αυτές τις σχέσεις, είτε ικανοποιούνται, είτε όχι, παρέχουν το κατάλληλο «μοντέλο» κατανόησης παρόμοιων προσδοκιών, ελπίδων και αναγκών που διαμορφώνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο. Το ζητούμενο δεν είναι η εξασφάλιση μιας κοινής συμφωνίας και συναίνεσης αλλά η διευκόλυνση της συνύπαρξης διαφορετικών, αντικρουόμενων απαιτήσεων και αναγκών. Και ενώ οι χαρακτήρες του Pinter εμφανίζονται συχνά ως αντιπαθείς, αυτάρεσκοι, εγωπαθείς αναξιόπιστοι και αμυντικοί, είναι η φύση των αλληλεπιδράσεων τους που πρέπει κανείς να εξετάσει προκειμένου να προβεί σε ασφαλή συμπεράσματα για εκείνους. Απόδειξη συνιστά η ίδια η απάντηση του Pinter όταν ρωτήθηκε για το νόημα του «The Homecoming», ενός φαινομενικά σκληρού και μοχθηρού οικογενειακού δράματος: «*Είναι για την αγάπη και την έλλειψή της...*» (Harold Pinter in: Hewes, 1967). Οι ήρωες στα έργα του Pinter αντικατοπτρίζουν τη συμπεριφορά του σημερινού ανθρώπου. Μπορεί ο Pinter να ξεδιπλώνει τον χαρακτήρα τους μέσα από ευρηματικά και παράξενα θεατρικά

μοτίβα, ωστόσο η αντανάκλαση της πραγματικότητας της κοινωνίας είναι αδιαμφισβήτητη (Dukore, 1962).

Με την αναγωγή του «τοπικού» στο ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι, ο Pinter στοχεύει στην αναθεώρηση αξιών όπως η αγάπη, η πίστη και η αφοσίωση στο πλαίσιο των αντικρουόμενων αιτημάτων των ανθρώπων που συνθέτουν και διαμορφώνουν την κοινότητα και τον ίδιο τους τον εαυτό (Quigley, 2009). Προκειμένου να είναι κανείς σε θέση να αποφανθεί σχετικά με τα χαρακτηριστικά εκείνα που κρατούν μια κοινωνία ενωμένη, μια μικρή κοινότητα από ανόμοια άτομα και μια μεγαλύτερη κοινωνία από μικρές κοινότητες, οφείλει να εξετάσει, όχι μόνο τους θεσμούς της κοινωνίας και τις δημόσιες συζητήσεις, αλλά και τους τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προσδίδουν σε αυτά την κοινωνική τους νομιμότητα και λειτουργία. Οι χαρακτήρες στα έργα του Pinter δε συμμετέχουν απλώς σε μία κοινότητα, αλλά εμπλέκονται διαρκώς σε μια διαδικασία ενίσχυσης, αμφισβήτησης και αναδιοργάνωσης της κοινότητας, στην οποία ο «εαυτός» παρουσιάζεται μέσα από επισφαλείς και αντικρουόμενες υποσχέσεις προς τους άλλους. Η ομιλία είναι ένα μέσο διερεύνησης, αλλαγής και παγίωσης του status quo και περιλαμβάνει προσπάθειες άσκησης ελέγχου, που θέτουν στον εκάστοτε ομιλητή τον κίνδυνο να ελέγχεται και ο ίδιος. Ωστόσο η κοινωνική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της μικρής κοινότητας επιτρέπει στο κάθε μέλος της, να θέσει υπό αμφισβήτηση ή να ισχυροποιήσει, τα αιτήματα των ανθρώπων σε ένα ευρύτερο συλλογικό επίπεδο.

1.7 Σύνοψη

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι διάφορες προσεγγίσεις και οι ορισμοί που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της εκάστοτε θεωρίας αξιών. Υποστηρίχθηκε ότι οι αξίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον άνθρωπο καθώς νοηματοδοτούν την ύπαρξη του και υπαγορεύουν τις πράξεις του. Διαμορφωμένες σε αξιακά συστήματα, συνιστούν τον σκελετό κάθε πολιτισμού, ως εκ τούτου, αναζητούνται, μελετώνται, προσδιορίζονται και επαναπροσδιορίζονται από την αρχαιότητα ως σήμερα. Η υιοθέτηση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού κατέστη ιδιαιτέρως δύσκολη. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμοί που προαναφέρθηκαν, διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της εκάστοτε θεωρίας αξιών και εκφράζουν τα ποικίλα οπτικά πρίσματα υπό τα οποία εξετάζονται οι αξίες (Osborne, 1993). Ένας περιεκτικός, συμβατικός ορισμός που προτάθηκε, ορίζει την αξία ως έναν «κοινωνικά προσδιορισμένο ορισμό

αντικειμένων (προσώπων, ιδεών, καταστάσεων, διαδικασιών, ενεργειών) του κόσμου που μας περιστοιχίζει, φυσικού και κοινωνικού, που φανερώνει τη θετική τους ή αρνητική τους σημασία για τον άνθρωπο και την κοινωνία» (Άχλης, 1996, σ. 28).

Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι ίδιο το περιεχόμενο των αξιών μεταβάλλεται στο πέρασμα των αιώνων και διαμορφώνεται από τις ποικίλες θρησκευτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες που καθορίζουν τον χαρακτήρα των κοινωνιών μέσα στον χρόνο. Ως εκ τούτου, κατέστη σαφές, ότι το σύστημα αξιών μιας κοινωνίας συνυφαίνεται με το πλαίσιο του τρόπου αντίληψης του κόσμου, των κοσμοθεωριών, των ιδεών και των αναγκών που εντοπίζονται στους κόλπους της (Beckett, Maynard, & Jordan, 2017). Ο Najder (1975) διέκρινε τρία είδη αξιών όπως εμφανίζονται στα φιλοσοφικά κείμενα: την ποσοτική, τη γνωρισματική και την αξιολογική και ο Rokeach (1973) αναφέρθηκε στις τελικές (terminal values) και στις συντελεστικές αξίες (instrumental values). Ο Spranger (1928) υποστήριξε ότι σε κάθε άτομο υπάρχουν διαφορετικές αξίες, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τους σκοπούς των πράξεων του και ο Schwartz (1992; 1994; 2007) ταξινόμησε τις αξίες σε δέκα τύπους: διέγερση, ηδονισμός, παράδοση, ασφάλεια, αυτοπροσδιορισμός, παγκοσμιότητα, καλοσύνη, κομφορμισμός, δύναμη και επίτευξη στόχων.

Εν συνεχεία, υποστηρίχθηκε, ότι η επικράτηση ενός κοινωνικοοικονομικού συστήματος που προωθεί την ανάδειξη του ατομικισμού ως προτύπου ζωής και την αναγωγή του υλικού κέρδους σε ύψιστη αξία, έχει καλλιεργήσει το έδαφος για την περιθωριοποίηση πανανθρώπινων και οικουμενικών αξιών που σχετίζονται με την καλοσύνη, την αγάπη, την ανθρωπιά, τη συντροφικότητα, τον αλληλοσεβασμό κ.ά. (Γογγάκη, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα, αναζητήθηκε η συμβολή της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια των αξιών και υποστηρίχθηκε ότι αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η καλοσύνη και η κοινωνική ευθύνη καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσω της λογοτεχνίας (Dai & Yang, 2020). Τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς, προσφέροντας παραδείγματα χαρακτήρων που επιδεικνύουν ενάρετες ή μη, ιδιότητες, εμπνέοντας κατά αυτόν τον τρόπο τους αναγνώστες να μιμηθούν ή αντίστοιχα να αποφύγουν τις πράξεις τους.

Το παγκόσμιο ενδιαφέρον για την προσφορά του Harold Pinter στην τέχνη και τη λογοτεχνία, καθώς επίσης και τα πολυάριθμα ζητήματα που συγκροτούν την προβληματική των έργων του, φαίνεται πως τα καθιστούν σημαντική πηγή

διερεύνησης και ανάδειξης αξιών. Στο μεγαλύτερο μέρος της δραματουργίας του αναδεικνύονται ζητήματα που σχετίζονται με τη μοναξιά του ανθρώπου, την υπαρξιακή του αγωνία, την ανάγκη ελέγχου και την προσπάθεια του να συνδεθεί με τον κοινωνικό του περίγυρο (Brandt, 1971). Μέσα από την διερεύνηση των στοιχείων που λειτουργούν ενωτικά για τους ανθρώπους σε μικρο-πλαίσιο, και την αναγωγή τους στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, ο Pinter στοχεύει στην ανάδειξη αξιών όπως η επικοινωνία, η αγάπη, η πίστη και η αφοσίωση στο πλαίσιο των αντικρουόμενων αιτημάτων των ανθρώπων που συνθέτουν και διαμορφώνουν την κοινότητα και τον ίδιο τους τον εαυτό (Quigley, 2009). Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε ότι το έργο του είναι δυνατό να αποτελέσει το κατάλληλο πεδίο για τη μελέτη και την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης φύσης και της σπουδαιότητας των αξιών και μέσω της αξιοποίησής του να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των αξιών του κάθε αναγνώστη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ

2.1 Εισαγωγή

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μία επιστήμη η οποία εδώ και σχεδόν δύο αιώνες έχει εδραιώσει μια ισχυρή ταυτότητα σε θεωρητικό, επιστημολογικό και μεθοδολογικό επίπεδο και διαθέτει ένα ευρύ πεδίο κατευθύνσεων και εφαρμογών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Τα ισχυρά αντανakλαστικά που επιδεικνύει για την πρόληψη και την αντιμετώπιση παιδαγωγικών και κοινωνικών προβλημάτων, διαμορφώνουν διαρκώς, τις προτεραιότητες και τις στρατηγικές της, οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με τις ιστορικές, γεωγραφικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, ψυχολογικές, γνωστικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές, συνθήκες που επικρατούν την εκάστοτε χρονική περίοδο. Στην εποχή της πολυπλοκότητας, της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας, με την ηθική και αξιακή κρίση που λαμβάνει χώρα, η Κοινωνική Παιδαγωγική καλείται να εδραιώσει ακόμη περισσότερο τον ρόλο της (Mylonakou-Keke, 2015a) μέσα από τη λειτουργική συνύπαρξη και την ενότητα θεωρίας και πράξης, τη διασφάλιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και την εδραίωση μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Παρόλο που η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη αναφέρθηκε για πρώτη φορά το 1844 στο έργο του Karl Mager (Buchkremer, 2009), φαίνεται πως οι φιλοσοφικές της ρίζες εκκινούν από την Αρχαία Ελλάδα και τους Αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, οι αξίες των οποίων ενέπνευσαν και καθοδήγησαν την πορεία της μέσα στον χρόνο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Στην Πολιτεία του Πλάτωνα τίθεται το ζήτημα του ρόλου της πολιτείας για την ηθική διαπαιδαγώγηση των ανθρώπων ενώ στο έργο του Αριστοτέλη γίνεται λόγος για την απόκτηση ηθικών αρετών οι οποίες παρόλο που δεν είναι έμφυτες στον άνθρωπο, ανταποκρίνονται στη φύση του ανθρώπου και είναι δυνατόν να κατακτηθούν μέσω της εξάσκησης (Πελεγρίνης, 2000).

Παρά τη μεγάλη ευρύτητα που παρατηρείται ως προς τις προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις των διαφορετικών πολιτικών, κοινωνικών, ιστορικών, οικονομικών, τεχνολογικών και γεωγραφικών συνθηκών στις οποίες δραστηριοποιείται η Κοινωνική Παιδαγωγική, οι θεμελιώδεις διαστάσεις είναι κοινές σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό εγχείρημα. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται η

προβληματο-κεντρική θεώρηση, η ενότητα της θεωρίας με την πράξη, οι συστημικές προσεγγίσεις, οι διεπιστημονικές συνέργειες, η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή, η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο, ο προληπτικός και παρεμβατικός της ρόλος, η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία κ.ά.

Ο ηθικός κώδικας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής περιλαμβάνει αλληλένδετες και αλληλοενισχυόμενες αξίες, αρετές, στάσεις και πεποιθήσεις, οι οποίες συγκροτούν και οικοδομούν το λεγόμενο «κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος ταυτίζεται με ένα ισχυρό σύστημα αξιών οι οποίες εδραιώνουν αρχές, καθοδηγούν σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα και ανάλογα διαμορφώνουν στάσεις, πεποιθήσεις, νοοτροπίες, ερμηνείες, αποφάσεις, προτεραιότητες, δράσεις και συμπεριφορές. Το σύστημα αξιών, αρετών και αρχών που συγκροτεί το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος δεν περιορίζεται στη δημιουργία μια ηθικής στάσης αλλά δημιουργεί μεταξύ τους μια αναδραστική δυναμική που τις εδραιώνει στο σύνολό τους, τις ισχυροποιεί και τις μετουσιώνει σε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενδιαφέρον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο δημιουργικές μορφές κοινωνικής δραστηριότητας (Eriksson, 2014) και απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους, καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους (Kornbeck & Rosendal-Jensen, 2012). Η τέχνη της μουσικής, της ζωγραφικής, του θεάτρου, του δράματος και της επικοινωνίας χρησιμοποιούνται εναλλακτικά αντί παραδοσιακότερων μορφών μετάδοσης γνώσεων (Eriksson & Markström, 2009). Εν προκειμένω, η «στείρα γνώση» κοινωνικών δεξιοτήτων, μοντέλων επικοινωνίας και αξιών δε θα μπορούσε να καλλιεργήσει τη βαθύτερη κατανόηση τους και τον κριτικό αναστοχασμό που θα ενίσχυε στην πράξη τις θεμελιώδεις αξίες της. Η αξιοποίηση της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας προσφέρεται ως μεθοδολογική πρακτική για την Κοινωνική Παιδαγωγική η οποία ως επιστήμη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενότητα θεωρίας και πράξης και με τη μάθηση μέσα από την έρευνα και τη δράση στο πεδίο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας συμβάλλει στην κοινωνική, ηθική και συναισθηματική ευαισθητοποίηση του ατόμου, ασκεί εμφανή επίδραση στον αναγνώστη και συνιστά μια «ζωντανή» εμπειρία. (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2008). Ως εκ τούτου, η λογοτεχνία, ως πολύτιμο «εργαλείο», μπορεί να αξιοποιηθεί για τη

διάπλαση του χαρακτήρα των ατόμων (Mihalakopoulos, 2007), καθώς και για την ανάδειξη οικουμενικών αξιών (Αραβανή, 2006). Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2013) το συμβολικό περιεχόμενο των ιστοριών προσφέρει άμεση πρόσβαση και εξοικείωση με ιδέες, αντιλήψεις, συμπεριφορές, γνώσεις και καταστάσεις και διευκολύνει τη θεμελιώδη για την Κοινωνική Παιδαγωγική διαχείριση της αλλαγής. Οι ιστορίες, εκτός από την ισχυρή γλωσσική και διανοητική τους προσφορά, συμβάλλουν μεταξύ άλλων στην ενίσχυση του αξιακού συστήματος του ατόμου καθώς και στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Οι αξίες και τα ηθικά διλλήματα που παρουσιάζονται στο No man's land το έχουν τοποθετήσει αρκετές φορές στο επίκεντρο ερευνητικών μελετών που σχετίζονται με την καλλιέργεια αξιών, κυρίως στην επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας (Matheson & Bridger, 2019; Lilja & Wahlström, 2014; Taylor, 2012; Naylor, 2011). Ο Βέϊκουε (2013) υποστηρίζει ότι στο No man's land, αναδύονται αξίες όπως η συμπόνια, η καλοσύνη, η ενσυναισθητική κατανόηση και η συναισθηματική διασύνδεση. Φαίνεται λοιπόν ότι η εργογραφία του Pinter και συγκεκριμένα το No man's land θίγει με ιδιαίτερο και πρωτότυπο τρόπο σημαντικά κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και αναδεικνύει θεμελιώδεις για την Κοινωνική Παιδαγωγική αξίες.

2.2 Θεμελιώδεις Κοινωνικοπαιδαγωγικές Διαστάσεις

Η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευρύτητα ως προς της προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις της καθώς εξελίσσεται ανταποκρινόμενη στις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές, ιστορικές, οικονομικές, τεχνολογικές και γεωγραφικές συνθήκες με τις οποίες συνδιαμορφώνεται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ταυτοχρόνως όμως, διαθέτει ορισμένες βασικές θεωρητικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις και κοινούς άξονες οι οποίοι παραμένουν αναλλοίωτοι. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021, σσ. 359-362) οι θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, οι οποίες αλληλοσυσχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους είναι οι εξής:

1. **Η προβληματο-κεντρική θεώρηση:** Αφετηρία κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικού ενεργήματος αποτελεί ένα πρόβλημα που απαιτεί αποτελεσματική αντιμετώπιση.

2. **Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης:** Η θεωρία με την πράξη συνυπάρχουν λειτουργικά, αλληλεπιδρώντας με τη μορφή ενός αναδραστικού βρόχου για την αντιμετώπιση του υπό εξέταση προβλήματος.
3. **Οι ολιστικές - Συστημικές προσεγγίσεις:** Η Συστημική Επιστήμη αξιοποιείται για τη μελέτη, την κατανόηση και την αντιμετώπιση των πολύπλοκων, σύνθετων και απρόβλεπτων ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική.
4. **Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις:** Οι ισχυρές διεπιστημονικές (interdisciplinary) και «υπερσυνεπιστημονικές» (transdisciplinary) συνέργειες με πολλές άλλες επιστήμες και επιστημονικά πεδία, χαρακτηρίζουν την Κοινωνική Παιδαγωγική καθώς αξιοποιεί τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυνατότητες που προσφέρουν και τις πρακτικές δυνατότητες που δημιουργούν.
5. **Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος:** Οι άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενοι στα εκάστοτε κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα εμπνέονται, ενεργοποιούνται και καθοδηγούνται από ένα κοινό όραμα.
6. **Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή:** Σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη, τα άτομα και οι ομάδες οφείλουν να επιδιώκουν βελτιώσεις και αλλαγές στα διάφορα προβλήματα, ενώ ταυτοχρόνως, αναπτύσσουν και βελτιώνουν τους εαυτούς τους.
7. **Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο:** Η επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή συνδέεται άμεσα με την προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, με την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και οργανωμένης συνεργατικής δράσης, η οποία γίνεται στο πεδίο εφαρμογής της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης.
8. **Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος:** Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα απαιτούν δυναμική παρέμβαση στο πεδίο της δράσης προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και ταυτοχρόνως, υπαγορεύουν την ανάπτυξη οργανωμένης πρόληψης για τη δημιουργία μηχανισμών που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση των προβλημάτων.
9. **Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία:** Ο διαρκής και συνεπής κριτικός, προσωπικός και ομαδικός, αναστοχασμός εκκινεί από την κοινωνική

και εκπαιδευτική κριτική και προεκτείνεται στην αυτοκριτική των συμμετεχόντων και στην αλληλοσχετιζόμενη κριτική της ανάπτυξης και της πορείας κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου, στη συνέπεια με το κοινό όραμα, στις επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις, στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας στην πράξη και στη διασφάλιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους.

10. Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση: Το αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα έχει ως αποτέλεσμα μια συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δυναμική μετασχηματιστικής μάθησης, που υποστηρίζεται από τη συνεργασία και επιπλέον τροφοδοτεί ένα συνεκτικό επικοινωνιακό δίκτυο μεταξύ των συμμετεχόντων και προκύπτει μέσα από τη συμμετοχική διεύρυνση και αξιοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων τους και την επαναξιολόγηση και ανανοηματοδότηση των γνώσεων και των εμπειριών τους.

11. Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης: Η συν-δημιουργία, παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης, λειτουργικής και αποτελεσματικής για την επεξεργασία, την αντιμετώπιση και τη βελτίωση του εξεταζόμενου ζητήματος ενισχύεται από την ενθάρρυνση της αλληλοενισχυόμενης δημιουργικής και ρηξικέλευθης σκέψης των συμμετεχόντων.

12. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα: Η βιωματική εξοικείωση των συμμετεχόντων με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος οδηγεί στη διαμόρφωση και στην εδραίωση μίας «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας».

Λαμβάνοντας υπόψιν τις προαναφερθείσες διαστάσεις που εντοπίζονται σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό εγχείρημα, η Κοινωνική Παιδαγωγική θα μπορούσε να οριστεί ως «η επιστήμη η οποία ενεργεί ως λειτουργικό ενδιάμεσο μεταξύ ατόμου και κοινωνίας» και ως «οργανωμένη διαμεσολάβηση ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 362; Μυλωνάκου Κεκέ, 2013; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003).

2.3 Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε βασιζόμενη σε θεμελιώδεις ανθρωπιστικές αξίες και ιδέες, που εδώ και αιώνες «έχουν συμβάλλει στη δημιουργία εκείνου που ονομάζουμε ευρωπαϊκή πνευματική ιστορία» (Καναβάκης, 2002). Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, στην πορεία των αιώνων η έννοια της αξίας μεταβάλλεται και επαναπροσδιορίζεται με βάση τις εκάστοτε κοσμοθεωριακές προσεγγίσεις. Η μεταφυσική, οντολογική θεώρηση των καθολικών και αναλλοίωτων αξιών της αρχαίας ελληνικής διανόησης δίνει τη θέση της στον άκρατο επιστημονισμό του θετικισμού και κατ' επέκταση στην αμφισβήτηση της μεταφυσικής και της καθολικότητας των αξιών (Μαρκόπουλος, 2007). Οι διαφορετικές θεωρίες που αναπτύσσονται εκφράζουν και μια διαφορετική θέαση της πραγματικότητας και ταυτοχρόνως μια διαφορετική προσέγγιση των αξιών. Παράλληλα, το περιεχόμενο των αξιών μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από τις ποικίλες θρησκευτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες που καθορίζουν τον χαρακτήρα των κοινωνιών μέσα στον χρόνο (Beckett, Maynard, & Jordan, 2017).

Η συμβολή της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας και εδραίωσης ενός ισχυρού συστήματος αξιών είναι καθοριστική. Στην εποχή της πολυπλοκότητας, της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας, με την ηθική και αξιακή κρίση που λαμβάνει χώρα, η Κοινωνική Παιδαγωγική καλείται να εδραιώσει ακόμη περισσότερο τον ρόλο της (Mylonakou-Keke, 2015a). Οι Eriksson και Markström (2003) υποστηρίζουν πως η Κοινωνική Παιδαγωγική συνδέεται άμεσα με την Αριστοτελική φρόνηση, καθώς δε συνιστά μόνο μια μορφή γνώσης αλλά και μια ηθική κατάσταση η οποία υπαγορεύει τον πρακτικό συλλογισμό και την απαραίτητη ανάληψη δράσης. Οι αλληλένδετες και αλληλοενισχυόμενες αξίες, αρετές, στάσεις και πεποιθήσεις συνιστούν τον ηθικό κώδικα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και συγκροτούν και οικοδομούν το λεγόμενο «κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Αρκετοί μελετητές χρησιμοποιούν τον γερμανικό όρο «Haltung» αντί του «ήθους», εντούτοις αποτελεί μια έννοια με πιο περιορισμένη σημασία καθώς εστιάζει πρωτίστως στην κοινωνικοπαιδαγωγική στάση και αντιμετώπιση που καθοδηγεί τον κοινωνικό παιδαγωγό (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος ωστόσο, δεν αναφέρεται απλώς σε μια γνήσια ηθική στάση από την οποία εκκινεί μια αντίστοιχη νοοτροπία, ούτε υιοθετείται

ευκαιριακά σε συγκεκριμένες συνθήκες και καταστάσεις. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος ταυτίζεται με ένα ισχυρό σύστημα αξιών οι οποίες εδραιώνουν αρχές, καθοδηγούν σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα και ανάλογα διαμορφώνουν στάσεις, πεποιθήσεις, νοοτροπίες, ερμηνείες, αποφάσεις, προτεραιότητες, δράσεις και συμπεριφορές. Με άλλα λόγια, δημιουργείται μια φιλοσοφία η οποία μετουσιώνεται σε στάση ζωής και συγκροτείται από θεμελιώδεις αξίες και αρχές όπως: η καλοσύνη, η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η εντιμότητα, η ακεραιότητα, η ευγνωμοσύνη, η δικαιοσύνη, η σύνεση, η σεμνότητα, η ευπρέπεια, ο αυτοσεβασμός, η μεγαθυμία, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η καλή προαίρεση, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης, ο βαθύς σεβασμός της αξιοπρέπειας και η ανάδειξη της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου, η αποδοχή της ετερότητας, η ενσυναισθητική κατανόηση, η συναισθηματική διασύνδεση, η ειλικρίνεια, η συνέπεια, η συνεχής προσπάθεια για αυτοβελτίωση, η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα, η ανιδιοτέλεια, η αφοσίωση, η ευσυνειδησία, η υπευθυνότητα, η συνειδητή δράση και οι δημοκρατικές αρχές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2019) αλλά και τον Eagleman (2016), χαρακτηριστικά όπως η αγάπη, η καλοσύνη, η συνεργασία, η φιλία κ.ά. είναι εγγενή στον άνθρωπο και συνιστούν μια σημαντική προδιάθεση ήθους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Όπως αναφέρεται στη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021), ο Buchkremer, ένας από τους θεμελιωτές της σύγχρονης Κοινωνικής Παιδαγωγικής, υποστηρίζει πως η Κοινωνική Παιδαγωγική συνιστά το πληρέστερο θεωρητικό σχήμα για την ανάπτυξη και τη διαφύλαξη της ηθικής διάστασης της κουλτούρας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού προτείνει τον σχεδιασμό μιας εκπαίδευσης με ηθικό νόημα που να είναι σε θέση να υποστηρίξει την επιβίωση των βασικών αρχών και των στοιχείων μιας ανθρωπιστικής ηθικής (Buchkremer, 2009). Για τον λόγο αυτό, η ανάγκη δημιουργίας και ενίσχυσης ενός ισχυρού συστήματος αξιών αποτελούν την ουσία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Η αποτελεσματική επικοινωνία και η προσπάθεια καλλιέργειας θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, η ίση αντιμετώπιση των άλλων ανθρώπων, η συνδημιουργία εμπειριών και το «άνοιγμα» του ζωτικού χώρου του κάθε ατόμου στον άλλον, τοποθετούνται στον πυρήνα της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης για την ατομική και κοινωνική ολοκλήρωση του ανθρώπου (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό μοντέλο που προβάλλει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες και τις συνδέει με ευρηματικό και παραστατικό τρόπο με τις προτεραιότητες, τις θεωρήσεις και τις κατευθύνσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι το μοντέλο του δέντρου (The Social Pedagogy Tree) (Eichsteller & Holthoff, 2009). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το έδαφος στο οποίο αναπτύσσεται το δέντρο αντικατοπτρίζει την κοινωνία και το ριζικό του σύστημα, αποτελούμενο από γερές και διαφορετικές ρίζες συμβολίζει τη διεπιστημονική αλληλεπίδραση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με διαφορετικές επιστήμες, τους βασικούς διανοητές της και τις θεμελιώδεις αξίες και επιρροές που συντέλεσαν στη διαμόρφωση και την ανάπτυξή της. Ο κορμός του δέντρου αντιπροσωπεύει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και περιλαμβάνει το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, τις ολιστικές προσεγγίσεις, τη συνύπαρξη πνευματικών, συναισθηματικών και πρακτικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια των σχέσεων και την αξιοποίηση της παρατήρησης και των αναστοχαστικών διαδικασιών. Τα κλαδιά και οι κλώνοι του δέντρου αναπαριστούν κυρίως στοιχεία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα και τη θεωρία και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τις θετικές εμπειρίες, τη συνεργασία σε ομάδες, τη δυναμική των ομάδων την προσωπική και ομαδική ενδυνάμωση, την ικανότητα ανάληψης κινδύνου και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Ο ουρανός, πάνω από το δέντρο, συμβολίζει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων και την ευημερία.

Ένα ακόμη μοντέλο, προερχόμενο από το Ηνωμένο Βασίλειο, το «Μοντέλο του διαμαντιού» (The Diamond Model of Social Pedagogy) σκιαγραφεί με απλοποιημένο και κατανοητό τρόπο τις εννοιολογικές δομές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, τη συνάφεια και της διασύνδεσής τους (Eichsteller & Holthoff, 2011). Στο μοντέλο του Διαμαντιού προβάλλεται μια από τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής η οποία αφορά την ύπαρξη ενός διαμαντιού μέσα σε κάθε άνθρωπο. Σύμφωνα με τους εμπνευστές του μοντέλου, Eichsteller και Holthoff, η αποστολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να βοηθήσει τα άτομα να αναδείξουν αυτό το διαμάντι. Σε αυτή την κατεύθυνση, προτείνονται τέσσερα θεμελιώδη σημεία τα οποία διασυνδέουν την ευημερία και την ευτυχία, στην κορυφή του διαμαντιού, την ολιστική μάθηση στη βάση του διαμαντιού, την ενδυνάμωση και τις σχέσεις στις δύο του πλευρές (Eichsteller & Holthoff, 2011). Στον πυρήνα του διαμαντιού τοποθετείται η ανάγκη δημιουργίας θετικών εμπειριών στους ανθρώπους, ώστε να είναι σε θέση να διάγουν μια «επιτυχημένη καθημερινότητα». Σύμφωνα με τη

Μυλωνάκου Κεκέ (2021) όλοι αυτοί οι πρωταρχικοί στόχοι μπορούν να εφαρμοστούν τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

2.4 Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην ηθική ανάπτυξη των ανθρώπων

Η Κοινωνική Παιδαγωγική απευθύνεται και ενδιαφέρεται για όλους τους ανθρώπους , καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους (Kornbeck & Rosendal-Jensen, 2012). Ήδη από το 1844 όταν ο Karl Mager (1810-1858) αναφέρει για πρώτη φορά στο έργο του τον όρο «Κοινωνική Παιδαγωγική», διατυπώνει ως έναν από τους βασικούς στόχους της «την εκπαίδευση του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του» (Buchkremer, 2009). Έναν αιώνα αργότερα, ο Lindeman (1961) θα επισημάνει ότι η εκπαίδευση διαρκεί όσο η ίδια η ζωή καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη μαζί της και θα υποστηρίξει ότι οι άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη δυναμική, ιδίως όταν σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν αξίες, ιδέες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Συνεχίζοντας το έργο του Lindeman, ο Knowles (1980) κάνει λόγο για τις θεμελιώδεις αξίες που αναδύονται από την ανθρώπινη εμπειρία και τις οποίες, οι άνθρωποι οφείλουν να γνωρίσουν, προκειμένου να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να σέβονται τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στη διατήρηση της ανθρώπινης και της κοινωνικής συνοχής.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική ενσωματώνει στις πρωταρχικές θέσεις και προτεραιότητές της, από τις απαρχές της ως σήμερα, την ανάγκη υιοθέτησης μιας «κοινωνικοπαιδαγωγικής στάσης ζωής» από όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας. Το σύστημα αξιών, αρετών και αρχών που συγκροτεί το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος δεν περιορίζεται στη δημιουργία μια ηθικής στάσης αλλά βασίζεται στη δυναμική τους αλληλεπίδραση η οποία τις εδραιώνει στο σύνολό τους, τις ισχυροποιεί και τις μετουσιώνει σε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενδιαφέρον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ερευνητικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που έχουν διενεργηθεί σε διάφορες χώρες καταδεικνύουν πως το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος που οικοδομείται σταδιακά και εδραιώνεται σε διαφορετικές ομάδες, εμπνέει και επηρεάζει το σύνολο της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκουν οι ομάδες αυτές, δημιουργώντας μια

κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα (Mylonakou-Keke, 2018; Mylonakou-Keke, 2015b; Mylonakou-Keke, 2015c; Eichsteller & Holthoff, 2012; Kekes & Mylonakou). Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα σε διαφορετικά πεδία εφαρμογής αναδεικνύουν τη μετουσίωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους σε στάση ζωής που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και δράσης και γίνεται τελικά «αντανάκλαση, πράξη και ενέργημα αυτού του ήθους» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων οδηγούν στο συμπέρασμα πως το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος με τις αξίες που εγκιβωτίζει και τις πράξεις που εμπνέει, καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να οραματίζονται, να συνειδητοποιούν ικανότητες και δεξιότητες, να προσπαθούν, να συνεργάζονται, να εμπιστεύονται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αγωνίζονται διαρκώς για τη βελτίωση και την αλλαγή τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Είναι άλλωστε σαφές ότι ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συνδέεται με την επιδίωξη της ευημερίας και της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου ενώ ο κοινωνικός χαρακτήρας της αφορά την επιδίωξη των θετικών σχέσεων του ατόμου με τους άλλους, τις ομάδες, την κοινότητα κ.λπ. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Η διαρκής αλληλεπίδρασή μεταξύ των δύο υπαγορεύει και μία από τις βασικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που αφορά στην ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Οι διάφορες κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, όπως η αγάπη, η καλοσύνη, η φιλία, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της ετερότητας, η κοινωνική φροντίδα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ενσυναισθητική κατανόηση, η ισότητα, ο βαθύς σεβασμός της αξιοπρέπειας, είναι στενά συνδεδεμένες με την καλλιέργεια, την ανάπτυξη και την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Mylonakou-Keke, 2015b; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Για τον Goleman (2006) θεμέλιος λίθος των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η επικοινωνία. Ένας από τους ορισμούς που υιοθετούνται για την επικοινωνία και αναλύονται εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο, την ορίζει ως την «τέχνη της αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών, η οποία ολοκληρώνεται με την εδραίωση κατανόησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, ανάμεσα σε ένα άτομο και μια ομάδα, ή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες» (Πιπερόπουλος, 2008). Η δεξιότητα της επικοινωνίας προϋποθέτει τη γνώση του εκάστοτε λεκτικού και μη

λεκτικού κώδικα, το κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής του και την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί τον έλεγχο παρουσία αρνητικών συνθηκών (Παναγιωτόπουλος & Παναγιωτοπούλου, 2005). Αυτό σημαίνει πως η γνώση του λεκτικού ή μη λεκτικού κώδικα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο δεν είναι αποτελεσματική αν δε συνοδεύεται από την ικανότητα του ατόμου να τη μετουσιώνει σε πράξη κάτω από συνθήκες ευνοϊκές ή μη. Αντίστοιχα η γνώση των αξιών δε συνεπάγεται και την υιοθέτηση τους στην επικοινωνία. Εντούτοις, η Κοινωνική Παιδαγωγική με το μεθοδολογικό και επιστημολογικό της υπόβαθρο φαίνεται πως έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει ισχυρά και δυναμικά κοινωνικοπαιδαγωγικά αντανakλαστικά, δημιουργώντας και ενισχύοντας διαρκώς αρχές και αξίες και μετουσιώνοντας τις, όχι απλώς σε ευκαιριακή έκφραση μιας ηθικής στάσης, αλλά σε μια συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική στάση ζωής.

