



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Σχολική τάξη, μαθητές και εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο γαλλικό  
κινηματογράφο»**

**“School class, students and educators in contemporary French  
cinema”**

Ελένη – Μελίνα Μάτσια

A.E.M.: 3540

Επόπτρια: Σιδηροπούλου Χριστίνα

B΄ βαθμολογητής: Ντίνας Κωνσταντίνος

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2023

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις αναπαραστάσεις της σχολικής τάξης στον σύγχρονο γαλλικό κινηματογράφο. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η μεταξύ τους σχέση. Παράλληλα, εξετάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδεικνύονται από τις αλληλεπιδράσεις τους, εστιάζοντας στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρητικές παραδοχές για την παιδική ηλικία και μάθηση από τις οποίες αντλούν. Το σώμα (corpus) της εργασίας αποτελείται από τρεις (3) γαλλικές ταινίες, οι οποίες έχουν ως κεντρικό θεματικό άξονα την εκπαίδευση και τους τρόπους προσέγγισης της παιδικής ηλικίας. Για την ανάλυσή τους βασιστήκαμε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, ενώ παράλληλα αξιοποιήσαμε και στοιχεία από τη θεωρία του κινηματογράφου. Για τη συλλογή των υπό ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήσαμε καρτέλες φιλμικής ανάλυσης για κάθε ταινία, με στοιχεία για τα κύρια πρόσωπα κάθε ιστορίας – όπως το τι αναζητούν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους κ.ά. – καθώς και με στοιχεία που αφορούν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τους με άλλους χαρακτήρες. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι συγκεκριμένες ταινίες αναδεικνύουν τόσο παραδοσιακά, συμπεριφοριστικά μοντέλα μάθησης, όσο και πιο σύγχρονα, κονστρουκτιβιστικά μοντέλα, εστιάζοντας και έχοντας θετική στάση προς τα δεύτερα. Οι αναπαραστάσεις αυτές αναδεικνύονται μέσα από τη σύγκρουση των δύο μοντέλων και πιο συγκεκριμένα, μέσω των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών με σεβασμό προς την παιδική ηλικία, που προσεγγίζουν τους μαθητές/τριες με εναλλακτικές, αναπτυξιακά κατάλληλα εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίοι μάχονται απέναντι σε συμπεριφοριστές εκπαιδευτικούς και παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο σύνολό τους οι ταινίες αναδεικνύουν την πολλαπλότητα της παιδικής ηλικίας και τη σημαντικότητα των μαθητοκεντρικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για την ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών.

**Λέξεις Κλειδιά:** σχολική τάξη, εκπαιδευτικοί-μαθητές, παιδική ηλικία, εκπαιδευτικές πρακτικές, ταινίες για την εκπαίδευση

## **Abstract**

This paper deals with representations of the school classroom in contemporary French cinema. More specifically, it examines how students, teachers and the relationship between them are represented, as well as explores the educational practices that emerge from this interaction, focusing on the pedagogical conceptions and theoretical assumptions about childhood and learning from which they draw. The selected sample consists of three (3) French films, which have as their central theme education and the ways of approaching childhood, highlighting adults' perceptions of it. We based our analysis on the method of thematic analysis, while also drawing on elements from film theory. To collect the data under analysis, we used film analysis tabs for each film, with information about the main characters in each story - such as what they are looking for, their particular characteristics, etc. - as well as data on their relationships and interactions with other characters. The research findings show that these films highlight traditional, behavioural models of learning, as well as modern, constructivist models, focusing on and having a positive attitude towards the latter. These representations are highlighted through the conflict of the two models, and more specifically, through representations of childhood-respecting teachers who approach students with alternative, developmentally appropriate educational practices, who struggle against behaviorist teachers and traditional teacher-centered educational systems. Taken as a whole, the films highlight the multiplicity of childhood and the importance of student-centered educational approaches for children's all-round growth and development.

**Key words:** school class, students-educators, childhood, educational practices, school movies

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	2
Κατάλογος πινάκων.....	6
Εισαγωγή.....	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	9
1. ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ.....	9
1.1. Ο Κινηματογράφος ως Οπτικοακουστικό Μέσο Αναπαράστασης.....	9
1.1.1. Ο κινηματογράφος ως υβριδική τέχνη.....	9
1.1.2. Γενικοί ορισμοί και θεωρήσεις για τον κινηματογράφο.....	9
1.2. Avant-garde κινήματα στη Γαλλία.....	10
1.2.1. Ο γαλλικός Ιμπρεσιονισμός.....	11
1.2.2. Η θεωρία του δημιουργού και <i>Nouvelle Vague</i> .....	11
1.2.3. Ο Μάης του '68.....	12
2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ.....	13
2.1. Το κινηματογραφικό είδος <i>School Movies</i> .....	13
2.1.1. Τύποι εκπαιδευτικών στις <i>School Movies</i> .....	15
2.2. Η Παιδική Ηλικία ως έννοια.....	17
2.3. Η Παιδική Ηλικία και οι Αναπαραστάσεις της στον Σύγχρονο Κινηματογράφο 18	
2.3.1. Σύνοψη ιστορική επισκόπηση.....	18
2.3.2. Η Παιδική Ηλικία ως Κοινωνική Κατασκευή.....	20
2.3.3. Οι αναπαραστάσεις και ο ρόλος του δημιουργού.....	20
2.3.4. Παιδί, Ενήλικες/Εκπαιδευτικοί και Σχολείο.....	22
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	24
3.1. Θεωρίες Μάθησης.....	24
3.1.1. Συμπεριφορισμός.....	25
3.1.2. Κονστρουκτιβισμός.....	26
- Γνωστικός κονστρουκτιβισμός.....	29
- Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση.....	29
3.2. Σχολική Τάξη.....	31
3.2.1. Το Κλίμα της Τάξης.....	31
3.3. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Επιρροές.....	32
3.3.1. Η Νέα Αγωγή: Μέθοδος <i>Project</i> και Παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ....	32

3.3.2.	<i>Βιωματική μάθηση.....</i>	36
3.3.3.	<i>Παιδαγωγική του διαλόγου.....</i>	37
3.3.4.	<i>Ομαδοσυνεργατική μάθηση.....</i>	40
3.3.5.	<i>Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.....</i>	41
4.	ΠΑΡΟΜΟΙΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	43
	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
1.	Ερευνητική Διαδικασία.....	47
2.	Σώμα έρευνας.....	48
3.	Καθορισμός Δείγματος.....	52
4.	Σκοπός Εργασίας.....	54
5.	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	54
6.	Μέθοδος και Εργαλεία Έρευνας.....	55
6.1.	Ανάλυση Δεδομένων.....	56
6.1.1.	<i>Στάδια Θεματικής Ανάλυσης.....</i>	57
	ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΑΙΝΙΩΝ.....	59
1.	Ανάλυση της ταινίας «Τα Παιδιά της Χορωδίας», 2004.....	59
	Υπόθεση.....	59
	Πρόσωπα και Σχέσεις.....	59
	Γεγονότα της Ιστορίας.....	68
2.	Ανάλυση της ταινίας «Το Χαρτζιλίκι», 1976.....	71
	Υπόθεση.....	71
	Πρόσωπα και Σχέσεις.....	72
	Γεγονότα της Ιστορίας.....	79
3.	Ανάλυση της ταινίας «Ο Δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται», 2006	
	84	
	Υπόθεση.....	84
	Πρόσωπα και Σχέσεις.....	84
	Γεγονότα της Ιστορίας.....	93
	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	96
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	116
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	121

## **Κατάλογος πινάκων**

<b>Πίνακας 1:</b> Ο ρόλος των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.....	96
<b>Πίνακας 2:</b> Οι αναζητήσεις των παιδιών.....	97
<b>Πίνακας 3:</b> Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.....	98
<b>Πίνακας 4:</b> Αντίδραση των παιδιών στα προβλήματα.....	99
<b>Πίνακας 5:</b> Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.....	100
<b>Πίνακας 6:</b> Σχέσεις μαθητών με συνομηλίκους.....	.....101
<b>Πίνακας 7:</b> Τύποι εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται.....	102
<b>Πίνακας 8:</b> Αναζητήσεις εκπαιδευτικών.....	103
<b>Πίνακας 9:</b> Εμπόδια στο έργο των εκπαιδευτικών.....	104
<b>Πίνακας 10:</b> Αναπαραστάσεις της σχολικής τάξης – Το Κλίμα της Τάξης.....	105
<b>Πίνακας 11:</b> Εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδεικνύονται.....	106
<b>Πίνακας 12:</b> Αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και μάθηση που αναδεικνύονται.....	108
<b>Πίνακας 13:</b> Θεωρητικές παραδοχές από τις οποίες αντλούν.....	109

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων της σχολικής τάξης, καθώς και τον τρόπο που αυτές αποτυπώνονται στον σύγχρονο γαλλικό κινηματογράφο. Πιο αναλυτικά, εξετάζει τις αναπαραστάσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, τη μεταξύ τους σχέση και αλληλεπίδραση και διερευνά τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τις παιδαγωγικές πρακτικές που αναδεικνύονται, καθώς επίσης και τις θεωρητικές παραδοχές που αντανακλούν. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που σχηματίστηκαν και αποτελούν τον κατευθυντήριο άξονα της μελέτης είναι τα εξής:

- Πώς αναπαρίσταται η σχολική τάξη στις συγκεκριμένες ταινίες;
- Ποιοι είναι οι ρόλοι και οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών;
- Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αναδεικνύονται;
- Με ποιες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρητικές παραδοχές για την παιδική ηλικία και τη διδασκαλία και μάθηση συσχετίζονται;

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της εργασίας, προβήκαμε στις παρακάτω ενέργειες. Αρχικά, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τον κινηματογράφο ως οπτικοακουστικό μέσο αναπαράστασης. Επίσης, παρατίθενται τα κύρια ρεύματα και κινήματα που επηρέασαν σημαντικά τη γαλλική κινηματογραφική βιομηχανία. Στο δεύτερο μέρος του θεωρητικού μας πλαισίου επιχειρείται η σύνδεση του κινηματογράφου με την εκπαίδευση, μέσα από αναφορές για το νέο κινηματογραφικό είδος School Movies, την προσέγγιση της έννοιας της παιδικής ηλικίας, καθώς και το πώς αυτή αναπαρίσταται στον σύγχρονο κινηματογράφο. Στην τρίτη ενότητα της θεωρητικής πλαισίωσης του υπό μελέτη θέματος, γίνεται αναφορά στις θεμελιώδεις θεωρίες μάθησης, σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, καθώς και σε παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία όπως το κλίμα της σχολικής τάξης. Τέλος, στο τέταρτο μέρος του θεωρητικού μας πλαισίου παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες παρόμοιες θεματολογικά έρευνες.

Μετά την προσπάθεια μιας ολιστικής θεωρητικής προσέγγισης και τεκμηρίωσης των ερευνητικών μας πεδίων, προχωρήσαμε στην παρουσίαση της μεθοδολογίας της

έρευνας που ακολουθήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναλύσαμε τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, παρουσιάσαμε το σώμα της μελέτης μας, καθώς και τη διαδικασία καθορισμού του, περιγράψαμε τον κύριο σκοπό της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν και αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες της ανάλυσης, ενώ στο τελικό στάδιο παρουσιάσαμε τη μέθοδο και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων.

Στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, που αποτελείται από τις τρεις (3) ταινίες του σύγχρονου γαλλικού κινηματογράφου *Τα Παιδιά της Χορωδίας*, 2004, *Το Χαρτζιλίκι*, 1976 και *Ο Δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται*, 2006, ενώ στη συνέχεια προχωρήσαμε στη συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση αυτή, τα οποία μας οδήγησαν στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, δηλαδή στη διατύπωση των τελικών μας συμπερασμάτων.



# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## 1. ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

### 1.1. Ο Κινηματογράφος ως Οπτικοακουστικό Μέσο Αναπαράστασης

#### 1.1.1. Ο κινηματογράφος ως υβριδική τέχνη

Οι κινηματογραφικές ταινίες οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως κείμενα, δηλαδή ως έργα που θα αναλυθούν και στη συνέχεια θα ερμηνευθούν, αφού το κινηματογραφικό κείμενο δεν διαφέρει από οποιοδήποτε άλλο κείμενο. Κατά τον John Howard Lawson (1967) η ταινία καθίσταται κείμενο ειδικής κατηγορίας, καθώς είναι οπτικοακουστικό. Την ίδια στιγμή ο κινηματογράφος αποτελεί μία υβριδική τέχνη, καθώς αντλεί στοιχεία από άλλες τέχνες όπως το θέατρο, η ζωγραφική, η μουσική, η μιμική κ.ά. και με κύρια την τέχνη της φωτογραφίας, της οποίας και αποτελεί εξέλιξη (Dick, 2010).

#### 1.1.2. Γενικοί ορισμοί και θεωρήσεις για τον κινηματογράφο

Ο John Howard Lawson (1967, ό.α. στο Dick, 2010: 27) επιχειρώντας να ορίσει τον κινηματογράφο αναφέρει τα εξής: «ο κινηματογράφος είναι μία οπτικοακουστική σύγκρουση, ενσωματώνει τη σχέση χρόνου – χώρου και προχωρά από την αρχική υπόθεση, μέσω μιας διαδικασίας εξέλιξης, στην κλιμάκωση ή στο τελικό στάδιο της δράσης». Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως η παραπάνω προσέγγιση περιγράφει ένα συγκεκριμένο κινηματογραφικό είδος, το αφηγηματικό, καθώς για τον Lawson η ταινία αποτελεί μία αφήγηση ιστορίας που πραγματώνεται μέσω του ήχου και της εικόνας. Σύμφωνα με τη Λυδάκη (2012) ο κινηματογράφος έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών κοινωνικών μελετών ως μια μορφή τέχνης, αλλά ταυτόχρονα και ως μέσο μαζικής επικοινωνίας. Σε αυτές τις μελέτες εξετάζεται η γλώσσα του κινηματογράφου, καθώς και οι τρόποι αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι κινηματογραφικές αυτές αναπαραστάσεις εξετάζονται ως αφηγήσεις με εικόνες και ήχους, οι οποίες αντανakλούν νοήματα, αξίες και

ιδεολογικές θέσεις, καθώς οι εικόνες που προβάλλονται μπορούν να αποτελέσουν μια σημαντική πηγή πληροφοριών και δεδομένων για την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα (Λυδάκη, 2012). Όπως αναφέρει και η Σηφάκη (2022: 235) «ο κινηματογράφος στην ολότητά του συνιστά τεκμήριο υπό την έννοια ότι εμπερικλείει μια αξιοσημείωτη πολιτισμική δραστηριότητα διαμεσολαβώντας στις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο». Τις παραπάνω θέσεις έρχονται να ενισχύσουν οι ορισμοί του Κολοβού (1998) και του Δερμεντζόπουλου (2001). Ο πρώτος αναφέρεται στον κινηματογράφο ως μέσο επικοινωνίας που έχει ως στόχο να ενημερώσει, να κινητοποιήσει και να υπηρετήσει μια αισθητική. Στηρίζει επίσης την άποψη πως κάθε ταινία έχει τον δικό της κώδικα επικοινωνίας, τη δική της κινηματογραφική γλώσσα, την οποία ο καταναλωτής καλείται να αποκωδικοποιήσει με τον τρόπο που ιδανικά επιθυμεί ο δημιουργός (Κολοβός, 1998). Από αυτή την άποψη, όπως συμπληρώνει ο δεύτερος, η σωστή ανάγνωση μιας ταινίας και η επεξεργασία των δεδομένων της μπορεί να αναδείξει τις ιδεολογίες, τα στερεότυπα και τις αξίες μιας κοινωνίας και μιας εποχής, ακόμη και αν δεν αντικατοπτρίζουν άμεσα μία πραγματικότητα (Δερμεντζόπουλος, 2001). Ένας άλλος ορισμός κατά τον Μαρτέν (1984, ό.α. στο Γρόσδος, 2013) αναφέρει πως «Ο κινηματογράφος είναι μια γλώσσα με αναρίθμητες μεθόδους έκφρασης τις οποίες έχει χρησιμοποιήσει με τόση λεπτότητα κι αποτελεσματικότητα, όσο κι η γλώσσα που μιλάμε». Σύμφωνα με την προσέγγιση του Robert (1970, ό.α. στο Κολοβός 1988) ο κινηματογράφος είναι η τέχνη του σχηματισμού και της δημιουργίας εικόνων και μια βιομηχανία παραγωγής θεάματος. Τέλος, ο Διζικιρίκης (2008) ορίζει τον κινηματογράφο ως μια μορφή τέχνης που χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά ερεθίσματα, εκφράζεται μέσω της εικόνας και του λόγου και τελικά αναδεικνύεται μέσω της διαδικασίας του μοντάζ.

## **1.2. Avant-garde κινήματα στη Γαλλία**

Οι αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στη Γαλλία, και στην Ευρώπη γενικότερα, χαρακτηρίστηκαν από αισθητικές και ιδεολογικές αναζητήσεις και συγκρούσεις με αποτέλεσμα την ανάδυση καλλιτεχνικών κινήματων και θεωριών. Κάποια από τα θεμελιώδη κινήματα

και πρωτοποριακά ρεύματα που άσκησαν έντονη επιρροή στον γαλλικό κινηματογράφο της εποχής είναι, ο γαλλικός ιμπρεσιονισμός, η θεωρία του δημιουργού και το Νεό Κύμα, καθώς και τα γεγονότα του γαλλικού Μάη το 1968.

### **1.2.1. Ο γαλλικός Ιμπρεσιονισμός**

Την περίοδο 1918 – 1929 μία νέα γενιά κινηματογραφιστών αντιμετώπισε τον κινηματογράφο ως μία μορφή τέχνης ασκώντας κριτική στη γαλλική κινηματογραφία, χαρακτηρίζοντάς την καινότοπη και χωρίς έμπνευση. Οι ιμπρεσιονιστές σκηνοθέτες αντιμετώπιζαν την τέχνη ως μία μορφή έκφρασης των προσωπικών οραμάτων του καλλιτέχνη, τα οποία με τη σειρά τους θα δημιουργούσαν συναισθήματα στον θεατή. Ωστόσο, υποστήριζαν πως για να επιτευχθεί η πρόκληση αυτή των συναισθημάτων, το κινηματογραφικό έργο θα πρέπει να υπαινίσσεται αυτό που θέλει να εκφράσει και να μην το δηλώνει με κατηγορηματικό τρόπο. Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Ιμπρεσιονισμού αφορούσε τη χρήση κινηματογραφικών τεχνικών για την απόδοση σκέψεων και συναισθημάτων των χαρακτήρων, με αποτέλεσμα οι ιστορίες των ιμπρεσιονιστικών ταινιών να εστιάζουν στις ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις που βίωναν τα πρόσωπα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα ψυχολογικά τους κίνητρα. (Thompson & Bordwell, 2011)

### **1.2.2. Η θεωρία του δημιουργού και *Nouvelle Vague***

«Τα άτομα και οι θεσμοί επηρεάζουν την ιστορία, το ίδιο όμως και οι ιδέες»  
(Thompson & Bordwell, 2011: 415)

Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1940, πολλοί ήταν οι Γάλλοι σεναριογράφοι και σκηνοθέτες που εξέφραζαν διαφορετικές απόψεις για το ποιος πρέπει να θεωρείται ο δημιουργός (*auter*) μιας ταινίας. Κατά τον Alexandre Astruc (1948, ό.α. στο Thompson & Bordwell, 2011: 415) «Ο σκηνοθέτης-δημιουργός γράφει με την κάμερά του, όπως ο συγγραφέας γράφει με το στίλο του». Υπό αυτό το πρίσμα, κατά τον Astruc, οι καλλιτέχνες θα αξιοποιούσαν την «κάμερα-στίλο» (*camera-stylo*) για να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Το 1951 ιδρύεται το μηνιαίο περιοδικό *Cahiers du cinema* (Κινηματογραφικά τετράδια) με κριτικούς όπως οι

Andre Bazin, Francois Truffaut, κ.ά. να επιχειρούν να ωθήσουν την προσέγγιση αυτή του δημιουργού. Πιο συγκεκριμένα, ο Truffaut εστιάζοντας στο ζήτημα του σεναρίου, εξυμνούσε τους σκηνοθέτες εκείνους που έγραφαν οι ίδιοι ή είχαν τον τελικό έλεγχο στα σενάρια τους. Μετά από πολλές αντιπαραθέσεις επί του θέματος, τελικά κριτικοί ακόμα και άλλων χωρών ασπάστηκαν την πολιτική των δημιουργών, της θεώρησης δηλαδή ότι κάθε σκηνοθέτης έχει το προσωπικό του στιλ και διακριτή κοσμοθεωρία ως δημιουργός. Τέλος, σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τους κριτικούς στη μελέτη του κινηματογραφικού ύφους (χρήση της κάμερα, φωτισμός, κ.ά.), καθώς οι κινηματογραφιστές, ως καλλιτέχνες, αποκάλυπταν μέσω αυτού όχι μόνο το τι εκφράζουν αλλά και το πώς το εκφράζουν. (Thompson & Bordwell, 2011)

Την ίδια περίπου περίοδο, στα τέλη της δεκαετίας του 1950, κυριάρχησε στη Γαλλία μία ανερχόμενη γενιά γνωστή ως Nouvelle Vague, «Νέο Κύμα», με κυριότερους σκηνοθέτες της κριτικούς του Cahiers du cinema, που ήταν υπέρμαχοι της θεωρίας του δημιουργού και της άποψης ότι ο σκηνοθέτης μέσα από το έργο του πρέπει να εκφράζει ένα προσωπικό όραμα για τον κόσμο. Μία από τις πρώτες ταινίες της Nouvelle Vague, που κέρδισε το βραβείο σκηνοθεσίας στις Κάννες, προσδίδοντας διεθνές γόητρο στο Νέο Κύμα, ήταν Τα 400 χτυπήματα (Les quatre cents coups) του Truffaut. Ο ίδιος, όπως και ο Godard και άλλοι σκηνοθέτες με αισθητή παρουσία στην κινηματογραφική βιομηχανία άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή στη Nouvelle Vague, αποτελώντας τις πλέον εμβληματικές φυσιογνωμίες της (Thompson & Bordwell, 2011).

### ***1.2.3. Ο Μάης του '68***

Τον Μάη του 1968 το Παρίσι, και γενικότερα η Γαλλία, αποτέλεσε το επίκεντρο μιας παγκόσμιας έκρηξης κοινωνικής αμφισβήτησης, που οδήγησε στα πρόθυρα κοινωνικής επανάστασης, αποτυπώνοντας την οργή και τον προοδευτικό δυναμισμό των νέων της εποχής (Thompson & Bordwell, 2011).

Στα γεγονότα αυτά, συμμετείχει ενεργά και ο κινηματογραφικός κόσμος της Γαλλίας, με τον Truffaut, τον Godard και άλλους να συντονίζουν διαδηλώσεις εκατοντάδων κινηματογραφιστών, εκφράζοντας την υποστήριξή τους. Όπως αναφέρουν οι

Thompson & Bordwell (2011), ενώ οι εξεγέρσεις κλιμακώνονταν, πραγματοποιήθηκε η διακοπή του Φεστιβάλ Κινηματογράφου των Καννών, με την ταυτόχρονη παρότρυνση των παραπάνω κινηματογραφιστών «οι διαδηλωτές να καταλάβουν τις κινηματογραφικές αίθουσες». Χαρακτηριστικά, ο Truffaut μέσα από το κάλεσμά του για τη στήριξη των γεγονότων στο Παρίσι αναφέρει: «Τα λύκεια είναι υπό κατάληψη! Τα εργοστάσια είναι υπό κατάληψη! Οι σταθμοί είναι υπό κατάληψη! Πρόκειται για πολιτική δράση σε πρωτοφανή κλίμακα! Κι εσείς θέλετε αυτή η δράση να σταματήσει στις πόρτες του φεστιβάλ;... Χρειάζεται αλληλεγγύη!» (Planel, 1987: 142). Την ίδια στιγμή, οι φοιτητές του κινηματογράφου άρχισαν να γυρίζουν ταινίες επικαίρων και κινηματογραφικά επαναστατικά «cine-tracts» αποτελούμενα από πλάνα διαδηλώσεων, ενώ πολλοί επαγγελματίες κινηματογραφιστές επικρίνοντας τον καπιταλιστικό, εμπορευματοποιημένο κινηματογράφο αποσκοπούν στη γέννηση ενός εναλλακτικού συστήματος παραγωγής, διανομής και προβολής, απαιτώντας δημόσια κινηματογραφική βιομηχανία, με στόχο την υπεράσπιση της καλλιτεχνικής ελευθερίας. Κλείνοντας, σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως το κίνημα του Μάη του '68, επηρεάζοντας σημαντικά την κινηματογραφική βιομηχανία, επέφερε μία μακροπρόθεσμη πολιτική δέσμευση, έναν στρατευμένο κινηματογράφο, καθώς και εναλλακτικά συστήματα παραγωγής και διανομής. (Thompson & Bordwell, 2011)

## **2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ**

### **2.1. Το κινηματογραφικό είδος School Movies**

Κατά τους Μπόρντγουελ και Τόμπσον (2006: 526, ό.α. στο Αλέτρας, 2020: 23) ένας απλός ορισμός για το κινηματογραφικό είδος είναι ο εξής: «είδος (genre) είναι τύπος ταινιών τον οποίο θεατές και κινηματογραφιστές αναγνωρίζουν από τις οικείες αφηγηματικές τους συμβάσεις». Σύμφωνα με τους ίδιους (Μπόρντγουελ και Τόμπσον, 2006: 78-79, ό.α. στο Αλέτρας, 2020: 29), η ανάλυση των ταινιών και η

μετέπειτα κατηγοριοποίησή τους πραγματοποιείται διαμέσου των κοινών ειδολογικών συμβάσεων (θεματική, πλοκή, κινηματογραφικές τεχνικές) και της εικονογραφίας (επαναλαμβανόμενες συμβολικές σκηνές που είναι φορείς σημασίας), με βασική λειτουργία του είδους, τελικά, την εξυπηρέτηση της ταχείας μετάδοσης των πληροφοριών στους θεατές. Κατά τον Αλέτρα (2020) τα κύρια στοιχεία κατηγοριοποίησης των ταινιών σε είδη είναι τα προαναφερθέντα, καθώς και οι ιστορίες και τα θέματα, οι χαρακτήρες, οι θεατές και το κινηματογραφικό κοινό. Στο πλαίσιο αυτό, με τη χρήση της σημασιολογικής/συντακτικής/πραγματολογικής προσέγγισης του Altman (1999) – η οποία λαμβάνει υπόψη της τα σημειολογικά στοιχεία ενός είδους, τα οποία αποκτούν μία σταθερή σύνταξη, ενώ ταυτόχρονα οι αλληλεπιδράσεις θεατών – παραγωγών – θεσμών συντελούν στη διαμόρφωση ενός είδους – προσεγγίζεται το είδος των School Movies.

Το είδος των School Movies αναγνωρίζεται ως αυτόνομο κινηματογραφικό είδος από το κοινό, από παραγωγούς, καθώς και από ερευνητές των κοινωνικών και εκπαιδευτικών επιστημών. Τα κύρια σημειολογικά θέματα πάνω στα οποία αναπτύσσονται πολλές μελέτες αφορούν συνήθως την εκπαίδευση γενικότερα και τους εκπαιδευτικούς και μαθητές ειδικότερα, συσχετίζοντας τα στοιχεία αυτά με τέτοιο τρόπο ώστε να ερευνώνται σε σχέση με την πραγματική εκπαίδευση, δηλαδή με τις πραγματικές ιδεολογικές, κοινωνικές κ.ά. συνθήκες που επικρατούν στις εκάστοτε περιόδους και τόπους παραγωγής. Παρόλα αυτά οι παραπάνω αναλύσεις δεν επιτρέπουν τη δυνατότητα συγκρότησης του είδους, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο που τα σημειολογικά στοιχεία αποκτούν μία σταθερή σύνταξη (Αλέτρας, 2020).

Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε πως τα School Movies θεμελιώνονται για πρώτη φορά, με ακαδημαϊκούς όρους, από τον Αλέτρα (2020) ως ένα νέο κινηματογραφικό είδος, με τη χρήση της σημασιολογικής/συντακτικής/πραγματολογικής προσέγγισης του Altman (1999). Χαρακτηριστικά, ο Αλέτρας (2020: 17) αναφέρει: «με την εφαρμογή της προσέγγισης του Altman επιχειρώ τη χρήση των σημειολογικών στοιχείων των School Movies (εκπαιδευτικοί, μαθητές, σχολεία) με τρόπο, ώστε να αποκτήσουν μία σταθερή σύνταξη, που θα αφορά την αναζήτηση της εκπαίδευσης διαμέσου των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ, παράλληλα, προχωρώ στην

καταγραφή των πραγματολογικών στοιχείων του είδους, που περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις των πολλαπλών χρηστών (παραγωγοί, θεατές, θεσμοί)». Όπως αναφέρουν οι Αλέτρας και Γερασάκη (2015), το είδος των school movies περιλαμβάνει ένα φάσμα ταινιών, των οποίων το βασικό σημασιολογικό τους γνώρισμα είναι οι ιστορίες που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Αλέτρα (2020: 85) «ως school movies χαρακτηρίζονται όλες οι ταινίες που έχουν, καταρχάς, ως χώρο εξέλιξης της ιστορίας το σχολείο, και κατά δεύτερον, περιλαμβάνουν ως κύριους χαρακτήρες εκπαιδευτικούς και μαθητές». Επομένως, οι ταινίες που ανήκουν στο είδος αυτό αναφέρονται στην εκπαίδευση ή στην εκπαιδευτική διαδικασία, που διενεργείται κυρίως στο σχολικό περιβάλλον, ή και σε άλλους χώρους όπου παρατηρείται αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος εκπαιδευτικός – μαθητής (Αλέτρας & Γερασάκη, 2014), και έχουν ως πυρήνα τους την ίδια την εκπαίδευση. Η αναζήτηση της καλύτερης μεθόδου, ώστε η εκπαίδευση να γίνει πιο αποτελεσματική, αποτελεί τον βασικό θεματικό άξονα των School Movies και βασίζεται στη διαλεκτική αντίφαση ανάμεσα στον σκοπό (εκπαίδευση) και το μέσο (εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτική διαδικασία) (Αλέτρας, 2020).

Συνοψίζοντας, στο κινηματογραφικό είδος School Movies ανήκουν ταινίες οι οποίες έχουν ως κύρια θεματική την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία και ο χώρος που διαδραματίζονται τα γεγονότα είναι – κυρίως – το σχολείο, αλλά και οποιοσδήποτε άλλος χώρος εντός του οποίου αλληλεπιδρούν τα κύρια πρόσωπα της ιστορίας. Τους βασικούς χαρακτηριστικούς παράγοντες του είδους αποτελούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μέσα από αλληλεπιδράσεις και συγκρούσεις, είτε μεταξύ τους (εκπαιδευτικός – μαθητής, μαθητής – μαθητής, εκπαιδευτικός – εκπαιδευτικός), είτε με την κεντρική εξουσία (διεύθυνση, υπουργείο) ή ακόμα και με την ίδια την κοινωνία, κατευθύνονται προς την «αναζήτηση» της – αποτελεσματικότερης – εκπαίδευσης.

### ***2.1.1. Τύποι εκπαιδευτικών στις SchoolMovies***

Αξίζει να αναφέρουμε πως μέσα από το είδος των School Movies, κατά τον Αλέτρα (2020), αναδεικνύονται τύποι εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρά τη μυθοπλαστική τους

διάσταση αναπτύσσονται με κριτήρια που ανταποκρίνονται στις πραγματικές σχολικές συνθήκες κάθε εποχής και χώρας παραγωγής. Κάποιοι από τους κύριους τύπους εκπαιδευτικών που εντοπίστηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν βάσει των χαρακτηριστικών τους και είναι οι εξής:

- *Ο «ιδανικός» εκπαιδευτικός:* ακσεί το λειτούργημά του με αυταπάρνηση, υπομονή και αγάπη προς τους μαθητές, οι οποίοι σπάνια ξεφεύγουν από τα όρια της ανεκτής συμπεριφοράς (συναντάται συχνά σε Αμερική και Ευρώπη τις δεκαετίες '30, '40, προς εξυπηρέτηση της «κανονικότητας» της κοινωνικής τάξης – συνήθως λευκός εκπαιδευτικός αφοσιωμένος στους λευκούς μαθητές του)
- *Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός:* «είναι δραστήριος και οι ενέργειές του αποσκοπούν στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές του προκειμένου να αναπτύξουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία. Δεν δίνει εντολές, αλλά κάνει προτάσεις» (Πυργιωτάκης, 2000)
- *Ο εκπαιδευτικός στα πρόθυρα νευρικής κρίσης:* κατά την επαγγελματική του πορεία χάνει τον απώτερο σκοπό του, την προσφορά δηλαδή της βέλτιστης εκπαίδευσης στους μαθητές του
- *Ο υποστηρικτικός τύπος εκπαιδευτικού:* πολύ συχνά δραστηριοποιείται στην ειδική αγωγή και χαρακτηρίζεται από αξιοθαύμαστη επιμονή και υπομονή στις αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματός του
- *Ο στρατευμένος τύπος εκπαιδευτικού:* ολοκληρωτικά αφοσιωμένος στην εκπαίδευση των παιδιών του λαού και στην πραγμάτωση του σοσιαλιστικού, χειραφετημένου ανθρώπου – άλλοτε εμφανίζεται ως αδίστακτος ή/και βίαιος και άλλοτε ως αλτρουιστής που δεν διστάζει να θυσιάσει προς όφελος του συνόλου (συναντάται συχνά στα σοβιετικά school movies)
- *Ο τύπος του διανοούμενου εκπαιδευτικού:* απαισιόδοξος, ανασφαλής και κριτικός απέναντι στην εκπαίδευση που διέπεται από εργαλειακή λογική
- *Μείξη των χαρακτηριστικών από τους παραπάνω τύπους εκπαιδευτικών:* π.χ. στρατευμένος και διανοούμενος εκπαιδευτικός, κ.ο.κ.

(Αλέτρας, 2020)



Τέλος, στις School Movies εντοπίζονται και τύποι που συμπληρώνουν τους χαρακτήρες των κύριων εκπαιδευτικών και συνήθως εμφανίζονται ως εκπαιδευτικοί σε δευτερεύοντες ρόλους. Οι δύο κυρίαρχοι τύποι που ανδεικνύονται είναι:

- *Οι κωνικοί και αδιάφοροι εκπαιδευτικοί:* τα χαρακτηριστικά τους δεν ταιριάζουν με αυτά ενός παιδαγωγού, λειτουργούν διεκπεραιωτικά, αδιαφορούν για τα προβλήματα των μαθητών, πιστεύουν ότι απευθύνονται σε άβουλα, κακόβουλα όντα
- *Ο γραφειοκράτης – εξουσιαστής – τιμωρός εκπαιδευτικός:* υπηρετεί με συνέπεια το κατεστημένο σύστημα, ακολουθεί άκριτα το νόμο, αντιμετωπίζει κάθε τι καινοτόμο με απέχθεια και τρόμο (συχνά ρόλο διευθυντή ή σχολικού επιθεωρητή)

(Αλέτρας, 2020)

## **2.2. Η Παιδική Ηλικία ως έννοια**

Πολλοί είναι οι ερευνητές που επιχείρησαν να προσεγγίσουν την πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια της παιδικής ηλικίας. Σε μία προσπάθεια εξοικείωσης με την έννοια αυτή, παραθέτουμε συνοπτικά κάποιες από τις κυρίαρχες θεωρήσεις.

Κατά την Katz (2001) η παιδική ηλικία αποτελεί μία διαχρονική και παγκόσμια έννοια, με τις αντιλήψεις για την ίδια να ποικίλουν και να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, καθώς προέρχονται και κατασκευάζονται από διαφορετικές ιδέες και πολιτισμούς. Την παραπάνω θεώρηση έρχονται να επιβεβαιώσουν οι Prout & James (1997) μέσα από μελέτες τους που διαπιστώνουν τις αντιφατικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία.

Σύμφωνα με την άποψη της Μουμουλίδου (2006), για να καταφέρουμε να προσδιορίσουμε με σαφήνεια την έννοια της παιδικής ηλικίας πρέπει να τοποθετηθεί εντός του χωροχρονικού και κοινωνικού πλαισίου της εκάστοτε εποχής. Αναφέρει επίσης πως η παιδική ηλικία αποτελεί μία ελαστική περίοδο της ζωής κάθε ανθρώπου, που χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ιδιαιτεροτήτων και στοιχείων που δεν άπτονται

σε αυτά της ενήλικης ζωής, από την οποία απαιτεί προστασία και ειδική μεταχείριση και στην οποία τείνει να μοιάσει.

Σύμφωνα με τον Γουλή (2016), οι ενήλικες στη σύγχρονη εποχή έχουν διαμορφώσει μια εναλλακτική παιδική ηλικία, η οποία διαφέρει από τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, με αποτέλεσμα την κατασκευή μιας αναθεωρημένης προσέγγισης της που βλέπει τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα με άποψη για τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην κοινωνία και τα αφορούν, και στα οποία έχουν ενεργητική συμμετοχή, ενώ ταυτόχρονα είναι ικανά να επηρεάσουν με τις δράσεις τους το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, όπως αναφέρει η Ευαγγελία Κούρτη (ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006: 161) από μία πιο αφηρημένη οπτική «η παιδική ηλικία αντιμετωπίζεται συχνά ως ένας ‘άλλος κόσμος’». Στην πραγματικότητα, αν και με την πάροδο του χρόνου μπορεί να μοιάζει σαν ένας ξένος, μακρινός κόσμος, πρόκειται για έναν οικείο, γνώριμο χώρο που όλοι έχουν επισκεφθεί και που δεν είναι όσο απρόσιτος φαντάζει. Σύμφωνα με τους Bazalgette & Buckingham (1995) η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας πραγματοποιείται συχνά μέσα από τη φαντασία μας, από διαστρεβλώσεις της μνήμης μας, καθώς και με γνώμονα συμβατικές αντιλήψεις σχετικά με το τι συνιστά την παιδική ηλικία. Οι συνιστώσες αυτές όμως δεν καθιστούν αδύνατη την επανακατάκτησή της έστω και έμμεσα. (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006)

## **2.3. Η Παιδική Ηλικία και οι Αναπαραστάσεις της στον Σύγχρονο Κινηματογράφο**

### **2.3.1. Σύντομη ιστορική επισκόπηση**

Μέσα από μία σύντομη επισκόπηση των κινηματογραφικών αναπαραστάσεων για την παιδική ηλικία, φαίνεται πως τα παιδιά κάνουν την εμφάνισή τους στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα στον βωβό κινηματογράφο, έχοντας δευτερεύοντα ρόλο. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται η δημιουργία ταινιών με παιδιά να βρίσκονται στο επίκεντρο, όντας πλέον πρωταγωνιστές, με χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται όπως η

ξεγνοιασιά, η τρυφερότητα και η αγάπη. Τα στοιχεία αυτά παραπέμπουν σε μία διαδεδομένη αντίληψη των δυτικών κοινωνιών της εποχής για μία καθολική και με κοινά χαρακτηριστικά παιδική ηλικία. Στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα γίνονται εμφανείς από τον ευρωπαϊκό κινηματογράφο οι «καταγγελίες» μέσω των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας για την αδιαφορία των ενηλίκων, ενώ δίνεται έμφαση στην υπεράσπιση των παιδιών και της χαμένης αθωότητάς τους (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006). Περνώντας στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και λίγο μετά, αρχίζουν να γυρίζονται ταινίες, με στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού, που αποτυπώνουν αναπαραστάσεις παιδιών – θυμάτων, συχνά προβάλλοντας εναλλακτικές εκπαιδευτικές προτάσεις και θίγοντας ζητήματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες και το αντίκτυπό τους στα παιδιά. Επιχειρείται επομένως, σύμφωνα με την Αλεξάνδρα Κορωναίου (ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006), μία προσπάθεια προσέγγισης της θέσης των παιδιών εντός της κοινωνίας, των πικρών εμπειριών τους, ακόμα και των λανθασμένων επιλογών για την εκπαίδευση με θύματα τα παιδιά. Συνεπώς, παρατηρούμε στον ευρωπαϊκό κινηματογράφο συχνά να προβάλλονται παιδιά εγκαταλελειμμένα από τους ενήλικες, που τους λείπει η φροντίδα και η τρυφερότητα των μεγάλων. Όπως αναφέρει ο Σπύρου (2004), χαρακτηριστικά κινηματογραφικά έργα του νέου ρεύματος, που ακολούθησαν τα βήματα των αρχικών πρωτοποριακών ταινιών, είναι αυτά του Φρανσουά Τριφό, ο οποίος επιχειρεί να αποτυπώσει την πραγματικότητα των περιθωριοποιημένων παιδιών μέσα από τη δική τους οπτική. Τέλος, στον κινηματογράφο των δεκαετιών 1980, 1990 προβάλεται μία παιδική ηλικία πιο αυτόνομη και διεκδικητική, με κριτική ματιά απέναντι στον κόσμο των ενηλίκων και με τις πρωτοβουλίες των παιδιών να επεμβαίνουν στις εξελίξεις και να επανακαθορίζουν τα κοινωνικά δεδομένα (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006). Οι αλλαγές επομένως που συμβαίνουν μέσα στον χρόνο για τις αντιλήψεις σχετικά με την παιδική ηλικία, αποτυπώνονται στις διαφορετικές όψεις των αναπαραστάσεων των παιδιών από τον παλιό μέχρι και τον σύγχρονο κινηματογράφο.

### **2.3.2. Η Παιδική Ηλικία ως Κοινωνική Κατασκευή**

Όπως αναφέρουν οι Θεοδώρου, Μουμουλίδου και Οικονομίδου (2006), οι διεπιστημονικές μελέτες σχετικά με την παιδική ηλικία έχουν φέρει στην επιφάνεια μία σειρά από ερωτήματα όσον αφορά τον ρόλο, τα όρια, το περιεχόμενο και τις πολλαπλές εκδοχές και διαστάσεις της. Στην προσέγγιση των παραπάνω ερωτημάτων συνέβαλαν σημαντικά οι έρευνες των James, Prout και Jenks (1997) γύρω από την παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων θεωρήσεων γι' αυτήν και καταλήγοντας στην τελική αποδέσμευση της έννοιας από τον βιολογικό παράγοντα, αναδεικνύοντας την παιδική ηλικία ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Απορρίπτεται επομένως η αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας ως βιολογικής, κοινής για όλους και μονοδιάστατης έννοιας, δίνοντας πλέον έμφαση στα στοιχεία εκείνα που βοηθούν στην προσέγγισή της βάσει της θέσης της μέσα στην κοινωνία. Στη νέα αυτή θεώρηση τονίζονται οι συνθήκες εντός των οποίων κατασκευάζεται, διατηρείται και μεταβάλλεται η παιδική ηλικία, καθώς και η συμβολή των ενηλίκων στη συγκρότηση αυτή. Επομένως, η παιδική ηλικία ως μία ρευστή έννοια που προσδιορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές συνθήκες, αποκτά νόημα με σημείο αναφοράς τον ενήλικα, αυτόν δηλαδή που κατασκευάζει την «αποδεκτή» έννοια για την παιδική ηλικία με διαφορετικό, υποκειμενικό περιεχόμενο κάθε φορά, το οποία συγκροτεί τις διαφορετικές, πολλαπλές παιδικές ηλικίες (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006). Γίνεται επομένως σαφές από τα παραπάνω ότι οι νέες θεωρήσεις για την παιδική ηλικία ανατρέπουν την άποψη της μίας και μοναδικής, ενιαίας και ομοιογενούς παιδικής ηλικίας.

### **2.3.3. Οι αναπαραστάσεις και ο ρόλος του δημιουργού**

Σύμφωνα με τη Μακρυγιώτη (ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006: 14) «η σκιαγράφηση της παιδικής ηλικίας μέσα από τον κινηματογράφο δεν αντανακλά μια προυπάρχουσα πραγματικότητα για την παιδική ηλικία αλλά προσδίδει νόημα σε κοινωνικά συμβάντα που την αφορούν, σε κοινωνικές σχέσεις στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά και σε αξίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή». Επομένως ο κινηματογράφος, ως ένα μέσο πρόσληψης της πραγματικότητας και ως

ένας κοινωνικός λόγος που αποδίδει νοήματα, κατασκευάζει και αναπαράγει έννοιες, αποτελεί πηγή μέσω της οποίας μπορεί να προσεγγιστεί η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της. Η προσέγγιση αυτή πραγματοποιείται με οδηγό προβληματισμούς που αφορούν τη συμβολή των ενηλίκων στην κατασκευή μιας πραγματικότητας για την παιδική ηλικία μέσω των αναπαραστάσεων που κατασκευάζουν γι' αυτήν, καθώς και κατά πόσο οι κινηματογραφικές αποτυπώσεις που σχετίζονται με τον κόσμο των παιδιών φανερώνουν μία κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα της ζωής τους (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006).

Σε μία προσπάθεια προσέγγισης των αναπαραστάσεων αυτών δίνεται έμφαση στην κατασκευή και στις ιδιαιτερότητές τους, καθώς και στην ιδεολογική τους φόρτιση που σχετίζεται άμεσα με τη σημασιοδότησή τους. Είναι προφανές ότι κάθε κινηματογραφικό έργο, κατασκευασμένο από τον δημιουργό του, μέσα από την αφήγηση μιας ιστορίας αναπαριστά όψεις της πραγματικότητας με στοιχεία υποκειμενικότητας, εκφράζοντας ταυτόχρονα συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις. Οι θέσεις αυτές διαφαίνονται μέσα από τον τρόπο που μία συγκεκριμένη «πραγματικότητα» κατασκευάζεται και αναπαρίσταται και ειδικότερα από τους σημασιοδοτικούς κώδικες που χρησιμοποιούνται, δηλαδή τα στοιχεία που συγκροτούν την κινηματογραφική γλώσσα (κινήσεις κάμερας, αναπαραστάσεις προσώπων, μοντάζ κ.ά.) (Wolff, 1981, ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006). Γίνεται επομένως κατανοητό πως ο τρόπος με τον οποίο οι χαρακτήρες των παιδιών αναπαρίστανται στις κινηματογραφικές ταινίες αντανακλούν τόσο την κυρίαρχη αντίληψη της εκάστοτε εποχής και κοινωνίας για την παιδικότητα, όσο και τις ιδεολογικές θέσεις των ίδιων των δημιουργών τους σχετικά με την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την Τσίγκρα (2009), η οποία έρχεται να ενισχύσει την παραπάνω θεώρηση, οι δημιουργοί μιας κινηματογραφικής ταινίας μετουσιώνουν τις εκάστοτε κοινωνικές αντιλήψεις, μετασχηματίζοντάς τες σε κείμενα και εικόνες, φιλτράροντάς τες πρώτα μέσα από τις προσωπικές τους ιδεολογίες. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη δημιουργία τόσο κοινωνικών, όσο και προσωπικών έργων, καθιστώντας τελικά ως «θεατό» το αποτέλεσμα που οι ίδιοι επιλέγουν. «Δημιουργούν κινηματογραφικές εικόνες της παιδικής ηλικίας μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, καθώς και μέσα από τα βιώματά τους ως δρώντων υποκειμένων μιας εποχής» (Τσίγκρα, 2009: 121).

