



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Κοινό Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό
Πρόγραμμα Σπουδών στη Δημιουργική Γραφή

Η αναπαράσταση της παιδαγωγικής σχέσης στον κινηματογράφο

Ασημακοπούλου Αικατερίνη

επιβλέπων καθηγητής: Ιωσηφέλης Παναγιώτης

συνεπιβλέπων: Τερζής Νικόλαος

ΠΑΤΡΑ

2025

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

Ευχαριστίες

Πρώτα και κύρια θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο. Ιωσηφέλη Παναγιώτη, για την αγαστή συνεργασία που είχαμε. Η ακαδημαϊκή καθοδήγησή του ήταν άρτια και κατανοητή, πολλώ δε μάλλον, διακρινόταν από τη γνησιότητα και την ευγένεια που ταιριάζει σε έναν « σχεσιοδυναμικό δάσκαλο».

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την αγαπημένη μου οικογένεια για την ιώβεια υπομονή και αγάπη που υπέδειξε τις στιγμές που δεν μπόρεσα να είμαι παρούσα .

Τέλος, ευχαριστώ τη γιαγιά Αντωνία που εκείνη και εγώ ξέρουμε τον λόγο αυτού του δημιουργικού ταξιδιού...

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται αρχικά η παιδαγωγική σχέση μέσα από τις σημαντικότερες ψυχοπαιδαγωγικές σχολές, από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας : την πλατωνική, τα χριστιανική, την πεσταλότσια, τη μοντεσοριανή, την ψυχαναλυτική, την ροτζεριανή /προσωποκεντρική, του Φρενέ και του Φρερ. Ο κινηματογράφος είτε ως μορφή τέχνης είτε ως μέσο μαζικής επικοινωνίας μέσω της χρήσης πολυμέσων και της αφήγησης προσφέρει στον θεατή την ευκαιρία να μετέχει τόσο συναισθηματικά όσο και διανοητικά σε διάφορα θέματα που αναπαριστώνται. Η σχέση του με την πραγματικότητα είναι αμφίδρομη, καθώς αντανακλά θέματα και αντιλήψεις που υπάρχουν σε αυτή, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο επιρροής και αλλαγής της. Στη συγκεκριμένη εργασία μελετώνται μερικές σημαντικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την παιδαγωγική σχέση και πώς αυτή αναπαρίσταται κινηματογραφικά.. Μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου τεσσάρων ενδεικτικά επιλεγμένων ταινιών, «Στον δάσκαλό μας με αγάπη»/ “To Sir with love”(1967) , «Ο Κύκλος των Χαμένων Ποιητών»/ “Dead Poets’ Society” (1989), «Ανάμεσα στους τοίχους»/ “Entre les murs” (2008) , «Το τελευταίο μάθημα»/ “L’heure de la sortie” (2018), εξετάζεται η σχέση του παιδαγωγού με τον παιδαγωγούμενο υπό το πρίσμα μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής κατεύθυνσης. Οι βασικοί χαρακτήρες στις ταινίες μας εμπλέκονται σε μια σειρά συγκρούσεων και προκλήσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία , μέσω των οποίων τους δίνεται η ευκαιρία να μεταβληθούν, να ωριμάσουν και να αναγεννηθούν, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο. Η ψυχικά ανθεκτική προσωπικότητα του δασκάλου σε συνδυασμό με την αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και αγάπη, διαμορφώνει ένα σχεσιοδυναμικό κλίμα στη σχολική τάξη και μαθητές έτοιμους για να αποτελέσουν αυτοτελείς προσωπικότητες και να εμπλακούν στο κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής τους. Η ανάγκη μιας συνθετικής ψυχοπαιδαγωγικής όπου δάσκαλοι και μαθητές θα συναντώνται τόσο γνωστικά, όσο συναισθηματικά, σωματικά και πνευματικά, είναι προ των πυλών. Όταν η μάθηση είναι απόρροια βιώματος, συνεργασίας και αυτογνωσίας, τότε η διαμόρφωση μιας ολόπλευρα ολοκληρωμένης νέας προσωπικότητας με σκοπό την ευτυχία της είναι γεγονός. Η παιδαγωγική σχέση χρήζει γνησιότητας και αποδοχής του προσώπου και όχι επιβολής της αυθεντίας σε ένα σχολικό περιβάλλον αυστηρών ποινών και αμοιβών. Οι ταινίες αυτές λοιπόν, όχι μόνο απεικονίζουν τη θεωρία στην πράξη, αλλά δίνουν μια κριτική ματιά στην αξία της παιδαγωγικής σχέσης.

Λέξεις κλειδιά: ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, παιδαγωγική σχέση, συνθετική ψυχοπαιδαγωγική, κινηματογραφική αναπαράσταση

Abstract

At the present study, in the beginning, the pedagogical relationship is analyzed from the main psychoeducational approaches, from the ancient times to today : platonic perspective, , Christian, Pestalozzi's, Montessori's, psychoanalytic, rogerian/ person-centered , Freinet 's and. Frere's Cinema either as an art form or a Mass Media through using multimedia and narration offers the viewer the chance to participate both emotionally and spiritually in different subjects depicted on the screen. Its relationship with reality is bidirectional, since it presents subjects and attitudes existing in that, while at the same time, it can be an important means of its influence and change. In the specific Thesis certain pedagogical approaches are studied which interpret the pedagogical relation as it has been represented to cinema movies. Through analyzing the content of four chosen movies, "To Sir with love"(1967) , "Dead Poets' Society" (1989), "Entre les murs" (2008) , "L 'heure de la sortie" (2018) , the teacher- student relationship is examined , from the perspective of a particular educational direction. The main characters of a film are involved in a series of conflicts and challenges during the educational process, through which they are given the chance to alter, to get mature, to reborn, some of them more while other less. The resilient personality of the teacher in combination with the developed empathy and agape , forms a schesiodynamic climate in the class and students ready to be autonomous personalities and to get involved in the social being of their times. The need for an integrative pedagogy, that teachers and students will meet other in a cognitive, emotional, physical and spiritual level is coming. When knowledge is a result of experience, cooperation and self-awareness, then a fully developed personality who aims at personality is true. The pedagogical relation needs genuiness and unconditional positive regard and not an authoritarian school with rewards and punishment. These films not only reflect theory on practice but also offer a critical perspective of the value of pedagogical relation.

Key words: psychopedagogical approaches, pedagogical relationship, synthetic pshychopedagogy, cinematic representation, cinema.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	7
Α. Θεωρητικό μέρος	
Κεφάλαιο 1. Υφολογικές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής σχέσης	
Εισαγωγικά.....	9
1.1. Ο παιδαγωγικός έρωτας στον Πλάτωνα.....	10
1.2. Η παιδαγωγική σχέση στη χριστιανική παιδαγωγική.....	11
1.3. «Η πεσταλότητα αγάπη»	12
1.4. M. Montessori (1870-1952).....	13
1.5. Η παιδαγωγική σχέση από μια ψυχαναλυτική οπτική.....	14
1.6. Η παιδαγωγική σχέση στον Φρενέ.....	17
1.7. Η παιδαγωγική σχέση στην προσωποκεντρική παιδαγωγική του Carl Rogers.....	18
1.8. Η παιδαγωγική σχέση στην παιδαγωγική του Paulo Freire.....	20
Κεφάλαιο 2	
2.Προσεγγίσεις στις κινηματογραφικές ταινίες.....	22
2.1. Η κινηματογραφική ταινία ως πολιτιστικό έργο/ έργο τέχνης.....	23
2.2. Ο κινηματογράφος ως Μέσο Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας.....	25
2.3. Η σχέση της κινηματογραφικής ταινίας με τον θεατή και την πραγματικότητα.....	28
Β. Ερευνητικό μέρος	
Κεφάλαιο 3	
3.Ανάλυση και ερμηνεία παιδαγωγικής σχέσης με βάση ψυχοπαιδαγωγικές σχολές.....	31

3.1. “To sir with love”: Η παιδαγωγική της αγάπης.....	31
3.2. “Dead poets society”: μια προσωποκεντρική «κοινωνία» γνώσης.....	37
3.3. «Entre les murs»: ανάλυση υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής του Paulo Freire.....	44
3.4. “ L’ heure de la sortie” : Η παιδαγωγική σχέση από ψυχαναλυτική ματιά.....	50
Συμπεράσματα.....	56
Γ. Δημιουργικό μέρος.....	59
«Εξω από τα τείχη».....	60
Βιβλιογραφία.....	70
Διαδικτυογραφία	73

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη της αναπαράστασης της παιδαγωγικής σχέσης, που αναπτύσσεται μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου στον κινηματογράφο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι η ανάλυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή σύμφωνα με τα μοντέλα θεωρίας συγκεκριμένων παιδαγωγών και πώς αυτή η σχέση έχει απεικονιστεί από τους δημιουργούς κινηματογραφικών ταινιών. Αφού γίνει λόγος για την αξία του κινηματογράφου ως έργο τέχνης, για τον ρόλο του ως μέσο αναπαράστασης και επιρροής της πραγματικότητας και για τη σχέση του με τον θεατή, θα μελετηθούν ταινίες που αντιπροσωπεύουν ενδεικτικά μερικές από τις ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που μελετώνται. Θα αναλυθεί η δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον, όπου δάσκαλοι και μαθητές καλούνται να αναμετρηθούν με εκπαιδευτικές προκλήσεις, εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις, που διαμορφώνουν το τόξο μεταβολής τόσο της μιας μεριάς όσο και της άλλης.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η παιδαγωγική σχέση υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής του Πλάτωνα, της Μοντεσσόρι, του Πεσταλότσι, της Ορθόδοξης χριστιανικής παιδαγωγικής, της Ψυχαναλυτικής, του Rogers, του Φρενέ και του Φρέιρε. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναλυθεί ο σημαντικός ρόλος του κινηματογράφου ως μια σύγχρονη τέχνη, ως ένα νέο μέσο μαζικής ενημέρωσης καθώς και η σχέση του με τον θεατή.

Το ερευνητικό μέρος βασίζεται μεθοδολογικά στην ανάλυση του περιεχομένου τεσσάρων ενδεικτικά επιλεγμένων ταινιών, που είναι οι εξής: «To sir with love», « Dead poets society», « Entre les murs» και « Heure de la sortie» που συνδιαλέγονται με κάποιες από τις παραπάνω παιδαγωγικές θεωρίες. Βασική παράμετρος της επιλογής είναι η παιδαγωγική σχέση, όπως παρουσιάζεται στην κάθε ταινία να μπορεί να μελετηθεί κατά την αντίστοιχη προσέγγιση που έχει προεπιλεγθεί. Επιπλέον, οι ταινίες ξεκινούν από το 1967 έως το 2018, σε ένα βάθος πενήντα χρόνων, όπου μπορεί να επιλέγεται στα πλαίσια αυτού του εκπονήματος να αναλυθούν υπό του πρίσματος διαφορετικών σχολών παιδαγωγικής, αλλά ο πυρήνας της παιδαγωγικής σχέσης και οι εκπαιδευτικές προκλήσεις είναι παρόμοιες σε κάθε ιστορική εποχή. Στην πρώτη μελετάται η παιδαγωγική σχέση σύμφωνα με τη θεωρία του Πεσταλότσι, στη δεύτερη βάσει της προσωποκεντρικής παιδαγωγικής του Ρότζερς, στην τρίτη κατά την παιδαγωγική του Φρέιρε και τέλος, η τέταρτη θα μελετηθεί σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία. Στη συνέχεια

ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προβληματισμοί που προκύπτουν από τη μελέτη των ταινιών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο που αφορά στο δημιουργικό μέρος της εργασίας βρίσκεται το σενάριο μιας ταινίας μικρού μήκους με τίτλο: «Έξω από τα τείχη». Η ιστορία είναι εμπνευσμένη από τη θεωρία του Πλάτωνα για τον παιδαγωγικό έρωτα, που λαμβάνει χώρα στην παιδαγωγική σχέση και την επικινδυνότητα που μπορεί να προκαλέσει η σύγχυση του ιδεώδους αυτού με τη φυσική έλξη των δυο προσώπων.