Μέσω των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ενδυναμώνονται οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες της επικοινωνίας, της οικοδόμησης σχέσεων, της ομαδικής εργασίας, της συνεργατικότητας, καθώς και οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (Mylonakou-Keke, 2015c; Petrie, 2011; Kyriacou, Tollisen-Ellingsen, & Stephens, 2009). Με τον όρο «κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες» ορίζεται το σύνολο των «διδασκόμενων» και «καλλιεργήσιμων» δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτώνται, διευρύνονται ή εμπλουτίζονται από τη συμμετοχή σε κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αφορούν διάφορους τομείς όπως ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, ο διαπροσωπικός, ο κοινωνικός, ο μεταγνωστικός, ο επικοινωνιακός κ.ά. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες καλλιεργούνται και ενισχύονται, μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα και την εξοικείωση διάφορα θετικά πρότυπα ώστε ο κάθε συμμετέχων να συνειδητοποιεί τις αδυναμίες και τα δυνατά χαρακτηριστικά του και να καταβάλλει συστηματικές προσπάθειες, ώστε είτε να τα ενισχύσει και να τα διευρύνει να δημιουργήσει ευκαιρίες βελτίωσης. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η συμμετοχή στην ομάδα παρέχει σημαντικά οφέλη καθώς ενισχύει την αυτογνωσία, αυξάνει την αυτοεκτίμηση, ενισχύει την κοινωνική συμμετοχή και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πολιτικοποιημένης συλλογικής ταυτότητας ως μέσο επίτευξης κοινωνικής αλλαγής (Baron, Branscombe, & Byrne, 2012). Ταυτοχρόνως, καλλιεργείται το αίσθημα του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν». Επιπλέον, επιτυγχάνεται ένας δημιουργικός επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας και της κοινωνικότητας με την προαγωγή της εμπιστοσύνης στον εαυτό, της εμπιστοσύνης

στον άλλον και της συνεργασίας. Μέσα από τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα δημιουργούνται και καλλιεργούνται αρετές, αρχές και πεποιθήσεις που συγκροτούν έναν ηθικό κώδικα, ο οποίος επηρεάζει σημαντικά τον ερμηνευτικό κώδικα των συμμετεχόντων στα προγράμματα και καθοδηγεί τις στάσεις, τις δράσεις, τις αντιδράσεις, και τις συμπεριφορές τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Όπως επισημαίνει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) «πρόκειται για την οικοδόμηση και την ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους που, όταν εδραιωθεί σε μια κοινότητα, διαμορφώνει μία γνήσια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα στην οποία καθένας μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς αποκλεισμούς ή περιορισμούς, ξεπερνώντας κάθε φορά τις δυνατότητές του και βιώνοντας την ευεργετική δυναμική των θετικών σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους».

Τα αποτελέσματα των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων καταδεικνύουν ότι το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, με τις αξίες και τις πράξεις που εμπνέει, τροφοδοτεί το όραμα, την προσπάθεια, τη συνειδητοποίηση και την ενεργοποίηση δεξιοτήτων και δυνατοτήτων, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη και τη διαρκή προσπάθεια για τη βελτίωση και την αλλαγή των δύσκολων καταστάσεων που τα άτομα αντιμετωπίζουν. Στην ουσία, κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται, στοχεύει στη βελτίωση ή την αλλαγή μίας υφιστάμενης κατάστασης και βασίζει την αποτελεσματικότητά του στη συνεργατική προσπάθεια των εμπλεκόμενων ατόμων. Ο προβληματικός χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καθιστά την αλλαγή σύμφυτη με τον χαρακτήρα και την επιστημονική της ταυτότητα και διαπνέει όλες τις διαλεκτικά αλληλεπιδρούσες διαστάσεις της. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση των ανθρώπων αποτελεί θεμελιώδη αρχή και προτεραιότητα του κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου, ώστε να επιδιώκεται διαρκώς η βελτίωση και η αλλαγή σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μέσω της συγκρότησης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, του αναστοχασμού, της κοινωνικής κριτικής και άλλων θεμελιωδών διαστάσεων που διαπνέουν την Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

2.4 Κοινωνική παιδαγωγική και λογοτεχνία

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αναφέρεται στην εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου και τη σύνδεσή της με τον κοινωνικό κόσμο (Moss & Petrie, 2019) και χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο δημιουργικές μορφές δραστηριότητας (Eriksson,

2014). Οι καινοτόμες μέθοδοι της, όπως για παράδειγμα η τέχνη, το δράμα, η χειροτεχνία, η μουσική και η επικοινωνία εφαρμόζονται εναλλακτικά αντί των παραδοσιακών προσεγγίσεων όπου χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος (Eriksson & Markström, 2009). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων και η δημιουργικότητα θεωρείται η πιο αποτελεσματική προσέγγιση (Moss & Petrie, 2019). Οι δημιουργικές δραστηριότητες είναι ένα σημαντικό μέσο για την «δέσμευση των συναισθημάτων και των αισθήσεων, για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης του επιτεύγματος, για το άνοιγμα σε μερικά από τα καλά πράγματα στη ζωή και για τη δημιουργία μιας αίσθησης ευρύτερων δυνατοτήτων και ταυτότητας». Petrie, 2014; Moss & Petrie, 2019).

Στην περίπτωση των ηθικών αξιών, η «αδρανής γνώση» ενός ηθικού κώδικα δεν θα μπορούσε να δημιουργήσει πειστικές αναλογίες για ζητήματα της πραγματικής ζωής (Trench & Minervino, 2017). Ο μετασχηματισμός της αδρανούς γνώσης σε χρηστική γνώση, απαιτεί βαθιά κατανόηση και κριτικό στοχασμό σε αυτά τα θέματα προκειμένου να ενισχυθούν αυτές οι κοινωνικοπαιδαγωγικές θεμελιώδεις αξίες. Η τέχνη και ιδιαίτερα η λογοτεχνία μπορούν να αξιοποιηθούν γι' αυτό το σκοπό ως μεθοδολογικά εργαλεία για την κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική. Όπως αναφέρει η Martha Nussbaum (1990) «Οι ίδιες οι ιδιότητες που κάνουν τα μυθιστορήματα τόσο διαφορετικά από τις δογματικές αφηρημένες πραγματείες είναι [...] η πηγή του [...] ενδιαφέροντός τους». Αυτό που υποστηρίζει η Nussbaum είναι, ότι οι διάφορες εκφράσεις της ηθικής απεικονίζονται καλύτερα μέσω της λογοτεχνίας ή του δράματος παρά μέσω εντολών ή ορισμών. Εκτός από την αισθητική της ευχαρίστηση, η λογοτεχνία δια φωτίζει χαρακτηριστικά της ζωής κάποιου - ιδιαίτερα εμπειρίες και σχέσεις, στις οποίες βρίσκεται η αξία και η σημασία, όπως η αγάπη και η φιλία - που διαφορετικά θα έμεναν απαρατήρητα και ως εκ τούτου θα απουσιάζουν από τον ηθικό προβληματισμό (Nussbaum, 1990). Επιπλέον, εκφράζει την αίσθηση που έχει το άτομο για τη ζωή του, γεγονός το οποίο χρησιμεύει ως οριστική αναφορά για τις ηθικές αξίες και την ηθική (ό.π).

Η λογοτεχνία συνιστά από τη φύση της πεδίο αναζήτησης νοημάτων που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη και η δύναμή της ως πεδίου επιρροής υπερτερεί του αναφορικού λόγου εξαιτίας της συγκινησιακής της επενέργειας και της αισθητικής της βαρύτητας (Αναστασάκη, 2021). Όπως επισημαίνει η Rosenblant (1933), η λογοτεχνία προσφέρει μία αισθητική, συναισθηματική, και πνευματική εμπειρία, κατά την οποία ο αναγνώστης, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο

περιεχόμενο του κειμένου αλλά στις συνδέσεις, τις μνήμες και τα συναισθήματα που εγείρονται μέσα από αυτό.

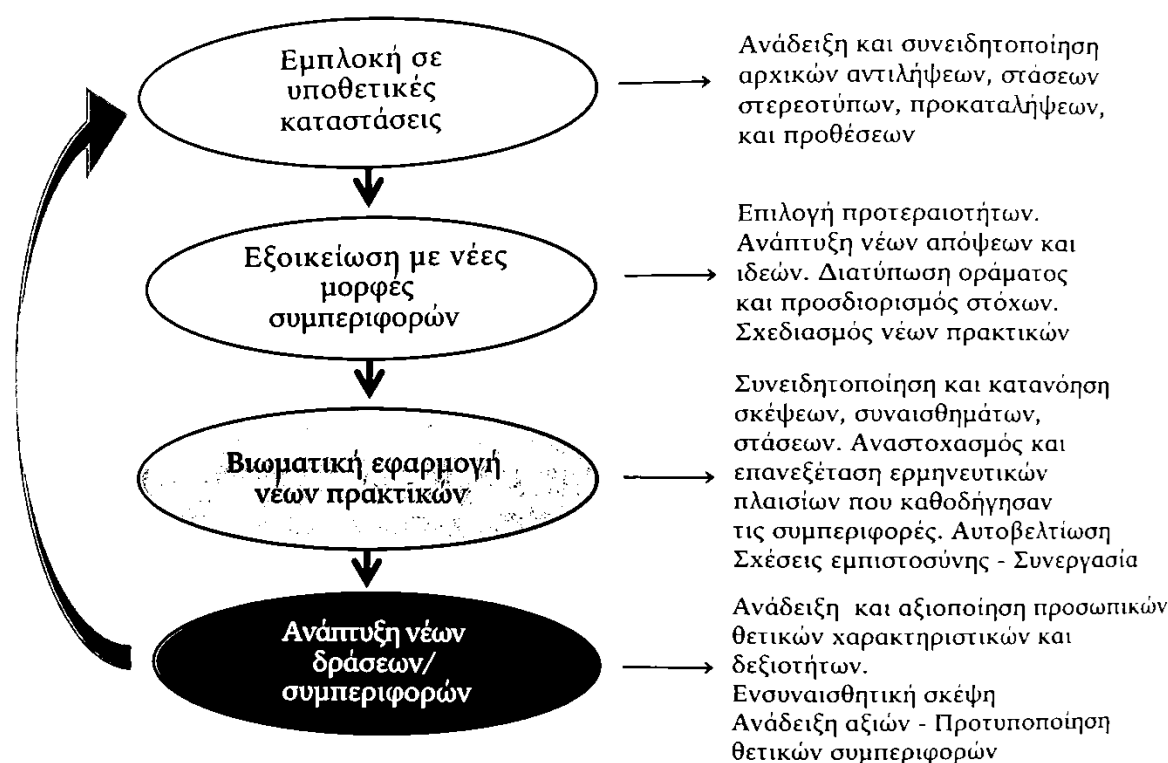
Η λογοτεχνία αποτελεί ένα ισχυρό «εργαλείο» για την καλλιέργεια των ηθικών αξιών, επειδή επιτρέπει στους αναγνώστες να εμπλακούν σε πολύπλοκες ανθρώπινες εμπειρίες και να εξερευνήσουν ηθικά ζητήματα (Dai & Yang, 2020) . Η ανάγνωση λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κριτικής σκέψης ώστε το άτομο να είναι σε θέση να κατανοήσει την πολυπλοκότητα των σκέψεων, συμπεριφορών και αποφάσεων που σχετίζονται με την ηθική (Arslan, 2015) . Μέσα από τη λογοτεχνία, οι αναγνώστες έρχονται σε επαφή με χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν ηθικά διλήμματα, πραγματεύονται τις ηθικές τους αρχές και αγωνίζονται να λάβουν αποφάσεις που ευθυγραμμίζονται το αξιακό τους σύστημα. Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τις δικές τους αξιακές πεποιθήσεις και να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που αφορούν τη λήψη ηθικών αποφάσεων. (Wager, 2016)

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2013) η συμβολική πραγματικότητα των ιστοριών προσφέρει άμεση πρόσβαση σε ιδέες, αντιλήψεις, στάσεις, γνώσεις και καταστάσεις και διευκολύνει τη θεμελιώδη για την Κοινωνική Παιδαγωγική διαχείριση της αλλαγής. Για την Bell (2010) το «storytelling», το οποίο μπορεί να αποδοθεί ως «αφήγηση ιστοριών», συνιστά «μία καθολική ανθρώπινη εμπειρία μέσα από την οποία μαθαίνουμε να διατηρούμε τον πολιτισμό μας και να γεφυρώνουμε συλλογικές πραγματικότητες μέσα από ατομικές εμπειρίες.» Οι άνθρωποι τείνουν να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τις ιστορίες, εμπλέκονται συναισθηματικά και συνδέονται με το περιεχόμενό τους, το επεξεργάζονται, το κατανοούν, εντοπίζουν αρχές και αξίες, προβαίνουν σε αξιολογήσεις και ερμηνείες καταστάσεων κάνουν προβλέψεις και προσεγγίζουν πολύπλοκα ζητήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021)

2.5. Τα λογοτεχνικά κείμενα ως μεθοδολογικά εργαλεία της Κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής

Για την Κοινωνική Παιδαγωγική, η αφήγηση και η επεξεργασία ιστοριών αποτελεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία νέων τρόπων σκέψης και στον επαναπροσδιορισμό αντιλήψεων και στάσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ,

2021). Η αξιοποίηση των ιστοριών ως μεθοδολογική πρακτική στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορεί να συμβάλλει στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και τη δημιουργία ή την ενίσχυση του αξιακού τους συστήματος. Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) αναφέρει ότι τα προγράμματα στα οποία έχουν αξιοποιηθεί παραλλαγές της τεχνικής της δημιουργίας και επεξεργασίας ιστοριών/σεναρίων για την αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων οδηγούν σε άμεσα και εμφανή για τους συμμετέχοντες αποτελέσματα (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Η ανατροφοδοτική δυναμική της δημιουργίας και επεξεργασίας ιστοριών στην Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 488)

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021, σσ. 488-489), η εφαρμογή της δημιουργίας και επεξεργασίας ιστοριών/σεναρίων προσφέρει στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα ποικίλες δυνατότητες, όπως:

- Εμπλοκή των συμμετεχόντων σε υποθετικές καταστάσεις που τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις, τα στερεότυπα, τις προθέσεις και τις προκαταλήψεις τους.

- Άμεση και ανώδυνη δημιουργία διασυνδέσεων μεταξύ γνώσεων, ιδεών, πεποιθήσεων, ενστίκτων, συναισθημάτων, αξιών ούτως ώστε να μπορούν οι εμπλεκόμενοι να δουν με διεισδυτικότητα τον εαυτό τους κάνοντας αναλογίες και να τον αξιολογήσουν αντικειμενικότερα και πολύπλευρα.
- Δημιουργική επεξεργασία πληροφοριών που δημιουργεί «κριτικούς αναγνώστες».
- Δημιουργία κοινών εμπειριών στους συμμετέχοντες και δυνατότητα από κοινού κατανόησης και ερμηνείας διαφόρων ζητημάτων, καθώς και βιωματική αναγνώριση της άποψης του «άλλου», η οποία αντιμετωπίζεται με σεβασμό, ως πλεονέκτημα που εμπλουτίζει τη διαδικασία και ενισχύει τη συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση.
- Συναισθηματική και κοινωνική ενίσχυση των συμμετεχόντων μέσω των ενσυναισθητικών καταστάσεων που δημιουργούν, καθώς και ενίσχυση του αξιακού τους συστήματος.
- Αποτελεσματική προσέγγιση σύνθετων και πολύπλοκων θεμάτων που περιλαμβάνουν «δύσκολα» ή μη εύκολα συζητήσιμα ζητήματα.
- Προώθηση της αξιολόγησης, επανεξέτασης, ανανοηματοδότησης, διεύρυνσης των πλαισίων αναφοράς και ερμηνείας των συμμετεχόντων, καθώς και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών τους.
- Δημιουργία και ανάπτυξη στρατηγικών που επικεντρώνονται στην επίλυση του εξεταζόμενου ζητήματος και στην αλλαγή και βελτίωση της γενικότερης κατάστασης.

Μία από τις μεθοδολογικές προτάσεις που σχετίζονται με την αφήγηση ιστοριών αποτελεί και η «ιστορία εφελτήριο», μέσω της οποίας επιδιώκεται η βελτίωση και η αλλαγή σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο ενώ ταυτοχρόνως λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας (Denning, 2011). Η ιστορία εφελτήριο εκκινεί από μια δύσκολη και φαινομενικά μη ανατρέψιμη κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αφηγητής και διακρίνεται από κάποιον βαθμό παραδοξότητας ούτως ώστε να ελκύει την προσοχή, να διατηρεί το ενδιαφέρον, να διεγείρει τη φαντασία, να παρακινεί τους συμμετέχοντες να εντοπίζουν αναλογίες με δικές τους καταστάσεις και να τους διευκολύνει άμεσα αλλά όχι με τρόπο «απειλητικό» να κατανοούν πολύπλοκες αλλαγές (Denning, 2011).

Όπως επισημαίνει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) «η ιστορία εφελτήριο φιλοδοξεί να εκτινάξει και να διευρύνει τα πλαίσια αναφοράς στις αντιλήψεις των αποδεκτών και τον συνακόλουθο ερμηνευτικό τους κώδικα». Για τον Denning, η αποτελεσματικότητα της ιστορίας εφελτήριο εξαρτάται από το κατά πόσο επιτυγχάνει να αναδείξει τα υπονοούμενα μηνύματα της, να προκαλέσει ένα νέο επίπεδο κατανόησης της γνώσης και να οδηγήσει στην ανάληψη δράσης σχετικής με την αλλαγή. Υποστηρίζει επίσης ότι συνιστά ένα ισχυρό «εργαλείο» για την επίτευξη της αλλαγής σε ένα σύστημα και της ουσιαστικής κατανόησής της πολυπλοκότητας και της δυσκολίας που ενέχει για τους ανθρώπους.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ανίχνευση των αξιών και ειδικότερα των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών και της επικοινωνίας στο No man's land, εκτιμώντας ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ως ιστορία εφελτήριο ούτως ώστε να διευκολύνει την αλλαγή στη στάση και τη συμπεριφορά των εμπλεκομένων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Πλήθος ερευνών που σχετίζονται με την αξιολόγηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια των αξιών καταδεικνύουν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι δυνατόν να επιτύχουν την επιδιωκόμενη αλλαγή (Mylonakou-Keke, 2018; Mylonakou-Keke, 2015c; Lovat, Toomey, & Clement, 2009; Henderson & Tilbury, 2004).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021), μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσεται μία δυναμική συνεχών αλληλεπιδράσεων και προσωπικής εμπλοκής των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα ευνοούνται και ενθαρρύνονται οι συνθήκες εκείνες κατά τις οποίες ο κάθε συμμετέχων μοιράζεται την προσωπική του γνώση με το σύνολο. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες συνεργατικής διαχείρισης της γνώσης, βιωματικής και αμοιβαίας συμβουλευτικής, αλληλεπιδραστικής μάθησης, αλληλοενισχυόμενης δημιουργικότητας, δημιουργικής και αναστοχαστικής σκέψης, συνειδητοποίησης των πλαισίων αναφοράς, παραγωγής νέας γνώσης, αξιολόγησης και ανανοηματοδότησης και τελικά μετασχηματισμού της γνώσης. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την εκ νέου διεύρυνση των ατομικών και συλλογικών πλαισίων αναφοράς, από την οποία προκύπτει μία νέα διαδικασία αλληλεπιδραστικής και μετασχηματιστικής μάθησης, με την ταυτόχρονη βελτίωση των επικοινωνιακών, συναισθηματικών, και κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και «την προτυποποίηση νέων συμπεριφορών, που οδηγούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης, σε βελτιωμένες συμπεριφορές, στην ανάδυση και

ενίσχυση αξιών και στη διαμόρφωση μίας νέας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

2.6 Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες στο No man's land

Το «No man's land», («Η Νεκρή ζώνη» όπως αποδίδεται στα Ελληνικά ο τίτλος) γράφτηκε το 1974 και είναι το πέμπτο κανονικής διάρκειας έργο του Pinter. Το αινιγματικό του ύφος επισημάνθηκε από θεωρητικούς του θεάτρου και κριτικούς και συσχετίστηκε με το ποιητικό έργο του T.S. Eliot και τη δραματουργία του Beckett (Knowles, 2009). Το έργο εκτυλίσσεται στο σαλόνι μιας εύπορης κατοικίας του δυτικού Λονδίνου, με κεντρικούς ήρωες τον Hirst και τον Spooner. Οικοδεσπότης είναι ο Hirst, ο οποίος εμφανίζεται ως ένας καλλιεργημένος άνθρωπος και καταξιωμένος ποιητής. Φιλοξενούμενός του είναι ο Spooner, ο οποίος παρουσιάζεται και ο ίδιος ως ποιητής και μέντορας νεότερων δημιουργών. Στην πρώτη πράξη φαίνεται πως οι δύο ήρωες συναντώνται για πρώτη φορά σε κάποια Λονδρέζικη παμπ από την οποία μεταβαίνουν στο σπίτι του Hirst για να συνεχίσουν τη βραδιά τους. Αντιθέτως, στη δεύτερη πράξη, που εκτυλίσσεται στο ίδιο σαλόνι το επόμενο πρωί, οι χαρακτήρες εμφανίζονται ως παλιοί γνώριμοι από την εποχή που οι δυο τους φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης. Η πραγματική σχέση των ηρώων δεν αποκαλύπτεται ποτέ, καθώς καμία εκδοχή δεν επιβεβαιώνεται.

Οι δύο επιπλέον ήρωες του έργου είναι ο Foster και ο Briggs που παρουσιάζονται ως φροντιστές και γραμματείς του Hirst και φαίνεται να έχουν μία εξαρτητική σχέση μαζί του. Όπως αφήνεται να εννοηθεί, ο ρόλος τους είναι να διασφαλίζουν την ικανοποίηση των αναγκών του Hirst αλλά ταυτοχρόνως «λειτουργούν και ως δεσμοφύλακές του» (Αηδονοπούλου, 2013). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ακόμα και τα ονόματα των ηρώων μεταβάλλονται καθόλη τη διάρκεια του έργου καθιστώντας τις ταυτότητές τους ασαφείς και ανοιχτές προς ερμηνείες.

Από την πρώτη στιγμή της αφήγησης και σε όλη τη διάρκεια του δράματος, ο αγώνας για την εξουσία πραγματοποιείται με όπλα τη γλώσσα και τις αφηγήσεις του παρελθόντος. Όπως αναφέρει η Gabbard (1976) «Στο No man's land διερευνάται ο νεφελώδης κόσμος της φαντασίας και της μνήμης, όμως οι αναμνήσεις σκοτεινιάζουν. Οι άνθρωποι του σήμερα συγχωνεύονται με εκείνους του χθες, ενώ εμφανίζονται και εξαφανίζονται σταδιακά μέσα σε ένα αχνά διακρινόμενο παρόν, όπου η πραγματικότητα δεν βρίσκεται σε καθαρή εστίαση». Η παρουσία του παρελθόντος

μέσα στο παρόν αποτυπώνεται και από τις διαφορετικές ταυτότητες των ηρώων. Ο Spooner και ο Hirst είναι άγνωστοι ή παλιοί γνώριμοι; Ο Foster είναι φροντιστής, γιος του Hirst ή φίλος του Briggs; Για τους τέσσερις πρωταγωνιστές ο χώρος και ο χρόνος αποκτά υπερβατικές διαστάσεις, γεγονός που καταδεικνύουν τα τελευταία λόγια του Spooner: “You are in no man’s land. Which never moves, which never changes, which never grows older, but which remains forever, icy and silent”. (μετάφραση: Βρίσκεσαι στη Νεκρή Ζώνη. Που δεν κινείται ποτέ, δεν αλλάζει ποτέ, δε μεγαλώνει ποτέ αλλά παραμένει για πάντα ψυχρή και παγωμένη.)

Οι αξίες και τα ηθικά διλήμματα που παρουσιάζονται στο έργο το έχουν τοποθετήσει αρκετές φορές στο επίκεντρο ερευνητικών μελετών, κυρίως στην επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας. Ο Naylor (2011) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε φοιτητές της Κοινωνικής Εργασίας, αξιοποίησε το No man’s land προκειμένου να διερευνήσει τον αντίκτυπο της Εκπαίδευσης μέσω του Δράματος στις ηθικές και επαγγελματικές αξίες των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα της μελέτης του κατέδειξαν ότι η χρήση του δράματος και ειδικότερα του No Man's Land στην εκπαίδευση, είχε σημαντική επίδραση στην κατανόηση των ηθικών και επαγγελματικών αξιών για τους φοιτητές. Η χρήση του έργου ως εργαλείου, κρίθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματική για την προώθηση του κριτικού προβληματισμού και της αυτογνωσίας. Σε ανάλογη έρευνα, ο Taylor (2012) επιχείρησε να αξιολογήσει την επίδραση του No Man's Land στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων σε φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας. Στη μελέτη του χρησιμοποίησε μια προσέγγιση μεικτών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων ερωτηματολογίων, πριν και μετά τη διδασκαλία, συζητήσεις σε ομάδες εστίασης και στοχαστική γραφή. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η χρήση του No Man’s Land ως «εργαλείου» για την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των φοιτητών είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης περίπλοκων κοινωνικών ζητημάτων. Μία ακόμη έρευνα στο πεδίο της Κοινωνικής Εργασίας, των Lilja και Wahlström (2014) κατέδειξε ότι η αξιοποίηση του No Man's Land επέτρεψε στους φοιτητές να διερευνήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την εξουσία, την ταυτότητα και την επικοινωνία και τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα την πολυπλοκότητα της άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας. Οι Matheson και Bridger (2019) μελέτησαν επίσης την επίδραση του No Man's Land σε φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας, αξιοποιώντας την παρακολούθηση μιας παράστασης του έργου. Οι συγγραφείς επισήμαναν τους τρόπους με τους οποίους η παρακολούθηση της παράστασης και η επακόλουθη συζήτηση με τους φοιτητές διευκόλυναν τον κριτικό

προβληματισμό και τη διερεύνηση ηθικών θεμάτων που σχετίζονται με την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας. Φαίνεται επομένως ότι το No man's land προσφέρεται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών και ηθικών θεμάτων και για την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης τους.

Ο Βέϊque (2013) υποστηρίζει ότι στο No Man's Land αναδύονται αξίες όπως η συμπόνια, η καλοσύνη, η ενσυναισθητική κατανόηση και η συναισθηματική διασύνδεση. Οι χαρακτήρες του έργου επιδεικνύουν συμπόνια και καλοσύνη ενώ ταυτοχρόνως αναζητούν την ουσιαστική σύνδεση με τους άλλους. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις συνομιλίες τους, συνειδητοποιούν τη σημασία της ανθρώπινης σύνδεσης και τον αντίκτυπο που μπορούν να έχουν οι σχέσεις με τους άλλους στη ζωή των ανθρώπων. Συνεχίζοντας, ο Βέϊque επισημαίνει ότι το έργο εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη φύση της αλήθειας, της ταυτότητας, της δύναμης και της ηθικής και καλεί τους αναγνώστες να αναλογιστούν τις δικές του ηθικές πεποιθήσεις και αξίες. Ο Bradford (2016) διερευνώντας τις ηθικές και αισθητικές πτυχές του No Man's Land, βασίζεται στις δηλώσεις του ίδιου του Pinter για το έργο του, και υποστηρίζει ότι η δομή του έργου, που χαρακτηρίζεται από ασάφεια και αβεβαιότητα, αντανάκλα την πολύπλοκη και πολύπλευρη φύση της ανθρώπινης εμπειρίας. Υποστηρίζει επίσης, ότι από τους διαλόγους αναδύονται αξίες όπως η ενσυναίσθηση και η κατανόηση, η ανθρώπινη σύνδεση και η δυνατότητα «συμφιλίωσης» και «λύτρωσης» μέσω των προσωπικών και κοινωνικών συγκρούσεων. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το No Man's Land αποτελεί το κατάλληλο πεδίο για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης φύσης και της σημασίας αξιών όπως η συμπόνια, η ενσυναίσθηση και η ανθρώπινη διασύνδεση.

Φαίνεται λοιπόν ότι το No man's land θίγει με ξεχωριστό και πρωτότυπο τρόπο μεταξύ άλλων, θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες όπως η συμπόνια, η καλοσύνη, η ενσυναισθητική κατανόηση, η συναισθηματική διασύνδεση και σημαντικά κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα όπως το ουσιαστικό «μοίρασμα» των εμπειριών και το «άνοιγμα» του ζωτικού χώρου του ατόμου. Υπό αυτό το πρίσμα, το No man's land εκφράζει με περίτεχνο τρόπο την προσπάθεια τεσσάρων ανθρώπων να επικοινωνήσουν και να σχετισθούν. Και αυτή ακριβώς την προσπάθεια τους περιγράφει ο Pinter με ένα κείμενο που «αρνείται πεισματικά να τους προσφέρει μία διέξοδο δράσης από την παρούσα κατάσταση αλλά επιμένει να τους κρατά από την αρχή ως το τέλος εγκλωβισμένους σε αέναους κύκλους αναμνήσεων, ονείρων, υποσχέσεων και προσδοκιών.» (Πέρης, 2017).

2.6 Σύνοψη

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε βασιζόμενη σε θεμελιώδεις οικουμενικές αξίες και ιδέες, που στη διάρκεια των αιώνων, έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση της πνευματικής ευρωπαϊκής ιστορίας (Καναβάκης, 2002). Η επιστημονική της πορεία είναι συνυφασμένη με την κριτική, την κοινωνική δικαιοσύνη και υπευθυνότητα, την επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή και με τη ουσιαστική αντιμετώπιση πολύπλοκων ζητημάτων. Η αξιοποίηση παιδαγωγικών πρακτικών, οι διεπιστημονικές συνέργειες, οι συστημικές προσεγγίσεις, ο συνεχής κριτικός αναστοχασμός, η ανάπτυξη οργανωμένων συλλογικών και συνεργατικών δράσεων και προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, η συστηματική αλληλεπιδραστική και μετασχηματιστική μάθηση διαμόρφωσαν το θεωρητικό, επιστημολογικό και μεθοδολογικό της πλαίσιο ώστε να είναι ικανή να συμβάλει στην αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων και στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι βασικές διαστάσεις της περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την προβληματο-κεντρική θεώρηση, την ενότητα της θεωρίας με την πράξη, τις συστημικές προσεγγίσεις, τις διεπιστημονικές συνέργειες, την ύπαρξη ενός κοινού οράματος, τη συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή, την ενεργός συμμετοχή και την οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο, τον προληπτικό και παρεμβατικό της ρόλο, και τη διαρκή κριτική και αναστοχαστική διαδικασία.

Στις πρωταρχικές θέσεις και προτεραιότητές της, από τη στιγμή της δημιουργίας της ως σήμερα, ενσωματώνεται η ανάγκη υιοθέτησης μιας «κοινωνικοπαιδαγωγικής στάσης ζωής» από όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας. Το σύστημα αξιών, αρετών και αρχών που συγκροτεί το «κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος» δεν αναφέρεται μόνο στη δημιουργία μια ηθικής στάσης αλλά δημιουργεί μια αναδραστική δυναμική μεταξύ τους ούτως ώστε να εδραιώνονται στο σύνολό τους, να ισχυροποιούνται και να μετουσιώνονται σε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενδιαφέρον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ερευνητικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα από διάφορες χώρες καταδεικνύουν πως το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος που οικοδομείται σταδιακά και εδραιώνεται σε διαφορετικές ομάδες, εμπνέει και επηρεάζει το σύνολο της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκουν οι ομάδες αυτές, δημιουργώντας μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα (Mylonakou-Keke, 2018; Mylonakou-Keke, 2015b; Mylonakou-Keke,

2015c; Eichsteller & Holthoff, 2012; Kekes & Mylonakou). Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα αποτελέσματα των προγραμμάτων είναι ότι το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος με τι αξίες που περικλείει και τις πράξεις που εμπνέει, καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να δημιουργήσουν νέους τρόπους σκέψης, να υιοθετήσουν νέες στάσεις, να συνειδητοποιήσουν ικανότητες και δεξιότητες, να επιδιώξουν τη συνεργασία, να οραματιστούν και να αγωνιστούν για τη βελτίωση και την αλλαγή σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Για την Κοινωνική Παιδαγωγική, η αφήγηση και η επεξεργασία ιστοριών μπορεί να αποτελέσει ένα παιδαγωγικό μοντέλο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία νέων τρόπων σκέψης και στον επαναπροσδιορισμό αντιλήψεων και στάσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η αξιοποίηση των ιστοριών ως μεθοδολογική πρακτική στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορεί να συμβάλλει στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και τη δημιουργία ή την ενίσχυση του αξιακού τους συστήματος. Μία από τις μεθοδολογικές προτάσεις που σχετίζονται με την αφήγηση ιστοριών αποτελεί και η «ιστορία εφελτήριο», μέσω της οποίας επιδιώκεται η βελτίωση και η αλλαγή σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο ενώ ταυτοχρόνως λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας (Denning, 2011). Η ιστορία εφελτήριο εκκινεί από μια δυσεπίλυτη και φαινομενικά μη ανατρέψιμη κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αφηγητής και διακρίνεται από κάποιον βαθμό παραδοξότητας ούτως ώστε να ελκύει την προσοχή, να διατηρεί το ενδιαφέρον, να διεγείρει τη φαντασία, να παρακινεί τους συμμετέχοντες να εντοπίζουν αναλογίες με δικές τους καταστάσεις και να τους διευκολύνει άμεσα αλλά όχι με τρόπο «απειλητικό» να κατανοούν πολύπλοκες αλλαγές (Denning, 2011). Όπως επισημαίνει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) «η ιστορία εφελτήριο φιλοδοξεί να εκτινάξει και να διευρύνει τα πλαίσια αναφοράς στις αντιλήψεις των αποδεκτών και τον συνακόλουθο ερμηνευτικό τους κώδικα».

Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν ότι το No man's land προσφέρεται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών και ηθικών θεμάτων και για την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης τους. Η έρευνα του Naylor (2011) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση του έργου συνέβαλε στην κατανόηση των ηθικών και επαγγελματικών αξιών για τους φοιτητές της Κοινωνικής Εργασίας ενώ τα ευρήματα της μελέτης του Taylor (2012) έδειξαν ότι η χρήση του No Man's Land ως εργαλείου για την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των φοιτητών είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης περίπλοκων

κοινωνικών ζητημάτων. Ο Bédouin (2013) υποστήριξε ότι στο No man's land αναδύονται αξίες όπως η συμπόνια, η καλοσύνη, η ενσυναισθητική κατανόηση και η συναισθηματική διασύνδεση ενώ ο Bradford (2016) διερευνώντας τις ηθικές και αισθητικές πτυχές του έργου έκανε λόγο για αξίες όπως η ενσυναίσθηση και η κατανόηση, η ανθρώπινη σύνδεση και η δυνατότητα «συμφιλίωσης» και «λύτρωσης» μέσω των προσωπικών και κοινωνικών συγκρούσεων καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το No Man's Land αποτελεί το κατάλληλο πεδίο για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης φύσης και της σημασίας αξιών όπως η συμπόνια, η ενσυναίσθηση και η ανθρώπινη διασύνδεση.

Φαίνεται λοιπόν ότι το No man's land θίγει με περίτεχνο τρόπο ζητήματα που απασχολούν βαθιά την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στρέφοντας το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης στην ανίχνευση των αξιών και ειδικότερα των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών και της επικοινωνίας, εκτιμώντας ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ως ιστορία εφελτήριο ούτως ώστε να επηρεάσει σημαντικά τη στάση και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Η επικοινωνία είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη και συνιστά μια πράξη αλληλεπίδρασης η οποία εξαρτάται από ένα πλήθος ανθρωπογενών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης των ανθρώπων καθώς καθορίζει τη μορφή των ανθρώπινων σχέσεων, προσδιορίζει τη μεταξύ τους συμπεριφορά και επιδρά στη μεταξύ τους συνεργασία. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως η ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας είναι προαπαιτούμενη για την επίτευξη της κοινής συνύπαρξης των ατόμων. Η ιστορία της επικοινωνίας είναι μακρά και σύμφωνα με τη Wood (2012) εμφανίζεται ήδη από την Αρχαία Ελλάδα, όπου φιλόσοφοι όπως ο Πλάτωνας ή ο Αριστοτέλης δίδασκαν τη ρητορική ως αναγκαία ικανότητα για την ενασχόληση με την πολιτική ζωή του τόπου.