Τέλος, όπως αναφέρει και η Σιδηροπούλου (2009: 138): «αν θέλουμε να ‘συναντήσουμε’ την παιδική ηλικία, οφείλουμε να αναστοχαστούμε γύρω από τον εαυτό μας και αν θέλει ο κινηματογράφος να θέσει τις βάσεις για μια όσο το δυνατόν αυθεντικότερη απεικόνιση της παιδικής ηλικίας, οφείλει με τη σειρά του να αναστοχαστεί γύρω από τον εαυτό του και την πολιτική των δημιουργών του».

#### **2.3.4. Παιδί, Ενήλικες/Εκπαιδευτικοί και Σχολείο**

Ο κινηματογράφος μιας εποχής ή ενός δημιουργού αντανακλά τις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, τις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες και δίνει έμφαση στις διαστάσεις της παιδικής υποκειμενικότητας, όπως είναι η εκπαίδευση, ο κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά. (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006). Η παιδική ηλικία, σύμφωνα με τη Μουμουλίδου (2006), για να αποκτήσει υπόσταση προϋποθέτει την αναγνώριση, από τους ενήλικες, της ιδιαιτερότητάς της ως συγκεκριμένη περίοδο ανάπτυξης του παιδιού (Aries, 1973), όσο αυτό κατευθύνεται προς την ενήλικη κατάσταση. Η παραπάνω διαπίστωση συνεπάγεται αλλά και προϋποθέτει τον σεβασμό των ενηλίκων προς τα παιδιά, από τους οποίους σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται. Δεδομένου ότι η παιδική ηλικία ορίζεται από τον ενήλικα, καθώς είναι αυτός που σύμφωνα με τις αντιλήψεις του καθορίζει το πλαίσιο ανάπτυξης, εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, είναι ο ίδιος που θέτει τα όρια της εξέλιξής του μέσα σε θεσμικά οργανωμένα πλαίσια όπως το σχολείο. Ένας προβληματισμός επομένως που αναδύεται αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες παρεμβαίνουν στον κόσμο των παιδιών ώστε να προσαρμόσουν τις συμπεριφορές τους με βάση τις δικές τους ανάγκες. Όπως αναφέρει η Μουμουλίδου (2006: 232-233) «Η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από αδυναμία να παίρνει αποφάσεις για το μέλλον της. Δεν αποφασίζει η ίδια για την τύχη της, αλλά η ενήλικη κοινωνία, δηλαδή οι γονείς, οι δάσκαλοι, κ.λπ.».

Πιο συγκεκριμένα και με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν εστιάζουμε στο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας που αφορά το σχολείο και την υποχρεωτική εκπαίδευση, τη συστηματική δηλαδή προετοιμασία του παιδιού για το μέλλον και την ενήλικη ζωή μέσα σε ένα νέο πλαίσιο κανόνων και συμπεριφορών. Το παιδί φοιτώντας στο σχολείο έρχεται σε επαφή και με έναν άλλον ενήλικα, εκτός του

οικογενειακού του περιβάλλοντος, τον εκπαιδευτικό, με τον οποίο επιβάλλεται η ύπαρξη μιας πολύ συγκεκριμένης παιδαγωγικής σχέσης. Όπως φαίνεται και από τις κινηματογραφικές αναπαραστάσεις που αφορούν τη σχέση παιδιών/μαθητών και ενηλίκων/εκπαιδευτικών, οι δυο τους, ως κυρίαρχοι πόλοι του συστήματος αυτού, καλούνται να συνυπάρξουν μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο – το σχολείο – κατασκευασμένο από τον ενήλικα, καθώς είναι αυτός που αποτελεί τον φορέα του κανονιστικού συστήματος μάθησης, δηλαδή της παιδαγωγικής. Στη συνθήκη αυτή το παιδί καλείται να ακολουθήσει το σύνολο κανόνων συμπεριφοράς που του έχουν επιβληθεί από τον εκπαιδευτικό και το οποίο βρίσκει πεδίο εφαρμογής μέσα στην τάξη (Μουμουλίδου, 2006, ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006).

Ενδεικτικές αναπαραστάσεις σε κινηματογραφικές ταινίες για τη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού αποτυπώνουν τις διαφοροποιήσεις όσον αφορά τις προσεγγίσεις των μαθητών και τις διαφορές στις πρακτικές των εκάστοτε δασκάλων. Παραθέτοντας ένα παράδειγμα, σύμφωνα με τη Μουμουλίδου (ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006), κατά τη συγκριτική παράθεση των ευρημάτων της από τις ταινίες *Ο Ψύλλος (2010)* και *Το καναρινί ποδήλατο (1999)* εντοπίζονται αναπαραστάσεις που αναδεικνύουν: την τιμωρία (σωματική ή/και πνευματική) ως μέσο άσκησης της εξουσίας του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, την επιλεκτική παραχώρηση του λόγου – συνήθως σε «καλούς» μαθητές – και τον λόγο του δασκάλου ως μέσο επιβολής πειθαρχίας και ομοιογενοποίησης των συμπεριφορών των παιδιών. Οι παραπάνω πρακτικές εφαρμόζονται από έναν χαρακτήρα εκπαιδευτικού που επιβάλλει την ιεραρχία στηριζόμενος τόσο στον φόβο ενδεχόμενης τιμωρίας, όσο και σε πρακτικές συναισθηματικής εξάρτησης. Σε αναπαραστάσεις της δεύτερης ταινίας διαφαίνεται μία διαφορετική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γίνεται φίλος και κερδίζει την εμπιστοσύνη και την αγάπη του μαθητή του, ώστε να τον πλησιάσει και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Φαίνεται επομένως πως ο συγκεκριμένος χαρακτήρας εκπαιδευτικού στηρίζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές βασισμένες στα αναπτυξιακά δεδομένα και χαρακτηριστικά του παιδιού. Παρά όμως τις διαφορές τους, και στις δύο αυτές περιπτώσεις υπάρχει μία αξιοσημείωτη «συμπληρωματικότητα μέσω των και

στόχων» (Vulbeau, 1993, ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006: 237) στις προσεγγίσεις των δύο εκπαιδευτικών.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφέρουμε όσον αφορά τις σχέσεις παιδιών και ενηλίκων πως είναι φυσικό επόμενο κατά το πέρασμα του χρόνου να μεταβάλλονται, καθώς αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο, με τη φύση της αλλαγής αυτής να διαφέρει και να παίρνει διαφορετική κατεύθυνση από το ένα κοινωνικό πλαίσιο στο άλλο. Οι σχέσεις αυτές, είτε αφορούν το παιδί και τον εκπαιδευτικό, είτε το παιδί και το οικογενειακό περιβάλλον, μέσω της διαμόρφωσής τους καθορίζουν τα όρια και τον χώρο της παιδικής ηλικίας (Μουμουλίδου, 2006). Επομένως, οι αναπαραστάσεις του παιδιού στο κινηματογράφο αποτελούν την αντανάκλαση των συνθηκών ζωής του εκάστοτε περιβάλλοντος και εποχής (Garnier, 1995, ό.α. στο ό.α. στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006).

### **3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

#### **3.1. Θεωρίες Μάθησης**

Οι θεωρητικές παραδοχές για τη μάθηση αποτελούν ένα σύνολο από θέσεις για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο. Αν και οι θεωρίες για τη μάθηση αξιοποιούνται για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποστηρίζουν τις διδακτικές επιλογές, θέτοντας τις βάσεις για τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, δεν ταυτίζονται και δεν αφορούν αμιγώς τη διδασκαλία. Η μάθηση ως ένα σύνθετο, πολύπλοκο φαινόμενο εκφράζεται μέσω θεωρητικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στο υποκείμενο της μάθησης, όπως οι συμπεριφοριστικές και κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, και από άλλες που επικεντρώνονται κυρίως στο πλαίσιο της μάθησης, όπως οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (Σφυρόερα & Τζεκάκη, 2016). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες από τις



θεμελιώδεις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση που έχουν ασκήσει σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση.

### **3.1.1. Συμπεριφορισμός**

Ο συμπεριφορισμός (ή μιχεβιορισμός – behaviorism) είναι μία θεωρία για την ανθρώπινη ανάπτυξη και τη μάθηση με κύριους εκπροσώπους της τους Edward Thorndike, John Watson και B.F. Skinner. Η συμπεριφορά αποτελεί την ανταπόκριση ενός οργανισμού σε ερεθίσματα ή κίνητρα (Behaviorism, 2001), είναι αντικειμενική και μπορεί να παρατηρηθεί και να αξιολογηθεί. Κατά την προσέγγιση αυτή, η γνώση αναπτύσσεται με βάση ένα ερέθισμα και μία αντίδραση στην οποία επιδρά ανατροφοδοτικά η ενίσχυση. Πιο συγκεκριμένα, η μαθησιακή διαδικασία προσβλέπει στην ενίσχυση της προσπάθειας αλλαγής συμπεριφοράς και στην ανταμοιβή μετά το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές διδακτικές προσεγγίσεις ο αποτελεσματικότερος τρόπος για να προκληθεί μια νέα συμπεριφορά είναι η ανταμοιβή. Για τον συμπεριφορισμό η ανταμοιβή ως εξωτερικό κίνητρο παίζει σημαντικό ρόλο και συμβάλλει στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, στην ενίσχυση, στην επανάληψη, στην αποδοχή και τελικά στη διατήρησή της. Κατά την άποψη αυτή «αν οι μαθητές εκπαιδευτούν να επαναλαμβάνουν συγκεκριμένες διαδικασίες, τότε θεωρείται ότι ‘έχουν μάθει’» (Brooks & Brooks, 1999: 16, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015: 3).

Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των μαθητών μεταφέροντάς τους αυτό που θεωρούν ότι αποτελεί την αντικειμενική πραγματικότητα και προσδοκώντας από αυτούς να κατανοήσουν τη γνώση που τους παρέχουν, ενώ ταυτόχρονα η μάθηση επιτυγχάνεται και εκδηλώνεται με την εμφάνιση της νέας συμπεριφοράς του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν ένα αυστηρά προσχεδιασμένο και προκαθορισμένο σχέδιο διδασκαλίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τους μαθητές να δεχτούν τη γνώση ως μονδική και έγκυρη. Οι πληροφορίες και οι έννοιες διδάσκονται και παρουσιάζονται γραμμικά και αποσπασματικά, με τους μαθητές να έχουν αποκλειστικά παθητικό ρόλο και να δέχονται τη γνώση από τους παντογνώστες και αυθεντίες εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, οι πρακτικές διδασκαλίας που βασίζονται στον συμπεριφορισμό αμφισβητούνται έντονα με την κριτική να επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στη σημασία που δίνει ο συμπεριφορισμός στην εξωτερική συμπεριφορά, στις εξωτερικές συνθήκες μάθησης και ταυτόχρονα στην παραμέληση του ρόλου των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1997). Την ίδια στιγμή ο Gergen (1999) εστιάζει στο γεγονός ότι ο συμπεριφορισμός αντιμετωπίζει το μυαλό των μαθητών σαν έναν άγραφο πίνακα (tabula rasa), ο οποίος πρέπει να γεμίσει, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και ερεθίσματα των παιδιών. (Κορομπίλη & Τόγια, 2015)

Συνοψίζοντας, οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις θέτουν τον μαθητή σε θέση παθητικού αποδέκτη που συσσωρεύει γνώσεις και βασικές δεξιότητες, μέσα από μία προσθετική, γραμμική διαδικασία, και τον εκπαιδευτικό στη θέση αυτού που μεταδίδει τις πληροφορίες, μέσα σε ένα προσχεδιασμένο και αμετακίνητο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και σε ένα πλήρως κατευθυνόμενο και ελεγχόμενο μαθησιακό πλαίσιο. Όπως αναφέρει ο Kruse (1998, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015: 3) «η μεμονωμένη και αποσπασματική γνώση δεν συμπληρώνει αλλά ούτε και προάγει τις συσχετιζόμενες δυνατότητες του ανθρώπινου μυαλού. Οι μέθοδοι μετάδοσης γνώσης που προσπαθούν να διαλύσουν το ‘όλον σε μέρη’ αγνοούν την ικανότητα του μυαλού, εξαλείφουν τη γενικότερη εικόνα και περιορίζουν την ικανότητα κατανόησης».

### **3.1.2. Κονστρουκτιβισμός**

Ο κονστρουκτιβισμός – constructivism (ή εποικοδομητισμός) είναι μια παιδαγωγική θεωρία που προέρχεται από τη διερευνητική (interpretivist) θεωρία της μάθησης κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να οικοδομήσουν και να ερμηνεύσουν τις δικές τους παραστάσεις και κατανοήσεις για τον κόσμο, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνθεση νέων εμπειριών με τις προϋπάρχουσες και ήδη κατακτημένες γνώσεις τους και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες συνδέονται επίσης με τη γνωστική ψυχολογική θεωρία, η οποία εστιάζει στην ανθρώπινη αντίληψη και σκέψη και στην ενεργητική επεξεργασία της πληροφορίας από το άτομο, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται η γνώση.

Σύμφωνα με τον Kruse (1998: 77, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015: 4) «η γνώση δημιουργείται από τον εγκέφαλο μέσα από σχετικές καταστάσεις και εμπειρίες και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο της γνώσης, την κατανόηση προηγούμενων καταστάσεων και την ικανότητα ή την ελευθερία του μυαλού να ενεργεί πάνω στη μάθηση». Η κονστρουκτιβιστική θεωρία υποστηρίζει ότι το άτομο κατανοεί μέσα από τη δράση του, βασισμένο στην προσωπική του βιωματική εμπειρία για τον κόσμο, με αποτέλεσμα αυτής της διαλεκτικής διαδικασίας τη σχετικότητα της γνώσης, η οποία συνδέεται με τις αισθήσεις, τις εμπειρίες και τη συσχέτιση αυτών με τον πολιτισμό του ατόμου ή της κοινωνίας. Επομένως, ο συσχετισμός της γνώσης με την εμπειρία αποτελεί βασικό ζήτημα, καθώς εξηγεί το πώς μαθαίνουμε ή το πώς καταλήγουμε σε μία απάντηση, αποδεχόμενοι ότι η πραγματικότητα γίνεται αποδεκτή από τις αισθήσεις μας (Κορομπίλη & Τόγια, 2015). Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια προσωπική διαδικασία στην οποία ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της νέας γνώσης και στη ρύθμιση αυτής, δημιουργώντας νέες έννοιες που βασίζονται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες του. Όπως αναφέρει ο Gergen (1999, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015) το μυαλό του ατόμου διαμορφώνει την πραγματικότητα μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με τον εξωτερικό κόσμο. Ο κονστρουκτιβισμός, επομένως, περιγράφει τη διανοητική διαδικασία μάθησης του ατόμου.

Ο ρόλος των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι πρώτοι και οι διαδικασίες μέσω των οποίων γίνεται κατανοητή η γνώση εκφράζονται στον κονστρουκτιβισμό πολύ διαφορετικά απ' ότι στον συμπεριφορισμό, καθώς η γνώση δεν μεταδίδεται, αλλά αποτελεί προσωπικό δημιούργημα που αποκτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, και κατ' επέκταση επηρεάζει σημαντικά τις επιλογές όσον αφορά διδακτικές προσεγγίσεις. Στόχο της διδασκαλίας αποτελεί η ενθάρρυνση του μαθητή να οικοδομήσει τη νέα γνώση και να αναπτύξει τις μεταγνωστικές διαδικασίες για την αξιολόγηση και την οργάνωση αυτής (Bruning, Schraw & Ronning 1999, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015). Όπως αναφέρουν οι Lorschach & Tobin (2002, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015: 8), «η γνώση ανήκει στα άτομα, η γνώση δεν μπορεί να μεταφερθεί ανέπαφα από το κεφάλι του δασκάλου στα κεφάλια των μαθητών». Ο εκπαιδευτικός έχει

καθοδηγητικό και οργανωτικό ρόλο εντός της τάξης (Jonassen & Rohrer - Murphy, 1999, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015) και παρέχει στον μαθητή, που αποτελεί ενεργό υποκείμενο, τη βοήθεια που χρειάζεται ώστε να κατανοήσει τον τρόπο να μαθαίνει, βασισμένος στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του και μέσα από θέματα που τον ενδιαφέρουν και τον αφορούν (Κορομπίλη & Τόγια, 2015). Δίνεται επιπλέον έμφαση στο γεγονός πως μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τόσο την ανεξάρτητη εργασία όσο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Nicaise & Barnes (1996, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015) οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε μαθητοκεντρικές, συνεργατικές τάξεις, στις οποίες με καθοδηγητή τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ενθαρρύνει την αυτονομία και την πρωτοβουλία, τους παρέχεται ένα πλαίσιο στήριξης και απασχολούνται με ζητήματα που έχουν σχέση με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Brooks & Brooks (1999: 103) «Η αυτονομία και η πρωτοβουλία ενθαρρύνουν τη διασύνδεση ανάμεσα στις ιδέες και τις έννοιες. Οι μαθητές που μορφοποιούν ερωτήσεις και θέματα και μετά επιδίδονται στο να τα απαντήσουν και να τα αναλύσουν, παίρνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, επιλύουν προβλήματα και, ακόμη πιο σημαντικό, εφευρίσκουν προβλήματα».

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού απαρτίζεται από δύο σχολές σκέψης, τον γνωστικό κονστρουκτιβισμό (ή εποικοδομητισμό) και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (ή κοινωνικοπολιτισμική θεωρία) με κύριους εκπροσώπους τους J. Piaget και L. Vygotsky, αντίστοιχα. Σύμφωνα με τη De Vries (2000, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015) οι θεωρητικές ομοιότητες ανάμεσα στις θεωρήσεις του Piaget και του Vygotsky αφορούν τους κοινωνικούς παράγοντες, τη γνώση που εσωτερικεύεται και μετασχηματίζεται, καθώς και την προσέγγιση του ατόμου ως ον που εξελίσσεται, ενώ κατά τις Κορομπίλη & Τόγια (2015) και οι δύο στηρίζουν την άποψη ότι στόχο της ανάπτυξης αποτελεί η ανάπτυξη υψηλότερων πνευματικών λειτουργιών. Ωστόσο, εντοπίζονται και οι διαφορές που συνέβαλαν στον διαχωρισμό των δύο αυτών κονστρουκτιβιστικών θεωριών, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

- **Γνωστικός κονστρουκτιβισμός**

Οι (γνωστικές) κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις για τη μάθηση, με κύριους εκπροσώπους τους J. Piaget και J. Bruner, στηρίζουν πως η γνώση δημιουργείται στο μυαλό του ατόμου από τη σχέση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Piaget, 1926). Η θεωρία του Piaget θεωρεί ότι τα άτομα δεν μπορούν να αντιληφθούν και να αξιοποιήσουν αμέσως την πληροφορία που τους δίνεται, αλλά διαμορφώνουν τη δική τους γνώση μέσα από την εμπειρία τους, η οποία χρησιμοποιείται για τη δημιουργία πνευματικών μοντέλων του κόσμου. Επομένως, κατά τον Piaget οι νοητικές δομές (ή ικανότητες σκέψης) σχηματίζονται στο άτομο μέσω τις αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον και η γνώση προέρχεται από τη δράση του ατόμου (Langer & Killen, 1998 & Wadsworth, 1996), ενώ η ενεργητική κατανόηση της πραγματικότητας εκλαμβάνεται με βάση τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις αυτές (DeVries, 1997, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015). Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως ο Piaget εστίασε ιδιαίτερα στις ικανότητες των παιδιών σχετικά με τη συνεργασία αλλά και στον τρόπο διαχείρισης των συναισθηματικών τους ενεργειών, με αποτέλεσμα να χωρίσει την ανάπτυξη σε στάδια και περιόδους που καθορίζονται με βάση την ηλικία και αρχίζουν από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού. Αν και κάποια παιδιά διέρχονται από το ένα στάδιο στο επόμενο με διαφορετικό ρυθμό, δεν μπορούν να υπερπηδήσουν κάποιο από τα στάδια αυτά (Ribaupierre & Rieben, 1995, ό.α. στο Κορομπίλη & Τόγια, 2015).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό πως η θεωρία του Piaget υποστηρίζει πως η γνώση δεν προσλαμβάνεται παθητικά από το περιβάλλον, αλλά κατασκευάζεται δυναμικά από το ίδιο το παιδί. Η μάθηση αναπτύσσεται και επιτυγχάνεται μέσω της εξερεύνησης του φυσικού και κοινωνικού κόσμου δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, βάσει των οποίων η ανάπτυξη αποτελεί προϋπόθεση για τη μάθηση και κατ' επέκταση η πρώτη προηγείται της δεύτερης.

- **Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση**

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky τονίζει τη σημασία των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στη δημιουργία της γνώσης, στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης του ατόμου. Πρόκειται για μια προσέγγιση κατά την

οποία η σκέψη οικοδομείται με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο Vygotsky στήριξε τη θεωρία του στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσλαμβάνουν τη γνώση και στις πράξεις με τις οποίες καταφέρνουν να φτάσουν στη μάθηση. Όπως αναφέρει η Ντολιοπούλου (2004), τα παιδιά οικοδομούν τις νοητικές τους λειτουργίες μέσω της συναναστροφής τους με άλλους (γονείς, συμμαθητές, κοινωνικός περίγυρος) και με αυτόν τον τρόπο οικειοποιούνται τις γνώσεις από το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, χωρίς να τις ανακαλύπτουν. Σύμφωνα με τον Vygotsky ο πυρήνας της εξέλιξης είναι οι κοινωνικοί παράγοντες που περιβάλλουν το άτομο – παρά το γεγονός πως αναγνωρίζει τη συμβολή των διανοητικών λειτουργιών στην εξελικτική αυτή διαδικασία – ενώ ταυτόχρονα η εξέλιξη αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την εμπλοκή εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων (Κορομπίλη & Τόγια, 2015). «Πιστεύουμε ότι η εξέλιξη του παιδιού είναι μια σύνθετη διαλεκτική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα, έλλειψη ομαλότητας στην εξέλιξη διαφορετικών λειτουργιών, μεταμόρφωση ή ποιοτική αλλαγή από τη μία μορφή στην άλλη, εμπλοκή εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων και προσαρμόσιμες διαδικασίες οι οποίες ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το παιδί» (Vygotsky, 1978: 73).

Επιπλέον, ο Vygotsky μέσα από τη θεωρία του ερμηνεύει τη μάθηση ως μια κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα, με χαρακτηριστικό γνώρισμα της θεώρησής του αυτής να είναι η *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*. Η ΖΕΑ ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την ικανότητα λύσης προβλημάτων, και το επίπεδο δυνητικής εξέλιξης, όπως καθορίζεται μέσα από τη λύση προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978: 86). Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που δίνεται έμφαση στη θεωρία του Vygotsky είναι ότι η μάθηση καθίσταται πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές εργάζονται σε περιεχόμενο που έχει νόημα γι' αυτούς και όταν ενθαρρύνονται να κατασκευάσουν τη γνώση μέσα από παραδείγματα που απεικονίζουν καταστάσεις από την πραγματική ζωή (Κορομπίλη & Τόγια, 2015).

Συμπερασματικά, βασική θέση της θεωρίας του Vygotsky είναι το πώς η νοητική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να υποστηριχθεί από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καταλήγοντας στο ότι η μάθηση αναπτύσσεται και επιτυγχάνεται με τη συναναστροφή του παιδιού με τους άλλους. Επομένως για τον Vygotsky η μάθηση

καθοδηγεί την ανάπτυξη – χωρίς να συνυπολογίζει τα στάδια ανάπτυξης του Piaget που καθιστούν την ανάπτυξη βασική προϋπόθεση της μάθησης.

## **3.2. Σχολική Τάξη**

### **3.2.1. Το Κλίμα της Τάξης**

Το κλίμα της τάξης αποτελεί μία σύνθετη έννοια που απαρτίζεται από δύο διαστάσεις, το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον μάθησης (Τριλιανός, 2003). Το φυσικό περιβάλλον αφορά τον φυσικό χώρο όπως την εμφάνιση, την επίπλωση, το μέγεθος, τη διαρρύθμιση της τάξης (λειτουργικότητα και ευελιξία – ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις και τις συνεργασίες των μαθητών), κ.ά. (Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009), ενώ το κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνεται από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως και από τις σχέσεις μεταξύ μαθητών (Fraser, 1986). (Ευαγγέλου & Κακανά, 2014)

Όπως αναφέρουν οι Weinstein & David (1987, ό.α. στο Ευαγγέλου & Κακανά, 2014) η ατμόσφαιρα (ή το κλίμα) που επικρατεί στην αίθουσα, το οποίο καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά της φυσικής διάταξης σε συνδυασμό με το στυλ που επιλέγει να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών. Η δημιουργία σχέσεων με θετικό πρόσημο ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς βοηθούν στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής μέσα από ένα αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές, με αποτέλεσμα να μπορούν να διαχειρίζονται πιο εποικοδομητικά τις κοινωνικές και μαθησιακές καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στο σχολικό περιβάλλον (Pianta & Steinberg, 1992, ό.α. στο Ευαγγέλου & Κακανά, 2014). Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις επιλογές που κάνει όσον αφορά τη στάση του, τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει, όσο και τον τρόπο που θα διαμορφώσει τον χώρο της τάξης, καθίσταται ο κύριος υπεύθυνος για την ποιότητα της αλληλεπίδρασης αυτής με τους μαθητές, καθώς και για αυτή των διαμαθητικών σχέσεων (Τριλιανός, 2003). Σύμφωνα με σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει καταγραφεί ότι το κλίμα της τάξης είναι θετικότερο όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό στυλ (Ho, 1989 & Cheng,

1994, ό.α. στο Ευαγγέλου & Κακανά, 2014) και διδακτικές προσεγγίσεις όπως αυτή της ομαδοσυνεργατικής (Κακανά, 2008), με βασική προϋπόθεση ο διαμορφωμένος χώρος να βρίσκεται, όσο το δυνατόν, σε αντιστοιχία με την προσέγγιση διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 2003).

### **3.3. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Επιρροές**

Κατά τους Plaisance και Ryana (1997, ό.α. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009), πολλές είναι οι έρευνες που εστιάζουν στην ανάδειξη των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων ώστε να υποστηριχθεί η μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών, καθώς και η ολόπλευρη προσωπική τους ανάπτυξη. Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για την εκπαίδευση και σύγχρονες τάσεις, δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα της ενίσχυσης της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω δημοκρατικών διαδικασιών και διαλογικών πρακτικών, με σκοπό την ενθάρρυνση της συμμετοχικής και συνεργατικής δράσης των παιδιών, το άκουσμα της φωνής τους και τη συλλογική σκέψη (Likomitrou & Avgitidou, 2014). Στις παρακάτω υποενότητες παρουσιάζονται κάποιες από τις βασικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που αντλούν από τις κονστрукτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και που στοχεύουν μέσα από συμμετοχικές πρακτικές σε μία ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης των παιδιών.

#### **3.3.1. Η Νέα Αγωγή: Μέθοδος Project και Παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ**

*«Προετοιμάζουμε τη Δημοκρατία του αύριο με τη Δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό Σχολείο δεν είναι δυνατό να διαμορφώσει δημοκράτες πολίτες».* (Celestin Freinet, 1896 – 1966)

Η παιδαγωγική των *Σχεδίων Εργασίας (ΣΕ)* – μέθοδος πρότζεκτ αποτελεί μια βιωματική προσέγγιση της μάθησης που στοχεύει στην αυτενέργεια και συνεργασία των μαθητών σε ζητήματα που τους αφορούν. Υποστηρίζεται συνήθως από ποικίλο γνωστικό και διαθεματικό υλικό, καθώς και από μαθητοκεντρικές δραστηριότητες οι



οποίες βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση και να αποκτήσουν στάσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες και αξίες μέσω της ενεργής συμμετοχής και της άμεσης εμπλοκής τους στις δραστηριότητες αυτές (Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ. & Χρυσόχοος, Ι., 2002). Τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η μέθοδος πρότζεκτ παρέχει τη δυνατότητα καλλιέργειας της δημιουργικότητας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Χρυσυφίδης, 1996).

Η μέθοδος πρότζεκτ, που αποτελεί πρόκληση για την εκπαίδευση, έχει τις ρίζες της στις ιδέες του αμερικανού φιλοσόφου και καθηγητή John Dewey (1859-1952) – καθώς και άλλων εκπροσώπων της «*Νέας Αγωγής*» - κατά τον οποίο η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της πράξης (learning by doing). Σύμφωνα με τον Kilpatrick (1871-1965) ο μαθητής καλείται να έρθει αντιμέτωπος με υπαρκτά προβλήματα της καθημερινής ζωής, να τα διερευνήσει και να βρει λύσεις, ενώ κατά τον Piaget (1896-1980) η μάθηση με πρότζεκτ αποτελεί βασικό εργαλείο ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Ειδικότερα, οι μαθητές, βάσει των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους, αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους, μέσα σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων που αποτελούν το πρότζεκτ, πραγματευόμενοι σύγχρονα κοινωνικά θέματα και πλησιάζοντας ένα βήμα πιο κοντά στην άμεση σύνδεση της γνώσης με την κοινωνική πραγματικότητα, παράμετρο για την εκπαίδευση που ο Εντγκάρ Μορέν (1999, 2000) θεωρεί επιτακτική ανάγκη.

Προέλευση της ορολογίας της μεθόδου project αποτελεί η λατινική λέξη “projicío” που ορίζεται ως η προβολή ενός στοιχείου από κάποιον. Υπό μία ψυχαναλυτική οπτική λοιπόν θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ο όρος project method προσδιορίζει την προβολή του εαυτού και αποδίδεται ως «μέθοδος βιωμάτων» (Παπαδημητρίου, 1952).

Ο Frey τονίζει ότι η μέθοδος project είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στην απόκτηση της γνώσης μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης η οποία διαμορφώνεται κατά την εξέλιξή της βάσει των ενδιαφερόντων των παιδιών και των καταστάσεων που προκύπτουν. Αναφέρει επίσης ότι «η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν», καθώς, ως μέθοδος, αποτελεί μία διαδικασία ομαδικής διδασκαλίας όπου όλοι συμμετέχουν και

διενεργούν αποφασιστικά (Frey, 2015). Αντιμετωπίζοντας λοιπόν υπό αυτή την οπτική, της μεθόδου ομαδικής διδασκαλίας με ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, τη μέθοδο project, ο Frey (1986) αναφέρει ότι η διαδικασία αυτή είναι εκπορευόμενη, σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και διεξάγεται, από την αποφασιστικότητα και τη συνεισφορά αυτού του συνόλου. Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία είναι αυτοί οι οποίοι με τα ενδιαφέροντα και ερεθίσματά τους διαμορφώνουν τα μεταβαλλόμενα και εξελισσόμενα όρια της ανοιχτής αυτής διαδικασίας μάθησης, της οποίας τα πλαίσια και οι δυνατότητες δεν είναι αυστηρά οριοθετημένα. Το στοιχείο αυτό της «ευελιξίας» της μεθόδου project, ακριβώς επειδή δεν αποτελεί διαδικασία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δομή και σταθερά όρια, συμβάλλει στη δυσκολία απόδοσης ενός συγκεκριμένου ορισμού. Το γεγονός αυτό καθιστά αρκετούς να εκφέρουν την άποψη ότι μπορεί κανείς να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τα όρια της μεθόδου μόνο μέσω της βιωματικής επαφής με την ίδια τη μέθοδο (Kelly, 1983).

Κατά τον Kilpatrick (1918), από τον οποίο και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά ολοκληρωμένη η μέθοδος – η οποία και συμπληρώθηκε από τους συνεργάτες του, η μέθοδος project περιγράφεται ως «Προγραμματισμένη δράση που γίνεται με όλη την καρδιά σε ένα κοινωνικό περιβάλλον». Αναφέρει επίσης ότι είναι η «κυρίαρχη πρόθεση» που δημιουργεί την εσωτερική ώθηση για πράξη, καθορίζει το σκοπό, κατευθύνει την πορεία και εξασφαλίζει τη δύναμη μέσω εσωτερικών κινήτρων που πραγματώνονται σε εξωτερική δράση (Kilpatrick, 1922). Ο Kilpatrick το 1918 στο άρθρο του “The project method” τονίζει ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεθόδου, που δεν είχε απασχολήσει ιδιαίτερα τους ενεργούς εκπαιδευτικούς, το στοιχείο του προγραμματισμού (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2015). Η θεώρηση αυτή οδηγεί στη διεξαγωγή του συμπεράσματος ότι το άτομο ή η ομάδα ατόμων που αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με ένα συγκεκριμένο, εκπορευόμενο από τα ενδιαφέροντά τους, θέμα, προγραμματίζουν τις ενέργειές τους, το χρόνο και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν, συνδυάζοντας έτσι τη διερεύνηση του θέματος με τον προγραμματισμό της εργασίας, κατάσταση που βασίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι ενεργούν και μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν το ενδιαφέρον τους καθίσταται ενεργό (Katz & Chard, 2011). Ο Kilpatrick στηρίχτηκε σε μελέτες

βασισμένες στο ενεργητικό σχολείο του Ferriere, το Γερμανικό σχολείο εργασίας του Kerscheneiner, το Βέλγικο σχολείο «για τη ζωή με τη ζωή» του Decroly. Τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα ήταν γνωστά για την εφαρμογή της μεθόδου project κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στο πεδίο της οργάνωσης της εργασίας, όσο και στο πεδίο της καθημερινότητας.

Κύριο σκοπό της μεθόδου project αποτελεί η εκτεταμένη και σε βάθος διερεύνηση και η απόκτηση γνώσεων για ένα συγκεκριμένο θέμα από τον συμμετέχοντα, παρά η αναζήτηση κάποιας σωστής απάντησης σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί, καθώς τα σχέδια εργασίας ωθούν τον εκπαιδευόμενο να καταστεί περισσότερο υπεύθυνο και ενεργό υποκείμενο μάθησης, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό (Μπρίνια, 2005). Κατά τη διαδικασία των ερευνών δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές και με την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου αναπτύσσουν την ικανότητα της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ τους. Οι Bastian και Gudjons (1986, ό. α. στο Χρυσ αφίδης, 2000) αναφέρουν κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου για την καλύτερη κατανόησή της. Πιο συγκεκριμένα η μέθοδος είναι συνυφασμένη με βιωματικές καταστάσεις με προσανατολισμό στα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας, με την αυτοοργάνωση και υπευθυνότητα, την κοινωνική σημασία και μάθηση, τη συστηματική οργάνωση και δημιουργία ενός προϊόντος, την ενεργοποίηση και συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων, τη διαθεματική προσέγγιση, την παράθεση ερωτήσεων, τη γενίκευση θεωριών, την πραγματοποίηση προβλέψεων όσον αφορά πιθανές απαντήσεις, καθώς και με την ανακάλυψη των απαντήσεων στις υπάρχουσες ερωτήσεις (Χρυσ αφίδης, 2000).

Η μέθοδος διδασκαλίας project έχει βρει απήχηση σε ποικίλες παιδαγωγικές εναλλακτικές σχολές και ρεύματα. Στην *παιδαγωγική Φρενέ*, για παράδειγμα, το πρότζεκτ αποτελεί βάση για μάθηση και ανάπτυξη διαθεματικών δεξιοτήτων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται και αναπτύσσουν βασικές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (Perrenoud, 2002, ό.α. στο Κάκαρη & Λάχλου, 2013). Όπως αναφέρει ο Φρενέ (ICEM, 2002, ό.α. στο Κάκαρη, & Λάχλου, 2013) η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται με δημοκρατικό πνεύμα και ενδυνάμωση αξιών όπως ο αλληλοσεβασμός, η υπευθυνότητα και η συνεργασία σε ένα κλίμα χωρίς ανταγωνισμό, καθώς και η

ανάπτυξη κινήτρου για μάθηση, η οποία απορρέει από την ίδια τη δράση όταν έχει νόημα για τους μαθητές. Ο Φρενέ, επηρεασμένος από τα παιδαγωγικά ρεύματα του «Μοντέρνου Σχολείου» και της «Νέας Αγωγής» που αναπτύχθηκαν κατά τα τέλη του 19<sup>ου</sup> και αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα και που είναι άμεσα συνδεδεμένα με το Γερμανικό Σχολείο Εργασίας, δομεί την παιδαγωγική του. Σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2017β: 19): «Η αγωγή της εργασίας αποτελεί κομβικό σημείο στη σκέψη του μεγάλου παιδαγωγού, που μιλά για μια εργασία δημιουργική και απελευθερωτική και όχι για μια κοινή απασχόληση ή καταναγκαστική εργασία». Ο Φρενέ υποστηρίζει πως σ' αυτό που πρέπει να δοθεί προτεραιότητα είναι η αλληλοσυμπλήρωση μεταξύ της πνευματικότητας της εργασίας και της υλοποίησης της εγκεφαλικής διεργασίας έτσι ώστε να παραχθεί μια νέα διαδικασία δημιουργικής σκέψης (Φωτεινός, 2012). Η παιδαγωγική του Φρενέ έχει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο, την αξία της ύπαρξης και της ζωής του και αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια ουμανιστική, επαναστατική παιδαγωγική, αφού οραματίζεται και επιχειρεί να κάνει πράξη ένα καινούργιο σχολείο, που δε θυμίζει το παραδοσιακό και μέσω αυτού παλεύει για τη γέννηση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών με αποτέλεσμα μια διαφορετική κοινωνία. Συμπερασματικά «Η παιδαγωγική Freinet διεκδικεί ένα σχολείο όπου κάθε παιδί μπορεί να εκφραστεί, να γίνει υπεύθυνο, να συνεργαστεί, να πειραματιστεί και να ανοιχτεί στον κόσμο» (Φρανκόμ, 2016: 10, ό.α. στο Αποστολοπούλου, 2017: 28).

### **3.3.2. Βιωματική μάθηση**

Έντονο ενδιαφέρον παρατηρείται στον χώρο της Παιδαγωγικής για τη σύνδεση της διδασκαλίας και της μάθησης με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των παιδιών, όπως παρουσιάσαμε και στην παραπάνω ενότητα. Όπως ορθώς έχει αναφέρει και ο Αριστοτέλης στη ρήση «ουδέν εν τη νοήσει, ο μη πρότερον εν τη αισθήσει», δηλαδή ότι δεν υπάρχει τίποτα στη νόηση που να μην προϋπήρξε σε κάποια αίσθηση (Πυργιωτάκης, 1999), η μέθοδος αυτή δύναται να αλλάξει ριζικά το σχολείο και να το συνδέσει με την κοινωνία. Αναφερόμενοι στη βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Τα βιώματα αυτά αποτελούν την αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας αλλά και καθορίζουν την πορεία της εκπαιδευτικής πράξης, όπου οι μαθητές θα έχουν ενεργό

ρόλο (Χρυσυφίδης, 2003). Η βιωματική προσέγγιση (learning by doing) σύμφωνα με τον Dewey επιτυγχάνει την απόκτηση της γνώσης μέσα από την ενσώματη εμπειρία του μαθητή. Ασκεί θετική επίδραση στους μαθητές, καθώς σε αυτήν αντανακλώνται η συναισθηματική και κοινωνική τους ζωή. Η ανάγκη ανάλυσης και κατανόησης των προϋπάρχουσων εμπειριών τους και η επίλυση προβλημάτων είναι απόρροια προσωπικών βιωμάτων και ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποφασίζει, «θέτοντας ο ίδιος τους μαθησιακούς του στόχους» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Κατά τον Kolb (1984), μέσω της βιωματικής μάθησης ακολουθείται μια ολιστική προσέγγιση ανάμειξης λογικής, συναισθημάτων και αισθήσεων. Σημαντικό θα ήταν να αναφερθεί πως το ενδιαφέρον αυτό δεν είναι σύγχρονο, αφού κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα η βιωματική προσέγγιση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, όπως των Kilpatrick, Dewey, Vygotsky, Piaget, Bruner, Maslow, May, Rogers Gardner κ.ά. (Μπακιρτζής, 2000). Μελετητές ωστόσο που μέσω των θεωριών τους σηματοδότησαν την ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης είναι οι Dewey, Piaget και Vygotsky. Οι παραπάνω αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις, δεξιότητες και εμπειρίες τους, ώστε να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Η βιωματική μάθηση λοιπόν συνδυάζει τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και καθιστά τα ενδιαφέροντα και βιώματά τους ως έναυσμα για τις διεργασίες της μάθησης, της ανακάλυψης και της απόκτησης της νέας γνώσης (Βουδούρη, Μπούρας, Τριανταφύλλου & Κοντοσώρου, 2015).

### **3.3.3. Παιδαγωγική του διαλόγου**

*«Αν βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα άτομα να οικοδομήσουν τη γνώση τους και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, τότε η ερώτηση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του για την επίτευξή του»*

(Μπιρμπίλη, 2015: 21)

Παιδαγωγοί και ψυχολόγοι όπως ο Dewey, ο Piaget και ο Vygotsky έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της υποβολής των κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη γνωστική ανάπτυξη και την οικοδόμηση της

γνώσης (Monighan-Nourot, 2000, ό.α. στο Μπιρμπίλη, 2015), παροτρύνοντας τα παιδιά να στοχαστούν εμπειρίες τους (Dewey, 1944), ενεργοποιώντας τη σκέψη τους (Piaget, 1959) και παρέχοντάς τους τη γνωστική στήριξη (scaffolding) που χρειάζονται (Βυγκότσκι, 1934). Οι θεωρήσεις αυτές έθεσαν τε θεμέλια για πληθώρα παιδαγωγικών κινημάτων όπως αυτό της Κριτικής Σκέψης, της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, κ.ά. (Μπιρμπίλη, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη Μπιρμπίλη (2015), οι κατάλληλες ερωτήσεις προσφέρουν τις εξής δυνατότητες:

- Κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών – δύο βασικοί παράγοντες για τη μαθησιακή διαδικασία (Jensen, 1998)
- Οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα κατανόησης, αφού ερχόμενοι αντιμέτωποι με νέες αντιλήψεις και θεωρίες επέρχεται σύγχυση και αμφιβολία (γνωστικά κενά) και στη συνέχεια ανάγκη για γνωστική ισορροπία (Κουτσουβάνου, 2000). Όπως αναφέρει και ο Fisher (1998) η σκέψη γίνεται πιο στοχαστική και οδηγούμαστε στην αναζήτηση απαντήσεων όταν προβληματιζόμαστε και αισθανόμαστε αβεβαιότητα
- Οδηγούν στον αναστοχασμό των εμπειριών μας, οι οποίες μονάχα μέσω της συνειδητής επεξεργασίας τους αποκτούν νόημα και οδηγούν στη μάθηση
- Ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, μέσα από την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών όπως η ανάλυση, η ερμηνεία κ.ά.

Επιπλέον, σημαντικό είναι να ανφέρουμε πως μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί: βοηθούν τα παιδιά να διερευνήσουν σε βάθος ένα θέμα κατευθύνοντάς τα προς τη βαθύτερη κατανόησή του, μετατρέπουν καθημερινές πράξεις τους σε μαθησιακή ευκαιρία, ενθαρρύνουν το διάλογο και την επικοινωνία, ανακαλύπτουν οι ίδιοι τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών, παροτρύνουν την αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των παιδιών, εμπλουτίζουν τη φαντασία τους, αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση μέσω της αίθησης του θαυμασμού που προκαλούν για τον κόσμο, παροτρύνουν τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις και συσχετίσεις, καλλιεργούν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους

ικανότητες καθώς μετατρέπουν τη σκέψη τους σε εξωτερικό λόγο (γλώσσα) (Frawley, 1997, ό.α. στο Μπιρμπίλη, 2015), συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την έκφραση συναισθημάτων, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα των παιδιών και τέλος, τα ίδια τα παιδιά κατανοούν την αξία των ερωτήσεων για τη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. (Μπιρμπίλη, 2015)

Σύμφωνα με τον Zappen (2004, ό.α. στο Μπιρμπίλη, 2015) πληθώρα ερευνών που μελετούν το πώς επιδρά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στην επικοινωνία, υποστηρίζουν ότι οι ερωτήσεις αποτελούν μία κατασκευή μεταξύ συνομιλητών, η οποία επηρεάζεται από το εκάστοτε διαλογικό πλαίσιο. Υπό αυτό το πρίσμα, προχωράμε στον όρο «μαθησιακός διάλογος», που περιγράφει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή εντός του πλαισίου της τάξης και με απώτερο σκοπό τη μάθηση. Με δεδομένο ότι ο μαθησιακός διάλογος καθίσταται μία αμοιβαία, αμφίδρομη διαδικασία, μέσω της ανταλλαγής ιδεών, με στόχο την εξέλιξη της σκέψης μαθητών και εκπαιδευτικών (Alexander, 2008, ό.α. στο Μπιρμπίλη, 2015), όταν η εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω του διαλόγου, ο οποίος ταυτόχρονα αποτελεί και αυτοσκοπό, τότε αναφερόμαστε σε μία παιδαγωγική του διαλόγου (Wegerif, 2010, ό.α. στο Μπιρμπίλη, 2015).

Σε αυτό το σημείο, σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως ο «αυθεντικός» διάλογος στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας στοχεύει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που χαρακτηρίζεται από πολυφωνία και εντός του οποίου θα αναθεωρηθούν οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή με σκοπό μία δημιουργική, δημοκρατική και συνεργατική σχέση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός επανατοποθετείται και παύει να είναι ο παντογνώστης φύλακας της γνώσης, έχοντας πλέον τον ρόλο του καθοδηγητή που διευκολύνει τη μάθηση. Ωστόσο, πέρα από τον ρόλο του συντονιστή, στη διαλογική τάξη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον/κλίμα, όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται στη συλλογική σκέψη, με στόχο όχι τον έλεγχο, αλλά την ανάπτυξη του διαλόγου. Όπως αναφέρει και ο Vygotsky (1986, ό.α. στο Μπιρμπίλη, 2015: 35), «Βοηθώντας τους να εκτιμήσουν τη δύναμη του λόγου ως πολιτισμικό και ψυχολογικό εργαλείο, τους μαθαίνουμε πώς να αξιοποιούν τη γλώσσα, για να σκέφτονται και να συνεργάζονται».

### 3.3.4. Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια από τις αποτελεσματικότερες εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Παρά το γεγονός ότι η έκφραση «διδασκαλία σε ομάδες» πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα, στην πραγματικότητα τα θεμέλια της μεθόδου υπήρχαν πολύ νωρίτερα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το αλληλοδιδασκτικό σχολείο (Ματσαγγούρας, 1997, Αντωνίου, 2011).