A. Θεωρητικό μέρος

1. ΥΦΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Εισαγωγικά

Με τον όρο «παιδαγωγική σχέση» αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή . Πρόκειται για μια σχέση που αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων και ασκείται σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Θα τη χαρακτηρίσαμε ως κατευθυνόμενη μιας και η πράξη που λαμβάνει χώρα μεταξύ των δύο πλευρών, προϋποθέτει τη συνοχή ενός συνόλου σκόπιμων πράξεων που υπακούουν στις αρχές κάποιας γενικής θεωρίας (Postic, 1995).

Από κοινωνιολογικής πλευράς γνωρίζουμε πως η κοινωνία αντικατοπτρίζεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο η ίδια διαμορφώνει. Επομένως, σύμφωνα με τον Durkheim, ο παιδαγωγός εκπροσωπεί την εξουσία απέναντι στον μαθητή μιας και καλείται πρώτα να τον εντάξει στις δομές της και εν συνεχεία να του εγχαράξει την ιδεολογία , την κουλτούρα και τη γνώση , που η ίδια προορίζει για εκείνον. Στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνιακής ανταλλαγής ασκείται συμβολική βία από τον δάσκαλο στον μαθητή και ο κοινωνικός έλεγχος επικαλύπτεται από το παιδαγωγικό κύρος και το μύθευμα της άπλετης παιδαγωγικής ελευθερίας του διδάσκοντος.

Από ψυχολογικής σκοπιάς, η παιδαγωγική σχέση προϋποθέτει την ύπαρξη συναισθηματικού υπόβαθρου μεταξύ του παιδαγωγού κα του παιδαγωγούμενου. Η σχέση αυτή βιώνεται σε ένα κλίμα αποδοχής, διευκόλυνσης , όπου με τρόπο ενισχυτικό ο διδάσκων επιλέγει τα κοινωνικά μηνύματα που θέλει να επικοινωνήσει στο διδασκόμενο πρόσωπο είτε λεκτικά είτε όχι (Κοσμόπουλος Αλ.& Βασιλόπουλος Στ., 2010).

Το ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης αποτελεί αντικείμενο μελέτης και θεωρητικών προσεγγίσεων διακεκριμένων παιδαγωγών. Παρακάτω θα αναφερθούμε ενδεικτικά στη διαμόρφωση της δυναμική σχέσης δασκάλου-μαθητή, από ορισμένες οπτικές.

1.1. Ο παιδαγωγικός έρωτας στον Πλάτωνα

Για τον Πλάτωνα η φιλοσοφία και η αγωγή συνδέονται άρρηκτα. Ο φιλόσοφος στοχεύει στην πνευματική και ηθική ανάταση κάθε ικανού πολίτη μέχρι να φτάσει στην απόκτηση του υπέρτατου Αγαθού και της Αλήθειας. Αυτό, βέβαια, συμβαίνει σε μια κοινωνία ενάρετη μακριά από διεφθαρμένα ήθη, γιατί, διαφορετικά, η αγωγή δεν έχει υπόσταση και ο φιλόσοφος είναι άνευ εξουσίας (Debesse M. , Mialaret G., 1980).

Για τον φιλόσοφο Πλάτωνα, η παιδαγωγική σχέση δεν στοχεύει μόνο στη γνώση αλλά και στη διαμόρφωση της ψυχής , ώστε να είναι καλή και δίκαιη. Στο «Συμπόσιο» σηματοδοτεί τον «Έρωτα» ως το πάθος για πνευματική δημιουργία, για την απόκτηση αγαθών όπως την αλήθεια, την ομορφιά και την ηθική τελειότητα. Άλλωστε, το συμπόσιο είναι εκδήλωση ομαδικού και θρησκευτικού χαρακτήρα. Από τη μια οι πολεμιστές δειπνούν μαζί για να συσφίξουν τους δεσμούς τους, όπως συνέβαινε στην αρχαία Σπάρτη, από την άλλη πρέπει χάριν της λατρείας των Μουσών, πριν το φαγητό να τελέσουν μια θυσία. Η οиноποσία ελευθερώνει τις αισθήσεις τους και έτσι η αγωγή και ο έρωτας αποκτούν άλλη αξία (Debesse M., Mialaret G., 1980).

Με ρίζες από την αρχαία Ελλάδα, ο «έρως» αποτελεί ένα φαινόμενο της Παιδαγωγικής, όπου μέσα από τη βαθιά συνάντηση του διδάσκοντος και του διδασκόμενου και την αισθητική απόλαυση που αυτή προσφέρει, αποτελεί μια παιδαγωγική ενέργεια εκλεκτική από τη φύση της, ώστε να μη λειτουργεί με τη μάζα, αλλά πιο ποιοτικά.

Ο μαθητής ελκύεται από τον παιδαγωγό όχι σωματικά, αλλά διανοητικά. Για τους αρχαίους Έλληνες η παιδεία θεωρούταν ως σχέση που για να μεταδοθεί το ιδεώδες της μόρφωσης έπρεπε να προσεγγιστεί ερωτικά. Ο μεγαλύτερος που παιδαγωγεί φροντίζει τον νεότερο με αφοσίωση και ο δεύτερος καλείται να φανεί αντάξιός αυτού του έρωτα. Έτσι αναπτύσσεται στενή σχέση, όπου οι ψυχές επικοινωνούν, ο μικρότερος έχει ως πρότυπο τον μεγαλύτερο και υπάρχει αμφίδρομη παιδαγωγία. Τέλος, με τον παιδαγωγικό έρωτα γεφυρώνεται ο κόσμος των αισθήσεων με αυτόν των ιδεών και το απόλυτο Αγαθό, ώστε να επιτυγχάνεται ο σκοπός της παιδαγωγίας από το φυσικό κάλλος στο απόλυτο κάλλος του πνεύματος (Κοσμόπουλος Αλ., 2000).

1.2. Η παιδαγωγική σχέση στη χριστιανική παιδαγωγική

Η χριστιανική παιδαγωγική αποτελεί την πρόταση του χριστιανισμού για την παιδαγωγική σχέση. Σε μια εποχή σαν τη δική μας που η χριστιανική θρησκεία δεν φαίνεται να παίζει τον ρόλο που είχε κάποτε στη δημόσια σφαίρα, ίσως κάποιος θεωρήσει δευτερεύουσας αξίας ή και ανούσια τη χριστιανική παιδαγωγική. Παρόλα αυτά εμείς θα κάνουμε μία μικρή αναφορά καθώς όλο το ανθρωπιστικό κίνημα έχει επηρεαστεί πολύ από τον χριστιανικό λόγο. Ακόμα, όπως πολύ εύστοχα καταγράφει ο Ζιάκας η θρησκεία δείχνει έναν άλλο δρόμο προς την κατανόηση του υποκειμένου, μαζί με την τέχνη, την επιστήμη και τη φιλοσοφία. (Ζιάκας, σελ 86, 2001). Η χριστιανική παιδαγωγική έχει γνωρίσει πολλές εφαρμογές σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της Γης, σε πολλές ιστορικές περιόδους. Εμείς θα αναφερθούμε στο πώς σύγχρονοι παιδαγωγοί περιγράφουν την παιδαγωγική αυτή σχέση στην εποχή μας, με βασικό σύγγραμμα αναφοράς το πολύ καλό βιβλίο του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, «Μελετήματα Ορθόδοξης Χριστιανικής Παιδαγωγικής», εκδ. Γρηγόρης, 2004.

Κατά τον Κοσμόπουλο στην Ορθόδοξη Χριστιανική Παιδαγωγική συνυπάρχουν δύο επιστημονικοί κλάδοι, αυτός της θεολογίας και της παιδαγωγικής. Υπογραμμίζει ότι δεν πρέπει να προκληθεί σύγχυση μεταξύ τους. Η παιδαγωγική διατηρεί την επιστημονική της αυτοτέλεια, αλλά η φιλοσοφία της (γιατί κάθε παιδαγωγική κίνηση έχει από πίσω της μία φιλοσοφία), είναι η ορθόδοξη πίστη, η οποία τη διαποτίζει, τη «μεταμορφώνει». «Ο ορθόδοξος χριστιανός παιδαγωγός δεν θεολογεί, αλλά παιδαγωγεί θεολογικά» (Κοσμόπουλος, 2004).

Πρότυπο του δασκάλου στη χριστιανική παιδαγωγική είναι ο ίδιος ο Χριστός. Το ήθος του είναι το ήθος που πρέπει να αποσκοπεί να έχει ο εκπαιδευτικός: εμπνεόμενο από αγάπη και ελευθερία. Είχε ταπεινότητα, σεβασμό στο συνομιλητή του και χρησιμοποιούσε τον διάλογο (Κογκούλης, 2008). Η παιδαγωγική σχέση έχει έγνοια πνευματική εδώ, συμπορεύεται με μετοχή στα εκκλησιαστικά μυστήρια, οπωσδήποτε από πλευράς του παιδαγωγού (Ταράσαρ, 2001 στον Φωτίου (επιμ.). Αυτό δε σημαίνει παραγνώριση της σωματικής και συναισθηματικής αγωγής, αφού όλα αυτά επικοινωνούν, ως συγκοινωνούντα δοχεία. Η αυτογνωσία υπογραμμίζεται παντού ως προϋπόθεση εσωτερικής ειρήνης. «Απόκτησε την εσωτερική ειρήνη και ένα πλήθος ανθρώπων θα βρουν τη σωτηρία κοντά σου» λέει ο άγιος Σεραφείμ του Σάρωφ (παρατίθεται από τον Κοσμόπουλο, 1999 στον Φωτίου (επιμ.). Σκοπός της χριστιανικής προσέγγισης της

παιδαγωγικής είναι η θέωση του ανθρώπου, η αγιοποίησή του. Η σχέση βιώνεται υπό τη σκέπη και τη φώτιση του Θεού, συμπορεύεται με τα εκκλησιαστικά μυστήρια, την προσευχή, την εξομολόγηση και την κοινωνία. Διέπεται δε από πλευράς του εκπαιδευτικού από ασκητικότητα, ταπεινότητα. Ο Χριστός τόνισε ότι στα παιδιά ανήκει η Βασιλεία των Ουρανών και τα προσκάλεσε κοντά του, χρήζοντάς τα κοινωνούς της βασιλείας του. Αυτή η αγαπητική κλήση προς τα παιδιά χαρακτηρίζει και την παιδαγωγική σχέση.

1.3. «Η πεσταλότητα αγάπη»

Η παιδαγωγική σχέση στον Ελβετό παιδαγωγό (1746-1847) έχει ως πυρήνα της την Αγάπη και εστιάζει στη δυναμική των διανθρώπινων σχέσεων. Μια αγάπη που απορρέει από τη βαθιά θρησκευτική του πίστη και μαζί με αυτήν αποτελούν θεμέλιο λίθο της ανθρωπότητας και σκοπό της αγωγής. Ο δάσκαλος, θεωρεί ο Πεσταλότσι, ότι χρειάζεται να πλησιάσει το παιδί κατά το πρότυπο του Ιησού, αποτελώντας έτσι, η αγάπη αυτή την ουσία αλλά και το μέσο της παιδαγωγικής του μεθόδου. Σε αυτή την αγαπητική, αμφίπλευρη σχέση ο παιδαγωγός οφείλει όχι μόνο να «ανοίξει» την καρδιά του παιδιού, αλλά και να την «πλατύνει». Επιπλέον, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδαγωγούμενου και να συμπεριφερθεί με «μητρική» αφοσίωση, φροντίδα και ανιδιοτέλεια. Οικογένεια και σχολείο για αυτόν είναι το ίδιο και το αυτό (Κοσμόπουλος, 2000).

Η αγάπη έλεγε ο Πεσταλότσι ότι συνδέει τον Θεό και τον άνθρωπο. Ο άνθρωπος χωρίς την αγάπη και χωρίς τον Θεό δεν έχει ανθρωπισμό και δεν μπορεί να ζει παρά μόνο σε ένα περιβάλλον γεμάτο θάνατο και φθορά. Θεωρεί πως από μόνα τους τα γράμματα δεν παράγουν γνώση, αλλά χρειάζεται η αγάπη που ενέχει τον Θεό και είναι βασικό κομμάτι της αγωγής (Κοσμόπουλος, 2000).