Το εννοιολογικό περιεχόμενο της επικοινωνίας, όπως φαίνεται στη συνέχεια, δεν καθορίζεται από έναν σαφή ορισμό. Οι διάφορες προσεγγίσεις και ορισμοί που παρουσιάζονται, διατυπώνονται στο πλαίσιο της εκάστοτε επικοινωνιακής θεωρίας. Οι Pearson και Nelson (2000) προτείνουν έναν απλό ορισμό για την επικοινωνία ως «διαδικασία κατανόησης μέσα από τη λήψη και την αποστολή πληροφοριών» ενώ για την Wood (2011), η επικοινωνία συνιστά μια διαδικασία συστημικής φύσης κατά την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, σηματοδοτούν και ερμηνεύουν μέσα από μια ποικιλία συμβόλων. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2009) ένας συνοπτικός και περιεκτικός ορισμός, περιγράφει την επικοινωνία ως μία «ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος».

Αναφορικά με τα επικοινωνιακά μοντέλα, ο Fiske (1989) αναφέρεται στις δύο κυρίαρχες σχολές σκέψης: τη Σχολή της Διαδικασίας (Γραμμική) και τη Σχολή της Σημειωτικής (Σημειολογική) οι οποίες εξετάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια. Το πληρέστερο εξ' αυτών, το οποίο εξυπηρετεί και τις ανάγκες της παρούσας εργασίας ως προς τη διερεύνηση της επικοινωνιακής διαδικασίας στο No Man's land του Pinter, είναι το μοντέλο του Roman Jakobson (1960). Το συγκεκριμένο μοντέλο

εστιάζει πρωτίστως στη μελέτη του νοήματος στη γλώσσα και την εσωτερική δομή του μηνύματος και εφαρμόζεται στην ανάλυση της λογοτεχνίας, της μουσικής, του κινηματογράφου και των γενικότερα τεχνών (Friedman, 2003; Culler, 2000). Στους ήδη υπάρχοντες παράγοντες που δομούν την επικοινωνία και αποτελούνται από τον πομπό, τον δέκτη, το μήνυμα και το περιεχόμενο, ο Jakobson προσθέτει τους παράγοντες «κώδικας» και «επαφή» (Lanigan, 1991) οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου.

Η πολυπλοκότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας φαίνεται να απασχολεί τον Pinter σε όλα τα έργα του (Esslin, 1980). Στους διαλόγους των χαρακτήρων, το λεκτικό επίπεδο της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από αμφισημίες και επαναλήψεις και συνοδεύεται από σιωπές και παύσεις, στοιχεία που συντελούν στην ανάδειξη ενός δεύτερου επιπέδου νοήματος. (Gordon, 2006). Για τον Quigley (1975) η επικοινωνία στον Pinter καθορίζεται από τη λειτουργία της γλώσσας ως μέσου υπαγόρευσης και ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των ηρώων. Συγκεκριμένα στο *No man's land*, το νόημα αναδύεται μόνο αν εξεταστεί υπό το πρίσμα της θεωρίας του Quigley όπου η προτεραιότητα της γλωσσικής λειτουργίας είναι η διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν (Napiorkowska, 1977). Η προσπάθεια για επικοινωνία έγκειται στη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου για τους συνομιλητές, η οποία κατά τον Jakobson (1960) συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση κάθε επικοινωνιακής πράξης. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως ο Pinter περιγράφει περίτεχνα, την προσπάθεια για επικοινωνία, σύνδεση και έκφραση συναισθημάτων, θέτοντας κατά αυτόν τον τρόπο ένα επίκαιρο ζήτημα που χαρακτηρίζει τον σύγχρονο άνθρωπο στη δυτική κοινωνία.

3.2 Η έννοια της Επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και συνιστά ένα σύνθετο κοινωνικό, βιολογικό και ψυχολογικό φαινόμενο καθώς «δεν μπορεί να νοηθεί η ανθρώπινη ύπαρξη χωρίς επικοινωνιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα καθημερινά, ακόμη και πριν από τη στιγμή της γέννησης κάθε ανθρώπου» (Σταμάτης, 2009). Ο όρος «επικοινωνία» προέρχεται ετυμολογικά από το επίθετο «κοινός» και, κατά αντιστοιχία, η αγγλική απόδοση του όρου «communication» προέρχεται από το λατινικό «communis» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Η ετυμολογία του όρου συνιστά μια πρώτη ένδειξη τόσο του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου όσο και της

σημασίας του για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Ως εκ τούτου, με βάση την ετυμολογική προσέγγιση, ως επικοινωνία ορίζεται «η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών δύο ή περισσότερων μερών με την κοινοποίηση γεγονότων και ιδεών μέσω ενός κοινού δομημένου συστήματος επικοινωνίας, όπως είναι η γλώσσα» (Γαλανάκης, Κυριάκος, & Σταλίκας, 2017).

Η ιστορία της επικοινωνίας είναι μακρά και σύμφωνα με τη Wood (2012) εμφανίζεται ήδη από την Αρχαία Ελλάδα, όπου φιλόσοφοι όπως ο Πλάτωνας ή ο Αριστοτέλης δίδασκαν τη ρητορική ως αναγκαία ικανότητα για την ενασχόληση με την πολιτική ζωή του τόπου. Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2019) αναφέρεται στους Πλατωνικούς διαλόγους όπου η επικοινωνία εμφανίζεται ως: «αλληλεπίδραση της σχέσης», «κατοχή από κοινού» και «συνάντηση για συμβουλή» και στον Αριστοτέλη όπου αντίστοιχα η επικοινωνία σχετίζεται με το «έχω κάτι κοινό, έχω σχέση με κάποιον ή κάτι». Αναφέρεται επίσης στον αγγλικό όρο «communication» και επισημαίνει ότι ο όρος είναι σχεδόν συνώνυμος του όρου «communion» (κοινωνία) υπό την έννοια του «μοιράζω» και του «μοιράζεσθαι».

Οι Pearson και Nelson (2000) προτείνουν έναν απλό ορισμό για την επικοινωνία ως «διαδικασία κατανόησης μέσα από τη λήψη και την αποστολή πληροφοριών». Οι Krauss και Morsella (2004) επισημαίνουν την ύπαρξη μιας κοινής αφετηρίας σε κάθε προσπάθεια ορισμού της επικοινωνίας η οποία αφορά «τη μεταφορά πληροφοριών από το σημείο α ενός συστήματος X στο σημείο β ενός συστήματος Ψ». Ο Newman (1960) περιγράφει την επικοινωνία ως διαδικασία ανταλλαγής γεγονότων, απόψεων, ιδεών και συναισθημάτων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα ενώ ο DeVito (1992) την ορίζει ως «ανταλλαγή κωδικοποιημένων πληροφοριών μεταξύ των ατόμων διαμέσου ενός κοινού κώδικα συμβόλων. Ο Davis (1953) ορίζει την επικοινωνία ως «διαδικασία μετάδοσης πληροφορίας με νόημα από το ένα πρόσωπο σε ένα άλλο. Πρόκειται ουσιαστικά για μια γέφυρα συνεννόησης μεταξύ δύο ατόμων. Χρησιμοποιώντας τη γέφυρα αυτή, κάποιος «μπορεί να διασχίσει με ασφάλεια τον ποταμό της παρεξήγησης»

Για τον Πιπερόπουλο (1996) η επικοινωνία ορίζεται ως «η τέχνη της αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών που ολοκληρώνεται με την εδραίωση αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, ανάμεσα σε ένα πρόσωπο και μία ομάδα ή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων». Οι Josien, Βαγιάτης και Γιαννουλέας (1995) ορίζουν την επικοινωνία ως μια διαδικασία μέσα από την οποία επιχειρείται η κατανόηση των αναγκών, των θέσεων και των

αντιλήψεων των άλλων, η ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών και επιθυμιών, η αξιολόγηση της επίδρασης της συμπεριφοράς στους άλλους και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Για τον Max Weber η επικοινωνία νοείται ως «μια μορφή κοινωνικής διαντίδρασης, η οποία συνδέεται με υποκειμενικά νοήματα που προσανατολίζονται στη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των δρώντων προσώπων» και για τον C.W. Morris ως «ένας μηχανισμός μέσω του οποίου υπάρχουν και αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις» (Πιπερόπουλος, 1996).

Για τους Βρεττό και Δημουλά (2002) η επικοινωνιακή διαδικασία ορίζεται ως μια «δυναμική, αλληλεπιδραστική σχέση η οποία επηρεάζει τον πομπό και τον δέκτη και προϋποθέτει έναν κοινό κώδικα ή κώδικες συμβόλων και κανόνων που υπαγορεύουν τη χρήση τους». Οι Baldwin, Perry & Moffitt (2004) ορίζουν την επικοινωνία ως μια διαδικασία ανταλλαγής εκούσιων και ακούσιων μηνυμάτων τα οποία παράγουν κάποιο νόημα. Για την Wood (2011), η επικοινωνία συνιστά μια διαδικασία συστημικής φύσης κατά την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, σημασιοδοτούν και ερμηνεύουν μέσα από μια ποικιλία συμβόλων. Ο Fiske (1989) επισημαίνει ότι «η επικοινωνία είναι μία από εκείνες τις ανθρώπινες δραστηριότητες που ο καθένας αναγνωρίζει, αλλά ελάχιστοι μπορούν να την ορίσουν ικανοποιητικά». Επιπλέον, αναφέρεται στη σχέση επικοινωνίας και κουλτούρας θεωρώντας τα δύο πεδία αλληλένδετα (Fiske, 2010).

Από τους ορισμούς που προαναφέρθηκαν, προκύπτει ότι η διαδικασία της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός μηνύματος προς μετάδοση, τη συνειδητή συμμετοχή του αποστολέα και του αποδέκτη στη διαδικασία και, την αναγκαιότητα κατανόησης του μηνύματος ούτως ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά της. Επιπλέον, οι διάφοροι ορισμοί που προτείνονται φαίνεται πως μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται όσοι προσεγγίζουν την έννοια της επικοινωνίας με όρους απλής μεταβίβασης και ανταλλαγής μηνυμάτων και πληροφοριών, αποφεύγοντας να εμβαθύνουν στην περαιτέρω επίδραση της στη συμπεριφορά των εμπλεκομένων. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι ορισμοί σύμφωνα με τους οποίους η επικοινωνία νοείται ως μια διαδικασία επαφής, αλληλλοεπηρεασμού και αλληλοκατανόησης (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2009) ένας συνοπτικός και περιεκτικός ορισμός, περιγράφει την επικοινωνία ως μία «ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη

διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος».

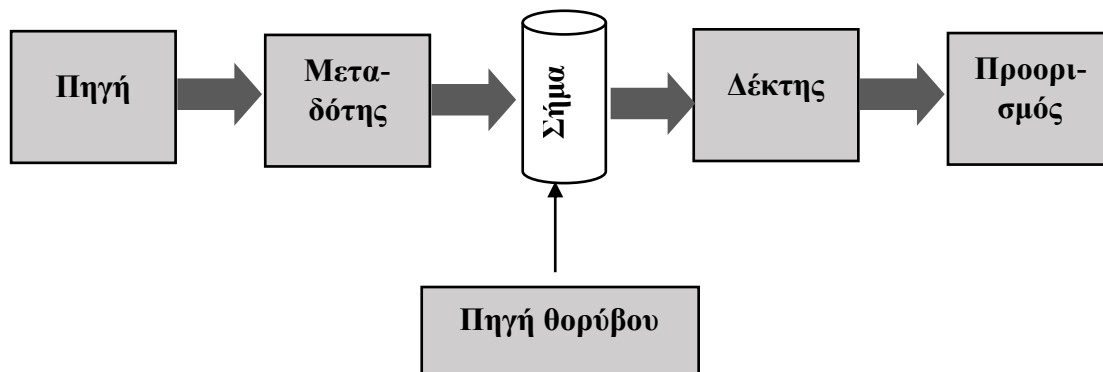
3.3 Μοντέλα επικοινωνίας

Κατά τη διάρκεια της μελέτης και της επιστημονικής διερεύνησης της επικοινωνίας αναπτύχθηκαν κατά τον Fiske (1989) δύο βασικές και ευρύτερα γνωστές σχολές σκέψης: Η Σχολή της Διαδικασίας (Γραμμική) και η Σχολή της Σημειωτικής (Σημειολογική). Για τη σχολή της διαδικασίας, το βασικό μοντέλο επικοινωνίας έχει τη μορφή μιας απλής γραμμικής διαδικασίας. Όπως αναφέρεται στη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), οι απόψεις αυτής της σχολής, ιστορικά συνδέονται με τη μαθηματική θεωρία της επικοινωνίας των Shannon και Weaver.

Οι Shannon και Weaver εργάζονταν ως μηχανικοί στα εργαστήρια της εταιρίας Bell Telephone στις ΗΠΑ και σκοπός τους ήταν να εξασφαλίσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κανάλια επικοινωνίας των τηλεφωνικών καλωδίων και των ραδιοκυμάτων θα μπορούσαν να μεταβιβάσουν τη μέγιστη ποσότητα πληροφορίας με τη μεγαλύτερη ακρίβεια (Γαλανάκης, Κυριάζος, & Σταλίκας, 2017). Στο σύγγραμμά τους “The Mathematical Theory of Communication” (Shannon & Weaver, 1949) παρουσιάζουν την πρώτη επίσημη έκδοση ενός μοντέλου πομπού-δέκτη το οποίο αποτελείται από τα εξής στοιχεία (Barker, 2019):

- την πηγή της πληροφορίας που παράγει το μήνυμα,
- έναν αναμεταδότη που κωδικοποιεί το μήνυμα σε σήματα,
- ένα κανάλι όπου τα σήματα αναμεταδίδονται κατάλληλα κωδικοποιημένα,
- έναν παραλήπτη που αποκωδικοποιεί το μήνυμα το οποίο έλαβε από το σήμα
- έναν προορισμό όπου καταλήγει το μήνυμα.

Τέλος, προσέθεσαν το στοιχείο του «θορύβου», αναφερόμενοι σε οτιδήποτε παρεμβάλλεται κατά τη διάρκεια της μετάδοσής του μηνύματος (Σχήμα 2) και έχει ως αποτέλεσμα την αλλοίωση του μηνύματος που μεταδίδεται (Barker, 2019).



Σχήμα 2. Το «γραμμικό» μοντέλο Επικοινωνίας των *Shannon & Weaver*,
(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019, σ. 199)

Μία από τις κριτικές που ασκήθηκαν στα γραμμικά μοντέλα και στη σχολή της Διαδικασίας είναι ότι αναγάγουν την επικοινωνιακή διαδικασία σε διαδικασία απλής μεταφοράς πληροφορίας και όχι σε διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία οι αποδέκτες των μηνυμάτων νοηματοδοτούν το περιεχόμενο και καθορίζουν το αποτέλεσμα (Wood, 2011). Ωστόσο, είναι γεγονός ότι το μοντέλο των Shannon και Weaver συνεισέφερε σημαντικά στην ανάπτυξη του θεωρητικού πεδίου της επικοινωνίας καθώς παρείχε την πρώτη ακριβή και επαρκή επιστημονική προσέγγιση της διαδικασίας της επικοινωνίας (Chandler, 2007).

Οι απόψεις της Σημειωτικής Σχολής, όπως αναφέρει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), ιστορικά συνδέονται με τις μελέτες του Ελβετού γλωσσολόγου F. de Saussure και του Αμερικανού Φιλοσόφου C.S. Peirce. Για τον Saussure (1979) η Γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα σημείων. Το σημείο είναι ένα φυσικό αντικείμενο με νόημα, και αποτελείται από ένα σημαίνον (signifier = η μορφή που λαμβάνει το σήμα) και ένα σημαινόμενο (signified = η μορφή που αναπαριστά). Το σημαινόμενο περικλείει τις έννοιες που βρίσκονται στα δεδομένα της συνείδησης και το σημαίνον τις αντίστοιχες ακουστικές εικόνες που τις εκφράζουν (Boklund-Lagoroulou & Lagoroulos, 2012). Σύμφωνα με τον Chandler (2007), η διάκριση μεταξύ των δύο εξισώνεται ενίοτε με τον συνήθη δυαδισμό «μορφής και περιεχομένου», ωστόσο ενώ είναι άρρηκτη, είναι ταυτοχρόνως αυθαίρετη, καθώς εξαρτάται από τις κοινωνικές και πολιτιστικές συμβάσεις και το συγκεκριμένο στο πλαίσιο του οποίου τοποθετείται. Επομένως, κατά τον Saussure, στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας, τα σημεία γίνονται αντιληπτά καθώς τα σημαινόμενα αποκτούν τη σημασία που τους αποδίδει αυτός που τα προσλαμβάνει. Με άλλα λόγια, «το σημείο θεωρείται έμμεσα ως επικοινωνιακή

επινόηση που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ανθρώπινων όντων, όταν σκοπεύουν να επικοινωνήσουν ή να εκφράσουν κάτι» (Eco, 1994). Κεντρική θέση στη θεωρία του Saussure έχει η «σημασιοδότηση», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ο «αναγνώστης» (όρος που στη σημειωτική αντικαθιστά τον «δέκτη»), νοηματοδοτεί και κατανοεί τον κόσμο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Για τον C.S Peirce το σημείο αναφέρεται και καθορίζεται από το αντικείμενο του και ερμηνεύεται ως έννοια που παράγεται τόσο από το ίδιο το σημείο όσο και από την εμπειρία του ερμηνεύοντος υποκειμένου προς το αντικείμενο (Short, 2007). Συνεπακολούθως, σε αντίθεση με τη θεωρία του Saussure για τη διττή φύση του σημείου, ο Pierce προτείνει ένα τριαδικό μοντέλο που κατηγοριοποιεί το σημείο σε τρεις τύπους: τον εικονικό, τον ενδεικτικό και τον συμβολικό. Κάθε σημείο μετέχει είτε σε μία είτε και στις τρεις κατηγορίες συγχρόνως (Chandler, 2007). Ο εικονικός τύπος αφορά την εικόνα, η οποία «μοιάζει» οπτικά με το αντικείμενό της, ο ενδεικτικός τη φυσική ή αιτιατή σχέση με το αντικείμενό ενώ ο συμβολικός τύπος αφορά την αυθαίρετη σχέση του αντικειμένου με το σύμβολο και προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σύμβασης, μιας συμφωνίας ή ενός κανόνα (Fiske, 1989). Η κατανόηση κάθε σημείου, εικονικού ή ενδεικτικού, προϋποθέτει την εν λόγω σύμβαση καθώς χωρίς αυτή είναι αδύνατο να συντελεστεί η επικοινωνία (Χαλεβελάκη, 2010).

Το πρώτο συστηματικό μοντέλο ανάλυσης της ιδέας της διαπραγμάτευσης και της αλληλόδρασης στην παραγωγή νοήματος θεμελιώνεται από τον R. Barthes (1967), το έργο του οποίου ανέδειξε τη Σημειωτική ως βασική προσέγγιση της θεωρία των επικοινωνιακών μέσων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Ο Barthes, συνεχίζοντας το έργο του Saussure, ασχολείται κυρίως με τα διάφορα είδη σημασιοδότησης (Chandler, 2007). Το πρώτο είδος αφορά στην καταδήλωση και αναφέρεται στη σχέση του σημαινομένου με το σημαίνον στο εσωτερικό του σημείου, καθώς και στη σχέση του σημείου με αυτό στο οποίο αναφέρεται στην εξωτερική πραγματικότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Στην ουσία πρόκειται για την εμφανή, κυριολεκτική σημασία του σημείου. Η συμπαραδήλωση σχετίζεται με το νόημα του σημαίνοντος και αναφέρεται στην αλληλόδραση του σημείου με την ευαισθησία, τα συναισθήματα, την εμπειρία και τις αξίες της κουλτούρας του υποκειμένου. Σύμφωνα με τον Chandler (2007), η συμπαραδήλωση αφορά τους «προσωπικούς και κοινωνικοπολιτιστικούς συνειρμούς που παράγονται όταν ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί ένα μήνυμα». Το δεύτερο είδος σημασιοδότησης αφορά τον μύθο, δηλαδή το αφήγημα με το οποίο κάθε κουλτούρα αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την

πραγματικότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Πρόκειται ουσιαστικά για το νόημα του σημαινομένου το οποίο αποτελείται από συνδεδεμένες έννοιες που μεταβάλλονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες και αξίες. Το τρίτο είδος σημασιодότησης περιλαμβάνει το σύμβολο στο οποίο μετατρέπεται το αντικείμενο όταν αποκτά κάποιο νόημα που του επιτρέπει να αντιπροσωπεύσει κάτι άλλο πέρα από τον εαυτό του.

3.4 Το επικοινωνιακό μοντέλο του Jakobson

Το 1960, ο ρωσικής καταγωγής γλωσσολόγος Roman Jakobson γεφυρώνει τις διαφορές ανάμεσα στη Σχολή της Διαδικασίας και τη Σημειωτική Σχολή, παρουσιάζοντας ένα μοντέλο επικοινωνίας με το οποίο εισάγει τις έξι λειτουργίες της λεκτικής επικοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Το έργο του Jakobson (1960) εστιάζει πρωτίστως στη μελέτη του νοήματος στη γλώσσα και την εσωτερική δομή του μηνύματος και επηρεάζει συγχρόνους και μεταγενέστερους μελετητές οι οποίοι το εφαρμόζουν στην ανάλυση της λογοτεχνίας, της μουσικής, του κινηματογράφου και των εικαστικών τεχνών (Friedman, 2003; Culler, 2000). Ο Jakobson υιοθετεί το βασικό επικοινωνιακό σχήμα της σχολής της διαδικασίας και εμπλουτίζει τους συστατικούς παράγοντες της επικοινωνιακής πράξης με τις λειτουργίες που η πράξη επιτελεί για καθέναν από αυτούς (Martin, 1971).

Στους ήδη υπάρχοντες παράγοντες που δομούν την επικοινωνία (Σχήμα 3) και αποτελούνται από τον πομπό (addresser), τον δέκτη (addressee), το μήνυμα (message) και το περιεχόμενο (context), προσθέτει τους παράγοντες «κώδικας» (code) και «επαφή» (contact) (Lanigan, 1991). Το «μήνυμα» συνιστά το νοηματικό πλαίσιο της επικοινωνίας, ο «κώδικας» το ολικώς ή μερικώς κοινό σύστημα νοήματος που δομεί το μήνυμα και η «επαφή» τον φυσικό δίαυλο, την ψυχολογική σύνδεση μεταξύ του πομπού και του δέκτη που καθιστά δυνατή την έναρξη και τη διατήρηση της επικοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

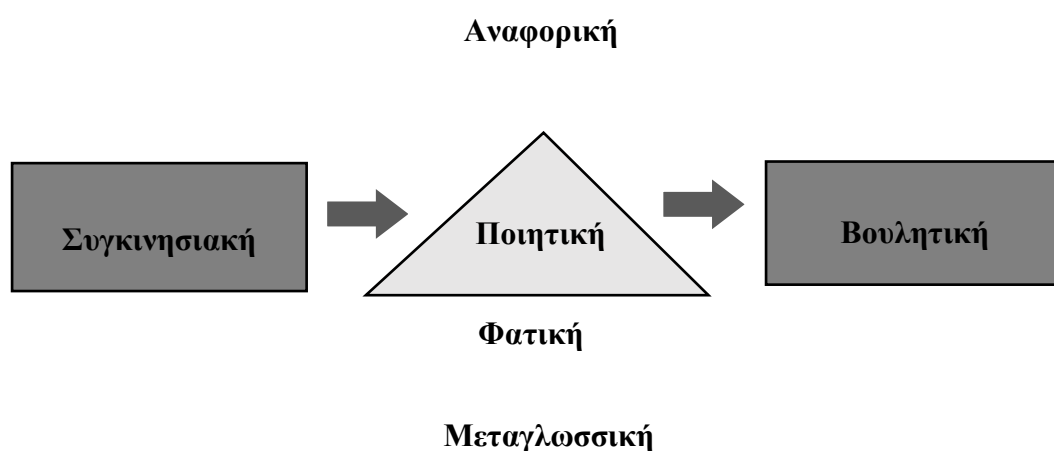


Σχήμα 3. Οι συστατικοί παράγοντες της επικοινωνίας κατά τον R. Jakobson
(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019, σ. 204)

Καθένας από αυτούς τους παράγοντες προσδιορίζει και μια διαφορετική λειτουργία της γλώσσας (Σχήμα 4). Σε κάθε επικοινωνιακή πράξη, οι λειτουργίες αυτές συνυπάρχουν, ωστόσο ιεραρχούνται με διαφορετικό τρόπο ώστε εκείνη που θα χαρακτηρίσει σημασιολογικά το μήνυμα και τη δομή του να είναι η κυρίαρχη (Lanigan, 1991). Η αναφορική λειτουργία (referential function) η οποία αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας, αφορά το περιεχόμενο του μηνύματος, καθορίζοντας ουσιαστικά τη σχέση ανάμεσα στο μήνυμα και το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Η αναφορικότητα του μηνύματος προϋποθέτει τη σωστή, φανερή και αποδεκτή πληροφορία για το αντικείμενο αναφοράς, η οποία επιβεβαιώνεται τη στιγμή που τίθεται το περιεχόμενο του (Lanigan, 1991). Για παράδειγμα το μήνυμα το οποίο αναφέρει ότι «οι γάτες έχουν τέσσερα πόδια», είναι αληθές σε αντίθεση με το μήνυμα που αναφέρει ότι «οι γάτες έχουν δύο πόδια» το οποίο δημιουργεί σύγχυση ανάμεσα στο μήνυμα και την κωδικοποιημένη πραγματικότητα.

Η συγκινησιακή λειτουργία (emotive function) προσδιορίζει τη σχέση μεταξύ του πομπού και του μηνύματος και μεταφέρει τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον πομπό, όπως συναισθήματα, στάσεις, διαθέσεις, κοινωνική θέση κ.λπ. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Σε ορισμένες επικοινωνιακές πράξεις, όπως η ερωτική, κατέχει δεσπόζουσα

θέση, ενώ σε άλλες απωθείται. Η συγκινησιακή λειτουργία ενώ λειτουργεί συμπληρωματικά στην αναφορική, είναι ταυτοχρόνως ανταγωνιστική προς αυτή σε σημείο που συχνά αναφερόμαστε σε «διπλή λειτουργία του λόγου» (Guiraud, 1989). Η αναφορική είναι γνωστική και αντικειμενική ενώ η συγκινησιακή είναι συναισθηματική και υποκειμενική. Η βουλητική λειτουργία (conative function) καθορίζει τις σχέσεις ανάμεσα στο μήνυμα και τον δέκτη, με σκοπό να επενεργήσει σε αυτόν και να προκαλέσει κάποια αντίδρασή του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).



Σχήμα 4. Οι λειτουργίες της επικοινωνίας κατά τον R. Jakobson

(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019, σ. 205)

Η ποιητική λειτουργία αναφέρεται στη σχέση του μηνύματος με τον εαυτό του. Για τον Jakobson η ποιητική λειτουργία δεν είναι «η μόνη λειτουργία της ρηματικής τέχνης αλλά απλώς η δεσπόζουσα, αποφασιστική λειτουργία, ενώ σ' όλες τις άλλες ρηματικές δραστηριότητες ενεργεί σαν επικουρικό στοιχείο» (Jakobson, 1998). Κατά τη χρήση της στη Λογοτεχνία, όπου η συναισθηματική πτυχή της γλώσσας αποκαλύπτεται περισσότερο, σημαίνον και σημαινόμενο, μορφή και περιεχόμενο αποκτούν ειδική βαρύτητα και το σημείο αντιμετωπίζεται ως «όλον». Η ποιητική λειτουργία αφορά τόσο την εσωτερική πλευρά του μηνύματος, την πλευρά δηλαδή της σημασίας, όσο την εξωτερική πλευρά, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται ο πλέον αισθητικός συνδυασμός μορφής και περιεχομένου (Jakobson, 1998). Η ποιητική

λειτουργία λαμβάνει χώρα μέσω τριών αλληλένδετων διαδικασιών: Με επιλογές και αποκλίσεις, με τη μετάβαση από το παραδειγματικό στο συνταγματικό επίπεδο της γλώσσας και με στοιχεία που συνιστούν σχέσεις ομοιοτήτων και ανομοιοτήτων. Με άλλα λόγια επιδιώκει την ολιστική επεξεργασία και όχι την απλή παράθεση ή σύζευξη στοιχείων (Jakobson, 1960). Η μεταγλωσσική λειτουργία αφορά τα σημεία που κινδυνεύουν να μη γίνουν αντιληπτά από τον δέκτη και εξετάζει αν ο κώδικας που χρησιμοποιείται είναι κατανοητός (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Η φατική λειτουργία αναφέρεται στην επιβεβαίωση, τη διατήρηση ή την αναστολή της επικοινωνιακής πράξης και εστιάζει περισσότερο στην παρουσία των επικοινωνούντων και λιγότερο στο περιεχόμενο των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται (ό.π.).

3.5 Η έννοια της Επικοινωνίας στο No man's land

Σε όλη του την εργογραφία ο Pinter δραματοποιεί τη μοίρα των ανθρώπων που επιθυμούν να επιτύχουν την ανθρώπινη επαφή, αλλά φοβούνται τη συναισθηματική έκθεση, την απόρριψη και την απώλεια του ελέγχου (Dohmen, 1980). Ακόμη και στα πρώιμα έργα του Pinter, οι πρωταγωνιστές επιδιώκουν να ξεφύγουν από τη μοναξιά, παρά τη φαινομενική επιθυμία τους για απομόνωση. Αντιθέτως, επιδιώκουν την επαφή προκειμένου να νοηματοδοτήσουν την ύπαρξή τους. Ωστόσο, η ανασφάλεια τους παρακινεί να αναζητούν σχέσεις που μπορούν να ελέγξουν και να κατευθύνουν μέχρι να συνειδητοποιήσουν τελικά ότι αποζητούν το ουσιαστικό μοίρασμα με τους άλλους (Rees, 2016). Στο No man's land, ενώ ο Spooner ισχυρίζεται ότι είναι ελεύθερος άνθρωπος καθώς έχει επιτύχει να διατηρεί την κατάλληλη απόσταση μεταξύ του ίδιου και των άλλων ανθρώπων, καταλήγει να εκλιπαρεί τον Hirst για τη φιλία του. Παρόμοιες αντιφάσεις, που απαντώνται στα περισσότερα έργα του Pinter έχουν οδηγήσει κατά καιρούς τους κριτικούς να χαρακτηρίσουν ως «αποτυχημένη» την επικοινωνία και να κατατάξουν τον Pinter ανάμεσα στους συγγραφείς του παραλόγου (Esslin, 1961). Είναι όμως απαραίτητο να γίνεται διάκριση μεταξύ του Pinter και των συγγραφέων που θεωρείται ότι σχετίζεται. Ο κατακερματισμένος διάλογος στα έργα του Beckett καταδεικνύει την απουσία επικοινωνίας μεταξύ των

ηρώων. Αντιθέτως, τα έργα του Pinter δεν αφορούν την έλλειψη επικοινωνίας, αλλά τον φόβο που αναδύεται συνεχώς σε μια διαρκή προσπάθεια για επικοινωνία (Dukore, 1962).

Σύμφωνα με τον Quigley (1975) η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο Pinter στα έργα του λειτουργεί πρωταρχικά ως μέσο υπαγόρευσης και ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των ηρώων. Για τον συγκεκριμένο ρόλο της γλώσσας, ο Quigley υιοθετεί τον όρο «interrelational» ο οποίος θα ήταν δυνατό να αποδοθεί στα ελληνικά ως «αλληλοσυσχετιστικός». Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Quigley, γίνεται φανερό ότι η χρήση της γλώσσας στο *No man's land* εξυπηρετεί κι άλλους σκοπούς, αναδύοντας σταδιακά το νόημα ενός κατά τα άλλα αινιγματικού έργου. Ο πρωταρχικός ρόλος της γλώσσας δεν είναι να νοηματοδοτήσει τις λέξεις ούτως ώστε να περιγράψουν με αντικειμενικό τρόπο μια πραγματικότητα αλλά να διαμορφώσει τις σχέσεις ανάμεσα στους ήρωες (Napiorkowska, 1977).

Ο όρος «interrelational» που υιοθετεί ο Quigley φαίνεται να περικλείει τη συγκινησιακή, τη βουλητική και τη φατική λειτουργία που αναλύονται στο επικοινωνιακό μοντέλο του Jakobson (1998). Η συγκινησιακή λειτουργία προσδιορίζει τη σχέση μεταξύ του πομπού και του μηνύματος και μεταφέρει τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον πομπό, όπως συναισθήματα, στάσεις, διαθέσεις, κοινωνική θέση κ.λπ. Η βουλητική λειτουργία καθορίζει τις σχέσεις ανάμεσα στο μήνυμα και τον δέκτη, με σκοπό να επενεργήσει σε αυτόν και να προκαλέσει κάποια αντίδρασή του ενώ η φατική αναφέρεται στην επιβεβαίωση, τη διατήρηση ή την αναστολή της επικοινωνιακής πράξης και εστιάζει περισσότερο στην παρουσία των επικοινωνούντων και λιγότερο στο περιεχόμενο των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Για τον Jakobson (1960), η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων υπήρξε ανέκαθεν αντικείμενο ενδιαφέροντος. Κατά τον Ρώσο γλωσσολόγο, οι γλωσσικές δομές του λογοτεχνικού κειμένου επιλέγονται σκόπιμα και έχουν αυξημένο λειτουργικό ρόλο. Η μελέτη της συχνότητας, της επανάληψη ή της απουσίας λέξεων ή φθόγγων είναι απαραίτητη για την ερμηνεία των περιεχομένων. Η συγχρονία αποτελεί βασικό στοιχείο της δομικής ανάλυσης καθώς το αντικείμενό της δεν προσλαμβάνεται ως

αποτέλεσμα κάποιας ιστορικής διαδικασίας αλλά ως δίκτυο δομικών σχέσεων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, γεγονός που την καθιστά μια καθαρά κειμενική προσέγγιση. Το βάρος της ανάλυσης συγκεντρώνεται στο ίδιο το κείμενο και χωρίς ασφαλώς να περιθωριοποιεί τον δημιουργό ή τον αναγνώστη, διακρίνεται από σχετική αυτοτέλεια.

Σύμφωνα με τον Esslin (1980) η επικοινωνία είναι ζήτημα κεντρικής σημασίας στο No Man's Land. Οι χαρακτήρες αγωνίζονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους καθόλη τη διάρκεια του έργου, συχνά μιλώντας με αποσπασματικές και διακεκομμένες φράσεις ή διακόπτοντας ο ένας τον άλλο. Ο Quigley (1975) υποστηρίζει ότι αν επιχειρούσαμε να εξετάσουμε την επικοινωνία στο No man's land με έναν «παραδοσιακό τρόπο», δηλαδή αποκλειστικά υπό το πρίσμα της αναφορικής λειτουργίας του νοήματος, θα ερχόμασταν αντιμέτωποι με ένα «αίνιγμα». Τα μέρη του δράματος θα αποτύγχαναν να σχηματίσουν μία συνεκτική πλοκή και οι ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με την προέλευση και την ταυτότητα των χαρακτήρων δε θα επέτρεπαν να κατανοήσουμε τις προθέσεις, τις αντιδράσεις και τις σκέψεις τους. Ως εκ τούτου, μια προσέγγιση η οποία αποσκοπεί στην εύρεση μιας αντικειμενικής αλήθειας για τους χαρακτήρες σε σχέση με την εξωτερική πραγματικότητα που τους περιβάλλει, θα κατέληγε αναπόφευκτα σε παραπλανητικές ή ελλιπείς ερμηνείες.