Τα βασικά στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης αφορούν:

- τη θετική αλληλεξάρτηση, που επιτυγχάνεται με τον διαχωρισμό ενός έργου/θέματος σε επιμέρους θέματα/δραστηριότητες (με τον επιμερισμό των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών, των ρόλων μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας)
- την ατομική ευθύνη που έχει το κάθε μέλος απέναντι στην ομάδα (individual account ability), όπως και τη συλλογική ευθύνη της ομάδας απέναντι στα μέλη της
- την παροχή ίσων ευκαιριών σε κάθε μέλος
- τη θετική και ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση όλων των μελών της ομάδας
- την ενεργοποίηση και η ανάπτυξη όλων των συνεργατικών δεξιοτήτων και ρόλων
- τη διαρκή αναδιαμόρφωση και βελτίωση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της ομάδας

(Ματσαγγούρας, 1997, Αναγνωστοπούλου, 2001, Δερβίσης, 2002, Felder & Brent, 2007, Webb, 2009, ό.α. στο Τριανταφύλλου, 2016)

Η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εξελίχθηκε στη σημερινή της μορφή αρχικά βασιζόμενη στις αρχές της σχολής του Dewey καθώς και άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και στη διερευνητική προσέγγιση της μάθησης, προβάλλοντας ως κυρίαρχο στόχο του σχολείου «τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνικοποίηση του παιδιού σε αυτόνομη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα» (Ματσαγγούρας, 2007: 25), ενώ στη συνέχεια άντλησε στοιχεία από τις αρχές των κονστρουκτιβιστικών θεωριών με κύριους εκπροσώπους τους J. Piaget και L. Vygotsky (Johnson & Johnson, 1989, Adams &



Hamm, 1990, ό.α. στο Τριανταφύλλου, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, ο Dewey, και οι υπόλοιποι σύγχρονοί του ή και μεταγενέστεροι παιδαγωγοί, προτείνουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς προάγει τις δεξιότητες και τις στάσεις που προϋποθέτει η δημοκρατική διαπραγμάτευση μεταξύ ισότιμων μελών (Joyce, Weil & Showers, 1992, ό.α. στο Ματσαγγούρας, 2000), θεωρώντας ότι ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας καθίσταται μία διαρκής επιδίωξη και πως το σχολείο πρέπει να έχει ενεργό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή (Κωττούλα, 2000), αποβλέποντας παράλληλα στην κοινωνική ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2000).

Επομένως, με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, μέσω της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται από τη συνεργασία των παιδιών ευνοείται η μάθηση, καθώς συνεργαζόμενα επιτυγχάνουν αποτελέσματα πιο προωθημένα από αυτά που μπορούν να πετύχουν μόνο τους (Slavin, 1987, Ματσαγγούρας, 1995, ό.α. στο Οδηγός νηπιαγωγού, 2009), οδηγούμενα σταδιακά στην ανάπτυξη του λόγου, της σκέψης, καθώς και στην ατομική πληρότητα και αυτονομία (Matsagouras & Hertz Lazarowitz, 1999).

### **3.3.5. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική**

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική έχει ως αφετηρία για την ανάπτυξή της πληθώρα πεδίων έρευνας, το καθένα εκ των οποίων αναδεικνύει με διαφορετικούς τρόπους την εμπειρία του μαθητή και τη μοναδικότητά της κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τα πεδία αυτά αναφοράς εντοπίζονται από τις αρχές του 20ου αιώνα, αλλά και σε σχετικά πιο σύγχρονες θεωρίες όπως είναι το έργο του Bloom, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών, οι γνωσιακές επιστήμες, η αναπτυξιακή ψυχολογία, η υποστηρικτική εκπαίδευση, καθώς και η παιδαγωγική του Dewey στην Αμερική, του Decroly στο Βέλγιο, του Freinet στη Γαλλία, κ.ά. (Prud' Homme, κ.ά. 2006, ό.α. στο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, 2015). Στα παραπάνω πεδία από τα οποία αντλεί η διαφοροποιημένη προσέγγιση θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τη μοντεσοριανή παιδαγωγική, όπως και άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο παιδί και στην ανάγκη του για μάθηση και ανάπτυξη. Στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στοχεύει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και των διακρίσεων στην εκπαίδευση (UNESCO, 2004α) μέσα

από μία προσπάθεια διασφάλισης της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που αφορά ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, άλλωστε, η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί για όλα τα παιδιά – ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις συνθήκες και τον τρόπο ζωής τους – αναφαίρετο δικαίωμα που κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει (Perrenoud, 2005, Meirieu, 1991, ό.α. στο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, 2015).

Η ανάπτυξη των στρατηγικών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θεμελιώνεται στη βάση θεωρητικών παραδοχών για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, που υποστηρίζουν πως αυτή επιτυγχάνεται καθώς το παιδί συμμετέχει σε δραστηριότητες με εμπειρότερους και κατά την αλληλεπίδρασή του με συμβολικά συστήματα όπως η γλώσσα, νοητικά σχήματα κ.ά. Υπό το πρίσμα αυτό, η μάθηση προσδιορίζεται ως κοινωνική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας οι υποκειμενικές εμπειρίες αναδύονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να συγκροτήσουν τη συλλογική μαθησιακή εμπειρία. Όπως αναφέρει και ο Perrenoud (2005, ό.α. στο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό κ.ά., 2015: 20) «Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσεγγίζεται ως μια ανοιχτή διαδικασία αξιοποίησης των διαφορετικών εμπειριών, ενδιαφερόντων, αναγκών και τρόπων μάθησης των μαθητών, η οποία έχει ως στόχο την οικοδόμηση μιας συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας που θα έχει νόημα, θα τους κινητοποιεί, θα συνιστά μια πρόκληση γι' αυτούς και που, συγχρόνως, δεν θα απειλεί την ταυτότητά τους, την ασφάλεια και τη νοητική τους διαθεσιμότητα». Επομένως, μέσα σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζεται τόσο η υποκειμενική όσο και η συλλογική μαθησιακή εμπειρία, κάθε μαθητής συμμετέχει ισότιμα στη συλλογική διαδικασία – χωρίς να παραγκωνίζεται η διάσταση της ατομικότητάς του – ακολουθώντας την προσωπική του διαδρομή και τον δικό του ρυθμό, στηριζόμενος στις δυνατότητές του, αλλά και βοηθούμενος από πιο έμπειρους συνομηλίκους ή εκπαιδευτικούς όταν αυτό χρειάζεται. (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό κ.ά., 2015)

Στη βάση των όσων προαναφέρθηκαν, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη γνώση και τον μαθητή (Σφυρόερα, 2004). Όπως αναφέρει και ο Δαφέρμος (2002: 204): «Υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι ο ξεχωριστός μαθητής ούτε μία ξεχωριστή ομάδα μαθητών, αλλά η κοινότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

ως ενιαίο σύνολο». Όσον αφορά τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει μία κριτική – διερευνητική στάση, τόσο απέναντι στη συνδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και απέναντι στις παραμέτρους που την επηρεάζουν, όπως είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι αντιλήψεις του ίδιου αλλά και ομάδων μαθητών για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό κ.ά., 2015). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, επομένως, τον καθιστά υπεύθυνο για την αναζήτηση στοιχείων σχετικά με τη μοναδικότητα κάθε μαθητή – προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, ενδιαφέροντα, πώς μαθαίνει – έτσι ώστε να τα αναδειξεί και να τα αξιοποιήσει στην από κοινού οικοδόμηση του νοήματος μέσα από τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθούμε στην ευελιξία με την οποία έχει συνδεθεί η διαφοροποιημένη προσέγγιση, η οποία αφορά τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του και στις πρακτικές που υιοθετεί και ειδικότερα, τη δυνατότητα μετατόπισης από καθιερωμένους τρόπους διδασκαλίας και παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τα περιεχόμενα της μάθησης και τις διαδικασίες μέσω των οποίων οδηγούνται οι μαθητές στην επίτευξη ενός στόχου (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό κ.ά., 2015). Κατά τους O' Brien & Guiney (2001, ό.α. στο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, 2015) είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε κάθε πλαίσιο διαφοροποιημένης προσέγγισης, πέρα από το «τι» και το «πώς», να εστιάζουμε και στο «γιατί» της διαφοροποίησης.

#### **4. ΠΑΡΟΜΟΙΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ**

Στην παρούσα υποενότητα του θεωρητικού πλαισίου παραθέτουμε, ενδεικτικά, κάποιες παρόμοιες θεματολογικά έρευνες, που εστιάζουν στις αναπαραστάσεις της εκπαίδευσης στον κινηματογράφο.

Αρχικά, θα αναφερθούμε στην έρευνα που διεξήγαγε ο Αλέτρας Νικόλαος θεμελιώνοντας για πρώτη φορά – με ακαδημαϊκούς όρους – το είδος των School

Μovies ως ανεξάρτητο κινηματογραφικό είδος. Ο Αλέτρας (2020) μέσα από το βιβλίο του *School Movies: η παγκόσμια φύση ενός κινηματογραφικού είδους*, το οποίο αποτελεί την εκδοτική αποτύπωση της διδακτορικής του έρευνας με τίτλο «Τύποι εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών συστημάτων στο σινεμά: ανάλυση των σημαντικότερων SchoolMovies της παγκόσμιας κινηματογραφικής παραγωγής», επιχειρεί τον καθορισμό του είδους, αναλύοντας ταινίες του παγκόσμιου σινεμά (ΗΠΑ, Ευρώπη, Σοβιετική Ένωση, κ.ά.), που έχουν ως κεντρικό θεματικό άξονα την εκπαίδευση, με την εφαρμογή της σημασιολογικής/συντακτικής/πραγματολογικής προσέγγισης του Altman. Στην προσέγγισή του αυτή, με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, ο Αλέτρας (2020) ανέδειξε την ορθότητα της δεύτερης κεντρικής υπόθεσης της έρευνάς του, προσδιορίζοντας με σαφήνεια τύπους εκπαιδευτικών (τιμωρός, ιδανικός, δημοκράτης, στρατευμένος, κ.ά.) οι οποίοι επιδιώκουν την αναζήτηση της βέλτιστης εκπαίδευσης μέσα στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα.

Το βιβλίο *Πιάσε με, αν μπορείς...* αποτελεί την εκδοτική αποτύπωση πρακτικών συνεδρίου με θέμα τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στον ελληνικό κινηματογράφο. Επομένως, αποτελεί ένα συνονθύλευμα ερευνών από μελετητές των κοινωνικών επιστημών με ερευνητικό ενδιαφέρον στις διαστάσεις της παιδικής ηλικίας. Ενδεικτικά, κάποια από τα κεφάλαια το βιβλίου – και τα πιο συναφή με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας – είναι τα εξής:

- ο *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (Θεοδώρου, Μουμουλίδου, Οικονομίδου, 2006): Στο κεφάλαιο αυτό, που αποτελεί και την εισαγωγική ενότητα του βιβλίου, πραγματοποιείται μία σύντομη αναδρομή των αναπαραστάσεων των παιδιών, σε αμερικάνικες και ευρωπαϊκές ταινίες, από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα που πρωτοεμφανίστηκαν στον βωβό κινηματογράφο μέχρι και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Στη συνέχεια γίνονται αναφορές στην ελληνική κινηματογραφική βιομηχανία του 20<sup>ου</sup> και αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως Το Τοπίο στην ομίχλη, Ο Ψύλλος, Το Καναρινί ποδήλατο, οι Ακροβάτες του κήπου. Στις επόμενες υποενότητες του παρόντος κεφαλαίου γίνεται ανάλυση σχετικά με τη συμβολή του

κινηματογράφου στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας και τις εκδοχές της ενώ τέλος, οι αναπαραστάσεις αυτές προσεγγίζονται και από μία άλλη οπτική που αφορά τη σημασιодότησή τους, αυτή της ιδεολογικής φόρτισης που τους προσδίδεται.

- *Παιδί κινηματογράφος και... εκπαίδευση (Κορωναίου, 2006)*: Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις αναπαραστάσεις των παιδιών στον κινηματογράφο μέσα στο πέρασμα του χρόνου και τις διαφορετικές εκδοχές και πτυχές που προσδίδονται στο παιδί-ήρωα την εκάστοτε χωροχρονική περίοδο.
- *Η παιδική ηλικία πάει σχολείο. Παιδαγωγικές πρακτικές και διαφυγές (Μουμουλίδου, 2006)*: Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση των ταινιών *Ο Ψύλλος* και *Το Καναρινί ποδήλατο*, με στόχο την ανάδειξη των αναπαραστάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και των ρόλων τους μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το βιβλίο του Δημήτρη Σπύρου *Τα παιδιά στις ταινίες του Φρανσουά Τριφώ*, και πιο συγκεκριμένα το Β' μέρος του, έχει ως αντικείμενο διερεύνησης τις τέσσερις ταινίες του Τριφώ, που έχουν στο επίκεντρο την παιδική ηλικία, *Τα παλιόπαιδα*, *Τα 400 χτυπήματα*, *Ένα αγρίμι στην πόλη* και *Το Χαρτζιλίκι*. Ο Σπύρου (2004) πραγματοποιεί ανάλυση των τεσσάρων αυτών ταινιών – αναλύοντας και την κινηματογραφική γλώσσα – με γνώμονα τις αναπαραστάσεις των παιδιών, τις μεταξύ τους σχέσεις και τις πράξεις τους κατά τη διάρκεια κάθε ιστορίας, ενώ παράλληλα επιχειρεί και συγκρίσεις ανάμεσα σε σημεία τους που αφορούν την εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, τον βλέπουμε να σχολιάζει τις αναπαραστάσεις της σχολικής τάξης στις ταινίες *Τα 400 χτυπήματα* (1959) και *Το Χαρτζιλίκι* (1976) στην υποενότητα του συγγράματός του με τίτλο «Ανάμεσα στο 1959 και στο 1976 το σχολείο άλλαξε».

Τέλος, η Σιδηροπούλου Χριστίνα στην έρευνά της με τίτλο *Όταν ο κινηματογράφος πάει σχολείο... Μια παράλληλη ανάγνωση των ταινιών του Φ. Τριφώ: Τα 400 χτυπήματα & Το Χαρτζιλίκι* πραγματοποιεί μία παράλληλη – συγκριτική ανάλυση των ταινιών του Τριφώ «*Τα 400 χτυπήματα*» και «*Το χαρτζιλίκι*», αναδεικνύοντας τα δίπολα σχολείο – μαθητές, οικογένεια – παιδιά, ενήλικοι – ανήλικοι, κανόνες – παραβατικότητα, αποδομώντας τις προκατασκευασμένες αντιλήψεις για την παιδική

ηλικία και επιτρέποντάς μας να κατανοήσουμε τον «κόσμο των πραγματικών παιδιών» (Σιδηροπούλου, 2009). Οι άξονες της παράλληλης αυτής ανάγνωσης των δύο ταινιών βασίζονται – κυρίως – στα δίπολα που προαναφέρθηκαν και συγκεκριμένα αποτυπώνονται μέσα από τις εξής ενότητες της εργασίας: *Στην ώρα του μαθήματος, Σκασιαρχείο/αποδράσεις νέων, Θεσμοί: οι ενήλικες πίσω από αυτούς, Κοινό φινάλε: ενηλικίωση.*

# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 1. Ερευνητική Διαδικασία

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τον καθορισμό του σώματος των υπό ανάλυση ταινιών, των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και της μεθόδου και των εργαλείων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που αξιοποιήθηκαν για την εξυπηρέτηση του σκοπού της εργασίας. Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας είναι τα εξής:

- Επιλογή θέματος
- Επισκόπηση βιβλιογραφίας
- Διατύπωση σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων
- Καθορισμός δείγματος
- Συλλογή δεδομένων
- Ανάλυση δεδομένων
- Αποτελέσματα και διατύπωση συμπερασμάτων

Πιο αναλυτικά, στα αρχικά στάδια της εργασίας, μετά την επιλογή του θέματος και τον καθορισμό του ακριβή τίτλου, πραγματοποιήθηκε η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, επιχειρώντας μία παράλληλη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τους βασικούς άξονες της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην εκπαίδευση και τα δομικά της στοιχεία – μαθητές και εκπαιδευτικοί – ως αναπαραστάσεις στον κινηματογράφο, καθώς και σε αναφορές σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές και θεμελιώδεις παιδαγωγικές θεωρίες. Στη συνέχεια ακολούθησε η επιλογή του δείγματος της έρευνας βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, η συλλογή των δεδομένων των ταινιών σε πίνακες ανάλυσης, και η μετέπειτα εκτενής ανάλυση των δεδομένων αυτών. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και διατυπώθηκαν τα τελικά συμπεράσματα με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και τον κύριο σκοπό της εργασίας, μέσα από μία συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

## **2. Σώμα έρευνας**

Το σώμα της έρευνας αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις (3) ταινίες του σύγχρονου γαλλικού κινηματογράφου:

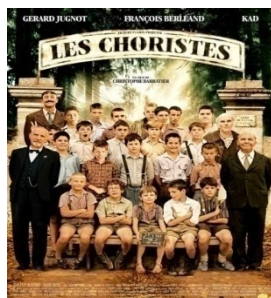
1. *L' argent de poche*(1976)
2. *Les Choristes* (2004)
3. *Le maitre qui laissait les enfants rever* (2006)






<b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>	Το χαρτζιλίκι ή Small Change (Πρωτότυπος τίτλος: L' argent de poche)
<b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b>	Γαλλία
<b>Χρονολογία</b>	1976
<b>Διάρκεια</b>	105 λεπτά (1 ώρα και 45 λεπτά)
<b>Γλώσσα</b>	Γαλλικά
<b>Υπό την αιγίδα</b>	Les Films du Carrosse, Les Productions Artistes Associes
<b>Συμμετοχή σε φεστιβάλ</b>	Διεθνές Κινηματογραφικό Φεστιβάλ Βερολίνου, Σικάγο, Βαγιαδολίδ
<b>Διακρίσεις</b>	Υποψήφιο για Χρυσή Σφαίρα Καλύτερης Ξένης Ταινίας 1977 Βραβείο Καλύτερης Ταινίας, Kansas City Film Critics Circle Awards 1976 Βραβείο Καλύτερης Ταινίας, National Board of Review, USA 1976 Βραβείο OCIC, Berlin International Film Festival 1976 Βραβείο Αναγνωστώντου "Berliner Morgenpost", Berlin International Film Festival 1976
<b>Σύνοψη</b>	<i>Η παιδική ηλικία μέσα από τις ζωές παιδιών κατά τον τελευταίο μήνα της σχολικής χρονιάς σε μία επαρχιακή γαλλική πόλη. Ένας κόσμος αθωότητας, παιχνιδιού, αλλά και κακοποίησης μέσα απ' τα μάτια παιδιών και ενηλίκων.</i> Η ταινία είναι βιοματική καθώς βασίζεται σε εμπειρίες της παιδικής ηλικίας του Φρανσουά Τριφό χωρίς όμως να είναι αυτοβιογραφική. Συγκέντρωσε την αποδοχή κριτικών και κοινού. Ιδιαίτερα δημοφιλής σε Γαλλία, Γερμανία, ΗΠΑ, Ιαπωνία και Σκανδιναβία. Στη Γαλλία αποτέλεσε τη 17 <sup>η</sup> πιο δημοφιλή ταινία της χρονιάς.
<b>Ηθοποιοί</b>	Philippe Goldmann ( <i>Julien Leclou</i> ) Geory Desmouceaux ( <i>Patrick</i> ) Jean-Francois Stevenin ( <i>Jean-Francois Richet – ο δάσκαλος</i> )
<b>Συντελεστές</b>	<b>Σενάριο:</b> Francois Truffaut, Suzanne Schiffman <b>Σκηνοθεσία:</b> Francois Truffaut <b>Παραγωγή:</b> Francois Truffaut <b>Φωτογραφία:</b> Pierre-William Glenn <b>Ντεκόρ:</b> Michel Grimaud <b>Mixage:</b> Jacques Maumont <b>Μοντάζ:</b> Yann Dedet <b>Ήχος:</b> Michel Laurent, Michel Brethez <b>Casting:</b> Francois Truffaut
<b>Σχετικά με το φιλμ</b>	«Σοφή, πνευματώδης και οξυδερκής» – Leonard Maltin «Μαγική ταινία» – Roger Ebert
<b>Λίγα λόγια για σκηνοθέτη/σεναριογράφο</b>	Ο Francois Truffaut από κριτικός που στηλιτεύει τον «εφησυχασμένο» κινηματογράφο, καθίσταται ένας από τους βασικούς εκπροσώπους του Νέου Κύματος (Nouvelle Vague). Χαρακτηρίστηκε ως «κορυφαίος κινηματογραφιστής της παιδικής ηλικίας» με 4 ταινίες του να ασχολούνται αποκλειστικά με αυτήν. Όντας ο ίδιος θύμα μιας δυστυχισμένης παιδικής

	ηλικίας αναφέρει χαρακτηριστικά για το <i>L' argent de roche</i> «Όλα αυτά μου έχουν συμβεί πραγματικά. Λέξη προς λέξη, εικόνα προς εικόνα».
--	--



<b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>	Τα Παιδιά της Χορωδίας (Πρωτότυπος τίτλος: Les Choristes)
<b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b>	Γαλλία
<b>Χρονολογία</b>	2004
<b>Διάρκεια</b>	93 λεπτά (1 ώρα και 33 λεπτά)
<b>Γλώσσα</b>	Γαλλικά
<b>Υπό την αιγίδα</b>	Pathe, Galatee Films, France 2 Cinema, Novo Arturo Films, Vega Film
<b>Συμμετοχή σε φεστιβάλ</b>	Κινηματογραφικό Φεστιβάλ Όστιν, Μπανγκόκ, ΦορτΛοντερντέιλ, Χάρτλαντ, ΚάρλοβιΒάρι, Λιουμπλιάνα
<b>Διακρίσεις</b>	Υποψήφιο για Όσκαρ Καλύτερης Ξενόγλωσσας Ταινίας, 77th Academy Awards 2005 Υποψήφιο για Χρυσή Σφαίρα Καλύτερης Ξενόγλωσσας Ταινίας, Golden Globes, USA 2005 Υποψήφιο για Καλύτερη Ευρωπαϊκή Ταινία, Goya Awards 2006 Βραβείο σε 5 Διεθνή Φεστιβάλ Κινηματογράφου Βραβείο Ευρωπαίου Συνθέτη (Bruno Coulais), European Film Awards 2004 Βραβείο Καλύτερης Ξένης Ταινίας, National Board of Review, USA 2004 Βραβείο Καλύτερου Συνθέτη (Bruno Coulais), Étoilesd'Or, France 2005 Βραβείο Καλύτερης Μουσικής για Ταινία, Cesar Awards, France 2005 Βραβείο Καλύτερης Ταινίας, Lumiere Awards, France 2005 Βραβείο Καλύτερης Ξένης Ταινίας, Sant Jordi Awards 2005
<b>Σύνοψη</b>	<i>Ο νέος δάσκαλος, σε ένα επαρχιακό οικότροφείο αρρένων, προσπαθεί να εναντιωθεί στον αυταρχικό διευθυντή και τις μεθόδους του, δημιουργώντας μία χορωδία που θα αναμορφώσει τις ψυχές των ατίθασων μαθητών του.</i> Βασισμένο στη γαλλική ταινία <i>La Cage aux rossignols, 1945 (Ένα κλουβί με αηδόνια)</i> σε σκηνοθεσία Jean Dreville. Ταινία με διεθνή επιτυχία.
<b>Ηθοποιοί</b>	Gerard Jugnot ( <i>Clement Mathieu</i> ) Jean-Baptiste Maunier ( <i>Pierre Morhange</i> ) Maxence Perrin ( <i>Pepinot</i> )
<b>Συντελεστές</b>	<b>Σενάριο:</b> Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval <b>Σκηνοθεσία:</b> Christophe Barratier <b>Παραγωγή:</b> Arthur Cohn, Nicolas Mauvernay, Jacques Perrin <b>Φωτογραφία:</b> Jean-Jacques Bouhon, Dominique Gentil, Carlo Varini <b>Ντεκόρ:</b> Jean-Pierre Gaillot <b>Mixage:</b> Nicolas Naegelen <b>Μοντάζ:</b> Yves Deschamps

	<b>Ήχος:</b> Vincent Vatoux <b>Casting:</b> Sylvie Brochere, Agathe Hassenforder
<b>Σχετικά με το φιλμ</b>	«Είναι πραγματικά μια υπέροχη, σαγηνευτική και με συναισθηματική ανταμοιβή ταινία που εμπνέει, ανταμείβει και επιβεβαιώνει τους θεατές της» - Richard Propes
<b>Λίγα λόγια για σκηνοθέτη/σεναριογράφο</b>	Το <i>Les Choristes</i> αποτελεί την πρώτη μεγάλου μήκους ταινία του Christophe Barratier. Ο Barratier πριν γίνει σκηνοθέτης ακολούθησε εκπαίδευση κλασικής μουσικής, γεγονός που δικαιολογεί την κεντρική αξία της μουσικής στις δημιουργίες του. Το 2017 το <i>Les Choristes</i> παρουσιάστηκε ως μουσική παράσταση στο θέατρο Folies Bergere στο Παρίσι.

	
<b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>	Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται (Πρωτότυπος τίτλος: Le maitre qui laissait les enfants rêver)
<b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b>	Γαλλία
<b>Χρονολογία</b>	2006
<b>Διάρκεια</b>	92 λεπτά (1 ώρα και 32 λεπτά)
<b>Γλώσσα</b>	Γαλλικά
<b>Υπό την αιγίδα</b>	France 3, MFP
<b>Συμμετοχή σε φεστιβάλ</b>	-
<b>Διακρίσεις</b>	-
<b>Σύνοψη</b>	<p>Ο <i>Celestin Freinet</i> το 1920 ξεκινάει να ασκεί το επάγγελμα του δασκάλου σε ένα γαλλικό χωριό, αφού πρώτα ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος δεν του επέτρεψε να ολοκληρώσει τις σπουδές του, και έρχεται αντιμέτωπος με την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών του. Σε μία προσπάθεια δημιουργίας κινήτρων μπαίνει στη διαδικασία να εφεύρει νέες μεθόδους διδασκαλίας, αφήνοντας στην άκρη τις παραδοσιακές μεθόδους. Αγοράζει τυπογραφικό εξοπλισμό και οι μαθητές μεταμορφώνονται σε μικρούς δημοσιογράφους θίγοντας – ελεύθερα – θέματα που άπτονται των προσωπικών τους ενδιαφερόντων.</p> <p>Ταινία ελεύθερα εμπνευσμένη από τη ζωή του Σελεστέν Φρενέ.</p>
<b>Ηθοποιοί</b>	Alexandre Thibault ( <i>Celestin Freinet</i> ) Robin Causse, Mermoz Melchior, Basile Melchior ( <i>Titin</i> ) Lorenzo Ausilia-Foret ( <i>Ninio</i> )

<b>Συντελεστές</b>	<b>Σενάριο:</b> Sylvie-Marjolaine Encreve, Pierre Naudon, Daniel Losset <b>Σκηνοθεσία:</b> Daniel Losset <b>Παραγωγή:</b> Daniel Losset <b>Φωτογραφία:</b> Dominique Brabant <b>Ντεκόρ:</b> Marina Coulomb <b>Mixage:</b> David Laurent <b>Μοντάζ:</b> - <b>Ήχος:</b> Vincent Commaret <b>Casting:</b> Fabienne Dubois
<b>Σχετικά με το φιλμ</b>	-
<b>Λίγα λόγια για σκηνοθέτη/σεναριογράφο</b>	Το <i>Le maitre qui laissait les enfants rêver</i> είναι η 12 <sup>η</sup> και τελευταία ταινία του Daniel Losset.

### 3. Καθορισμός Δείγματος

Για τον καθορισμό του δείγματος της έρευνας αρχικά πραγματοποιήθηκε αναζήτηση για την εύρεση ταινιών, με περιεχόμενο σχετικό με το θέμα της μελέτης, σε πλατφόρμες όπως το Cinobo, Ertflix, Netflix και σε διαδικτυακές σελίδες με ελεύθερη πρόσβαση, με λέξεις και φράσεις κλειδιά όπως, *ταινίες για την εκπαίδευση, παιδική ηλικία, μαθητές και εκπαιδευτικοί, κινηματογράφος, schoolmonies*. Επιχειρήθηκε επίσης αναζήτηση με ονόματα σκηνοθετών που φημίζονται για τις ταινίες τους με επίκεντρο τα παιδιά όπως ο *Φρανσουά Τριφό*, ο οποίος όπως αναφέρει ο Δημήτρης Σπύρου (2004) έχει χαρακτηριστεί και σαν «κορυφαίος κινηματογραφιστής της παιδικής ηλικίας», με τις ταινίες του *Τα παλιόπαιδα, Τα τετρακόσια χτυπήματα, Ένα αγρίμι στην πόλη*, και *Το Χαρτζιλίκι* να πραγματεύονται ολοκληρωτικά αυτό το θέμα.

Το βασικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν να πρωταγωνιστούν παιδιά – μαθητές και εκπαιδευτικός/οί που θα αλληλεπιδρούν στον χώρο της σχολικής τάξης. Επομένως, συγκεντρώθηκαν ταινίες με παιδιά και εκπαιδευτικούς που μας παρείχαν επαρκείς πληροφορίες για τις αναπαραστάσεις των προσώπων και των σχέσεών τους και που αποτύπωναν ικανοποιητικά το κλίμα μέσα στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Η παραπάνω προϋπόθεση καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς άπτεται του θέματος της εργασίας και θα μας έδινε τη δυνατότητα διεξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων. Επιπλέον κριτήρια για την επιλογή των ταινιών ήταν η χρονολογία παραγωγής τους, καθώς η μελέτη εστιάζει στον σύγχρονο κινηματογράφο, όπως και η ομοιογένειά

τους όσον αφορά το είδος (genre) των ταινιών. Πιο συγκεκριμένα, οι ταινίες του δείγματος θα έπρεπε να ανήκουν στο κινηματογραφικό είδος *school movies* (βλ. σ. 12-14). Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως ο αρχικός τίτλος της ταινίας αφορούσε γενικά τον *σύγχρονο κινηματογράφο* και στη συνέχεια, κατά την αναζήτηση και προβολή των ταινιών, τροποποιήθηκε εστιάζοντας στον *σύγχρονο γαλλικό κινηματογράφο*. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η αναζήτηση για τον καθορισμό του σώματος δεν έγινε εξ αρχής στοχευμένα για ταινίες γαλλικής παραγωγής. Η τροποποίηση αυτή οφείλεται σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά την εύρεση μεγαλύτερου αριθμού γαλλικών κινηματογραφικών ταινιών σε σχέση με αυτές άλλης προέλευσης, γεγονός που θα μας επέτρεπε την πρόσβαση σε ένα μεγαλύτερο φάσμα επιλογών, ώστε να καταλήξουμε στις τρεις (3) καταλληλότερες – για την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας – ταινίες. Ο δεύτερος παράγοντας που συνέβαλε στην απόφαση αυτή ήταν ο προαποφασισμένος αριθμός των τριών (3) ταινιών ως επαρκής για τις απαιτήσεις μιας πτυχιακής εργασίας, που δεν θα επέτρεπε την ένταξη ικανοποιητικού αριθμού ταινιών από διαφορετικές χώρες παραγωγής ώστε να γίνει αναφορά στον διεθνή κινηματογράφο.

Στο αρχικό στάδιο αναζήτησης του δείγματος συγκεντρώθηκαν περίπου είκοσι επτά (27) ταινίες, από έντεκα (11) χώρες παραγωγής. Πριν την προβολή τους απορρίφθηκε ένας μικρός αριθμός λόγω αδυναμίας πρόσβασης σε αυτές, όπως η ταινία *Etre Et Avoir* (2002), αποκλείοντας στη συνέχεια αρκετές ακόμα εξαιτίας της χρονολογίας παραγωγής τους, όπως οι ταινίες *Zero de conduite* (1933), *The Guinea Pig* (1948), *Το σκασιαρχείο* (1949), *Blackboard Jungle* (1955), *Les Quatre Cents Coups* (1959). Μετά τη θέασή τους απερρίφθησαν αυτές που δεν πληρούσαν τα κριτήρια για την ένταξή τους στο κινηματογραφικό είδος *school movies*, όπως η ταινία *Μάθε παιδί μου γράμματα* (1981), καθώς και άλλες που δεν είχαν στο επίκεντρο την παιδική ηλικία και δεν παρουσίαζαν τους ρόλους και τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών ως κύριο θέμα, γεγονός που θα μας δυσκόλευε ιδιαίτερα στον εντοπισμό και την ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Σε δεύτερο χρόνο, και μετά από μία διερευνητική παρακολούθηση των ταινιών κατά την οποία αποκλείσαμε έναν μεγάλο αριθμό από αυτές θεωρώντας πως δεν καλύπτουν ικανοποιητικά τη θεματική της έρευνας, καταλήξαμε στις οκτώ (8) εξής ταινίες: *L' argent de poche*

(1976) – γαλλικής παραγωγής, *To καναρινί ποδήλατο* (1999) – ελληνικής παραγωγής, *La lengua de las mariposas* (1999) – ισπανικής παραγωγής, *Les choristes* (2004) – γαλλικής παραγωγής, *Le maître qui laissait les enfants rêver* (2006) – γαλλικής παραγωγής, *Die welle* (2008) – γερμανικής παραγωγής, *Stella* (2008) – γαλλικής παραγωγής, *Entre les murs* (2008) – γαλλικής παραγωγής. Όπως προαναφέραμε, παρατηρώντας πως οι ταινίες που εν τέλει συγκεντρώθηκαν κατά τη διαδικασία της διαλογής είναι στην πλειονότητά τους γαλλικής προέλευσης, απερρίφθησαν οι τρεις (3) ταινίες διαφορετικών χωρών παραγωγής. Στο τελικό στάδιο, μετά από μία δεύτερη λεπτομερή προβολή των πέντε (5) γαλλικών ταινιών, διακρίναμε εκείνες που εξυπηρετούσαν καταλληλότερα τη θεματική της έρευνας οριστικοποιώντας τις τρεις (3) ταινίες του δείγματος.

#### **4. Σκοπός Εργασίας**

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταται η σχολική τάξη σε τρεις (3) γαλλικές ταινίες από τον σύγχρονο κινηματογράφο. Συγκεκριμένα, εξετάζει τις αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών αποσκοπώντας στην αποτύπωση της μεταξύ τους σχέσης και αλληλεπίδρασης και διερευνά τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τις παιδαγωγικές πρακτικές που αναδεικνύονται, καθώς και τις θεωρητικές παραδοχές που αντανακλούν.

#### **5. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν τους βασικούς άξονες της ανάλυσης, είναι τα εξής:

- Πώς αναπαρίσταται η σχολική τάξη στις συγκεκριμένες ταινίες;
- Ποιοι είναι οι ρόλοι και οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών;
- Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αναδεικνύονται;

- Με ποιες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρητικές παραδοχές για την παιδική ηλικία και τη διδασκαλία και μάθηση συσχετίζονται;

## **6. Μέθοδος και Εργαλεία Έρευνας**

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, η οποία αποτελεί μία ερμηνευτική διερευνητική προσέγγιση. Η ποιοτική μορφή έρευνας έχει την τάση μέσα από ποικίλες πρακτικές να μετατρέπει τον κόσμο σε μία σειρά από αναπαραστάσεις που τον καθιστούν ορατό, τοποθετώντας τον ερευνητή μέσα σε αυτόν (Denzin & Lincoln, 2005, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Από τη σκοπιά του Freebody (2003, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι ο ανθρωπιστικός της χαρακτήρας μέσα από την ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας και το ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, ενώ η Renata Tesch (1990, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) συμπληρώνει αναφέροντας πως η εφαρμογή της ποιοτικής μεθόδου αφορά προσεγγίσεις που εστιάζουν σε στοιχεία της γλώσσας (ανάλυση περιεχομένου), στη σύλληψη του νοήματος (ερμηνευτική προσέγγιση), στον εντοπισμό κανονικοτήτων (ποιοτική αξιολόγηση, ανάλυση συμβάντων, κριτική/χειραφετική προσέγγιση), καθώς και στον αναστοχασμό. Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015) ένα επιπλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα της έρευνας στις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι πως αποτελεί μια αναδυόμενη, δυναμική, ιδιαίτερα ευέλικτη και ανοιχτή σε νέες ιδέες και αντιλήψεις διαδικασία, κατά την οποία ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός μπορεί να αλλάξει ή και να τροποποιηθεί ανά πάσα στιγμή, από τα αρχικά στάδια συλλογής δεδομένων μέχρι και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των αρχικών αναλύσεων αυτών. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν την ποιοτική έρευνα είναι πως επιτρέπει στον ερευνητή τη διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων του υπό μελέτη ζητήματος, μέσα από μία ολιστική και σε βάθος προσέγγιση της πολυπλοκότητας και της δυναμικής του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) με τεχνικές όπως, η αναλυτική επαγωγή και η ανάλυση και επεξεργασία λεκτικών και οπτικών/παραστατικών δεδομένων (φωτογραφικό υλικό, βίντεο, ταινίες, κ.ά.) (Lund, 2005, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η δυνατότητα αυτή σύμφωνα με τη Willig (2001, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός,



2015) διευκολύνει τους ποιοτικούς ερευνητές, που εστιάζουν κυρίως στο νόημα, στη διαδικασία νοηματοδότησης και ερμηνείας των φαινομένων που μελετούν. Τέλος, αν και συχνά στην ποιοτική έρευνα αξιοποιείται ένα μικρό δείγμα περιπτώσεων, η διερεύνηση και ανάλυση αυτών βασίζεται στη συλλογή λεπτομερών και συχνά πολυτροπικών δεδομένων (συνδυασμός λεκτικών και οπτικών ερεθισμάτων), με στόχο την καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των νοημάτων του υπό μελέτη φαινομένου, διαμορφώνοντας γι' αυτό μία σύνθετη εικόνα και κατανοώντας τις πολλαπλές του διαστάσεις (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

### **6.1. Ανάλυση Δεδομένων**

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, για την ανάλυση δηλαδή των δεδομένων των τριών (3) ταινιών, βασιστήκαμε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Bryman, 2017, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), η οποία αποτελεί μία μέθοδο συλλογής, κωδικοποίησης και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, με συστηματική τη χρήση της σε αναλύσεις διαφόρων ειδών κειμένου όπως γραπτά, προφορικά, φιλμικά, κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση όπως αναφέρουν οι Braun & Clark, (2006), Holloway & Tondres, (2003) και Roulston, (2001): «αποτελεί μία μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα». Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά και πλεονακτήματα της ανάλυσης αυτής είναι ότι παρέχει στον ερευνητή θεωρητική ελευθερία και ευελιξία (Braun & Clarke, 2006, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), γεγονός που τον καθιστά σε θέση να προσδιορίσει και να πλαισιώσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, βασισμένος στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης του. Σύμφωνα με τον Willig (2008, ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής οφείλει να διατυπώσει με σαφήνεια τις επιδιώξεις του από την έρευνα, καθώς και να προσδιορίσει τις αποτυπώσεις των θεμάτων και των κανονικοτήτων που έχουν αναδειχθεί από τη διαδικασία της ανάλυσης (υποκειμενικές αντιλήψεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και κατασκευές κ.ά.).

Ειδικότερα, για τη διαδικασία της ανάλυσής μας πραγματοποιήθηκε η συστηματική θέαση των τριών (3) ταινιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, σε μία προσπάθεια να τις κατανοήσουμε και να εντοπίσουμε σκηνές και πληροφορίες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και που θα φανούν χρήσιμες στην περαιτέρω ανάλυση. Οι πληροφορίες αυτές αξιοποιήθηκαν ώστε να βοηθήσουν στην επεξεργασία και προσέγγισή τους ως φιλμικά κείμενα με στοιχεία που δομούν την αφηγηματική τους λειτουργία και αντλούν από τον χώρο της φωτογραφίας, της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου. Σε δεύτερο χρόνο καταγράψαμε τα στοιχεία που εντοπίσαμε στις ταινίες σε «καρτέλες φιλμικής ανάλυσης» (βλ. Παράρτημα) με πληροφορίες που αφορούν τους χαρακτήρες (όνομα, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τι αναζητούν, σχέση με άλλους χαρακτήρες κ.ά.), στοιχεία σχετικά με τα γεγονότα και τη δομή της ιστορίας, (παρουσίαση προσώπων και τόπου, το πρόβλημα που αναδύεται, η δράση, η έκβαση και το τέλος), καθώς και σκηνές ιδιαίτερης σημασίας και άλλες που ξεχωρίζουν σκηνοθετικά ή/και νοηματικά. Τέλος, συλλέξαμε πληροφορίες σχετικά με τη γλώσσα του κινηματογράφου (αφήγηση, αφηγηματικός χρόνος, μοντάζ). Σημαντικό είναι να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως ο εντοπισμός και η καταγραφή των σκηνών και των στοιχείων αυτών έγινε, όσο το δυνατόν, με κριτήριο τη δυνατότητα άντλησης των ζητούμενων πληροφοριών για το υπό μελέτη θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Σε επόμενο βήμα επιχειρήσαμε την επανεξέταση των δεδομένων που συλλέξαμε, με γνώμονα τη συσχέτισή τους με τις ανάγκες της έρευνας, ώστε να γίνει μία εκ νέου επιλογή των στοιχείων που θα ενταχθούν στην εκτενή ανάλυση των ταινιών. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στην ανάλυση των τριών (3) ταινιών, η οποία αποτυπώθηκε σε δύο θεματικές κατηγορίες: *α) πρόσωπα και σχέσεις, β) γεγονότα της ιστορίας*. Στο τελευταίο στάδιο έγινε μία προσπάθεια απόδοσης εννοιών στα δεδομένα που αντλήσαμε από την ανάλυσή μας και με οδηγό τα ερευνητικά μας ερωτήματα προχωρήσαμε σε μία σχηματική κωδικοποίηση των εννοιών αυτών, που μας οδήγησε στη διατύπωση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας.

### **6.1.1. Στάδια Θεματικής Ανάλυσης**

#### Εξοικείωση με τα δεδομένα

- Επαναλαμβανόμενη λεπτομερής ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων
- Ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων σημαντικά για το εξεταζόμενο φαινόμενο
- Καταγραφή αρχικών ιδέων

#### Κωδικοποίηση

- Εντοπισμός νοημάτων που συνδέονται μεταξύ τους
- Οργάνωση των δεδομένων σε ομάδες αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα

#### Αναζήτηση των θεμάτων

- Αναζήτηση μοτίβων που προκύπτουν
- Σύνδεση, νοηματοδότηση και κατανόηση του ερευνητικού υλικού

#### Επανεξέταση των θεμάτων

- Επανεξέταση και αναθεώρηση των δεδομένων αναφορικά με τον σχηματισμό μοτίβων

#### Ορισμός και ονομασία θεμάτων

- Διαμόρφωση θεματικού χάρτη των δεδομένων
- Επιλογή ελκυστικών ονομάτων για τα θέματα που καθιστούν σαφές το περιεχόμενό τους

#### Συγγραφή των ευρημάτων

- Κατάλληλα τεκμηριωμένη έκθεση των δεδομένων

(Ισαρη & Πουρκός, 2015)

# ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΑΙΝΙΩΝ

## 1. Ανάλυση της ταινίας «Τα Παιδιά της Χορωδίας», 2004

### Υπόθεση

Το 1948, ο άνεργος δάσκαλος μουσικής Clement Mathieu ξεκινά να εργάζεται σε ένα επαρχιακό οικοτροφείο αρρένων της Γαλλίας. Ο Mathieu έρχεται αντιμέτωπος με τις αυταρχικές και αναποτελεσματικές μεθόδους του διευθυντή Rachin προς τους ατίθασους μαθητές. Ο Mathieu αποφασίζει να συγκρουστεί με το καταπιεστικό καθεστώς του ιδρύματος και να δράσει με τον δικό του τρόπο, αναζητώντας εναλλακτικές προσεγγίσεις σε μία προσπάθεια επικοινωνίας με τους μαθητές του. Η επαφή με τη σκληρή πραγματικότητα των μαθητών και με τις μεθόδους του οικοτροφείου αποτελεί αφορμή αφύπνισης για τον ίδιο. Δημιουργεί υπό αντίξοες συνθήκες μία χορωδία, αποτελούμενη από τους μαθητές του, που θα μεταμορφώσει τη συμπεριφορά και τη ζωή τους.

### Πρόσωπα και Σχέσεις

#### 1. *Πιερ Μοράνζ*

Ο Πιερ Μοράνζ, ο μαθητής του οικοτροφείου με την ευγενική, γλυκιά φυσιογνωμία και την αγγελική φωνή, είναι παιδί μονογονεϊκής οικογένειας έχοντας στη ζωή του μόνο τη μητέρα του. Η απλή και σχετικά ατημέλητη εξωτερική του εμφάνιση, σε καμία περίπτωση δεν δύναται να κρύψει την απaráμιλλη ομορφιά του, που τον κάνει να ξεχωρίζει φυσιογνωμικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Το εκ φύσεως κομψό του παρουσιαστικό, παρόλα αυτά, έρχεται σε έντονη αντίφαση με την αρχικά απείθαρχη συμπεριφορά του παιδιού, το οποίο φαίνεται να αναζητά προσοχή, στήριξη και πίστη σε εκείνον και τις δυνατότητές του, κάτι που τελικά βρίσκει στο πρόσωπο του νέου του δασκάλου Κλεμάν Ματιέ.

#### *Σχέσεις του Πιερ Μοράνζ*

*Σχέση με συμμαθητές*

Ο Μοράνζ φαίνεται να είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του και ενσωματωμένος στο σύνολο της τάξης κυρίως μέσα από συμπεριφορές επίδειξης δύναμης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γελοιογραφία του Κλεμάν Ματιέ που ζωγράφησε στον πίνακα της τάξης, την πρώτη μέρα του δασκάλου στο οικοτροφείο, σε μία προσπάθειά του να αποδείξει πόσο αμείλικτος και τολμηρός είναι, δείχνοντας ασέβεια στον νέο επόπτη, απέναντι σε μία ενδεχόμενη επακόλουθη τιμωρία από εκείνον. Τέλος, παρά το γεγονός ότι το παιδί μέσα από τέτοιου είδους συμπεριφορές καταφέρνει να αποκτήσει τον σεβασμό των υπόλοιπων μαθητών, μέσα σε ένα περιβάλλον που ανταγωνίζονται ποιος θα είναι ο πιο «σκληρός» και «ατίθασος», δεν παύει να επηρεάζεται ιδιαίτερα, από αρνητικά σχόλια, που δέχεται από συμμαθητές του για το ήθος της μητέρας του, όπως αυτά του Μοντέν που την περιγράφουν ως γυναίκα «ελαφρών ηθών».

*Σχέση με ενήλικους*

*α) Σχέση με επόπτη/δάσκαλο – Κλεμάν Ματιέ*

Ο νέος δάσκαλος του οικοτροφείου Κλεμάν Ματιέ εντοπίζει το έμφυτο μουσικό ταλέντο του Πιερ Μοράνζ, πιστεύει σε αυτόν και στις δυνατότητές του, τον προσεγγίζει μέσω της μουσικής και τον υποστηρίζει με κάθε δυνατό τρόπο στην εξέλιξή του, θέτοντας παράλληλα όρια στο παιδί όταν αυτό χρειάζεται.

Ο Μοράνζ ενώ αρχικά εμφανίζεται έντονα αντιδραστικός προς τον δάσκαλό του, έχοντας συνηθίσει να ζει σε ένα περιβάλλον βίαιων συμπεριφορών όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο του τιμωρού απέναντι στους μαθητές, στη συνέχεια, αντιλαμβανόμενος τις προθέσεις του Ματιέ και νιώθοντας την επιρροή που ασκείται πάνω του από την προσέγγισή του μέσω της μουσικής, αναγνωρίζει ότι ο δάσκαλος είναι σύμμαχός του και άμεσα παρατηρείται η εμφανής αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού, η συμπάθεια και η εκτίμηση που αρχίζει να τρέφει προς το πρόσωπο του Ματιέ και το αίσθημα ευγνωμοσύνης που καταλήγει να νιώθει για εκείνον, που με την προσπάθεια και την επιμονή του τελικά του άλλαξε τη ζωή.