Στην παιδαγωγική σχέση τόσο στον παιδαγωγικό έρωτα του Πλάτωνα όσο και στην πεσταλότητα αγάπη, το πάθος και η ικανοποίηση με σκοπό την πραγμάτωση της ευτυχίας είναι ένας κοινός παρονομαστής. Ωστόσο, στη δεύτερη περίπτωση η αγάπη του παιδαγωγού υφίσταται αυθόρμητα, ανεξαρτήτως της ψυχολογικής, πνευματικής ποιότητας του υποκειμένου που βρίσκεται στη θέση του νεαρού μαθητευόμενου. Ο δάσκαλος δε μετέχει άμεσα στη χαρά

που θα του δώσουν οι καρποί της διαπαιδαγώγησής του, αλλά είναι κάτι που μακροπρόθεσμα ελπίζει ότι θα επιτευχθεί παρατηρώντας το παιδί στην καθολικότητά του διώχνοντας έτσι κάθε ίχνος εγωκεντρικότητας από την πλευρά του. Στην παιδαγωγική αγάπη, τέλος, ο παιδαγωγός κλείνει στην αγκαλιά του κάθε παιδί χωριστά και όλα μαζί με γενναιοδωρία και στιβαρότητα (Κοσμόπουλος Αλ., 2000). Κλείνει δε το κάθε παιδί ως ολότητα, σώμα, πνεύμα και ψυχή (Κοσμόπουλος, 1972). Δεν είναι τυχαίο ότι ο Πεσταλότσι έγινε πολύ γρήγορα παγκόσμια γνωστός, σε όλες τις ηπείρους, όπως αναφέρει ο Κοσμόπουλος, και έφτασε να είναι συνώνυμο της «παιδαγωγικής ευφυΐας» (Κοσμόπουλος, 1970)

1.4. M. Montessori (1870-1952)

Η παιδαγωγική της Montessori βασίζεται στην ελευθερία που πρέπει να έχει το παιδί για να εξελιχθεί σύμφωνα με την ατομική, εσωτερική του νομοτέλεια. Μια ελευθερία που δεν θα πρέπει να δηλητηριάζεται από την κατευθυντική διάθεση των ενηλίκων. Αν και ο καθένας μας, όπως πιστεύει η Montessori, έχει γεννηθεί με συγκεκριμένες ικανότητες και άρα η εξέλιξή του είναι λίγο ως πολύ προκαθορισμένη από τη φύση του, ωστόσο σε κάποια στάδια της ανάπτυξής μας είμαστε περισσότερο επιρρεπείς στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Κρίβας, 1998).

Στην παιδαγωγική, λοιπόν, σχέση σύμφωνα με τη Montessori ο παιδαγωγός επιβάλλεται να απλοποιήσει το πολύπλοκο περιβάλλον και να το διαμορφώσει ανάλογα με την ηλικιακή και αναπτυξιακή βαθμίδα του παιδευομένου, κάτι που χαρακτηρίζει ως πράξη «κανονική» (Normal). Μια κανονικότητα που στηλιτεύεται στον βωμό μιας παιδαγωγικής που καταπιέζει το παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας ενηλίκων. Προκύπτει επομένως αδήριτη ανάγκη το παιδί να αντιμετωπίζεται ως αληθινή ύπαρξη που να έχει το δικαίωμα να απολαμβάνει την ελευθερία στον λόγο του, στις κινήσεις του και στην επιλογή υλικών κατά τη διαδικασία της αγωγής του (Κρίβας, 1998).

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση η ελευθερία είναι συνώνυμη του σεβασμού της ιδιαίτερης προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Μια ελευθερία που εφόσον δεν παρακάμπτεται, οδηγεί στη διαμόρφωση ανεξάρτητων και ελεύθερων ενηλίκων ατόμων και ενέχει την έννοια της πειθαρχίας με τρόπο αυθόρμητο και φυσικό. Σε ένα ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον αγωγής όπου δίνεται μεγάλη σημασία στην αυτενέργεια δεν υπάρχει χώρος για ποινές. Το παιδί γνωρίζοντας από μόνο του τις ανάγκες του μπορεί να αναπτύσσει πρωτοβουλίες

για τον ρυθμό που θα ακολουθήσει κατά τη μάθηση και να επιλέξει τα αντικείμενα που το ενδιαφέρουν σύμφωνα με τα βιώματά του(Κρίβας, Σπ., 1998).

Καταλήγοντας, για τη Montessori ο διδάσκων χρειάζεται να σεβαστεί τη φύση του μαθητή του , ώστε ο ίδιος ο διδασκόμενος να ανακαλύψει μέσω αυτής τη λειτουργία της αυτοδιδασχής (Debesse M., Mialaret G., 1980). Ο εκπαιδευτικός στο περιβάλλον αυτονομίας και αυτοκαθοδήγησης που προετοιμάζει, βοηθάει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή του, ενώ ο ίδιος πέφτει από το «βάθρο» και αναλαμβάνει τον ρόλο του παρατηρητή και του καθοδηγητή για την απόκτηση της γνώσης. Είναι αρμόδιος να εξασφαλίσει ένα ασφαλές συναισθηματικό πλαίσιο στο οποίο η μάθηση θα είναι βίωμα και κίνηση, παρά μια στατική ακρόαση.

1.5. Η παιδαγωγική σχέση από μια ψυχαναλυτική οπτική

Η ψυχαναλυτική σχολή έχει υπάρξει μία από τις σημαντικότερες σχολές ψυχολογίας, πολύ επιδραστική και με μία διαρκή δυναμική παρουσία στις ανθρωπιστικές επιστήμες και όχι μόνο. Ιδρυτής της ο Σίγκμουντ Φρόυντ (1856-1939) , που θεωρείται και πατέρας της σύγχρονης ψυχολογίας. Απέδωσε δυσλειτουργικές συμπεριφορές όχι σε οργανικά αλλά σε ψυχικά αίτια, και δε σε εσωτερικές συγκρούσεις που είχαν απωθηθεί στο ασυνείδητο. Οι κύριες συγκρούσεις είχαν σχέση με τα ένστικτα, ψυχολογικά και επιθετικά. Για τον Φρόυντ και τους διάδοχούς του στην ψυχαναλυτική σχολή ο ανθρώπινος ψυχισμός αποτελείται από τρία στοιχεία ,το Εκείνο(Αυτό)/Id, μια ασυνείδητη δύναμη που λειτουργεί με βάση την αρχή της ηδονής, το Εγώ/Ego, που μεσολαβεί ανάμεσα στο Αυτό και στο Υπερεγώ, λειτουργεί με βάση την πραγματικότητα και είναι συνειδητό και , τέλος, το Υπερεγώ/Superego , οι ηθικές αρχές της κοινωνίας , όπως μεταφέρονται από τους γονείς και την κοινωνία (Γεωργαντά, 2003).Ο Φρόυντ δεν παραδεχόταν την υπεροχή μίας και μοναδικής βούλησης αλλά ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα σύνθετων εσωτερικών συστημάτων και ότι η προσωπικότητα συνδέεται με τα στάδια ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης (Bartlett, Burton, 2016). Διάδοχοί του ή και μαθητές του που αποσχίστηκαν από την κλασική ψυχανάλυση υπήρξαν η Melanie Klein, ο Carl Jung, ο Otto Rank, ο Winnikott, ο Bion, ο Lacan κ. ά. (Brusset, 2005).

Οι ψυχαναλυτές κάνουν μία ανάγνωση, ερμηνεία της παιδαγωγικής σχέσης και της μαθησιακής διαδικασίας από τη δική τους επιστημονική οπτική. Πολλοί παιδαγωγοί υιοθέτησαν μέρος ή όλη

την ψυχαναλυτική θεωρία, για να κατανοήσουν και να διαφωτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά οι γαλλόφωνοι και οι εκπαιδευμένοι στη Γαλλία, αφού εκεί η ψυχανάλυση υπήρξε ιδιαίτερα δημοφιλής.

Θα αναφέρουμε επιγραμματικά ορισμένες πτυχές της ψυχαναλυτικής παιδαγωγικής και δη σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική σχέση. Το σχολείο είναι , πρώτα από όλα, ένας μεταβατικός χώρος από την παιδική στην ενήλικη ζωή , αλλά και το παιχνίδι που λαμβάνει χώρα εκεί μέσα είναι ένα πέρασμα από την «πραγματική ζωή» σε μία προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας με δική της ύπαρξη (Παύλου (εισαγ.) στο Cifali & Imbert, 2005). Ο Freud ο ίδιος υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θέλουν να έχουν «παιδιά- μοντέλα», καταστέλλοντας τις ενορμήσεις των παιδιών, κάνοντάς τα «αποστειρωμένα, αποσεξουαλικοποιημένα, που εξασφαλίζουν την ειρήνη» (Freud, 1985 παρατίθεται στους Cifali&Imbert, 2005:41). Κατά την ψυχαναλυτική παιδαγωγική , ο παιδαγωγός οφείλει να έχει ψυχαναλυθεί ο ίδιος, ώστε να μπορεί να τη χρησιμοποιεί , για να στηρίζει τη δουλειά του (Cifali&Imbert, 2005) αλλά και γιατί όπως σημειώνει ο Φρόυντ, το ασυνείδητο του παιδαγωγού διαμορφώνει την παιδαγωγική του (Παύλος, όπ. π.). Ο παιδαγωγός δεν μπορεί να συναισθανθεί την παιδική ηλικία που έχει απέναντί του, αν έχει αποξενωθεί από αυτήν. Η ψυχανάλυση προσφέρει αυτήν την αποκάλυψη επιθυμιών, ιδεών και διεργασιών της παιδικής ηλικίας (Freud, 1979 στο Cifali&Imbert, 2005 133).

Η παιδαγωγική σχέση κατά τους ψυχαναλυτές διαμορφώνεται στο ορατό επίπεδο της διαπροσωπικής επικοινωνίας αλλά και στο επίπεδο των ασυνείδητων παρορμήσεων και των φαντασμάτων, δηλ. στον ασυνείδητο μηχανισμό (Postic, 1995) . Ο μαθητής προβάλλει στους δασκάλους του τις συγκρούσεις που έχει με τους γονείς του. Από την άλλη πλευρά και οι παιδικές συγκρούσεις που είχε ο δάσκαλος με τους γονείς του και τους εκπαιδευτικούς αναβιώνουν με διάφορες μορφές και τυχαία από κάποια αντίδραση μαθητή του. Οι αντιδράσεις επιθετικότητας και ενοχής ορισμένων δασκάλων έχει να κάνει με το πώς εσωτερίκευσαν το παρελθόν του. Μπορεί να έχουν επιθυμία να κυριαρχούν στα παιδιά ή να τα υπερπροστατεύουν , για να επιβεβαιώνονται ως ενήλικες, υπερεκτίμηση της παιδικής ηλικίας, για να αποφεύγουν τις δυσκολίες της ενήλικης ζωής και τις συγκρούσεις. Αν δεν έχει αντιληφθεί το δικό του προσωπικό παρελθόν, ενδέχεται να παραμορφώνει την πραγματικότητα στη σχολική τάξη, καθώς την αντιλαμβάνεται μέσα από το δικό του παρελθόν (Mauco 1968, στον Postic, 1995).

Για αυτό και ο Mauco (1968), όπως τον παραθέτει ο Postic γράφει: «Η μορφωτική αξία ενός δασκάλου είναι σχετική με τον βαθμό της συναισθηματικής του ωριμότητας. Ανάλογα με τον βαθμό ελέγχου των δικών του παρορμήσεων και τον τρόπο αντίδρασης του στην ασυνείδητη συμπεριφορά του παιδιού, ο δάσκαλος το βοηθά ή όχι να ξεπερνά τις δυσκολίες που συναντά.» (Postic, 1995 :216). Όπως λέει αλλιώς ο Mauco (1997 :158) «Πολύ συχνά ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε δύο παιδιά : το παιδί που έχει μπροστά του και το απωθημένο παιδί. Χωρίς να το συνειδητοποιεί , φέρεται στο πρώτο όπως βίωσε το δεύτερο».