Σύμφωνα με τη Napiorkowska (1977), το νόημα του έργου αναδύεται μόνο αν εξεταστεί υπό το πρίσμα της θεωρίας του Quigley όπου η προτεραιότητα της γλωσσικής λειτουργίας είναι η διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν. Ήδη από την πρώτη σκηνή του No man's land γίνεται αντιληπτή η προσπάθεια του Spooner να επικοινωνήσει και να σχετιστεί με τον συνομιλητή του εκφράζοντας διαρκώς την ευγνωμοσύνη του για την ευγένεια του οικοδεσπότη Hirst: *[...] How very kind of you. How very kind. [...] Terribly kind of you. [...] May I say how very kind it was of you to ask me in? It's uncommonly kind of you to say so.* (Μετάφραση: [...] Πόσο ευγενικό από μέρους σας. Πόσο ευγενικό. [...] Εξαιρετικά ευγενικό. [...] Θα μπορούσα να τονίσω πόσο ευγενικό ήταν από μέρους σας να με καλέσετε μέσα; Είναι ασυνήθιστα ευγενικό από μέρους σας να το λέτε αυτό). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, η κατά τον Jakobson (1998), φατική λειτουργία της

γλώσσας είναι κυρίαρχη καθώς εστιάζει στη διατήρηση της επικοινωνιακής πράξης και όχι στο ίδιο το μήνυμα. Η προσπάθεια του Spooner για επικοινωνία συνεχίζεται καθώς επιδιώκει να δημιουργήσει ένα κοινό πλαίσιο, μια κοινή πραγματικότητα για τους συνομιλητές, η οποία κατά τον Jakobson συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση κάθε επικοινωνιακής πράξης: *We share something. A memory of the bucolic life. We are both English. [...] Tell me more. Tell me more about the quaint little perversions of your life and times. Tell me more, with all the authority and brilliance you can muster, about the sociopolitical-economic structure of the environment in which you attained to the age of reason. Tell me more.* (Μετάφραση: έχουμε κάτι κοινό. Την ανάμνηση της βουκολικής ζωής. Είμαστε και οι δύο Άγγλοι [...]) Πείτε μου κι άλλα. Πείτε μου περισσότερα για τις μικρές παραξενιές από τα χρόνια της νιότης σας. Μιλήστε μου με κάθε ακρίβεια και λεπτομέρεια για το κοινωνικοπολιτικό σύστημα στο οποίο ωριμάσατε. Πείτε μου κι άλλα.) Η συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας είναι εξίσου σημαντική στο σημείο αυτό, καθώς εκδηλώνονται όλα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα και τη διάθεση του Spooner ως πομπό του μηνύματος.

Η σιωπές που επισημαίνονται από τον συγγραφέα στο έργο διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των χαρακτήρων. (Rabillard, 1990; Esslin, 1980). Ακόμη και όταν οι χαρακτήρες δεν μιλούν, εξακολουθούν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Η σιωπή τους αντανακλά τις περισσότερες φορές την αίσθηση της απομόνωσης και της μοναξιάς που βιώνουν, καθώς αδυνατούν να συνδεθούν μεταξύ τους ουσιαστικά με αποτέλεσμα οι σιωπές τους να υπογραμμίζουν αυτήν την αίσθηση «αποσύνδεσης» (Rees, 2016). Επιπλέον, η σιωπή χρησιμοποιείται συχνά ως «εργαλείο» ελέγχου και χειραγώγησης (Rabillard, 1990). Οι χαρακτήρες στο *No Man's Land* χρησιμοποιούν τη σιωπή για να επιβεβαιώσουν την κυριαρχία τους και να επιβληθούν στον συνομιλητή τους. Οι σιωπές χρησιμοποιούνται για να τονίσουν τη δυναμική ισχύος μεταξύ των χαρακτήρων. Κατά παρόμοιο τρόπο λειτουργούν και οι παύσεις, τις οποίες ο Pinter τοποθετεί στρατηγικά μέσα στο έργο (Graver, 1983). Οι παύσεις χρησιμοποιούνται για την εδραίωση της κυριαρχίας των χαρακτήρων δημιουργώντας μια αίσθηση έντασης και ανησυχίας μεταξύ τους, καθώς αγωνίζονται διαρκώς να αποκτήσουν τον έλεγχο της συζήτησης δυσχεραίνοντας ακόμη

περισσότερο τη μεταξύ τους επικοινωνία (Shahin, 2019). Οι παύσεις που παρεμβάλλονται στον διάλογο χρησιμοποιούνται επίσης για να καταδείξουν τις κυρίαρχες λειτουργίες της γλώσσας, πέραν της αναφορικής, αναφορικά με το μήνυμα που προηγήθηκε της παύσης (Napiorkowska, 1977).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι για τον Pinter στο *No man's land*, δεν είναι τόσο το αντικείμενο της επικοινωνίας που διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο, όσο η πολυπλοκότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας. Συνολικά, το έργο φαίνεται να υπογραμμίζει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την οικοδόμηση και τη διατήρηση κοινωνικών δεσμών και σχέσεων υποδηλώνοντας ότι η αδυναμία επικοινωνίας ενδέχεται να έχει σοβαρές συνέπειες, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Και παρόλο που ο συγγραφέας δεν επιδιώκει να δώσει απαντήσεις, παρά να θέσει ερωτήματα, η σύνδεση του *No man's land* με τη σημερινή πραγματικότητα είναι αναπόφευκτη. Η αδυναμία του σύγχρονου ανθρώπου να επικοινωνήσει, να συνδεθεί, να σχετισθεί, να συντροφεύσει, να εκφράσει την αγάπη του, να μετουσιώσει τις αξίες του σε πράξη, είναι ζητήματα που απαιτούν βαθιά κατανόηση. Ο ίδιος ο Pinter στο άρθρο του «Between the lines» στη *Sunday Times* (1962): «Νομίζω ότι εκείνο που συμβαίνει είναι μια συνεχής υπεκφυγή και απελπισμένες προσπάθειες να κρατήσουμε τους εαυτούς μας στους εαυτούς μας. Η επικοινωνία είναι τρομαχτική» (Baker, 2018).

3.6 Σύνοψη

Η ανθρώπινη ύπαρξη συνδέεται άρρηκτα με την επικοινωνία, η οποία συνιστά ένα σύνθετο βιολογικό, ψυχολογικό και κοινωνικό, φαινόμενο που λαμβάνει χώρα καθημερινά. Από τους διάφορους ορισμούς που έχουν υιοθετηθεί για την επικοινωνία προκύπτει ότι η επικοινωνιακή διαδικασία περιλαμβάνει την ύπαρξη ενός μηνύματος προς μετάδοση, τη συνειδητή συμμετοχή του αποστολέα και του αποδέκτη και την αναγκαιότητα κατανόησης του μηνύματος ούτως ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά της. Ο Fiske (1989) επισημαίνει δύο βασικές και ευρύτερα γνωστές σχολές σκέψης: τη Σχολή της Διαδικασίας (Γραμμική) και τη Σχολή της Σημειωτικής (Σημειολογική). Για τη Σχολή της Διαδικασίας, το βασικό μοντέλο επικοινωνίας έχει τη μορφή μιας απλής γραμμικής διαδικασίας και ιστορικά

συνδέεται με τη μαθηματική θεωρία της επικοινωνίας των Shannon και Weaver σύμφωνα με την οποία η επικοινωνιακή διαδικασία αφορά την απλή μεταφορά πληροφορίας και όχι την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτή (Wood, 2011).

Στον αντίποδα για τη Σχολή της Σημειωτικής (Σημειολογική) και τον γλωσσολόγο F. de Saussure κεντρική σημασία έχει η «σημασιοδότηση», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ο «αναγνώστης» νοηματοδοτεί και κατανοεί τον κόσμο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Για τον C.S Peirce το σημείο αναφέρεται και καθορίζεται από το αντικείμενο του και ερμηνεύεται ως έννοια που παράγεται τόσο από το ίδιο το σημείο όσο και από την εμπειρία του ερμηνεύοντος υποκειμένου προς το αντικείμενο (Short, 2007). Ο Barthes, συνεχίζοντας το έργο του Saussure, ασχολείται κυρίως με τα διάφορα είδη σημασιοδότησης (Chandler, 2007). Ο Roman Jakobson (1960) γεφυρώνει τις διαφορές ανάμεσα στη Σχολή της Διαδικασίας και τη Σημειωτική Σχολή, παρουσιάζοντας ένα μοντέλο επικοινωνίας με το οποίο εισάγει τις έξι λειτουργίες της λεκτικής επικοινωνίας. Το έργο του εστιάζει πρωτίστως, στη μελέτη του νοήματος στη γλώσσα και την εσωτερική δομή του μηνύματος και επηρεάζει συγχρόνους και μεταγενέστερους μελετητές οι οποίοι το εφαρμόζουν στην ανάλυση της λογοτεχνίας, της μουσικής, του κινηματογράφου και των εικαστικών τεχνών. Ο Jakobson υιοθετεί το βασικό επικοινωνιακό σχήμα της Σχολής της Διαδικασίας και εμπλουτίζει τους συστατικούς παράγοντες της επικοινωνιακής πράξης με τις λειτουργίες που η πράξη επιτελεί για καθέναν από αυτούς (Martin, 1971). Στους ήδη υπάρχοντες παράγοντες που δομούν την επικοινωνία και αποτελούνται από τον πομπό (addresser), τον δέκτη (addressee), το μήνυμα (message) και το περιεχόμενο (context), προσθέτει τους παράγοντες «κώδικας» (code) και «επαφή» (contact) (Lanigan, 1991).

Το ζήτημα της επικοινωνίας κατέχει κεντρική θέση στα έργα του Harold Pinter. Οι ήρωές του, συνήθως έγκλειστοι σε ένα δωμάτιο, οργανώνουν τη ζωή τους καταφεύγοντας σε «παιχνίδια συναναστροφής». Κατά τη διάρκεια των διαλόγων τους, το λεκτικό επίπεδο της επικοινωνίας συνοδεύεται από σιωπές, παύσεις και αμφισημίες, στοιχεία που εκφράζουν ένα δεύτερο επίπεδο νοήματος. (Gordon, 2006). Για τον Quigley (1975) η επικοινωνία στον Pinter καθορίζεται από τη λειτουργία της

γλώσσας ως μέσου υπαγόρευσης και ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των ηρώων. Για τον συγκεκριμένο ρόλο της γλώσσας, ο Quigley υιοθετεί τον όρο «interrelational» ο οποίος θα ήταν δυνατό να αποδοθεί στα ελληνικά ως «αλληλοσυσχετιστικός». Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Quigley, ο πρωταρχικός ρόλος της γλώσσας στο *No man's land* δεν είναι να νοηματοδοτήσει τις λέξεις ούτως ώστε να περιγράφουν με αντικειμενικό τρόπο μια πραγματικότητα αλλά να διαμορφώσει τις σχέσεις ανάμεσα στους ήρωες (Napiorkowska, 1977). Οι χαρακτήρες αγωνίζονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους καθόλη τη διάρκεια του έργου, συχνά μιλώντας με αποσπασματικές και διακεκομμένες φράσεις ή διακόπτοντας ο ένας τον άλλο.

Οι σιωπές που επισημαίνονται από τον συγγραφέα στο έργο, διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των χαρακτήρων αντανakλώντας την αίσθηση της απομόνωσης και της μοναξιάς που βιώνουν. (Rabillard, 1990; Esslin, 1980). Κατά παρόμοιο τρόπο λειτουργούν και οι παύσεις, τις οποίες ο Pinter τοποθετεί στρατηγικά μέσα στο έργο (Graver, 1983). Οι παύσεις χρησιμοποιούνται για την εδραίωση της κυριαρχίας των χαρακτήρων δημιουργώντας μια αίσθηση έντασης και ανησυχίας μεταξύ τους, καθώς αγωνίζονται διαρκώς να αποκτήσουν τον έλεγχο της συζήτησης δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο τη μεταξύ τους επικοινωνία (Shahin, 2019). Συνολικά, το έργο φαίνεται να υπογραμμίζει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την οικοδόμηση και τη διατήρηση των κοινωνικών δεσμών, υποδηλώνοντας ότι η αδυναμία επικοινωνίας οδηγεί στη διάσπαση των δεσμών και των ανθρώπινων σχέσεων και στη διάχυτη αίσθηση απομόνωσης, στοιχεία που αναπόφευκτα συνδέουν το *No man's land* με τη σύγχρονη κοινωνία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας

4.1 Η σημαντικότητα της έρευνας

Η αναλυτική και ενδελεχής μελέτη της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι η διερεύνηση των Κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών σε λογοτεχνικά κείμενα είναι αποσπασματική και περιορισμένη, παρόλο που εντοπίζονται ορισμένες έρευνες που αναφέρονται στην ευρύτερη αξιοποίηση της τέχνης και την αφήγηση ιστοριών, ως μεθοδολογικά εργαλεία για την Κοινωνική Παιδαγωγική. Αντιστοίχως, τόσο η ξενόγλωσση όσο και η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει ένα ερευνητικό κενό όσον αφορά στη σύνδεση των Κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών και του ζητήματος της επικοινωνίας. Αναφορικά με τη δραματουργία του Pinter, ενώ στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εντοπίζονται πολυάριθμες μελέτες για το έργο του, η διερεύνηση του στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής Θεώρησης των αξιών και της επικοινωνίας δεν έχει ακόμη συναντήσει ανάλογο ερευνητικό ενδιαφέρον. Συνεπακολούθως, η διενέργεια σχετικής μελέτης επιχειρήθηκε ως ένα βαθμό από την παρούσα έρευνα.

Από το γεγονός αυτό προκύπτει και η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης, η οποία εκτιμάται ότι θα προσφέρει στην Κοινωνική Παιδαγωγική ένα ακόμη «εργαλείο» προς αξιοποίηση, σε θέματα αξιών και επικοινωνίας και ταυτοχρόνως θα συμβάλλει στη διεύρυνση των διεπιστημονικών της διασυνδέσεων. Το No Man's Land, ως λογοτεχνικό έργο που αναδεικνύει θέματα επικοινωνίας και αξιών, μπορεί να αξιοποιηθεί από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς ως ιστορία εφελτήριο ούτως ώστε να ενισχύσει και να προάγει την κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα. Οι αξίες και οι ηθικοί προβληματισμοί που εγείρονται στο κείμενο του Pinter, είναι δυνατό να συμβάλλουν στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ανάδειξη της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης φύσης και την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών. Επιπλέον, η διερεύνηση του πλαισίου της επικοινωνίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τον κοινωνικό παιδαγωγό, για την ανάδειξη της πολυσύνθετης διαδικασίας της επικοινωνίας και την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Συνεπακολούθως, εκτιμούμε ότι η παρούσα μελέτη θα συμβάλλει στην ενίσχυση των μεθοδολογικών εργαλείων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ενώ ταυτοχρόνως θα προσφέρει μια νέα προσέγγιση της δραματουργίας του Pinter στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης.

4.2 Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Μέσα από την προ ερευνητική επισκόπηση του έργου και της σχετικής με αυτό βιβλιογραφίας φαίνεται ότι ο Pinter χρησιμοποιεί εσκεμμένα αξίες στο πλαίσιο της δικής του καλλιτεχνικής οπτικής, το οποίο φαίνεται να προσφέρεται για Κοινωνικοπαιδαγωγική αξιοποίηση. Συγκεκριμένα στο *No man's land*, οι χαρακτήρες προσπαθούν να επικοινωνήσουν, να σχετισθούν, να βρουν στήριγμα ο ένας στον άλλον, να δώσουν νόημα στην ύπαρξη τους. Σε κάποια σημεία το πετυχαίνουν πρόσκαιρα, άλλοτε μάλιστα νοηματοδοτούν σημαντικά την επικοινωνία και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα είναι εμφανές και απρόσκοπτο, άλλοτε πάλι στρεβλώνεται ή εξαφανίζεται μέσα στο συγκεκριμένο. Φαίνεται ότι ο Pinter θέτει ένα θέμα σύγχρονο εκθέτοντας περίτεχνα μια μικρογραφία της δυτικής κοινωνίας. Οι αξίες υπάρχουν και είναι γνωστές αλλά δεν είναι αυτονόητη η αξιοποίηση τους στην επικοινωνία, πολλώ δε μάλλον στη συνεννόηση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του πρωτότυπου έργου «*No man's land*» του Harold Pinter ως προς τον εντοπισμό σε αυτό, αξιών και επικοινωνίας στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης ώστε επόμενες ερευνητικές προσπάθειες να μπορούν να αξιοποιήσουν τα ευρήματα σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στα εξής:

- Υπάρχουν όροι που αναφέρονται σε αξίες και ειδικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικές, μέσα στο κείμενο *No man's land* του Harold Pinter;
- Ποιες κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες (εφόσον υπάρχουν), αναδεικνύονται περισσότερο μέσα στο κείμενο και προσφέρονται για αξιοποίηση από τον κοινωνικό παιδαγωγό;
- Οι αναφορές με θετική ή/και αρνητική κατεύθυνση, με τι συχνότητα εμφανίζονται σε κάθε πράξη του κειμένου;
- Ποιες είναι οι μορφές της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στο κείμενο;
- Με τι συχνότητα εντοπίζονται μορφές ολοκληρωμένης και μη ολοκληρωμένης επικοινωνίας μέσα στο κείμενο;

4.3 Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, κύρια πηγή εξαγωγής δεδομένων αποτέλεσε το πρωτότυπο κείμενο «No man's land» του Harold Pinter. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πρωτότυπο κείμενο καθώς η απόδοση του έργου στα ελληνικά ενδεχομένως αδικεί την ατμόσφαιρα του έργου και θυσιάζει τη θεατρικότητα του λόγου του Pinter αλλά και την ιδιαίτερη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη διερεύνηση του κειμένου είναι η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Ως προς τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση με κριτική ανάλυση και σχολιασμό (Krippendorff, 2004a; Neuendorf, 2016).

Η ανάλυση ερευνητικών δεδομένων που προέρχονται από γραπτά κείμενα και η διερεύνηση των στάσεων και των αξιών που υιοθετεί ο εκάστοτε συγγραφέας υπαγορεύουν την αξιοποίηση μιας μεθόδου, ικανής να ανταποκριθεί στις εν λόγω απαιτήσεις. Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι η ανάλυση περιεχομένου, παρά την κριτική που κατά καιρούς έχει δεχτεί, συνιστά την πιο δόκιμη μέθοδο έρευνας όσον αφορά τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Σύμφωνα με τον ορισμό του Berelson (1984), πρόκειται για μια τεχνική έρευνας που περιλαμβάνει τη συστηματική, αντικειμενική και ποσοτική περιγραφή του προφανούς περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. Συνιστά μια απλοποιημένη, άμεση και εύκολη μέθοδο που επικεντρώνεται περισσότερο στις ιδέες και λιγότερο στο ύφος του κειμένου και εστιάζει στην κατηγοριοποίηση και ανάλυση εννοιών που προέρχονται από λέξεις συνώνυμες ή διαφορετικές με την ίδια ωστόσο σημασία (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου χαρακτηρίζεται ως μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο λαμβάνει διάφορες μορφές όπως γραπτά κείμενα, έργα τέχνης, συνεντεύξεις, ταινίες, διαφημίσεις κ.ο.κ. Το υλικό, ως επί το πλείστον, προέρχεται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (τηλεόραση, κινηματογράφος, ραδιόφωνο, τύπος) ή από διαφορετικής προέλευσης κείμενα ποιοτικής φύσης, όπως λογοτεχνικά κείμενα, προσωπικά έγγραφα, επιστολές κ.ά.. Κατά την ανάλυση περιεχομένου, ο γραπτός λόγος ποσοτικοποιείται ώστε να καταστεί μετρήσιμος μέσω της συστηματικής καταγραφής, περιγραφής και ερμηνείας του (Κυριαζή, 2003). Ως εκ τούτου, το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του και τα

δεδομένα ταξινομούνται σε κατηγορίες οι οποίες ορίζονται με ακρίβεια και σαφήνεια προκειμένου να διασφαλιστεί η δυνατότητα επανάληψης και ελέγχου της διαδικασίας από άλλους ερευνητές.

Σύμφωνα με τον Weber (1990), το πρώτο στάδιο της μεθόδου περιλαμβάνει τον καθορισμό των μεταβλητών και τη θεωρητική ανάλυσή τους. Εν συνεχεία, ακολουθείται ένα πρωτόκολλο κωδικοποίησης το οποίο καθορίζει τη μονάδα ανάλυσης κατά την επεξεργασία του κειμένου προκειμένου να μελετηθούν οι υπό έρευνα μεταβλητές. Κατά την κατηγοριοποίηση του κειμένου με τον καθορισμό και την επιλογή της μονάδας ανάλυσης ή μονάδας ταξινόμησης και τον προσδιορισμό της μονάδας συμφραζομένων, χρησιμοποιούνται διάφορες μετρικές μέθοδοι, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της μελέτης. Η μονάδα ανάλυσης ή ταξινόμησης αποτελεί το ελάχιστο τμήμα του περιεχομένου που εντάσσεται σε μια δεδομένη κατηγορία (Holsti, 1969). Ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας και το υπό ανάλυση υλικό, μονάδα ανάλυσης μπορεί να αποτελέσει το θέμα των κειμένων, η λέξη, το σύμβολο, η πρόταση, η φράση, η παράγραφος κ.λπ. (Berelson, 1984; Holsti, 1969).

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου λαμβάνει δύο μορφές: την ποσοτική και την ποιοτική. Κατά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου τα δεδομένα παρουσιάζονται αριθμητικά και τα συμπεράσματα που εξάγονται βασίζονται στην εκατοστιαία συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα υπό ανάλυση ζητούμενα. Η ποσοτικοποίηση περιλαμβάνει και τη μέτρηση της συχνότητας με την οποία εμφανίζονται οι μονάδες ανάλυσης (Berelson, 1984). Η ποιοτική ανάλυση συνίσταται στην επεξεργασία ποιοτικής φύσης κειμένων και την κατηγοριοποίησή στοιχείων με στόχο την ερμηνεία τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αξία που παρουσιάζουν τα στοιχεία που εμφανίζονται για τους σκοπούς της έρευνας, ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισής τους (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Η ποιοτική ανάλυση περιλαμβάνει τη «συγκεφαλαίωση» κατά την οποία αναδεικνύονται τα σημαντικότερα μηνύματα, την «εξήγηση» η οποία διασαφηνίζει τα επιμέρους σημεία και τη «δόμηση» σύμφωνα με την οποία αξιολογείται το υλικό βάσει καθορισμένων κριτηρίων (Μπονίδης, 2004). Τα δεδομένα που προκύπτουν παρουσιάζονται με τη χρήση ποιοτικών όρων και εκφράσεων, όπως «συνήθως», «σπάνια», «κυρίως» κ.ο.κ.

Ο συνδυασμός των μεθοδολογικών πρακτικών της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης κρίνεται απαραίτητος για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας των

ερευνητικών δεδομένων που θα προκύψουν (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Η χρήση αποκλειστικά της ποσοτικής μεθόδου θα αποτύγχανε να αναδείξει το ζήτημα τη επικοινωνίας καθώς και αξίες και στάσεις που προκύπτουν από το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Παρομοίως, η αποκλειστική χρήση της ποιοτικής μεθόδου θα επαφίονταν αναπόφευκτα στην υποκειμενική κρίση του ερευνητή υπονομεύοντας την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, η χρήση μιας συνδυαστικής μεθόδου που διερευνά το ζήτημα των αξιών και της επικοινωνίας, όπως αυτά αποτυπώνονται από τον συγγραφέα στο έργο του, κρίθηκε αναγκαία.

Ο καθορισμός του συστήματος κατηγοριών είναι μείζονος σημασίας για την ερευνητική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου καθώς το σύστημα κατηγοριών αποτελεί το πλαίσιο για τη διαλογή και την ανάλυση του υλικού (Βαμβούκας, 2002). Ο όρος «κατηγορία» αναφέρεται σε μία ομάδα πραγμάτων, αντικειμένων και καταστάσεων που εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες και διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες ομάδες βάσει ποιοτικών κριτηρίων (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Κατά τον καθορισμό των κατηγοριών οφείλουν να τηρούνται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις της αλληλοαπόκλισης, της ομοιογένειας, της αντικειμενικότητας, της πληρότητας, της παραγωγικότητας και της προσαρμοστικότητας (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι κατηγορίες πρέπει να είναι αποκλειστικές και εξαντλητικές όσον αφορά στην πληρότητα των υπό εξέταση ζητημάτων (Stemler, 2001). Σύμφωνα με τον Holsti (1969) η επιτυχία ή η αποτυχία της ανάλυσης περιεχομένου κρίνεται από το σύστημα κατηγοριών καθώς αυτό αντιπροσωπεύει τον ερευνητικό προσανατολισμό και προϋποθέτει αυστηρότητα και διεξοδικότητα. Συγκεκριμένα ένα σύστημα κατηγοριών οφείλει καταρχάς, να είναι εξαντλητικό, δηλαδή κάθε εύρημα, από το υπό μελέτη υλικό, το οποίο σχετίζεται με τους σκοπούς της έρευνας να μπορεί να ταξινομηθεί σε μία κατηγορία. Επιπλέον, κάθε κατηγορία πρέπει να είναι ανεξάρτητη από την άλλη, ούτως ώστε η ένταξη ενός στοιχείου στη μία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των υπολοίπων. Τέλος, οι κατηγορίες πρέπει να είναι αλληλοαποκλειόμενες, έτσι ώστε το κάθε στοιχείο να μην μπορεί να συμπεριληφθεί σε περισσότερες από μία (Φίλιας, 1993). Συνεπακολούθως, η ορθότητα και η εγκυρότητα της κατηγοριοποίησης διασφαλίζεται από την εφαρμογή των μεθοδολογικών προϋποθέσεων της αντικειμενικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού.

Εκτός από τη διαμόρφωση του συστήματος των κατηγοριών, απαιτείται και ο προσδιορισμός της μονάδας ανάλυσης. Όπως προαναφέρεται, ως μονάδα ανάλυσης ορίζεται το τμήμα του περιεχομένου, το οποίο τοποθετείται σε μια δεδομένη κατηγορία ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας. Όσον αφορά τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, τα ερευνητικά ερωτήματα και το προς ανάλυση υλικό της παρούσας έρευνας, υπαγόρευσε ως μονάδα ανάλυσης τη λέξη. Αντίστοιχα για τη διερεύνηση των μορφών επικοινωνίας, ως καταλληλότερη μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε η νοηματική ενότητα η οποία μπορεί να αποτελούνταν από μία πρόταση, μία φράση, ακόμη και ολόκληρο τμήμα του διαλόγου. Η καταχώριση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων του Microsoft Excel 2016, όπου δημιουργήθηκαν και τα γραφήματα. Σε κάθε πίνακα εμφανίζονται οι συχνότητες των αναφορών με τη μορφή ραβδογράμματος ή στατιστικής πίτας. Αρχικά παρουσιάζονται οι αναφορές και τα ποσοστά των αναφορών που αφορούν τις Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, συνολικά και ανά κατηγορία ανάλυσης και στη συνέχεια ανά πράξη του έργου. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τις μορφές επικοινωνίας.

Για τον σχεδιασμό της έρευνας και την απαιτούμενη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, το θεωρητικό υπόβαθρο της ποιοτικής μεθοδολογίας ήταν καθοριστικής σημασίας (Γογώνη, 2016). Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν οι τρεις φάσεις που χαρακτηρίζουν την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και περιλαμβάνουν την προανάλυση, την ανάλυση του υλικού και την ερμηνεία των δεδομένων (Σακαλάκη, 2001). Κατά την πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μια διερευνητική προσέγγιση στο υπό έρευνα υλικό, ούτως ώστε να συγκεκριμενοποιηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να προσδιοριστεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Εν συνεχεία, κατά τη δεύτερη φάση της κωδικοποίησης και αποδελτίωσης αποφασίστηκε ότι κάθε αναφορά που γίνεται δεκτή και σχετίζεται με Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες θα κωδικοποιηθεί και θα ταξινομηθεί. Αντίστοιχη κωδικοποίηση και αποδελτίωση αποφασίστηκε και για τις μορφές της επικοινωνίας. Στην τρίτη φάση της ανάλυσης περιεχομένου, επιχειρήθηκε η ερμηνεία των δεδομένων κατά την οποία αξιοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση (Πουρκός, 2010). Η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων κρίθηκε σκόπιμη προκειμένου να αναδειχτεί το λανθάνον περιεχόμενο της επικοινωνίας. Μέσω της ερμηνείας των ευρημάτων επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί εάν και σε τι βαθμό το συγκεκριμένο έργο προσφέρεται για αξιοποίηση από τον κοινωνικό παιδαγωγό

προκειμένου να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους των συμμετεχόντων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Για τον έλεγχο και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και κατ' επέκταση του βαθμού εγκυρότητας του οργάνου μέτρησης (Krippendorff, 2004b), χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αναπαραγωγιμότητας με την αξιοποίηση τριών «κωδικογράφων» (Krippendorff, 2004a; Artstein & Poesio, 2008). Ως κωδικογράφοι, επιπλέον της ερευνήτριας εργάστηκαν μία εν ενεργεία καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας και ένας Κοινωνικός Παιδαγωγός οι οποίοι είχαν στη διάθεσή τους το υπό έρευνα υλικό, τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας καθώς και τα κριτήρια διερεύνησης. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας κατηγοριοποίησης και από τους τρεις κωδικογράφους, τα ευρήματα που προέκυψαν, υποβλήθηκαν στη διαδικασία της καταχώρησης, της σύγκρισης και της αντιπαραβολής (Κεκές, 2006). Οι τελικές αναφορές ταξινομήθηκαν βάσει των κριτηρίων της έρευνας και αναλύθηκαν από την ερευνήτρια.

4.4 Το υλικό της έρευνας

Το υλικό (δείγμα) που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το «No man's land» του Harold Pinter στο πρωτότυπο (αγγλόφωνο) κείμενο (έκδοση Faber & Faber, 1998)

4.5 Περιγραφή των κατηγοριών ανάλυσης

Όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το πρωτότυπο έργο «No man's land» του Harold Pinter ως προς τον εντοπισμό σε αυτό αξιών και επικοινωνίας στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης. Για να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις ώστε το σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης να ανταποκρίνεται σε αυτόν τον σκοπό και να εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας, κατά τη διαμόρφωσή του συνυπολογίστηκε η θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία αναφορικά με τις αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τις μορφές επικοινωνίας καθώς και η εκτενής βιβλιογραφία που περιλαμβάνει τα εν λόγω ζητήματα, στο έργο του Pinter γενικότερα και, στο No man's land ειδικότερα. Η τελική επιλογή του συστήματος των κατηγοριών που

διαμορφώθηκε, όπως και το περιεχόμενο της κάθε κατηγορίας προσδιορίστηκε από το προς ανάλυση υλικό.

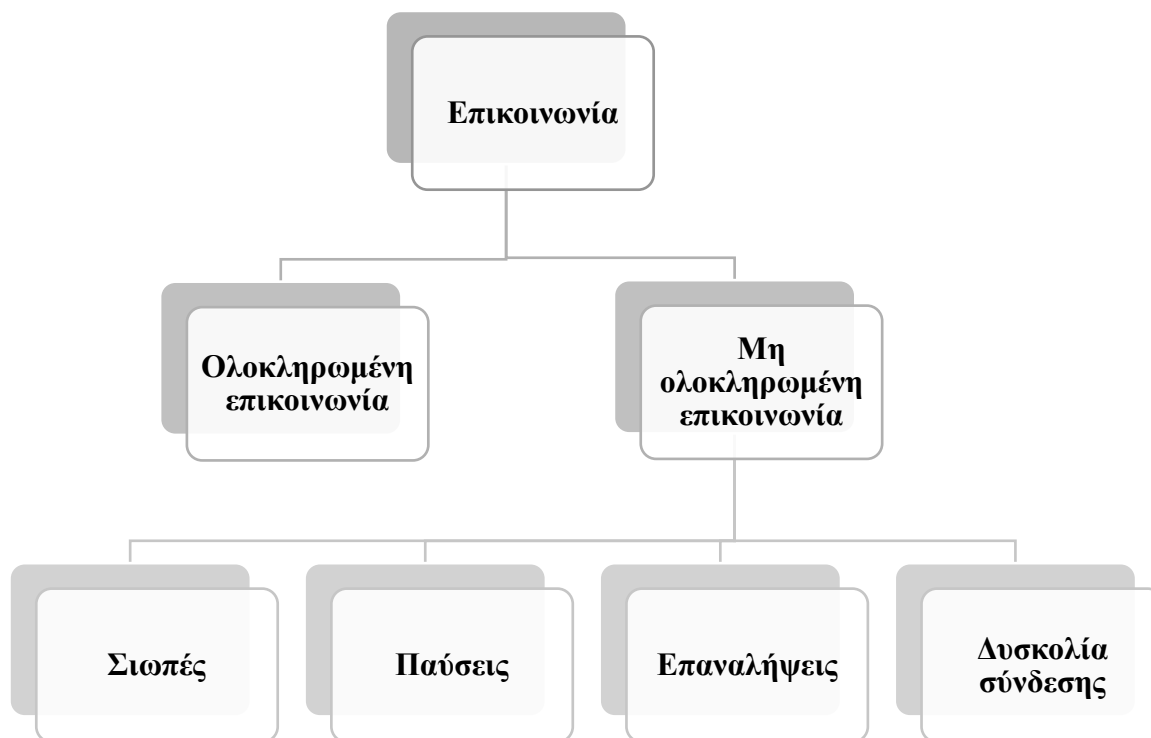
Όσον αφορά τις Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, τα δεδομένα που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν σε 11 κατηγορίες. Κριτήριο για την ένταξη ή μη μιας αναφοράς στη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου αποτέλεσε η σημασιολογική εγγύτητά της προς τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες. Οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν και οι αναφορές που εντάχθηκαν σε κάθε κατηγορία στην ανάλυση περιεχομένου παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση των αναφορών

Κατηγορία	Σχετικές Αναφορές από το Πρωτότυπο Κείμενο
Φιλία (friendship)	companion / company / unaccompanied / Friend(s) / friendship / unfriended
Καλοσύνη (kindness)	kind / kindly / kindness / help / helping / offer(s) / offered / piety / good / goodness
Αγάπη (love)	love (s) / loved / lovely / lovers
Αλλαγή (change)	Change / changed / changing/ open
Ηθική (morality)	moral/ morality/ quality/ virtue
Σεβασμός (respect)	Respect/ honour/ piety
Ελευθερία (freedom)	Free / freedom / liberality
Ευτυχία (happiness)	Happy / happiness
Αξιοπρέπεια (dignity)	dignity
Εντιμότητα (honesty)	Honest/ honesty/ honestly/ true/ truly/ open
Ταπεινοφροσύνη (Humility)	Humble/ humility

Για την παρουσίαση των ευρημάτων, οι όροι και οι κατηγορίες μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα. Κατά τη μεταφορά τους από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η σαφήνεια των ευρημάτων. Συγκεκριμένα, τα σημεία του κειμένου στα οποία εντοπίστηκαν οι όροι, δόθηκαν σε έναν μεταφραστή αγγλικής γλώσσας, ώστε να μεταφραστούν από τη γλώσσα του πρωτότυπου κειμένου (αγγλικά) στη γλώσσα-στόχο (ελληνικά). Στη συνέχεια, ένας δεύτερος μεταφραστής, ο οποίος δε γνώριζε την αρχική μορφή του κειμένου παρέλαβε το μεταφρασμένο στα ελληνικά κείμενο και το μετέφρασε εκ νέου στα αγγλικά, προκειμένου να διαπιστωθούν και να διορθωθούν τυχόν αστοχίες (Sperber, 2004). Όσον αφορά την επικοινωνία, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Τα δεδομένα που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν σε 2 κατηγορίες. Κριτήριο για την ένταξη ή μη μιας αναφοράς στη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου αποτέλεσε η αποτελεσματικότητα ή μη της επικοινωνιακής πράξης. Στην κατηγορία της μη ολοκλήρωσης της επικοινωνίας διαμορφώθηκαν 4 υποκατηγορίες (Σχήμα, 5):

- Μη ολοκλήρωση της επικοινωνίας λόγω σιωπής: Στην εν λόγω υποκατηγορία ανήκει οποιαδήποτε μορφή ανολοκλήρωτης επικοινωνίας οφείλεται στη σιωπή ως μη απόκριση του συνομιλητή.
- Μη ολοκλήρωση της επικοινωνίας λόγω παύσης: Στην εν λόγω υποκατηγορία ανήκει οποιαδήποτε μορφή ανολοκλήρωτης επικοινωνίας οφείλεται σε παύση μεταξύ των συνομιλητών.
- Μη ολοκλήρωσης της επικοινωνίας λόγω επανάληψης: Στην εν λόγω υποκατηγορία ανήκει οποιαδήποτε μορφή ανολοκλήρωτης επικοινωνίας οφείλεται στην επανάληψη των φράσεων του ομιλητή από τον συνομιλητή του.
- Μη ολοκλήρωση της επικοινωνίας λόγω δυσκολίας σύνδεσης: Στην εν λόγω υποκατηγορία ανήκει οποιαδήποτε μορφή ανολοκλήρωτης επικοινωνίας οφείλεται στη μονολεκτική απόκριση του συνομιλητή στο μήνυμα που μεταδίδει ο ομιλητής είτε αρνούμενος ρητά την απόκριση, είτε αλλάζοντας τη θεματολογία.