*β) Σχέση με διευθυντή – Ρασέν*

Ο Ρασέν είναι αυταρχικός και τιμωρητικός ως προς τον Μοράνζ, χρησιμοποιώντας ακραίες, αντιπαιδαγωγικές και βίαιες πρακτικές για να τον «συνετίσει». Η σχέση τους αποτυπώνεται επαρκώς στην αγαπημένη φράση και παιδαγωγική μέθοδο του διευθυντή «Δράση – αντίδραση», με αυτόν να στέλνει τον Μοράνζ στην απομόνωση – στο λεγόμενο «πειθαρχείο» – για μέρες και υποχρεώνοντάς τον να καθαρίζει το οικοτροφείο, ως τιμωρία σε οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά του, αποκλείοντας τον παράλληλα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

*γ) Σχέση με οικογένεια – μητέρα*

Η μητέρα του Μοράνζ παρουσιάζεται ως στοργική και φαίνεται να νοιάζεται για εκείνον και το μέλλον του και να τον αγαπά, θεωρώντας πως η παραμονή του παιδιού της στο οικοτροφείο είναι η καλύτερη επιλογή που μπορεί να του παρέχει, μιας και είναι εργαζόμενη και χωρίς σύζυγο. Αν και τρέφει θετικά αισθήματα για τον γιο της, είναι φανερό η απογοήτευσή της για τη συχνά ανάρμοστη συμπεριφορά του, την οποία θεωρεί δεδομένη. Χαρακτηριστική σκηνή είναι αυτή που ο δάσκαλος Κλεμάν Ματιέ της αναφέρει πως ο Πιερ έχει πολύ ταλέντο και εκείνη με απογοητευμένο ύφος απαντά «Ναι, για να κάνει ανοησίες».

Ο Πιερ τρέφει ιδιαίτερη αδυναμία προς το πρόσωπο της μητέρας του, εμφανίζοντας δείγματα κτητικότητας προς εκείνη όσον αφορά την προσωπική της ζωή και συχνά σημάδια θυμού, φτάνοντας σε σημείο να το σκάσει από το σχολείο για να την παρακολουθήσει όσο εκείνη εργάζεται σε μία καφετέρια. Στη στάση του αυτή φαίνεται να έχουν παίξει σημαντικό ρόλο τα λόγια των συμμαθητών του, που υποστηρίζουν πως τον παράτησε στο οικοτροφείο για να είναι ελεύθερη και ήσυχη να κάνει τη ζωή της, χαρακτηρίζοντάς την «πουτάνα».

## **2. Πεπινό**

Ο μικροκαμωμένος και με γλυκό πρόσωπο Πεπινό είναι ένας από τους μικρότερους ηλικιακά μαθητές του οικοτροφείου. Η απλή, φτωχική του ενδυμασία με το κοντό παντελόνι, και η παιδική φωνή του, σε χαμηλό διστακτικό τόνο που εκπέμπει φόβο, καθώς και η σωματική του διάπλαση – που λόγω του νεαρού της ηλικίας του υστερεί

συγκριτικά με των υπολοίπων – τον καθιστούν εύκολο στόχο για κάποιους «νταήδες» συμμαθητές του και θύμα επαναλαμβανόμενου εκφοβισμού. Το παιδί αν και ορφανό, αρνείται να αποδεχτεί τον θάνατο των γονιών του, όντας σε μία διαρκή αναζήτηση γονεϊκής φιγούρας, αγάπης και στοργής. Ο ερχομός του νέου δασκάλου θα τον κάνει να αισθανθεί για πρώτη φορά την αποδοχή, τον σεβασμό και την προστασία που ο ίδιος αδυνατούσε να παρέχει στον εαυτό του.

### ***Σχέσεις του Πεπινό***

#### *Σχέση με συμμαθητές*

Ο Πεπινό, αδυνατώντας να υπερασπιστεί τον εαυτό του, καθίσταται διαρκώς θύμα εκφοβισμού από κάποιους συμμαθητές του. Δύο είναι οι χαρακτηριστικές σκηνές της ιστορίας που αποτυπώνουν τον εκφοβισμό αυτό. Αρχικά, η στιγμή στην οποία το παιδί εξαναγκάζεται να ανταλλάξει έναν βόλο για να του επιτραπεί η πρόσβαση στο πιάτο με το φαγητό του και στη συνέχεια, το πλάνο όπου ο Ματιέ βρίσκει τον Πεπινό να κάθεται θλιμμένος στα σκαλιά του οικοτροφείου και αφού τον ρωτήσει τι συμβαίνει, εκείνος του εξομολογείται πως ο Μοντέν δεν του επιτρέπει την είσοδο στον κοιτώνα, ώστε να κοιμηθεί, επειδή δεν έχει χρήματα να τον πληρώσει.

#### *Σχέση με επόπτη/δάσκαλο – Κλεμάν Ματιέ*

Ο δάσκαλος Ματιέ έχει τον ρόλο του προστάτη για τον μικρό Πεπινό, αφού αντιλαμβάνεται πως αυτό έχει ανάγκη από εκείνον τη δεδομένη στιγμή. Κατά τη διαδικασία επιλογής των μικρών χορωδών από τον Ματιέ, στην οποία κάθε παιδί επιλέγει να πει ένα τραγούδι που γνωρίζει, ο Ματιέ συνειδητοποιεί πως ο Πεπινό δεν ξέρει κανένα. Δημιουργώντας αυτόματα ένα κλίμα αποδοχής για το παιδί, ο δάσκαλος με ιδιαίτερη ευαισθησία – αλλά και ευελιξία – τον καθησυχάζει, χωρίς να τον φέρει σε δύσκολη θέση ή να τον κάνει να νιώσει μειονεκτικά, λέγοντάς του με γλυκό ύφος πως θα του μάθει εκείνος τραγούδια. Στη συνέχεια τον εντάσσει στην ομάδα της χορωδίας αναθέτοντάς του ρόλο στον οποίο μπορεί να ανταπεξέλθει, επιλέγοντας να μην τον αποκλείσει από τη διαδικασία, ονομάζοντάς τον «βοηθό διευθυντή χορωδίας».

Ο Περινό διακρίνει στο πρόσωπο του δασκάλου τη γονεϊκή φιγούρα, την προστασία και τη στήριξη που αναζητά, νιώθοντας αποδεκτός. Τον εμπιστεύεται και δημιουργείται μεταξύ τους ένας ιδιαίτερος δεσμός που όπως φαίνεται στο τέλος της ιστορίας εξελίσσεται κυριολεκτικά σε σχέση πατέρα και γιου.

### **3. Κλεμάν Ματιέ**

Ο μετρίου αναστήματος, ανύπαντρος και με «συνηθισμένη» φυσιογνωμία πρώην άνεργος δάσκαλος μουσικής Κλεμάν Ματιέ, προσλαμβάνεται ως νέος δάσκαλος/επόπτης στο οικοτροφείο αρρένων. Το έντονο αίσθημα προσωπικής αποτυχίας σχετικά με την επαγγελματική του εξέλιξη, η ανάγκη του να βρει τρόπους επικοινωνίας με τους μαθητές του, καθώς και η άρνησή του να δεχτεί να εφαρμόσει τις καταπιεστικές μεθόδους του διευθυντή του οικοτροφείου, ήταν η αφορμή για να αξιοποιήσει το πάθος του για τη μουσική προς όφελος των παιδιών. Ο δάσκαλος, σε μία προσπάθεια αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης των μαθητών, δημιουργεί μία χορωδία αποτελούμενη από τους ίδιους. Με πίστη σε αυτούς και στις δυνατότητές τους δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη του, διοχετεύει την αγάπη του για τη μουσική και καταφέρνει να εξασφαλίσει ένα ασφαλές συναισθηματικό πλαίσιο για τα παιδιά.

#### ***Σχέσεις του Κλεμάν Ματιέ***

##### *Σχέση με μαθητές*

Αναπτύσσεται αμφίδρομη εμπιστοσύνη μεταξύ του Ματιέ και των μαθητών του. Εκείνος τους νοιάζεται, τους ακούει, πιστεύει σε αυτούς και στο τι είναι ικανοί να καταφέρουν και θέτει όρια όταν χρειάζεται μέσα από δημοκρατικές μεθόδους, σεβόμενος την παιδική τους ηλικία και μέσα από ένα πρίσμα ανθρωπιάς και κατανόησης. Ο δάσκαλος αναγνωρίζοντας τη βιαιότητα και την αντιπαιδαγωγική διάσταση των πρακτικών του διευθυντή Ρασέν, συχνά «καλύπτει» τα παιδιά από αυτόν προστατεύοντάς τα από τις αυταρχικές του τιμωρίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η στάση του Ματιέ, την πρώτη του μέρα ως νέος επόπτης του οικοτροφείου, απέναντι στον μαθητή του Λεκερέκ, ο οποίος ευθύνεται για τον



σοβαρό τραυματισμό του επιστάτη Μπάρμπα-Μαξάνς. Ο δάσκαλος δεν αποκαλύπτει στον διευθυντή τον υπεύθυνο του περιστατικού, παίρνοντας ο ίδιος την κατάσταση στα χέρια του και «τιμωρώντας» τον με τρόπο που πραγματικά θα κατανοήσει τη λανθασμένη στάση και συμπεριφορά του. Συμφωνούν από κοινού με το παιδί την τιμωρία του, η οποία είναι σε καθημερινή βάση – μετά το μάθημα – να γιαιοπορεύει τον επιστάτη μέχρι εκείνος να αναρρώσει. Με αυτόν τον τρόπο ο Ματιέ κάνει κατανοητό στο παιδί ότι οι πράξεις έχουν συνέπειες με τις οποίες ερχόμαστε αντιμέτωποι, αναθέτοντάς του τον ρόλο του φροντιστή, και χωρίς να χρησιμοποιήσει βίαιες και «εκδικητικές» πρακτικές όπως συνηθίζει ο Ρασέν. Του δίνει επίσης την ευκαιρία να έρθει σε πιο στενή επαφή με τον επιστάτη – στον οποίο ο Ματιέ είπε πως ο Λεκερέκ προσφέρθηκε εθελοντικά να τον φροντίσει, προστατεύοντας έτσι το παιδί – βλέποντας τον πόνο που του προκάλεσε και κάνοντάς τον να νιώσει αβίαστα μετάνοια για την πράξη του. Ουσιαστικά ο Ματιέ δεν έχει τον ρόλο του τιμωρού του παιδιού, αλλά αυτού που του ανοίγει έναν νέο «δρόμο» επικοινωνίας, ευαισθησίας και ανθρωπιάς.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται εξ αρχής τη διαφορετική – σε σχέση με αυτή που έχουν συνηθίσει – στάση του νέου δασκάλου απέναντί τους. Παρατηρώντας πως ο ίδιος τους σέβεται και τους προστατεύει, καθώς και την προσπάθειά του να τους προσεγγίσει, αλλάζουν την ατίθαση στάση τους και συμπεριφέρονται με σεβασμό και εκτίμηση προς το πρόσωπό του. Τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι για πρώτη φορά δεν αντιμετωπίζονται ως εγκληματίες και αρχίζουν να αισθάνονται αποδεκτά και να αποκτούν κίνητρα. Γίνονται σύμμαχοι με τον Ματιέ και νιώθουν ευγνωμοσύνη για τον ίδιο και τα όσα τους προσφέρει.

### *Σχέση με ενηλίκους*

#### *α) Σχέση με συναδέλφους*

Αρχικά, οι συνάδελφοι του Ματιέ αμφισβητούν τον ίδιο και τις μεθόδους του. Κάνουν σαφές στον νέο δάσκαλο πως είναι χαμένος χρόνος το να κοπιάζει να συνετίσει τα ατίθασα παιδιά μέσα από μουσικές και δημοκρατικές παιδαγωγικές μεθόδους, θεωρώντας πως η μόνη αποτελεσματική μέθοδος για να μην είναι ανεξέλεγκτοι είναι αυτή της δράσης – αντίδρασης. Στην πορεία, παρατηρώντας

έκπληκτοι την αισθητή αλλαγή των παιδιών, αλλάζουν στάση, τον στηρίζουν σε κάθε του προσπάθεια και φαίνεται να «μαλακώνουν» και οι ίδιοι απέναντι στους μαθητές.

#### *β) Σχέση με διευθυντή – Ρασέν*

Ο Ματιέ και ο διευθυντής είναι άκρως αντίθετοι στις παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις και στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών. Οι διαρκείς συγκρούσεις μεταξύ τους οφείλονται κυρίως στα εμπόδια που θέτει ο Ρασέν στον δάσκαλο, τα οποία καθιστούν αντίξοες τις συνθήκες δημιουργίας του επιθυμητού για εκείνον κλίματος στην τάξη.

#### **4. Ρασέν**

Ο περιποιημένος, με την επιβλητική παρουσία οικογενειάρχη και διευθυντής του οικοτροφείου Ρασέν, παρουσιάζεται ως ένας καταπιεστικός και βίαιος προς τους μαθητές χαρακτήρας. Η σκληρή χροιά της φωνής του και ο δυνατός του τόνος, στην προσπάθειά του να επιβληθεί μέσω αυτού, είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά του που συνάδουν με τις αυταρχικές του πεποιθήσεις για τα παιδιά και την παιδική ηλικία, τις οποίες και εφαρμόζει έμπρακτα μέσω του τιμωρητικού κανόνα – που ακολουθεί πιστά – ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών «δράση – αντίδραση». Ο Ρασέν, ως μία άκρως εγωκεντρική προσωπικότητα, δεν θα μπορούσε να αναζητά κάτι άλλο στη διαδρομή του από το κύρος και την προσωπική του καταξίωση.

#### **Σχέσεις του Ρασέν**

##### *Σχέση με μαθητές*

Ο διευθυντής Ρασέν αδιαφορεί πλήρως για τους μαθητές, την ανάπτυξη και την εξέλιξή τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως εγκληματίες και ταραχοποιά στοιχεία. Τους τιμωρεί σκληρά και βίαια, με παντελή έλλειψη ενσυναίσθησης και σεβασμού απέναντι στην παιδική ηλικία. Εφαρμόζει τον αναποτελεσματικό και αυταρχικό του κανόνα «δράση – αντίδραση» θεωρώντας πως διατηρεί τον έλεγχό τους, στην πραγματικότητα όμως ενισχύοντας τις αταξίες τους. Οι μαθητές και το οικοτροφείο για τον Ρασέν αποτελούν το μέσο για την προσωπική, επαγγελματική του καταξίωση και με αυτόν ακριβώς τον τρόπο τα αντιμετωπίζει.

Τα παιδιά φοβούνται τον Ρασέν και νιώθουν απέχθεια προς το πρόσωπό του, αδυνατώντας να προστατεύσουν τους εαυτούς τους από αυτόν και τις μεθόδους του. Ο τρόπος που συμπεριφέρονται οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ψυχρή στάση του διευθυντή απέναντι τους, αφού δεν έλαβαν ποτέ αγάπη, στοργή, νοιάξιμο από εκείνον, παρά μόνο σκληρή τιμωρία και απαξίωση.

#### *Σχέση με επόπτη/δάσκαλο – Κλεμάν Ματιέ*

Επικρατεί ένα συγκρουσιακό κλίμα μεταξύ του Ρασέν και του Ματιέ με συνεχείς διαφωνίες για τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Ο Ρασέν θέτει εμπόδια στην προσπάθεια του νέου δασκάλου να δημιουργήσει συνθήκες εξέλιξης των μαθητών, ενώ εκείνος εναντιώνεται σθεναρά στο καθεστώς του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απαγόρευση της λειτουργίας της χορωδίας από τον Ρασέν, σοβαρό εμπόδιο για τον Ματιέ και τους μαθητές, που τους υποχρέωσε να πραγματοποιούν κρυφές πρόβες για να διατηρήσουν την ύπαρξή της.

#### **5. Μοντέν**

Ο Μοντέν είναι ένας σωματώδης, με παραμελημένη εμφάνιση και ιστορικό ανάρμοστης συμπεριφοράς νέος μαθητής του οικοτροφείου, που σε προγενέστερο χρόνο βρισκόταν σε αναμορφωτήριο. Προέρχεται από ένα περιβάλλον αδιάφορης για εκείνον οικογένειας, βιώνοντας έντονα τη γονεϊκή αμέλεια. Παρουσιάζεται ως «νταής» που με εργαλεία τη μπάσα φωνή και τη σωματοδομή του εκφοβίζει τους συμμαθητές του, προβάλλοντας το προφίλ του σκληρού και αδίστακτου. Είναι σαφές ότι η αντιδραστική και συχνά επιθετική συμπεριφορά του προέρχεται από την έλλειψη πίστης σε αυτόν, αγάπης, αποδοχής και κατανόησης για τα όσα έχει βιώσει, στοιχεία τα οποία φαίνεται να έχει ανάγκη και να αναζητά – έστω και ασυνείδητα – στη διαδρομή του. Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίησή του δεν έδωσαν στον Μοντέν την ευκαιρία να ενταχθεί στο σύνολο της σχολικής τάξης και να συμμετάσχει ενεργά όπως οι υπόλοιποι μαθητές, αποκλείοντάς τον.

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως η περίπτωση του Μοντέν αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και

το πώς η θεωρία αυτή επιβεβαιώνεται μέσα στο συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο. Είναι ολοφάνερη η επίδραση που έχει στον Μοντέν η έλλειψη πίστης σε αυτόν και στις δυνατότητές του, καθώς και ο στιγματισμός και η δημιουργία πολύ συγκεκριμένων προσδοκιών από τους ενήλικες για εκείνον. Επομένως, το μόνο που έκανε ο Μοντέν ήταν να ικανοποιήσει τις προσδοκίες που είχαν θέσει οι προκατειλημμένοι ενήλικες για τον ίδιο, χωρίς να του δοθεί η ευκαιρία για εξέλιξη, αλλαγή και ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### ***Σχέσεις του Μοντέν***

#### *Σχέση με συμμαθητές*

Ο Μοντέν εμφανίζεται σκληρός απέναντι στους άλλους μαθητές, εκφοβίζοντάς τους και επιχειρώντας να τους χειραγωγήσει. Η στάση αυτή του παιδιού θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μία τακτική επιβίωσης μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο θα επικρατήσει ο πιο «δυνατός». Το ιστορικό και οι προγενέστερες εμπειρίες του – αδιάφορη οικογένεια, αναμορφωτήριο – πιθανόν να έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση αυτής της νοοτροπίας. Με αντίστοιχο σκεπτικό εικάζουμε πως η συμπεριφορά του οφείλεται στο γεγονός ότι δεν γνωρίζει, γιατί κανείς ποτέ δεν του «έμαθε», πώς να προσεγγίσει διαφορετικά τους ανθρώπους.

#### *Σχέση με ενήλικους*

##### *α) Σχέση με επόπτη/δάσκαλο – Κλεμάν Ματιέ*

Ο Ματιέ φαίνεται να αντιμετωπίζει τον Μοντέν, όπως και όλοι οι υπόλοιποι, σαν κακοποιό στοιχείο. Τον απαξίωσε και δεν έδειξε την προσοχή που ο ίδιος χρειαζόταν, θεωρώντας τον καμμένο χαρτί. Χαρακτηριστική σκηνή που αποτυπώνει τη στάση του αυτή, είναι η στιγμή που ο δάσκαλος απευθύνεται στον Πιερ Μοράνζ για μία αντιδραστική του συμπεριφορά, λέγοντάς του «Δεν σου πάει αυτό το στυλ. Δεν είστε όλοι σαν τον Μοντέν».

Ο Μοντέν, που από την πρώτη του επαφή με την τάξη του Ματιέ είχε αντιληφθεί πως βρίσκεται σε ένα πιο δημοκρατικό κλίμα από τις καταστάσεις που είχε συνηθίσει να βιώνει, ενοχλείται και πληγώνεται – όπως φαίνεται στο βλέμμα του – από τη φράση του δασκάλου και αποχωρεί από την αίθουσα. Παρατηρούμε λοιπόν πως η ώθηση

από κάποιον που θα τον αντιμετωπίσει διαφορετικά, καθώς και η ευκαιρία για αλλαγή που είχε ανάγκη δεν του δόθηκαν ποτέ.

### *β) Σχέση με διευθυντή – Ρασέν*

Η στάση του Ρασέν είναι άδικη και εξαιρετικά βίαιη προς τον Μοντέν. Τον κατηγορεί για κλοπή χρημάτων που δεν πραγματοποίησε ο ίδιος και τον χτυπά μέχρι να αποσπάσει την ομολογία του. Ο Μοντέν απαντά στη βιαιότητα που υπέστη από τον διευθυντή με βία, δηλαδή με τον κανόνα του ίδιου του Ρασέν «δράση, αντίδραση», αρχικά πιάνοντάς τον από τον λαιμό και σε μεταγενέστερο χρόνο καταστρέφοντας ολοσχερώς το σχολείο του βάζοντάς του φωτιά.

## **Γεγονότα της Ιστορίας**

### *Πρόσωπα και τόπος*

Τα πρόσωπα της ταινίας παρουσιάζονται, κάποια διαδοχικά και άλλα ταυτόχρονα, από τα πρώτα λεπτά της ταινίας. Αρχικά, εμφανίζεται ο νέος επόπτης του οικοτροφείου Κλεμάν Ματιέ, ο Περινό, ο φύλακας και στη συνέχεια ο διευθυντής Ρασέν. Ακολουθεί το σύνολο των μαθητών και ο δάσκαλος που θα αντικαταστήσει ο Κλεμάν Ματιέ. Οι παραπάνω χαρακτήρες παρουσιάζονται μέσα από έναν συνδυασμό σκηνών διαλόγου και δράσης. Χαρακτηριστικές σκηνές στα αρχικά πλάνα της ιστορίας που μας φανερώνουν στοιχεία για τα πρόσωπα είναι, το ατύχημα – φάρσα στον φύλακα του σχολείου Μπάρμπα-Μαζάνς, που μας παρέχει πληροφορίες για τους μαθητές και τη συμπεριφορά τους, καθώς όμως και τα λόγια του παλιού δασκάλου προς τον νέο, που τον προειδοποιεί για τη διαγωγή δύο συγκεκριμένων μαθητών, γεγονός που επίσης μας αποκαλύπτει χαρακτηριστικά αυτών των προσώπων.

Η παρουσίαση του τόπου όπου κατά βάση διαδραματίζεται η ιστορία, δηλαδή το οικοτροφείο και σχολείο αρρένων για «δύσκολα παιδιά», γίνεται συνοδευόμενη από μουσική η οποία προιδεάζει αρνητικά τον θεατή. Παράλληλα βλέπουμε εξωτερικό πλάνο του οικοτροφείου, που θυμίζει σωφρονιστικό ίδρυμα, και την ξεθωριασμένη ταμπέλα με το όνομα του οικοτροφείου, «βυθός του έλους». Σε συνδυασμό με την

ομίχλη που υπάρχει με το που μπαίνει ο νέος επόπτης στον προαύλιο χώρο του σχολείου, δίνεται μία αρκετά ξεκάθαρη εικόνα του τι θα ακολουθήσει.

### ***Το πρόβλημα***

Η αρχική αυτή εικόνα ενισχύεται κατά τη διάρκεια της περιήγησης του νέου δασκάλου και στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου, μέσα από εικόνες παιδιών που, ως τιμωρία, καθαρίζουν δωμάτια απομόνωσης, τα πειθαρχεία, που προσομοιάζουν σε κελιά φυλακών. Το παραπάνω, καθώς και άλλα παρεμφερή περιστατικά που παρουσιάζουν το αυταρχικό, καταπιεστικό περιβάλλον, όπως η παρουσία και συμπεριφορά του διευθυντή Ρασέν, είναι αυτά που διαδοχικά φέρνουν στην επιφάνεια το πρόβλημα της ιστορίας, δηλαδή το ευρύτερο κλίμα αντιπαιδαγωγικών μεθόδων που επικρατεί στο οικοτροφείο και η στάση των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά.

### ***Δράση – Έκβαση***

Ο νέος δάσκαλος Κλεμάν Ματιέ, του οποίου η άφιξη θα ταράξει τα λιμνάζοντα νερά, έχοντας συνειδητοποιήσει πλέον το που βρίσκεται μέσα από την επαφή του με τον χώρο του οικοτροφείου, τον διευθυντή, αλλά και τους μαθητές του, αποφασίζει να πάει κόντρα στις αυταρχικές και βίαιες μεθόδους του Ρασέν και να βρει εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης των μαθητών και προσέλκυσης του ενδιαφέροντός τους. Με αφορμή την περιέργεια των μαθητών για τις μουσικές του παρτιτούρες – έκλεψαν τις παρτιτούρες μουσικής του νέου επόπτη και τους γεννήθηκε η περιέργεια ως προς το τι μπορεί να είναι αυτά τα χαρτιά – καθώς και του γεγονότος ότι τους είχε ακούσει να τραγουδούν κρυφά στον κοιτώνα του οικοτροφείου κοροϊδεύοντας τον ίδιο, ο δάσκαλος μουσικής με αγάπη στον τομέα αυτό, αποφασίζει να επιχειρήσει το ξεκίνημα ενός νέου project μέσα από τη δημιουργία μιας χορωδίας αποτελούμενη από τους μαθητές του. Παρατηρούμε λοιπόν πως τα δύο αυτά γεγονότα, που πυροδότησαν την ιδέα του για τη δημιουργία της χορωδίας, αξιοποιήθηκαν από τον Ματιέ ώστε να αντιστρέψει το υπάρχον σχολικό κλίμα. Οι αταξίες των παιδιών εκλήφθηκαν από τον ίδιο όχι ως παραβατικές, αλλά ως αφορμή για τη γέννηση μιας ιδέας, που τελικά όχι μόνο δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αλλά αποτέλεσε τη γέφυρα επικοινωνίας του με τα παιδιά.

Η οργάνωση και λειτουργία της χορωδίας αυτής, σε συνδυασμό με τη γενικότερη υποστηρικτική στάση του δασκάλου που προσπάθησε να επικοινωνήσει με τους μαθητές του, να τους σεβαστεί και να κατανοήσει τις ανάγκες τους, είχε ως αποτέλεσμα την αισθητή αλλαγή της συμπεριφοράς και την εξημέρωσή τους. Χαρακτηριστικές είναι οι σκηνές που οι μαθητές τραγουδούν υπό την καθοδήγηση του δασκάλου τους, με τα πλάνα να εστιάζουν στα γεμάτα αφοσίωση και ευγνωμοσύνη πρόσωπα των παιδιών. Ο Κλεμάν Ματιέ μοιράστηκε με τα παιδιά την αγάπη του για τη μουσική, η οποία τελικά δεν αποτέλεσε μόνο το μέσο επικοινωνίας μεταξύ τους, αλλά έφερε στην επιφάνεια και μία νέα πλευρά των μαθητών γεμάτη ευαισθησία, καταφέροντας να ξεκλειδώσει τις ψυχές τους.

Ιδιαίτερα για τον Πιερ Μοράνζ, η ευκαιρία που του δόθηκε να έρθει σε επαφή με τη μουσική, καθώς και η μετέπειτα συμβολή του Κλεμάν Ματιέ στο να αναδείξει αυτό του το ταλέντο, ήταν κομβικής σημασίας, καθώς ανακάλυψε το πάθος του και άλλαξε όλη του τη ζωή. Αξιοσημείωτο είναι το πλάνο με το βλέμμα του Μοράνζ προς τον Ματιέ την ημέρα της προσέλευσης της κόμισσας στο οικοτροφείο για την ακρόαση της χορωδίας. Ο δάσκαλος έδωσε την ευκαιρία στο παιδί να τραγουδήσει μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές μπροστά στην κόμισσα, παρά την «τιμωρία» που του είχε επιβληθεί λόγω ανάρμοστης συμπεριφοράς και εξαιτίας της οποίας είχε αποκλειστεί προσφάτως από το σώμα της χορωδίας. Ο μαθητής μέσω της κίνησης αυτής του δασκάλου, ο οποίος δεν τον απέκλεισε τιμωρητικά από μία τόσο σημαντική στιγμή για εκείνον, ένωσε αποδοχή, κατανόηση και ευγνωμοσύνη.

### ***Τέλος***

Η ιστορία έχει διφορούμενο τέλος ως προς το αν κλείνει αισίως ή όχι, καθώς αν και οι μαθητές αποκόμισαν σημαντικά εφόδια για τη ζωή και την εξέλιξή τους από την επαφή με τον δάσκαλό τους Κλεμάν Ματιέ και τις μεθόδους του, δεν γίνεται γνωστή η μετέπειτα πορεία των περισσότερων. Η απόλυση του Ματιέ αποτελεί επίσης μία δυσάρεστη εξέλιξη, ο οποίος βέβαια δεν έπαψε να εργάζεται ως δάσκαλος μουσικής, πιθανότατα συμβάλλοντας στην εξέλιξη και άλλων παιδιών μέσα από το έργο του. Αξίζει να αναφερθούμε στη σκηνή, μετά την ανακοίνωση από τον Ρασέν στον Ματιέ για την απόλυσή του, κατά την οποία εκείνος αποχωρεί από το οικοτροφείο, χωρίς το δικαίωμα να αποχαιρετήσει τους μαθητές του, οι οποίοι, αν και κλειδωμένοι στον

κοιτώνά τους, του τραγουδούν και του πετούν από το παράθυρο σαίτες με αποχαιρετιστήρια μηνύματα.

Σημαντική κορύφωση στη δράση αποτελεί σαφέστατα και το σχολείο που καίγεται, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένας συμβολισμός για την εκπαίδευση, τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την επιτακτική ανάγκη για αλλαγή. Ακόμα και η ίδια η πράξη από τον Μοντέν αποτυπώνει την αγανάκτηση προς ένα σχολικό περιβάλλον που αντί να εστιάζει στις ανάγκες των παιδιών, στην αποδοχή αυτών και στα δικαιώματά τους, τα κακοποιεί και τα αποκλείει θεωρώντας τα τελειωμένη υπόθεση. Το φλεγόμενο οικοτροφείο θα μπορούσε επίσης να συμβολίζει ένα αντιπαιδαγωγικό, συμπεριφοριστικό, αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, που μαζί με το κτίριο καταρρέουν και οι εκπρόσωποι αυτού, για να γεννηθεί από τις στάχτες του – ίσως – ένα πιο σύγχρονο, βασισμένο σε αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά πρακτικές εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο θα έχει στο επίκεντρο τους μαθητές και τα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας.

Τέλος, αν και δεν γίνεται γνωστό το ποιος στην πορεία ανέλαβε τη θέση του διευθυντή, θετική εξέλιξη αποτελεί η απομάκρυνση του βίαιου και αυταρχικού Ρασέν από τη θέση αυτή, μετά από πολλαπλές καταγγελίες για τις αντιπαιδαγωγικές του πρακτικές.

## **2. Ανάλυση της ταινίας «Το Χαρτζιλίκι», 1976**

### **Υπόθεση**

Ακολουθούμε τις ζωές παιδιών σε μία μικρή, επαρχιακή πόλη της Γαλλίας του 1976, κατά τον τελευταίο μήνα της σχολικής περιόδου, εστιάζοντας στην καθημερινότητα των δύο μαθητών Ζυλιέν και Πατρίκ. Οι δυο τους, χωρίς να συνδέονται μεταξύ τους από κάποια φιλία, φαίνεται να έλκονται με έναν ανεξήγητο τρόπο ο ένας από τον άλλον, με αποτέλεσμα σε πολλές προσωπικές στιγμές της καθημερινότητάς τους να γίνεται ο ένας μάρτυρας του άλλου. Αν και δύο παιδιά με διαφορετικές καταβολές και αποθέματα αγάπης, αναγνωρίζουν ο ένας στον άλλον – διαισθητικά – στοιχεία από



τον ίδιο τους τον εαυτό. Η αντιπαραβολή των δύο αγοριών και της καθημερινότητάς τους, καθιστά ορατές δύο διαφορετικές όψεις της παιδικής ηλικίας. Μέσω των γεγονότων που προκύπτουν στον κόσμο των παιδιών, γίνονται διακριτά τα ποικίλα και ακαθόριστα αισθήματά τους, αλλά και η ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν σε καταστάσεις, εμπόδια και ματαιώσεις που προκύπτουν στη διαδρομή τους. Με αφορμή γεγονότα από τις ζωές διαφόρων παιδιών της ιστορίας, και με αποκορύφωμα την αποκάλυψη της κακοποίησης που βιώνει ο Ζυλιέν από το οικείο του περιβάλλον, παρατηρούμε την ευαισθητοποιημένη στάση των ενηλίκων – εκπαιδευτικών και γονέων – απέναντι στα παιδιά, καθώς και την προσπάθειά τους να κατανοήσουν αυτά και τα δικαιώματά τους, έχοντας παράλληλα μία κριτική στάση απέναντι στον δικό τους ρόλο. Μέσα από αυτές τις διακριτές αντιθέσεις ανάμεσα στις ζωές των παιδιών, επιχειρείται η κατάρριψη της αντίληψης για τη μία και μοναδική παιδική ηλικία, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες και την πολλαπλότητά της.

## **Πρόσωπα και Σχέσεις**

### *1. Ζυλιέν Λεκλού*

Ο νέος μαθητής του σχολείου, Ζυλιέν, σταλμένος από την Πρόνοια ως ειδική περίπτωση μαθητή, είναι παιδί μονογονεϊκής οικογένειας και ζει με τις αλκοολικές, κακοποιητικές και αδιάφορες για τον ίδιο μητέρα και γιαγιά του, βιώνοντας έντονα και σε όλα τα επίπεδα τη γονεϊκή αμέλεια. Ο αδύνατος, με το ατημέλητο παρουσιαστικό και το μελαγχολικό βλέμμα μαθητής, αναζητά τη γονεϊκή αγάπη και φροντίδα, την προσοχή, την αποδοχή και την έμπρακτη βοήθεια από κάποιον που θα νοιαστεί για εκείνον και θα αντιληφθεί τις κακοποιητικές συμπεριφορές που βιώνει ώστε να τον απαλλάξει από αυτές. Η παραμελημένη, φτωχική ενδυμασία του με τα σκισμένα, βρώμικα ρούχα και το γλυκό, με εκδορές, πρόσωπο του Ζυλιέν, τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Το μοναχικό παιδί, που βιώνει την αδιάκοπη σωματική και συναισθηματική κακοποίηση από το οικογενειακό του περιβάλλον, πραγματοποιεί μικροκλοπές επιχειρώντας κατά κάποιο τρόπο να συμπληρώσει το κενό του και – μεταφορικά ερμηνεύοντάς το – να αποκτήσει αυτά που δεν έχει και του λείπουν.

## *Σχέσεις του Ζυλιέν*

### *Σχέση με συμμαθητές*

Ο Ζυλιέν αποκτά μία καλή, αν και σχετικά τυπική, σχέση με τους συμμαθητές του. Φαίνεται ο ίδιος να προσπαθεί να ενταχθεί στο σύνολο των μαθητών, κυρίως μέσω συζητήσεων στις οποίες επιδιώκει να συμμετάσχει για να νιώσει αποδεκτός από τα άλλα παιδιά – καθώς ίσως και από τον ίδιο του τον εαυτό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σκηνή που ο Ζυλιέν, πηγαίνοντας στο σχολείο, προσεγγίζει ένα μεγαλύτερο ηλικιακά παιδί και το ρωτάει για την υπόθεση μιας ταινίας που προβλήθηκε το προηγούμενο βράδυ στην τηλεόραση. Τις πληροφορίες που άντλησε, στη συνέχεια τις χρησιμοποιεί σε σχετική συζήτηση με τους συμμαθητές του, έχοντας την ανάγκη να αποδείξει ότι και ο ίδιος παρακολούθησε την ταινία, ώστε να αισθανθεί «φυσιολογικός» και μέρος του συνόλου.

Αίσθημα οικειότητας εντοπίζουμε στη σχέση του Ζυλιέν με τον Πατρίκ, παρά το γεγονός ότι δεν βλέπουμε να έχουν αναπτύξει κάποιου είδους φιλία μεταξύ τους, αναγνωρίζοντας ίσως – διαισθητικά – στο πρόσωπό του στοιχεία από τον ίδιο του τον εαυτό, όπως το ότι είναι και οι δύο παιδιά μονογονεϊκής οικογένειας.

Η πιο απόμακρη στάση και η μοναχικότητα του παιδιού θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι αποφεύγει να εκθέσει το περιβάλλον στο οποίο ζει και τις καταστάσεις που βιώνει, επιθυμώντας να έχουν για εκείνον την εικόνα ενός «συνηθισμένου» παιδιού, σε μία προσπάθειά του να νιώσει κι ο ίδιος περισσότερο «παιδί» με δικαίωμα στην παιδική ηλικία.

### *Σχέση με ενηλίκους*

#### *α) Σχέση με οικογένεια*

Η αλκοολικές μητέρα και γιαγιά του Ζυλιέν είναι κακοποιητικές και παντελώς αδιάφορες προς εκείνον. Αδυνατούν – πιθανόν εξαιτίας εσφαλμένης εικόνας της πραγματικότητας, αλλά και έλλειψης αγάπης και ενσυναίσθησης απέναντι στο παιδί – να αντιληφθούν την πραγματική διάσταση της κατάστασης. Αυτό φαίνεται και από τη σκηνή όπου οι αρμόδιες αρχές, μετά την αποκάλυψη της κακοποίησης του παιδιού, τις συλαμβάνουν και η μητέρα του Ζυλιέν, με επιθετικό ύφος, φωνάζει «Το παιδί μου

είναι ευτυχισμένο. Πηγαίνει σχολείο!». Με αυτή τη φράση γίνεται επίσης έκδηλη η αντίληψη και η εικόνα που έχει σχηματισμένη η μητέρα του Ζυλιέν για την παιδική ηλικία, θεωρώντας πως για να είναι ευτυχισμένο ένα παιδί το μόνο που χρειάζεται να του παρέχει ένας ενήλικας είναι η πρόσβαση στο σχολείο.

Ο Ζυλιέν από την πλευρά του αισθάνεται φόβο, ενδεχομένως και ενοχή, για τις συνέπειες που θα υποστεί από τη μητέρα του αν κάνει κάποιο «λάθος», όπως κάποια ζημιά στο σπίτι. Αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται να έχει προσαρμοστεί στην υπάρχουσα κατάσταση – αδυνατώντας να την αλλάξει – νιώθοντας μοναξιά και γονεϊκή εγκατάλειψη, τελικά οδηγείται στην απόδρασή του από το βίαιο και ασφυκτικό αυτό περιβάλλον, βρίσκοντας καταφύγιο αρχικά σε ένα λούνα-παρκ και καταλήγοντας στη συνέχεια έξω από την αυλή του σχολείου.

Αξίζει να εστιάσουμε στη σκηνή αυτή της απόδρασης του Ζυλιέν από το καταπιεστικό και βίαιο οικογενειακό του περιβάλλον, καθώς και στο γεγονός ότι μετά την περιπλάνησή του καταλήγει έξω από το σχολείο. Όπως αναφέρει και η Σιδηροπούλου (2009) ερμηνεύοντας την κίνηση αυτή του παιδιού να βρει διέξοδο στο σχολείο, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως αποκτά μία συμβολική διάσταση που καθιστά το σχολείο θεσμό προστασίας της παιδικής ηλικίας.

### *β) Σχέση με δασκάλα – δις Πετί*

Η δασκάλα του Ζυλιέν, δις Πετί, αδυνατεί να παρατηρήσει σε βάθος τη στάση και την όψη του μαθητή – την παραμελημένη εικόνα του, τις διακριτές εκδορές και μελανιές στο πρόσωπό του – ώστε να αναγνωρίσει τα σημάδια της κακοποίησης. Ακόμα και το γεγονός ότι ο Ζυλιέν κοιμάται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ή το ότι δεν φέρνει τα βιβλία του στην τάξη, ερμηνεύεται από εκείνη ως αδιαφορία και απαξίωση της ίδιας και του μαθήματός της, με αποτέλεσμα να τον τιμωρεί διώχνοντάς τον από τη σχολική τάξη.

## **2. Πατρίκ Ντεμουσό**

Ο Πατρίκ είναι ένας καλοθρεμμένος, γλυκός και πάντα περιποιημένος μαθητής του σχολείου της μικρής επαρχιακής πόλης της Γαλλίας, στην οποία και ζει με τον

παραπληγικό πατέρα του. Ως παιδί μονογονεϊκής οικογένειας εμφανίζεται βοηθητικός και υποστηρικτικός προς τον σωματικά ανάπηρο πατέρα του, με τη γλυκιά χροιά της φωνής του να συνοδεύει την ευγενική και καλοπροαίρετη φύση του. Μας παρουσιάζεται ως ένα πρόσχαρο παιδί, με αθώο, πρᾶο και συχνά παιγνιώδες βλέμμα, ο οποίος, αν και συνεσταλμένος, διακρίνεται από ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για τον εαυτό του. Ο Πατρίκ, αναζητώντας τη μητρική φιγούρα, καταλήγει να ερωτεύεται πλατωνικά τη γλυκιά και γοητευτική κυρία Ριφλ, μητέρα του φίλου του Λορέν. Τέλος, κατά την εξέλιξη της ιστορίας, τον παρατηρούμε να ξεπερνά τα εμπόδια και τις ματαιώσεις που προκύπτουν στη διαδρομή του, διανύοντας με τον προσωπικό του ρυθμό την πορεία του προς την ενηλικίωση.

### ***Σχέσεις του Πατρίκ***

#### *Σχέση με συμμαθητές*

Ο Πατρίκ απεικονίζεται ως ένα παιδί που διατηρεί καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και φίλους του, χωρίς να δίνεται περαιτέρω έμφαση στις σχέσεις αυτές. Η πιο στενή φιλική επαφή που εντοπίζουμε είναι αυτή με τον Λορέν, γιο της κυρίας Ριφλ.

#### *Σχέση με ενηλίκους*

##### *α) Σχέση με οικογένεια*

Ο παραπληγικός, ψυχικά όμως υγιής, πατέρας του Πατρίκ, με τον οποίο και ζει μαζί, παρουσιάζεται ως ένας γονιός που νοιάζεται, αγαπά και εμπιστεύεται το παιδί του. Του αναθέτει καθημερινές ευθύνες, όπως ψώνια για το σπίτι, και φαίνεται να στηρίζεται σημαντικά στη συμβολή του και στη βοήθεια που ο Πατρίκ του παρέχει, σεβόμενος όμως παράλληλα τις ελευθερίες του και το δικαίωμά του στην παιδική ηλικία.

Ο Πατρίκ είναι εξοικειωμένος με την καθημερινότητα αυτή, νοιάζεται και στηρίζει τον πατέρα του και εκτιμά την εμπιστοσύνη που του δείχνει, η οποία φαίνεται να έχει συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής του.

##### *β) Σχέση με δασκάλα – δις Πετί*

Η δασκάλα του Πατρίκ, δις Πετί, επικεντρώνεται κυρίως στην απόδοση του παιδιού στο μάθημά της και στο αν αυτή ανταποκρίνεται στις προκαθορισμένες απαιτήσεις της, χωρίς να συνυπολογίζει τον παράγοντα «παιδί» ως άτομο και την κάθε ξεχωριστή προσωπικότητα που έχει απέναντί της.

Ο Πατρίκ μέσα από παιγνιώδεις και χαριτωμένους τρόπους καταφέρνει και χειρίζεται τη στάση της δασκάλας του, χωρίς να επηρεάζεται ιδιαίτερα από αυτήν.

### **3. Κος Ρισέ**

Ο κύριος Ρισέ είναι δάσκαλος στο σχολείο της γαλλικής επαρχιακής πόλης όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα της ιστορίας. Είναι ένας άντρας μετρίου αναστήματος, με ευγενική φυσιογνωμία και προσεγμένη, καθημερινή εμφάνιση. Στις διαπροσωπικές του σχέσεις παρουσιάζεται πάντα φιλικός και ευγενικός με τον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ παράλληλα φαίνεται να διατηρεί μία πολύ καλή σχέση και με τη σύζυγό του, με την οποία στην πορεία αποκτά και ένα παιδί. Ο Ρισέ αποτελεί προσωπικότητα με ριζοσπαστικά στοιχεία, σεβόμενος τα παιδιά και αντιμετωπίζοντας με ευαισθησία τα ίδια και τα δικαιώματά τους, αφού και ο ίδιος είχε ζήσει μία δύσκολη παιδική ηλικία, γεγονός που αποτέλεσε την αφορμή για την επιλογή του επαγγέλματος του δασκάλου. Μέσα από τη διαδρομή του και το εκπαιδευτικό του έργο αντιλαμβανόμαστε πως αναζητά έναν πιο δίκαιο κόσμο που θα αναγνωρίζει, θα σέβεται και θα προάγει τα δικαιώματα των παιδιών.

#### ***Σχέσεις του κού Ρισέ***

##### *Σχέση με μαθητές*

Ο κος Ρισέ είναι κοντά στα παιδιά και σέβεται αυτά και τις ανάγκες τους, δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη του. Διαμορφώνει αυθόρμητα και με ιδιαίτερη ευελιξία την εκπαιδευτική διαδικασία, συχνά αφορμώμενος από γεγονότα ή αντικείμενα που παρατηρεί πως κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών του. Η ενασχόληση ενός παιδιού την ώρα του μαθήματος με κάτι το οποίο το ίδιο θεωρεί πιο ενδιαφέρον, δεν αποτελεί για τον Ρισέ πρόβλημα που θα οδηγήσει σε παρατήρηση και τιμωρία του μαθητή, αλλά ευκαιρία για μάθηση. Για παράδειγμα, όταν ένας

μαθητής του ασχολείται με μία κάρτα, ο Ρισέ την εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί αφορμή για να συζητήσει στην τάξη τα στοιχεία που αναγράφονται πάνω σε μία καρτ ποστάλ. Τέλος, ακόμα και όταν έγινε πατέρας, ημέρα συγκινησιακά φορτισμένη για εκείνον, ή όταν έγινε η αποκάλυψη για την κακοποίηση του Ζυλιέν, θέλησε να μοιραστεί με τους μαθητές του τα γεγονότα αυτά και αφιέρωσε χρόνο στο να συζητήσει για τα περιστατικά, καθώς και για τα συναισθήματα που προκαλούν, βγαίνοντας από τον στερεοτυπικό ρόλο του δασκάλου.

Οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν τις προθέσεις του δασκάλου τους, έχοντας σεβασμό προς το πρόσωπό του. Νιώθουν την ελευθερία να είναι αυθόρμητοι και να ζουν την παιδική τους ηλικία και εντός της τάξης, με ό,τι αυτή περιλαμβάνει, χωρίς να έχουν τον φόβο της τιμωρίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η στάση του δασκάλου απέναντι σε ένα περιστατικό μικροκλοπής, της οποίας δράστες ήταν οι μαθητές του αδελφοί Ντε Λούκα. Ο δάσκαλος με ιδιαίτερη διακριτικότητα και ευελιξία, προστατεύοντας τα παιδιά από τον διευθυντή του σχολείου και τον υπεύθυνο του καταστήματος όπου έγινε η κλοπή, διευθετεί μόνος του το ζήτημα με πολύ προσεκτικούς χειρισμούς, χωρίς να προσβάλλει ή να στιγματίζει τους μαθητές του.