Άλλη μια σημαντική παράμετρος από την ψυχαναλυτική οπτική της παιδαγωγικής σχέσης είναι η μεταβίβαση που κάνει ο μαθητής στον παιδαγωγό. Μεταβίβαση είναι το σύνολο των συναισθηματικών εκδηλώσεων του παιδιού , με τις ασυνείδητες αιτίες, προς την κατεύθυνση κυρίως του δασκάλου, με μορφή φιλική ή εχθρική, θετική, δηλαδή, ή αρνητική . Ο μαθητής μεταβιβάζει στο δάσκαλό του συναισθήματα ή σκέψεις που έζησε ή ζει με τους γονείς του, γιατί είναι ακόμα σε σχέση μαζί τους. Ακόμα η μεταβίβαση μπορεί να φανερώνει μία ανολοκλήρωτη επιθυμία που ζητά ικανοποίηση (Postic, 1995). Ενδιαφέρουσες είναι και οι ψυχαναλυτικές μελέτες για τη μεταβίβαση όλης της σχολικής τάξης . Σύμφωνα με τις αναλύσεις του Angelo Bejarano ο μαθητής κάνει άμεση μεταβίβαση στον δάσκαλο, πλάγια μεταβίβαση στους άλλους μαθητές , ομαδική μεταβίβαση στην ομάδα καθ' εαυτήν αλλά και στον εξωτερικό κόσμο (διευθυντής, σχολείο). Κατά την ψυχαναλυτική παιδαγωγική, αν ο δάσκαλος παίρνει αρνητική μεταβίβαση και η ομάδα των συμμαθητών το ίδιο, εξιδανικεύεται ο υπόλοιπος κόσμος. Αν ο δάσκαλος παίρνει θετική μεταβίβαση, και η ομάδα συμμαθητών αρνητική μεταβίβαση, ο εξωτερικός κόσμος γίνεται αντιληπτός ως θετικός ή αντιφατικός. Αν ο δάσκαλος παίρνει θετική μεταβίβαση και η ομάδα των συμμαθητών το ίδιο, ο εξωτερικός κόσμος αντιλαμβάνεται ως αρνητικός. Υπό την οπτική της Melanie Klein, ο αρχηγός μίας ομάδας μες στην τάξη προβάλλει αρνητική μεταβίβαση στον εκπαιδευτικό (επικίνδυνο αντικείμενο) και την καλή στην ομάδα (μητέρα) προς την οποία ταυτίζεται και την οποία πρέπει να προστατεύσει, να υπερασπίσει από τον δάσκαλο. Υπάρχει και μία ταύτιση με τον αρχηγό της ομάδας που αντιστοιχεί σε μία ναρκισσιστική άμυνα . Ενδέχεται να υπάρξει και μία ομαδική νεύρωση, όταν η μεταβίβαση των μαθητών είναι ομαδική, επειδή του αποδίδουν κάποιον ρόλο. Ο δάσκαλος είναι ο ακούσιος παρακινητής συναισθηματικών εκδηλώσεων των μαθητών , που παίρνει διάφορες μορφές (Postic, 1995).

Εξίσου σημαντική είναι και η αντιμεταβίβαση του δασκάλου προς τον μαθητή, δηλαδή η ανταπόκριση του δασκάλου, το αντιερέθισμα, η αντιδιέγερση απέναντι στη μεταβίβαση του μαθητή. Ενδέχεται η αντιμεταβίβαση να έχει κάποια εχθρότητα προς τον μαθητή ή με μία πιο συγκεχυμένη συγκινησιακή μορφή που εκφράζει φόβο απόρριψης, όπως μη λεκτική επικοινωνία, με παρατεταμένο άγγιγμα χεριού ή μη λεκτική αντιπάθεια (Postic, 1995). Ο Maucos υπογραμμίζει τη σημασία του να μην εισπράττει προσωπικά τη μεταβίβαση του μαθητή, ως προσωπικές προσβολές

1.6. Η παιδαγωγική σχέση στον Φρενέ

Ο Φρενέ (1896-1966) ήταν Γάλλος παιδαγωγός που υπήρξε εκ των επιδραστικότερων παιδαγωγών του 20^{ου} αιώνα. Έφερε μία ολόκληρη μεταρρύθμιση που εφαρμόστηκε σε γαλλόφωνες χώρες με στόχο την αλλαγή των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων. Έφερε στο κέντρο της εκπαίδευσης το παιδί, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ένα παιδοκεντρικό σχολείο. Στόχος πρέπει να είναι όχι η χρησιμοθηρική γνωστική κατάρτιση αλλά ο εμπλουτισμός της προσωπικότητας του παιδιού. Το σχολείο που οραματίστηκε ο Φρενέ είναι το σχολείο της εργασίας, χωρίς να παραμελείται η διανοητική εργασία, αλλά η εργασία θα είναι ο κινητήρας της λαϊκής γνώσης (Κρίβας, 1998).

Η παιδαγωγική σχέση κατά τον Φρενέ είναι κατ' εξοχήν δημοκρατική. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι δημοκρατικός και να εκπαιδεύει στην αξιοπρέπεια και στο σεβασμό δημοκρατικούς ανθρώπους (Καρράς, 2014). Για αυτόν τον λόγο προτάσσει ο Φρενέ ως ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής του την ελεύθερη έκφραση του παιδιού. Το παιδί πρέπει να μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματα, τις συγκινήσεις του και τις εντυπώσεις του. Στην παιδαγωγική σχέση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καλός ακροατής και δεκτικός, για να ευνοεί την ελεύθερη έκφραση (Peuronie, 2000). Τα παιδιά οργανώνονται σε μαθητικά συμβούλια, τα οποία έχουν άποψη και λόγο για την οργάνωση της σχολικής ζωής. Όλη η τάξη είναι μια κοινότητα και κυριαρχεί ο διάλογος και η επικοινωνία. Βασική προτεραιότητα είναι η καλλιέργεια της αυτονομίας και της ελευθερίας των μαθητών, για αυτό και στην παιδαγωγική σχέση η ελευθερία είναι σημαντική αξία. Η μη-βία είναι βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης, σε μία εποχή τότε ειδικά που γινόταν χρήση βίας από πλευράς των δασκάλων (Λάχλου, χ.χ.). Η παιδαγωγική σχέση χτίζεται από παιδαγωγούς ανοιχτούς, φιλικούς και ενθαρρυντικούς

και έτσι είναι και η παιδαγωγική σχέση ενέχει αυτά τα στοιχεία. Η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι βασικό στοιχείο στην σχέση : το κάθε παιδί είναι αποδεκτό, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού του υπόβαθρου (Φωτεινός, 2012)

1.7. Η παιδαγωγική σχέση στην προσωποκεντρική παιδαγωγική του Carl Rogers

Μία από τις επιδραστικότερες και σημαντικότερες προσεγγίσεις της παιδαγωγικής σχέσης στην εποχή μας και στον αιώνα που μόλις πέρασε , αλλά και σε αυτόν που διανύουμε είναι της προσωποκεντρικής σχολής, ιδρυτής της οποίας θεωρείται ο Carl Rogers. Όπως πάντα στην επιστήμη, δεν υπήρξε η προσέγγιση του παρθενογένεση. Ενσωματώνει τον χριστιανισμό, αφού ξεκίνησε με θεολογικές σπουδές (αν και κατέληξε αγνωστικιστής), ανατολικές θρησκείες, τις οποίες γνώρισε, υπαρξιστική φιλοσοφία , μέσα από την οπτική Buber, την πειραματική και την κλινική ψυχολογία , τη φαινομενολογία . Αντιτάχτηκε στον μιχεβιορισμό και σε μεγάλο βαθμό και την ψυχανάλυση, κυρίαρχα ρεύματα της εποχής του, λόγω του ντετερμινισμού που υποστήριζαν, αντίθετα με τη δική του πιο ανοιχτή εμπειρία της θεραπευτικής σχέσης (Κοσμόπουλος-Μουλαδούδης, 2003, Μπρούζος, 2004).

Για τον Rogers ο άνθρωπος είναι φύσει καλός με τάση για αυτοπραγμάτωση. Αν στην παιδική του ηλικία ,όμως, δε βιώσει αποδοχή και αναγνώριση, αρχίζει να υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στον αληθινό του εαυτό και στον ιδανικό. Έτσι, αντί για να εξελιχθεί ως ένα ελεύθερο πρόσωπο, υιοθετεί προσωπεία. Αποκτά άγχος και άμυνες (Παπαδάτου, Μπελάλλη, 2008 σελ 238). Ένας θεραπευτής, ένας εκπαιδευτικός που θα έχει μία γνήσια και βαθιά σχέση με τον άνθρωπο που έχει απέναντί του, μπορεί να τον βοηθήσει, να τον διευκολύνει να αποδεχτεί τον εαυτό του, να ακούσει τις επιθυμίες του , τις ανάγκες του και να αποκτήσει μια «εσωτερική εστία αναγνώρισης» και όχι μία εστία αναγνώρισης που να βρίσκεται στους γύρω του (Πόλυ & Ιούλιος Ιωσηφίδης, 2001 στο Ασημάκης (επιμ.)196).

Αυτή η παιδαγωγική σχέση για να είναι θεραπευτική προϋποθέτει ορισμένα πράγματα. Ο Rogers υπογραμμίζει τρεις θεραπευτικές/ παιδαγωγικές στάσεις , που οφείλει να κατέχει ο παιδαγωγός για να βοηθήσει τον μαθητή να εξελιχθεί σε ελεύθερο και πραγματωμένο πρόσωπο. Την άνευ

όρων αποδοχή, που σημαίνει ότι αποδέχομαι τον άλλο ως ανθρώπινη ύπαρξη με αξία, ως ένα ελεύθερο ανθρώπινο όν, χωρίς αυτό να σημαίνει πλήρη συμφωνία με όλες τις επιλογές του μαθητή. Έπειτα, την γνησιότητα, που έγκειται σε δύο επίπεδα : την εξωτερική, είμαι ειλικρινής ως παιδαγωγός με τον μαθητή μου (χωρίς να σημαίνει ότι του επικοινωνώ κάθε μου σκέψη) και την εσωτερική, που σημαίνει ότι έχω αυτογνωσία και είμαι ειλικρινής με τον εαυτό μου. Τέλος, την ενσυναίσθηση, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να βλέπει τα πράγματα μέσα από τα μάτια του μαθητή του, ώστε να μπορεί να νιώσει τα συναισθήματά του, χωρίς όμως και να ταυτίζεται μαζί του (Κοσμόπουλος, 1995 και Μπρούζος, 2004).

Για να βιώσει ο εκπαιδευτικός ενσυναίσθηση προς τον εκπαιδευόμενό του πρέπει να κινείται προς εκείνον με γνήσιο ενδιαφέρον. Στην ενσυναίσθηση σημαντικό ρόλο παίζει η ενεργητική ακρόαση και η κατανοητική ακρόαση. Ενεργητική ακρόαση σημαίνει ότι ακούει τον μαθητή με προσοχή , αφοσίωση, είναι στο «εδώ και τώρα» και κατανοητική ότι δίνει σημασία και στα μη λεκτικά μηνύματα (Μπρούζος, 2004).