Σχήμα 5. Μορφές Επικοινωνίας

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Η διαδικασία της διερεύνησης των αξιών και της διενεργούμενης επικοινωνίας δυσχεραίνεται από το είδος του κειμένου που επιλέχθηκε. Καθώς δεν πρόκειται για πεζό λόγο αλλά για δραματικό κείμενο, χρησιμοποιούνται συχνά σχήματα λόγου, μεταφορικός λόγος, στοιχεία υπερβολής, ειρωνείας καθώς και στοιχεία που εξυπηρετούν τη δραματικότητα του έργου (Korte & Schöner, 2013). Ωστόσο, προκειμένου να αποφευχθούν ερμηνείες και αποδόσεις, η ανίχνευση των υπό έρευνα αναφορών πραγματοποιήθηκε στο πρωτότυπο έργο του Harold Pinter, «No man's land» και όχι στο μεταφρασμένο κείμενο. Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την έρευνα είναι η ίδια η πολυπλοκότητα του κειμένου. Το No Man's Land είναι ένα σύνθετο έργο, με πολλαπλά νοήματα και αμφισημίες με αποτέλεσμα ο προσδιορισμός και η κατηγοριοποίηση των αναφορών και των θεμάτων να απαιτεί εξαντλητικό έλεγχο και ακρίβεια.

Μία ακόμη δυσκολία απαντάται στην ίδια τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου καθώς υπονοείται ότι η μελέτη του περιεχομένου θα συμβάλλει στη διαμόρφωση

στάσεων και συμπεριφορών χωρίς να υπάρχει καμία εγγύηση ότι αυτό θα συμβεί (Berelson, 1984). Επιπλέον, η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιθανό να οδηγήσει στην απομόνωση του περιεχομένου (Sepstrup, 1981) με αποτέλεσμα το περιεχόμενο να αναλύεται μεμονωμένα και όχι συνολικά και να αποκόβεται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε (Korte & Schönert, 2013). Επιπρόσθετα, κατά την ανάλυση περιεχομένου απαιτείται η ερμηνεία, η οποία μπορεί να είναι υποκειμενική (Neuendorf, 2016). Οι ερευνητές μπορεί να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες επί του ίδιου κειμένου και οι υποθέσεις τους μπορεί να επηρεάζουν την ανάλυσή τους. Για να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους μεθοδολογικά ζητήματα και να αποφευχθεί η αυθαίρετη ή υποκειμενική επιλογή, χρησιμοποιούνται τρεις κωδικογράφοι οι οποίοι σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές (Krippendorff, 2004b; Berelson, 1984; Holsti, 1969), θεωρούνται επαρκείς για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1 Ανάλυση της κατανομής των όρων που αναφέρονται σε

Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες

Αναφορικά με τους όρους που εντοπίζονται στο έργο (Πίνακας, 2), από τις συνολικά 207 αναφορές σε Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες που εντοπίστηκαν στο No man's land, οι 38 (ποσοστό 18,4%) περιλαμβάνουν τους όρους «φίλος» και «φιλία» (friend, friendship) , οι 27 (ποσοστό 13,1%) τους όρους «καλός» και «καλοσύνη» (good, goodness) , οι 22 (ποσοστό 10,6%) αναφέρονται στην «ευγένεια» και τα παράγωγα του όρου (kind, kindly, kindness), οι 22 (σε ποσοστό 10,6%) αφορούν στην «αλλαγή» (change, changing), οι 17 (ποσοστό 8,2%) αφορούν στην «αγάπη» (love, lovers, lovely), οι 16 (ποσοστό 7,7%) αφορούν στην ανοιχτότητα (open), οι 10 (ποσοστό 4,8%) αναφέρονται στους όρους «αληθινός» και «αληθινά» (true, truly), οι 9 (ποσοστό 4,3%) στην «προσφορά» (offer), οι 9 (ποσοστό 4,4%) αναφέρονται στην «ευτυχία» (happy, happiness, happily) και τα παράγωγα του όρου, οι 8 (ποσοστό 3,9%) αφορούν στη «βοήθεια» (help, helping), και οι 6 (ποσοστό 2,9%) αφορούν στην «εντιμότητα» (honesty). Από 3 φορές σε ποσοστό (1,4%) εντοπίστηκαν όροι που αναφέρονται στην «αξιοπρέπεια» (integrity), τη «συντροφικότητα» (companion, companionship), την «ελευθερία» (free, freedom) και την «ποιότητα» (quality), από 2 φορές (ποσοστό 1%) όροι που αφορούν στον «σεβασμό» (respect, respectable) και την «αρετή» (virtue) και από 1 φορά (ποσοστό 0,5%) οι όροι «λατρεύω» (adore), «ταπεινός» (humble) «ακεραιότητα» (integrity), «ηθικός» (moral), «ευσέβεια» (piety) και «χωρίς φίλους» (unfriended).

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών όρων του έργου

Όροι	Συχνότητα	(%)
λατρεύω (adore)	1	0,5
αλλάζω / αλλαγή (change / changed / changing)	22	10,6
σύντροφος / συντροφιά (companion / company)	3	1,4
αξιοπρέπεια (dignity)	3	1,4

ελεύθερος / ελευθερία (free / freedom)	3	1,4
φίλος -η / φιλία (friend(s) / friendship)	38	18,4
καλός- ή- ό / καλοσύνη (good / goodness)	27	13,1
ευτυχισμένος -η -ο / ευτυχία / ευχαρίστως (Happy / happiness / happily)	9	4,4
βοηθώ / βοήθεια (help / helping)	8	3,9
έντιμος (honest)	6	2,9
ταπεινός (humble)	1	0,5
ακεραιότητα (integrity)	1	0,5
ευγενικός -ή -ό / επιρ. ευγενικά ουσ. είδος (kind / kindly / kindness)	22	10,6
ελευθεροφροσύνη (liberality)	1	0,5
αγάπη / αγαπ-ώ -ιέμαι / εραστές / όμορφα (love (s) / loved / lovers / lovely)	17	8,2
ηθικός (moral)	1	0,5
προσφορά / προσφέρω (offer(s) / offered)	9	4,3
ανοίγω / ανοιχτός / δεκτικός / ειλικρινής / φιλόξενος (open)	16	7,7
ευσέβεια (piety)	1	0,5
ποιότητα (quality)	3	1,4
σεβασμός / σέβομαι / αξιοσέβαστος (respect / respectable)	2	1,0
αληθινός -ή -ό / επιρ. αληθινά (true / truly)	10	4,8
χωρίς φίλους (unfriended)	1	0,5
αρετή (virtue)	2	1,0
Σύνολο	207	100,0

5.2 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών που εκφράζουν

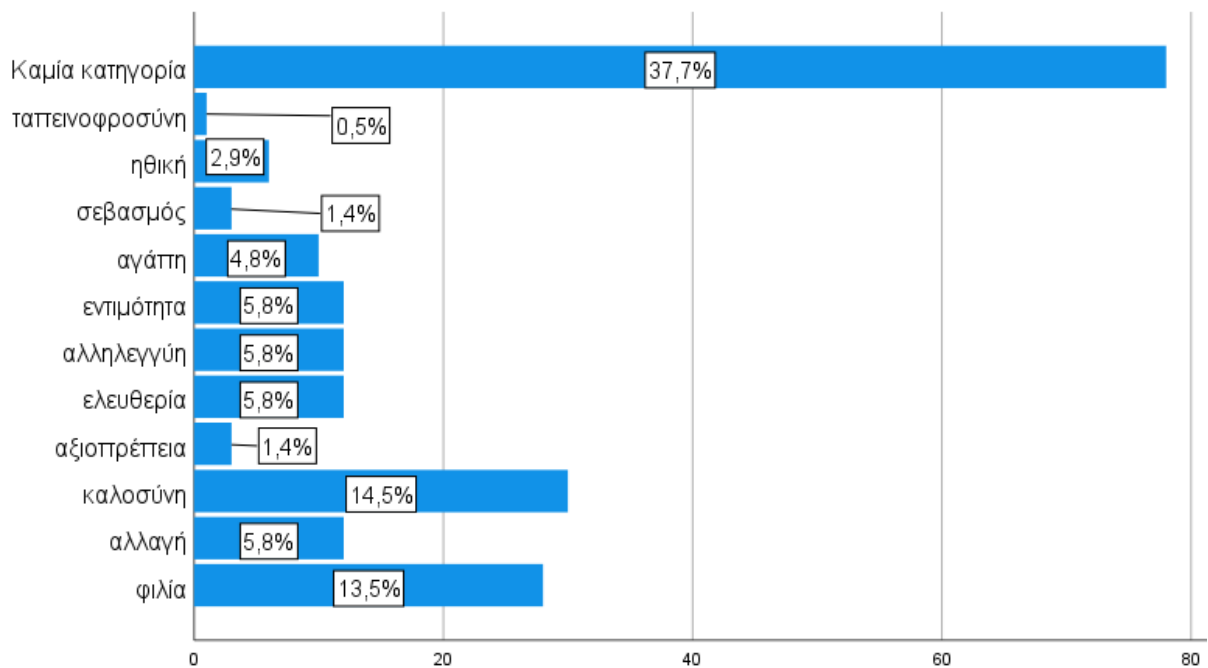
Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες

Αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των αναφορών, προέκυψε ότι οι 78 (ποσοστό 37,7%) από τους συνολικά 207 όρους δεν εντάσσονται σε καμία κατηγορία. Από τις συνολικά 11 κατηγορίες που διαμορφώθηκαν, η «καλοσύνη» (kindness) εντοπίζεται 30 φορές (ποσοστό 14,5%), η «φιλία» (friendship) 28 φορές (ποσοστό 13,5%), ενώ από 12 φορές (ποσοστό 5,8%) εντοπίζονται η «αλλαγή», (change) η «αλληλεγγύη» (solidarity), η «εντιμότητα» (honesty) και η ελευθερία» (freedom). Η «αγάπη» (love) εμφανίζεται 10 φορές (ποσοστό 4,8%), η ηθική (morality) 6 φορές (ποσοστό 2,9%) ενώ από 3 φορές (ποσοστό 1,4%) εμφανίζονται ο «σεβασμός» (respect) και η «αξιοπρέπεια» (dignity). Η ταπεινοφροσύνη εμφανίζεται 1 φορά (ποσοστό 0,5%). Η κατανομή των συχνοτήτων και των ποσοστών των κατηγοριών του έργου παρουσιάζεται στον πίνακα (Πίνακας, 3) και στο γράφημα (Σχήμα, 6) που ακολουθούν.

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών του έργου

Κατηγορίες	Συχνότητα	(%)
φιλία (friendship)	28	13,5
αλλαγή (change)	12	5,8
καλοσύνη (kindness)	30	14,5
αξιοπρέπεια (dignity)	3	1,4
ελευθερία (freedom)	12	5,8
αλληλεγγύη (solidarity)	12	5,8
εντιμότητα (honesty)	12	5,8
αγάπη (love)	10	4,8
σεβασμός (respect)	3	1,4
ηθική (morality)	6	2,9
ταπεινοφροσύνη (humility)	1	0,5

Καμία κατηγορία	78	37,7
Σύνολο	207	100,0



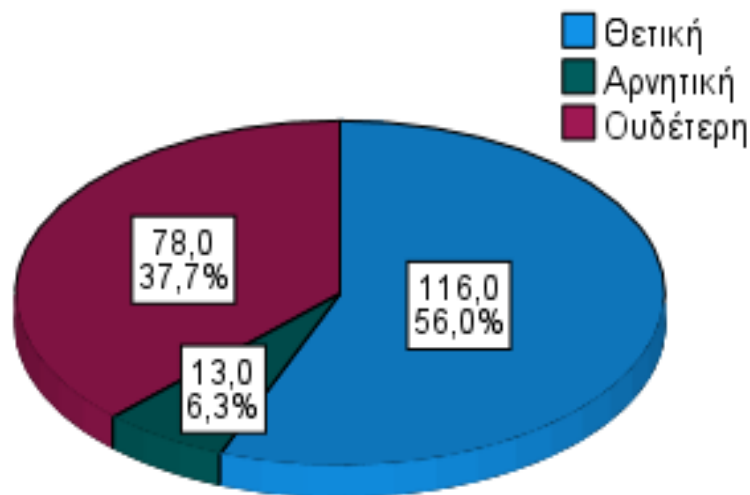
Σχήμα 6. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών του έργου

5.3 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών με βάση την κατεύθυνση τους

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας, 4) και το γράφημα (Σχήμα, 7) που ακολουθεί, παρουσιάζουν τη συχνότητα και τα ποσοστά εμφάνισης των αναφορών που εντοπίστηκαν σε όλο το έργο ανάλογα με την κατεύθυνσή τους (θετική, αρνητική ή ουδέτερη). Πιο αναλυτικά, σε σύνολο 207 αναφορών από το πρωτότυπο κείμενο, εντοπίστηκαν 116 αναφορές (ποσοστό 56%) με θετική κατεύθυνση προς τις αξίες που υποδεικνύουν, 13 αναφορές (ποσοστό 6,3%) με αρνητική κατεύθυνση και 78 αναφορές (ποσοστό 37,7%) με ουδέτερη κατεύθυνση.

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατευθύνσεων

Κατηγορίες	Συχνότητα	(%)
Θετική	116	56,0
Αρνητική	13	6,3
Ουδέτερη	78	37,7
Σύνολο	207	100,0



Σχήμα 7. Ποσοστιαία κατανομή κατευθύνσεων των κατηγοριών του έργου

Οι ακόλουθοι πίνακες (Πίνακας, 5. Πίνακας, 6) και το γράφημα (Σχήμα, 8) που παρουσιάζονται στη συνέχεια καταδεικνύουν τη συχνότητα και τα ποσοστά εμφάνισης των κατηγοριών που διαμορφώθηκαν σε όλο το έργο ανάλογα με την κατεύθυνσή τους (θετική ή αρνητική). Πιο αναλυτικά, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που περιλαμβάνουν αναφορές με θετική κατεύθυνση προς τις αναφερόμενες αξίες που υποδεικνύουν. Συγκεκριμένα από τις 116 αναφορές με θετική κατεύθυνση που εντοπίστηκαν, οι 30 (ποσοστό 25,9%) αναφέρονται στην καλοσύνη, οι 25 (ποσοστό 21,6%) αναφέρονται στη φιλία και οι 12 (ποσοστό 10,3%)

αναφέρονται στην ελευθερία. Οι αναφορές που αφορούν στην αλληλεγγύη και την εντιμότητα εντοπίζονται από 11 φορές (ποσοστό 9,5%), στην αγάπη 9 φορές (ποσοστό 7,8%) και στην αλλαγή 7 φορές (ποσοστό 6%). 4 φορές εντοπίζονται αναφορές με θετική κατεύθυνση που αναφέρονται στην ηθική (ποσοστό 3,4%), από 3 φορές (2,6%) οι αναφορές που αφορούν την αξιοπρέπεια και τον σεβασμό ενώ 1 φορά (ποσοστό 0,9%) εντοπίζεται η ταπεινοφροσύνη.

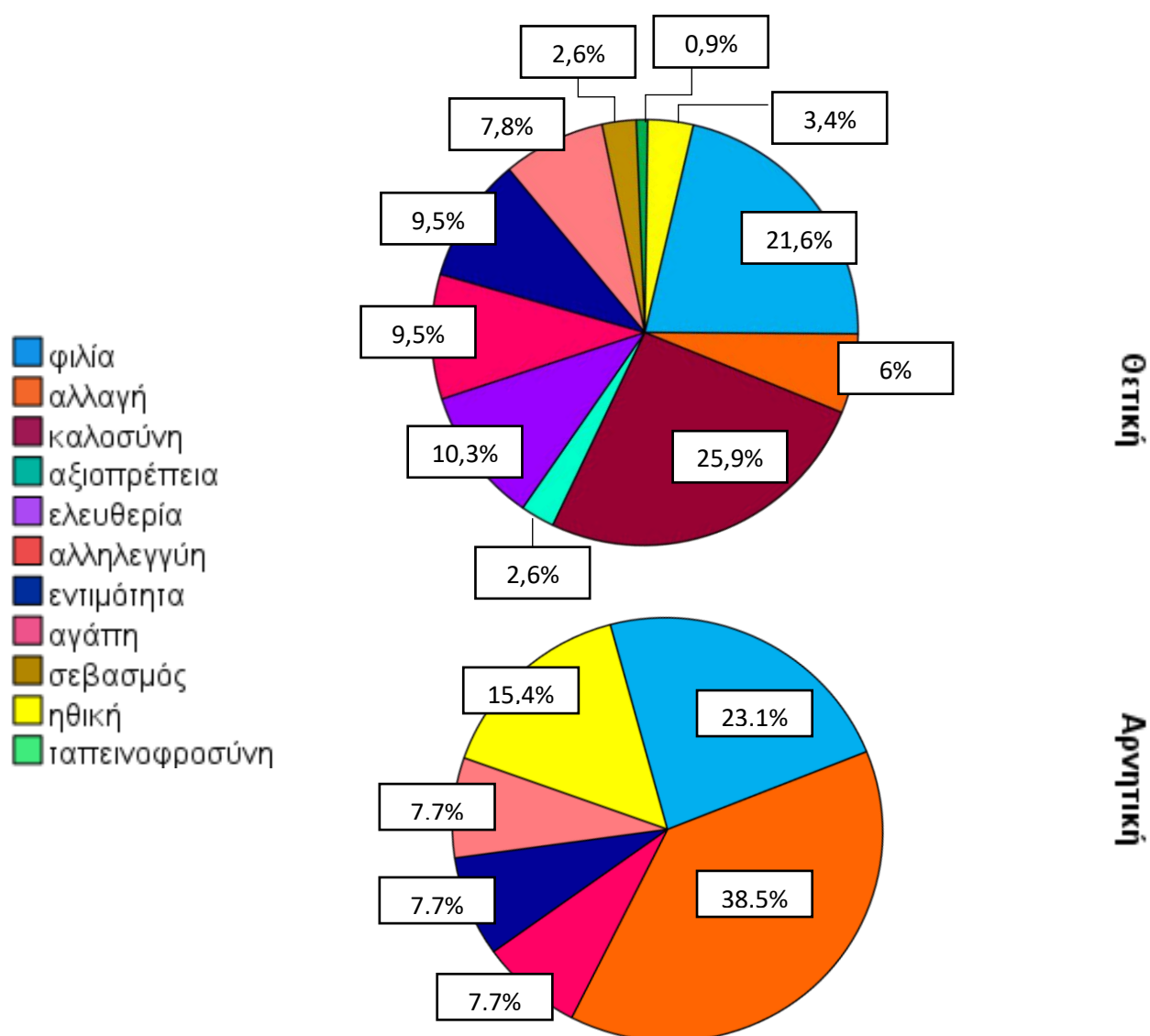
Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που περιλαμβάνουν αναφορές με αρνητική κατεύθυνση προς τις αναφερόμενες αξίες που υποδεικνύουν. Συγκεκριμένα, από τις συνολικά 13 αναφορές με αρνητική κατεύθυνση που εντοπίστηκαν οι 5 (ποσοστό 38,5 %) αναφέρονται στην αλλαγή, οι 3 (ποσοστό 23,1%) στη φιλία και οι 2 (ποσοστό 14,5%) στην ηθική. Από 1 φορά (ποσοστό 7,7%) εντοπίζονται αναφορές με αρνητική κατεύθυνση που αφορούν στην αλληλεγγύη, την αγάπη και την εντιμότητα.

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών θετικής κατεύθυνσης

Κατηγορίες	Συχνότητα	(%)
φιλία	25	21,6
αλλαγή	7	6,0
καλοσύνη	30	25,9
αξιοπρέπεια	3	2,6
ελευθερία	12	10,3
αλληλεγγύη	11	9,5
εντιμότητα	11	9,5
αγάπη	9	7,8
σεβασμός	3	2,6
ηθική	4	3,4
ταπεινοφροσύνη	1	0,9
Σύνολο	116	100,0

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών αρνητικής κατεύθυνσης

Κατηγορίες	Συχνότητα	(%)
φιλία	3	23,1
αλλαγή	5	38,5
αλληλεγγύη	1	7,7
εντιμότητα	1	7,7
αγάπη	1	7,7
ηθική	2	15,4
Σύνολο	13	100,0



Σχήμα 8. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ανά κατεύθυνση

5.4 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών στην πρώτη πράξη του έργου

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε η συχνότητα και τα ποσοστά εμφάνισης των αναφορών στις δύο πράξεις του έργου. Ειδικότερα, στην πρώτη πράξη (Πίνακας, 7) εντοπίστηκαν 118 αναφορές από τις συνολικά 207 αναφορές σε όλο το έργο. Συγκεκριμένα, 19 αναφορές (ποσοστό 16,1%) αφορούν στη φιλία, 16 (ποσοστό 13,6%) αφορούν στην καλοσύνη, 5 αναφορές (ποσοστό 4,2%) αφορούν στην αλλαγή ενώ από 1 αναφορά (ποσοστό 1,1,%) αφορά στην ηθική και στην ταπεινοφροσύνη. 49 αναφορές (ποσοστό 41,5%) δεν εντάσσονται σε καμία κατηγορία καθώς η κατεύθυνσή τους είναι ουδέτερη.

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών της πρώτης πράξης

Κατηγορίες	Συχνότητα	(%)
φιλία	19	16,1
αλλαγή	5	4,2
καλοσύνη	16	13,6
αξιοπρέπεια	1	,8
ελευθερία	6	5,1
αλληλεγγύη	6	5,1
εντιμότητα	6	5,1
αγάπη	4	3,4
σεβασμός	1	,8
ηθική	5	4,2
Καμία κατηγορία	49	41,5
Σύνολο	118	100,0

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας, 8) παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων και των ποσοστών των κατευθύνσεων της πρώτης πράξης. Αναλυτικότερα, οι 62 αναφορές (ποσοστό 52,6%) από το σύνολο των 118 αναφορών της πρώτης πράξης

έχουν θετική κατεύθυνση, οι 7 (ποσοστό 5,9%) έχουν αρνητική κατεύθυνση ενώ οι 49 (ποσοστό 41,5%) έχουν ουδέτερη κατεύθυνση.

Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατευθύνσεων της πρώτης πράξης

Όροι	Συχνότητα	(%)
Θετική	62	52,6
Αρνητική	7	5,9
Ουδέτερη	49	41,5
Σύνολο	118	100

5.5 Ανάλυση της κατανομής των κατηγοριών στη δεύτερη πράξη του έργου

Στη δεύτερη πράξη (Πίνακας, 9) εντοπίστηκαν 89 αναφορές από τις συνολικά 207 αναφορές σε όλο το έργο. Συγκεκριμένα, 14 αναφορές (ποσοστό 15,7%) αφορούν στην καλοσύνη, 9 (ποσοστό 10,1%) αφορούν στη φιλία, 7 αναφορές (ποσοστό 7,9%) αφορούν στην αλλαγή ενώ από 6 αναφορές (ποσοστό 6,7%) εντοπίζονται στην ελευθερία, την αλληλεγγύη, την εντιμότητα και την αγάπη. 2 (ποσοστό 2,2%) αφορούν στον σεβασμό και 2 (ποσοστό 2,2 %) στην αξιοπρέπεια ενώ από 1 αναφορά (ποσοστό 1,1%) εντοπίζεται στην ηθική και την ταπεινοφροσύνη. 29 αναφορές (ποσοστό 32,6%) δεν εντάσσονται σε καμία κατηγορία καθώς η κατεύθυνσή τους είναι ουδέτερη.

Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατηγοριών της δεύτερης πράξης

Κατηγορίες	Συχνότητα	(%)
φιλία	9	10,1
αλλαγή	7	7,9
καλοσύνη	14	15,7

αξιοπρέπεια	2	2,2
ελευθερία	6	6,7
αλληλεγγύη	6	6,7
εντιμότητα	6	6,7
αγάπη	6	6,7
σεβασμός	2	2,2
ηθική	1	1,1
ταπεινοφροσύνη	1	1,1
Καμία κατηγορία	29	32,6
Σύνολο	89	100,0

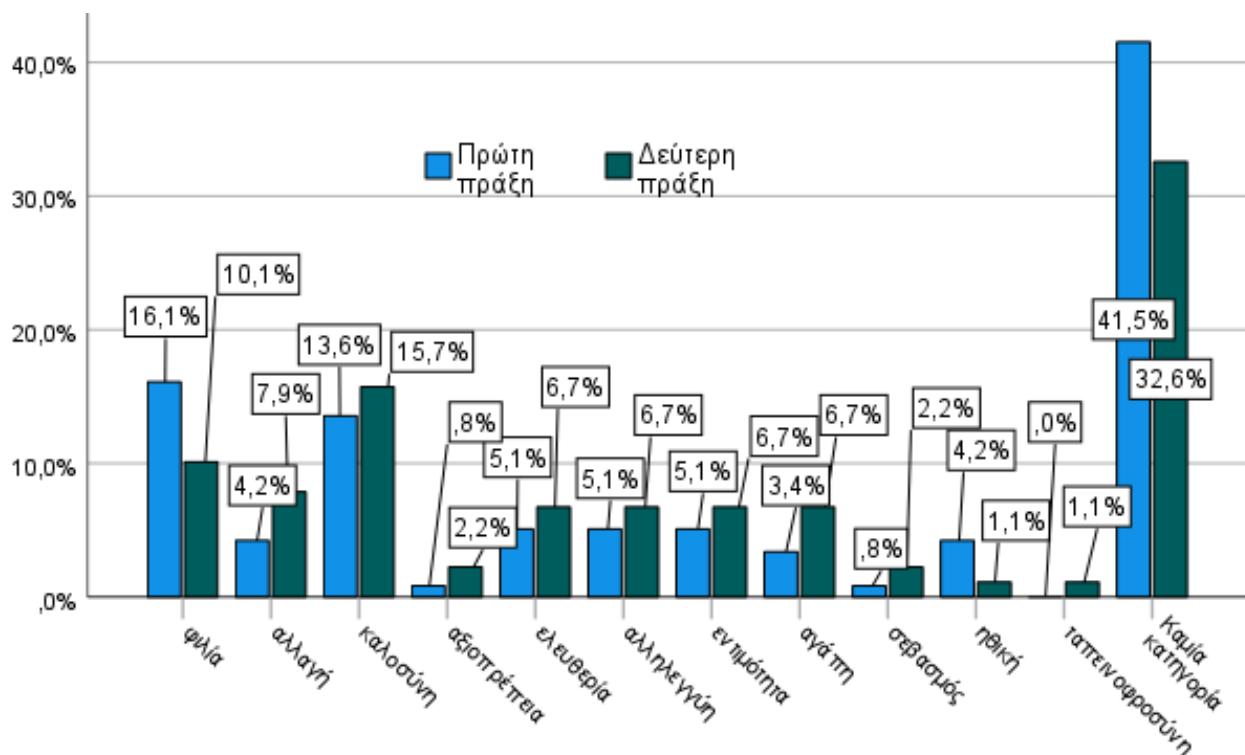
Ακολουθεί η κατανομή των συχνοτήτων και των ποσοστών των κατευθύνσεων της δεύτερης πράξης (Πίνακας, 10). Αναλυτικότερα, οι 54 αναφορές (ποσοστό 60,7%) από το σύνολο των 89 αναφορών της δεύτερης πράξης έχουν θετική κατεύθυνση, οι 6 (ποσοστό 6,7%) έχουν αρνητική κατεύθυνση ενώ οι 29 (ποσοστό 32,6%) έχουν ουδέτερη κατεύθυνση.

Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κατευθύνσεων της δεύτερης πράξης

Όροι	Συχνότητα	(%)
Θετική	54	60,7
Αρνητική	6	6,7
Ουδέτερη	29	32,6
Σύνολο	89	100,0

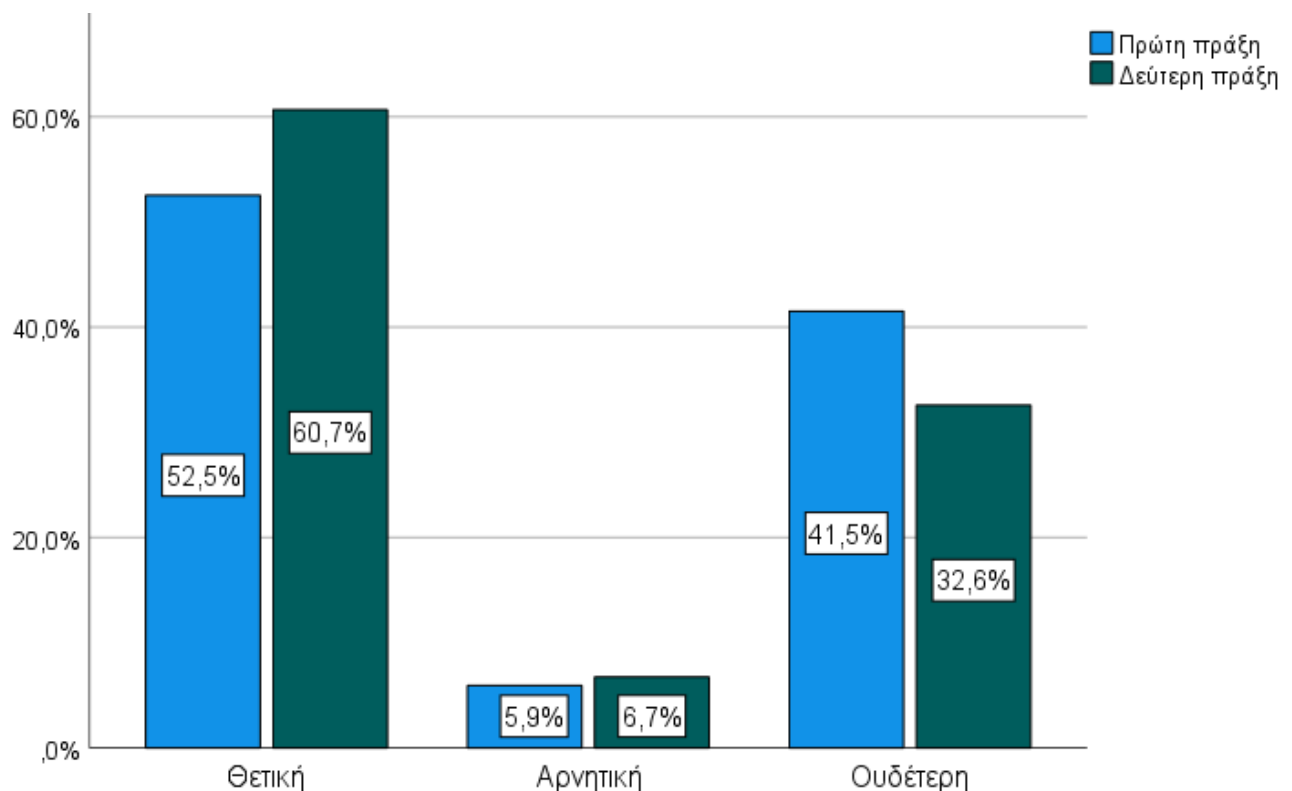
Στα γραφήματα που ακολουθούν, παρουσιάζεται συγκριτικά η ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών (Σχήμα,9) και η ποσοστιαία κατανομή των κατευθύνσεων των κατηγοριών στις δύο πράξεις του έργου (Σχήμα, 10). Όσον αφορά την ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών (Σχήμα,9) παρατηρούμε διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης των αξιών. Στην πρώτη πράξη, οι αναφορές που αφορούν την φιλία εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες, με

ποσοστό 16,1% έναντι του ποσοστού 10,1% της δεύτερης πράξης. Αντίστοιχα, στη δεύτερη πράξη, οι αναφορές που αφορούν την καλοσύνη εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες, με ποσοστό 15,7% έναντι του ποσοστού 13,6% της πρώτης πράξης. Μικρές αποκλίσεις ανάμεσα στις δύο πράξεις του έργου παρατηρούνται και στη συχνότητα εμφάνισης των υπόλοιπων κατηγοριών. Η αλλαγή εμφανίζεται στην πρώτη πράξη με ποσοστό 4,2% ενώ στη δεύτερη με ποσοστό 7,9%. Η αξιοπρέπεια εντοπίζεται με ποσοστό 0,8% στην πρώτη πράξη και με ποσοστό 2,2% στη δεύτερη πράξη, η ελευθερία με ποσοστό 6,7% στη πρώτη και 5,1% στη δεύτερη, η αλληλεγγύη με ποσοστό 5,1% στην πρώτη και 6,7% στη δεύτερη, η εντιμότητα με ποσοστό 5,1% στην πρώτη και 6,7% στη δεύτερη, η αγάπη με ποσοστό 3,4% στην πρώτη και 6,7% στη δεύτερη, ο σεβασμός με 0,8% στην πρώτη και 2,2% στη δεύτερη, η ηθική με ποσοστό 4,2% στην πρώτη και 1,1% στη δεύτερη ενώ η ταπεινοφροσύνη δεν εμφανίζεται καθόλου στην πρώτη πράξη ενώ εμφανίζεται με ποσοστό 1,1% στη δεύτερη. Σε καμία κατηγορία δεν έχουν ενταχθεί το 41,5% των αναφορών της πρώτης πράξης και το 32,6% των αναφορών της δεύτερης.