#### *Σχέση με συνάδελφο – δις Πετί*

Ο Ρισέ φαίνεται να διατηρεί μία καλή, συναδελφική σχέση με τη δίδα Πετί. Χαρακτηριστική είναι η συζήτηση για τους προβληματισμούς τους σχετικά με τα παιδιά και το πώς να χειριστούν συμπεριφορές τους, όπως ο αυνανισμός κάποιων μαθητών στην τάξη. Παρατηρούμε επίσης την υποστηρικτική και συμπονετική στάση του Ρισέ προς τη συντετριμμένη δίδα Πετί μετά την αποκάλυψη της κακοποίησης του Ζυλιέν, την οποία αδυνατούσε η ίδια να εντοπίσει.

#### **4. Δις Πετί**

Η δεσποινίς Πετί είναι η νέα, ευπαρουσίαστη και πάντα κομψή δασκάλα του σχολείου. Αν και σκεπτόμενη και νεαρή στην ηλικία, δυσκολεύεται να αναγνωρίσει

τις δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις που ακολουθεί ως εκπαιδευτικός. Με τόνο φωνής που συχνά εκπέμπει αυστηρότητα, φαίνεται να αναζητά καλές μαθησιακές επιδόσεις, από τους μαθητές της, που θα ανταποκρίνονται στις δικές τις προκαθορισμένες απαιτήσεις. Τα παιδιά επομένως καλούνται να ανταπεξέλθουν στις πολύ συγκεκριμένες προσδοκίες που η ίδια έχει δημιουργήσει γι' αυτά. Η δις Πετί εστιάζοντας στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, συχνά ξεχνά ότι έχει απέναντί της παιδιά με ξεχωριστές προσωπικότητες και από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα. Το προσωπίο της δασκάλας, που ξεχνά να είναι ταυτόχρονα και άνθρωπος, πιθανότατα συνέβαλε στην αδυναμία της να αντιληφθεί την κακοποίηση του Ζυλιέν. Διατηρώντας ένα αυστηρό προφίλ δασκάλας, λίγες είναι οι σκηνές που την παρατηρούμε να «αφήνεται», βλέποντας μία πιο αυθόρμητη πλευρά της που ξεφεύγει από τον ρόλο της εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι σκηνές στο σινεμά, όπου φλερτάρει με τον σύντροφό της, αυτή που συζητάει σε χαλαρή διάθεση με τον Ρισέ για τους προβληματισμούς της σχετικά με τους μαθητές, καθώς και τα πλάνα που εμφανίζεται συντετριμμένη μετά την αποκάλυψη της κακοποίησης του μαθητή.

### ***Σχέσεις της δίδας Πετί***

#### *Σχέση με μαθητές*

Οι προσδοκίες της δίδας Πετί από τους μαθητές της είναι πολύ συγκεκριμένες και αφορούν τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Φαίνεται πως η ίδια δεν έχει καταφέρει να έρθει ιδιαίτερα κοντά στα παιδιά, γεγονός που γίνεται διακριτό και από τη στάση αυτών απέναντι σε εκείνη και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρούμε μία αντίδραση, αλλά και άρνηση – ως προς τις «απαιτήσεις» της – από τους μαθητές, γεγονός που φανερώνει πως μέσω των εκπαιδευτικών της προσεγγίσεων δεν έχει καταφέρει να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πρόσφορο στα παιδιά και στις ανάγκες τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σκηνή όπου η δις Πετί ζητάει με έντονο και αυστηρό τόνο από έναν μαθητή να απαγγείλει με συναίσθημα ένα κείμενο κι εκείνος από αντίδραση επιλέγει να το κάνει χιουμοριστικά για εκείνον και τους συμμαθητές του – και με ιδιαίτερη επιτυχία μάλιστα – μόνο όταν εκείνη αποχωρεί από την τάξη.

### *Σχέση με συνάδελφο – κο Ρισέ*

Η δις Πετί διατηρεί μία καλή σχέση με τον κύριο Ρισέ, συζητώντας τους προβληματισμούς τους όσον αφορά συμπεριφορές των μαθητών. Αν και η σχέση τους είναι καθαρά συναδελφική, ο κος Ρισέ προσέγγισε με ιδιαίτερη συμπόνια και κατανόηση τη συνάδελφό του, όταν εκείνη ένιωθε ενοχές εξαιτίας της αδυναμίας της να αντληφθεί την κακοποίηση του Ζυλιέν.

## **Γεγονότα της Ιστορίας**

### *Πρόσωπα και τόπος*

Τα πρόσωπα και οι κύριοι χώροι της ιστορίας, που διαδραματίζεται το 1976 σε μία μικρή επαρχιακή πόλη της Γαλλίας, παρουσιάζονται διαδοχικά από τα πρώτα κιόλας λεπτά της ταινίας, με τα αρχικά πλάνα να απεικονίζουν τη Μαρτίν, ένα κορίτσι που γράφει μία καρτ ποστάλ στον ξάδελφό της, και μαθητή στην τάξη του κύριου Ρισέ, Ραούλ. Στη συνέχεια διαδραματίζονται σκηνές δράσεις, με πλήθος μαθητών να τρέχουν – πιθανόν προς το σχολείο – στα σοκάκια της επαρχιακής πόλης όπου ζουν, με τη συνοδεία εύθυμης μουσικής. Ακολουθούν πλάνα με σκηνές διαλόγου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από την τάξη του κύριου Ρισέ, καθώς και από την τάξη της δίδας Πετί. Η πρώτη επαφή με τα κύρια πρόσωπα της ιστορίας ολοκληρώνεται με την παρουσία του Ζυλιέν Λεκλού, νέου μαθητή του σχολείου. Τα πλάνα στα οποία κατά βάση αλληλεπιδρούν οι χαρακτήρες, και τα οποία αποτυπώνουν τις τοποθεσίες όπου εξελίσσεται η ιστορία, είναι εξωτερικά – οι δρόμοι της πόλης, ο προαύλιος χώρος του σχολείου – καθώς και εσωτερικά – οι σχολικές τάξεις, τα σπίτια των χαρακτήρων.

Αξίζει να σχολιάσουμε αυτά τα αρχικά – ιδιαίτερης σημασίας – πλάνα της ταινίας, με τους τίτλους αρχής να εμφανίζονται παράλληλα με το πλήθος των παιδιών που τρέχουν στα σοκάκια της πόλης, με εύθυμη μουσική υπόκρουση και τις φωνές των παιδιών στο υπόβαθρο. Τα πλάνα αυτά προκαλούν στον θεατή μία αίσθηση ανεμελιάς και ελευθερίας των παιδιών και προοικονομούν – κάτι που επιβεβαιώνεται κατά την εξέλιξη της ιστορίας – το γεγονός ότι στο επίκεντρο της ταινίας βρίσκονται



τα παιδιά και η παιδική ηλικία – με τις ιδιαιτερότητες και τις πολλές διαφορετικές όψεις της.

Ένα επιπλέον γεγονός που ξεχωρίζει στα αρχικά αυτά πλάνα, αποτελεί η επιλογή του σκηνοθέτη να παρουσιάσει διαδοχικά τις δύο τάξεις, του κύριου Ρισέ και της δίδας Πετί, το γενικότερο κλίμα που επικρατεί σε αυτές, καθώς και τη στάση των δύο εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά και σε ζητήματα που προκύπτουν εντός της τάξης. Με την αντιπαραβολή αυτή ο σκηνοθέτης καταφέρνει να θέσει τον θεατή σε μία – πιθανόν ασυνείδητη – διαδικασία σύγκρισης των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων των δύο εκπαιδευτικών.

### ***Το πρόβλημα***

Σταδιακά ξεδιπλώνεται μπροστά στα μάτια του θεατή η ζωή του Ζυλιέν, που αρχικά απλώς τον προδιαθέτει για τη βίαιη – σωματικά και ψυχικά – καθημερινότητα που βιώνει το παιδί, εξαιτίας της αλκοολικής μητέρας και γιαγιάς του. Οι υποψίες αυτές επιβεβαιώνονται με την επίσκεψη της σχολικής παιδιάτρου στη μονάδα του σχολείου, που φανερώνει τελικά την κακοποίηση του Ζυλιέν από το οικογενειακό του περιβάλλον και φέρνει αντιμέτωπα και τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας με το δυσάρεστο αυτό γεγονός.

Ιδιαίτερης σημασίας και άξιο προβληματισμού γεγονός, αποτελεί η αδυναμία της δίδας Πετί να παρατηρήσει τα εμφανή σημάδια κακοποίησης του μαθητή της Ζυλιέν Λεκλού, ώστε να αντιληφθεί το πρόβλημα. Η δασκάλα, προσηλωμένη στη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, εκλάμβανε τη συμπεριφορά του Ζυλιέν ως αδιαφορία και απαξίωση της ίδιας και του μαθήματός της, χωρίς να είναι σε θέση να τον προσεγγίσει πρώτα ως «παιδί» και ύστερα ως «μαθητή». Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποτελεί το έναυσμα για την αφύπνηση των ενηλίκων που ξεχνούν τα δικαιώματα και τη θέση των παιδιών στην κοινωνία, καθώς και την αδυναμία τους συχνά να προστατεύουν τους εαυτούς τους από τις πράξεις των ενηλίκων.

### ***Δράση – Έκβαση***

Μετά την αποκάλυψη της κακοποίησης του Ζυλιέν Λεκλού, κατά τη διάρκεια της ετήσιας εξέτασης προληπτικού ελέγχου των μαθητών, η σχολιάτρου και η βοηθός της

τρέχουν εμφανώς θορυβημένες και αναστατωμένες να ενημερώσουν τον διευθυντή του σχολείου για το γεγονός και για τη σοβαρότητα της κατάστασης. Μαζί ειδοποιούν την αστυνομία, η οποία ενημερώνεται άμεσα από τη σχολίατρο για τα ευρήματα πάνω στο σώμα του Ζυλιέν που φανερώνουν την κακοποίηση που έχει υποστεί. Με την άμεση κινητοποίηση των αστυνομικών αρχών οι αλκοολικές μητέρα και γιαγιά του Ζυλιέν συλλαμβάνονται και γίνονται δέκτες της κατακραυγής και της αποδοκιμασίας της τοπικής κοινωνίας. Η δασκάλα του Ζυλιέν, δις Πετί, νιώθει ένοχη για την αδυναμία της να αντιληφθεί την κατάσταση που βίωνε ο μαθητής της και για την τιμωρητική της στάση απέναντί του. Ο Ζυλιέν καταλήγει υπό την ευθύνη των κοινωνικών λειτουργών, με σκοπό την εύρεση μιας καταλληλότερης οικογένειας για εκείνον.

Ο δάσκαλος Ρισέ, με αφορμή το δυσάρεστο γεγονός και θεωρώντας ιδιαίτερα σημαντικό το να μιλήσει γι' αυτό στα παιδιά, αναφέρεται στην αδικία του κόσμου και στη στάση των ενηλίκων απέναντι στην παιδική ηλικία και στα δικαιώματα αυτής, στη θέση των παιδιών στην κοινωνία και στο πόσο σημαντικό είναι μεγαλώνοντας να αγωνίζονται με αποφασιστικότητα για να βελτιώνουν τη θέση τους και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Ο κος Ρισέ εκμυστηρεύεται στα παιδιά ότι ένας από τους λόγους που επέλεξε το επάγγελμα του δασκάλου ήταν η αδικία των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά, αναγνωρίζοντας πως οι ενήλικες τα μεταχειρίζονται με τρόπο που συχνά ξεχνούν τα δικαιώματά τους.

Αξίζει να εστιάσουμε στη σκηνή που η σχολίατρος ανακαλύπτει πως ο Ζυλιέν έχει υποστεί κακοποίηση, στην οποία ο σκηνοθέτης επιλέγει να αποτυπώσει την κρισιμότητα της κατάστασης μέσα από τρεμάμενα πλάνα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως δεν απεικονίζονται σε κανένα πλάνο τα τραύματα του κακοποιημένου παιδιού, γεγονός που φανερώνει τη διακριτικότητα με την οποία προσεγγίζεται ένα τόσο ευαίσθητο ζήτημα. Οι ελλείψεις αυτών των πλάνων εικάζουμε πως έχουν πραγματοποιηθεί εσκεμμένα από τον σκηνοθέτη, λόγω σεβασμού προς την παιδική ηλικία, χωρίς να καθιστά «θέαμα» το κακοποιημένο παιδί. Μέσω αυτής της σκηνοθετικής προσέγγισης, καθώς και των γεγονότων αυτών καθαυτών, δίνεται έμφαση στην άμεση κινητοποίηση, με ιδιαίτερη διακριτικότητα, των ευαισθητοποιημένων ενηλίκων για την προστασία της παιδικής ηλικίας.

## ***Τέλος***

Μετά την απομάκρυνση του Ζυλιέν από το κακοποιητικό οικογενειακό του περιβάλλον, μέσω των παρεμβάσεων των ενηλίκων και των αρμόδιων κοινωνικών θεσμών, με σκοπό την εύρεση ενός καταλληλότερου οικογενειακού περιβάλλοντος για εκείνον, καθώς και μετά τα λόγια του δασκάλου προς τους μαθητές, ακολουθούν οι καλοκαιρινές διακοπές των παιδιών. Οι τελευταίες σκηνές της ιστορίας αποτυπώνουν το ειδύλλιο ανάμεσα στον – κάποτε ερωτευμένο με τη μητέρα του φίλου του – Πατρίκ και τη Μαρτίν, στους χώρους της μεικτής κατασκήνωσης όπου πέρασαν τις διακοπές τους. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή όπου ο Πατρίκ αναζητά τη Μαρτίν στους διαδρόμους, μέχρι τη στιγμή που τη συναντά και ανταλλάσσουν το πρώτο τους φιλί. Η στιγμή αυτή, η οποία αποτυπώνεται από τον σκηνοθέτη μέσα από πλάνα μεγάλης διάρκειας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως έχει μία συμβολική διάσταση, στην οποία ο Πατρίκ διανύει την πορεία του προς την ενηλικίωση.

## ***Επιπλέον Σκηνές Κομβικής Σημασίας***

Στην παρούσα υποενότητα παραθέτουμε κάποιες επιπλέον σκηνές ιδιαίτερης σημασίας ή/και με σκηνοθετικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες αν και δεν έλαβαν χώρα στο κύριο σώμα των γεγονότων που διαδραματίζονται στην ιστορία, αναπαριστούν τη στάση των ενηλίκων και θα μπορούσαν να αποτελούν σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικά με το πώς αυτοί προσεγγίζουν την παιδική ηλικία, αποτυπώνοντας παράλληλα την ιδεολογική θέση του δημιουργού απέναντι στον κόσμο των παιδιών.

Επομένως, ένα επιπλέον γεγονός κομβικής σημασίας που κορυφώνει το συναίσθημα του θεατή αποτελεί η σκηνή της πτώσης του μικρού Γκρέγκορ από το μπαλκόνι του 9<sup>ου</sup> ορόφου, προκαλώντας αγωνία, χωρίς τελικά ο φόβος αυτός να επιβεβαιώνεται. Το γεγονός ότι ο μικρός προσγειώνεται στο έδαφος άθικτος, αλλά και γελώντας, υποδηλώνει το πόσο ανθεκτικά και ικανά είναι τα παιδιά. Σκηνές όπως αυτή αποτυπώνουν την ελευθερία κινήσεων των παιδιών από τους ενήλικες – χωρίς αυτό να συνεπάγεται τη συναισθηματική αποστασιοποίησή τους από αυτά – αλλά την

προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να σεβαστούν την παιδική ηλικία, καθώς και το δικαίωμά τους στον προσωπικό χώρο και χρόνο.

Μία ακόμα χαρακτηριστική σκηνή μεγάλης διάρκειας αποτελούν τα πλάνα στα οποία στήνεται ολόκληρη επιχείρηση για να σταλεί φαγητό σε ένα μικρό κορίτσι, τη Σιλβί, που είναι μόνη της και «κλειδωμένη» στο σπίτι. Τα πλάνα αυτά πραγματεύονται τρεις διαφορετικές διαστάσεις: την ευαισθητοποίηση των ενηλίκων προς την παιδική ηλικία – γεγονός που καθίσταται αντιληπτό από την άμεση κινητοποίηση των ενηλίκων να βοηθήσουν το παιδί, καθώς και από την κριτική που άσκησαν στους γονείς της, το πόσο ικανά είναι τα παιδιά – κάτι που γίνεται φανερό από τη στάση του ίδιου του κοριτσιού, αλλά και από την ταχύτητα και την ευρηματικότητα των αδελφών Ντε Λούκα για να βοηθήσουν τη μικρή Σιλβί και τέλος, την παιγνιώδη και «εκδικητική» αντίδραση του κοριτσιού προς τους γονείς της – αντιλαμβανόμενη πως δεν κατανοούν την ίδια και τις ανάγκες της και πως δεν σέβονται τα δικαιώματά της.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθούμε σε μία σκηνή ιδιαίτερης σημασίας που ο σκηνοθέτης επιλέγει να αναδείξει με τη χρήση του *fauxraccord*, δηλαδή της έλλειψης ρακόρ που αποτυπώνει μία εμφανή και ηθελημένη ασυνέχεια μεταξύ πλάνων με ετερογενή στοιχεία, με σκοπό την κατασκευή κάποιου νοήματος και ειδικότερα, στη δεδομένη περίπτωση, με στόχο την αντιπαραβολή πλάνων που αναδεικνύουν την αντίθεση ανάμεσα σε γεγονότα που αφορούν την πρόσληψη της έννοιας της παιδικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται στα δύο διαδοχικά πλάνα που απεικονίζουν τον Ζυλιέν να μπαίνει κρυφά στο σπίτι του από το παράθυρο, ενώ ταυτόχρονα ο Πατρίκ εισέρχεται στο δικό του σπίτι χαιρετώντας και φιλώντας τον πατέρα του. Με τον τρόπο αυτό, ο δημιουργός επιχειρεί να δώσει έμφαση στην αντίθεση ανάμεσα στα δύο πλάνα και να αποτυπώσει δύο – από τις πολλές – διαφορετικές όψεις της παιδικής ηλικίας.

### **3. Ανάλυση της ταινίας «Ο Δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται», 2006**

#### **Υπόθεση**

Ο Celestin Freinet γεννήθηκε στο χωριό Gars, στις Alpes-Maritimes το 1896. Το 1916 επιστρατεύτηκε και αναγκάστηκε να διακόψει τις σπουδές του ως δάσκαλος. Κατά τη θητεία του τραυματίστηκε σοβαρά στον πνεύμονα και νοσηλεύτηκε για κάποιους μήνες στο στρατιωτικό νοσοκομείο. Το 1920 ξεκινά να ασκεί το επάγγελμα του δασκάλου στο γαλλικό χωριό Bar-sur-Loup, όπου έρχεται αντιμέτωπος με την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών του. Σε μία προσπάθεια δημιουργίας κινήτρων για τους μαθητές, καθώς παράλληλα πιστεύει πως η εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, επιχειρεί την ένταξη νέων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη. Προμηθεύεται τυπογραφικό εξοπλισμό και οι έως τότε απρόθυμοι στις παραδοσιακές μεθόδους μαθητές του μεταμορφώνονται σε νέους δημοσιογράφους που εκφράζονται ελεύθερα, σχετικά με θέματα που αφορούν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Σε συνέχεια της παραπάνω καινοτομίας, ο Freinet, παρατηρώντας το έντονο ενδιαφέρον αλλά και την εξέλιξη των παιδιών, καθιερώνει τη διασχολική αλληλογραφία και εισάγει στην τάξη και άλλες νέες τεχνολογίες της εποχής, όπως το ραδιόφωνο και τον κινηματογράφο. Αν και υπάρχουν κάποιοι εκτός των μαθητών του – κυρίως γονείς – που τάσσονται υπέρ του, είναι αναμενόμενο να μην είναι αρεστές στο κατεστημένο οι πρωτοποριακές του μέθοδοι, οι οποίες μετατρέπουν το σχολείο σε έναν χώρο χειραφέτησης των παιδιών του λαού. Παλεύει μέσα από αντίξοες συνθήκες για το παιδαγωγικό του έργο, καθώς και για τη διάδοση αυτού, με αποτέλεσμα να εγκαταλείψει τη δημόσια εκπαίδευση ώστε να συνεχίσει με περισσότερη ελευθερία το έργο του.

#### **Πρόσωπα και Σχέσεις**

##### **1. Σελεστέν Φρενέ**

Ο Σελεστέν Φρενέ επιστρατεύτηκε το 1916, τραυματίστηκε στον πόλεμο και για αρκετούς μήνες νοσηλεύτηκε. Το 1920 διορίζεται ως νέος δάσκαλος στο σχολείο του

χωριού Μπαρ-Σιρ-Λου και μετά από μερικά χρόνια μετατίθεται στο χωριό Σαιν Πωλ όπου και μετακομίζει. Εμφανίζεται στα μάτια του θεατή ως ένας νέος, προσεγμένος ενδυματολογικά άνδρας κανονικού αναστήματος με ευγενική φυσιογνωμία, που εκπέμπει μία ιδιαίτερη γοητεία επαναστατικής φύσης. Αρχικά παρουσιάζεται ως εργένης, ενώ στην πορεία παντρεύεται τη συνάδελφό του Ελίζ, με την οποία αποκτούν μία κόρη. Εμφανίζει ήπιο κινητικό και πιο έντονο αναπνευστικό πρόβλημα, εξαιτίας του τραυματισμού του στον πόλεμο. Η επιστράτευσή του καθίσταται και ο λόγος που δεν κατάφερε να ολοκληρώσει τις σπουδές του ως δάσκαλος. Με το που εισήχθη στην τάξη για να διδάξει, παρατηρώντας τα παιδιά, ξεκινά να δοκιμάζει καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές που θα έχουν πραγματικό νόημα και ενδιαφέρον γι' αυτά, χωρίς να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία και παντογνώστη εκπαιδευτικό. Παρουσιάζεται ως τολμηρός, επαναστάτης, μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης μέσα από ριζοσπαστικές, καινοτόμες μεθόδους, με επίκεντρο – πάντα – τα παιδιά και με κύριο στόχο των εκπαιδευτικών του πρακτικών να είναι η απελευθέρωση του λόγου των παιδιών και η διαμόρφωση ελεύθερων όντων. Παρά τις αναμενόμενες αντιρρήσεις πολλών και του δυσμενούς κλίματος που δημιουργείται εξαιτίας της πρωτοποριακής εκπαιδευτικής του δράσης, συνεχίζει να αναζητά κίνητρα για τους μαθητές του, τεχνικές που θα συσχετίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και τρόπους να «εντάξει το διάλειμμα στην τάξη». Κατά τη διάρκεια της δράσης του επιχειρεί τη διάδοση των καινοτόμων μεθόδων του στη δημόσια εκπαίδευση, σε παγκόσμια κλίμακα, προς όφελος όλων των παιδιών του λαού.

### ***Σχέσεις του Φρενέ***

#### *Σχέση με μαθητές*

Ο Φρενέ έχει αποκτήσει μία ιδιαίτερα στενή σχέση με τους μαθητές του, καταφέρνοντας να δημιουργήσουν μαζί μία αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Εκείνος, με επίκεντρο κάθε προβληματισμού του τα παιδιά, επιχειρεί να εφεύρει τεχνικές ώστε να διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία γύρω από τα ενδιαφέροντά τους, έτσι ώστε να «αφυπνίσει» τα κίνητρά τους για μάθηση. Ακούει και παρατηρεί τους μαθητές και τις ανάγκες τους και τους εμπλέκει

ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Ο ίδιος έχει κυρίως ρόλο συντονιστή και καθοδηγητή, παρά της αυθεντίας της τάξης.

Τα παιδιά από την πλευρά τους τον σέβονται, τον εκτιμούν, δεν τον φοβούνται – κατάσταση πρωτόγνωρη για τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών εκείνη την περίοδο – και φαίνεται να αναγνωρίζουν, από την πρώτη κιόλας στιγμή, την προσπάθειά του να φέρει το μάθημα κοντά στις δικές τους ανάγκες. Οι μαθητές κατανοούν τις προθέσεις του δασκάλου, καθώς και ότι οι παιδαγωγικές του πρακτικές έχουν ως εφαλτήριο τον σεβασμό στα ίδια και στην παιδική τους ηλικία και φαίνεται να ανταποκρίνονται με ιδιαίτερο ζήλο και ενθουσιασμό στις καινοτόμες αυτές μεθόδους του.

Οφείλουμε να αναφέρουμε την ξαφνική κινητοποίηση των παιδιών απέναντι στις ελευθεριακές αυτές μεθόδους. Οι μαθητές αποκτούν κίνητρα και όρεξη για μάθηση σε σημείο που αρνούνται να αξιοποιήσουν την ώρα του διαλείμματος, γεγονός που οφείλεται στο ότι ο Φρενέ κατάφερε να εντάξει τη χαρά του διαλείμματος στην τάξη. Δίνοντάς τους τη «φωνή» που τους έλειπε, οι μαθητές άρχισαν να έχουν δημιουργικές ιδέες, καθώς και την ελευθερία να τις εκφράσουν και να τις αξιοποιήσουν, εντάσσοντας τις ιδέες αυτές στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνοντας τα ίδια τον τρόπο με τον οποίο θα μάθουν, μέσα από ζητήματα που τα αφορούν.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός πως η πρώτη αντίδραση των παιδιών στις ελευθερίες που τους προσέφερε ο Φρενέ και στις δημοκρατικές του πρακτικές ήταν η εμφανής αμηχανία τους και η αρχική αδυναμία διαχείρισης της ελευθερίας αυτής. Η παρούσα κατάσταση είναι άξια προβληματισμού, καθώς καθίσταται πρωτόγνωρο για τα παιδιά ο δάσκαλος να μην έχει τον ρόλο της αυθεντίας και του τιμωρού εξουσιαστή. Μέσω της ίδιας οπτικής γίνονται σαφείς και οι λόγοι που ένα σχολείο το οποίο παρέχει ελευθερίες στα παιδιά και πρεσβεύει δημοκρατικές αρχές θα διαμορφώσει ελεύθερους ανθρώπους και αντίστροφα.

*Σχέση με ενηλίκους*

*α) Σχέση με συναδέλφους*

Αν και αρχικά οι συνάδελφοι του Φρενέ φαίνεται να έχουν ενδοιασμούς και να προβληματίζονται με τις ασυνήθιστες πρακτικές του νέου δασκάλου, στην πορεία, παρατηρώντας την εμφανή εξέλιξη της κατάστασης στην τάξη του, τα απτά αποτελέσματα, καθώς και τη γενικότερη θετική επίδραση των μεθόδων αυτών στα παιδιά, τον στηρίζουν και τον επικροτούν για τις καινοτόμες μεθόδους που εφαρμόζει στην τάξη του.

### *β) Σχέση με γονείς των μαθητών*

*Μπαρ-Σιρ-Λου:* Όταν ο Φρενέ κατέφθασε στο χωριό *Μπαρ-Σιρ-Λου* με τις πρωτοποριακές του ιδέες, οι γονείς των παιδιών τάχθηκαν κατά του δασκάλου, θεωρώντας πως τα παιδιά τους με αυτές τις μεθόδους δεν θα μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν – πως δεν θα εξυπηρετηθεί επομένως ο σκοπός για τον οποίο τα έστειλαν στο σχολείο – και πως αυτές οι ελευθεριακές μέθοδοι θα διαμορφώσουν απειθαρχα και ανυπάκουα παιδιά. Παρατηρώντας παρόλα αυτά, με τον καιρό, την εξέλιξη των παιδιών τους – την όρεξή τους να πάνε στο σχολείο, τη διάθεσή τους να διαβάζουν και να γράφουν ολημερίς στο σπίτι, όπως και το γεγονός ότι μετατράπηκαν σε «μικρούς δημοσιογράφους» που εκδίδουν έντυπα της δικής τους σχολικής εφημερίδας – οι, αρχικά, αντιρρησίες γονείς στήριξαν τον δάσκαλο, ακόμα κι αν δεν κατανοούσαν απόλυτα τις μεθόδους του.

*Σαιν Πωλ:* Αντίστοιχη φαίνεται να ήταν η εξέλιξη και όσον αφορά τις σχέσεις του Φρενέ με τους γονείς των μαθητών στο χωριό *Σαιν Πωλ*, όπου μετατέθηκε μετά τη διεκπεραίωση του παιδαγωγικού του έργου στο χωριό *Μπαρ-Σιρ-Λου*. Οι γονείς των μαθητών, και στις δύο κατοικίες της νότιας Γαλλίας, παρατηρώντας τη – με θετικό πρόσημο – μεταμόρφωση των παιδιών τους, κατέληξαν να νιώθουν σεβασμό προς τον Φρενέ, να τον εμπιστεύονται και να στηρίζουν τις εκπαιδευτικές του μεθόδους.

### *γ) Σχέση με δήμαρχο και κατοίκους του χωριού*

*Μπαρ-Σιρ-Λου – Σαιν Πωλ:* Ο Φρενέ αν και τελικά, μέσα από το καινοτόμο εκπαιδευτικό του έργο, κατάφερε να κερδίσει τη συμπάθεια και την εμπιστοσύνη των κατοίκων – και όχι μόνο των γονέων των μαθητών του – στο *Μπαρ-Σιρ-Λου*, η κατάσταση στο *Σαιν Πωλ* παρέμεινε τεταμένη, με τον Φρενέ να δέχεται έντονες, συνεχείς πιέσεις από τον δήμαρχο, καθώς και από μία σεβαστή μερίδα – αστών –



κατοίκων του χωριού, κανένας εκ των οποίων δεν είχε εγγεγραμμένο το παιδί του στο δημόσιο σχολείο όπου δίδασκε ο δάσκαλος. Ο δήμαρχος και οι υποστηρικτές του εναντιώθηκαν στον Φρενέ και στο πρωτοποριακό παιδαγωγικό του έργο, με κίνητρο τα προσωπικά και πολιτικά τους συμφέροντα, γνωρίζοντας πως οι μέθοδοί του διαμορφώνουν ελεύθερους, σκεπτόμενους ανθρώπους και καθιστούν το σχολείο έναν χώρο χειραφέτησης των παιδιών του λαού.

## **2. Τιτίν**

Ο Τιτίν εμφανίζεται στην ιστορία ως ένας μικροκαμωμένος, αδύνατος και με γλυκά χαρακτηριστικά προσώπου μαθητής του Φρενέ, στο Μπαρ-Σιρ-Λου. Το παιδί με την απλή αλλά περιποιημένη ενδυμασία, τη γλυκιά χροιά και τον χαμηλό, διαστακτικό τόνο φωνής προέρχεται από μία οικογένεια αγροτών και κτηνοτρόφων, που αποτελείται από τους δύο γονείς και τη γιαγιά του, με τους οποίους και ζει μαζί στο χωριό. Ως παιδί είναι μοναχικός, αρκετά συνεσταλμένος, με ιδιαίτερη ευαισθησία και αγάπη προς τα ζώα και τη φύση. Ο απομονωμένος από τον περίγυρό του Τιτίν φαίνεται να αναζητά την αποδοχή, μέσα από τον σεβασμό και την προσοχή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και κίνητρα για μάθηση. Στις αναζητήσεις του αυτές έρχονται να δώσουν λύση οι παιδαγωγικές μέθοδοι του νέου δασκάλου, που τον προκαλούν, για πρώτη φορά, να αποκτήσει ενδιαφέρον και όρεξη για το σχολείο και να συμμετάσχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως ενήλικας, ο Τιτίν, ασχολείται και ο ίδιος – όπως και η οικογένειά του – με τις γεωργικές εργασίες και φαίνεται να εξελίσσεται σε έναν νεαρό άντρα με ενσυναίσθηση, που συνεχίζει να εμφανίζει ιδιαίτερη αδυναμία και αγάπη προς τα ζώα, καθώς και προς τους ανθρώπους που κάποτε έδωσαν την προσοχή που χρειαζόταν στις ανάγκες του, όπως ο αγαπημένος του δάσκαλος Φρενέ.

### ***Σχέσεις του Τιτίν***

#### *Σχέση με συμμαθητές*

Ο Τιτίν ως παιδί είναι αρκετά μοναχικός – βρίσκοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα ζώα και στη φύση, παρά στην τάξη του σχολείου – και σχετικά απομονωμένος από

τους συνομηλίκους του. Γίνεται συστηματικά δέκτης κοροϊδίας από τους συμμαθητές του – λόγω της συνεχούς αργοπορίας του στο σχολείο – συμπεριφορά που, όπως φαίνεται, είχαν χτίσει και επικροτήσει οι έως τότε δάσκαλοι των παιδιών.

Η σχέση του Τιτίν με τους συμμαθητές του βλέπουμε να εξομαλύνεται με τις δημοκρατικές πρακτικές του Φρενέ, που συνέβαλαν στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και αλληλοσεβασμού, από και προς όλες τις κατευθύνσεις εντός της τάξης.

### *Σχέση με ενήλικους*

#### *α) Σχέση με δάσκαλο/Φρενέ*

Ο Τιτίν με τον Φρενέ χτίζουν εξ αρχής μία σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Ο δάσκαλος ακούει και παρατηρεί τις ανάγκες του Τιτίν, έχοντας αντιληφθεί πως το παιδί νιώθει αποκλεισμένο, και επιχειρεί να δημιουργήσει κίνητρα και να διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία κοντά και στα δικά του ενδιαφέροντα, εντάσσοντάς τον ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Ο Τιτίν κατανοώντας τις προθέσεις του δασκάλου του και έχοντας πλέον κίνητρο για μάθηση, έχει ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στον Φρενέ και τις μεθόδους του. Παρατηρούμε πως αναπτύσσεται μία σχέση αγάπης μεταξύ τους, κάτι που γίνεται ορατό και από το γεγονός πως μετά από χρόνια, ο ενήλικας Τιτίν σπεύδει να βοηθήσει τον αγαπημένο του δάσκαλο, όταν πλέον αυτός φαίνεται να τον έχει ανάγκη.

Γεγονός που ξεχωρίζει, και αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη σχέση μεταξύ του Τιτίν και του Φρενέ, καθίσταται η στάση του Φρενέ απέναντι στον αργοπορημένο Τιτίν, την πρώτη μέρα του δασκάλου στο σχολείο του Μπαρ-Σιρ-Λου. Όταν το παιδί εισήλθε στην τάξη με ένα τραυματισμένο περιστέρι, τον Ζεντεόν, στην αγκαλιά του, ο Φρενέ όχι μόνο δεν τιμώρησε και δεν απέκλεισε τον Τιτίν από το μάθημα – όπως συνήθιζε να κάνει ο παλιός δάσκαλος του παιδιού – αλλά δημιούργησε αυτόματα ένα κλίμα αποδοχής για εκείνον προσεγγίζοντάς τον και μιλώντας του. Αφού τον ρώτησε για τον Ζεντεόν, συζήτησε μαζί του και τον άκουσε, χωρίς να αναφερθεί στην αργοπορία του, αξιοποίησε το ερέθισμα αυτό και την αγάπη

του παιδιού για τα ζώα ως ευκαιρία για μάθημα. Η συγκεκριμένη σκηνή είναι αρκετά μεγάλης διάρκειας, γεγονός που καθορίζει τη σημαντικότητα του περιεχομένου της.

Μία επιπλέον αξιοσημείωτη σκηνή, που αποτυπώνει τη σχέση τους, είναι αυτή που ο Φρενέ και η Ελίζ αναχωρούν από το Μπαρ-Σιρ-Λου για το Σαιν Πωλ και αποχαιρετούν τον Τιτίν. Το δώρο του Τιτίν στον Φρενέ— ένα τυπωμένο βιβλιαράκι για τη ζωή των αλεπούδων – που το ίδιο το παιδί δημιούργησε, καθίσταται συγκινητικό τόσο για το παιδί όσο και για τον δάσκαλό του. Η ευαισθησία του Τιτίν και η θλίψη του για την αποχώρηση του Φρενέ, που του άλλαξε ριζικά την πορεία και που ένιωθε πως του χρωστάει πολλά, δεν άφησε τον Τιτίν να αποχαιρετήσει τον δάσκαλό του και έφυγε τρέχοντας. Μέσω της διαδοχής αυτών των γεγονότων γίνεται φανερό η σχέση που είχε αναπτυχθεί μεταξύ τους, όπως και η αγάπη και η ευγνωμοσύνη που ένιωθε ο Τιτίν για τον Φρενέ.

### *β) Σχέση με οικογένεια*

Ο πατέρας του Τιτίν, αρχικά, φαίνεται να φέρνει έντονες αντιρρήσεις για τις παιδαγωγικές μεθόδους του Φρενέ, εκφράζοντάς το με έντονο και επιθετικό ύφος προς τον γιο του. Η μητέρα του, αν και βλέπει τη ραγδαία εξέλιξη του γιου της, επιχειρεί να κρατήσει τις ισορροπίες, προσπαθώντας ο Τιτίν να μη γίνεται δέκτης των αρνητικών σχολίων του πατέρα του, υποστηρίζοντας πως δεν ευθύνεται αυτός για τις – μη αρεστές σε αυτούς – πρακτικές του δασκάλου. Η γιαγιά της οικογένειας, που στην αρχή κρατάει ουδέτερη στάση απέναντι στην κατάσταση, καταλήγει να είναι μία από τους πιο θερμούς υποστηρικτές του Φρενέ, προτρέποντας τον εγγονό της να μην δίνει σημασία στα αρνητικά σχόλια. Με το πέρασμα του χρόνου, παρατηρώντας τη «μεταμόρφωση» του παιδιού, όλη η οικογένεια τάσσεται υπέρ του Φρενέ και των μεθόδων του, στηρίζοντας τον Τιτίν και τα όσα κατάφερε με τη συμβολή του δασκάλου.

### **3. Νινιώ**

Ο Νινιώ είναι ένας ηλικιακά μικρός μαθητής του Φρενέ, στο σχολείο του Σαιν Πωλ. Ορφανός από γονείς – οι οποίοι απεβίωσαν αφού έφυγαν από την Ισπανία ως

πολιτικοί μετανάστες – ζει μαζί με τον μεγάλο αδελφό και κηδεμόνα του στο Σαιν Πωλ. Η χαριτωμένη εμφάνιση του μικροκαμωμένου και με γλυκιά φυσιογνωμία Νινιώ, με το κοντό παντελονάκι και τη γλυκιά παιδική χροιά, δεν παρακάμπτει το γεγονός ότι το παιδί πιθανόν είναι ψυχικά τραυματισμένο, αφού εντοπίζουμε την εμμονή του με τον πόλεμο και τα φασιστικά καθεστώτα, τα οποία έχει ως όνειρο όταν μεγαλώσει να ανατρέψει. Η παραπάνω διαπίστωση, βέβαια, όπως και ο δυνατός και αποφασιστικός τόνος της φωνής του, έρχονται σε αντίθεση με κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού. Ο τολμηρός, αποφασιστικός και θαρραλέος Νινιώ, δεν αισθάνεται φόβο για τον δήμαρχο και τους συμμάχους του, που υπονομεύουν τον Φρενέ και το παιδαγωγικό του έργο, απαγορεύοντας την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο. Η επαναστατική φύση του παιδιού γίνεται διακριτή ακόμα και μέσα από τα όνειρα που βλέπει, εκ των οποίων τα περισσότερα ανατρέπουν το κατεστημένο σύστημα. Η τάση του αυτή, καθώς και η ελευθερία που αισθάνεται να την εκφράζει, είναι απόρροια των προσεγγίσεων και των δημοκρατικών αρχών που εξυπηρετεί η παιδαγωγική του δασκάλου του. Ο Νινιώ φαίνεται να έχει ανάγκη και να αναζητά τον ασφαλή για εκείνον χώρο του σχολείου, που έχει δημιουργήσει ο Φρενέ, εντός του οποίου δέχεται στοργή και αποδοχή και έχει την ελευθερία να διοχετεύει δημιουργικά την επαναστατική του διάθεση μέσω της παιδικής του φύσης. Με ερεθίσματα όπως η απώλεια των γονιών του εξαιτίας πολέμου, και σίγουρα την επιρροή του Φρενέ, παρατηρούμε πως ο μικρός μαθητής διαμορφώνει ασυνείδητα μία πρόωμη πολιτική και αντιπολεμική συνείδηση.

### ***Σχέσεις του Νινιώ***

#### *Σχέση με συμμαθητές*

Ο Νινιώ φαίνεται να διατηρεί καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του, αν και κάποιοι εξ αυτών τον κατηγορούν για την αναστάτωση που επικρατεί στον Σαιν Πωλ και για τις τεταμένες σχέσεις ανάμεσα στον δήμαρχο και τον δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, ο Νινιώ ονειρεύτηκε πως ο δάσκαλος σκότωσε τον δήμαρχο και πήρε τη θέση του. Λόγω της ελευθερίας της έκφρασης, αρχή στην οποία βασίζεται η παιδαγωγική του Φρενέ, το όνειρο του παιδιού τυπώθηκε και δημοσιεύτηκε στο χωριό, προκαλώντας την οργή του δημάρχου και των υποστηρικτών του.

## *Σχέση με ενηλίκους*

### *α) Σχέση με δάσκαλο/Φρενέ*

Ο Νινιώ έχει σε μεγάλη εκτίμηση τον δάσκαλό του Φρενέ και υπάρχει μία ενστικτώδης εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του και τις μεθόδους του, γεγονός που γίνεται φανερό από την επιμονή και την αποφασιστικότητα του παιδιού να πάει στο σχολείο, παρά τις απαγορεύσεις του δημάρχου, αλλά και τις ενστάσεις του αδελφού/κηδεμόνα του. Θα μπορούσαμε επίσης να διατυπώσουμε την υπόθεση πως ο Νινιώ αντιλαμβάνεται τον Φρενέ ως την πατρική φιγούρα που δεν έχει.

Ο Φρενέ από την πλευρά του παρέχει την ελευθερία στο παιδί να εκφράζει τις σκέψεις του και τα όσα νιώθει, αξιοποιώντας τα ως εργαλεία μάθησης και εντάσσοντάς τα στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα σε ένα ασφαλές για τον Νινιώ περιβάλλον.

Μία σκηνή βαρύνουσας σημασίας που αποτυπώνει τη στάση του Φρενέ απέναντι στον Νινιώ, αλλά και στο σύνολο των μαθητών του, είναι αυτή όπου παρατηρούμε την επιμονή και την κατηγορηματική στάση του δασκάλου να μην καταπατήσει τις αρχές του και να μην προδώσει την εμπιστοσύνη του μαθητή του. Πιο συγκεκριμένα, ο Φρενέ αρνείται να λογοκρίνει το όνειρό του Νινιώ, στο οποίο ο δάσκαλος σκοτώνει τον δήμαρχο και παίρνει τη θέση του, και το οποίο θα δημοσιευόταν στο χωριό, μετά από ψηφοφορία των μαθητών της τάξης. Ο Φρενέ ενώ γνώριζε ότι η δημοσίευση αυτή θα τον έβαζε στο στόχαστρο του δημάρχου και των υποστηρικτών του, επέλεξε να μην φιμώσει την ελεύθερη έκφραση του μαθητή του και να μην προσβάλλει τη δημοκρατική ψηφοφορία που διεξήχθη στην τάξη του.

### *β) Σχέση με κηδεμόνα/μεγάλο αδελφό*

Παρά το γεγονός ότι δεν παρέχονται επαρκείς πληροφορίες για τη διεξαγωγή μιας ασφαλούς υπόθεσης για τη σχέση μεταξύ του Νινιώ και του αδελφού του, φαίνεται πως το παιδί δεν δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις προσταγές του κηδεμόνα του. Ο αδελφός του παιδιού επιθυμώντας να υπακούσει στην εντολή του δημάρχου, που απαγορεύει την προσέλευση των παιδιών στο σχολείο, επιχειρεί να εμποδίσει τον

Νινιώ, ο οποίος όντας αποφασισμένος, αδιαφορεί για τη στάση του αδελφού του, καταφέρνει να του ξεφύγει και οδηγείται προς το σχολείο.

## **Γεγονότα της Ιστορίας – Παράλληλη ετερόχωρη και ετερόχρονη παράθεση γεγονότων**

### **Πρόσωπα και τόπος**

*1933 στο Μπαρ-Σιρ-Λου και Σαιν Πωλ:* Στα πρώτα πλάνα της ταινίας πραγματοποιείται η παρουσίαση των βασικών, καθώς και δευτερευόντων χαρακτήρων της ιστορίας, τόσο μέσα από σκηνές διαλόγου όσο και δράσης. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζουμε μία παράλληλη παρουσίαση των προσώπων, στα χωριά Σαιν Πωλ και Μπαρ-Σιρ-Λου, σε «παροντικό» χρόνο, το 1933. Στο Σαιν Πωλ εμφανίζεται ο δάσκαλος, Σελεστέν Φρενέ, η γυναίκα του Ελίζ και η κόρη τους, ο δήμαρχος του χωριού και οι εξαγριωμένοι κατοίκοι έξω από το σχολείο, οι γονείς και τέλος οι μαθητές του Φρενέ που εισέρχονται στο σχολείο. Ταυτόχρονα, στο Μπαρ-Σιρ-Λου, παρατηρούμε τον δήμαρχο του χωριού, τον δάσκαλο και παλιό συνάδελφο του Φρενέ, τους παλιούς – πλέον ενήλικες – μαθητές του, Λουλού και Τιτίν, όπως και την οικογένεια του Τιτίν. Σε μεταγενέστερο χρόνο εμφανίζεται ο μαθητής του Φρενέ, Νινιώ.

Παράλληλα με τα πρόσωπα πραγματοποιείται η παρουσίαση των τόπων όπου εξελίσσεται η ιστορία, δηλαδή τα χωριά Σαιν Πωλ και Μπαρ-Σιρ-Λου, τα σχολεία των δύο αυτών κοινοτήτων, οι προαύλιοι χώροι τους, καθώς και χώροι εκτός του σχολικού πλαισίου όπου δρουν και αλληλεπιδρούν τα πρόσωπα, όπως η φύση, ένα μεταλλουργείο του χωριού και οι οικίες των χαρακτήρων.

### **Το πρόβλημα**

*1920 στο Μπαρ-Σιρ-Λου:* Ο νεοδιόριστος, στο χωριό Μπαρ-Σιρ-Λου, δάσκαλος Σελεστέν Φρενέ, έρχεται αντιμέτωπος με την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων των μαθητών του και αντιλαμβάνεται πως υπεύθυνο γι' αυτή την κατάσταση είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται, τα ελλιπή μέσα και τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που δεν αφορούν τα παιδιά, τη ζωή

και τα ενδιαφέροντά τους, ήταν το έναυσμα για τον έντονο προβληματισμό του δασκάλου.

*1933 στο Σαιν Πωλ:* Το 1933 στο σχολείο του Σαιν Πωλ, όπου εργάζεται ο Φρενέ, και μετά την πολυετή κλιμάκωση της τεταμένης σχέσης ανάμεσα στον δάσκαλο και τον δήμαρχο, εξαιτίας των απαιτήσεων του δασκάλου για τις ανάγκες του σχολείου από την κοινότητα, κορυφώνονται οι εχθροπραξίες του δημάρχου και των υποστηρικτών του κατά του δασκάλου και των ελευθεριακών εκπαιδευτικών μεθόδων του.