Στην προσωποκεντρική παιδαγωγική , το αρχικό όραμα του Rogers και όλων των προσωποκεντρικών ήταν και είναι να μεταβούμε ως κοινωνία σε μία παιδαγωγική σχέση ενός απρόσωπου σχολείου, των ποινών και των αμοιβών (μπιχεβιορισμός), της μαζικότητας, της έλλειψης σχέσεων, της αυθεντίας και της βαθμοθηρίας στην παιδαγωγική σχέση ενός σχολείου της δημιουργικότητας, της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων, της αποδοχής, της γνώσης που έχει νόημα για τους μαθητές και θα τους βοηθήσει να αυτοπραγματοθούν (Κοσμόπουλος 1995, Κοσμόπουλος – Μουλαδούδης, 2003). Το προσωποκεντρικό σχολείο αφήνει στους μαθητές το δικαίωμα επιλογής των μαθημάτων, σχεδιάζουν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς και την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα τα προγράμματα σπουδών, αυτοαξιολογούνται. Η εστίαση δεν είναι πρωτευόντως στο περιεχόμενο της μάθησης αλλά στην ενθάρρυνση μιας διαρκούς συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, C. 2006)

Η προσωποκεντρική παιδαγωγική σχέση αγκαλιάζει τον μαθητή ως σώμα και πνεύμα, ως καρδιά και μυαλό. Ο Rogers και ο συνεργάτης του ο Freiberg τονίζουν στο βιβλίο που συνέγραψαν το “Freedom to learn” ότι η παραδοσιακή διδασκαλία εστιάζει στο παιδί «από το λαιμό και πάνω», εννοώντας μία διαδικασία που δίνει έμφαση στο μυαλό και όχι στην καρδιά (Rogers&Freiberg, 1994). Αποσκοπεί στο να γίνουν οι μαθητές πρόσωπα σε πλήρη λειτουργία (fully functioning person) , που σημαίνει ελεύθερα πνεύματα, κριτικά, με ανοικτή διάθεση , που

απορρίπτουν την υποκρισία, αποζητούν τη γνησιότητα. Είναι σκεπτικιστές ως προς την επιστήμη και την τεχνολογία, χωρίς να την απορρίπτουν, φροντίζουν τη φύση, αντιτίθενται στη γραφειοκρατία και επιθυμούν την πνευματικότητα. Ήρωές τους είναι ο Γκάντι, ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ και ο Τεγιάρ Ντε Σαρντέν. (Rogers, 2006)

1.8. Η παιδαγωγική σχέση στην παιδαγωγική του Paulo Freire

Ο Paulo Freire (1921-1997) υπήρξε μεγάλος παιδαγωγός, Βραζιλιάνος, με σημαντική επιρροή σε όλη τη Νότια Αμερική, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο. Ξεκίνησε τη διατύπωση της θεωρίας του με βάση την προσωπική του εμπειρία από την καταπίεση των μαζών στη Βραζιλία από μία ελίτ, η οποία αντανάκλούσε τις ιδέες μιας κουλτούρας που δεν ήταν βραζιλιάνικη (Jarvis , 2004 στο Ψαριανός, 2012). Η παιδαγωγική του ενέπνευσε μεγάλα κινήματα , τα οποία έλαβαν χώρα στη Λατινική Αμερική και συνδύαζαν στοιχεία Χριστιανισμού και Μαρξισμού , θεολογική ολοκλήρωση της οποίας είναι η Θεολογία της Απελευθέρωσης (Jarvis, 2004 :132 στο Ψαριανός, 2012 και Gibellini, 2009).

Η παιδαγωγική του προσέγγιση εντάσσεται στη φιλοσοφία της μαρξιστικής παιδαγωγικής. Ο δάσκαλος εργάζεται κατά της κυρίαρχης ιδεολογίας, είναι ριζοσπαστικά δημοκρατικός και αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση όχι ως ουδέτερη, αλλά ως πολιτική δραστηριότητα (Λιάμπας,2009). Ιδιαίτερα στα πρώτα του γραπτά υπογράμμιζε την ανάγκη ενδυνάμωσης αμφότερων εργαζομένων και μαθητών, ώστε να διαφοροποιούν όλη την αστική κουλτούρα/ιδεολογία από την κουλτούρα/ ιδεολογία της εργατικής τάξης αλλά και τα συμφέροντα που είναι διαφορετικά ανάμεσα στις δύο ιδεολογίες (McLaren, Farahmandpur, 2013).

Η εκπαίδευση , κατά τον Freire, οφείλει να είναι απελευθερωτική, υπό την έννοια όχι μόνο της απελευθέρωσης από τον αναλφαβητισμό, αλλά υπό την έννοια της ενίσχυσης των εκπαιδευομένων να μπορούν να αναγνώσουν κριτικά τα πράγματα (Gibellini, 2009). Και αυτή η απελευθέρωση , θα έρθει ως αποτέλεσμα του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον δάσκαλο και μαθητή. Σκοπός της παιδαγωγικής είναι η συνειδητοποίηση (conscientization) , στο πλαίσιο της οποίας επιτυγχάνεται βαθιά γνώση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας

και της γνώσης για τον μετασχηματισμό της (Αλμπανάκη, 2019). Η φρεϊριανή εκπαίδευση καταγγέλλει την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης (banking education), δηλ. το να γίνονται οι μαθητές δοχεία παραγεμισμένα με πληροφορίες και γνώσεις, ως παθητικοί αποδέκτες. Καταγγέλλει, ακόμα, και την «κουλτούρα της σιωπής», στην οποία οι άλλοι διαμορφώνουν τον άνθρωπο όπως θέλουν και εκείνος είτε λόγω αμάθειας ή κάποιου προγράμματος αγωγής, εγκλωβίζεται στο κοινωνικό σύστημα που πρωτογενώς προκάλεσε την εξαθλίωση του και δεν μπορεί να διαμορφώσει πλέον την ιστορία (Ψαριανός, 2012).

Ο Freire καταγράφει στα προσόντα του δασκάλου την ταπεινοφροσύνη, όχι υπό την έννοια της μοιρολατρίας, αλλά υπό την έννοια της επίγνωσης ότι κανείς δεν είναι παντογνώστης, την αγάπη, προς τους μαθητές και τη διδασκαλία, το θάρρος, να αγωνιστεί και να αγαπήσει, την ανεκτικότητα του διαφορετικού και την αποφασιστικότητα. Ακόμα καταγράφει την αναζήτηση της δικαιοσύνης, την ισορροπία ανάμεσα στην υπομονή και την ανυπομονησία, ανάλογα την περίπτωση και τι απαιτεί και τέλος την απόλαυση της ζωής, δηλαδή ένα σχολείο που αγαπά, δημιουργεί, φαντάζεται και αγκαλιάζει με πάθος τη ζωή (Freire, 2009).

Η παιδαγωγική σχέση αφορά ιδιαιτέρως τον Φρέιρε, μάλιστα έχει συγγράψει και μία ιδιαίτερη επιστολή με τίτλο: «Για τη σχέση ανάμεσα στον Εκπαιδευτικό και τους Μαθητές» (Freire, 2009). Σε σχέση με την παιδαγωγική σχέση αυτή καθεαυτή ο Freire τονίζει πρώτα τη σημασία του προσωπικού παραδείγματος. Η σχέση πρέπει να έχει σκοπό να μυήσει στα παιδιά σε μια λογική ελευθερίας, αλλά αυτό προϋποθέτει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να δίνει ελευθερία στα παιδιά, άρα το προσωπικό παράδειγμα είναι πολύ σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αφοσιωμένος στην αξία της δικαιοσύνης και της υπεράσπισης των δικαιωμάτων, ενώ χτίζει την παιδαγωγική του σχέση με τους μαθητές. Η παιδαγωγική δε σχέση είναι εν δυνάμει τρόπος να αλλάξουν τα πράγματα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, όπως λέει ο ίδιος ο Freire, γεγονός που προϋποθέτει σεβασμό της πραγματικότητας που ζούνε οι μαθητές, ώστε να μπορεί ο δάσκαλος να κατανοήσει τις συνθήκες ζωής των μαθητών και, επακόλουθα, και τον τρόπο που μαθαίνουν. Στη σχέση αυτή ο δάσκαλος είναι πάντα και πολιτικός αγωνιστής και επιδιώκει το να νικηθεί η κοινωνική αδικία. Τονίζει, επίσης, τη λογοδοσία των ίδιων των εκπαιδευτικών για τυχόν αλλαγή στις θέσεις τους, ώστε να μπορούν μετά και οι ίδιοι οι μαθητές να κάνουν το ίδιο. Αυτό προϋποθέτει μία ταπείνωση από πλευράς του δασκάλου, για εγκατάλειψη μιας μεγάλης ιδέας για τον εαυτό τους και να αφεθούν στο να τους αμφισβητήσει ο μαθητής τους. Στην ίδια

λογική προτείνει και μια μεταγνωστική διαδικασία : ο ίδιος ο δάσκαλος να αφιερώνει χρόνο να εξηγεί και να ερμηνεύει στον μαθητή την παιδαγωγική του πρακτική (Freire, 2009).

2.Προσεγγίσεις στις κινηματογραφικές ταινίες

Οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να αναγνωστούν και να οριστούν ως διαφορετικά είδη. Η ταινία θα μπορούσε να προσεγγιστεί και να ερμηνευτεί ως προϊόν (movies), ως μέσο(film) ή ως έργο τέχνης (cinema). Η αρχική προσέγγιση μας παραπέμπει στη λειτουργία της ως ντοκιμαντέρ και προϊόν τεκμηριωτικού χαρακτήρα. Με τη δεύτερη αναφερόμαστε στον μαζικό, εμπορικό αφηγηματικό κινηματογράφο και με την τρίτη στον αβανγκάρντ κινηματογράφο (Monaco J., 2019).

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στην κινηματογραφική ταινία και τον κινηματογράφο ως τέχνη/ έργο τέχνης, ως μέσο μαζικής ενημέρωσης και ψυχαγωγίας και ως εμπορικό προϊόν. Οι τρεις προσεγγίσεις δεν αναιρούν η μία την άλλη. Θα λέγαμε πως αλληλοσυμπληρώνονται, είναι τρεις εκφάνσεις του ίδιου έργου. Οι δημιουργοί μίας κινηματογραφικής ταινίας μπορεί να αποπειρώνται βασικά να κάνουν μία κινηματογραφική ταινία ως έργο τέχνης και να γίνει ένα εμπορικό προϊόν.

Μπορούμε να πούμε πως όταν οι κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, πολιτιστικοί, ψυχολογικοί και αισθητικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν δυναμικά στη δημιουργία μιας κινηματογραφικής ιστορίας, τότε αυτή γίνεται πιο κατανοητή στον θεατή. Ίσως, αντί να αναλωνόμαστε να αναζητούμε το αίτιο που προκάλεσε κάτι στην ιστορία και να προσπαθούμε να την εξηγούμε μονομερώς, θα ήταν πιο θεμιτό να εστιάζουμε στο τι σχετίζεται με τι και να την αναλύουμε συνθετικά. Ερμηνεύοντας μια κινηματογραφική ιστορία , γίνεται λόγος για την υπερδομή, που αναφέρεται στα τεχνολογικά και οικονομικά μέσα, τη δομή που σχετίζεται με το πολιτικοκοινωνικό και ψυχολογικό συγκείμενο και τέλος την υπερδομή, όπου αξιολογείται το αισθητικό αποτέλεσμα της ιστορίας (Monaco J., 2019).

2.1. Η κινηματογραφική ταινία ως πολιτιστικό έργο/ έργο τέχνης

Από την κοινωνιολογική οπτική, υπάρχουν αρκετές απόψεις σχετικά με τον ρόλο του κινηματογράφου, οι οποίες τον εντάσσουν έτσι ή αλλιώς στον πολιτιστικό τομέα. Οι έρευνες της Σχολής της Φραγκφούρτης για την «πολιτιστική βιομηχανία», στην οποία ανήκει και ο κινηματογράφος, αναφέρονται στην τυποποίηση και την εμπορευματοποίηση των προϊόντων, που χειραγωγούν το κοινό, καταστέλλουν την κριτική σκέψη και προάγουν τη μαζική κουλτούρα. Ο Μποντριγιάρ κάνει λόγο για τον κινηματογράφο ως ένα μέσο που συμβάλλει στην κατάσταση της υπερπραγματικότητας, όπου οι ταινίες διαμορφώνουν την αντίληψή μας για την πραγματικότητα, δημιουργούν εμπειρίες που μπορεί να μην έχουμε ζήσει, αλλά διαμορφώνουν τον τρόπο για να κατανοούμε και να αισθανόμαστε τον κόσμο που μας περιβάλλει. Ή ακόμα ο Τόμσον με τις θεωρίες του για τη διαμεσολαβούμενη διαντίδραση και την κριτική αντίληψη που συνδέει την ιδεολογία με τη συμβολική δύναμη, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο αντικατοπτρίζονται μέσω των ταινιών οι ιδέες και τα συμφέροντα των κυρίαρχων πολιτικών και κοινωνικών δομών (Giddens A., 2002).

Εφόσον κάθε διαδικασία ή προϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας μπορεί να ονομαστεί πολιτισμός (Αρβανίτη, χ.χ.), τότε , πολλώ δε μάλλον , οι κινηματογραφικές ταινίες είναι πολιτισμικά έργα . Ο James Monaco , ακολουθώντας τους θεωρητικούς της τέχνης, διαχωρίζει τις τέχνες σε ερμηνευτικές (οι οποίες συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο), σε αναπαραστατικές (που βασίζονται σε στους καθιερωμένους κώδικες και συμβάσεις της γλώσσας, εικαστικής και φιλολογικής, και μεταδίδουν στον παρατηρητή πληροφορίες σχετικές με το θέμα) και καταγραφικές (με μια πιο άμεση οδό μεταξύ παρατηρητή και θέματος, με μέσα ποιοτικά πληρέστερα). Ο κινηματογράφος και η φωτογραφία είναι καταγραφικές τέχνες, ενώ, όπως σημειώνει και ο Monaco, αν και θεωρείται κυρίως δραματική τέχνη, επειδή διαθέτει μια ιδιαίτερα εικαστική πτυχή, συνήθως συγκεντρώνονται οι κινηματογραφικές ταινίες σε μουσεία τέχνης, παρά σε βιβλιοθήκες.(Monaco, 2019). Ακόμα με βάση τον ακόλουθο διαχωρισμό των τεχνών, ο κινηματογράφος συνδυάζεται με όλες, διατρέχει από την πρακτική, την περιβαλλοντική, την εικαστική, τη δραματική, την αφηγηματική και τη μουσική περιοχή .(Monaco, 2019, σελ. 29) .