Σχήμα 9. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών στις δύο πράξεις του έργου

Όσον αφορά την ποσοστιαία κατανομή κατευθύνσεων των κατηγοριών στις δύο πράξεις του έργου (Σχήμα, 10) φαίνεται ότι και στις δύο πράξεις του έργου υπερσχύουν οι αναφορές που εμφανίζονται με θετική κατεύθυνση, ακολουθούν οι αναφορές που εμφανίζονται με ουδέτερη κατεύθυνση και σε μικρό ποσοστό οι αναφορές που εμφανίζονται με αρνητική κατεύθυνση. Ειδικότερα, στην πρώτη πράξη του έργου οι αναφορές με θετική κατεύθυνση εμφανίζονται με ποσοστιαία συχνότητα 52,5% και στη δεύτερη με 60,7%, με αρνητική κατεύθυνση 5,9% και 6,7% αντίστοιχα και με ουδέτερη κατεύθυνση εμφανίζεται το 41,5% των αναφορών της πρώτης πράξης και το 32,6% της δεύτερης.



Σχήμα 10. Ποσοστιαία κατανομή κατευθύνσεων των κατηγοριών στις δύο πράξεις του έργου

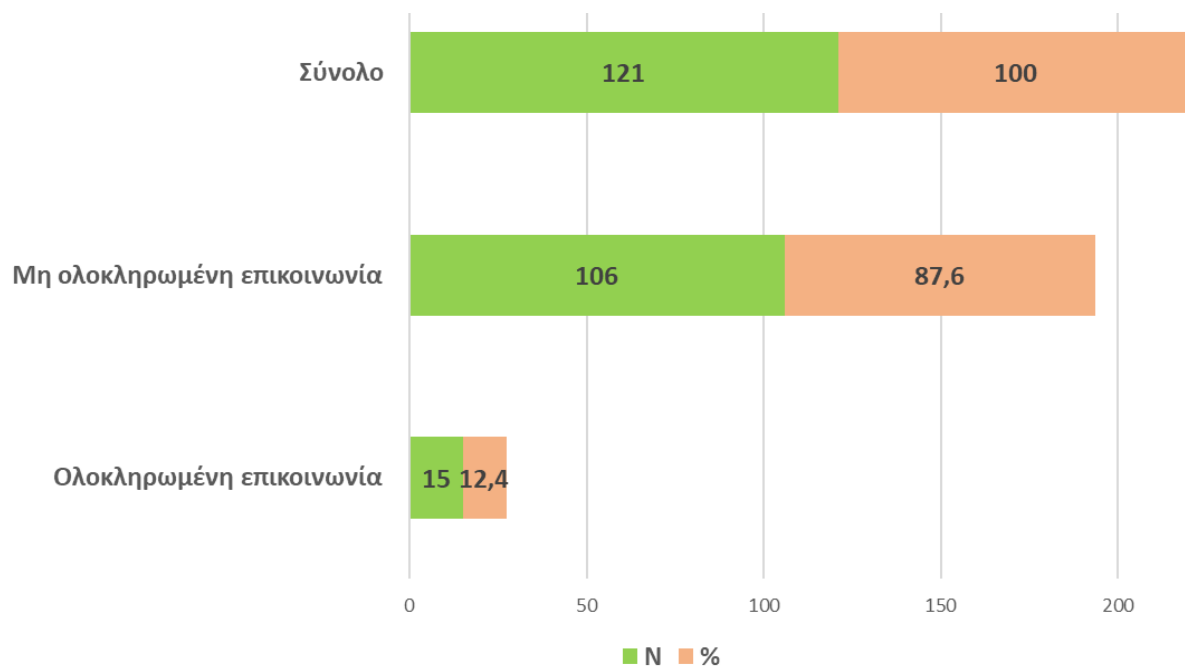
5.6 Ανάλυση της κατανομής των μορφών επικοινωνίας

Αναφορικά με τις μορφές επικοινωνίας που εντοπίζονται στο έργο (Πίνακας, 11, Σχήμα, 11), από τις συνολικά 121 προσπάθειες επικοινωνιακής πράξης που εντοπίστηκαν στο No man's land, οι 106 (ποσοστό 87,6%) δεν κατέληξαν σε

ολοκληρωμένη επικοινωνία ενώ στις 15 (ποσοστό 12,4%) υπήρξε επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών επικοινωνίας και μη επικοινωνίας

Μορφή επικοινωνίας	Συχνότητα	(%)
Ολοκληρωμένη επικοινωνία	106	12,4
Μη ολοκληρωμένη επικοινωνία	15	87,6
Σύνολο	121	100,0



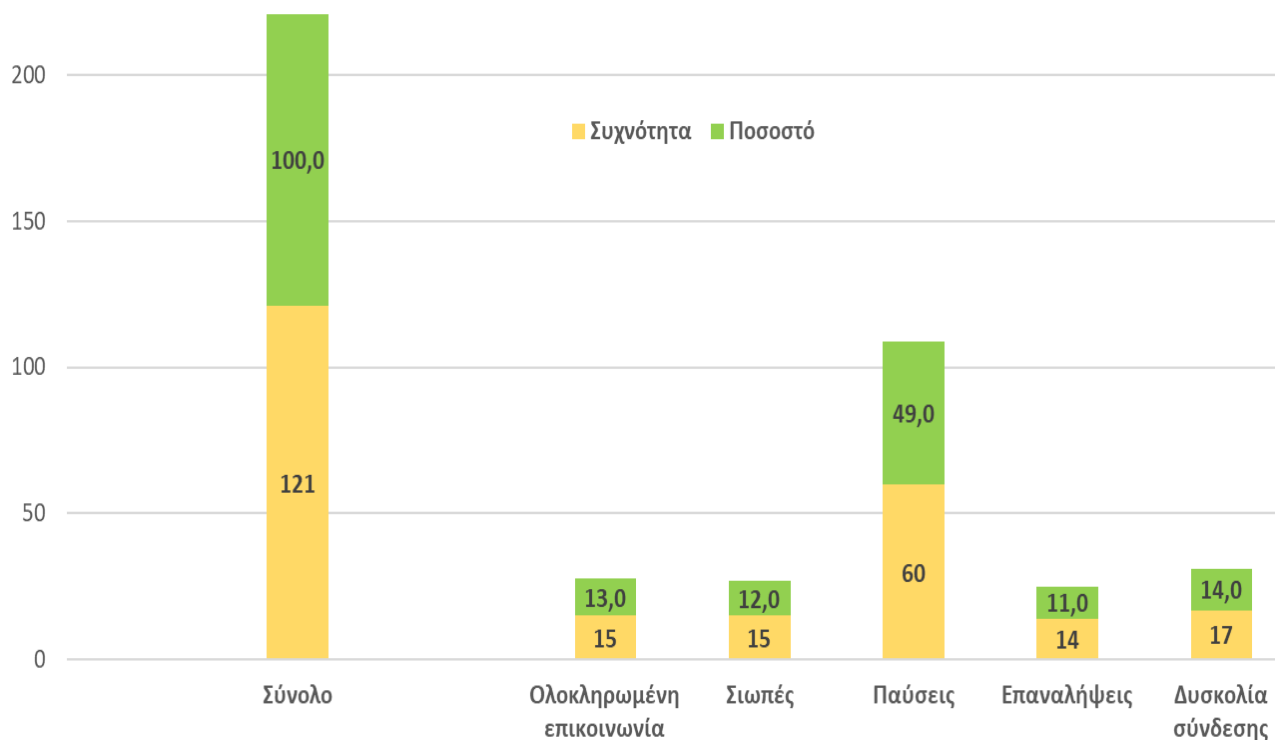
Σχήμα 11. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών επικοινωνίας και μη επικοινωνίας

Αναλυτικότερα, από το σύνολο των 106 επικοινωνιακών πράξεων που κατέληξαν σε μη ολοκλήρωση της επικοινωνίας (Πίνακας, 12, Σχήμα, 12), οι 15 (ποσοστό 12%) έλαβαν τη μορφή της σιωπής, οι 60 (ποσοστό 49%) τη μορφή της παύσης, οι 14

(ποσοστό 11%) τη μορφή της επανάληψης και οι 17 (ποσοστό 14%) τη μορφή της δυσκολίας σύνδεσης.

Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών μη επικοινωνίας

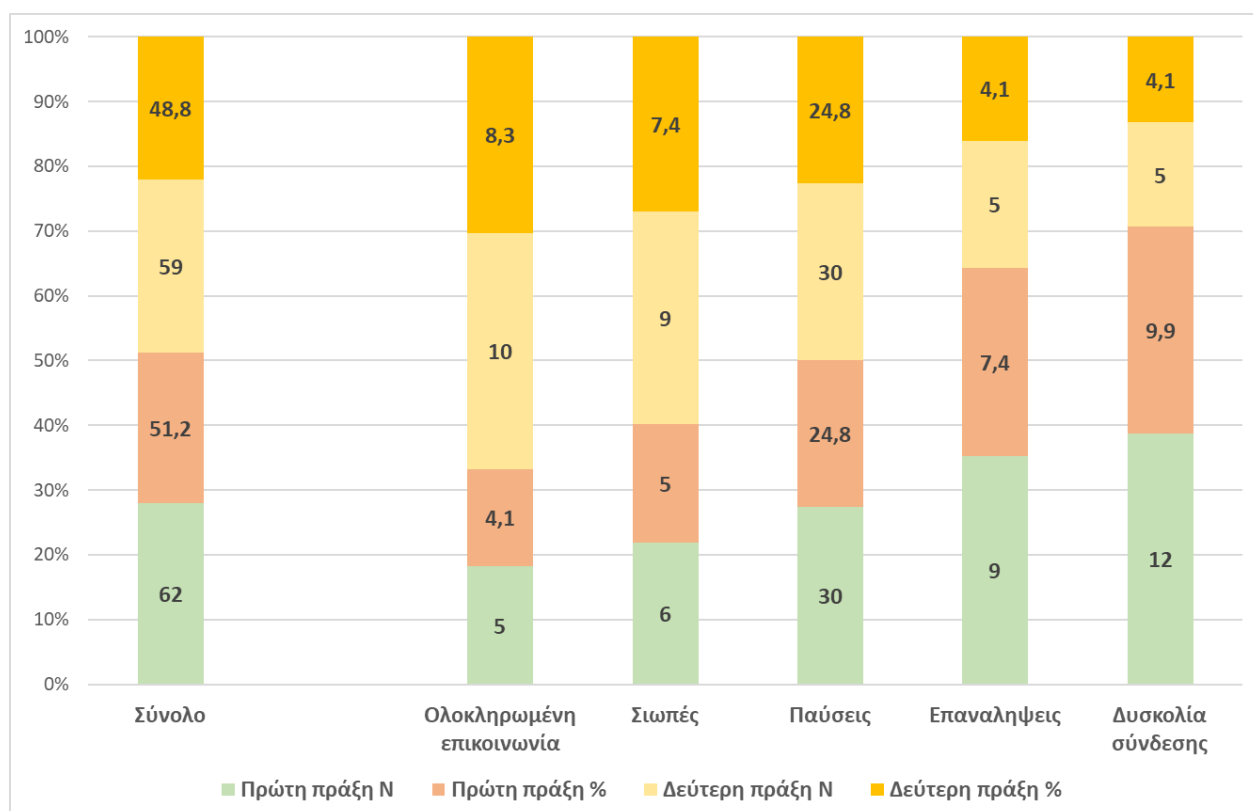
Μη αποτελεσματική επικοινωνία	Συχνότητα	(%)
Σιωπές	15	12
Παύσεις	60	49
Επανάληψεις	14	11
Δυσκολία Σύνδεσης	17	14
Σύνολο	106	100,0



Σχήμα 12. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών μορφών επικοινωνίας

Όσον αφορά την κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών επικοινωνίας ανά πράξη, στις δύο πράξεις του έργου (Σχήμα, 13) φαίνεται ότι από τις 121 επικοινωνιακές πράξεις που εντοπίστηκαν και φέρουν ή όχι επικοινωνιακό αποτέλεσμα, οι 62 (ποσοστό 51,2%) εντοπίζονται στην πρώτη πράξη και οι 59 (ποσοστό 48,8%) στη δεύτερη. Από αυτές, σε ολοκληρωμένη επικοινωνία καταλήγουν οι 5 (ποσοστό 4,1%) στην πρώτη πράξη και οι 10 (ποσοστό 8,3%) στη δεύτερη, γεγονός που υπογραμμίζει τη βελτίωση της επικοινωνιακής διαδικασίας κατά το δεύτερο μισό του κειμένου.

Όσον αφορά τη μη ολοκληρωμένη επικοινωνία μεταξύ των πρωταγωνιστών του δράματος, στη πρώτη πράξη εντοπίζονται 6 σιωπές (ποσοστό 5%), 30 παύσεις (ποσοστό 24,8%), 9 επαναλήψεις (ποσοστό 7,4%) και 12 επικοινωνιακές πράξεις που φανερώνουν δυσκολίες σύνδεσης (ποσοστό 9,9%). Αντίστοιχα, στη δεύτερη πράξη εμφανίζονται 9 σιωπές (ποσοστό 7,4%), 30 παύσεις (ποσοστό 24,8%), 5 επαναλήψεις (ποσοστό 4,1%) και 5 επικοινωνιακές πράξεις που διακόπηκαν εξαιτίας της δυσκολίας σύνδεσης μεταξύ των ηρώων (ποσοστό 4,1%).



Σχήμα 13. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών επικοινωνίας ανά Πράξη του έργου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σύνθεση Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα – Συζήτηση

6.1 Σημαντικά ευρήματα

6.1.1 Σχετικά με την κατανομή των όρων που αναφέρονται σε Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες

1^ο ερευνητικό ερώτημα

«Υπάρχουν όροι που αναφέρονται σε αξίες και ειδικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικές, μέσα στο κείμενο No man's land του Harold Pinter;»

Το πρωτότυπο κείμενο του No man's land του Harold Pinter αποτέλεσε την κύρια πηγή εξαγωγής δεδομένων στην παρούσα μελέτη. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου συνδυαστικά με την ερμηνευτική προσέγγιση από τις μεθόδους της ποιοτικής ανάλυσης (Neuendorf, 2016; Krippendorff, 2004a). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το συγκεκριμένο έργο του Pinter, κατόπιν σχολαστικής και εξαντλητικής διερεύνησης, περιλαμβάνει 207 όρους που παραπέμπουν σε κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες. Φαίνεται λοιπόν, ότι το No man's land, παρέχει το κατάλληλο πεδίο για την ανάδειξη σημαντικών κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών και προσφέρεται για αξιοποίηση από τον κοινωνικό παιδαγωγό ως «ιστορία εφελτήριο» στο πλαίσιο κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που αφορούν την ενίσχυση του αξιακού συστήματος των συμμετεχόντων και την εδραίωση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.

Όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας, ο όρος που αναφέρεται περισσότερες φορές μέσα στο κείμενο (38 αναφορές, ποσοστό 18,4%) είναι το «friend» (φίλος) και τα παράγωγά του. Δύο ακόμη αναφορές που εντοπίζεται με μεγάλη συχνότητα μέσα στο κείμενο είναι το «good» (καλός) σε ποσοστό 13,1% (27 αναφορές) και το kind (ευγενικός/καλός) σε ποσοστό 10,6% (22 αναφορές) μαζί με τα παράγωγά τους. Οι χαρακτήρες του έργου φαίνεται πως επιδεικνύουν ουσιαστική ευγένεια και καλοσύνη στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τη σύνδεση με τους άλλους. Για τον Stephens (2013) η καλοσύνη αποκαλύπτεται μέσω της καλοπροαίρετης ανησυχίας για τους άλλους και υποδηλώνει μια αίσθηση αλληλεγγύης μαζί τους. Για την Κοινωνική

Παιδαγωγική η καλοσύνη συνιστά θεμελιώδη αξία καθώς προάγει την κοινωνική συνοχή και ενισχύει την προσωπική και τη συλλογική ευημερία.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χαρακτηριστικά παραδείγματα φράσεων που περιλαμβάνουν τις τρεις επικρατέστερες αναφορές που υποδεικνύουν τις αξίες της φιλίας, της καλοσύνης και της ευγένειας, από το πρωτότυπο κείμενο, μαζί με την απόδοσή τους στην ελληνική γλώσσα και την αντίστοιχη σελίδα στην οποία εντοπίζονται.

Πίνακας 13. Χαρακτηριστικά παραδείγματα φράσεων που αναφέρονται στη φιλία, την καλοσύνη και την ευγένεια

Όροι	Φράσεις	Σελίδα
φίλος (friend)	Θα μπορούσα να είμαι φίλος (And could be a friend.)	21
φίλος (friend)	Χρειάζεσαι έναν φίλο (You need a friend)	21
φίλος (friend)	Σου προσφέρω τον εαυτό μου ως φίλο (I offer myself to you as a friend)	21
φίλος (friend)	Είμαι ο πιο καινούργιος, νέος φίλος σου (I'm your newest new friend)	27
φίλους (friends)	Είμαι άλλος ένας από τους φίλους σου I' m another one of your friends	27
φίλοι (friends)	Οι αληθινοί μου φίλοι με κοιτάζουν από το άλμπουμ μου (My true friends look out at me from my album)	35
φίλος (friend)	Είμαι αληθινός φίλος σου (I am your true friend)	38
φίλοι (friends)	Εμείς οι τρεις, ποτέ μην ξεχνάς, είμαστε οι πιο παλιοί φίλοι (We three, never forget, are the oldest of friends)	74
καλό good	Έμοιαζε με άνθρωπο που θα έκανε πάντα το καλό για τους άλλους	49

(He looked like a man who would always do good to others himself.)

καλός good	Ένας καλός σύντροφος (A good companion)	50
καλός good	Ναι, ναι, αλλά είναι ένας καλός άνθρωπος στην ψυχή (Yes, yes, but he's a good man at heart.)	77
ευγενικό kind	Εξαιρετικά ευγενικό από μέρους σου (Terribly kind of you)	2
καλοσύνη kindness	είστε η καλοσύνη προσωποποιημένη, πιθανόν ήσασταν ανέκαθεν η καλοσύνη προσωποποιημένη (you are kindness itself, probably always are kindness itself.)	3
καλοσύνη kindness	επειδή είστε ξεκάθαρα η καλοσύνη προσωποποιημένη (because you are clearly kindness itself)	4
ευγενικό kind	Είναι ασυνήθιστα ευγενικό να το λέτε αυτό (It's uncommonly kind of you to say so)	6
ευγενικός kind	όχι ότι το αφεντικό δεν είναι ένας πολύ ευγενικός/καλός άνθρωπος (Not that the boss isn't a very kind man)	54

6.1.2 Σχετικά με την κατανομή των κατηγοριών που εκφράζουν

Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες

2^ο ερευνητικό ερώτημα

«Ποιες κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες (εφόσον υπάρχουν) αναδεικνύονται περισσότερο μέσα στο κείμενο και προσφέρονται για αξιοποίηση από τον κοινωνικό παιδαγωγό;»

Η κατηγοριοποίηση των αναφορών που εντοπίστηκαν κατέδειξε και τις κυριότερες κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες που εκφράζονται στο No man's land. Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι από τους 207 όρους που εντοπίστηκαν, οι 129 (ποσοστό 62,3%) σχετίζονται άμεσα με κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες ενώ οι 78 (ποσοστό 37,7%) δεν κατηγοριοποιήθηκαν καθώς από το συγκεκριμένο

διαπιστώθηκε πως διαφοροποιούνταν σημασιολογικά και δεν εξέφραζαν καμία αξία. Από τις 129 όρους που κατηγοριοποιήθηκαν, παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι 116 αναφορές (ποσοστό 56%) έχουν θετική κατεύθυνση προς τις αξίες που υποδεικνύουν, ενώ μόνο 13 αναφορές (ποσοστό 6,3%) έχουν αρνητική κατεύθυνση. Η βασικότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αξία που αναδείχθηκε είναι εκείνη της καλοσύνης (ποσοστό 14,5%) και εντοπίζεται μόνο με θετική κατεύθυνση. Η καλοσύνη ως αξία είναι θεμελιώδης για τη συγκρότηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και η ενίσχυσή της είναι ιδιαίτερος σημαντική, ειδικά στη σύγχρονη εποχή όπου ο ατομικισμός προωθείται ως πρότυπο ζωής περιθωριοποιώντας τέτοιου είδους ανθρωπιστικές αξίες. Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η καλλιέργεια της καλοσύνης είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική και κοινωνική ευημερία και την οικοδόμηση ισχυρών και υγιών σχέσεων με τους άλλους. Η κεντρική θέση που κατέχει η καλοσύνη στο No man's land, το καθιστά κατάλληλο «εργαλείο» για τον κοινωνικό παιδαγωγό, που επιδιώκει μέσω της αξιοποίησης του να αναδείξει τη σημαντικότητα της εν λόγω αξίας. Ασφαλώς αυτό προϋποθέτει τον σχεδιασμό του κατάλληλου κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος που σε συνδυασμό με την αξιοποίηση του No man's land θα στοχεύει στην απόκτηση των συγκεκριμένων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στην ενίσχυση της συγκεκριμένης αξίας.

Η καλοσύνη εμπεριέχει την καλλιέργεια την ενσυναίσθησης, της εμπιστοσύνης και την συμπόνιας και βοηθά να αναπτύξουν τα άτομα βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών των άλλων ανθρώπων (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005). Ταυτοχρόνως, δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον που εμπνέει και στο οποίο οικοδομούνται ισχυρότερες σχέσεις (Cohn et al, 2009). Με τη συνειδητή προσπάθεια έκφρασης της καλοσύνης, αναπτύσσονται καλλιεργούνται παραλλήλως αρετές όπως η υπομονή, η γενναιοδωρία και η ευγνωμοσύνη, που οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη και την αλλαγή στη συνολικότερη στάση και συμπεριφορά των ατόμων (Nelson, et al, 2016).

Μια ακόμη κοινωνικοπαιδαγωγική αξία που αναδείχθηκε, είναι η αξία της φιλίας (ποσοστό 13,5%) τόσο με θετική όσο και με αρνητική κατεύθυνση. Ωστόσο, όπως καταδείχθηκε, η φιλία εμφανίζεται πολύ συχνότερα με θετική κατεύθυνση (25 αναφορές), ενώ μόλις 3 φορές εμφανίζεται με αρνητική κατεύθυνση. Η φιλία παρουσιάζεται σε όλο το κείμενο ως μια πολύπλοκη και συχνά αντιφατική κατάσταση που διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις και φανερώνει την ανάγκη των

χαρακτήρων να σχετισθούν και να αναπτύξουν στενότερους δεσμούς, αποφεύγοντας ωστόσο να αποκαλύψουν τις βαθύτερες αδυναμίες τους. Οι δύο κεντρικοί χαρακτήρες Spooner και Hirst άλλοτε χρησιμοποιούν τη φιλία προκειμένου να μοιραστούν τα μυστικά και τις επιθυμίες τους και άλλοτε ως εργαλείο χειραγώγησης. Αν λάβουμε υπόψιν τον ορισμό του Μπαμπινιώτη (2009) για τη φιλία ως στενή κοινωνική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα και βασίζεται στην αμοιβαία μεταξύ τους αγάπη, συμπάθεια και εκτίμηση, κατανοούμε ότι για την Κοινωνική Παιδαγωγική η αξία της φιλίας είναι ιδιαιτέρως σημαντική. Η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων βοηθά τα άτομα να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση και κατανόηση. Η επίτευξη τέτοιου είδους σχέσεων βασίζεται στην ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Για τον κοινωνικό παιδαγωγό είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναπτύσσει υποστηρικτικές σχέσεις με τους εμπλεκόμενους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα προκειμένου να είναι σε θέση να καλλιεργήσει το κατάλληλο κλίμα για την οικοδόμηση θετικών σχέσεων. Η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων είναι ζήτημα πρωταρχικής σημασίας για την Κοινωνική Παιδαγωγική (Eichsteller & Holthoff, 2012) καθώς αποτελεί το κυρίαρχο μέσο με το οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν το ένα από το άλλο και αναπτύσσουν σχέσεις (McGregor, 2017).

Η κατηγορία που αφορά την «αλλαγή» και εντοπίζεται σε ποσοστό 5,8% στο κείμενο, εκφράζει την αξία της «ανοιχτότητας προς την αλλαγή» και είναι εξίσου σημαντική για την Κοινωνική Παιδαγωγική καθώς η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή αποτελεί θεμελιώδη διάστασή της. Σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη, είναι απαραίτητο, τα άτομα και οι ομάδες να επιδιώκουν τη βελτίωση και την αλλαγή στα διάφορα ζητήματα που αντιμετωπίζουν, αναπτύσσοντας και βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τους ίδιους τους εαυτούς τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η συγκεκριμένη αξία στο No man's land εμφανίζεται με μία σχετική ισορροπία ως προς την κατεύθυνση που λαμβάνει. Από τις συνολικά 12 φορές που παρουσιάζεται, τις 7 χρησιμοποιείται με θετική κατεύθυνση και τις 5 με αρνητική. Το συγκεκριμένο εύρημα υπογραμμίζει την τάση των ατόμων να αντιστέκονται στην αλλαγή, γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό εγχείρημα. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκε (2021) η αλλαγή της ομοιόστασης του «βιοψυχοκοινωνικού συστήματος άνθρωπος» παρουσιάζει συγκεκριμένες δυσκολίες καθώς συνοδεύεται από αισθήματα δυσφορίας,

άγχους, ανασφάλειας και φόβου. Η παρουσία ανάλογων καταστάσεων στο κείμενο, προσφέρει στον κοινωνικό παιδαγωγό τη δυνατότητα να θέσει τα εν λόγω ζητήματα με τρόπο «μη απειλητικό» ώστε να φέρει τους εμπλεκόμενους σε ένα νέο επίπεδο κατανόησης, όπως υπαγορεύει άλλωστε και η μεθοδολογία που σχετίζεται με την αξιοποίηση της «ιστορίας εφελτήριο».

Δύο ακόμη σημαντικές αξίες, που αφορούν την αλληλεγγύη και την εντιμότητα εντοπίζονται από 12 συνολικά φορές στο κείμενο, με θετική κατά κύριο λόγο κατεύθυνση, προς επίρρωση των ευρημάτων των προηγούμενων ερευνών (Bradford, 2016; Βεΐque, 2013; Lilja & Wahlström, 2014) κατά τις οποίες το No man's land αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης φύσης και την ανάδειξη της σημασίας των αξιών της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης. Σημαντικό εύρημα συνιστά και η ανάδειξη της αξίας της «αγάπης» η οποία εμφανίζεται από 10 φορές, με μόλις μία εκ των οποίων να λαμβάνει αρνητική κατεύθυνση. Από την αγάπη εκκινεί και ο σεβασμός και η γνήσια αποδοχή των άλλων, ακολουθώντας τη δύσκολη πορεία πορεία που διέρχεται μέσα από την αυτογνωσία και την αποδοχή του εαυτού. Η σχέση του κάθε ανθρώπου με τον εαυτό του, για την Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) καθορίζεται από την αγάπη και την ταπεινοφροσύνη. Η αγάπη για τον εαυτό, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την για αποδοχή του άλλου ως ίσου. Όχι, στο πλαίσιο του εγωκεντρισμού και του αισθήματος της ανωτερότητας αλλά σε ένα πλαίσιο αναγνώρισης της ισότητας και της επιδίωξης της ενότητας με τον άλλον. Στο No man's land φαίνεται πώς η αγάπη για τον εαυτό λαμβάνει, ενίοτε, τη μορφή της ανωτερότητας, καταδεικνύοντας στην ουσία την απουσία αγάπης προς τον εαυτό και κατ' επέκταση την αδυναμία έκφρασης της αγάπης προς τους άλλους. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση του Hirst, όταν απευθυνόμενος στους συνομιλητές του αναφέρει:

«Allow the love of the good ghost. They possess all that emotion ... trapped. Bow to it. It will assuredly never release them, but who knows ... what relief ... it may give to them ... who knows how they may quicken ... in their chains, in their glass jars»,

η οποία στο μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα κείμενο από τον Περή (2017) αποδίδεται ως: «*Ας τους επιτρέψεις (σ.σ. Όσους θεωρούσες νεκρούς) να σου εμφυσήσουν την αγάπη τους. Έχουν βλέψεις όλο αυτό το συναίσθημα... παγιδευμένο. Υποκλίσου μπροστά του. Μπορεί πράγματι να μην τους ελευθερώσεις, όμως ποιος*

ξέρει... τι ανακούφιση θα μπορούσες να τους προσφέρεις...ποιος ξέρει τι ταραχή θα μπορούσαν να νιώσουν...μες στα δεσμά τους., μέσα στα γυάλινα βαζάκια τους» ενώ στη μετάφραση του Παύλου Μάτεσι (2000) ως «Να αποδεχθείτε την αγάπη που εκπέμπουν τα αγαθά φαντάσματα. Διαθέτουν όλη αυτή τη συγκινησιακή φόρτιση... παγιδευμένη. Να υποκλιθείτε μπροστά της. Φυσικά, δεν πρόκειται ποτέ τους να την εκδηλώσουν, όμως πού ξέρεις... πόση ανακούφιση μπορεί να τους χαρίσει αυτό, πού ξέρεις πόσο μπορούν να ξεκουνηθούν... έτσι αλυσοδεμένα όπως είναι... μέσα στην κρυστάλλινη τεφροδόχη τους».

Η φράση φαίνεται πως είναι ανοιχτή σε ποικίλες ερμηνείες. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι ο πρωταγωνιστής, προτρέποντας τον εαυτό του και τους συνομιλητές του να «επιτρέψουν την αγάπη», αναγνωρίζει τη σημασία που έχει για τον ίδιο και για τους άλλους η αναγνώριση, η αποδοχή και η έκφραση των συναισθημάτων της αγάπης που ενυπάρχουν μέσα τους και δεν μπορούν να εκφραστούν. Πρόκειται ουσιαστικά για μια επίκληση, ένα κάλεσμα αποδοχής των θετικών συναισθημάτων που βρίσκονται παγιδευμένα μέσα μας, ακόμα κι αν είναι δύσκολο να κατανοηθούν. Επιτρέποντας την αγάπη του «καλού φαντάσματος», μας δίνεται η ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή και να συνδεθούμε με ουσιαστικό τρόπο με τα δικά μας θετικά συναισθήματα. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη υποστηρίζει άλλωστε ότι αγάπη, ανάμεσα σε άλλα χαρακτηριστικά βρίσκεται εγγενής στον άνθρωπο και συνιστά μια σημαντική προδιάθεση ήθους (Χρηστάκης, 2019). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα που επιβεβαιώνει την παρούσα υπόθεση αποτελεί και ο διάλογος που ακολουθεί, μεταξύ του Spooner και του Hirst:

Πρωτότυπο κείμενο

Spooner: I'll ask you another question. Have you any idea from what I derive my strength?

Hirst: Strength? No.

Spooner: I have never been loved. From this I derive my strength. Have you? Ever? Been loved?

Hirst: Oh, I don't suppose so.

Μετάφραση

Spooner: Θα σας κάνω άλλη μία ερώτηση. Μήπως μπορείτε να αντιληφθείτε από που αντλώ το σθένος μου;

Hirst: Το σθένος; Όχι

Spooner: Δεν έχω αγαπηθεί ποτέ. Από αυτό αντλώ το σθένος μου. Εσείς έχετε; Ποτέ; Αγαπηθεί;

Hirst: Ω, δεν το νομίζω.

Ο Spooner επισημαίνει στον συνομιλητή του ότι αντλεί το σθένος του από το γεγονός ότι δεν έχει ποτέ αγαπηθεί και συνεχίζει ρωτώντας τον Hirst αν ο ίδιος έχει αγαπηθεί στη ζωή του, για να λάβει την απάντηση: «Ω, δε νομίζω». Ο σύντομος αυτός διάλογος περί αγάπης και σθένους είναι κάθε άλλο παρά κυριολεκτικός. Στην πραγματικότητα, φανερώνει την επιθυμία και των δύο πρωταγωνιστών για αγάπη, την οποία αμφότεροι φαίνεται πως έχουν στερηθεί στη ζωή τους. Η ιδιαίτερη γλώσσας γραφής του Pinter δε θα τους επέτρεπε άλλωστε, να το εκφράσουν διαφορετικά παρά μόνο με τρόπο που θα τους επέτρεπε να εκτεθούν έμμεσα, χωρίς να απωλέσουν τον έλεγχο της κυριαρχίας των συναισθημάτων τους.

6.1.3 Σχετικά με την κατανομή των κατηγοριών στην πρώτη πράξη και τη δεύτερη πράξη του έργου

3^ο ερευνητικό ερώτημα

«Οι αναφορές με θετική ή/και αρνητική κατεύθυνση που εκφράζουν κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες με τι συχνότητα εμφανίζονται σε κάθε πράξη του κειμένου;»

Μια επόμενη διερεύνηση σχετίζεται με την κατανομή των κατηγοριών τόσο με θετική όσο και με αρνητική κατεύθυνση στις δύο πράξεις του έργου. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι δύο πράξεις έχουν την ίδια ακριβώς έκταση κειμένου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, παρατηρήθηκε μία σχετική διαφοροποίηση στη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη πράξη. Από τις συνολικά 207 αναφορές που εντοπίστηκαν σε όλο το έργο, οι 118 αναφορές εντοπίζονται στην πρώτη πράξη και οι 89 στη δεύτερη. Η επικρατέστερη κατηγορία στην πρώτη πράξη αφορά την έκφραση της αξίας της

φιλίας, ενώ στη δεύτερη την αξία της καλοσύνης. Ωστόσο, οι αποκλίσεις στη συχνότητα εμφάνισης των αναφορών ήταν ελάχιστες, με τις κατηγορίες που υποδεικνύουν τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες να κατανέμονται σχεδόν με ακρίβεια στις δύο πράξεις του έργου.

Όσον αφορά την ποσοστιαία κατανομή κατευθύνσεων των κατηγοριών στις δύο πράξεις του έργου φαίνεται ότι και στις δύο πράξεις του έργου υπερισχύουν οι αναφορές που εμφανίζονται με θετική κατεύθυνση, ακολουθούν οι αναφορές που εμφανίζονται με ουδέτερη κατεύθυνση και σε μικρό ποσοστό οι αναφορές που εμφανίζονται με αρνητική κατεύθυνση. Επομένως, οι κατηγορίες που εκφράζουν κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες και οι αντίστοιχες κατευθύνσεις τους φαίνεται να έχουν διαμοιραστεί εξίσου στις δύο πράξεις, γεγονός που καθιστά το έργο κατάλληλο στο σύνολό του για αξιοποίηση από τον κοινωνικό παιδαγωγό στο πλαίσιο ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος σχετικού με την ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους των εμπλεκομένων. Συνεπακολούθως, ο κοινωνικός παιδαγωγός έχει στη διάθεσή του μια «πυξίδα» σύμφωνα με την οποία μπορεί να ενεργήσει, αξιοποιώντας το No man's land ως ιστορία εφελτήριο για την ανάδειξη συγκεκριμένων κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών.