### ***Δράση – Έκβαση***

*1920 – 1928 στο Μπαρ-Σιρ-Λου:* Ο Φρενέ επιχειρεί να αλλάξει την εκπαιδευτική διαδικασία, προσεγγίζοντάς την παιδοκεντρικά. Αποπειράται να εφεύρει τεχνικές ώστε να δημιουργήσει κίνητρα και όρεξη για μάθηση στους μαθητές του μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Επιθυμεί η εκπαίδευση να αφορά τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και τη ζωή τους, και να μην προέρχονται όλα από την «έδρα», αλλά από τα ίδια τα παιδιά. Επινόει δικές του παιδαγωγικές πρακτικές και τις εφαρμόζει στην πράξη παρατηρώντας τη στάση των παιδιών απέναντι σε αυτές. Γίνεται κατανοητό από τον ίδιο, στους μαθητές, πως ο δάσκαλος δεν είναι αυθεντία, αλλά μαθαίνει και έχει δικαίωμα να κάνει λάθη, όπως και τα παιδιά. Ο δάσκαλος δημιουργεί ένα σύστημα με βασικές αρχές την ελευθερία της έκφρασης, την απελευθέρωση του λόγου των παιδιών και τη διαμόρφωση χειραφετημένων όντων. Εντάσσει την τυπογραφία στη σχολική τάξη, μέσω της αγοράς ενός τυπογραφικού πιεστηρίου, και προτρέπει τα παιδιά να εκδώσουν τις δικές τους εφημερίδες, με ελεύθερη θεματολογία σχετική με τα ενδιαφέροντά τους. Παρατηρώντας το έντονο ενδιαφέρον αλλά και την εξέλιξη των παιδιών, καθιερώνει τη διασχολική αλληλογραφία και εισάγει στην τάξη και άλλες νέες τεχνολογίες της εποχής, όπως το ραδιόφωνο και ο κινηματογράφος. Οι παιδαγωγικές του μέθοδοι διαδίδονται σε ολόκληρη τη Γαλλία και στη συνέχεια σε ολόκληρο τον κόσμο.

*1933 στο Σαιν Πωλ:* Ο Φρενέ αμύνεται στην εχθρική στάση του δημάρχου και των κατοίκων του Σαιν Πωλ, αναγνωρίζοντας πως τα κίνητρα πίσω από αυτή την εξέγερση είναι κυρίως πολιτικά, επιχειρώντας να συνεχίσει το παιδαγωγικό του έργο,

παρά τις έντονες αντιδράσεις. Ερχόμενος αντιμέτωπος με τον δήμαρχο και τον νομάρχη, όχι μόνο δεν δέχεται να συμβιβαστεί, αλλά με ιδιαίτερη αποφασιστικότητα στηρίζει τις μεθόδους του και δηλώνει τις αρχές που πρεσβεύει – ελεύθερη έκφραση, απελευθέρωση του λόγου των παιδιών και διαμόρφωση ελεύθερων όντων – και πως δεν έχει σκοπό να τις καταπατήσει. Δεν δέχεται να προδώσει τα παιδιά και την εμπιστοσύνη που του δείχνουν, κι ας είναι μόνος του εναντίον όλων. Όταν αντιλαμβάνεται πως δεν θα του επιτραπεί κάτι τέτοιο και πως θα πρέπει να υποχωρήσει κάνοντας σημαντικούς συμβιβασμούς, προβληματίζεται σχετικά με την παραμονή του στη δημόσια εκπαίδευση και το κατά πόσο αυτή θα ωφελήσει την εξέλιξη του παιδαγωγικού του έργου και κατ' επέκταση τα παιδιά.

### **Τέλος**

*1933 στο Σαιν Πωλ:* Τελικά, ο Φρενέ αναγκάζεται να αποχωρήσει από τη δημόσια εκπαίδευση, στην οποία δεν είναι πλέον ευπρόσδεκτος, μη θέλοντας να συμβιβαστεί με κάτι λιγότερο από την εξέλιξη του παιδαγωγικού του έργου. Αποφασίζει, λοιπόν, να ακολουθήσει την ιδιωτική εκπαίδευση, έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός νέου, καινοτόμου σχολείου, όχι για πλουσίους, αλλά για τα παιδιά του λαού, που θα πρεσβεύει την ελευθερία, τις δημοκρατικές αρχές και θα έχει στο επίκεντρο τα παιδιά. Στην προσπάθειά του αυτή συνέβαλαν οι πιο θερμοί υποστηρικτές του, οι παλιοί του μαθητές.



## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Ο ρόλος των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	Παθητικοί δέκτες	Δρώντα υποκείμενα
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓

Αναφορικά με τον ρόλο των μαθητών στο σχολείο, φαίνεται πως στο σύνολό τους οι ταινίες απεικονίζουν τα παιδιά τόσο ως παθητικούς δέκτες, όσο και ως δρώντα υποκείμενα. Ωστόσο, αξίζει να εστιάσουμε στις αναπαραστάσεις αυτές καθώς και στις τρεις ταινίες τα παιδιά–παθητικοί δέκτες εμφανίζονται κυρίως στις αρχικές σκηνές και μέσα σε δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα, ενώ στη συνέχεια κάνουν την εμφάνισή τους οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί που με τις καινοτόμες μεθόδους τους συμβάλλουν στη «μεταμόρφωση» των παιδιών. Επομένως, βλέπουμε τα παιδιά–παθητικούς δέκτες να μετατρέπονται σε παιδιά–δρώντα υποκείμενα, μέσα από την αλλαγή του μαθησιακού περιβάλλοντος, δηλαδή μέσω της διαφορετικής στάσης απέναντι στην παιδική ηλικία και των μαθητοκεντρικών μεθόδων των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται*, παρατηρούμε σκηνές μέσα από τις σχολικές τάξεις με τον διευθυντή Ρασέν και τον δάσκαλο της τάξης πριν την άφιξη του Φρενέ, αντίστοιχα, και τον ρόλο των μαθητών ως παθητικοί δέκτες. Οι σκηνές αυτές στη συνέχεια έρχονται σε αντιδιαστολή με τα πλάνα που αναπαριστούν τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα μετά τον ερχομό των δασκάλων Ματιέ και Φρενέ. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως στην ταινία *Το Χαρτζιλίκι*, η αντίθεση αυτή δεν γίνεται διακριτή

μέσα από πλάνα που παρουσιάζουν το «πριν» της τάξης (δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις από έναν συμπεριφοριστή δάσκαλο – μαθητές ως παθητικοί δέκτες) και το «μετά» (μαθητοκεντρικές πρακτικές από έναν κonstrουκτιβιστή εκπαιδευτικό – μαθητές ως δρώντα υποκείμενα), αλλά μέσα από πλάνα των τάξεων της δίδας Πετί και του κύριου Ρισέ, που αναπαριστούν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν, και κατά συνέπεια τους ρόλους που έχουν τα παιδιά στα δύο αυτά μαθησιακά περιβάλλοντα.

**Πίνακας 2:** Οι αναζητήσεις των παιδιών

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Αποδοχή</i>	<i>Γονεϊκή φιγούρα</i>	<i>Σεβασμό της παιδικής ηλικίας</i>	<i>Να ακουστεί η φωνή τους</i>	<i>Προστασία</i>	<i>Κίνητρα για μάθηση</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓	✓	✓	✓	
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓		✓	✓		✓

Από την ανάλυση του δείγματός μας προέκυψαν οι αναζητήσεις των παιδιών. Όπως βλέπουμε, και στις τρεις ταινίες, τα παιδιά των ιστοριών στο σύνολό τους έχουν ανάγκη από αποδοχή και σεβασμό στα ίδια και στα δικαιώματα της παιδικής τους ηλικίας, βιώνοντας έντονα την ανάγκη να ακουστεί η φωνή τους και να τα «δουν» οι ενήλικες. Επιπλέον, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Το Χαρτζιλίκι* φαίνεται τα παιδιά να αναζητούν τη γονεϊκή φιγούρα, καθώς και προστασία, τόσο από τις πράξεις των ενηλίκων όσο και από συμπεριφορές συμμαθητών τους. Τέλος, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* γίνεται διακριτή η αναζήτηση των παιδιών για μαθησιακά κίνητρα.

**Πίνακας 3:** Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	Κακοποίηση στο σχολικό περιβάλλον	Κακοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον	Εκφοβισμός από συνομηλίκους	Στιγματισμός/ περιθωριοποίηση	Παραμέληση αναγκών	Γονεϊκή αμέλεια
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓		✓	✓	✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ		✓			✓	✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓				✓	

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των ταινιών, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα στην καθημερινότητά τους, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, και στις τρεις ταινίες είναι εμφανής η παραμέληση των αναγκών των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα απεικονίζονται η γονεϊκή αμέλειαστις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Το Χαρτζιλίκι*, η κακοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλονστο *Χαρτζιλίκι*, καθώς και η κακοποίηση στο σχολικό περιβάλλονστις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται*.

Στην ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας*, για παράδειγμα, βλέπουμε τον διευθυντή Ρασέν να αντιμετωπίζει τα παιδιά – εκ των οποίων πολλά βιώνουν και τη γονεϊκή αμέλεια – ως κακοποιά στοιχεία, χωρίς να δίνει την παραμικρή σημασία στις διαστάσεις της παιδικής τους ηλικίας και τα όσα αυτή περιλαμβάνει, εφαρμόζοντας βίαιες μεθόδους. Στην ταινία *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* παρατηρούμε τη στάση του εκπαιδευτικού (πριν την άφιξη του Φρενέ), ο οποίος αδιαφορεί για τους μαθητές, τις πτυχές της προσωπικότητάς τους και τις μαθησιακές τους ανάγκες, π.χ. δεν τον ενδιαφέρει ο λόγος που ο Τίτιν φτάνει κάθε πρωί αργοπορημένος στο σχολείο και δεν προσπαθεί να τον προσεγγίσει. Αρκείται στο να «μεταδώσει τις γνώσεις του», τιμωρώντας με τη βέργα του όποιον δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες που εκείνος έχει θέσει. Στην ταινία *Το Χαρτζιλίκι* ωστόσο, η παραμέληση αυτή των αναγκών των παιδιών προέρχεται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον. Ειδικότερα,

αναφερόμαστε στην πλήρη αδιαφορία και κακοποίηση από τη μητέρα και τη γιαγιά του Ζυλιέν προς τον ίδιο, καθώς και στο περιστατικό με τους γονείς της μικρής Συλβί, οι οποίοι επέλεξαν να την αφήσουν μόνη στο σπίτι γιατί δεν δέχτηκε να καταπνίξει την ανάγκη της να εμφανιστεί σε δημόσιο χώρο με τη βρώμικη, αλλά αγαπημένη, τσάντα της.

Τέλος, από την ανάλυση της ταινίας *Τα παιδιά της χορωδίας* προέκυψαν επίσης αναπαραστάσεις εκφοβισμού από συνομηλίκους, καθώς και στιγματισμού – περιθωριοποίησης, εκ των οποίων και τα δύο αφορούν το πρόσωπο του Μοντέν, με τη διαφορά ότι στην πρώτη περίπτωση είναι ο θύτης ενώ στη δεύτερη το θύμα.

**Πίνακας 4:** Αντίδραση των παιδιών στα προβλήματα

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Απόδραση από το περιβάλλον</i>	<i>Παραβατική συμπεριφορά</i>	<i>Αντεπίθεση</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓	
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ			

Όσον αφορά τις αντιδράσεις των παιδιών στα προβλήματα που προαναφέρθηκαν, προέκυψε πως στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Το Χαρτζιλίκι* οι χαρακτήρες οδηγούνται στην απόδραση από το καταπιεστικό τους περιβάλλον, με τον Μοντέν να το σκάει από το οικοτροφείο και τον Ζυλιέν από το σπίτι του, αντίστοιχα. Στις ίδιες ταινίες, αναπαρίσταται επίσης η αντίδραση των παιδιών μέσα από παραβατικές συμπεριφορές, όπως είναι η τάση του Ζυλιέν για μικροκλοπές. Ταυτόχρονα, στα *Παιδιά της χορωδίας* βλέπουμε τον Μοντέν να περνά στην αντεπίθεση, αρχικά χτυπώντας τον διευθυντή Ρασέν, ως απάντηση στη βίαιη συμπεριφορά του, και στη συνέχεια καίγοντας ολοσχερώς το σχολείο. Στην ταινία *Ο δάσκαλος που άφηνε τα*

παιδιά να ονειρεύονται, ωστόσο, παρατηρούμε την απουσία αναπαραστάσεων παιδιών που αντιδρούν στα προβλήματα του περιβάλλοντός τους, γεγονός που – πιθανά – οφείλεται σε δύο παράγοντες. Αρχικά, στην έλλειψη εστίασης της ταινίας στην κατάσταση που επικρατούσε στο σχολικό περιβάλλον όσο δίδασκε ο συμπεριφοριστής, παραδοσιακός εκπαιδευτικός, πριν την άφιξη του νέου δασκάλου Φρενέ, και επιπλέον, στη σχέση μαθητών-δασκάλου και στο κλίμα αποδοχής που κατάφερε να δημιουργήσει ο νέος εκπαιδευτικός μέσα από τις καινοτόμες ενέργειες και προσεγγίσεις του, με αποτέλεσμα το αίσθημα ικανοποίησης των παιδιών και την «εξάλειψη», σε μεγάλο βαθμό, των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν και κατά συνέπεια της ανάγκης τους να αντιδράσουν σε αυτά.

**Πίνακας 5:** Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Υποστηρικτικό</i>	<i>Αδιάφορο</i>	<i>Επικριτικό</i>	<i>Βίαιο</i>	<i>Μονογονεϊκή</i>	
					<i>οικογένεια</i>	<i>Ορφάνια</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓			✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓			✓	✓	
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓		✓			✓

Από την ανάλυση των ταινιών προέκυψαν επίσης στοιχεία για το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, αν και στις τρεις ταινίες υπάρχουν αναπαραστάσεις των οικογενειών που τις παρουσιάζουν υποστηρικτικές, στην ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας* η εικόνα της «υποστηρικτικής οικογένειας» αποτελεί μεμονωμένο περιστατικό και αφορά τη μητέρα του Πιερ Μοράνζ. Επομένως, σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως στην πλειονότητά τους, στη συγκεκριμένη ταινία, οι οικογένειες των παιδιών παρουσιάζονται ως αδιάφορες. Στην ταινία *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* προκύπτουν αναπαραστάσεις

οικογενειών που αρχικά είναι επικριτικές απέναντι στα παιδιά τους, όπως αυτή του Τιτίν, ενώ στο *Χαρτζιλίκι* απεικονίζεται η βίαιη οικογένεια του Ζυλιέν.

Τέλος, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Το Χαρτζιλίκι* συναντάμε μονογονεϊκές οικογένειες, ενώ στα *Παιδιά της χορωδίας* και στον *Δάσκαλο που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* απεικονίζονται ορφανά παιδιά, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τον Πεπινό στην πρώτη και τον Νινιώ στη δεύτερη.

**Πίνακας 6:** Σχέσεις μαθητών με συνομηλίκους

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Αίσθημα μοναξιάς</i>	<i>Αλληλεπίδραση / συνεργατικότητα</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓

Σχετικά με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, από την ανάλυση προέκυψε ότι και στις τρεις ταινίες αναπαρίστανται παιδιά που βιώνουν αίσθημα μοναξιάς, καθώς και παιδιά που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* οι δύο αυτές διαστάσεις των σχέσεών τους αποτυπώνονται κυρίως γραμμικά και εξελικτικά, καθώς βλέπουμε ότι τα παιδιά που αρχικά νιώθουν μοναξιά, μέσω των «παρεμβάσεων» των νέων εκπαιδευτικών, αρχίζουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται. Στην ταινία *Το Χαρτζιλίκι*, ωστόσο, τα παιδιά φαίνεται να αλληλεπιδρούν με θετικό τρόπο εξ αρχής, με εξαίρεση τον νέο μαθητή Ζυλιέν, ο οποίος, αν και καθόλη τη διάρκεια της ιστορίας νιώθει μοναξιά, καταφέρνει να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλίκους του με τον δικό του τρόπο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σκηνή που συνεργάζεται με έναν συμμαθητή του για να καταφέρει να μπει στην κινηματογραφική αίθουσα ενώ δεν έχει λεφτά για εισιτήριο, καθώς και η προσπάθειά του να προσεγγίσει τους συμμαθητές του συζητώντας για μία ταινία που προβλήθηκε στην τηλεόραση την προηγούμενη μέρα.

**Πίνακας 7:** Τύποι εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Δημοκρατικός</i>	<i>Στα πρόθυρα νευρικής κρίσης</i>	<i>Στρατευμένο ς</i>	<i>Διανοούμενο ς</i>	<i>Υποστηρικτικός</i>	<i>Κυνικός / γραφειοκράτης / εξουσιαστής</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓			✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓			✓	✓	
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓		✓	✓	✓	✓

Από την ανάλυση των ταινιών, όσον αφορά τους τύπους εκπαιδευτικών, προέκυψαν πολλοί και διαφορετικοί ρόλοι, ενώ συχνά και μία μείξη αυτών. Πιο συγκεκριμένα, και στις τρεις ταινίες απεικονίζονται δημοκρατικοί και υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό συχνά και με άλλα χαρακτηριστικά – όπως αυτό του διανοούμενου – οι οποίοι παρουσιάζονται σε αντιδιαστολή με τους κυνικούς, τιμωρούς εκπαιδευτικούς. Γίνονται εμφανή επομένως τα δίπολα που σχηματίζονται και αναδεικνύονται μεταξύ των πρωταγωνιστών «δημοκρατικών» εκπαιδευτικών των τριών ταινιών, όπως είναι ο Ματιέ, ο Ρισέ και ο Φρενέ, και των δευτερευόντων «εξουσιαστών» εκπαιδευτικών, όπως ο διευθυντής Ρασέν και ο δάσκαλος που προηγήθηκε του Φρενέ.

**Πίνακας 8:** Αναζητήσεις εκπαιδευτικών

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης μαθητών</i>	<i>Σεβασμό στην παιδική ηλικία</i>	<i>Συσχέτιση μαθήματος με πραγματική ζωή</i>	<i>Καλές μαθησιακές επιδόσεις</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓		✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓	✓	✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓	✓	✓

Όσον αφορά τις αναζητήσεις των πρωταγωνιστών εκπαιδευτικών, από την ανάλυση των ταινιών προέκυψε ότι και στις τρεις ταινίες οι δάσκαλοι αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης των μαθητών τους και σεβασμό προς την παιδική ηλικία. Επιπλέον, στις ταινίες *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* και *Το Χαρτζιλίκι* οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συσχέτιση του μαθήματος με την πραγματική ζωή, ενώ τέλος, και στις τρεις ταινίες οι δευτερεύοντες εκπαιδευτικοί –



διευθυντής Ρασέν, δίδα Πετί, δάσκαλος πριν το Φρενέ – αναζητούν καλές μαθησιακές επιδόσεις.

**Πίνακας 9:** Εμπόδια στο έργο των εκπαιδευτικών

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Κεντρική εξουσία (π.χ. διευθυντής)</i>	<i>Γονείς</i>	<i>Κοινωνία</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓		
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ		✓	✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓		✓

Από την ανάλυσή μας αναδείχθηκε ότι τα εμπόδια στο έργο των εκπαιδευτικών προκύπτουν – κυρίως – από την κεντρική εξουσία και από την κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται*, αναπαρίστανται οι δυσκολίες στη διαδρομή των προοδευτικών εκπαιδευτικών που οφείλονται σε παρεμβάσεις της κεντρικής εξουσίας και ειδικότερα του διευθυντή Ρασέν και του δημάρχου και νομάρχη, αντίστοιχα. Ωστόσο ο Φρενέ έρχεται αντιμέτωπος και με μία σεβαστή μερίδα της κοινωνίας, η

οποία αντιτίθεται στις καινοτόμες μεθόδους του. Τέλος, στο Χαρτζιλίκι αναπαρίσταται με έναν έμμεσο τρόπο η παρέμβαση της κοινωνίας και με πιο άμεσο αυτή της οικογένειας – που ανήκει στο σύνολο της κοινωνίας – μη σεβόμενη την παιδική ηλικία και τα δικαιώματά της, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κακοποίηση του Ζυλιέν από τη μητέρα του.

**Πίνακας 10:** Αναπαραστάσεις της σχολικής τάξης – Το Κλίμα της Τάξης

- Ο χώρος της τάξης:

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Στοίχιση θρανίων</i>			
	<i>Λειτουργικός – προσφέρει ευελιξία</i>	<i>Ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις</i>	<i>σε σειρές (κοιτούν προς την έδρα)</i>	<i>Δυσχεραίνει τις συνεργασίες</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ			✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ			✓	✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓		

Όσον αφορά τον χώρο της τάξης, προέκυψε ότι στις δύο από τις τρεις ταινίες, και πιο συγκεκριμένα στα *Παιδιά της χορωδίας* και στο *Χαρτζιλίκι*, η στοίχιση των θρανίων είναι σε σειρές, με τους μαθητές να κοιτούν προς την έδρα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνονται οι συνεργασίες μεταξύ των μαθητών, ενώ στην ταινία *Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται*, μετά από παρέμβαση του Φρενέ, ο χώρος της τάξης διαμορφώθηκε με τρόπο που να είναι λειτουργικός και να προσφέρει ευελιξία

στα παιδιά, ενώνοντας τα θρανία «σε ομάδες», ενισχύοντας έτσι τις αλληλεπιδράσεις και τις συνεργασίες μεταξύ τους.

- Το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης – σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών:

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	Κλίμα αποδοχής	Δημοκρατικό κλίμα	Συνεργασίες μαθητών	Δάσκαλος αυθεντία
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓	✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓		
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓	✓	✓

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυσή μας σχετικά με το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, αναδεικνύουν ότι και στις τρεις ταινίες έχει διαμορφωθεί ένα κλίμα αποδοχής που βασίζεται στη δημοκρατική και ισότιμη αλληλεπίδραση των πρωταγωνιστών εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, με τις δύο ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* να αναπαριστούν και συνεργασίες των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, να αναφέρουμε πως στις δύο αυτές ταινίες εμφανίζονται χαρακτηριστικές εκπαιδευτικών σε ρόλο αυθεντίας, που αναπαριστούν όμως το κλίμα της τάξης πριν τον ερχομό των νέων, προοδευτικών δασκάλων.

**Πίνακας 11:** Εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδεικνύονται

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	Παραδοσιακές προσεγγίσεις	Σύγχρονες προσεγγίσεις	Ερέθισμα - αντίδραση	Διαλογικές πρακτικές	Βιοματική προσέγγιση	Μέθοδος project	Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση	Διαφοροποιημένη μάθηση
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓	✓	✓		
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Από την ανάλυση των τριών ταινιών αναδείχθηκαν κάποιες από τις εκπαιδευτικές πρακτικές των δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αν και αναπαρίστανται παραδοσιακές προσεγγίσεις και στις τρεις ταινίες, αυτές δεν εφαρμόζονται από τους κύριους εκπαιδευτικούς, αλλά από τους δευτερεύοντες χαρακτήρες εκπαιδευτικών, καθώς στο σύνολό τους οι ταινίες επιχειρούν τη στηλίτευση του μοντέλου του παραδοσιακού δασκάλου που εφαρμόζει αναχρονιστικές, συμπεριφοριστικές πρακτικές, δίνοντας έμφαση και αναδεικνύοντας τα πρότυπα των εκπαιδευτικών που υιοθετούν σύγχρονες, μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται*, οι παραδοσιακές μέθοδοι αποτυπώνονται στις τάξεις των εκπαιδευτικών πριν την άφιξη του Κλεμάν Ματιέ και του Φρενέ αντίστοιχα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας* αποτελεί η μέθοδος του διευθυντή Ρασέν «δράση – αντίδραση», που καθρεφτίζει τη συμπεριφοριστική αρχή «ερέθισμα – αντίδραση». Στην ταινία *Το Χαρτζιλίκι* οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναδεικνύονται στην τάξη της δίδας Πετί, η οποία, αν και φαίνεται να προσπαθεί, δεν καταφέρνει να αποβάλει την τάση της προς αυτές.

Όσον αφορά του βασικούς χαρακτήρες εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα που προέκυψαν φανερώουν ότι και στις τρεις ταινίες εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Στο σύνολο των ταινιών αποτυπώνεται η προσπάθεια από τους δασκάλους χρήσης διαλογικών πρακτικών, καθώς και η βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Αναδεικνύεται επίσης στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται* η εφαρμογή της μεθόδου project, καθώς και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το project της χορωδίας που συνέστησε ο Ματιέ και το project της

τυπογραφίας του Φρενέ και των μαθητών του. Τέλος, στην ταινία *Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται* εντοπίζουμε και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

**Πίνακας 12:** Αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και μάθηση που αναδεικνύονται

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Τα παιδιά ως παθητικοί δέκτες</i>	<i>Τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα</i>	<i>Δέχονται τη μία αντικειμενική γνώση</i>	<i>Συνδιαμορφώνουν τη μάθηση / οικοδομούν τη γνώση</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓	✓	
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ		✓		✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓	✓	✓

Μέσα από την ανάλυσή μας αναδείξαμε επίσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας για την παιδική ηλικία και μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, στις ταινίες *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται* αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των συμπεριφοριστών εκπαιδευτικών, του διευθυντή Ρασέν και του δασκάλου που προηγήθηκε του Φρενέ αντίστοιχα, οι οποίοι καθιστούν

τα παιδιά παθητικούς δέκτες, έχοντας τον ρόλο του παντογνώστη εκπαιδευτικού που μεταφέρει τη μία και αντικειμενική γνώση στους μαθητές.

Ωστόσο, στο σύνολό τους οι ταινίες αναδεικνύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα. Ειδικότερα, στις ταινίες *Το Χαρτζιλίκι* και *Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται* γίνονται διακριτές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προάγουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και ενισχύουν τη συνδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και της οικοδόμησης της γνώσης από τα ίδια.

**Πίνακας 13:** Θεωρητικές παραδοχές από τις οποίες αντλούν

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	<i>Συμπεριφορισμός</i>	<i>Κονστρουκτιβισμός και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση</i>
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ	✓	✓
ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ	✓	✓
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ	✓	✓

Βάσει των παραπάνω, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των δασκάλων των τριών ταινιών, στο σύνολό τους, αντλούν στοιχεία τόσο από τη συμπεριφοριστική θεωρία για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, όσο και από την κονστρουκτιβιστική και κοινωνικοπολιτισμική θεωρία. Πιο συγκεκριμένα, στον συμπεριφορισμό βασίζονται οι δευτερεύοντες εκπαιδευτικοί κάθε ταινίας (διευθυντής Ρασέν, δις Πετί, ο δάσκαλος που προηγήθηκε του Φρενέ), ενώ από τις κονστρουκτιβιστικές αντλούν οι βασικοί – πρωταγωνιστές εκπαιδευτικοί (Ματιέ,

Ρισέ, Φρενέ). Επομένως, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι παραπάνω θεωρίες παρορυσιάζονται σε αντιδιαστολή μεταξύ τους, δίνοντας έμφαση στην κονςτρουκτιβιςτική και κοινωνικοπολιτιςμική προςέγγιςη, ςτις οποίες και ςτηρίζονται οι κύριοι χαρακτήρες των εκπαιδευτικών ςτις ταινίες.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Συνοψίζοντας, ςκοπό της παρούςας εργαςίας αποτελούσε η διερεύνηση των τρόπων μέςω των οποίων αναπαρίςταται η ςχολική τάξη, ςτις τρεις υπό ανάλυση ταινίες, μέςα από τις αναπαραςτάςεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της μεταξύ τους ςχέςης και αλληλεπίδραςης, ενώ ταυτόχρονα εςτιάζε ςτη διερεύνηση των εκπαιδευτικών προςεγγίςεων και παιδαγωγικών πρακτικών που αναδεικνύονται και των θεωρητικών παραδοχών που αντανακλούν. Επομένως, μέςα από μία, όςο το δυνατόν, ολιςτική προςέγγιςη του θέματος και βάςει των ευρημάτων που αναδείχθηκαν ςτη ςυγκριτική παρουσίαση των αποτελεςμάτων μας, με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, οδηγούμαςτε ςτη διατύπωση των εξής ςυμπεραςμάτων:

- *Αναπαραςτάςεις της ςχολικής τάξης*

Στο ςύνολό τους οι ταινίες αναπαριςτούν τη ςχολική τάξη ως ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, εντός του οποίου οι πρωταγωνιςτές εκπαιδευτικοί έχουν καταφέρει να δημιουργήςουν ένα κλίμα αποδοχής για την πλειονότητα των μαθητών, οι οποίοι έχουν ενεργό ςόλο ςτη μαθηςιακή διαδicasία. Οι κύριοι εκπαιδευτικοί των τριών ταινιών, οι οποίοι ενςτερνίζονται κονςτρουκτιβιςτικές θεωρήςεις (βλ. ς. 26-31) για την ανάπτυξη και μάθηςη των παιδιών και εφαρμόζουν μαθητοκεντρικές πρακτικές (βλ. ς. 32-43), λαμβάνουν υπόψη τους τις προϋπάρχουςες γνώςεις και εμπειρίες των παιδιών και αξιοποιούν τα ενδιαφέροντάς τους ως ευκαιρία για μάθηςη (βλ. ς. 26-28). Τα ςυγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται και ςτα οποία δίνεταί έμφαση, ξεχωρίζουν και αποτελούν τη μειοψηφία ςτο ςύνολο των εκπαιδευτικών της εποχής της κάθε ταινίας – το οποίο καθρεφτίςεται ςτα πρόςωπα των δευτερευόντων «παραδοςιακών» δαςκάλων, με τους οποίους έρχονται σε

αντιδιαστολή – αποκλίνοντας από την περιρρέουσα κατάσταση στα σχολικά περιβάλλοντα εντός των οποίων εργάζονται. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, μέσα στα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα που έχουν διαμορφώσει οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί, έχουν την ελευθερία να εκφράζονται και να συνδιαμορφώνουν τη διαδικασία της μάθησής τους, μέσα σε ένα πλαίσιο που βασίζεται στη δημοκρατική και ισότιμη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο ρόλος αυτός των παιδιών εμπίπτει στις βασικές αρχές των κονστρουκτιβιστικών θεωριών και πιο συγκεκριμένα στο δημοκρατικό στυλ και στις διαλογικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης (βλ. σ. 26-32 & σ. 37-39). Ωστόσο, από τα ευρήματα προκύπτει ότι ο χώρος της τάξης, στις δύο από τις τρεις ταινίες, δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένος ώστε να καθίσταται απόλυτα λειτουργικός και να προσφέρει ευελιξία στις κινήσεις των παιδιών προάγοντας τις συνεργασίες μεταξύ τους. Σε μία προσπάθεια απόδοσης ερμηνείας για την παραπάνω διαπίστωση, εικάζουμε πως η έλλειψη οργάνωσης κατάλληλων μαθησιακά τάξεων πιθανόν να οφείλεται στο συνολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο – το οποίο δεν είναι τόσο καινοτόμο όσο οι κύριοι δάσκαλοι που αναδεικνύονται – με αποτέλεσμα την αναντιστοιχία χώρου και εκπαιδευτικής προσέγγισης. Τέλος, αν και στις δύο από τις τρεις ταινίες απεικονίζονται οι δευτερεύοντες χαρακτήρες εκπαιδευτικών σε ρόλο αυθεντίας και κατόχου της γνώσης, την οποία και μεταφέρουν στα «άδεια κεφάλια» των άβουλων μαθητών, δεν δίνεται έμφαση στις αναπαραστάσεις αυτές, καθώς χρησιμοποιούνται με στόχο την ανάδειξη της αντίθεσης μεταξύ των δύο διαφορετικών «μοντέλων» σχολικών πλαισίων.

- ***Ρόλοι και σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών***

Οι τρεις ταινίες απεικονίζουν τα παιδιά να αποζητούν την αποδοχή και τον σεβασμό στα ίδια και στα δικαιώματα της παιδικής τους ηλικίας (βλ. σ. 17-24), εντός και εκτός της σχολικής τάξης, καθώς και να βιώνουν έντονα την ανάγκη να ακουστεί η φωνή τους – γεγονός στο οποίο δίνουν έμφαση οι αναπτυξιακά κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (βλ. σ. 30) – αναζητώντας ταυτόχρονα εσωτερικά μαθησιακά κίνητρα. Οι μαθητές, ως επί το πλείστον, αναπαρίστανται ως δρώντα υποκείμενα μέσα στα μαθητοκεντρικά, δημοκρατικά μαθησιακά περιβάλλοντα (βλ. σ. 31-32) που διαμορφώθηκαν από τους κύριους εκπαιδευτικούς, με βάση τις κονστρουκτιβιστικές



θεωρητικές παραδοχές (βλ. σ. 26-31) από τις οποίες αυτοί αντλούν και κατά συνέπεια μέσω των παιδοκεντρικών προσεγγίσεων που υιοθετούν (βλ. σ. 32-43). Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης των μαθητών και σεβασμό προς την παιδική ηλικία, επιχειρώντας τη συσχέτιση του μαθήματος με την πραγματική ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως πρεσβεύουν και οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης (βλ. σ. 26-31). Έχοντας τον ρόλο του δημοκρατικού, υποστηρικτικού, συχνά διανοούμενου και, πιο σπάνια, στρατευμένου εκπαιδευτικού – οι επικρατέστεροι τύποι εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται στις *school movies* (βλ. σ. 15-16) – εφαρμόζουν σύγχρονες, αναπτυξιακά κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (βλ. σ. 32-43), μέσω των οποίων δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές, διαμορφώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα ελκυστικά προς αυτούς και εντός των οποίων έχουν ενεργητικό ρόλο στην αναζήτηση της γνώσης και αισθάνονται αποδοχή, ασφάλεια και ελευθερία, ενώ παράλληλα ενισχύουν και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (βλ. σ. 31-32). Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες εκπαιδευτικών στις δύο από τις τρεις ταινίες, ωστόσο, αναπαρίστανται να έχουν τον ρόλο του εξουσιαστή, τιμωρού και «στα πρόθυρα νευρικής κρίσης» τύπο εκπαιδευτικού (βλ. σ. 17), οι οποίοι αναζητούν αποκλειστικά τις καλές μαθησιακές επιδόσεις από τα παιδιά, διαμορφώνοντας δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα και εφαρμόζοντας παραδοσιακές, συμπεριφοριστικές μεθόδους διδασκαλίας, όπου οι μαθητές καθίστανται παθητικοί δέκτες της γνώσης (βλ. σ. 25-26). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, να μεν έχουν δευτερεύοντα ρόλο στις συγκεκριμένες τρεις ταινίες, αλλά αποτελούν το κυρίαρχο πρότυπο εκπαιδευτικών, οι οποίοι στο σύνολό τους απαρτίζουν το μεγαλύτερο μέρος του εργατικού δυναμικού των σχολείων. Συνεπώς, οι ταινίες παίρνουν θέση αναπαριστώντας το κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικού σε «δεύτερο πλάνο» - επιδιώκοντας την «αποδόμησή» του - αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη μειονότητα των καινοτόμων εκπαιδευτικών, τους οποίους καθιστούν σε πρωταγωνιστικό ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο, αντιστρέφοντας δηλαδή τους ρόλους, και φέρνοντας τα δύο αυτά μοντέλα σε αντιδιαστολή μεταξύ τους, οι ταινίες και οι δημιουργοί τους (βλ. σ. 20-22) «δηλώνουν» τη θετική τους στάση προς τους κονστρουκτιβιστές εκπαιδευτικούς, καθώς και τη γενικότερη ανάγκη για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

- ***Εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδεικνύονται***

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδεικνύονται, προκύπτει ότι και στις τρεις ταινίες οι βασικοί χαρακτήρες των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Στο σύνολό τους, επιχειρείται η χρήση διαλογικών πρακτικών (βλ. σ. 37-39), καθώς και της βιοματικής προσέγγισης της μάθησης (βλ. σ. 36-37), ενώ στις δύο από τις τρεις ταινίες εντοπίζεται επιπλέον η εφαρμογή της μεθόδου project (βλ. σ. 32-36) και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (βλ. σ. 41-43). Τέλος, στη μία από τις τρεις ταινίες αναδεικνύεται και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (βλ. σ. 40-41). Σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των δευτερευόντων εκπαιδευτικών, προκύπτει η ανάδειξη παραδοσιακών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας. Στις δύο από τις τρεις ταινίες οι πρακτικές των συμπεριφοριστών εκπαιδευτικών καθρεφτίζουν την αρχή «ερέθισμα – αντίδραση» (βλ. σ. 25-26) και είναι εμφανής η πρόθεσή τους για την επιλογή των μεθόδων αυτών, ενώ στη μία από τις τρεις ταινίες προκύπτει η χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων, όχι τόσο λόγω πρόθεσης, αλλά λόγω αδυναμίας του εκπαιδευτικού να αντιληφθεί τις πρακτικές που εφαρμόζει και να αποβάλει τις παγιωμένες αντιλήψεις του.

- ***Παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρητικές παραδοχές για την παιδική ηλικία και μάθηση που αναδύονται***

Στο σύνολό τους οι ταινίες αναδεικνύουν τις αντιλήψεις των πρωταγωνιστών εκπαιδευτικών, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα, οι οποίοι προάγουν την ενεργό συμμετοχή τους και ενισχύουν τη συνδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και της οικοδόμησης της γνώσης από τα ίδια. Επομένως καθίστανται εμφανείς οι αντιλήψεις τους για την παιδική ηλικία, τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνθεση νέων εμπειριών με τις προϋπάρχουσες και ήδη κατακτημένες γνώσεις τους και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και με το κοινωνικό τους περιβάλλον – αρχές που άπτονται των κονστρουκτιβιστικών θεωριών (βλ. σ. 26-31). Όσον αφορά τις αντιλήψεις των χαρακτήρων των εκπαιδευτικών σε δεύτερο ρόλο, είναι εμφανές ότι καθιστούν τα παιδιά παθητικούς δέκτες, έχοντας τον ρόλο του παντογνώστη εκπαιδευτικού, που μεταφέρει τη μία και αντικειμενική γνώση στους μαθητές, και προσδοκώντας την εμφάνιση της νέας συμπεριφοράς τους για να επιβεβαιώσουν ότι

«έχουν μάθει», μέσα σε ένα αυστηρά προσχεδιασμένο και ανελαστικό μαθησιακό πλαίσιο (βλ. σ. 25-26). Επομένως, προκύπτει ότι οι αντιλήψεις, και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των δασκάλων των τριών ταινιών, αντλούν στοιχεία από την κονστρουκτιβιστική και κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, όσον αφορά τους πρωταγωνιστές εκπαιδευτικούς, και από τη συμπεριφοριστική θεωρία, όσον αφορά τους δευτερεύοντες εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω θεωρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδείχθηκαν μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών στις τρεις ταινίες που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται σε αντιδιαστολή μεταξύ τους, δίνοντας έμφαση στις κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, στις οποίες και στηρίζονται οι κύριοι χαρακτήρες των εκπαιδευτικών στις ταινίες. Συνεπώς, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι συγκεκριμένες ταινίες περιγράφουν ως επί το πλείστον τη σύγκρουση ανάμεσα στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα μάθησης – που συσχετίζονται με τη συμπεριφοριστική θεωρία (βλ. σ. 25-26), και στα σύγχρονα παιδοκεντρικά μοντέλα – που αντλούν από τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης (βλ. σ. 26-31). Η σύγκρουση αυτή απεικονίζεται μέσα από τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που εστιάζουν στην παιδική ηλικία και τα δικαιώματά της, που επιχειρούν να προσεγγίσουν τους μαθητές εφαρμόζοντας εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές – οι οποίες αντανακλούν θεωρητικές παραδοχές που έχουν στο επίκεντρο το παιδί και την ολόπλευρη ανάπτυξή του – ενώ ταυτόχρονα αντιμάχονται τις παγιωμένες παραδοσιακές αντιλήψεις και μεθόδους, καθώς και τους εκπροσώπους αυτών. Μέσω των παραπάνω αλληλεπιδράσεων και συγκρούσεων, μεταξύ του συνόλου των μελών που απαρτίζουν την εκπαίδευση, αναδεικνύεται επιπλέον η «μεταμόρφωση» των παιδιών και της στάσης τους, ως αποτέλεσμα των σύγχρονων μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων των καινοτόμων εκπαιδευτικών και της δημιουργίας σχολικών πλαισίων, τα οποία βασίζονται στην αναγνώριση της πολλαπλότητας της παιδικής ηλικίας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών της.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε ορισμένους περιορισμούς της έρευνάς μας, καθώς πραγματεύεται την ανάλυση των αναπαραστάσεων της σχολικής τάξης – αποκλειστικά – στις συγκεκριμένες τρεις (3) ταινίες του σύγχρονου γαλλικού

κινηματογράφου – με κύριο θεματικό άξονα την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία – με αποτέλεσμα την αδυναμία γενίκευσης όσον αφορά τα τελικά συμπεράσματα που διατυπώθηκαν. Ωστόσο, δεδομένου ότι ο κινηματογράφος απεικονίζει τόσο τις «κοινωνικές πραγματικότητες» εντός των οποίων δημιουργείται, όσο ταυτόχρονα διαμορφώνει ιδεολογίες, συλλογικές συνειδήσεις και αναπαριστά εκδοχές του κοινωνικού κόσμου (βλ. σ. 9-10), μέσα από την ανάλυση του συνόλου των ταινιών μας διαφαίνονται οι πολύ συγκεκριμένες θέσεις που προσβέυει η κάθε ταινία και πιο συγκεκριμένα το κινηματογραφικό είδος των school movies, στο οποίο και οι τρεις ταινίες εντάσσονται. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι school movies επιδιώκουν την ανάδειξη της σημαντικότητας του εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα της εκπαίδευσης, μέσα από τις αναπαραστάσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και της μεταξύ τους σχέσης και αλληλεπίδρασης εντός των εκάστοτε σχολικών και κοινωνικών πλαισίων (βλ. σ. 13-15), ρίχνοντας φως στη θετική επίδραση που ασκούν στους μαθητές οι παιδοκεντρικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, που στηρίζονται σε κονσταντιβιστικές θεωρητικές παραδοχές για την ανάπτυξη και τη μάθηση. Τέλος, σε μία προσπάθεια ανάδειξης πιθανών προεκτάσεων, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε δυνητικά να επεκταθεί και να συνεχιστεί και προς άλλες κατευθύνσεις, με ερευνητικά ερωτήματα που θα εστιάζουν και σε διαφορετικές πτυχές, που αφορούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία – όπως είναι η αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας γενικότερα, ή το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο – οι οποίες ναι μεν αναφέρθηκαν στην εργασία μας, καθώς αποτελούν παράγοντες που συνέβαλαν στη διερεύνηση του θέματός μας, αλλά χωρίς να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές κατά την ανάλυση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Αλέτρας, Ν., Γερασάκη, Σ. (2014). *Η εκπαίδευση μέσα από το κινηματογραφικό είδος των schoolmovies. Ένα μοντέλο σύγκρισης της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης με τη Δημόσια Παιδαγωγική του κινηματογράφου*. Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές. Ιωάννινα: 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Αλέτρας, Ν., Γερασάκη, Σ. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως σύμπτωμα της βίας που κυριαρχεί στην κοινωνία. Το σινεμά ως προπαγάνδα κατά του bullying*. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα (516-521). Θεσσαλονίκη: 2<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων.

Αλέτρας, Ν. (2020). *School Movies: Η παγκόσμια φύση ενός κινηματογραφικού είδους*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε..

Αντωνίου, Χ. (2011). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πατάκη.

Αποστολοπούλου, Β. (2017). *Η Παιδαγωγική του Célestin Freinet στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και γονέων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική».

Αυγητίδου, Σ. & Λυκομήτρου, Σ. (2017). Διάλογοι: Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τεύχος 3, σσ. 69-96

Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. Τριανταφύλλου, Ε. & Κοντοσώρου, Α. (2015). *Η βιωματική μέθοδος στη διαδικασία της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα ή με επιθετική συμπεριφορά στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου*. Στο Μουταβελής, Α. (Επιμ.) *Διλήμματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση* (τ. Α). Αθήνα: Γρηγόρης.

Βυγκότσκι, Λ. (1934). *Σκέψη και γλώσσα*. Μτφρ. Ρόδη Α, Αθήνα: Γνώση.

Γουλής, Δ. (2016). *Εικόνες της παιδικής ηλικίας στη μεγάλη οθόνη: Σκέψεις και ιδέες για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δερβίσης, Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία και ειδική διδακτική*. Θεσσαλονίκη.

Δερμεντζόπουλος, Χ. (2001). *Κινηματογραφική ταινία και ιστορική πραγματικότητα. Μία παράλληλη ιστορία*. Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού. (47), 25- 32.

Διζικιρίκης, Γ. (2008). *Λεξικό αισθητικών και τεχνικών όρων του κινηματογράφου*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Ευαγγέλου, Ι. & Κακανά, Δ. Μ. (2014). *Βελτιώνοντας το Κλίμα της Τάξης: Μία Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης όπου αναδεικνύονται Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Στρατηγικές*. Επιστημονική Ερευνητική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Τεύχος 13, 121–133.

Θεοδώρου, Β., Μουμουλίδου, Μ. & Οικονομίδου, Α. (2006). (Επιμ. Θεοδώρου, Μουμουλίδου, Οικονομίδου). *Πιάσε με, αν μπορείς...: Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2015). *ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ: Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής*. Στο ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : ΣΕΑΒ.

Κάκαρη, & Λάχλου (2013). *Καταρτίζοντας τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας στην παιδαγωγική των Σχεδίων εργασίας - μέθοδο πρότζεκτ και στην παιδαγωγική Φρενέ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Γνώμες και στάσεις των φοιτητών*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7.

Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη Α.Ε.

Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ. & Χρυσόχοος, Ι. (2002). *Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Νο 6, 190-204.

Κολοβός, Ν. (1998). *Ο Κινηματογράφος Ως ΜΜΕ Στο Τέλος Του 20ου Αιώνα*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α. (2015). *Θεωρίες Μάθησης* [Κεφάλαιο 4]. Στο Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α. (2015). *Πληροφοριακός γραμματισμός* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/2704>

Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λυδάκη, Α. (2012). *Μέσα από την κάμερα: Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Θεσσαλονίκη: ΔιήμεροΕπιστημονικόΣυμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές.<http://www.geocities.com/pee2000mac>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 30, σελ. 87-109.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μία Παιδαγωγική του Διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σηφάκη, Ε. (2022). *Ο κινηματογράφος ως πολιτισμική κατασκευή και ως κοινωνική πρακτική*. Θεάτρου Πόλις: Διεπιστημονικό περιοδικό για το θέατρο και τις τέχνες. 234–246. <https://doi.org/10.12681/30787>
- Σιδηροπούλου, Χ. (2009). *Όταν ο κινηματογράφος πάει σχολείο. Μια παράλληλη ανάγνωση των ταινιών του Φ. Τρυφώ: Τα 400 χτυπήματα & Το Χαρτζιλίκι*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 9, 126–140. <https://doi.org/10.12681/icw.18088>.
- Σπύρου, Δ. (2004). *Τα παιδιά στις ταινίες του Φρανσουά Τριφώ*. Αθήνα: Νεανικό Πλάνο.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. & Τζεκάκη, Μ. (2016). *Θεωρητικές Προσεγγίσεις* [Κεφάλαιο 1]. Στο Καμπεζά, Μ., Μιχαλοπούλου, Κ., Ρεκαλίδου, Γ., Σφυρόερα, Μ. & Τζεκάκη, Μ. (2016). *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*. Τόμος 3. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε. (2002). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Τουρτούρας, Χ. (2017β). *Ναζισμός, ρατσισμός και μιλιταρισμός στον αντίποδα της Παιδαγωγικής του Φρενέ*. Εφημερίδα «Αυγή»/Ενθετο: «Παιδεία και Κοινωνία», τεύχ. 115, Φεβρουάριος 2017, 18 – 19.