Πρακτικές	περιβαλλοντικές	εικαστικές	Δραματικές	αφηγηματικές	Μουσικές
Ντιζάιν	γλυ	πτική	Θέατρο	Μυθιστόρημα	Μουσική
Αρχι	τεκτονική	Ζωγραφική		Διήγημα	
		Σχέδιο		Καταγραφικός	
		γραφιστική		Λόγος	
				Ποί	ηση
				Χο	ρός

Σήμερα ο κινηματογράφος έχει εισαχθεί ως τέχνη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ενώ και οι σπουδές στον κινηματογράφο εντάσσονται στις σπουδές των Καλών Τεχνών (βλ. ενδεικτικά κατάταξη <https://www.eap.gr/education/undergraduate/spoudes-kinimatografikis-grafis-praktikis-ereunas/>). Οι Bordwell & Thomson ορίζουν τον κινηματογράφο ως ένα τεχνούργημα που στη φάση της δημιουργίας του είναι προϊόν ανθρώπινου μόχθου και σκέψης του δημιουργού, ενώ ο κινηματογράφος δίνει κι ανάλογες εμπειρίες με αυτές των άλλων τεχνών (Bordwell & Thomson, 2004, σσ. 17-18 παρατίθεται στο Παπαδόπουλος, 2021, σσ. 41). Μέχρι αυτήν την καθιέρωση, υπήρξαν αμφιταλαντεύσεις ανάμεσα στη θεώρησή του ή μη ως τέχνη.

Η θεώρηση αυτή δεν ήταν βέβαια πάντα έτσι. Τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπήρχαν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη θεώρησή του ή μη ως τέχνες, καθώς κυριαρχούσαν το θέατρο και η λογοτεχνία και δεν έβρισκε εκεί χώρο. Τα πρώτα βήματα για τη θεώρησή του ως τέχνη έγιναν στην περίοδο του μεσοπολέμου με την επιρροή και τους πειραματισμούς της Avant Garde, προσπαθώντας να παράγουν άρτια καλλιτεχνικά ταινίες. Έπειτα με τη μελέτη της mise-en-scene (ό, τι εμφανίζεται στο κάδρο : σύνθεση, φωτισμός, κίνηση), μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στη Γαλλία, στην Αγγλία και στις Η.Π.Α., από κριτικούς της τέχνης σε έγκριτα περιοδικά της τέχνης, όπως στο γαλλικό Cahiers du Cinema ή το αγγλικό Movie, επιτρέπει στον κινηματογράφο να διακριθεί από άλλες αφηγηματικές τέχνες και έγιναν και μελέτες να συνδεθεί το η προσωπικότητα του δημιουργού με το νόημα και το ύφος του πολέμου (Παπαδόπουλος, 2021).

Η επόμενη σημαντική φάση για τη θεώρησή του ως τέχνη ήρθε με την καθιέρωση της θεωρίας του δημιουργού, η οποία εφαρμόστηκε και στον κινηματογράφο, ήδη από το 1948 από τον κριτικό και σκηνοθέτη Astruc και αργότερα από τη δεκαετία του '50 τον Truffaut , ο οποίος χαρακτηριστικά έλεγε ότι «δεν υπάρχουν έργα, παρά μόνο δημιουργοί» ενώ και ο Godard , της Nouvelle Vague, έλεγε ότι «πετύχαμε το στόχο μας, γιατί καταφέραμε να αναγνωριστεί κατ' αρχήν ότι μία ταινία του Hitchcock, για παράδειγμα, είναι εξίσου σημαντική με ένα βιβλίο του Aragon. Οι κινηματογραφικοί δημιουργοί . χάρη σε εμάς , μπήκαν επιτέλους στην ιστορία της τέχνης» (Bordwell&Thomson, 2004, σσ. 514 στο Παπαδόπουλος, όπ. π. σελ.43)

Από την άλλη πλευρά κατά τον Ραφαηλίδη, ο κινηματογράφος, του σήμερα , αποτελεί ένα αισθητικοκοινωνικό «φαινόμενο» παρά μια τέχνη αποκλειστικά. Συνομιλεί με αρκετές επιστήμες και τέχνες προκειμένου να μελετηθεί , να ερμηνευτεί, ακόμα και να δημιουργηθεί. Μπορεί να προσεγγιστεί από κοινωνιολογική σκοπιά, ανθρωπολογική, ιστορική, είτε να μελετηθεί υπό το πρίσμα του οικονομικού και βιομηχανικού τομέα ή του αμιγώς αισθητικού. Συσχετίζεται με την τέχνη της μουσικής, των εικαστικών, της λογοτεχνίας, της φωτογραφίας, του θεάτρου και άλλων , καθιστώντας τον ένα πολυτροπικό μέσο (Ραφαηλίδης Β., 1996).

2.2. Ο κινηματογράφος ως Μέσο Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας

Ο κινηματογράφος ανήκει από τη γένεσή του στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, ήδη από το 1895, όταν οι αδελφοί Lumiere πρόβαλαν την πρώτη ταινία τους. Ο κινηματογράφος φάνηκε από τα πρώτα του βήματα ότι έχει ως εγγενή ιδιότητα την ιδιότητα του φορέα μαζικής ή λαϊκής κουλτούρας (Κολοβός, 1998). Τα χαρακτηριστικά του ως τέτοιου είναι ότι αρχικά απαιτεί οικονομική στήριξη αλλά και περίπλοκους τυπικούς οργανισμούς. Απευθύνεται σε μεγάλο και ανομοιογενές κοινό, που είθισται να είναι και χωρισμένοι ο ένας από τον άλλον (περισσότερο αυτό ισχύει για την τηλεόραση και το ραδιόφωνο και λιγότερο για τον κινηματογράφο, το βιβλίο και τον τύπο), είναι δημόσιος και το περιεχόμενό του προσβάσιμο από όλους (παρά τους κάποιους περιορισμούς), διαμορφώνει το

κοινό ως συλλογικό πυρήνα και απαιτεί αφιέρωση χρόνου από τους θεατές. Η επικοινωνία είναι μονής κατεύθυνσης και όχι αμφίδρομη, διαμορφώνει έναν μέσο κοινό άνθρωπο που εθίζει στην κατανάλωση της «μαζικής κουλτούρας» (Κολοβός, 1998). Οι δε όμιλοι Μ.Μ.Ε. παγκόσμια δραστηριοποιούνται ταυτόχρονα σε όλα τα επίπεδα, από τις κινηματογραφικές ταινίες ως την προβολή τηλεοπτικών εκπομπών και ραδιοφωνικών εκπομπών, συνδρομητικών καναλιών, καταλαμβάνοντας όλο το φάσμα του χώρου (Καμαριανός, 2002). Οι κινηματογραφικές ταινίες προβάλλονται ταυτόχρονα και από ένα άλλο ΜΜΕ, αυτό της τηλεόρασης. Οι ελληνικές και ξένες ταινίες αποτελούν μάλιστα διαχρονικά αγαπημένη τηλεοπτική επιλογή και δη των μικρών σε ηλικία τηλεθεατών (βλ. ενδεικτικά Καμαριανός, χ.χ. https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e10_11_03/meros_c_th_en_vii/kamarianos.htm).

Ο κινηματογράφος έχει χρησιμοποιηθεί και επίσημα ως μηχανισμός προπαγάνδας, όπως στην Ιταλία του 1924 με την ίδρυση του IECI (International Educational Cinematographic Institute) με έδρα τη Ρώμη, που κυριότατα αποσκοπούσε στη διάδοση των προπαγανδιστικών σκοπών που έθετε ο Μουσολίνι, αλλά και στη Σοβιετική Ένωση ως μέσο υπέρ της καλλιέργειας της εργατικής τάξης. Ακόμα στη Γερμανία των Ναζί ο κινηματογράφος χρησιμοποιήθηκε από τους εθνικοσοσιαλιστές ως εκπαιδευτικό και προπαγανδιστικό εργαλείο. (Παπαδόπουλος, 2021, 123-124).

Γενικότερα όμως τα ΜΜΕ διαμορφώνουν σήμερα τάσεις και αντιλήψεις. Τα μέσα διαμεσολαβούν, προσφέρουν επιλεκτικές εκδοχές του κόσμου, όχι άμεση πρόσβαση σε αυτόν. Ο όρος «μέσο» περιλαμβάνει την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, το βίντεο, το ραδιόφωνο, τη φωτογραφία, τη διαφήμιση, εφημερίδες και περιοδικά, ηλεκτρονικά παιχνίδια και διαδίκτυο. Πολλοί τα ονομάζουν και «παράλληλο σχολείο» ενώ έχουν αντικαταστήσει παραδοσιακούς θεσμούς κοινωνικοποίησης, όπως αυτοί είχαν διαμορφωθεί με την έλευση της βιομηχανικής κοινωνίας (π.χ. οικογένεια, σχολείο, εκκλησία) ή έστω λειτουργούν παράλληλα (Παπαδόπουλος 2021, σελ. 141). Ως ένα νέο μέσο επικοινωνίας με πολυδιάστατο ρόλο αποτελεί καθρέφτη της κοινωνίας αντικατοπτρίζοντας τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις της εποχής. Διαδραματίζει ρόλο στην ενημέρωση, στην εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία, στη διαμόρφωση ή στην απόρριψη κοινωνικών προτύπων και στάσεων ή ακόμα μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνεκτικότητα και να γίνει φορέας πολιτικών ιδεολογιών. Ο Γ. Πλείος σημειώνει πως τα Μ.Μ.Ε και η μαζική επικοινωνία δεν είναι απλώς μία αντανάκλαση της βιομηχανικής κοινωνίας αλλά

γεννιούνται μαζί με αυτήν, όντας ταυτόχρονα δημιουργός και δημιούργημα. « Χωρίς Μ.Μ.Ε. δε νοείται η ύπαρξη της κοινωνίας αυτής» (Πλειός, 1993 στο Καμαριανός, 2002, σελ.166, υποσημ.1).

Ο 21^{ος} αιώνας των πολλαπλών νεωτερικοτήτων και του έντονου πλουραλιστικού και πολυπολιτισμικού στοιχείου έχει οδηγήσει σε πολυφωνία των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Με την τεχνολογική εξέλιξη και την είσοδο των ψηφιακών μέσων στη ζωή μας η εθνική κουλτούρα συνυπάρχει ή πολλές φορές αντικαθίσταται από μια κουλτούρα διεθνούς χαρακτήρα υπό την αιγίδα μιας εμπορικής οπτικοακουστικής και κινηματογραφικής βιομηχανίας (Τζιόβας Δ., 2012). Η όψη του κινηματογράφου διεθνοποιείται.