6.1.4 Σχετικά με την κατανομή των μορφών επικοινωνίας

4^ο & 5^ο ερευνητικό ερώτημα

«Ποιες είναι οι μορφές της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στο κείμενο;»

«Με τη συχνότητα εντοπίζονται μορφές ολοκληρωμένης και μη ολοκληρωμένης επικοινωνίας μέσα στο κείμενο;»

Σημαντικά ευρήματα προκύπτουν και από τη διερεύνηση της επικοινωνιακής διαδικασίας στο πρωτότυπο κείμενο *No man's land* του Pinter. Ειδικότερα, όσον αφορά τις προσπάθειες επικοινωνιακής πράξης που επιχειρήθηκαν από τους πρωταγωνιστές στους μεταξύ τους διαλόγους, από τις συνολικά 121, μόνο στις 15 (ποσοστό 12,4%) το επικοινωνιακό αποτέλεσμα υπήρξε απρόσκοπτο και οδήγησε σε συνεννόηση. Αντιθέτως ένα συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 87,6% της επικοινωνιακής πράξης δεν κατέληξε σε ολοκλήρωση της επικοινωνίας.

Αρχικά, εξετάζοντας την επικοινωνιακή διαδικασία υπό το πρίσμα της θεωρίας του Quigley (1975) σύμφωνα με το οποίο η επικοινωνία στο *No man's land* καθορίζεται από τη λειτουργία της γλώσσας ως μέσου υπαγόρευσης και ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των ηρώων, κατανοείται και η αδιάκοπη προσπάθεια τους να διαμορφώσουν σχέσεις μεταξύ τους. Η προσπάθεια για επικοινωνία και σύνδεση αποδεικνύεται από το πλήθος των επικοινωνιακών διαδικασιών που εντοπίζεται στο κείμενο, ασχέτως αν ολοκληρώνονται ή όχι. Φαίνεται πως μέσα από τις διαρκείς αλληλεπιδράσεις των ηρώων, ο Pinter επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη διαμόρφωση και τη διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων. Παρά την αδυναμία τους να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, οι χαρακτήρες εκφράζουν την επιθυμία τους για σύνδεση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο διάλογος μεταξύ του Spooner και του Foster:

Πρωτότυπο κείμενο

Spooner: You must come and see my collection, any time you wish. [...]

Foster: Where do you keep it?

Spooner: At my house in the country. You would receive the warmest of welcomes.

Foster: Who from?

Spooner: My wife. My two daughters.

Μετάφραση

Spooner: Πρέπει να έρθεις να δεις τη συλλογή μου, όποτε το επιθυμείς [...]

Foster: Πού την έχεις?

Spooner: Στον σπίτι μου στην εξοχή. Θα λάβεις το θερμότερο καλωσόρισμα.

Foster: Από ποιόν;

Spooner: Τη σύζυγό μου. Τις δύο κόρες μου.

Στον διάλογο φαίνεται πως η επικοινωνία εξελίσσεται αρμονικά καθώς ο Spooner προσκαλεί τον συνομιλητή του στο εξοχικό του προκειμένου να του δείξει τη συλλογή έργων τέχνης του, επισημαίνοντας ότι θα τον περιμένει μία ιδιαιτέρως θερμή υποδοχή. Η επίκληση στην τέχνη ως «κοινού τόπου» μεταξύ των ηρώων είναι άλλωστε αρκετά συχνή μέσα στο κείμενο, φανερώνοντας αυτό που για τον Jakobson (1960) συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση κάθε επικοινωνιακής πράξης: τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου.

Ασφαλώς, όπως επισημάνθηκε, η αποτυχία ολοκλήρωσης της επικοινωνίας διατρέχει ολόκληρο το έργο. Η βασικότερη αιτία λαμβάνει τη μορφή των 60 συνολικά παύσεων (ποσοστό 49%) οι οποίες είναι με απόλυτη ακρίβεια -και μάλλον όχι τυχαία- διανεμημένες από τον Pinter στις δύο πράξεις του έργου. Οι παύσεις εντοπίζονται συχνότερα στους μονολόγους των πρωταγωνιστών και η παρουσία τους, συνήθως, καταδεικνύει την αναμονή του ομιλητή για την απόκριση του συνομιλητή του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση δύο παύσεων κατά τη διάρκεια της ομιλίας του Foster:

Πρωτότυπο κείμενο

Foster: Well, speaking for myself, I think I would have been baffled by that title. But I might have appreciated the picture. I might even have been grateful for it.

Pause

Did you hear what I said? I might have been grateful for the picture. A good work of art tends to move me. You follow me? [...]

Pause

I'm very interested to hear you're a painter. You do it in your spare time, I suppose?

Μετάφραση

Foster: Λοιπόν, από πλευράς μου, νομίζω ότι θα σάστιζα με αυτόν τον τίτλο. Αλλά ίσως να είχα εκτιμήσει τη ζωγραφιά. Ίσως να αισθανόμουν ακόμη και ευγνωμοσύνη για τη ζωγραφιά.

Παύση

Καταλαβαίνεις τι λέω; Ίσως να αισθανόμουν και ευγνωμοσύνη για τη ζωγραφιά. Ένα καλό έργο τέχνης τείνει να με συγκινεί. Με αντιλαμβάνεσαι; [...]

Παύση

Μου κίνησε το ενδιαφέρον το γεγονός ότι είσαι ζωγράφος. Να υποθέσω ότι το κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο;

Η δεύτερη βασικότερη αιτία μη ολοκλήρωσης της επικοινωνίας (ποσοστό 14%) αφορά τη δυσκολία σύνδεσης των χαρακτήρων, η οποία μπορεί να οφείλεται σε μονολεκτικές αποκρίσεις, επιθετικές συμπεριφορές, αρνήσεις και αλλαγές θέματος από πλευράς του συνομιλητή. Δύο παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων παρατίθενται στη συνέχεια. Στο πρώτο, ο Spooner προσπαθεί να επικοινωνήσει με τον Hirst, θέτοντας του ερωτήματα στα οποία ο συνομιλητής του απαντά μονολεκτικά, λέγοντας «όχι» και «σπανίως».

Πρωτότυπο κείμενο

Spooner: Do you often hang about Hampstead Heath?

Hirst: No

Spooner: But on your excursions ... however rare ... on your rare excursions ... you hardly expect to run into the likes of me? I take it?

Hirst: Hardly.

Μετάφραση

Spooner: Συχνάζετε συχνά στο πάρκο του Χάμπστεντ;

Hirst: Όχι.

Spooner: όμως, σε αυτές τις περιπλανήσεις σας... όσο σπάνιες και αν είναι... στις σπάνιες περιπλανήσεις σας, δεν προσδοκάτε ασφαλώς να συναντήσετε κάποιον σαν εμένα; Έτσι δεν είναι;

Hirst: Σπανίως.

Στο δεύτερο, ενώ φαίνεται πως ο Foster δηλώνει εντυπωσιασμένος από τον επισκέπτη Spooner, ο λόγος του μεταστρέφεται απότομα, προειδοποιώντας τον να «προσέχει τις κινήσεις του» και καταλήγοντας να προτείνει στον Briggs να τον «κλοτσήσουν στο κεφάλι για να τελειώνουν».

Πρωτότυπο κείμενο

Foster: I know what it is. There's something about you fascinates me.

Spooner: It's my bearing.

Foster: That's what it must be. [...]. Listen. Keep it tidy. You follow? You've just laid your hands on a rich and powerful man. It's not what you're used to, scout. How can I make it clear? [...] (*To Briggs*) Why don't I kick his head off and be done with it?

Μετάφραση

Foster: Ξέρω τι συμβαίνει. Έχεις κάτι επάνω σου που με συναρπάζει.

Spooner: Οι τρόποι μου είναι.

Foster: Μάλλον αυτό πρέπει να είναι. [...]. Άκου. Κοντά τα χέρια σου. Με πιάνεις; Εδώ μιλάμε για έναν πλούσιο και ισχυρό άντρα. Καμία σχέση με ό,τι έχεις συνηθίσει. Πώς να στο κάνω λιανά; [...] (*στον Briggs*) Γιατί δεν του δίνουμε μία στο κεφάλι να τελειώνουμε με αυτόν;

Η τρίτη αιτία που οδηγεί σε μη ολοκλήρωση της επικοινωνίας είναι η ύπαρξη 15 σιωπών (ποσοστό 12%), 6 από τις οποίες εντοπίζονται στην πρώτη πράξη του έργου

και 9 στη δεύτερη και παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τις παύσεις. Ωστόσο ο Pinter φαίνεται να έχει τοποθετήσει στρατηγικά τις λέξεις «prause» (παύση) και «silence» (σιωπή) στο κείμενο του, ούτως ώστε η κάθε μία να επιτελέσει διαφοροποιημένο ρόλο στην επικοινωνιακή διαδικασία μεταξύ των πρωταγωνιστών. Η σιωπή τις περισσότερες φορές αντανακλά την αίσθηση της απομόνωσης και της μοναξιάς που βιώνουν οι χαρακτήρες, καθώς αδυνατούν να συνδεθούν μεταξύ τους ουσιαστικά. Οι σιωπές φαίνεται να τοποθετούνται στο κείμενο με σκοπό να τονίσουν την αίσθηση «αποσύνδεσης» που βιώνουν οι πρωταγωνιστές.

Μια ακόμη αδυναμία ολοκλήρωσης της επικοινωνίας απαντάται με τη μορφή των επαναλήψεων (ποσοστό 11%). Ο παρακάτω διάλογος μεταξύ του Spooner και του Hirst αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα επανάληψης που οδηγεί την επικοινωνία σε αδιέξοδο.

Πρωτότυπο κείμενο

Spooner: [...] when we had our cottage...we gave our visitors tea, on the lawn.

Hirst: I did the same.

Spooner: On the lawn?

Hirst: I did the same.

Spooner: You had a cottage?

Hirst: Tea on the lawn.

Μετάφραση

Spooner: [...] όταν είχαμε το εξοχικό μας...προσφέραμε στους επισκέπτες μας τσάι στο γκαζόν.

Hirst: Κι εγώ το ίδιο έκανα.

Spooner: Στο γκαζόν?

Hirst: Κι εγώ το ίδιο έκανα.

Spooner: Είχατε εξοχικό?

Hirst: Τσάι στο γκαζόν.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πολυπλοκότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στο *No man's land*. Ήδη από την πρώτη στιγμή της συνάντησης των δύο κεντρικών χαρακτήρων, Spooner και Hirst, η επικοινωνία τοποθετείται στο επίκεντρο. Η αμηχανία που συνοδεύει την αρχική συζήτηση των δύο πρωταγωνιστών εξελίσσεται σταδιακά σε έναν αγώνα επικοινωνίας και απόρριψης. Ο προσκεκλημένος Spooner επιχειρεί αρχικά να συνδεθεί με τον οικοδεσπότη Hirst, για να έρθει τελικά αντιμέτωπος με την απόμακρη στάση του που φαίνεται να τον απογοητεύει. Καθώς το έργο εξελίσσεται, οι δύο επιπλέον χαρακτήρες, ο Foster και ο Briggs εισέρχονται στο προσκήνιο για να συμβάλλουν με τη σειρά τους στο επικοινωνιακό αδιέξοδο. Ο Foster εκφράζεται αόριστα και αινιγματικά ενώ, ο περισσότερο στωικός Briggs, αποφεύγει συχνά να ανταποκριθεί. Σε ολόκληρο το κείμενο, η γλώσσα του Pinter προκαλεί ένα αίσθημα ανησυχίας και αγωνίας.

Ταυτοχρόνως, οι πραγματικές ανάγκες, επιθυμίες και προθέσεις των χαρακτήρων αποκρύπτονται συχνά μέσα από γλωσσικά τεχνάσματα. Ο λόγος του Spooner μοιάζει συχνά υπερβολικός και πομπώδης ενώ του Hirst επηρμένος και απότομος και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα αφήνει τους πρωταγωνιστές να αισθάνονται αποκομμένοι και αποξενωμένοι καθώς αδυνατούν να επικοινωνήσουν τους φόβους τους ή να ορίσουν τις ανάγκες τους. Στην προσπάθειά τους να σχετισθούν, να βρουν έναν κοινό τόπο, ένα σημείο επαφής, προσμένουν τη στιγμή που θα μιλήσουν και θα αποδείξουν την αξία της δικής τους ζωής, αποτυγχάνοντας να ακούσουν ουσιαστικά τον άλλον.

Συνολικά, το *No man's land* καταδεικνύει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την οικοδόμηση και τη διατήρηση κοινωνικών δεσμών και σχέσεων υποδηλώνοντας ότι η αδυναμία επικοινωνίας ενδέχεται να έχει σοβαρές συνέπειες, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Για αυτό και αναπόφευκτα δημιουργεί συνδέσεις με τη σημερινή κοινωνία της Δύσης, στην οποία ερχόμαστε αντιμέτωποι με την εικόνα του σύγχρονου ανθρώπου που βιώνει το αίσθημα της απομόνωσης, ανήμπορος να συνδεθεί και να δημιουργήσει υγιείς και ουσιαστικές σχέσεις με τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν. Συνεπακολούθως, η επικοινωνία και η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων είναι ζήτημα πρωταρχικής σημασίας για την Κοινωνική Παιδαγωγική (Eichsteller & Holthoff, 2012) καθώς αποτελεί το κυρίαρχο μέσο με το οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν το ένα από το άλλο και αναπτύσσουν σχέσεις (McGregor, 2017). Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου

και η αποτελεσματική επικοινωνία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Schmid & Daly, 2014).

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητη για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής, την οικοδόμηση σχέσεων και τη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας (Rosales & Flores, 2018). Ο κοινωνικός παιδαγωγός αναλαμβάνει μεταξύ άλλων να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και να δημιουργήσει έναν ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο τα άτομα θα είναι σε θέση να εκφραστούν και να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους με τους άλλους (Hämäläinen & Turtiainen, 2016). Καλείται επίσης, να προάγει την επικοινωνία μεταξύ ατόμων και ομάδων που ενδέχεται να έχουν διαφορετικό υπόβαθρο και εμπειρίες ώστε να καλλιεργήσει την κατανόηση και την ενσυναίσθηση μεταξύ τους (Škrlec & Erjavec, 2019). Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι κάθε σε κοινωνικοπαιδαγωγικό εγχείρημα, η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της προσωπικής εμπλοκής των ατόμων, ανεξάρτητα από τη στόχευση του εκάστοτε προγράμματος.

6.2 Συμπεράσματα

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας, της ασάφειας, της παρακμής και της ηθικής και αξιακής κρίσης, η Κοινωνική Παιδαγωγική καλείται να ισχυροποιήσει τον ρόλο της, να διασφαλίσει το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και να εδραιώσει μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα, πάντοτε μέσα από την ενότητα της θεωρίας με την πράξη. Η ενδυνάμωση των ηθικών αξιών, η ενίσχυση του αξιακού συστήματος των ανθρώπων και διαμόρφωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους σε στάση ζωής αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για κάθε κοινωνία που επιθυμεί να αντισταθεί στους κινδύνους της σύγχρονης πραγματικότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση καλείται να κινηθεί η Κοινωνική Παιδαγωγική με την ανάπτυξη και την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε κάθε ηλικιακό φάσμα, πληθυσμό και κουλτούρα.

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο θεωρητικό μέρος της εργασίας διαπιστώθηκε ότι τα έως τώρα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που έχουν διενεργηθεί σε διάφορες χώρες κατέδειξαν πως το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος που οικοδομείται σταδιακά και εδραιώνεται σε διαφορετικές ομάδες, εμπνέει και επηρεάζει το σύνολο της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκουν οι ομάδες αυτές, δημιουργώντας μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα (Mylonakou-Keke, 2018; Mylonakou-Keke, 2015b; Mylonakou-Keke, 2015c; Eichsteller & Holthoff, 2012; Kekes & Mylonakou). Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα σε διαφορετικά πεδία εφαρμογής φάνηκε πως είναι δυνατόν να μετουσιώσουν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος σε στάση ζωής που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και δράσης και γίνεται τελικά «αντανάκλαση, πράξη και ενέργημα αυτού του ήθους» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Από τα αποτελέσματα των προγραμμάτων διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος με τι αξίες που εγκιβωτίζει και τις πράξεις που εμπνέει, καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να οραματίζονται, να συνειδητοποιούν ικανότητες και δεξιότητες, να προσπαθούν, να συνεργάζονται, να εμπιστεύονται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αγωνίζονται διαρκώς για τη βελτίωση και την αλλαγή τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Ένας από τους πιο πρόσφορους τρόπους για την καλλιέργεια της ηθικής σκέψης και την ενίσχυση του αξιακού συστήματος των ανθρώπων είναι μέσω της διερεύνησης τους στα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία συνιστούν από τη φύση τους πεδίο αναζήτησης νοημάτων και αξιών που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη

(Αναστασάκη, 2021). Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση της για αυτό τον σκοπό, προσφέρεται ως μεθοδολογικό εργαλείο για την Κοινωνική Παιδαγωγική η οποία σε συνδυασμό με τις κατάλληλες βιωματικές δραστηριότητες, μπορεί με αυτόν τον τρόπο να συνδράμει στην προαγωγή της ηθικής σκέψης, στη διαμόρφωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των ανθρώπων, με απώτερο στόχο την προσωπική και κοινωνική ευημερία (Mylonakou-Keke, 2012).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Schmid & Daly, 2014). Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση σχέσεων και τη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας (Rosales & Flores, 2018). Ο κοινωνικός παιδαγωγός αναλαμβάνει μεταξύ άλλων να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και να δημιουργήσει ένας ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο τα άτομα θα είναι σε θέση να εκφραστούν και να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους με τους άλλους (Hämäläinen & Turtiainen, 2016).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του πρωτότυπου έργου «No man's land» του Harold Pinter ως προς τον εντοπισμό σε αυτό αξιών και επικοινωνίας στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης και τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των όρων που αναφέρονται σε αξίες και ειδικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικές και στις μορφές της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στο κείμενο. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μέρους επισημάνθηκε ότι το No man's land έχει τοποθετηθεί στο επίκεντρο ερευνητικών μελετών που σχετίζονται με την καλλιέργεια αξιών, κυρίως από την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας (Matheson & Bridger, 2019; Lilja & Wahlström, 2014; Taylor, 2012; Naylor, 2011). Η διερεύνηση του από την παρούσα εργασία με τη μεθοδολογία της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση (κριτική ανάλυση και σχολιασμός) από τις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου κατέδειξε την παρουσία θεμελιωδών κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών στο κείμενο όπως η καλοσύνη, η φιλία, η αλληλεγγύη, η αγάπη, καθώς και το σημαντικό ζήτημα της αξίας της ολοκληρωμένης επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, μετά από σχολαστικό και εξαντλητικό έλεγχο του πρωτότυπου κειμένου και με ακολουθώντας τη μεθοδολογία που προαναφέρθηκε, αναδείχθηκαν τα εξής:

- Συνολικά 207 όροι παραπέμπουν σε αξίες από τους οποίους οι 129 σχετίζονται άμεσα με κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες.
- Από τις συνολικά 11 κατηγορίες που διαμορφώθηκαν αναδείχθηκαν κυρίως οι αξίες της καλοσύνης, της φιλίας, της αλληλεγγύης, της αλλαγής, της εντιμότητας, της ελευθερίας και της αγάπης.
- Η βασικότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αξία που αναδείχθηκε είναι εκείνη της καλοσύνης και εντοπίστηκε μόνο με θετική κατεύθυνση.
- Από τις συνολικά 121 προσπάθειες επικοινωνιακής πράξης που επιχειρήθηκαν από τους πρωταγωνιστές στους μεταξύ τους διαλόγους, μόνο στις 15 (ποσοστό 12,4%) το επικοινωνιακό αποτέλεσμα υπήρξε απρόσκοπτο και οδήγησε σε συνεννόηση. Αντιθέτως ένα συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 87,6% της επικοινωνιακής πράξης δεν κατέληξε σε ολοκλήρωση της επικοινωνίας.

Συνεπώς, εκτιμούμε ότι ως λογοτεχνικό έργο που διερευνά θέματα επικοινωνίας και αξιών, το *No Man's Land* προσφέρεται για αξιοποίηση από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς ως ιστορία εφαλτήριο σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Οι αξίες και τα ηθικά διλλήματα που παρουσιάζονται στο έργο είναι δυνατό να συμβάλλουν στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγήσουν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς και στην ανάδυση και ενίσχυση αξιών. Επιπλέον, η διερεύνηση του πλαισίου της επικοινωνίας μπορεί να αξιοποιηθεί από τον κοινωνικό για τη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας και την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων. Συνεπακολούθως, εκτιμούμε ότι η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη διεύρυνση των μεθοδολογικών εργαλείων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και ταυτοχρόνως αποτελεί μια νέα προσέγγιση της δραματουργίας του Pinter στο πλαίσιο της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης.

6.3 Συζήτηση

Εκτιμούμε ότι με την παρούσα μελέτη, ο κοινωνικός παιδαγωγός έχει στη διάθεσή του μια «πυξίδα» σύμφωνα με την οποία μπορεί να ενεργήσει, αξιοποιώντας το No man's land ως ιστορία εφελτήριο για την ανάδειξη των συγκεκριμένων κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών καθώς και του ζητήματος της επικοινωνίας. Ειδικότερα θεωρούμε ότι οι εμπλεκόμενοι σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που θα αξιοποιεί το No man's land ως ιστορία εφελτήριο, σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια, θα έχουν τη δυνατότητα:

- Να συμμετάσχουν σε μία υποθετική αλλά οικεία κατάσταση, η οποία θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, και τις προθέσεις τους.
- Να δημιουργήσουν με έναν άμεσο και ανώδυνο τρόπο διασυνδέσεις μεταξύ γνώσεων, ιδεών, πεποιθήσεων, ενστίκτων, συναισθημάτων και αξιών και θα είναι σε θέση να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, προβαίνοντας σε αναλογίες και αξιολογώντας τον με μία αντικειμενικότερη αίσθηση
- Να επεξεργαστούν δημιουργικά και κριτικά τις πληροφορίες
- Να συμμετάσχουν σε μία κοινή εμπειρία κατανόησης και ερμηνείας ζητημάτων που σχετίζονται με τις αξίες και την επικοινωνία
- Να ενισχύσουν το αξιακό τους σύστημα και να καλλιεργήσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες
- Να προσεγγίσουν τα σύνθετα αυτά ζητήματα με τρόπο δημιουργικό
- Να αξιολογήσουν, επανεξέτασουν, ανανοηματοδοτήσουν και διευρύνουν τα πλαίσια αναφοράς και ερμηνείας τους και να οδηγηθούν στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών τους.

Παρακάτω, προτείνονται τεχνικές οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά από τον κοινωνικό παιδαγωγό προκειμένου να προσεγγίσει αποτελεσματικά το ζήτημα των αξιών και της επικοινωνίας, να προάγει την ηθική σκέψη, να γενικεύσει τον ηθικό προβληματισμό και να ενισχύσει τα αποτελέσματά του.

- Ενσωμάτωση υποθετικών ηθικών διλημμάτων που προέρχονται από το κείμενο, με στόχο τον ηθικό προβληματισμό

- Βιοματικές δραστηριότητες όπως, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία και επεξεργασία νέων υποθετικών σεναρίων, συστημικοί χάρτες, παιδαγωγική αξιοποίηση της μαγνητοσκοπημένης θεατρικής παράστασης, συνεντεύξεις, μελέτη περίπτωσης, παντομίμα, εικαστική έκφραση, ποίηση, χειροτεχνίες, χορός, μουσική, κίνηση, φωτογραφίες, βίντεο, ντοκιμαντέρ (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011)
- Αξιοποίηση του μοντέλου μετασχηματισμού της γνώσης SECI (Nonaka & Takeuchi, 1995) για την προαγωγή της αυτογνωσίας, της αυτοβελτίωσης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων. Το SECI προκύπτει από τα αρχικά τεσσάρων διεργασιών: Socialization-Κοινωνικοποίηση, Externalization-Εξωτερίκευση, Combination-Συνδυασμός, Internalization-Εσωτερίκευση, κάθε μία από τις οποίες παράγει ένα νέο είδος γνώσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).
- Αξιοποίηση της τεχνικής της Σημαντικής Αλλαγής (Davies & Dart, 2005) για τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Επιλογικά, από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι το No man's land προσφέρεται για αξιοποίηση από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς ως ιστορία εφαλτήριο σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Η κεντρική θέση που κατέχει η καλοσύνη στο No man's land, το καθιστά κατάλληλο εργαλείο για τον κοινωνικό παιδαγωγό, που επιδιώκει μέσω της αξιοποίησης του, να αναδείξει τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης αξίας. Ασφαλώς αυτό προϋποθέτει τον σχεδιασμό του κατάλληλου κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος που σε συνδυασμό με τις τεχνικές που επισημάνθηκαν θα στοχεύει στην απόκτηση των συγκεκριμένων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στην ενίσχυση της.

Όπως έχει επισημανθεί από τους Lyubomirsky, Sheldon, και Schkade (2005), η ενίσχυση της καλοσύνης εμπεριέχει την καλλιέργεια την ενσυναίσθησης, της εμπιστοσύνης και την συμπόνιας και βοηθά να αναπτύξουν τα άτομα βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών των άλλων ανθρώπων. Επιπλέον, η ανάδειξη της αξίας της φιλίας υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων ούτως ώστε να είναι ικανοί να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση και κατανόηση. Η καλλιέργεια

θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων είναι ζήτημα πρωταρχικής σημασίας για την Κοινωνική Παιδαγωγική (Eichsteller & Holthoff, 2012) καθώς αποτελεί το κυρίαρχο μέσο με το οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν, σχετίζονται και συνδημιουργούν γνώσεις και εμπειρίες (McGregor, 2017). Η αποτελεσματική επικοινωνία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Schmid & Daly, 2014) καθώς είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση σχέσεων και τη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας (Rosales & Flores, 2018).

Όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ένας από τους πιο πρόσφορους τρόπους για την καλλιέργεια της ηθικής σκέψης και την ενίσχυση του αξιακού συστήματος των ανθρώπων είναι μέσω της διερεύνησης τους στα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία αποτελούν τα κατάλληλα πεδία για την ανάδειξη νοημάτων και αξιών που αφορούν την ανθρώπινη ύπαρξη (Αναστασάκη, 2021). Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση του No man's land για αυτό τον σκοπό, προσφέρεται ως μεθοδολογικό εργαλείο για την Κοινωνική Παιδαγωγική, η οποία σε συνδυασμό με τις κατάλληλες βιωματικές δραστηριότητες, μπορεί με αυτόν τον τρόπο να συνδράμει στην προαγωγή της ηθικής σκέψης, στη διαμόρφωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των ανθρώπων, με απώτερο στόχο την προσωπική και κοινωνική ευημερία (Mylonakou-Keke, 2012).

Οι θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και ιδιαιτέρως η ενότητα της θεωρίας με την πράξη σε συνδυασμό με τον παρεμβατικό και προληπτικό της ρόλο υπαγορεύουν την αξιοποίηση των μεθοδολογικών πρακτικών της για την ανάπτυξη και την υλοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην πολύπλευρη και διαρκή προσωπική ανάπτυξη των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ώστε να είναι ικανά να επιφέρουν κοινωνικές αλλαγές και να επιτύχουν την ευημερία και πρόοδο του κοινωνικού συνόλου. Ως εκ τούτου η εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εφήβους ή ενήλικες και στοχεύουν στην ενδυνάμωση των ηθικών τους αξιών, στην ενίσχυση του αξιακού τους συστήματος και στην εδραίωση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας, αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για κάθε κοινωνία που επιθυμεί να αντισταθεί στην ηθική και αξιακή κρίση της σύγχρονης πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αηδονοπούλου, Ξ. (2013). *Ο Χάρολντ Πίντερ στην Ελληνική Σκηνή, 1961-2006: σκηνοθετικές προσεγγίσεις και κριτικές αποτιμήσεις*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.
- Αναστασάκη, Μ. (2021). *Διδακτική της Λογοτεχνίας, Κριτική Ανάλυση Διδασκαλίας Ανθρωπίνων Αξιών Ποιοτική Έρευνα Πεδίου*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αραβανή, Ε. (2006). Η συμβολή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη στάσεων. *Νέα παιδεία*, 120, 67-76.
- Αχλīs, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου 1954-1994 (Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,.
- Βαμβούκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γαλανάκης, Μ. Α., Κυριάζος, Θ., & Σταλίκας, Α. (2017). *Διοικητική Συγκρούσεων: Δημιουργώντας Στρατηγικό Πλεονέκτημα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεώργας, Δ. (1995). Αξίες και διαφυλικές σχέσεις,. Στο Ι. Παεασκευόπουλος, *Διαφυλικές Σχέσεις* (Τόμ. β). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γογγάκη, Κ. (2015). *Η κρίση των ηθικών αξιών και η αρχή της ανταλλαγής*. Ανάκτηση από Τόμος Πρακτικών Διεθνούς Φιλοσοφικού Φόρουμ «Ανάδρασις».: <http://deeaef.gr/wp-content/uploads/2016/12/Goggaki-full-text.pdf>
- Γογώνη, Π. (2016). *Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας: Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διπλωματική Εργασία. Εθνικών και Καποδιστριακών Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,.
- Θεοδώρου, Π. (2015). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία των αξιών*. Αθήνα: kallipos.gr.
- Καζεπίδης, Τ. (1998). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ. (2008). *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική: περιεχόμενο και ιστορική εξέλιξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κεκές, Ι. (2006). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Εργασίας: αξιοποίηση του Σωκρατικού διαλόγου, χρήση πηγών από το διαδίκτυο*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει: Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζή, Ν. (2003). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (6 εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαλαγιάννη, Κ. (2009). Situations de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse [Η γαλλόφωνη εκδοτική πραγματικότητα σήμερα στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους]. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. *Νέα Παιδεία* (119), 64-78.
- Μαλαφάντης, Κ. (2021). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα* (3η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάρκης, Δ. (1996). *Υπό την σκιά του Πλάτωνα. Δοκίμια Ευρωπαϊκής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Στάχυ.
- Μαρκόπουλος, Ι. Ν. (2007). Λογικός Θετικισμός και η Μεταφυσική των Αξιών. Στο Κ. Βουδούρης, & Ε. Μαραγγιανού, *Αξίες και Δικαιοσύνη στην Εποχή της Οικουμενικότητας* (σσ. 112-118). Αθήνα: Ιωνία.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1999). Κρίση της οικογένειας και κρίση αξιών. *The Greek Review of Social Research*, 98, 5-19.
- Μουτσόπουλος, Ε. (1991). Οι αξίες σήμερα: Φθορά ή αποκάθαρση; Φαινομενολογική θεώρηση. Στο *Οι Αξίες: Παράδοση και δημιουργία. Πρακτικά τριών συμποσίων του Διεπιστημονικού Μεταπτυχιακού Σεμιναρίου*

- στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τόμ. 2, σσ. 17-21). Αθήνα: Δημοσιεύματα της Ελληνικής Εταιρείας Φιλοσοφικών Μελετών, Σειρά «Μαρτυρίες».
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: ιστορίων λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο – Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Μεθοδολογικές και Επιστημολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νιάρχος, Κ. (1991). Η Κρίση της Ελληνικής Παιδείας και η Κρίση των Αξιών. Στο Ε. Μουτσόπουλος, *Οι Αξίες: Παράδοση και Δημιουργία. Τρία συμπόσια του Διεπιστημονικού Μεταπτυχιακού Σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών* (σσ. 114-116). Αθήνα.
- Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). Κοινωνικές Δεξιότητες: Η Σχέση τους με το Χώρο της Αγοράς. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*, (σσ. 113-124). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: έννοια, χαρακτηριστικά είδη και στάδια της επιστημονικής έρευνας* (Τόμ. Ι). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πελεγρίνης, Θ. (2000). *Αρχές Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Πέρης, Α. (2017). Σημείωμα του μεταφραστή. Στο Η. Pinter, *Νεκρή ζώνη* (σσ. 9-13). Αθήνα: Ευρασία.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1996). *Επικοινωνώ, άρα υπάρχω. Δημόσιες σχέσεις και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πιπερόπουλος, Γ. (2008). Επικοινωνώ, άρα υπάρχω. Στο Α. Κανδυλάκη, *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία Δεξιότητες και Τεχνικές* (σσ. 37-38). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. Α. (2010). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Ποιοτική Έρευνα. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημονικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις* (Τόμ. Α, σσ. 477-493). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαλεβελάκη, Μ. (2010). *Μια εισαγωγή στη σημειολογία: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χρηστάκης, Ν. Α. (2019). *Προσχέδιο: Οι εξελικτικές ρίζες μιας καλής κοινωνίας*. (Β. Ντζούνης, & Α. Μάμαλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάτοπτρο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Anderson, L. R. (2022). Friedrich Nietzsche. (E. N. Zalta, Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/nietzsche>
- Aragay, M. (1998). *Harold Pinter, Various Voices: Prose, Poetry, Politics 1948-1989*. London: Faber.
- Aragay, M. (2009). Pinter, politics and postmodernism. In P. Raby, *The Cambridge Companion to Harold Pinter* (pp. 283-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Árdal, P. (1977). Another Look at Hume's Account of Moral Evaluation. *Journal of the History of Philosophy*, 15, 405-421.
- Arslan, S. (2015). The role of literature in moral education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 709-713.
- Artstein, R., & Poesio, M. (2008). Inter-Coder Agreement for Computational Linguistics. *Computational Linguistics*, 34(4), 555-596.
- Baker, W. (2018). *Pinter's World: Relationships, Obsessions, and Artistic Endeavors*. Vancouver: Fairleigh Dickinson University Press.
- Baldwin, J. R., Perry, S. D., & Moffitt, M. A. (2004). *Communication theories for everyday life*. New York: Pearson-Allyn and Bacon.
- Barker, A. (2019). *Improve Your Communication Skills: How to Build Trust, Be Heard and Communicate with Confidence* (5 ed.). London & New York: Kogan Page.
- Baron, R. A., Branscombe, N. B., & Byrne, D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία (μτφρ. Ε. Μπελεζίνη, Μεταφρ.)* Αθήνα: Ίων.
- Barthes, R. (1967). *Elements of Semiology*. London: Jonathan Cape.
- Becker, H. (1972). Αξία. Στο J. Gould, W. Kolb, & Π. Λαμπριάς (Επιμ.), *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών Unesco* (σ. 63). Αθήναι: Ελληνική Παιδεία.

- Beckett, C., Maynard, A., & Jordan, P. (2017). *Values and Ethics in Social Work*. London: Sage Publications.
- Béïque, C. (2013). Ethical issues in Harold Pinter's No Man's Land. *Journal of Ethics in Education*, 1(1), 79-95.
- Bell, L. (2010). *Storytelling for Social Justice*. Abingdon, Oxon & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Berelson, B. (1984). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Billington, M. (1996). *The Life and Work of Harold Pinter*. London: Faber and Faber.
- Boklund-Lagopoulou, K., & Lagopoulos, A. P. (2012). Semiotics Today: An Introduction. *Gramma: Journal of Theory and Criticism*, 10, 7-34.
- Bradford, R. (2016). A language of reconciliation: Ethics and aesthetics in Pinter's No Man's Land. *Journal of Modern Literature*, 39(3), 20-36.
- Brandt, G. W. (1971). The morality of Harold Pinter. *Modern Drama*, 14(1), 67-80.
- Buchkremer, H. (2009). *Handbuch sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit*. Darmstadt: WGB Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Campoy, R. (1997). Creating Moral Curriculum: How to Teach Values Using Children's Literature and Metacognitive Strategies. *Reading Improvement*, 34(2), 54-65.
- Carlsen, G. R., & Johnson, D. W. (1974). The relation of literature to moral education. *The English Journal*, 63(6), 31-34.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: The Basics* (2 ed.). London: Routledge.
- Clark, M., & Dudrick, D. (2012). *The Soul of Nietzsche's Beyond Good and Evil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.

- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική Εισαγωγή*. (Κ. Διαμαντάκου, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Dai, J., & Yang, Z. (2020). Exploring the role of literature in moral education: A review of empirical studies. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Davies, R., & Dart, J. (2005). *The 'Most Significant Change' (MSC) Technique*. United Kingdom & Australia: Authors.
- Davis, K. (1953). *Management Communication and the Grapevine*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denning, S. (2011). *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations*. New York: Routledge.
- DeVito, J. A. (1992). *The Interpersonal Communication Book*. New York: HarperCollins.
- Dohmen, W. F. (1980). Approach and Avoidance: Pinter's Recent Antagonists. *South Atlantic Bulletin*, 45(4), 33.
- Dukore, B. (1962). The Theatre of Harold Pinter. *The Tulane Drama Review*, 6(3), 43-54.
- Eagleman, D. (2016). *The Brain: The story of you*. Edinburgh, Scotland: Canongate Books.
- Eco, U. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής*. (Ε. Καλλιφατίδη, Επιμ.) Αθήνα: Γνώση.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2009). Retrieved 11 3, 2022, from The Social Pedagogy Tree: <https://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/thempras-social-pedagogy-tree/>
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2010). *Social Pedagogy Training Pack*. Allithwaite: ThemPra Social Pedagogy Community Interest Company.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron, & P. Moss, *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (pp. 33-52). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People-Historical Perspectives. *Children Australia*, 36(4), 176-186.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182.
- Eriksson, L., & Markström, A.-M. (2003). Interpreting the concept of Social Pedagogy. In A. Gustavsson, H. E. Hermansson, & J. Hämäläinen, *Perspectives and Theory in Social Pedagogy* (pp. 9-23). Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, L., & Markström, M. (2009). Social Pedagogy in a Swedish Context. In J. Kornbeck, & J. Rosendal, *The diversity of social pedagogy in Europe* (pp. 46-63). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Esslin, M. (1961). *The Theatre of the Absurd*. London: Pelican Books.
- Esslin, M. (1980). *The language of drama*. London: Routledge.
- Feather, N. T. (1991). Human Values, global self-esteem and belief in a just world. *Journal of Personality*(59), 83-107.
- Ferstinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*(7), 117-140.
- Fiske, J. (2010). *Introduction to Communication Studies* (3 ed.). London & New York: Routledge.
- Friedman, N. (2003). *Literary Semiotics: A Critical Approach*. New York: Routledge.
- Gabbard, L. (1976). *The Dream Structure of Pinter's Plays. A Psychoanalytic Approach*. Rutherford, Madison, Teaneck: Fairleigh Dickinson University Press.
- Goleman, P. (2006). *Κοινωνική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gordon, L. G. (1990). *Harold Pinter: A Casebook*, . New York: Garland Publishing.

- Graver, L. (1983). *Pinter: A Study of His Plays*. . North Yorkshire: Methuen Drama.
- Guiraud, P. (1989). *Σημειολογία*. (Σ. Β. Βασιλείου, Επιμ.) Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
- Hämäläinen, J., & Turtiainen, J. (2016). The communication skills of social pedagogues. *International Journal of Social Pedagogy*, 5(1), 51-60.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Sydney: Macquarie University.
- Hewes, H. (1967). Probing Pinter's Play. *Saturday Review*, 50(14), 56.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Philadelphia: Addison-Wesley Publishing Co.
- Hutcheon, P. D. (1972). Value Theory: Towards conceptual clarification. *The British Journal of Sociology*, 23(2), 172-187.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T. Sebeok, *Style in Language*. Cambridge-Massachusetts: MIT Press.
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. (Α. Μπερλής, Επιμ.) Αθήνα: Εστία.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Kekes, I., & Mylonakou, I. (n.d.). Syneducational Transactions among Students Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 35-54.
- Kilby, W. (1993). *The Study of Values*. Lanham: University Press of America.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons, & E. Shils,

- Toward a General Theory of Action* (pp. 388-433). Cambridge: Harvard University.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Book Co.
- Knowles, R. (2009). Pinter and twentieth-century drama. In P. Raby, *The Cambridge Companion to Harold Pinter* (2 ed., pp. 82-83). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Koeller, S. (1996). Multicultural Understanding Through Literature. *Social Education*, 60(2), 99-103.
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan* (Vol. 1). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Kornbeck, J., & Rosendal-Jensen, N. (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan* (Vol. II). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Korte, B., & Schönert, J. (2013). Analyzing drama. In B. Korte, & J. Schönert, *English Studies: A User's Guide* (pp. 165-184). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Krippendorff, K. (2004a). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2 ed.). United States of America: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (2004b). Reliability in content analysis: some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- Kyriacou, C., Tollisen-Ellingsen, I., & Stephens, P. (2009). Social Pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87.
- Lanigan, R. (1991). Roman Jakobson's Semiotic Theory of Communication. *Speech Communication Association Conference*, 1-10.
- Leiter, B. (2002). *The Routledge Philosophy Guidebook to Nietzsche on Morality*. London: Routledge.

- Lilja, A., & Wahlström, U. (2014). Performing "No Man's Land" in social work education: student experiences and learning outcomes. *Journal of Social Work Practice*, 28(3), 307-320.
- Lindeman, E. C. (1961). *The meaning of Adult Education*. New York: Harvest House.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (2009). *International Research Handbook on Values education and Student Wellbeing*. London, New York: Springer.
- Luckhurst, M. (2009). Speaking Out: Harold Pinter and Freedom of Expression'. In P. Raby, *The Cambridge Companion to Harold Pinter* (p. 105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Martin, W. (1971). *Roman Jakobson: His Theory and Influence*. The Hague: Mouton.
- Maslow, H. (1959). *New Knowledge in human values*. New York: Harper.
- Matheson, K., & Bridger, K. (2019). Staging No Man's Land: A Collaborative Research Project on Drama Pedagogy in Social Work Education. *Social Work Education*, 38(4), 426-437.
- McGregor, C. (2017). Communication as the Foundation of Social Pedagogy. *The Social Pedagogy Reader*, 243-254.
- Mihalakopoulos, G. (2007). Moral Values in Education: Perspectives, Issues Trends. In N. Τερζής, *Education and Values in the Balkan Countries* (pp. 17-34). Αθήνα: Κυριακίδη.
- Morsella, E., & Krauss, R. M. (2004). The Role of Gestures in Spatial Working Memory and Speech. *The American Journal of Psychology*, 117(3), 411-424.
- Mulligan, K. (2008). Scheler: Die Anatomie des Herzens oder was man alles fühlen kann. In H. Landweer, & U. Renz, *Klassische Emotionstheorien von Platon bis Wittgenstein*. (pp. 589-612). Berlin: de Gruyter.

- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, Family, and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), σσ. 73-82.
- Mylonakou-Keke, I. (2012). Social and Emotional Education Through Sociopedagogical Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 169-176.
- Mylonakou-Keke, I. (2015a). 1844-2014: 170 years of social pedagogy: Can Greece's economic crisis highlight the potential of social pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy-Special Issue "Social Pedagogy in times of crisis in Greece"*, 4(1), 5-26.
- Mylonakou-Keke, I. (2015b). The Emergence of “Syn-Epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of Disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907. doi:10.4236/ce.2015.617195.
- Mylonakou-Keke, I. (2015c). Social Pedagogy and School Community. Preventing Bullying in Schools and Dealing with Diversity: Two Sides of the Same Coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4, 69-89.
- Mylonakou-Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families. In A. Z. Giotsa, *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches* (pp. 121-138). New York: Nova Science Publishers.
- Najder, Z. (1975). *Values and evaluations*. Oxford: Clarendon Press.
- Napiorkowska, K. (1977). *Harold Pinter's No man's land: Communication in the making*. Retrieved 11 2, 2021, from https://amu.edu.pl/http://wa.amu.edu.pl/sap/files/9/15_Napiorkowska.pdf
- Naylor, P. (2011). Exploring the impact of drama education: A study of the use of Harold Pinter's No Man's Land in the education of social work students. *Social Work Education*, 30(6), 661-675.
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook* (2 ed.). United States of America: Sage Publications.

- Newman, J. B. (1960). A Rationale for a definition of Communication. *Journal of Communication*, 10(3), 115-124.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Osborne, H. (1993). *Foundations of Philosophy at value*. London: Cambridge University.
- Pardales, M. (2002). "So, How Did You Arrive at that Decision?" Connecting Moral Imagination and Moral Judgement. *Journal of Moral Education - J MORAL EDUC*(31), 423-437. doi:10.1080/0305724022000029653
- Pearson, J. C., & Nelson, E. N. (2000). *An Introduction to Human Communication: Understanding and Sharing*. New York: McGraw Hill.
- Petrie, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pinter, H. (2000). *Νεκρή Ζώνη*. (Π. Μάτεσις, Μεταφρ.) Αθήνα: Καλλιτεχνικός Οργανισμός Φάσμα.
- Quigley, A. (1975). *The Pinter Problem*. Princoton: Princoton University Press.
- Quigley, A. (2009). Pinter, politics and postmodernism. In P. Raby, *The Cambridge Companion to Harold Pinter* (pp. 5-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabillard, B. (1990). *The language of Harold Pinter*. University of Michigan Press. Michigan: University of Michigan Press.
- Razack, S. (2006). Story-telling for Social Change. *Gender and Education*, 55-70.
- Rees, D. (2016). *The Language of Harold Pinter*. Bloomsbury Methuen Drama. London: Bloomsbury Methuen Drama.
- Reichardt, R. (1979). Wertstrukturen in Gesellschaftssystem. In H. Klages, & P. Kmiecik, *Wertwandel und Gesellschaftlicher* (pp. 23-40). Frankfurt: Wandel.

- Reiner, H. (1983). *Duty and Inclination The Fundamentals of Morality Discussed and Redefined with Special Regard to Kant and Schiller*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Ricoeur, P. (1988). *Περί Ερμηνείας* (Β εκδ.). (Σ. Ροζάνης, Μεταφρ.) Αθήνα: Έρασμος.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rosales, C., & Flores, M. A. (2018). Social pedagogy as a communicative practice. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 15-25.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5 ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. (Φ. Αποστολόπουλος, Επιμ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schmid, C., & Daly, A. (2014). Social pedagogy and communication. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*, 67-81.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna, *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2005a). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo, & J. B. Porto, *Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations]* (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711-728.
- Sepstrup, P. (1981). Methodological Development in Content Analysis. In K. E. Rosengren, *Advances in Content Analysis* (p. 139). Beverly Hills: Sage Publications.

- Shahin, Y. (2019). The Role of Silence and Pause in Harold Pinter's *No Man's Land*. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 121-125.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *A Mathematical Model of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Shekhar Tiwari, C. (2012). Harold Pinter and The Theatre of the Absurd. *Lapis Lazuli -An International Literary Journal*, 2(2), 1-17.
- Short, T. L. (2007). *Peirce's Theory of Signs*. New York: Cambridge University Press.
- Skeie, G. (2002). The concept of plurality and its meaning for religious education. *British Journal of Religious Education*, 25(2), σσ. 47-59.
- Škrlec, I., & Erjavec, K. (2019). Communication as a tool for social pedagogy: Reflections on practice. *Social Work and Social Sciences Review*, 20(1), 90-106.
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for cross-cultural research. *Gastroenterology*, 126(1), 124-128.
- Spranger, E. (1928). *Types of Men. The Psychology and Ethics of Personality*. (P. J. Pigors, Ed.) New York: Hafber.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-10.
- Stephens, P. (2013). *Social Pedagogy: Heart and Head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Stöckberg, U. (2015). Social Pedagogy as Communication. *Nordic Social Work Research*, 5(2), 105-115.
- Sullivan, D. (2014). *Hermann Lotze. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2014 Edition)*, Edward N. (E. N. Zalta, Ed.) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/hermann-lotze/>
- Sykes, A. (1970). *Harold Pinter*. New York: Humanities Press.

- Taylor, L. (2012). Using Drama to Develop Emotional Literacy in Social Work Students: An Evaluation of a Teaching and Learning Initiative Using Harold Pinter's *No Man's Land*. *Social Work Education*, 31(3), 371-386.
- Wager, A. A. (2016). The role of literature in moral education. *The Palgrave Handbook of Practical Animal Ethics*, 447-467.
- Weber, M. (1918). Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. *Logos (Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur)*, 40-88.
- Weber, M. (1997). *Βασικές έννοιες κοινωνιολογίας*. (Μ. Κυπραίος,, Επιμ.) Αθήνα: Κένταυρος.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. California: Sage Publications Inc.
- Wood, J. T. (2011). *Communication in our lives* (Sixth Edition, International Edition. ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Wood, J. T. (2012). *Interpersonal Communication. Everyday encounters* (7 ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Zeller, E., & Nestle, W. (1990). *Ιστορία της Ελληνικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Zijderveld, A. C. (2006). *Rickert's Relevance: The Ontological Nature and Epistemological Functions of Values*. Leiden: Brill.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

1. Η υπόθεση του No man's land

Το No man's land εκτυλίσσεται στο σαλόνι ενός σπιτιού στο δυτικό Λονδίνο, με κεντρικούς ήρωες τον οικοδεσπότη Hirst και τον καλεσμένο του, Spooner. Ο πρώτος, όπως αρχικά αποκαλύπτεται, είναι άνθρωπος της τέχνης, και στο παρελθόν έχει υπάρξει επιτυχημένος ποιητής. Ο καλεσμένος του φαίνεται πως έχει ασχοληθεί κι ο ίδιος με την ποιητική συγγραφή και με βάση τα λεγόμενά του, ασχολείται πλέον με την καθοδήγηση νεαρών συγγραφέων. Μετά τη γνωριμία τους σε κάποια παμπ του Λονδίνου, αποσύρονται στο σπίτι του Hirst για να συνεχίσουν τη συζήτηση και το ποτό τους. Από το σημείο αυτό ξεκινά και η πρώτη πράξη του έργου κατά την οποία οι δύο χαρακτήρες φαίνεται ότι συναντήθηκαν για πρώτη φορά εκείνο το βράδυ. Στη δεύτερη πράξη, η οποία ξεκινά το πρωί της επόμενης μέρας, τα δεδομένα αλλάζουν, καθώς ο Hirst και ο Spooner παρουσιάζονται ως παλιοί φίλοι, με τη γνωριμία τους να κρατά από τον καιρό που αμφότεροι φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο της Οξφόρδης.

Οι δύο επιπλέον χαρακτήρες του έργου, ο Foster και ο Briggs, εμφανίζονται ως φροντιστές του Hirst. Ο Foster παρουσιάζεται ως γραμματέας-οικονόμος του και ο Briggs ως υπηρέτης-σωματοφύλακας του. Κατά τη διάρκεια της νύχτας (πρώτη πράξη) και της επόμενης ημέρας (δεύτερη πράξη) ξετυλίγονται οι ιστορίες, οι αναμνήσεις και οι επιθυμίες των ηρώων. Οι ταυτότητες τους παραμένουν κάπως ασαφείς και τα ονόματά τους συχνά μεταβάλλονται ανεξήγητα. Το έργο ολοκληρώνεται με τους τέσσερις πρωταγωνιστές να μένουν εγκλωβισμένοι μέσα στο σαλόνι του Hirst και «καταδικασμένοι» να μην μπορέσουν ποτέ ξανά να αλλάξουν το θέμα της συζήτησής τους.

2. Το No man's land στη θεατρική σκηνή

Το «No Man's Land» ή «Νεκρή Ζώνη» όπως είναι ο τίτλος του έργου στην Ελληνική γλώσσα, γράφτηκε το 1974 και είναι το πέμπτο κανονικής διάρκειας έργο του συγγραφέα. Στη θεατρική σκηνή παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1975 στο Old Vic από το Εθνικό Θέατρο του Λονδίνου. Διασκευάστηκε επίσης σε ταινία το 1987, σε σκηνοθεσία Peter Hall και με πρωταγωνιστές τους John Gielgud και Ralph Richardson ως Hirst και Spooner, αντίστοιχα. Στην Ελληνική θεατρική σκηνή θα

παρουσιαστεί για πρώτη φορά το 2000, με τίτλο Νεκρή ζώνη, από τον Καλλιτεχνικό Οργανισμό Φάσμα στο «Απλό Θέατρο» σε μετάφραση του Παύλου Μάτεσι και σκηνοθεσία του Αντύπα. Ο Αντύπας το θεωρούσε το σημαντικότερο έργο του Pinter και ένα από τα σημαντικότερα έργα του 20^{ου} αιώνα, δηλώνοντας χαρακτηριστικά ότι «περιλαμβάνει όλα τα υπόλοιπα, ακόμη και εκείνα που γράφτηκαν μετά»¹. Η δεύτερη φορά που ανέβηκε στην ελληνική σκηνή ήταν το 2017 σε μετάφραση του Αντώνη Πέρη και σκηνοθεσία Κώστα Φιλίππογλου, στο θέατρο «Θησείων». Ο Πέρης στο εισαγωγικό σημείωμα της μετάφρασης σημειώνει ότι το No man's land «είναι πολύ λιγότερο ένα έργο γύρω από τη νοσταλγία, την τύχη, την αδικία, τον πειρασμό, το γήρας ή την απιστία και πολύ περισσότερο ένα κάλεσμα συμπαράστασης, μια προσπάθεια τεσσάρων ανθρώπων να επικοινωνήσουν, να βρουν στήριγμα ο ένας στον άλλο, ώστε να συνεχίσουν την αέναη περιπλάνησή τους σε αυτή την ανίκητη νεκρή ζώνη όπου ... *Τίποτα δεν κινείται... δεν αλλάζει... δεν γερνάει... παραμένει... για πάντα... παγωμένο... σιωπηλό*»².

¹ Συνέντευξη του Αντώνη Αντύπα στη Μυρτώ Λοβέρδου, «Περιμένω πολλά από τους ηθοποιούς», *Το Βήμα*, 23.1.2000.

² Πέρης, Α. (2017). Σημείωμα του μεταφραστή. Στο Η. Pinter, *Νεκρή ζώνη* (σσ. 9-13). Αθήνα: Ευρασία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κωδικοποιημένα στοιχεία από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες								
A/A	Όρος	Μετάφραση όρου	Κατηγορία	Μετάφραση Κατηγορίας	Κατεύθυνση	Σελίδα	Σειρά	Πράξη
1	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	1	14	1
2	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	1	14	1
3	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	2	6	1
4	good	καλός	N/C	K/K	0	2	8	1
5	help	βοηθώ	N/C	K/K	0	2	5	1
6	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	3	14	1
7	kindness	καλοσύνη	kindness	καλοσύνη	1	3	15	1
8	kindness	καλοσύνη	kindness	καλοσύνη	1	3	16	1
9	happy	ευτυχισμένο	happiness	ελευθερία	1	4	1	1
10	good	καλός	kindness	καλοσύνη	1	4	7	1
11	kindness	καλοσύνη	kindness	καλοσύνη	1	4	15	1
12	kind	είδος	N/C	K/K	0	4	4	1
13	true	αληθινή	N/C	K/K	0	4	5	1
14	good	καλός	N/C	K/K	0	5	6	1
15	kind	είδος	N/C	K/K	0	5	2	1
16	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	6	3	1
17	goodness	Δόξα τω θεώ	N/C	K/K	0	7	16	1

18	free	ελεύθερος	freedom	ελευθερία	1	8	7	1
19	free	ελεύθερος	freedom	ελευθερία	1	8	11	1
20	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	9	10	1
21	happy	ευχαρίστως	N/C	K/K	0	9	12	1
22	help	βοηθώ	N/C	K/K	0	9	7	1
23	changed	αλλάζω	change	αλλαγή	1	10	15	1
24	changed	αλλάζω	N/C	K/K	0	10	14	1
25	good	καλός	N/C	K/K	0	10	4	1
26	good	καλός	N/C	K/K	0	10	15	1
27	loved	αγαπιέμαι	love	αγάπη	2	14	2	1
28	loved	αγαπιέμαι	N/C	K/K	0	14	3	1
29	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	15	11	1
30	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	15	3	1
31	open	ανοιχτό (φιλόξενο)	kindness	καλοσύνη	1	15	12	1
32	open	ανοιχτός	N/C	K/K	0	15	17	1
33	virtue	αρετή	morality	ηθική	1	16	4	1
34	virtue	αρετή	morality	ηθική	1	16	5	1
35	true	αληθινή	honesty	εντιμότητα	1	18	12	1
36	honest	έντιμος	honesty	εντιμότητα	1	19	11	1
37	truly	αληθινά	honesty	εντιμότητα	1	19	14	1
38	adore	λατρεύω	N/C	K/K	0	19	16	1
39	truly	αληθινά	N/C	K/K	0	19	13	1
40	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	20	15	1
41	good	καλός	N/C	K/K	0	20	4	1
42	good	καλός	N/C	K/K	0	20	4	1
43	respect	σεβασμός	N/C	K/K	0	20	11	1
44	unfriended	χωρίς φίλους	friendship	Φιλία	2	21	16	1
45	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	21	13	1
46	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	21	15	1

47	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	21	23	1
48	quality	ποιότητα	morality	ηθική	2	21	2	1
49	quality	ποιότητα	morality	ηθική	1	21	19	1
50	quality	ποιότητα	morality	ηθική	1	21	19	1
51	helping	βοηθώ	solidarity	αλληλεγγύη	1	21	19	1
52	offer	προσφορά	solidarity	αλληλεγγύη	1	21	21	1
53	offer	προσφορά	solidarity	αλληλεγγύη	1	21	21	1
54	offer	προσφέρω	solidarity	αλληλεγγύη	1	21	22	1
55	change	αλλάζω	change	αλλαγή	2	22	8	1
56	open	ανοίγω	N/C	K/K	0	22	15	1
57	opens	ανοίγω	N/C	K/K	0	23	6	1
58	opens	ανοίγω	N/C	K/K	0	23	14	1
59	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	24	9	1
60	Friend	φίλος	N/C	K/K	0	24	14	1
61	Friend	φίλος	N/C	K/K	0	24	14	1
62	Friend	φίλος	N/C	K/K	0	24	20	1
63	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	25	8	1
64	friend	φίλος	N/C	K/K	0	25	10	1
65	helping	βοηθώ	solidarity	αλληλεγγύη	1	25	9	1
66	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	26	3	1
67	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	26	10	1
68	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	26	11	1
69	friend	φίλος	N/C	K/K	0	26	6	1
70	friend	φίλος	N/C	K/K	0	26	7	1
71	friend	φίλος	N/C	K/K	0	26	8	1
72	friend	φίλος	N/C	K/K	0	26	11	1
73	Friend	φίλος	N/C	K/K	0	26	12	1
74	friend	φίλος	friendship	Φιλία	2	27	4	1
75	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	27	3	1

76	friends	φίλους	friendship	Φιλία	1	27	3	1
77	love	αγαπώ	love	αγάπη	1	27	7	1
78	love	αγαπώ	love	αγάπη	1	27	12	1
79	offers	προσφέρει	solidarity	αλληλεγγύη	2	27	9	1
80	lovers	εραστές	N/C	K/K	0	28	12	1
81	lovers	εραστές	N/C	K/K	0	28	17	1
82	good	καλή	kindness	καλοσύνη	1	29	5	1
83	love	αγαπώ	N/C	K/K	0	30	11	1
84	kind	είδος	N/C	K/K	0	31	8	1
85	integrity	ακεραιότητα	honesty	εντιμότητα	2	32	3	1
86	good	καλός	N/C	K/K	0	32	8	1
87	company	συντροφιά	friendship	Φιλία	1	33	17	1
88	changing	αλλάζω	N/C	K/K	0	33	11	1
89	good	καλός	N/C	K/K	0	33	8	1
90	goodness	Θεέ μου!	N/C	K/K	0	33	1	1
91	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	34	2	1
92	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	34	17	1
93	friend	φίλος	N/C	K/K	0	34	1	1
94	friends	φίλος	N/C	K/K	0	34	7	1
95	lovely	χαριτωμένα	N/C	K/K	0	34	11	1
96	changing	αλλάζω	change	αλλαγή	1	35	14	1
97	dignity	αξιοπρέπεια	dignity	αξιοπρέπεια	1	35	4	1
98	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	35	6	1
99	friends	φίλοι	friendship	Φιλία	1	35	7	1
100	true	αληθινοί	honesty	εντιμότητα	1	35	8	1
101	kind	ευγενικό	kindness	καλοσύνη	1	36	2	1
102	kindly	ευγενικές	kindness	καλοσύνη	1	36	25	1
103	help	βοηθώ	N/C	K/K	0	36	7	1
104	lovers	εραστές	N/C	K/K	0	36	10	1

105	respect	σέβομαι	respect	σεβασμός	1	37	17	1
106	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	38	2	1
107	true	αληθινός	honesty	εντιμότητα	1	38	2	1
108	kind	είδος	N/C	K/K	0	38	13	1
109	love	αγάπη	love	αγάπη	1	39	7	1
110	happy	ευτυχισμένο	happiness	ελευθερία	1	40	21	1
111	friend	φίλος	N/C	K/K	0	40	18	1
112	open	ανοίγω	N/C	K/K	0	40	12	1
113	changes	αλλάζω	change	αλλαγή	1	41	16	1
114	happiness	ευτυχία	happiness	ελευθερία	1	42	23	1
115	happy	ευτυχισμένος	happiness	ελευθερία	1	42	22	1
116	kind	είδος	N/C	K/K	0	42	7	1
117	changed	αλλάζω	change	αλλαγή	1	43	16	1
118	kind	είδος	N/C	K/K	0	44	2	1
119	open	ανοίγω	N/C	K/K	0	45	11	2
120	friend	φίλος	N/C	K/K	0	46	6	2
121	open	ανοίγω	N/C	K/K	0	47	10	2
122	open	ανοίγω	N/C	K/K	0	47	13	2
123	open	ανοίγω	N/C	K/K	0	47	14	2
124	offer	προσφορά	solidarity	αλληλεγγύη	1	47	2	2
125	friends	φίλοι	friendship	Φιλία	1	48	6	2
126	offers	προσφέρει	N/C	K/K	0	48	1	2
127	open	ανοίγω	N/C	K/K	0	48	16	2
128	open	ανοιχτός (ειλικρινής)	honesty	εντιμότητα	1	49	19	2
129	good	καλό	kindness	καλοσύνη	1	49	20	2
130	change	αλλαγή	N/C	K/K	0	49	2	2
131	honest	ειλικρινής	N/C	K/K	0	49	26	2
132	companion	σύντροφος	friendship	Φιλία	1	50	7	2
133	good	καλός	kindness	καλοσύνη	1	50	7	2

134	help	βοηθώ	N/C	K/K	0	50	12	2
135	respectable	αξιοσέβαστος	respect	σεβασμός	1	51	4	2
136	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	52	13	2
137	kind	ευγενικά	kindness	καλοσύνη	1	52	9	2
138	true	αληθινή	N/C	K/K	0	52	15	2
139	love	αγαπώ	love	αγάπη	1	53	8	2
140	love	αγάπη	love	αγάπη	1	53	9	2
141	honest	έντιμος	honesty	εντιμότητα	1	54	9	2
142	kind	καλός	kindness	καλοσύνη	1	54	15	2
143	changed	αλλάζω	change	αλλαγή	2	56	1	2
144	good	καλό	kindness	καλοσύνη	1	56	17	2
145	good	καλός	N/C	K/K	0	56	6	2
146	love	ερωτεύομαι	N/C	K/K	0	56	21	2
147	loved	αγαπώ	love	αγάπη	1	57	19	2
148	loved	αγαπώ	love	αγάπη	1	57	19	2
149	good	καλό	kindness	καλοσύνη	1	58	23	2
150	good	καλό	kindness	καλοσύνη	1	58	24	2
151	friend	φίλος	friendship	Φιλία	1	62	14	2
152	friends	φίλοι	friendship	Φιλία	1	62	3	2
153	friendship	φιλία	friendship	Φιλία	2	65	4	2
154	moral	ηθικός	morality	ηθική	2	66	14	2
155	good	καλός	N/C	K/K	0	66	3	2
156	changed	αλλάζω	change	αλλαγή	2	67	3	2
157	change	αλλάζω	change	αλλαγή	1	67	1	2
158	good	καλό	kindness	καλοσύνη	1	67	23	2
159	good	καλό	kindness	καλοσύνη	1	67	24	2
160	kind	καλός	kindness	καλοσύνη	1	67	8	2
161	love	αγάπη	love	αγάπη	1	67	23	2
162	help	βοηθώ	solidarity	αλληλεγγύη	1	72	1	2

163	friend	φίλοι	friendship	Φιλία	1	73	1	2
164	Friend	φίλος	N/C	K/K	0	73	11	2
165	opens	ανοίγω	N/C	K/K	0	73	7	2
166	friends	φίλοι	friendship	Φιλία	1	74	10	2
167	happy	ευτυχισμένο	happiness	ελευθερία	1	75	10	2
168	good	καλός	N/C	K/K	0	75	1	2
169	help	βοηθώ	solidarity	αλληλεγγύη	1	75	14	2
170	open	ανοιχτός	change	αλλαγή	1	76	9	2
171	open	ανοιχτός	change	αλλαγή	1	76	11	2
172	dignity	αξιοπρέπεια	dignity	αξιοπρέπεια	1	76	18	2
173	honest	έντιμος	honesty	εντιμότητα	1	76	10	2
174	honest	έντιμος	honesty	εντιμότητα	1	76	10	2
175	open	ανοιχτός	honesty	εντιμότητα	1	76	10	2
176	loves	αγαπώ	love	αγάπη	1	76	7	2
177	good	καλός	kindness	καλοσύνη	1	77	13	2
178	honest	έντιμος	honesty	εντιμότητα	1	78	18	2
179	humble	ταπεινός	humility	ταπεινόφροσύνη	1	78	17	2
180	good	καλός	kindness	καλοσύνη	1	78	7	2
181	good	καλή	kindness	καλοσύνη	1	78	22	2
182	true	αληθινή	N/C	K/K	0	78	12	2
183	dignity	αξιοπρέπεια	dignity	αξιοπρέπεια	1	79	26	2
184	free	ελεύθερα	freedom	ελευθερία	1	79	4	2
185	liberality	ελευθεροφροσύνη	freedom	ελευθερία	1	79	13	2
186	companion	σύντροφος	friendship	Φιλία	1	79	3	2
187	happy	ευτυχισμένος	happiness	ελευθερία	1	79	9	2
188	goodness	καλοσύνη	kindness	καλοσύνη	1	79	12	2
189	good	καλός	N/C	K/K	0	79	3	2
190	piety	ευσέβεια	respect	σεβασμός	1	79	12	2
191	offer	προσφέρω	solidarity	αλληλεγγύη	1	79	9	2

192	offered	προσφέρω	solidarity	αλληλεγγύη	1	79	18	2
193	happy	ευτυχισμένος	happiness	ελευθερία	1	80	7	2
194	happy	ευτυχισμένος	happiness	ελευθερία	1	80	11	2
195	offer	προσφέρω	solidarity	αλληλεγγύη	1	80	7	2
196	change	αλλάζω	N/C	K/K	0	81	20	2
197	change	αλλάζω	N/C	K/K	0	82	3	2
198	changed	αλλάζω	N/C	K/K	0	82	9	2
199	changing	αλλάζω	N/C	K/K	0	82	1	2
200	changed	αλλάζω	N/C	K/K	0	83	12	2
201	changing	αλλάζω	change	αλλαγή	2	84	7	2
202	change	αλλάζω	N/C	K/K	0	84	5	2
203	changed	αλλάζω	N/C	K/K	0	84	8	2
204	changed	αλλάζω	N/C	K/K	0	84	2	2
205	changed	αλλάζω	N/C	K/K	0	85	5	2
206	true	αληθινή	N/C	K/K	0	85	13	2
207	changes	αλλάζω	change	αλλαγή	2	86	2	2

Μορφές Επικοινωνίας

A/E	Σελίδα	Πράξη	Αποτέλεσμα	Μορφή
1	3	1	1	Π
2	4	1	1	Δ/Σ
3	4	1	1	Δ/Σ
4	4	1	1	Π
5	4	1	1	Π
6	5	1	1	Δ/Σ
7	5	1	1	Π
8	6	1	1	Δ/Σ
9	6	1	1	Π

10	6	1	1	Π
11	7	1	1	Δ/Σ
12	8	1	1	E
13	10	1	2	O/E
14	12	1	1	E
15	12	1	1	Π
16	12	1	1	Π
17	13	1	1	Π
18	13	1	1	Π
19	13	1	1	Π
20	13	1	1	Π
21	14	1	2	O/E
22	14	1	1	Π
23	16	1	1	E
24	17	1	1	Δ/Σ
25	17	1	1	Π
26	17	1	1	Π
27	17	1	1	Π
28	17	1	1	Π
29	18	1	1	Π
30	18	1	1	Σ
31	19	1	1	Π
32	19	1	1	Π
33	19	1	1	Σ
34	20	1	1	Π
35	20	1	1	Π
36	20	1	1	Σ
37	21	1	1	Π
38	21	1	1	Π

39	22	1	1	Δ/Σ
40	22	1	1	Π
41	23	1	1	E
42	23	1	1	Σ
43	23	1	1	Σ
44	24	1	1	Π
45	25	1	1	E
46	26	1	1	E
47	28	1	1	Π
48	29	1	1	Π
49	29	1	1	Π
50	30	1	2	O/E
51	32	1	2	O/E
52	34	1	1	E
53	35	1	1	E
54	37	1	1	Δ/Σ
55	38	1	1	Δ/Σ
56	39	1	1	Δ/Σ
57	40	1	1	Δ/Σ
58	41	1	1	Δ/Σ
59	41	1	1	E
60	43	1	1	Π
61	43	1	1	Σ
62	44	1	2	O/E
63	46	2	1	Π
64	46	2	1	Π
65	47	2	1	Σ
66	48	2	1	Π
67	50	2	1	Π

68	50	2	1	Π
69	50	2	1	Π
70	51	2	1	Π
71	51	2	1	Π
72	52	1	2	O/E
73	54	1	2	O/E
74	54	2	1	Π
75	57	2	1	Π
76	57	2	1	Π
77	58	2	1	Π
78	58	2	1	Π
79	58	2	1	Π
80	59	2	2	O/E
81	59	2	1	Π
82	60	2	2	O/E
83	60	2	1	Π
84	61	2	1	Π
85	62	2	1	E
86	62	2	1	Π
87	63	2	2	O/E
88	64	2	1	Δ/Σ
89	64	2	1	Π
90	65	2	1	Δ/Σ
91	68	2	1	Π
92	68	2	1	Σ
93	69	2	1	Π
94	69	2	1	Σ
95	70	2	1	Π
96	72	2	2	O/E

97	74	2	2	O/E
98	75	2	2	O/E
99	75	2	1	Π
100	75	2	1	Π
101	76	2	2	O/E
102	77	2	1	Δ/Σ
103	77	2	2	O/E
104	77	2	1	Σ
105	78	2	1	Δ/Σ
106	78	2	1	Π
107	79	2	1	Δ/Σ
108	79	2	1	Π
109	79	2	1	Σ
110	81	2	1	Π
111	81	2	1	Π
112	81	2	1	Σ
113	82	2	1	E
114	83	2	1	E
115	84	2	1	E
116	85	2	1	E
117	85	2	1	Π
118	85	2	1	Π
119	85	2	1	Σ
120	85	2	1	Σ
121	86	2	1	Σ