Τριανταφύλλου, Ε. (2016). *Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ (2008). *Βιωματική Μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Τσίγκρα, Μ. (2009). *Ο «άλλος» της σχολικής τάξης: εκδοχές τον παιδιού-μαθητή στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 9, 108-125.

Χρυσοφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## ***ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ***

Behaviorism (2001). *Gale Encyclopedia of Psychology* (3rd ed.). Detroit: Gale Group.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Dick, B. (2010). *Ανατομία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Frey, K. (2015). *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. (μετ. Μάλλιου, Κ.), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Katz, L.G. and Chard, S.C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Second Edition. Stamford, CT: Ablex. [link to: <http://www.projectapproach.org/store/>]

Kelly A. (1983). *The primary curriculum in action*. London: P.Chapman.

Kilpatrick W. (1918). *The project method*. In: *Teachers college Record*. Vol. XIX, 319-332.

Kilpatrick, W. H. (2015). *The Project Method: Its Origin and International Influence*. In *Progressive Education across the Continents. A Handbook*. ed. Volker Lenhart and Herman Rohrs. New York: Lang.

Matsagouras, Z. & Hertz-lazarowitz, R. (1999). *The cooperative classroom as a context for development*. Invited symposium at the IX European conference in Developmental Psychology. Spetses, Greece: Sept. 1-5.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace & World.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge.

Prout, A. & James, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Thompson, K. & Bordwell, D. (2011). *Ιστορία του Κινηματογράφου: Μια εισαγωγή*. Μτφρ. Λερός, Ν., Κολαΐτη, Ρ. Επ.Επ. Στεφανή, Ε. Αθήνα: Πατάκη.

UNESCO (2004α). *Changing Teaching Practices*. Paris: UNESCO.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

*Καρτέλες συλλογής δεδομένων*

ΤΑΙΝΙΑ «ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ»

Α. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ

α/α	Όνομα	Εξωτερική εμφάνιση	Ενδυμασία	Χροιά/τόνος φωνής	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	Ποιοι είναι	Τι αναζητούν	Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες
1	Πιερ Μοράνζ	Απαράμιλλη ομορφιά, ευγενική και γλυκιά φυσιογνωμία, αδύνατος	Απλή, κάπως ατημέλητη ενδυμασία	Αγγελική φωνή, γλυκιά χροιά	Ξεχωρίζει φυσιολογικά από τους συμμαθητές του, (αντίφαση: συμπεριφορά – κομψό παρουσιαστικό), μουσικό ταλέντο	Μαθητής του οικοτροφείου, παιδί μονογονεϊκής οικογένειας – μητέρα	Αναζητά προσοχή, στήριξη, κάποιον να πιστέψει σε εκείνον	<b>Συνομηλίκους:</b> είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του και ενσωματωμένος στο σύνολο μέσα από συμπεριφορές επίδειξης δύναμης (π.χ. γελοιογραφία νέου δασκάλου στον πίνακα). Δέχεται αρνητικά σχόλια από συμμαθητές για το ήθος της μητέρας του <b>Ενήλικες</b> <b>α) επόπτη/δάσκαλο:</b> ο δάσκαλος εντοπίζει το έμφυτο ταλέντο του, πιστεύει σε αυτόν και στις δυνατότητές του και τον υποστηρίζει στην εξέλιξή του, θέτοντας όρια όταν αυτό χρειάζεται. Ο Πιερ Μοράνζενώ αρχικά εμφανίζεται αντιδραστικός προς τον δάσκαλο, στη συνέχεια παρατηρείται εμφανής αλλαγή συμπεριφοράς, συμπάθεια και αίσθημα ευγνωμοσύνης <b>β) διευθυντή:</b> αυταρχικός και τιμωρητικός προς τους μαθητές, μέσα από ακραίες αντιπαιδαγωγικές έως και απάνθρωπες πρακτικές <b>γ) μητέρα:</b> νοιάζεται για εκείνον και το μέλλον του και τον αγαπά. Αδυναμία του Πιερ προς το πρόσωπό της, με δείγματα κτητικότητα προς εκείνη
2	Πεπινό	Μικροκαμωμένος, χαριτωμένος, γλυκός	Κοντό παντελόνι, απλή, φτωχική	Γλυκιά χροιά, παιδική χαριτωμέ	Μικρότερος ηλικιακά και σωματικά, εύκολος στόχος και θύμα διαρκούς εκφοβισμού	Μαθητής του οικοτροφείου, ορφανός	Αναζητά γονεϊκή φιγούρα, αγάπη,	<b>Συνομηλίκους:</b> θύμα εκφοβισμού από συμμαθητές. Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού του <b>Επόπτη/δάσκαλος:</b> ο δάσκαλος τον προστατεύει, τον εντάσσει στην ομάδα αναθέτοντάς του ρόλο στον οποίο

		πρόσωπο	ενδυμασία	νη φωνή, σε χαμηλό τόνο	από συμμαθητές, αρνείται να αποδεχτεί τον θάνατο των γονιών του		στοργή, αποδοχή, αναγνώριση και σεβασμό της ηλικίας του	μπορεί να ανταπεξέλθει αντίνα αποκλειστεί. Ο Πεπινό διακρίνει στο πρόσωπο του δασκάλου τη γονεϊκή φιγούρα και τη στήριξη που έχει ανάγκη
3	Κλεμάν Ματιέ	Μετρίου αναστήματος, καραφλός, «συνθηθισμένος»	Περιποιημένο νούνδυμα δασκάλου της εποχής	Κανονική χροιά, μέτριος τόνος	Αίσθημα προσωπικής αποτυχίας σχετικά με την επαγγελματική του εξέλιξη, πάθος για τη μουσική, δημιουργός της χορωδίας, πίστεψε και προσπάθησε για τα παιδιά, τα προσέγγισε με εναλλακτικούς τρόπους, αντίθετος με τις καταπιεστικές μεθόδους	Πρώην άνεργος δάσκαλος μουσικής, νέος επόπτης του οικοτροφείου, εργένης	Αναζητά εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των μαθητών, όπως δημιουργία κλίματος αποδοχής και ασφαλούς συναισθηματικού πλαισίου, δημιουργία κινήτρων, τρόπο να διοχετεύσει την αγάπη του για τη μουσική	<b>Μαθητές:</b> αναπτύχθηκε αμφίδρομη εμπιστοσύνη μεταξύ του Ματιέ και των μαθητών. Εκείνος τους νοιάζεται, τους ακούει, πιστεύει σε αυτούς, τους προστατεύει, θέτει όρια όταν χρειάζεται, σέβεται την παιδική τους ηλικία. Οι μαθητές τον σέβονται, τον εκτιμούν, νιώθουν αποδοχή και ευγνωμοσύνη προς το πρόσωπό του <b>Ενήλικες</b> <b>α) συναδέλφους:</b> αρχικά οι συνάδελφοί του αμφισβητούν τον ίδιο και τις μεθόδους του, στη συνέχεια παρατηρώντας την αισθητή αλλαγή των παιδιών τον στηρίζουν <b>β) διευθυντή:</b> Ο Ματιέ και ο διευθυντής είναι άκρως αντίθετοι στις παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις και στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών, υπάρχουν διαρκείς συγκρούσεις μεταξύ τους για τα εμπόδια που θέτει ο Ρασέν, τα οποία καθιστούν αντίξοες τις συνθήκες δημιουργίας του επιθυμητού για τον δάσκαλο κλίματος
4	Ρασέν	Ψηλός, περιποιημένος, επιβλητική παρουσία	Περιποιημένη, σχετικά επίσημη, επιβλητική ενδυμασία	Σκληρή χροιά, δυνατός τόνος φωνής (προσπάθ	Κανόνας που ακολουθεί πιστά και επιβάλλει ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών «δράση – αντίδραση», αυταρχικός, καταπιεστικός,	Διευθυντής του οικοτροφείου, οικογενειάρχης	Αναζητά προσωπική καταξίωση, κύρος	<b>Μαθητές:</b> αδιαφορεί για τους μαθητές, τους τιμωρεί σκληρά, κανένας σεβασμός στην παιδική ηλικία. Οι μαθητές τον φοβούνται, τους είναι απεχθής <b>Κλεμάν Ματιέ:</b> επικρατεί ένα συγκρουσιακό κλίμα μεταξύ του Ρασέν και του δασκάλου με συνεχείς διαφωνίες για τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Ο Ρασέν θέτει εμπόδια

				εια επιβολής μέσω αυτού)	τιμωρητικός, βίαιος, εγωκεντρικός			στην προσπάθεια του νέου δασκάλου να δημιουργήσει συνθήκες εξέλιξης των μαθητών, ενώ εκείνος εναντιώνεται στο καθεστώς του
5	Μοντέν	Σωματώδης, ψηλός	Παραμελη μένιενδυμ ασία	Κανονική χροιά, πιο μπάσα φωνή, μέτριος τόνος	Ιστορικό ανάρμοστης συμπεριφοράς, νταής που εκφοβίζει τους συμμαθητές του, προφίλ σκληρού και αδίστακτου, αντιδραστικός, στιγματισμένος, περιθωριοποιημένος, [παράδειγμα για τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (ικανοποίηση τις προσδοκίες των άλλων)]	Νέος μαθητής του οικοτροφείου, βρισκόταν σε αναμορφωτήριο, προέρχεται από περιβάλλον αδιάφορης για εκείνον οικογένειας, βιώνει τη γονεϊκή αμέλεια	Αναζητά αποδοχή, κατανόηση, πίστη σε εκείνον, να αποστιγματιστεί και να του δοθεί η ευκαιρία να ενταχθεί στο σύνολο	<b>Συμμαθητές:</b> Ο Μοντέν είναι σκληρός με τους άλλους μαθητές, τους εκφοβίζει, προσπαθεί να τους χειραγωγήσει, δεν ξέρει πώς να τους πλησιάσει διαφορετικά <b>Ενήλικες</b> <b>α) Κλεμάν Ματιέ (δάσκαλος):</b> Ο δάσκαλος τον αντιμετώπισε όπως και οι υπόλοιποι – σαν κακοποιό στοιχείο, τον απαξίωσε, δεν έδειξε την προσοχή που χρειαζόταν, τον θεώρησε καμμένο χαρτί <b>β) Ρασέν (διευθυντής):</b> Η στάση του Ρασέν ήταν άδικη και εξαιρετικά βίαιη προς τον Μοντέν, ο οποίος απαντά στη βιαιότητα που υπέστη με βία, δηλαδή με τον κανόνα του ίδιου του Ρασέν «δράση, αντίδραση» και καταστρέφει ολοσχερώς το σχολείο του Ρασέν βάζοντάς του φωτιά

#### ΤΑΙΝΙΑ «ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ»

#### Β. ΓΕΓΟΝΟΤΑ

Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία	Δομή ιστορίας: 1 <sup>ov</sup> παρουσίαση προσώπων; τόπου; 2 <sup>ov</sup> παρουσίαση προβλήματος; 3 <sup>ov</sup> δράση; 4 <sup>ov</sup> έκβαση; (σκηνές με διάλογο; σκηνές δράσης, happyend, βλ. Propp)	Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας (κομβικής σημασίας, π.χ. κορύφωση, καμπή στην εξέλιξη)	Γεγονότα που ξεχωρίζουν (π.χ. μεγάλη διάρκεια, ιδιαιτερότητα στην σκηνοθεσία τους)
1949	<b>Παρουσίαση προσώπων</b> Τα πρόσωπα της ταινίας παρουσιάζονται, κάποια διαδοχικά και άλλα ταυτόχρονα, από τα πρώτα λεπτά της ταινίας, μέσα από έναν συνδυασμό σκηνών διαλόγου και δράσης. Αρχικά εμφανίζονται: - ο νέος επόπτης του οικοτροφείου Κλεμάν Ματιέ - ο Πεπινό, μαθητής - ο φύλακας/επιστάτης Μπάρμπα-Μαζάνς - ο διευθυντής Ρασέν - το σύνολο των μαθητών - ο δάσκαλος που θα αντικαταστήσει ο Κλεμάν Ματιέ <b>Τόπος</b> Η παρουσίαση του τόπου όπου διαδραματίζεται η ιστορία, δηλαδή το οικοτροφείο και σχολείο αρρένων για «δύσκολα παιδιά», συνοδεύεται από μουσική η οποία προΐδεάζει αρνητικά τον θεατή. Παράλληλα βλέπουμε εξωτερικό πλάνο του οικοτροφείου και την ξεθωριασμένη ταμπέλα με το όνομα «βυθός του έλους», μέσα από πλάνο ομίχλης. – Δίνεται μία αρκετά ξεκάθαρη εικόνα του τι θα ακολουθήσει	Οι μαθητές κλέβουν τις παρτιτούρες μουσικής του νέου επόπτη Κλεμάν Ματιέ και τους γεννάται περιέργεια γι' αυτές. Ο νέος δάσκαλος ακούει τα παιδιά να τραγουδούν, κοροϊδεύοντά τον. Τα δύο αυτά γεγονότα πυροδοτούν την ιδέα του Ματιέ για τη δημιουργία μιας χορωδίας. Οι αταξίες των παιδιών εκλαμβάνονται ως αφορμή για την ιδέα και αξιοποιούνται από τον δάσκαλο ως μέσο για να αντιστρέψει το υπάρχον κλίμα. Η χορωδία αποτέλεσε τελικά τη γέφυρα επικοινωνίας του με τα παιδιά	Οι μαθητές τραγουδούν υπό την καθοδήγηση του δασκάλου τους, με τα πλάνα να εστιάζουν στα γεμάτα αφοσίωση και ευγνωμοσύνη πρόσωπα των παιδιών
	<b>Παρουσίαση προβλήματος</b> Η αρχική εικόνα ενισχύεται κατά τη διάρκεια της περιήγησης του νέου δασκάλου στους χώρους του σχολείου, βλέποντας παιδιά να καθαρίζουν δωμάτια απομόνωσης και άλλα περιστατικά που αποτυπώνουν το αυταρχικό, καταπιεστικό περιβάλλον. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την	Από το ξεκίνημα της χορωδίας άρχισε να γίνεται αισθητή η αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών, σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη	Το βλέμμα ευγνωμοσύνης του Πιερ Μοράνζ προς τον δάσκαλο. – Ο Ματιέ έδωσε την ευκαιρία στον Πιερ να

<p>παρουσία και συμπεριφορά του διευθυντή Ρασέν, φέρνουν διαδοχικά στην επιφάνεια το πρόβλημα της ιστορίας</p>	<p>ανακάλυψη του ταλέντου του Πιερ Μοράνζ στη μουσική και το τραγούδι</p>	<p>τραγουδήσει μπροστά στην κόμισσα μαζί με του υπόλοιπους μαθητές, παρά την «τιμωρία» που του είχε επιβληθεί – το παιδί ένωσε αποδοχή και αγάπη</p>
<p><b>Δράση</b> Ο νέος δάσκαλος, Κλεμάν Ματιέ, του οποίου η άφιξη θα ταράξει τα λιμνάζοντα νερά, έχοντας συνειδητοποιήσει πλέον το που βρίσκεται, αποφασίζει να βρει ενναλακτικές μεθόδους προσέγγισης των μαθητών και προσέλευσης του ενδιαφέροντός τους. Με αφορμή την περιέργεια των μαθητών για τις μουσικές του παρτιτούρες, καθώς και του γεγονότος ότι τους είχε ακούσει να τραγουδούν, αποφασίζει να επιχειρήσει το ξεκίνημα ενός νέου project μέσα από τη δημιουργία μιας χορωδίας αποτελούμενη από τους μαθητές του</p>	<p>Η απαγόρευση της λειτουργίας της χορωδίας από τον Ρασέν ήταν ένα σοβαρό εμπόδιο που τους υποχρέωσε να πραγματοποιούν κρυφές πρόβες για να διατηρήσουν την ύπαρξη της χορωδίας τους</p>	<p>Ο Ρασέν ασκεί έντονη σωματική βία στον Μοντέν, με σκοπό να του ομολογήσει μία κλοπή χρημάτων που δεν είχε καν διαπράξει ο ίδιος, μέχρι και τη στιγμή που ο Μοντέν απηύδισε και απάντησε πιάνοντάς τον από τον λαιμό</p>
<p><b>Έκβαση</b> Η λειτουργία της χορωδίας σε συνδυασμό με την υποστηρικτική στάση του δασκάλου που προσπάθησε να επικοινωνήσει με τους μαθητές, να τους σεβαστεί και να κατανοήσει τις ανάγκες τους, είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφοράς τους και την εξημέρωσή τους. Ιδιαίτερα για τον Πιερ Μοράνζ, η ευκαιρία που του δόθηκε να έρθει σε επαφή με τη μουσική ήταν κομβικής σημασίας, καθώς ανακάλυψε το πάθος του και άλλαξε όλη του τη ζωή</p>	<p>Η προσέλευση της κόμισσας στο οικοτροφείο για την ακρόαση της χορωδίας και το βλέμμα του Πιερ Μοράνζ στον δάσκαλο την ίδια μέρα, όταν του έδωσε την ευκαιρία να τραγουδήσει τελικά κι εκείνος, χωρίς να τον αποκλείσει τιμωρητικά από αυτή τη σημαντική στιγμή, παρά την ανάρμοστη συμπεριφορά του, που ήταν η αιτία να αποκλειστεί από το σώμα της χορωδίας. Ο Μοράνζ ένωσε μέσω της κίνησης αυτής του δασκάλου αποδοχή, κατανόηση και ευγνωμοσύνη</p>	<p>Η απεικόνιση της πυρκαγιάς στο σχολείο και οι αναστατωμένοι γονείς των μαθητών που πιστεύουν ότι τα παιδιά τους βρίσκονται μέσα στο κτίριο που φλέγεται, καθώς και η στιγμή που ξαφνικά ξεπροβάλλουν μέσα από το δάσος οι μαθητές συνοδευόμενοι από τον Ματιέ</p>
<p><b>Τέλος</b> Η ιστορία έχει διφορούμενο τέλος.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Οι μαθητές αποκόμισαν σημαντικά εφόδια για την εξέλιξή τους από την επαφή τους με τον δάσκαλο Κλεμάν Ματιέ</li> <li>- Η απόλυση του Ματιέ αποτελεί μία δυσάρεστη εξέλιξη</li> <li>- Σημαντική κορύφωση στη δράση αποτελεί το σχολείο που καίγεται – θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένας συμβολισμός για την εκπαίδευση, τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την επιτακτική ανάγκη για αλλαγή</li> <li>- Η ίδια η πράξη από τον Μοντέν αποτυπώνει την αγανάκτηση προς ένα σχολικό περιβάλλον που αντί να εστιάζει στις ανάγκες των παιδιών και στα δικαιώματά τους, τα κακοποιεί και τα αποκλείει. Συμβολίζεται ένα συμπεριφοριστικό, αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, που μαζί με το κτίριο καταρρέουν και οι εκπρόσωποι αυτού, για να γεννηθεί ένα πιο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο θα έχει στο επίκεντρο τους μαθητές και την παιδική ηλικία</li> <li>- Τέλος, θετική εξέλιξη αποτελεί η απομάκρυνση του αυταρχικού Ρασέν από τη θέση του, μετά από πολλαπλές καταγγελίες για τις αντιπαιδαγωγικές του πρακτικές</li> </ul>	<p>Η πυρκαγιά στο οικοτροφείο από τον Μοντέν, η απόλυση του Κλεμάν Ματιέ και ο αποχαιρετισμός του από τους μαθητές του με τραγούδια και γράμματα ευγνωμοσύνης και αγάπης, καθώς και η τελική απομάκρυνση του διευθυντή από το οικοτροφείο μετά από καταγγελίες για τις αντιπαιδαγωγικές και βίαιες μεθόδους που εφάρμοζε</p>	<p>Μετά την ανακοίνωση από τον Ρασέν στον Ματιέ για την απόλυσή του, ο δάσκαλος αποχωρεί από το οικοτροφείο, χωρίς το δικαίωμα να αποχαιρετήσει τους μαθητές του. Εκείνοι, κλειδωμένοι στον κοιτώνα, του τραγουδούν και του πετούν από το παράθυρο αποχαιρετιστήρια γράμματα</p>



ΤΑΙΝΙΑ «ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ»

Γ. ΦΙΛΜΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Ποιος αφηγείται;			Χρόνος αφήγησης:		Διάρκεια	μοντάζ
απρόσωπη αφήγηση;	παρουσία αφηγητή;	αφηγητής πρόσωπο ταινίας;; κύριο; 2 <sup>ος</sup> ;	Γραμμική	με χρονικές ανακολουθίες (Αναδρομή στο παρελθόν; Προβολή στο μέλλον;)	Ελλείψεις, περιληψη, παύση	Γραμμικό; Αντίστροφο; Εναλλασσόμενο; Παράλληλο; Γρήγορο;
Εντοπίζονται πλάνα/εικόνες κατά τη διάρκεια της ταινίας που η αφήγηση είναι απρόσωπη, παραθέτοντας γεγονότα άγνωστα στον κύριο αφηγητή της ιστορίας. Για παράδειγμα η σκηνή που ο Πιερ Μοράνζ,	Κύριος αφηγητής είναι ο Κλεμάν Ματιέ, ο οποίος μέσα από το ημερολόγιό του εξιστορεί τα γεγονότα της χρονιάς του 1949 στο οικοτροφείο αρρένων όπου προσλήφθηκε ως νέος επόπτης	Ο Κλεμάν Ματιέ, ο νέος δάσκαλος του οικοτροφείου, είναι ενδοδηγητικός αφηγητής αφού αποτελεί πρόσωπο της ταινίας, με τον χαρακτήρα του να παίζει εξέλιξη της ιστορίας. Σημαντικό επίσης είναι να αναφέρουμε πως η οπτική που υιοθετείται επηρεάζει τον τρόπο αφήγησης, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής εμπλέκονται οι εσωτερικές σκέψεις του	Το κύριο μέρος της αφήγησης, που αφορά τη χρονιά του 1949 και τον διορισμό του Κλεμάν Ματιέ στο οικοτροφείο, παρατίθεται με γραμμική αφήγηση, καθώς τα γεγονότα παρουσιάζονται με τη χρονική σειρά που έχουν συμβεί	Η ιστορία αυτή καθαυτή αποτελεί μία αναδρομή στο παρελθόν, καθώς αφορά γεγονότα που έχουν καταγραφεί από τον κύριο αφηγητή, Κλεμάν Ματιέ, το 1949 (πενήντα χρόνια πριν). Επομένως πραγματοποιείται αναδρομή στο παρελθόν, με	Εντοπίζουμε χρονικά άλματα καθόλη τη διάρκεια της ταινίας. Γενικότερα στην ταινία πραγματοποιείται χρονικό άλμα 50 χρόνων, καθώς δεν υπάρχει κάποια αναφορά σχετικά με τη ζωή του Ματιέ, του Μοράνζ, του Πετινό και της Βιολέτ το μεσοδιάστημα από το 1949 μέχρι το παρόν. Ειδικότερα, στην κύρια αφήγηση της ιστορίας, που αφορά τη χρονιά του 1949 στο οικοτροφείο, παρατηρούμε χρονικά άλματα ημερών, κάτι	Το μοντάζ της ταινίας είναι κατά κύριο λόγο γραμμικό, καθώς τα πλάνα εκτυλίσσονται σύμφωνα με τη χρονική σειρά που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που παρουσιάζουν, και με επικρατέστερη την άμεση μετάβαση από το ένα πλάνο στο άλλο, δηλαδή χωρίς κάποιο εφέ ή σύνδεσμο μεταξύ αυτών
ως ενήλικος μουσικός, συντονίζει μία ορχήστρα		Ματιέ. Χαρακτηριστικά σημεία όπου εντοπίζουμε τους εσωτερικούς μονολόγους του είναι οι σκέψεις του για την πρώτη του μέρα στο οικοτροφείο και για τον ρόλο του εκεί, η σκηνή που διαβάζει τις εκθέσεις των παιδιών σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα, ο έντονος προβληματισμός του, αφού άκουσε τους μαθητές του να τραγουδούν, σχετικά με το αν θα μπορούσε να τους εμπλέξει με τη μουσική και τέλος οι κρυφές του σκέψεις και επιθυμίες για τη μητέρα του Μοράνζ		αυτό να γίνεται «παρόν» και με την αφήγηση να γίνεται γραμμικά εντός της αναδρομής	που γίνεται σαφές και από τις ημερομηνίες καταγραφής του Ματιέ στο ημερολόγιό του, οι οποίες είναι οι εξής: 15, 23 και 30 Ιανουαρίου, 8 και 15 Φεβρουαρίου, 3 Μαρτίου, Απρίλιος, αρχές, 15 και 20 Μαΐου, 1 Ιουνίου	
Το πλάνο που ο Μοράνζ παρακολουθεί τη μητέρα του στον χώρο εργασίας της	Μετά το τέλος της κύριας αφήγησης από τον Ματιέ, αναλαμβάνει τον ρόλο του αφηγητή, για ένα μικρό μέρος της ιστορίας, ο Πιερ Μοράνζ ως	Ο Πιερ Μοράνζ, μαθητής του οικοτροφείου, είναι ενδοδηγητικός αφηγητής, που εμπλέκεται στα γεγονότα της αφήγησης και αποτελεί κύριο πρόσωπο της ταινίας		Προς το τέλος της ταινίας, μετά την ολοκλήρωση της κύριας αφήγησης από τον Ματιέ, πραγματοποιείται επιστροφή στο παρόν για να αναλάβουν ρόλο αφηγητή ο Πιερ	Παρατηρούνται, επιπλέον, ελλείψεις πλάνων τα οποία δεν θεωρούνται απαραίτητα στη ροή της αφήγησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διάρρηξη του ντουλαπιού του Κλεμάν Ματιέ από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, δεν αποτυπώνεται η σκηνή της	Παρόλα αυτά εντοπίζουμε σε κάποιες σκηνές τη χρήση διαφορετικών τρόπων μετάβασης από το ένα πλάνο στο επόμενο. Για παράδειγμα, πραγματοποιείται χρήση του αντίστροφου μοντάζ, εκτός της κύριας αφήγησης, στην αρχή και στο τέλος της ταινίας, όταν ανατρέπεται η χρονική διαδοχή των γεγονότων και γίνεται αναδρομή στο παρελθόν και

	ενήλικος, εξιστορώντας το τι ακολούθησε για τον ίδιο μετά την απόλυση του Ματιέ			Μοράνζ και ο Πεπινό, ως ενήλικες πλέον	διάρρηξης, αλλά πλάνο με το ντουλάπι σπασμένο και άδειο και στη συνέχεια σκηνή με τους μαθητές που έχουν στην κατοχή τους τα προσωπικά αντικείμενα του δασκάλου	επιστροφή στο παρόν, αντίστοιχα. Γίνεται επίσης χρήση της τεχνικής του <i>γρήγορου μοντάζ</i> σε τρία διαφορετικά σημεία της ταινίας. Ειδικότερα, παρατηρούμε την επιτάχυνση του χρόνου μέσω της διαδοχής πολλών πλάνων μικρής διάρκειας στα πλάνα που ο Μοντέντιμωρέιτται – μετά τον τσακωμό του με τον Πιερ Μοράνζ – τον θυμό του Μοράνζ για τα όσα ευώθησαν για τη μητέρα του, την παρακολούθηση της μητέρας του στον χώρο εργασίας της και την επιστροφή του στο οικοτροφείο. Στη συνέχεια, η χρήση της ίδιας τεχνικής αφορά σύντομα πλάνα στα οποία εμφανίζονται οι μαθητές και ο Μοράνζ να πραγματοποιούν πρόβες για τη χορωδία, οι οποίες – σε πραγματικό χρόνο – είχαν διάρκεια αρκετών ημερών. Τέλος, το γρήγορο μοντάζ χρησιμοποιείται στις σκηνές που εστιάζουν στη «μετάλλαξη» των παιδιών, μέσα από σύντομα διαδοχικά πλάνα που αποτυπώνουν το παιχνίδι και την ξέγνοιαστη διάθεσή τους
Η σκηνή που υπονοείται πως ο Μοντέν	Καθώς και ο Πεπινό ως ενήλικος,	Ο Πεπινό, επίσης μαθητής στο οικοτροφείο, είναι ενδοδηγητικός αφηγητής		Ο Μοράνζ και ο Πεπινό, πραγματοποιούν	Εντοπίζονται, τέλος, <i>περιλήψεις πλάνων</i> – εντός της αφήγησης – τα οποία, αν	Αν και, όπως προαναφέρθηκε, το πέρασμα από το ένα πλάνο στο άλλο πραγματοποιείται κυρίως με άμεση

προκάλεσε την πυρκαγιά στο οικοτροφείο	αφηγούμενος την εξέλιξη της δικής του ιστορίας την ημέρα της απόλυσης του Ματιέ	και αποτελεί <i>δευτερεύον πρόσωπο</i> της ιστορίας		ας ξανά <i>αναδρομή στο παρελθόν</i> , αφηγούνται το δικό τους κομμάτι της ιστορίας που δεν είχε καταγραφεί στο ημερολόγιο του Ματιέ	και παραλείπονται ως οπτικές αναπαραστάσεις, εξιστορούνται από τον κύριο αφηγητή της ιστορίας, Κλεμάν Ματιέ. Κάποια εξ αυτών είναι τα εξής: Η ιστορία του Πιερ Μοράνζ και της μητέρας του, η επιδείνωση της υγείας του επιστάτη, Μπάρμπα Μαζάνς, καθώς και γεγονότα που συνέβησαν σε διάστημα μιας ολόκληρης ημέρας, ή και ημερών, και αποτυπώθηκαν μέσα από πολλά, μικρής διάρκειας πλάνα και με τον Ματιέ να αφηγείται. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στις σκηνές που ο Μοράνζ το σκάει από το οικοτροφείο και δεν παρευρίσκεται στο προσκλητήριο, στα πλάνα που οι μαθητές πραγματοποιούν πρόβες ως χορωδοί σε διάστημα αρκετών ημερών, καθώς και στις σκηνές όπου είναι εμφανής η αλλαγή του κλίματος και η εντυπωσιακή εξέλιξη των παιδιών, που παίζουν, γελούν και απολαμβάνουν – σε έναν	μετάβαση, εντοπίζονται μεμονωμένες σκηνές που χρησιμοποιούνται <i>ρακόρ</i> για τη μετάβαση αυτή, στοιχεία δηλαδή ενός πλάνου που συνδέονται με το επόμενο ώστε να εξυπηρετηθεί η ομαλή σύνδεσή τους. Πιο συγκεκριμένα, στα παραπάνω σημεία της ταινίας, τα οποία παρατέθηκαν ως παραδείγματα για την εφαρμογή της τεχνικής του γρήγορου μοντάζ, εντοπίζεται παράλληλα η χρήση <i>μουσικής</i> για τη σύνδεση των πλάνων. Μία επιπλέον μετάβαση μέσω μουσικής από το ένα πλάνο στο επόμενο πραγματοποιείται στην αρχή της κύριας αφήγησης, κατά την <i>αναδρομή</i> στο 1949, με ταυτόχρονη χρήση <i>raccord</i> στον <i>άξονα</i> , καθώς το αρχικό πλάνο εστιάζει σε ένα σκίτσο της πύλης του οικοτροφείου, από το ημερολόγιο του Κλεμάν Ματιέ, ενώ στο αμέσως επόμενο πλάνο αποτυπώνεται ρεαλιστικά η πύλη στην πρόσοψη του σχολείου. Τέλος, υπήρξαν επιπλέον δύο σκηνές, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως <i>ρακόρ</i> το <i>βλέμμα</i> – στο πλάνο που ο Ματιέ αντικρύζει για πρώτη φορά τη μητέρα του Μοράνζ – καθώς και τα <i>ρούχα</i> – στο πλάνο που ο Μοράνζ εισέρχεται
--	---	---	--	--	--	---

					βαθμό – ένα μικρό μέρος των δικαιωμάτων της παιδικής τους ηλικίας	μόνος του στην άδεια αίθουσα και τραγουδά για πρώτη φορά κοιτώντας τον πίνακα
--	--	--	--	--	---	---

ΤΑΙΝΙΑ «ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ»

Α. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ

α / α	Όνομα	Εξωτερική εμφάνιση	Ενδυμασία	Χροιά/τόνος φωνής	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	Ποιοι είναι	Τι αναζητούν	Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες
1	Ζυλιέν Λεκλού	Αδύνατος, ατημέλητος, μελαγχολικό βλέμμα, πρόσωπο με εκδορές	Παραμελημένη, φτωχική ενδυμασία, σκισμένα, βρώμικα ενδύματα	Γλυκιά χροιά, μέτριος τόνος φωνής	Ξεχωρίζει η ενδυμασία και η παραμελημένη εικόνα του Είναι μοναχικός Πραγματοποιεί μικροκλοπές – προσπαθεί να αποκτήσει αυτά που δεν έχει Κακοποιείται σωματικά και ψυχικά από την οικογένειά του	Νέος μαθητής του σχολείου, σταλμένος από την Πρόνοια ως ειδική περίπτωση, παιδί μονογονεϊκής οικογένειας, ζει με τις αλκοολικές, κακοποιητικές και αδιάφορες μητέρα και γιαγιά του, βιώνει τη γονεϊκή αμέλεια	Αναζητά γονεϊκή αγάπη και φροντίδα, προσοχή, αποδοχή και βοήθεια – κάποιον να νοιαστεί και να αντιληφθεί τη βία που βιώνει	<b>Συνομηλίκους:</b> ο Ζυλιέν αποκτά μία καλή σχέση με τους συμμαθητές του. Προσπαθεί να ενταχθεί στο σύνολο και να νιώσει αποδεκτός από τα αυτούς. Αίσθημα οικειότητας με τον Πατρίκ – αναγνωρίζει στο πρόσωπό του στοιχεία από τον εαυτό του (και οι δύο παιδιά μονογονεϊκής οικογένειας). Απόμακρη στάση και μοναχικότητα – ίσως αποφεύγει να εκθέσει το περιβάλλον στο οποίο ζει και τις καταστάσεις που βιώνει. Ανάγκη να τον βλέπουν ως «συνηθισμένο» παιδί, προσπαθώντας να νιώσει κι ο ίδιος «παιδί» με δικαίωμα στην παιδική ηλικία <b>Ενήλικες</b> <b>α) οικογένεια:</b> η μητέρα και η γιαγιά του είναι κακοποιητικές και αδιάφορες. Ο ίδιος αισθάνεται φόβο και ενοχή για συνέπειες που θα υποστεί αν κάνει κάποια ζημιά. Φαίνεται να έχει προσαρμοστεί στην κατάσταση που δεν μπορεί να την αλλάξει, αλλά νιώθει μοναξιά και γονεϊκή

								εγκατάλειψη. Τελικά αποδρά από το βίαιο οικογενιακό περιβάλλον και βρίσκει καταφύγιο αρχικά σε ένα λούνα-παρκ και ύστερα έξω από την αυλή του σχολείου <b>β) δασκάλα (δισ Πετί):</b> η δισ Πετί αδυνατεί να παρατηρήσει τη στάση και την όψη του Ζυλιέν – παραμελημένη εικόνα, εκδορές στο πρόσωπο – και να αναγνωρίσει τα σημάδια της κακοποίησης. Το ότι ο Ζυλιέν κοιμάται στο μάθημα και δεν φέρνει τα βιβλία του στην τάξη, εκλαμβάνεται ως αδιαφορία και απαξίωση, με αποτέλεσμα να τον τιμωρεί
2	Πατρίκ Ντεμουσό	Καλοθρεμμένος, περιποιημένος, αθώος, παιγνιώδης, πράο βλέμμα, γλυκά χαρακτηριστικά προσώπου	Απλή, καθημερινή ενδυμασία, καθαρά, περιποιημένα ρούχα	Γλυκιά χροιά, κανονικός τόνος φωνής	Είναι καλοπροαίρετος, πρόσχαρος, ντροπαλός αλλά με αυτοπεποίθηση, βοηθητικός προς τον σωματικά ανάπηρο πατέρα του, πλατωνικά ερωτευμένος με τη γλυκιά και γοητευτική μητέρα του φίλου του. Διανύει την πορεία του προς την ενηλικίωση	Μαθητής του σχολείου, παιδί μονογονεϊκής οικογένειας, με παραπληγικό πατέρα	Αναζητά τη μητρική φιγούρα	<b>Συνομηλίκους:</b> ο Πατρίκ διατηρεί καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και φίλους του, χωρίς να δίνεται περαιτέρω έμφαση στις σχέσεις αυτές <b>Ενήλικες</b> <b>α) οικογένεια:</b> ο παραπληγικός, ψυχικά όμως υγιής, πατέρας του με τον οποίο ζει μαζί, νοιάζεται και εμπιστεύεται τον Πατρίκ. Του αναθέτει καθημερινές ευθύνες και στηρίζεται στη βοήθειά του, σεβόμενος τις ελευθερίες, τα δικαιώματα και την παιδική του ηλικία. Ο Πατρίκ νοιάζεται, στηρίζει τον πατέρα του και εκτιμά την εμπιστοσύνη που του δείχνει, η οποία έχει συμβάλει στην αυτοεκτίμησή του <b>β) δασκάλα (δισ Πετί):</b> η δισ Πετί δίνει βάση στην απόδοση του Πατρίκ στο



								μάθημα και στο αν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της. Συχνά ξεχνά τον παράγοντα «παιδί» ως ξεχωριστή προσωπικότητα. Ο Πατρικ με παιγνιώδεις και χαριτωμένους τρόπους καταφέρνει να μην επηρεάζεται από τη στάση της
3	Κος Ρισέ	Μετρίου αναστήματος, περιποιημένος, ευγενική φυσιογνωμία	Περιποιημένη ενδυμασία. Απλά, καθημερινά ενδύματα	Συνηθισμένη αντρική χροιά, κανονικός τόνος φωνής	Καλή σχέση με τη γυναίκα του, φιλικός με τον κοινωνικό περίγυρο, προσωπικότητα με ριζοσπαστικά στοιχεία, σέβεται τα παιδιά και τα δικαιώματά τους, αφόρμηση για την επιλογή του επαγγέλματός του η δύσκολη παιδική του ηλικία	Είναι δάσκαλος του σχολείου, σύζυγος και – μετά από κάποιο σημείο – πατέρας	Αναζητά έναν πιο δίκαιο κόσμο που θα αναγνωρίζει, θα σέβεται και θα προάγει τα δικαιώματα των παιδιών	<b>Μαθητές:</b> ο κος Ρισέ είναι κοντά στα παιδιά και σέβεται τις ανάγκες τους. Δημιουργεί κλίμα αποδοχής στην τάξη του. Διαμορφώνει αυθόρμητα και με ευελιξία τη διαδικασία μάθησης, συχνά αφορμώμενος από τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, ή από καθημερινά γεγονότα. π.χ. – ένας μαθητής του ασχολείται με μία καρτ-ποστάλ και ο Ρισέ την εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία – την αξιοποιεί ως ευκαιρία για μάθηση – όταν έγινε πατέρας και – όταν έγινε η αποκάλυψη για την κακοποίηση του Ζυλιέν, συζήτησε για τα γεγονότα αυτά με τους μαθητές του και για τα συναισθήματά τους, βγαίνοντας από τον στερεοτυπικό ρόλο του δασκάλου. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις καλές προθέσεις του δασκάλου, νιώθουν σεβασμό και εκτίμηση για εκείνον. Αισθάνονται την ελευθερία να είναι αυθόρμητοι και να ζουν την παιδική τους ηλικία και εντός της τάξης χωρίς τον φόβο της τιμωρίας. Π.χ. το περιστατικό με την

								μικροκλοπή των αδελφών Ντε Λούκα και ο ευαίσθητος χειρισμός του δασκάλου
4	Δις Πετί	Νέα, αδύνατη, ευπαρουσίαστη	Κομψή, περιποιημένη ενδυμασία	Κανονική ή χροιά, τόνος φωνής που συχνά εκπέμπει αυστηρότητα	Αν και σκεπτόμενη και νεαρή στην ηλικία, συχνά χρησιμοποιεί συμπεριφοριστικές μεθόδους. Έχει συγκεκριμένες προσδοκίες από τα παιδιά και περιμένει να ανταπεξέλθουν σε αυτές. Εστιάζει στις μαθησιακές τους επιδόσεις, ξεχνώντας ότι έχει απέναντί της παιδιά με ξεχωριστές προσωπικότητες και από διαφορετικά υπόβαθρα. Φορά το προσωπείο της δασκάλας με αυστηρό προφίλ, με πολύ λίγες	Είναι δασκάλα του σχολείου, άγαμη, μάλλον δεσμευμένη	Αναζητά καλές μαθησιακές επιδόσεις από τους μαθητές της, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και προσδοκίες	<b>Μαθητές:</b> οι προσδοκίες της δίδας Πετί από τους μαθητές είναι πολύ συγκεκριμένες και αφορούν τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Δεν καταφέρνει να έρθει ιδιαίτερα κοντά στα παιδιά – φαίνεται και από τη στάση αυτών απέναντι σε εκείνη και το μάθημα. Αντίδραση και συχνά άρνηση – ως προς τις «απαιτήσεις» της – από τους μαθητές, γεγονός που φανερώνει ότι δεν έχει δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πρόσφορο στις ανάγκες των παιδιών. Π.χ. η σκηνή που η δις Πετί ζητάει με αυστηρό τόνο από έναν μαθητή να απαγγείλει με συναίσθημα ένα κείμενο κι εκείνος το κάνει μόνο όταν εκείνη αποχωρεί από την τάξη <b>Συναδέλφους:</b> η δις Πετί διατηρεί καλή σχέση με τον κύριο Ρισέ, συζητώντας τους προβληματισμούς τους σχετικά με

				στιγμές να βγαίνει από τον ρόλο αυτό, να «αφήνεται» και να είναι αυθόρμητη. Αυτό πιθανά συνέβαλε στην αδυναμία της να αντιληφθεί την κακοποίηση του Ζυλιέν			συμπεριφορές των μαθητών, και ο οποίος της συμπαραστάθηκε όταν εκείνη ένιωθε ενοχές εξαιτίας της αδυναμίας της να αντιληφθεί την κακοποίηση του Ζυλιέν
--	--	--	--	--	--	--	--

### ΤΑΙΝΙΑ «ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ»

#### Β. ΓΕΓΟΝΟΤΑ

Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία	Δομή ιστορίας: 1 <sup>ο</sup> παρουσίαση προσώπων; τόπου; 2 <sup>ο</sup> παρουσίαση προβλήματος; 3 <sup>ο</sup> δράση; 4 <sup>ο</sup> έκβαση; (σκηνές με διάλογο; σκηνές δράσης, <u>happyend</u> , βλ. Propp)	Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας (κομβικής σημασίας, π.χ. κορύφωση. καμπή στην εξέλιξη)	Γεγονότα που ξεχωρίζουν (π.χ. μεγάλη διάρκεια, ιδιαιτερότητα στην σκηνοθεσία τους)
1976	<p><b>Παρουσίαση προσώπων – τόπου</b></p> <p>Τα πρόσωπα και οι κύριοι χώροι της ιστορίας παρουσιάζονται διαδοχικά από τα πρώτα λεπτά της ταινίας, μέσα από σκηνές διαλόγου και δράσης. Στα πρώτα πλάνα εμφανίζονται:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- η Μαρτίν, ένα κορίτσι που γράφει μία καρτ ποστάλ στον ξάδελφό της Ραούλ</li> <li>- πλήθος μαθητών, που τρέχουν στα σοκάκια της επαρχιακής πόλης</li> <li>- ο δάσκαλος Ρισέ, στην τάξη του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία</li> <li>- η δασκάλα Πετί, στην δική της τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματός της</li> <li>- Ζυλιέν Λεκλού, νέος μαθητής του σχολείου</li> </ul> <p>Τα πλάνα στα οποία κατά βάση αλληλεπιδρούν οι χαρακτήρες είναι <i>εξωτερικά</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- στους δρόμους της πόλης</li> <li>- στον προαύλιο χώρο του σχολείου</li> </ul> <p>καθώς και <i>εσωτερικά</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- εντός των τάξεων του σχολείου</li> <li>- στα σπίτια των χαρακτήρων</li> </ul>	<p>Σκηνή ιδιαίτερης σημασίας: τα αρχικά πλάνα, με τους τίτλους αρχής να εμφανίζονται παράλληλα με τα παιδιά που τρέχουν με εύθυμη μουσική υπόκρουση και τις φωνές τους στο υπόβαθρο, προοικονομούν το ότι στο επίκεντρο της ταινίας βρίσκονται τα παιδιά και η παιδική ηλικία</p>	<p>Γεγονός που ξεχωρίζει: η επιλογή του σκηνοθέτη να παρουσιάσει διαδοχικά τις δύο τάξεις, του κυρίου Ρισέ και της δίδας Πετί, το κλίμα σε αυτές και τη στάση των δύο εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά και σε ζητήματα που προκύπτουν. Με την αντιπαραβολή αυτή ο σκηνοθέτης θέτει τον θεατή σε μία διαδικασία σύγκρισης των διαφορετικών προσεγγίσεων των δύο εκπαιδευτικών</p>