Ενδεικτικά αποτελεί άξιο αναφοράς ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση συνέταξε πλαίσιο αναφοράς (common frame)για την κινηματογραφική εκπαίδευση, με σκοπό «να εμπνεύσει και να εξοπλίζει τους ανθρώπους σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση , ώστε να έχουν πρόσβαση, να απολαμβάνουν, να κατανοούν, να δημιουργούν, να εξερευνούν και να μοιράζονται ταινίες σε όλες τις μορφές τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2021, σελ.221). Μία αντίστοιχη διάχυση αξιών γίνεται και μέσα από τις ταινίες που επιλέγονται και βραβεύονται από το Ευρωκοινοβούλιο με το βραβείο LUX(βλ. σχετ. και Νικολάου, 2022). Οι κινηματογραφικές ταινίες είναι βέβαια και ψυχαγωγικό μέσο, είναι και εμπορικό προϊόν, με μεγάλο τζίρο και σημαντικό ρόλο στις οικονομίες πολυεθνικών και χωρών. Όπως γράφει και ο Κολοβός : «Ο Κινηματογράφος/ ταινία είναι τέχνη και ΜΜΕ, τέχνη και ψυχαγωγία, ανεξάρτητα από το αν όλος ο Κινηματογράφος/ όλες οι ταινίες δεν είναι τέχνη» (Κολοβός, 1998, σελ.94) Είναι , από άλλη πλευρά ιδωμένες , και ντοκουμέντο/ τεκμήριο ιστορικό για τον ερευνητή : κάθε κινηματογραφική ταινία αποτελεί ένα ιστορικό τεκμήριο που απεικονίζει όλο το ιστορικό γίνεσθαι της εκάστοτε κοινωνίας, τις νοοτροπίες της και για να δημιουργηθεί, βασίζεται στην υποκειμενική ματιά του δημιουργού της. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ιστορία αποτελεί πηγή έμπνευσης για την ταινία και αυτή με τη σειρά της, δημιουργεί την ιστορία και διαμορφώνει συνειδήσεις. Σε μια ταινία εμπεριέχεται άλλοτε έκδηλα και άλλοτε υποδόρια η επικρατούσα ιδεολογία της εποχής. Έτσι, αυτή πληροφορεί και επικοινωνεί μηνύματα εσκεμμένα ή μη δια μέσου του λόγου, της αισθητικής και της κοσμοθεωρίας που προβάλλει (Φερρό Μ., 2001).

2.3. Η σχέση της κινηματογραφικής ταινίας με τον θεατή και την πραγματικότητα

Στην παρούσα έρευνα αναλύουμε από διαφορετικές ψυχοπαιδαγωγικές σχολές την παιδαγωγική σχέση όπως αναπαρίσταται σε πρόσφατες και σύγχρονες κινηματογραφικές ταινίες, που άπτονται της εκπαίδευσης. Η έννοια της αναπαράστασης προσεγγίζεται από τρεις διαφορετικές οπτικές. Σύμφωνα με τη «θεωρία της αντανάκλασης», το νόημα υπάρχει ήδη στα πράγματα και η αναπαράσταση απλά το αντανακλά και το παρουσιάζει, σύμφωνα με τη «θεωρία της πρόθεσης», το κατασκευάζει ο πομπός της αναπαράστασης, π.χ. ο ζωγράφος, ο λογοτέχνης, ο σκηνοθέτης, και κατά τη «θεωρία του κονστρουκτιβισμού», το νόημα της αναπαράστασης κατασκευάζεται εντός και μέσω της γλώσσας (S.Hallσελ.26 παρατίθεται στη Λυκουργιώτη ,2021 σελ.29). Κατά τη θεωρία της αντανάκλασης, ο κινηματογράφος είναι απλώς ένας καθρέφτης που αντανακλά την πραγματικότητα , ως έχει. Αντιπαρατίθεται σε αυτήν η «θεωρία του δημιουργού», κατά την οποία ο σκηνοθέτης επιλέγει το τι θα φωτίσει και το πώς θα το φωτίσει, άρα ο δημιουργός είναι παρών και είναι αυτός που κρατάει τον καθρέφτη και επιλέγει τι θα καθρεφτίσει. Σε ίδιο πνεύμα κινείται η θεωρία της πρόθεσης που ο σκηνοθέτης είναι σαν ένας δημιουργικός συγγραφέα που κρατάει την κάμερα σαν το στιλό (Λυκουργιώτη,2021 σελ. 31) .

Η κοινωνιολογική προσέγγιση ερμηνεύει τις ταινίες ως αναπαράσταση της πραγματικότητας και δίνει πληροφορίες για την εποχή της και τον πολιτισμό της (Γιαννικόπουλος, 2022). Κατά τον W. Wenders ο κινηματογράφος αλληλεπιδρά με την πραγματικότητα, δεν πρέπει να αποσυνδέεται από αυτήν, γιατί αποδυναμώνεται, ενώ ο ρόλος του δεν είναι να την υποκαθιστά αλλά να την αναδεικνύει (Wenders, 1993 παρατίθεται στον Γιαννικόπουλο, 2022).

Η Σώτη Τριανταφύλλου, σχολιάζοντας το βιβλίο του Μαρκ Φερρό «Κινηματογράφος και Ιστορία» αναφέρει πως ο κινηματογράφος έχει υπάρξει καθρέπτης της κοινωνίας, «Καθρέφτη παραμορφωτικό και την ίδια στιγμή μαγικό σαν εκείνον της Αλίκης, αφού μπορεί κανείς να περάσει από την άλλη πλευρά και να δει καινούργια θαύματα» (Τριανταφύλλου, 2001 :13).

Με την συνεισφορά της ψυχολογίας, υπογραμμίστηκε και ο ρόλος του θεατή στο πώς ερμηνεύεται η ταινία. Ο Moshonivici υπογράμμισε το ότι τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τις κατασκευάζουν οι ίδιοι οι άνθρωποι, χρησιμοποιώντας μόνο κάποια από τα στοιχεία που

συνέλεξαν από προηγούμενες εμπειρίες, «Έτσι είναι , γιατί έτσι το φτιάχνετε» είπε χαρακτηριστικά (Moshonici, 1993 παρατίθεται στο Καρράς, 2014 , σελ.420). Οι αναπαραστάσεις είναι προϊόν ψυχολογικής και κοινωνικής επεξεργασίας της πραγματικότητας (Καρράς, 2014). Η Τριανταφύλλου γράφει σχετικά :«Τόσο η φωτογραφία όσο και ο κινηματογράφος μας πληροφορούν με τον τρόπο που επιθυμεί και μπορεί ο χειριστής της κάμερας, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίον μπορούμε εμείς να πληροφορηθούμε: διαφορετικές πληροφορίες εξάγει από μία ταινία ένας χωρικός απ' ότι ένας αστροφυσικός. Διαφορετικά στοιχεία συλλαμβάνει κάποιος που έχει δει πολλές ταινίες από κάποιον που έχει δει λίγες, τέλος, άλλες πληροφορίες εξάγει κάποιος που προσηλώνεται στην ταινία, κι άλλες κάποιος που φιλιέται στην τελευταία σειρά της αίθουσας ή τρώει ποπ- κορν ή σκέφτεται τι θα κάνει μετά το σινεμά» (Τριανταφύλλου 2001:12) .

Η ερμηνεία της ταινίας μπορεί να ιδωθεί από διαφορετικές σχολές, όπως η ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου : από τη δομιστική κριτική, από τη μεταμοντέρνα, την ψυχαναλυτική, τη φεμινιστική, την Queer κριτική, τη μαρξιστική, τη μεταποικιακή κριτική, την υπαρξιστική (Barry, 2013). Ο άνθρωπος βλέπει ταινίες για να ψυχαγωγηθεί ή όπως λέει ο Νίτσε και τον παραπέμπει η Τσιαβού : «Έχουμε ανάγκη την τέχνη, για να μη μας σκοτώσει η αλήθεια». Ερμηνεύοντας ψυχαναλυτικά η Τσιαβού τη θέαση της κινηματογραφικής ταινίας με το παιχνίδι, όπου υπάρχει μία ελεγχόμενη προσομοίωση της πραγματικότητας , αναστολή του Εγώ, δημιουργούνται παραλληλισμοί με πρώιμες εμπειρίες και βιώματα, δοκιμάζοντας άλλους ρόλους. «Ο θεατής αφήνεται στην γλυκιά ψευδαίσθηση της κατασκευασμένης κινηματογραφικά πραγματικότητας» (Τσιαβού, 2022, σελ.45. Παρόμοια ψυχαναλυτικής υφής προσέγγιση και στη Στάθη, 2011, στην 4.2 υποενότητα). Στη συνέχεια λαμβάνουν χώρα η ταύτιση, η προβολή και η ενδοβολή. Η ταύτιση γίνεται με τον ήρωα / ήρωες της ταινίας (κατά τον τρόπο που λειτουργούσε και στο αρχαίο θέατρο), ο θεατής προβάλλει στα πρόσωπα της ταινίας τα συναισθήματά του και η ενδοβολή , όπου εσωτερικεύει τον κίνδυνο που έρχεται απ' έξω και προσπαθεί να τον ελέγξει μέσω της εσωτερίκευσης . Μέσω της ταύτισης , έρχεται η κάθαρση. Με βάση αυτήν την προσέγγιση , προτείνεται και η αξιοποίηση της κινηματογραφικής θεραπείας ψυχοθεραπευτικά (Τσιαβού, 2002)

Η κινηματογραφική ταινία αγγίζει και τις τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης : το σώμα με τις αισθήσεις, το πνεύμα με τις σκέψεις και την ψυχή με τα συναισθήματα. Η Sturtevant

(1998:11 παρατίθεται από Τσιαβού) εμπλέκονται οι περισσότερες από τις ευφυΐες , έτσι όπως καταγράφηκαν και περιγράφηκαν από τον Gardner: η φιλική δράση απευθύνεται στη λογική ευφυΐα , οι διάλογοι απευθύνονται στη γλωσσική, οι εικόνες, σύμβολα, χρώματα στην οπτική/χωρική ευφυΐα , ο ήχος/ μουσική στη μουσική, η κίνηση στην κιναισθητική, ο αναστοχασμός στην ενδοψυχική.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.Ανάλυση και ερμηνεία παιδαγωγικής σχέσης με βάση ψυχοπαιδαγωγικές σχολές

Στο προηγούμενο κεφάλαιο μελετήθηκαν ενδεικτικά βασικές παιδαγωγικές θεωρίες που έχουν τόσο εμπνεύσει όσο και μελετήσει τη σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου από την εποχή της Αρχαίας Ελλάδας ως και σήμερα. Παρόλο τη διαφορετικότητα των προσεγγίσεων, όλες τους έχουν ως κοινό σκοπό αγωγής τη μόρφωση και την εξέλιξη ενός νέου ανθρώπου ικανού να μετέχει στο κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής του, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο (Βούλγαρης Στ. , Ματσαγγούρας Ηλ., στους Κοσμόπουλος Αλ, Βασιλόπουλος Στ., 2010). Η παρούσα εργασία δεν μελετά τα διδακτικά μοντέλα (κανονιστικά ή περιγραφικά) που οργανώνουν τους διδακτικούς στόχους για να προαχθεί η μάθηση, αλλά εστιάζει, όπως είδαμε και παραπάνω, στη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων εντός του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης και του σχολείου. Αυτή η παιδαγωγική των σχέσεων δασκάλου-μαθητών είναι το αντικείμενο της έρευνας της εργασίας μας.

Οι κινηματογραφικές ταινίες που επιλέχθηκαν ενδεικτικά απεικονίζουν την παιδαγωγική σχέση σε ένα εύρος πενήντα περίπου χρόνων. Ξεκινάμε με την ταινία «To sir with love», του 1967, έπειτα ακολουθούν οι ταινίες «Dead poets society» του 1989, «Entre les murs» του 2008 και κλείνουμε με την ταινία «L’ Heure de la sortie» του 2018. Η δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης σε κάθε ταινία αναλύεται από μια διαφορετική ψυχοπαιδαγωγική σκοπιά. Στο «Sir with love» επιλέγεται η παιδαγωγική αγάπη του Pestalozzi. Στο «Dead poets society» μελετάται η σχέση υπό το πρίσμα της ροτζεριανής, προσωποκεντρικής παιδαγωγικής. Η ταινία «Entre les murs» αναλύεται σύμφωνα με την παιδαγωγική του Freire και τέλος το ψυχολογικό θρίλερ “L’heure de la sortie”/ « The class» βάσει της θεωρίας της ψυχανάλυσης του Freud.