	<p><b>Παρουσίαση προβλήματος</b> Ξεδιπλώνεται μπροστά στα μάτια του θεατή η ζωή του Ζυλιέν, που προϊδεάζει για τη βίαιη καθημερινότητα που βιώνει. Οι υποψίες αυτές επιβεβαιώνονται με την επίσκεψη της σχολιάτρου στο σχολείο, που ανακαλύπτει την κακοποίηση του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον, φέρνοντας αντιμέτωπα και τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας με το δυσάρεστο γεγονός</p>	<p>Γεγονός άξιο προβληματισμού: η αδυναμία της δίδας Πετί να παρατηρήσει τα εμφανή σημάδια κακοποίησης του Ζυλιέν ώστε να αντιληφθεί το πρόβλημα. Η δασκάλα, προσηλωμένη στη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, δεν είναι σε θέση να τον προσεγγίσει πρώτα ως «παιδί» και ύστερα ως «μαθητή». – οι ενήλικες συχνά ξεχνούν τα δικαιώματα και τη θέση των παιδιών στην κοινωνία</p>	<p>Γεγονός που ξεχωρίζει με ιδιαιτερότητα στη σκηνοθεσία: η σκηνή που η σχολιάτρου ανακαλύπτει την κακοποίηση του Ζυλιέν. Ο σκηνοθέτης επιλέγει τρεμάμενα πλάνα για να αποτυπώσει την κρισιμότητα της κατάστασης, χωρίς να απεικονίζονται τα τραύματα του κακοποιημένου παιδιού, προσεγγίζοντας με ευαισθησία και διακριτικότητα το ζήτημα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται και έμφαση στην άμεση και διακριτική κινητοποίηση των ευαισθητοποιημένων ενηλίκων για την προστασία της παιδικής ηλικίας</p>
	<p><b>Δράση – Έκβαση</b> Μετά την αποκάλυψη της κακοποίησης του Ζυλιέν Λεκλού, η σχολιάτρου και η βοηθός της τρέχουν αναστατωμένες να ενημερώσουν για το γεγονός. Ειδοποιείται η αστυνομία και με την άμεση κινητοποίησή της οι αλκοολικές μητέρες και γιαγιά του Ζυλιέν συλλαμβάνονται και γίνονται δέκτες της αποδοκιμασίας της τοπικής κοινωνίας. Η δασκάλα του Ζυλιέν δις Πετί, νιώθει ένοχη που δεν μπόρεσε να αντιληφθεί την κακοποίηση του μαθητή. Το παιδί καταλήγει υπό την ευθύνη των κοινωνικών λειτουργών, μέχρι να βρεθεί μία καταλληλότερη για εκείνον οικογένεια. Ο δάσκαλος Ρισέ, με αφορμή το δυσάρεστο γεγονός, θεωρεί σημαντικό να συζητήσει με τους μαθητές του για τη θέση των παιδιών στην κοινωνία και τη στάση των ενηλίκων απέναντι σε αυτά</p>	<p>Γεγονός που κορυφώνει το συναίσθημα του θεατή: η σκηνή της πτώσης του μικρού Γκρέγκορ από το μπαλκόνι, προκαλεί φόβο, ο οποίος τελικά δεν επιβεβαιώνεται. Ο μικρός προσγειώνεται στο έδαφος άθικτος και γελώντας – σκηνή που φανερώνει το πόσο ανθεκτικά και ικανά είναι τα παιδιά και την ελευθερία κινήσεων των παιδιών από τους ενήλικες – χωρίς αυτό να σημαίνει τη συναισθηματική αποστασιοποίησή τους από αυτά – αλλά την προσπάθειά</p>	<p>Σκηνή μεγάλης διάρκειας: στήνεται ολόκληρη επιχείρηση για να σταλεί φαγητό στη μικρή Σιλβί που είναι μόνη και «κλειδωμένη» στο σπίτι. Τα πλάνα πραγματεύονται τρεις διαστάσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. την ευαισθητοποιημένη στάση των ενηλίκων προς την παιδική ηλικία – φαίνεται από την άμεση η κινητοποίησή τους να βοηθήσουν το παιδί, κριτικάροντας αρνητικά τους γονείς της</li> <li>2. το πόσο ικανά είναι τα παιδιά – γίνεται φανερό από τη στάση του κοριτσιού και από την ευρηματικότητα των αδελφών Ντε Λούκα για να βοηθήσουν τη Σιλβί</li> </ol>
		<p>τους να κατανοήσουν την παιδική ηλικία και το δικαίωμα των παιδιών στον προσωπικό χώρο και χρόνο</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. την παιγνιώδη και εκδικητική στάση της μικρής προς τους γονείς της – νιώθει πως δεν κατανοούν τις ανάγκες της και δεν σέβονται τα δικαιώματά της</li> </ol>
	<p><b>Τέλος</b> Μετά την απομάκρυνση του Ζυλιέν από το κακοποιητικό οικογενειακό του περιβάλλον και τη συζήτηση του κου Ρισέ με τους μαθητές του, ακολουθούν οι καλοκαιρινές διακοπές των παιδιών. Στα τελευταία πλάνα αποτυπώνεται το φλερτ ανάμεσα στον Πατρίκ και τη Μαρτίν στη μεικτή κατασκήνωση όπου πέρασαν τις διακοπές τους. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή που ο Πατρίκ αναζητά τη Μαρτίν στους διαδρόμους, μέχρι τη στιγμή που τη συναντά και ανταλλάσσουν το πρώτο τους φιλί</p>	<p>Σκηνή ιδιαίτερης σημασίας: ο Ζυλιέν, αφού το σκάει από το βίαιο οικογενειακό του περιβάλλον, περιπλανιέται στους δρόμους και στο λούνα-παρκ της πόλης και καταλήγει έξω από το σχολείο – η επιλογή του αυτή έχει μία συμβολική διάσταση που καθιστά το σχολείο θεσμό προστασίας της παιδικής ηλικίας</p>	<p>Σκηνή μεγάλης διάρκειας: ο Πατρίκ αναζητά τη Μαρτίν στους χώρους της μεικτής κατασκήνωσης, όπου περνούν τις καλοκαιρινές τους διακοπές, μέχρι τη στιγμή που την εντοπίζει και δίνουν το πρώτο τους φιλί. Η περιπλάνησή του στους διαδρόμους έχει συμβολική διάσταση, στην οποία ο Πατρίκ διανύει την πορεία του προς την ενηλικίωση</p>

ΤΑΙΝΙΑ «ΤΟ ΧΑΡΤΖΙΛΙΚΙ»

Γ. ΦΙΛΜΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Ποιος αφηγείται;		Χρόνος αφήγησης;		Διάρκεια	μοντάζ	
απρόσωπη αφήγηση;	παρουσία αφηγητή;	αφηγητής πρόσωπο ταινίας;; κύριο; 2 <sup>ος</sup> ;	Γραμμική	με χρονικές ανακολουθίες (Αναδρομή στο παρελθόν; Προβολή στο μέλλον;)	Ελλείψεις, περιλήψη, παύση	Γραμμικό; Αντίστροφο; Εναλλασσόμενο; Παράλληλο; Γρήγορο;
Η αφήγηση της ιστορίας είναι, ως πλείστον, απρόσωπη, αφού πραγματοποιείται μέσω παράθεσης γεγονότων που αφορούν	Αν και η αφήγηση της κύριας ιστορίας είναι κατά βάση απρόσωπη, στις αρχικές αλλά και στις τελευταίες σκηνές της ταινίας, τον ρόλο του αφηγητή αναλαμβάνει η μικρή <i>Μαρτίν</i> , εξιστορώντας	Η <i>Μαρτίν</i> αποτελεί <i>δευτερεύον πρόσωπο</i> της ταινίας, εμφανιζόμενη μόνο στην αρχή και στο τέλος της ταινίας. Ως αφηγήτρια, έχει <i>ενδοδιηγητικό</i> χαρακτήρα και πιο συγκεκριμένα <i>ομοδιηγητικό</i> , καθώς τα όσα	Η αφήγηση της ιστορίας είναι <i>γραμμική</i> , καθώς τα γεγονότα παρουσιάζονται με τη χρονική σειρά που έχουν	Κατά την εξέλιξη της ιστορίας εντοπίζονται <i>χρονικές ανακολουθίες</i> σε δύο σημεία της ταινίας. Αρχικά, πραγματοποιείται <i>αναδρομή στο παρελθόν</i> ,	Εντοπίζουμε <i>ελλείψεις πλάνων</i> κατά τη διάρκεια της ταινίας και πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά σκηνές σχετικά με τη σωματική κακοποίηση του <i>Ζυλιέν Λεκλού</i> από τη μητέρα και τη γιαγιά του	Το μοντάζ της ταινίας είναι κατά κύριο λόγο <i>γραμμικό</i> , καθώς τα πλάνα εκτυλίσσονται σύμφωνα με τη χρονική σειρά που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που παρουσιάζουν, και με επικρατέστερη μέθοδο <i>εναλλαγής πλάνων</i> αυτή της <i>άμεσης μετάβασης</i> , δηλαδή χωρίς τη χρήση κάποιου εφέ ή συνδέσμου

τις ζωές των ηρώων	μέσα από επιστολές προς τον ξάδελφό της, Ραούλ, αρχικά, τα σχέδιά της για τις καλοκαιρινές διακοπές και στη συνέχεια, το πώς αυτές εξελίχθηκαν μέσα από τη γνωριμία και το ειδύλλιο της με τον Πατρίκ	αφηγείται αφορούν αμιγώς τη δική της ιστορία, μέσα από προσωπικά της βιώματα	συμβεί	μέσω της σκηνής που αποτυπώνει το πώς οι αδερφοί Ντε Λούκα κουρεύουν τον φίλο και συμμαθητή τους		
		Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η οπτική που υιοθετείται από τη <i>Μαρτίν</i> , ως αφηγήτρια, επηρεάζει τον τρόπο αφήγησης, καθώς έχει χαρακτήρα βιωματικής εξιστορήσης μέσα από την προσωπική, υποκειμενική της		Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ακόμα μία <i>αναδρομή στο παρελθόν</i> , κατά τα τελευταία πλάνα της ταινίας, όταν η <i>Μαρτίν</i> περιγράφει στην	Παρατηρούμε επιπλέον <i>ελλείψεις πλάνων</i> με τα τραύματα του <i>Ζυλιέν</i> , στη σκηνή όπου η σχολιάτρες ανακαλύπτει ότι το παιδί έχει υποστεί κακοποίηση. Οι παραπάνω ελλείψεις θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως	Παρόλα αυτά υπάρχουν σκηνές στις οποίες παρατηρείται η χρήση διαφορετικών μορφών μετάβασης από το ένα πλάνο στο επόμενο. Πιο συγκεκριμένα, δύο είναι τα σημεία της ταινίας όπου συναντάμε τη λειτουργία του <i>διαδοχικού/εναλλασσόμενου μοντάζ</i> – μέθοδο που εστιάζει στην αντιπαράθεση ταυτόχρονων, αλλά ετερόχρονων δράσεων. Το πρώτο σημείο αφορά τα πλάνα όπου ο <i>Ζυλιέν Λεκλού</i> , ως νέος μαθητής, τοποθετείται από τον σκηνοθέτη στον προαύλιο χώρο του σχολείου, ενώ την ίδια στιγμή οι υπόλοιποι μαθητές βρίσκονται στην τάξη απαγγέλλοντας ποίημα. Το δεύτερο σημείο, στο οποίο γίνεται χρήση αυτής της μεθόδου, εντοπίζεται στα πλάνα όπου τα παιδιά, την ώρα

		ματιά		επιστολή της τη γνωριμία και το ειδύλλιο με τον Πατρίκ	έχουν πραγματοποιηθεί εσκεμμένα από τον σκηνοθέτη, λόγω διακριτικότητας και σεβασμού προς την παιδική ηλικία, χωρίς να καθιστά «θέαμα» το κακοποιημένο παιδί	του διαλείμματος, «θαυμάζουν» και σχολιάζουν μία όμορφη, νεαρή μητέρα, που τυχαίνει να περνάει από το σημείο όπου βρίσκονται, ενώ ταυτόχρονα ο κος Ρισέ και η δις Πετί συζητούν για συμπεριφορές των παιδιών, που τους προβληματίζουν, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μία επιπλέον μέθοδος μοντάζ που χρησιμοποιείται είναι αυτή της τεχνικής του <i>αντίστροφου μοντάζ</i> , αφού πραγματοποιείται ανατροπή της χρονικής διαδοχής των γεγονότων, μέσω αναδρομής στο παρελθόν. Η τεχνική αυτή εντοπίζεται στο σημείο όπου η ροή της γραμμικής αφήγησης διακόπτεται στιγμιαία, παρουσιάζοντάς μας τις σκηνές που οι αδελφοί Ντε Λούκα επιχειρούν να κουρέψουν τον μικρό Γκολφιέ, ενώ ο πατέρας του αγοριού ζητάει εκνευρισμένος εξηγήσεις από τον κουρέα για το αποτέλεσμα. Επιπλέον πλάνα στα οποία εντοπίζουμε το αντίστροφο μοντάζ είναι αυτά όπου η Μαρτίν περιγράφει, γράφοντας επιστολή προς τον ξάδελφό της, τη γνωριμία της με τον Πατρίκ στην κατασκήνωση. Τέλος, σημαντικό θα ήταν να αναφέρουμε πως στα συγκεκριμένα πλάνα, όπου η Μαρτίν αφηγείται τη γνωριμία της με τον Πατρίκ, γίνεται χρήση του <i>γρήγορου μοντάζ</i> , αφού επιτυγχάνεται η επιτάχυνση του χρόνου μέσα από πολλά πλάνα μικρής διάρκειας, τα οποία αποτυπώνουν περιληπτικά τη γνωριμία των δύο παιδιών
--	--	-------	--	--	--	---

				Εντοπίζουμε, τέλος, <i>περίληψη</i> των πλάνων που σχετίζονται με τη γνωριμία του Πατρίκ και της Μαρτίν, καθώς και την εξέλιξη αυτής, στη μεικτή κατασκήνωση όπου περνούν τις καλοκαιρινές τους διακοπές. Η περίληψη αυτή έχει μορφή οπτικής αναπαράστασης, καθώς και αφήγησης από τη Μαρτίν, η οποία εξιστορεί τα γεγονότα στην επιστολή που συντάσσει για τον ξάδελφό της	Παρά το γεγονός ότι το πέρασμα από το ένα πλάνο στο άλλο πραγματοποιείται κυρίως με άμεση μετάβαση, εντοπίζονται ορισμένες σκηνές που γίνεται χρήση <i>ρακόρ</i> για τη μετάβαση αυτή, ώστε να εξυπηρετηθεί η ομαλή σύνδεση μεταξύ των πλάνων. Για παράδειγμα, γίνεται χρήση του <i>fauxraccord</i> , δηλαδή της έλλειψης ρακόρ, που αποτυπώνει μία εμφανή και ηθελημένη ασυνέχεια μεταξύ πλάνων με ετερογενή στοιχεία, με σκοπό την κατασκευή κάποιου νοήματος. Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται στα δύο διαδοχικά πλάνα που απεικονίζουν τον Ζυλιέν να μπαίνει κρυφά στο σπίτι του από το παράθυρο, ενώ ο Πατρίκ εισέρχεται στο δικό του σπίτι χαιρετώντας και φιλώντας τον πατέρα του. Με την τεχνική αυτή ο σκηνοθέτης επιχειρεί να δώσει έμφαση στην αντίθεση ανάμεσα στα δύο πλάνα. Εντοπίζουμε επιπλέον χρήση του <i>raccord</i> στον <i>άξονα</i> , στη σκηνή που η σχολιάτρες εξετάζει τον Ζυλιέν, με γενικό πλάνο του παιδιού που στη συνέχεια μετατρέπεται σε κοντινό. Τέλος, παρατηρούμε τη χρήση του freeze frame – πάγωμα εικόνας – στο τέλος δύο πλάνων. Στη σκηνή που ο μικρός Γκρέγκορ παίζει στο πάτωμα με τα ψώνια της μητέρας του, όσο εκείνη συζητά με τη γειτόνισσά της, καθώς και στο πλάνο όπου οι αδελφοί Ντε Λούκα κουρεύουν τον φίλο και συμμαθητή τους
--	--	--	--	---	--



ΤΑΙΝΙΑ «Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ»

Α. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ

α / α	Όνομα	Εξωτερική εμφάνιση	Ενδυμασία	Χροιά/τόνος φωνής	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	Ποιοι είναι	Τι αναζητούν	Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες
1	Σελεστέν Φρενέ	Νέος, κανονικός αναστήματος, περιποιημένος, γοητευτικός, ευγενική φυσιογνωμία	Απλή, προσεγμένη ενδυμασία	Συνηθισμένη ανδρική χροιά, κανονικός τόνος φωνής	Εμφανίζει ήπιο κινητικό και πιο έντονο αναπνευστικό πρόβλημα, εξαιτίας τραυματισμού στον πόλεμο. Η επιστράτευσή του ήταν ο λόγος που δεν κατάφερε να ολοκληρώσει τις σπουδές του ως δάσκαλος. Με το που εισήχθη στην τάξη, παρατηρώντας τα παιδιά, ξεκίνησε να δοκιμάζει καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές που θα έχουν πραγματικό	Επιστρατεύτηκε το 1916, τραυματίστηκε και νοσηλεύτηκε. Το 1920 διορίστηκε ως νέος δάσκαλος στο σχολείο του χωριού Μπαρ-Σιρ-Λου και μετά από χρόνια στο χωριό Σαιν Πωλ όπου και μετακόμισε. Αρχικά εργένης, ενώ στην πορεία παντρεύτηκε τη συνάδελφό	Αναζητά κίνητρα για τους μαθητές, τεχνικές που θα συσχετίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τρόπους να «εντάξει το διάλειμμα στην τάξη». Επιχειρεί τη διάδοση των καινοτόμων μεθόδων του	<b>Μαθητές:</b> Ο Φρενέ έχει στενή επαφή με τους μαθητές του, αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Εκείνος, με επίκεντρο τα παιδιά, εφεύρει τεχνικές που να συσχετίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τα ενδιαφέροντά τους και να «αφυπνίσει» τα κίνητρά τους για μάθηση. Ακούει και παρατηρεί τους μαθητές και τις ανάγκες τους και τα εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Έχει ρόλο συντονιστή και όχι της αυθεντίας. Τα παιδιά τον σέβονται, τον εκτιμούν, δεν τον φοβούνται – πρωτόγνωρο για εκείνη την εποχή – και αναγνωρίζουν την προσπάθειά του να φέρει το μάθημα κοντά στις δικές τους ανάγκες, ανταποκρινόμενα με ενθουσιασμό στις καινοτόμες μεθόδους του <b>Ενήλικες</b> <b>α) συναδέλφους:</b> Αρχικά οι συνάδελφοι του Φρενέ έχουν ενδοιασμούς και

					νόημα και ενδιαφέρον γι' αυτά. Δεν θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία και παντογνώστη εκπαιδευτικό. Είναι τολμηρός, επαναστάτης, μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης μέσα από ριζοσπαστικές μεθόδους με επίκεντρο τα παιδιά. Στόχος των εκπαιδευτικών πρακτικών του η απελευθέρωση του λόγου των παιδιών και η διαμόρφωση ελεύθερων όντων	του Ελίζ, με την οποία έκαναν μία κόρη	στη δημόσια εκπαίδευση, προς όφελος των παιδιών του λαού	προβληματίζονται για τις ασυνήθιστες πρακτικές του Φρενέ, στην πορεία, παρατηρώντας την εξέλιξη στην τάξη του και τη θετική επίδραση των μεθόδων του στα παιδιά, τον στηρίζουν και τον επικροτούν για τις πρακτικές του <b>β) γονείς των μαθητών:</b> <i>Μπαρ-Σιρ-Λου:</i> Αρχικά, οι γονεός των παιδιών τάσσονται κατά του Φρενέ και των πρωτοποριακών μεθόδων του. Στη συνέχεια παρατηρώντας την εξέλιξη των παιδιών τους – όρεξη να πάνε σχολείο, διάβασμα ολημερίς στο σπίτι, η μετατροπή τους σε «μικρούς δημοσιογράφους» – οι αρχικά αντιρρησίες γονείς τον στήριξαν, ακόμα κι αν δεν κατανοούσαν απόλυτα τις μεθόδους του. <i>Σαιν Πωλ:</i> Αντίστοιχη φαίνεται να ήταν η εξέλιξη σχετικά με τη σχέση του Φρενέ και των γονέων στο χωριό Σαιν Πωλ, όπου μετατέθηκε αργότερα. Επομένως οι γονείς των μαθητών, και στις δύο κατοικίες της νότιας Γαλλίας, κατέληξαν να νιώθουν σεβασμό προς τον Φρενέ, να τον εμπιστεύονται και να στηρίζουν τις εκπαιδευτικές του μεθόδους <b>γ) κατοίκους του χωριού:</b> <i>Μπαρ-Σιρ-Λου:</i> Ο Φρενέ τελικά κερδίζει τη συμπάθεια και την εμπιστοσύνη των κατοίκων – και όχι μόνο των γονέων.
--	--	--	--	--	---	--	--	--

									Σαιν Πωλ: Αντίθετα, η κατάσταση στο Σαιν Πωλ παρέμεινε τεταμένη. Ο Φρενέ δέχεται έντονες πιέσεις από τον δήμαρχο και από αστούς κατοίκους του χωριού, κανένας εκ των οποίων δεν είχε εγγεγραμμένο το παιδί του στο δημόσιο σχολείο. Η εναντίωσή τους απέναντι στο έργο του είχε κίνητρο τα προσωπικά και πολιτικά τους συμφέροντα, καθώς οι μέθοδοί του διαμορφώνουν ελεύθερους, σκεπτόμενους ανθρώπους και καθιστούν το σχολείο έναν χώρο χειραφέτησης των παιδιών του λαού
2	Τιτίν	Μικροκαμωμένος (ως παιδί), αδύνατος, γλυκό πρόσωπο	Περιποιημένη, καθημερινή ενδυμασία, απλά, προσεγγίμενα ενδύματα	Γλυκιά, παιδική χροιά. Σχετικά χαμηλός τόνος φωνής	Ως παιδί είναι συνεσταλμένος και μοναχικός, με ευαισθησία και αγάπη προς τα ζώα. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι του Φρενέ τον προέτρεψαν να αποκτήσει ενδιαφέρον και όρεξη για το σχολείο και να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία. Ως ενήλικας εξελίχθηκε σε έναν νεαρό άντρα με ενσυναίσθηση	Μαθητής του Φρενέ στο Μπαρ-Σιρ-Λου. Προέρχεται από οικογένεια αγροτών και κτηνοτρόφων. Ζει με τους δύο γονείς και τη γιαγιά του στο Μπαρ-Σιρ-Λου. Μεγαλώνοντας ασχολείται και ο ίδιος με τις γεωργικές	Αναζητά αποδοχή, κίνητρο για μάθηση, κάποιον να σεβαστεί και να δώσει σημασία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του	<b>Συνομηλίκους:</b> Ως παιδί είναι μοναχικός, απομονωμένος, συχνά δέκτης κοροϊδίας από τους συμμαθητές του – λόγω της συνεχούς αργοπορίας του στο σχολείο – συμπεριφορά που είχαν χτίσει και επικροτήσει οι προηγούμενοι δάσκαλοι των παιδιών <b>Ενήλικες</b> <b>α) δάσκαλο:</b> Σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Ο Φρενέ ακούει και παρατηρεί τις ανάγκες του Τιτίν, έχοντας αντιληφθεί πως το παιδί νιώθει αποκλεισμένο. Δημιουργεί κίνητρα και διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία κοντά και στα δικά του ενδιαφέροντα, εντάσσοντάς τον ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Ο Τιτίν κατανοώντας τις προθέσεις του δασκάλου έχει ιδιαίτερα	

						εργασίες			θετική στάση απέναντι στον Φρενέ και τις μεθόδους του. Αναπτύσσεται μία σχέση αγάπης μεταξύ τους – γίνεται ορατό από το γεγονός πως μετά από χρόνια ο ενήλικας Τιτίν σπεύδει να βοηθήσει τον αγαπημένο του δάσκαλο, όταν πλέον αυτός τον έχει ανάγκη <b>β) κηδεμόνες/γονείς:</b> Ο πατέρας του Τιτίν αρχικά φέρνει έντονες αντιρρήσεις για τις μεθόδους του Φρενέ, εκφράζοντάς το με έντονο επιθετικό ύφος προς τον γιο του. Η μητέρα του, αν και βλέπει την εξέλιξη του γιου της, κρατάει τις ισορροπίες, για να μην γίνεται ο Τιτίν δέκτης των αρνητικών σχολίων του πατέρα του. Η γιαγιά στην αρχή κρατάει ουδέτερη στάση, ενώ τελικά καταλήγει να είναι μία από τους πιο θερμούς υποστηρικτές του Φρενέ, προτρέποντας τον εγγονό της να μην δίνει σημασία στα αρνητικά σχόλια. Με το πέρασμα του χρόνου, παρατηρώντας τη μεταμόρφωση του παιδιού, όλη η οικογένεια τάσσεται υπέρ του Φρενέ και των μεθόδων του, στηρίζοντας τον Τιτίν και τα όσα έχει καταφέρει
3	Νινιώ	Μικροκαμωμένος, χαριτωμένος, γλυκιά φυσιογνωμία	Περιποιημένη, απλή, καθημερινή	Γλυκιά, παιδική χροιά. Κανονικός και	Τολμηρός, αποφασιστικός και θαρραλέος, πιθανόν και ψυχικά τραυματισμένος –	Μαθητής του Φρενέ στο Σαιν Πωλ. Ορφανός από γονείς.	Αναζητά τον ασφαλή για εκείνον χώρο του σχολείου, που έχει	<b>Συνομηλίκους:</b> Έχει καλή σχέση με τους συμμαθητές του, αν και κάποιοι εξ αυτών τον κατηγορούν για την αναστάτωση που επικρατεί στο Σαιν Πωλ ανάμεσα στον δήμαρχο και τον δάσκαλο, εξαιτίας ενός	

	ία	ενδυμασία, κοντό παντελόνι	αρκετές στιγμές δυνατός – αποφασιστικός τόνος φωνής	εντοπίζουμε την εμμονή του με τον πόλεμο και τα φασιστικά καθεστώτα, τα οποία έχει ως όνειρο όταν μεγαλώσει να ανατρέψει. Δεν αισθάνεται φόβο για τον δήμαρχο και τους συμμάχους του, που υπονομεύουν τον Φρενέ και το παιδαγωγικό του έργο απαγορεύοντας την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο. Ακόμα και τα όνειρά του είναι επαναστατικά και ανατρέπουν το κατεστημένο. Διαμορφώνει ασυνείδητα μία πρώιμη πολιτική και αντιπολεμική συνείδηση	Κηδεμόνας του ο μεγάλος του αδελφός, με τον οποίο ζει μαζί	δημιουργήσει ο Φρενέ, εντός του οποίου δέχεται στοργή και αποδοχή και έχει την ελευθερία να διοχετεύσει δημιουργικά την παιδικότητά του και την επαναστατική του διάθεση	ονείρου του που δημοσιεύτηκε στο χωριό, που ο δάσκαλος σκοτώνει τον δήμαρχο και παίρνει τη θέση του <b>Ενήλικες</b> <b>α) δάσκαλο:</b> Ο Νινιώ έχει σε μεγάλη εκτίμηση τον Φρενέ και υπάρχει εμπιστοσύνη προς αυτόν και τις μεθόδους του – φαίνεται από την επιμονή και την αποφασιστικότητα του παιδιού να πάει στο σχολείο, παρά τις απαγορεύσεις του δημάρχου. Ο Φρενέ δίνει την ελευθερία στον Νινιώ να εκφράζεται πάντα όπως νιώθει, αξιοποιώντας τις σκέψεις και τα όνειρά του ως εργαλεία μάθησης <b>β) κηδεμόνες/γονείς:</b> Ο κηδεμόνας του Νινιώ, ο μεγάλος του αδελφός, υπακούει στην εντολή του δημάρχου που απαγορεύει την προσέλευση των παιδιών στο σχολείο και προσπαθεί να εμποδίσει το παιδί. Ο αποφασισμένος Νινιώ αδιαφορεί για την επιθυμία του αδελφού του, του ξεφεύγει και οδηγείται προς το σχολείο
--	----	----------------------------	---	---	--	--	---

#### ΤΑΙΝΙΑ «Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ»

#### Β. ΓΕΓΟΝΟΤΑ

Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία	Δομή ιστορίας: 1 <sup>ο</sup> παρουσίαση προσώπων; τόπου; 2 <sup>ο</sup> παρουσίαση προβλήματος; 3 <sup>ο</sup> δράση; 4 <sup>ο</sup> έκβαση; (σκηνές με διάλογο; σκηνές δράσης, happyend, βλ. Propp)	Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας (κομβικής σημασίας, π.χ. κορύφωση, καμπί στην εξέλιξη)	Γεγονότα που ξεχωρίζουν (π.χ. μεγάλη διάρκεια, ιδιαιτερότητα στην σκηνοθεσία τους)
1933	<p><b>Παρουσίαση προσώπων</b></p> <p>Πραγματοποιείται παρουσίαση των βασικών, καθώς και δευτερευόντων χαρακτήρων της ιστορίας μέσα από σκηνές διαλόγου και δράσης, από τις πρώτες σκηνές της ταινίας, σε μία παράλληλη παρουσίαση των προσώπων, στα χωριά Σαιν Πωλ και Μπαρ-Σιρ-Λου, σε «παροντικό» χρόνο, το 1933.</p> <p>Στα αρχικά πλάνα εντοπίζουμε: στο <i>Σαιν Πωλ</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- τον δάσκαλο, Σελεστέν Φρενέ</li> <li>- τη γυναίκα του Ελιζ και την κόρη τους</li> <li>- τον δήμαρχο του χωριού και τους εξαγριωμένους κατοίκους έξω από το σχολείο</li> <li>- τους γονείς</li> <li>- τους μαθητές του Φρενέ που εισέρχονται στο σχολείο</li> <li>- και σε μεταγενέστερο χρόνο τον Νινιώ, επίσης μαθητή του Φρενέ</li> </ul> <p>στο <i>Μπαρ-Σιρ-Λου</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- τον δήμαρχο του χωριού</li> <li>- τον δάσκαλο και παλιό συνάδελφο του Φρενέ</li> <li>- τους παλιούς μαθητές του Φρενέ, Λουλού και Τιτίν</li> <li>- την οικογένεια του Τιτίν (μητέρα, πατέρας και γιαγιά)</li> </ul> <p><b>Τόπος</b></p> <p>Παράλληλα με τα πρόσωπα γίνεται η παρουσίαση των τόπων</p>	<p>Σκηνή άξια προβληματισμού: Ο δασοφύλακας που προσπαθεί να αποτρέψει τον Νινιώ από το να πάει στο σχολείο και η φράση του. Χαρακτηριστικά είπε: «Εμποδίζουν τα παιδιά να πάνε σχολείο ενώ έχουν τόση όρεξη... Αυτό δεν έχει ξαναγίνει!»</p>	<p>Σκηνή μεγάλης διάρκειας: η στάση του Φρενέ απέναντι στον αργοπορημένο Τιτίν, την πρώτη μέρα του δασκάλου στο σχολείο του Μπαρ-Σιρ-Λου. Το παιδί μπαίνει στην τάξη με ένα τραυματισμένο περιστέρι στην αγκαλιά, τον Ζεντεόν. Ο Φρενέ δημιουργεί αυτόματα ένα κλίμα αποδοχής για τον Νινιώ, τον προσεγγίζει με ήρεμο τόνο και του μιλά. Τον ρωτά για τον Ζεντεόν, συζητά μαζί του και τον ακούει, χωρίς να αναφερθεί στην αργοπορία του. Τέλος αξιοποιεί το περιστατικό ως ευκαιρία για μάθημα</p>



	όπου εξελίσσεται η ιστορία, δηλαδή τα χωριά Σαιν Πωλ και Μπαρ-Σιρ-Λου, τα σχολεία των δύο αυτών κοινοτήτων, τα σπίτια των χαρακτήρων και εξωτερικά πλάνα στη φύση		
1920 1933	<b>Παρουσίαση προβλήματος</b> Όσον αφορά την παρουσίαση του προβλήματος, θα αναφερθούμε σε δύο διαφορετικά προβλήματα, που έλαβαν χώρα διαφορετικές χρονολογικές περιόδους εντός των οποίων διαδραματίζεται η ιστορία, και σε διαφορετικούς τύπους. - Το πρώτο πρόβλημα εντοπίζεται το 1920, όταν ο νεοδιόριστος, στο χωριό Μπαρ-Σιρ-Λου, δάσκαλος, Σελεστέν Φρενέ, παρατηρεί την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων των μαθητών του και αντιλαμβάνεται πως υπεύθυνο γι' αυτή την κατάσταση είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα - Το δεύτερο πρόβλημα εντοπίζεται μετά από αρκετά χρόνια, το 1933, στο Σαιν Πωλ όπου μετατέθηκε ο Φρενέ, όταν κορυφώνονται η αντιρρήσεις και οι εχθροπραξίες του δημάρχου και των υποστηρικτών του κατά του δασκάλου και των καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων του	Αξιοσημείωτο γεγονός: η πρώτη αντίδραση των παιδιών στις ελευθερίες που τους προσέφερε ο Φρενέ και στις δημοκρατικές του πρακτικές ήταν η αμηχανία. – καθίσταται πρωτόγνωρο για τα παιδιά ο δάσκαλος να μην έχει τον ρόλο της αυθεντίας. Από την αντίδρασή τους γίνονται σαφείς οι λόγοι που ένα σχολείο το οποίο παρέχει ελευθερίες στα παιδιά και πρεσβεύει δημοκρατικές αρχές θα διαμορφώσει ελεύθερους ανθρώπους και αντίστροφα	Ιδιαίτερη στιγμή: η σκηνή που ο Φρενέ και η Ελίζ αναχωρούν από το Μπαρ-Σιρ-Λου για το Σαιν Πωλ και αποχαιρετούν τον Τιτίν. Το παιδί δωρίζει στον δάσκαλο ένα τυπωμένο από τον ίδιο βιβλιαράκι για τη ζωή των αλεπούδων. – Συγκινητική στιγμή και για τους δύο. Η ευαισθησία του Τιτίν και η θλίψη του για την αποχώρηση του Φρενέ, δεν αφήνει τον Τιτίν να αποχαιρετήσει τον δάσκαλό του και φεύγει τρέχοντας. Από τα παραπάνω γίνεται φανερή η σχέση που είχε αναπτυχθεί μεταξύ τους, όπως και η αγάπη και η ευγνωμοσύνη που ένιωθε ο Τιτίν για τον Φρενέ
1920 – 1928 1933	<b>Δράση – Έκβαση</b> Μπαρ-Σιρ-Λου, 1920 - 1928: Ο Φρενέ αλλάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, προσεγγίζοντάς την παιδοκεντρικά. Εφευρίσκει τεχνικές και δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και με την εκπαίδευση να αφορά τα ενδιαφέροντα και τη ζωή τους, χωρίς να προέρχονται όλα από την «έδρα», αλλά από τα ίδια. Παρατηρεί τη στάση των παιδιών απέναντι στις τεχνικές του	Γεγονός κομβικής σημασίας: η ενθουσιώδης στάση των παιδιών απέναντι στις μεθόδους του Φρενέ και η ξαφνική κινητοποίησή τους. Τα παιδιά αποκτούν κίνητρα και όρεξη για μάθηση. Ο Φρενέ κατάφερε να εντάξει τη χαρά του διαλείμματος στην τάξη. Τους δίνει τη «φωνή» που τους έλειπε και αρχίζουν να έχουν δημιουργικές ιδέες και	Γεγονός που ξεχωρίζει: η στάση του Φρενέ απέναντι στον δήμαρχο του Σαιν Πωλ και στον νομάρχη. Ο Φρενέ δεν δέχεται να συμβιβαστεί και στηρίζει τις μεθόδους του δηλώνοντας τις αρχές που πρεσβεύει – ελεύθερη έκφραση,
	και τους καθιστά κατανοητό πως δεν είναι αυθεντία, πως μαθαίνει και έχει δικαίωμα να κάνει λάθη, όπως και αυτοί. Δημιουργεί ένα σύστημα με βασικές αρχές την ελευθερία της έκφρασης, την απελευθέρωση του λόγου και τη διαμόρφωση χειραφετημένων όντων. Εντάσσει την τυπογραφία στην τάξη και προτρέπει τα παιδιά να εκδώσουν τις δικές τους εφημερίδες, με ελεύθερη θεματολογία. Τα παιδιά ανταποκρίνονται με έντονο ενδιαφέρον και εξελίσσονται. Ο Φρενέ καθιερώνει τη διασχολική αλληλογραφία και εισάγει στην τάξη και άλλες νέες τεχνολογίες της εποχής (ριαδιόφωνο και κινηματογράφος). Οι παιδαγωγικές του μέθοδοι διαδίδονται σε ολόκληρο τον κόσμο Σαιν Πωλ, 1933: Ο Φρενέ αμύνεται στις εχθροπραξίες του δημάρχου και των κατοίκων και προσπαθεί να συνεχίσει το παιδαγωγικό του έργο. Όταν αντιλαμβάνεται πως ίσως δεν τα καταφέρει, προβληματίζεται σχετικά με την παραμονή του στη δημόσια εκπαίδευση	την ελευθερία να τις εκφράσουν και να τις αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας τα ίδια τον τρόπο που θα μάθουν και μέσα από ζητήματα που τα αφορούν	απελευθέρωση λόγου και διαμόρφωση ελεύθερων όντων. Δεν δέχεται να καταπατήσει τις αρχές του, ούτε να προδώσει τα παιδιά και την εμπιστοσύνη που του δείχνουν, κι ας είναι μόνος του εναντίον όλων
1933	<b>Τέλος</b> Ο Φρενέ αποχωρεί από τη δημόσια εκπαίδευση αρνούμενος να συμβιβαστεί με κάτι λιγότερο από την εξέλιξη του παιδαγωγικού του έργου. Ακολουθεί την ιδιωτική εκπαίδευση με στόχο τη δημιουργία ενός νέου, καινοτόμου, ελεύθερου σχολείου για τα παιδιά του λαού, τα οποία και θα έχει στο επίκεντρο. Στην προσπάθεια αυτή συμβάλλουν οι πιο θερμοί υποστηρικτές του, οι παλιοί του μαθητές	Γεγονός ιδιαίτερης σημασίας: η επιμονή και κατηγορηματική στάση του Φρενέ να μην λογοκρίνει το όνειρό του μαθητή του, Νινιώ, στο οποίο ο δάσκαλος σκοτώνει τον δήμαρχο και παίρνει τη θέση του, και το οποίο θα δημοσιευόταν στο χωριό, μετά από ψηφοφορία των μαθητών. Ο Φρενέ ενώ γνώριζε ότι η δημοσίευση αυτή θα τον έβαζε στο στόχαστρο του δημάρχου και των υποστηρικτών του, επέλεξε να μην φιμώσει την ελεύθερη έκφραση του μαθητή του και να μην προσβάλλει τη δημοκρατική ψηφοφορία που διεξήχθη στην τάξη του	

ΤΑΙΝΙΑ «Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΦΗΝΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ»

Γ. ΦΙΛΜΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Ποιος αφηγείται;		Χρόνος αφήγησης:		Διάρκεια	μοντάζ	
απρόσωπη αφήγηση;	παρουσία αφηγητή;	αφηγητής πρόσωπο ταινίας;; κύριο; 2 <sup>ος</sup> ;	Γραμμική	με χρονικές ανακολουθίες (Αναδρομή στο παρελθόν; Προβολή στο μέλλον;)	Ελλείψεις, περίληψη, παύση	Γραμμικό; Αντίστροφο; Εναλλασσόμενο; Παράλληλο; Γρήγορο;
Τα πλάνα που αποτυπώνουν το παρόν – 1933 – αποδίδονται με απρόσωπη αφήγηση, αφού πραγματοποιείται παράθεση	Ρόλο αφηγητή αναλαμβάνουν πολλά πρόσωπα της ταινίας κατά τη διάρκεια της αφήγησης και πιο συγκεκριμένα σε σκηνές που αφορούν αναδρομή στο παρελθόν – π.χ. 1920, 1928. Οι χαρακτήρες αυτοί είναι η μητέρα του Τιτίν και ο ίδιος ο Τιτίν ως ενήλικας, οι οποίοι ανακαλούν στη μνήμη τους το 1920, όταν ο Τιτίν ήταν 6 χρονών, τις συνεχείς καθυστερήσεις του στο	Ο Τιτίν, ο Νινιώ, όπως και ο Φρενέ είναι ενδοδιηγητικοί αφηγητές, καθώς εμπλέκονται στα γεγονότα της αφήγησης, και αποτελούν κύρια πρόσωπα της ταινίας	Πραγματοποιείται παράλληλη γραμμική αφήγηση στο «παρόν» και στο παρελθόν, μέχρι οι αφηγήσεις αυτές να συναντηθούν μεταξύ τους στο «παρόν». Πιο συγκεκριμένα, τα γεγονότα της ιστορίας παρατίθενται με	Εντοπίζουμε αρκετές χρονικές ανακολουθίες κατά την αφήγηση, με επαναλαμβανόμενες αναδρομές στο παρελθόν. Τα γεγονότα της ταινίας παρουσιάζονται μέσα από	Πραγματοποιείται περίληψη πλάνων που αφορούν τη γνωριμία του Φρενέ με την Ελίζ, τον γάμο τους και την αναχώρησή τους από το Μπαρ-Σιρ-Λου για το Σαιν Πωλ. Η περίληψη αυτή συνοδεύεται από την αφήγηση της Ελίζ	Το μοντάζ της ταινίας, αν και σε πολλά σημεία με αναδρομές στο παρελθόν, είναι γραμμικό, καθώς τα πλάνα, ακόμα και στις αναδρομές, εκτυλίσσονται σύμφωνα με τη χρονική σειρά που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που παρουσιάζουν. Η επικρατέστερη μέθοδος μετάβασης που χρησιμοποιείται από το ένα

γεγονότων χωρίς την παρουσία κάποιου αφηγητή	σχολείο, πριν την άφιξη του Φρενέ στο χωριό, και τις εξευτελιστικές τιμωρίες που δεχόταν καθημερινά από τον τότε δάσκαλο		γραμμική αφήγηση μέσα από αναδρομή στο παρελθόν, που ξεκινάει το 1920 και γραμμικά μας οδηγεί στο 1933 που αποτελεί το «παρόν» της ταινίας	συνεχείς εναλλαγές ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν της ιστορίας		πλάνο στο άλλο είναι η άμεση μετάβαση, δηλαδή χωρίς κάποιο εφέ ή σύνδεσμο μεταξύ των πλάνων. Γίνεται επίσης χρήση, στο μεγαλύτερο μέρος της ταινίας, του παράλληλου μοντάζ, καθώς είναι εμφανής η επαναλαμβανόμενη αντιπαράθεση ετερόχρονων και ετερόχρωρων δράσεων, μέσα από τα εναλλασσόμενα πλάνα μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος της ιστορίας
	Στη συνέχεια εμφανίζονται ως αφηγητές ο Τιτίν με τον φίλο και παλιό του συμμαθητή, Λουλού, οι οποίοι θυμούνται την πρώτη μέρα της άφιξης του Φρενέ στο σχολείο. Παρατηρούμε επίσης την Ελίζ σε ρόλο αφηγητή, σε δύο σημεία της ταινίας. Αρχικά όταν πραγματοποιεί αναδρομή στο 1928, εξιστορώντας στην κόρη της	Η Ελίζ – η γυναίκα του Φρενέ, και ο Λουλού – παλιός μαθητής του, αποτελούν ενδοδιηγητικούς αφηγητές, αφού είναι πρόσωπα της ιστορίας, έχοντας όμως	Μετά την αναδρομή στο παρελθόν που γραμμικά οδηγεί τον θεατή στο «παρόν», συνεχίζεται η παράθεση των γεγονότων με γραμμική αφήγηση, αυτή τη φορά στο έτος	Πραγματοποιούνται συνεχείς αναδρομές στο παρελθόν κατά τη διάρκεια της ταινίας, με διαφορετικό πρόσωπο κάθε φορά στον ρόλο του αφηγητή, δίνοντάς μας την αίσθηση ότι	Παρατηρούμε ελλείψεις πλάνων που αφορούν την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην τάξη του Φρενέ, όπως είναι ο κινηματογραφικός εξοπλισμός. Συνεπώς, δεν παρέχονται επαρκή πλάνα, παρόμοια	Εντοπίζουμε επίσης τη χρήση του διαδοχικού/εναλλασσόμενου μοντάζ σε δύο σημεία της ταινίας. Αρχικά, στα πρώτα πλάνα της ταινίας, που αποτυπώνονται οι ταυτόχρονες αλλά ετερόχρωμες δράσεις στα χωριά Μπαρ-Σιρ-Λου και Σαιν Πωλ και στη συνέχεια, στην αντιπαράθεση των

τη γνωριμία της με τον Φρενέ και στη συνέχεια όταν αναφέρεται στο κοντινό παρελθόν, το 1932, περιγράφοντας στον Τιτίν το πώς πυροδοτήθηκε η κατάσταση ανάμεσα στον Φρενέ και τον δήμαρχο του Σαιν Πωλ	<i>δευτερεύοντα ρόλο στα γεγονότα αυτής</i>	1933 και χωρίς εμβόλιμες αναδρομές	το παρελθόν μετατρέπεται σε παρόν	με αυτά για το τυπογραφικό πιεστήριο, σχετικά με τη διαδικασία εξοικείωσης των παιδιών με τις νέες αυτές τεχνολογίες	πλάνων που ο Φρενέ συνομιλεί με την Ελίζ σε εξωτερικό χώρο του σχολείου στο Μπαρ-Σιρ-Λου, ενώ τα παιδιά, τα οποία τους παρατηρούν από μακριά, συζητούν μεταξύ τους
Ο <i>Νινιώ</i> ως αφηγητής εξιστορεί στον Τιτίν το πώς δημιουργήθηκε εξ αρχής το δυσμενές κλίμα μεταξύ του Φρενέ και του δημάρχου στο Σαιν Πωλ. Ο ίδιος ο <i>Φρενέ</i> , καθίσταται επίσης αφηγητής μέσω μιας αναδρομής στο παρελθόν, που περιγράφει τη γνωριμία του με τον γερμανό συνάδελφο και υποστηρικτή του, με αφορμή μία επιστολή που του έστειλε ο ίδιος, ενημερώνοντάς τον πως φυλακίστηκε από τους Ναζί. Τέλος να αναφέρουμε πως, κατά τη λήξη της ιστορίας, εντοπίζεται η παρουσία <i>άγνωστου αφηγητή</i> , ο οποίος περιγράφει την εξέλιξη των	Ο <i>άγνωστος αφηγητής</i> αποτελεί <i>εξωδιηγητικό – αφηγητή</i> , που περιγράφει σε τρίτο πρόσωπο τα γεγονότα, χωρίς να είναι πρόσωπο της ιστορίας και να μετέχει σε αυτή	Κατά τη λήξη της ιστορίας ο <i>άγνωστος αφηγητής</i> συνεχίζει να <i>αφηγείται γραμμικά</i> , χωρίς τα όσα λέει να αναπαρίστανται εικονικά μπροστά στα μάτια του θεατή, παραθέτοντας πληροφορίες για το πώς εξελίχθηκε το σχολείο του Φρενέ, για τη μετέπειτα ζωή του ίδιου, καθώς και για τις παγκόσμιες διαστάσεις που	Πραγματοποιείται <i>προβολή στο μέλλον</i> , καθαρά μέσω προφορικής αφήγησης, με τον <i>άγνωστο αφηγητή</i> να αναφέρει πληροφορίες για το νέο σχολείο του Φρενέ, για τη ζωή του, καθώς και για την παιδαγωγική του μετά το 1933, που αποτελεί το «παρόν» της ιστορίας	Εντοπίζουμε <i>χρονικό άλμα</i> αρκετών ετών σε σκηνές σχετικές με τις ζωές των παλιών μαθητών του Φρενέ από το Μπαρ-Σιρ-Λου, όπως αυτή του Τιτίν, που είναι ένα από τα βασικά πρόσωπα της ιστορίας. Δεν παρέχονται πληροφορίες στον θεατή για τις ζωές τους από τη μετακόμιση του Φρενέ στο Σαιν Πωλ μέχρι το 1933 – το «παρόν»	Τέλος, εντοπίζουμε τη χρήση του <i>αντίστροφου μοντάζ</i> , μέσα από τις συνεχείς αναδρομές στο παρελθόν που πραγματοποιούνται σχεδόν καθόλη τη διάρκεια της ταινίας. Συχνά, κατά τις εναλλαγές των πλάνων από το παρόν στο παρελθόν και αντίστροφα γίνεται χρήση <i>ρακόρ χρωματικού εφέ</i> (σέπια) και εφέ <i>ξεθωριάσματος του πλάνου</i> (fade out)

καταστάσεων και την τροπή που πήραν τα πράγματα τα επόμενα χρόνια, μετά το τελευταίο πλάνο της ιστορίας όπου απεικονίζεται ο Φρενέ και οι παλιοί του μαθητές να χτίζουν το νέο σχολείο		έλαβε η παιδαγωγική του έως και σήμερα			
--	--	--	--	--	--