3.1. “To sir with love” : Η παιδαγωγική της αγάπης

Η παρούσα ταινία προβλήθηκε το 1967 σε σκηνοθεσία του James Clavell. Πρόκειται για την αυτοβιογραφία του E.R. Braithwaite. Η πλοκή αναφέρεται στην ιστορία ενός μηχανικού του

Mark Thackeray (Sidney Poitier), από τη Γουιάνα, οποίος λόγω οικονομικής ανάγκης καλείται να διδάξει σε ένα σχολείο του Λονδίνου, όπου φοιτούν έφηβοι προερχόμενοι από οικογένειες χαμηλού κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου. Η τάξη που αναλαμβάνει αποτελείται από τελειόφοιτους μαθητές λυκείου με χαμηλή μαθησιακή επίδοση και προβληματική συμπεριφορά. Το κλίμα στη σχολική μονάδα είναι θετικό, αλλά στην αρχή αποθαρρυντικό ως προς την διαχείριση της δυσκολίας από πλευράς του πρωτοδιόριστου καθηγητή. Ξεπερνώντας τις αρχικές δυσκολίες και απογοητεύσεις, εφευρίσκει έναν πρωτοποριακό τρόπο προσέγγισης των μαθητών του. Αν και τα καταφέρνει, δεν σταματά να προσπαθεί να βρει δουλειά ως μηχανικός. Εν τέλει, καταφέρνει με επιτυχία να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την αγάπη των παιδιών στη μάθηση, αλλά αποφασίζει να εγκαταλείψει τη διδασκαλία με τη λήξη του σχολικού έτους, μιας και τον προσλαμβάνουν σε μια καλά αμειβόμενη εταιρεία. Η έκπληξη των παιδιών στο αποχαιρετιστήριο πάρτι, του αλλάζει γνώμη και τελικά αποφασίζει να παραμείνει.

Η κινηματογραφική εκδοχή του δασκάλου που υποδύεται ο Πουατιέ απέσπασε καλές κριτικές ως προς την αυθεντικότητά της και τη συγκίνηση που δημιουργεί στον θεατή. Οι “The New York Times” σχολίασαν θετικά τον ρόλο του Πουατιέ στην ταινία, καθώς κερδίζει τους μαθητές του με την ευγένεια και τον σεβασμό που τους φέρεται. Τους αντιμετωπίζει ως ενήλικες και απαντά με αξιοπρέπεια στην προκλητικά αυθάδη συμπεριφορά τους προς εκείνον. Εστιάζουν επίσης και στην αξία του κοινού αγώνα για μια αρμονική επιβίωση, ενώ θεωρούν ότι η ταινία δεν εμβάθυνε στα κοινωνικά ζητήματα που τίγονται (Crowther B., 1967).

Η εφημερίδα “The Guardian” κάνει λόγο για τη δυνατή ερμηνεία του Πουατιέ και των συμπρωταγωνιστών του, αλλά και για το εμπνευσμένο θέμα του έργου που θίγει ζητήματα κοινωνικών και φυλετικών προκαταλήψεων, των οποίων θύμα δεν είναι μόνο οι μαθητές και οι οικογένειές τους αλλά και ο ίδιος ο δάσκαλος. Ωστόσο, καυτηριάζει τη μειωμένη δραματουργία του έργου, που το κάνει να μοιάζει περισσότερο με καλή αφήγηση, παρά με ένα επιτυχημένο δράμα και επιπλέον, την ανάγκη να υπάρχει πιο έκδηλα το μήνυμα της ιδεολογίας του σοσιαλισμού που ο διευθυντής της ταινίας φαίνεται να πρεσβεύει (Μπίλινγκτον Μ., 2013).

Η δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης στην ταινία διακατέχεται από συναισθηματικό, διδακτικό χαρακτήρα που εμπεριέχει και θέματα κοινωνικών προεκτάσεων, όπως τις φυλετικές και ταξικές διακρίσεις και το θέμα των στερεοτύπων των δύο φύλων. Η μεταμόρφωση της σχέσης

στηρίζεται σε ένα κοινό μοτίβο. Τα αρνητικά συναισθήματα τόσο του καθηγητή για την προσωρινή του εργασία και τις δύσκολες περιπτώσεις παιδιών, όσο και των μαθητών για τον νέο, «διαφορετικό» δάσκαλο και τον δυσάρεστο θεσμό του σχολείου, εξελίχθηκαν σε θετικά μες την αγάπη, τον αλληλοσεβασμό και την εκτίμηση.

Ο δάσκαλος θεωρεί ότι η δουλειά του ως εκπαιδευτικού είναι προσωρινή και στέλνει σε όλη τη διάρκεια της ταινίας αιτήσεις για να προσληφθεί ως μηχανικός. Νομίζει ότι η επιθυμία του είναι αυτή και κινείται αναλόγως. Ξεκινώντας να διδάσκει παραδοσιακά νιώθει τη ματαιώση, αλλά μόλις αντιμετωπίζει τους εφήβους ως ενήλικες, μαθαίνει και αυτός από τον τρόπο σκέψης τους και προβληματίζεται ευχάριστα. Τελικά, μέσα από τις διάφορες περιπέτειες και «μάχες» που δίνει με την αγένεια των παιδιών, την έλλειψη καλών τρόπων και την απόρριψή τους, καταλήγει ανατρέποντας τον τρόπο προσέγγισής του και βλέποντας την αποδοχή στο πρόσωπό του, στη διαπίστωση ότι με την αγάπη, την ενσυναίσθηση και την εμπιστοσύνη στο «πρόσωπο» των μαθητών του, οι παιδαγωγικοί στόχοι του επετεύχθησαν.

Στα πρώτα δέκα λεπτά της ταινίας, ο τρόπος που παρουσιάζεται ο κύριος Θακερέι να περπατάει με τον χαρτοφύλακά του, να επιβαίνει στο λεωφορείο, η στάση του προς τα σχόλια των κυριών εντός του λεωφορείου, είναι δηλωτικός του αέρα και ώριμου χαρακτήρα του. Είναι συμπαθής και παρά την απειρία του, κινείται από την πρώτη στιγμή που περνάει το κατώφλι του σχολείου με άνεση και αυτοπεποίθηση. Η ατμόσφαιρα στο σχολείο δίνει στον θεατή την εντύπωση ότι πρόκειται για έναν χώρο όπου οι καθηγητές λίγο πολύ κατανοούν τα προβλήματα της αληθινής ζωής που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των αποβεβλημένων από άλλα σχολεία μαθητών, κάνοντας έτσι τα «στραβά» μάτια στην απείθαρχη συμπεριφορά τους. Στο διάλειμμα τα παιδιά φεύγουν τρέχοντας από τις τάξεις τους με αρκετή φασαρία. Το γραφείο των καθηγητών φτωχικό, σχετικά ακατάστατο, όπου οι κούπες του καφέ και τα χαμογελαστά πρόσωπα της διευθύντριας και των καθηγητών, κάνουν το περιβάλλον οικείο και το κλίμα αρκετά σχεσιακό. Η σωματική ποινή είναι απαγορευμένη και μετά το μεσημεριανό φαγητό η μουσική και το σέικ, αποσυμπιέζουν τους μαθητές.

Στο 12':24 πρωτομπαίνει στην τάξη του ο κύριος Θακερέι. Μια τάξη με χρώμα, φως, ξύλινα θρανία, όπως συνήθιζε η εποχή και σε μετωπική διάθρωση. Η έδρα είναι ένα μικρό ξύλινο τραπέζι, που βρίσκεται σε μικρή απόσταση από τους μαθητές και βρίσκεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Οριοθετεί την εξουσία του ρόλου του δασκάλου κατά την παραδοσιακή,

δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ενώ παίρνει παρουσίες, οι μαθητές τον περιφρονούν και όσο εκείνοι του φέρονται δίχως σεβασμό, τόσο εκείνος παραμένει ευγενικός, ψύχραιμος, δεν αντιλαμβάνεται ως προσωπική προσβολή τη στάση τους και διατηρεί τα εσωτερικά του όρια. Στο 22':05 που σπάει το «πόδι» της έδρας, ο καθηγητής χάνει την ισορροπία του και οι μαθητές γελάνε με μια δόση υποδόριου χλευασμού εναντίον του. Εκείνος το υπομένει με τη δύναμη της σιωπής. Ως το τέλος, η έδρα έχει χάσει την αρχική της αξία και δεν είναι απαραίτητη για τον δάσκαλο, καθώς η τάξη έχει μετατραπεί σε έναν χώρο συνεργασίας και εκείνος απλά περιφέρεται γύρω από τα θρανία, αναζητώντας την εγγύτητα με τους μαθητές του και όχι την απόσταση, που θα εγείρει περισσότερο ανταγωνισμό από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι νιώθουν μειονεκτικά, λόγω της κοινωνικής καταβολής τους.

Από το 28':00 ως το 31':17, όπου γίνεται η πρώτη ανατροπή στο τέλος του set up και αποφασίζει ο Θακερέι να μπει στη σύγκρουση, όπως θα δούμε παρακάτω, έρχεται αντιμέτωπος με ολοένα και περισσότερα εμπόδια. Ο υποστηρικτικός δάσκαλος, παρατηρεί και πλησιάζει διακριτικά τον μαθητή του στο προαύλιο που καπνίζει στενοχωρημένος. Εκείνος, μη συνηθισμένος από τέτοια προσέγγιση, του επιτίθεται φραστικά, λέγοντας με θυμό ότι μοιάζει με τον πατέρα του. Στο 28':45, του πετούν σακούλα με νερό από το παράθυρο, ενώ στο 29':22, μπαίνοντας στην τάξη βλέπει τη σόμπα με τη φωτιά που έχουν ανάψει οι μαθητές προκαλώντας τον, παρά την επικινδυνότητα. Είναι ίσως και το μοναδικό σημείο της ταινίας που χάνει την υπομονή του με τα παιδιά και φέρεται με τρόπο περισσότερο αυστηρό, αλλά αβρό και αγαπητικό. Καλεί τα αγόρια να περάσουν έξω από την τάξη για να μείνει με τα κορίτσια και να τα οριοθετήσει με συμβουλευτικό ύφος.

Η ώριμη και δομημένη προσωπικότητα του καθηγητή του επιτρέπει να κάνει την αυτοκριτική του και συνομιλώντας με τον συνάδελφό του, στο 31':17, αποφασίζει να ανατρέψει τον τρόπο διδασκαλίας του. Με τη λέξη «kids» αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να αντιμετωπίσει τους μαθητές του ως ενήλικες που αυτονομούνται και ανακαλύπτοντας την ταυτότητά τους καλούνται να επωμιστούν και τις συνέπειες των πράξεων και των λεγομένων τους. Τότε λοιπόν, η ολιστική αρχή της πεσταλότσειας παιδαγωγικής έρχεται στο προσκήνιο. Ο Θακερέι αποφασίζει να παιδαγωγήσει «αγαπητικά» στοχεύοντας πρώτα στην συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών του και έπειτα στη διανοητική. Μέσω της αγάπης και εμπιστοσύνης που τους δείχνει ως ενήλικες πια, αναγνωρίζει την αξία του μοναδικού εαυτού τους και αφοσιώνεται με υπομονή

στο χτίσιμο της νέας σχέσης μαζί τους αποτελώντας και ο ίδιος ένα πρότυπο με το προσωπικό του παράδειγμα.

Στο 33':00, επαναπροσδιορίζει τα όρια της μεταξύ τους σχέσης με αισιοδοξία, αποφασιστικότητα, αλλά και την αυστηρότητα που της αρμόζει. Η παιδαγωγική του εμπεριέχει τον αλληλοσεβασμό και ένα αξιακό σύστημα βασισμένο στην ευγένεια και στην ηθική. Συνδέει τη μάθηση με την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα της πραγματικής ζωής των μαθητών του. Πετάει τα βιβλία στον κάδο, κατεβαίνοντας έτσι από το «βήθρο» του και αποκτώντας ρόλο καθοδηγητή, επιθυμεί να τους διαφωτίσει ως καλός ποιμένας. Η παιδαγωγική τους σχέση βασίζεται στον διάλογο και στην κατανόηση. Γίνεται ένας από αυτούς χωρίς να είναι, παραπέμποντας σύμφωνα με την παιδαγωγική αγάπη του Πεσταλότσι στην άποψη του παιδαγωγού ότι πρέπει ο δάσκαλος να αγαπά με όλη του την ύπαρξη και να προσφέρεται, όπως λέει χαρακτηριστικά: « Ζούσα εγώ σαν ζητιάνος, για να μάθω τους ζητιάνους να ζουν σαν άνθρωποι.»(Κοσμόπουλος Αλ.,2000).

Στο 48':00 το σχεσιακό περιβάλλον εντός της τάξης έχει αλλάξει ριζικά. Επικρατεί ησυχία, γίνεται χιούμορ από πλευράς του καθηγητή και οι μαθητές ανυπομονούν για την πρώτη τους σχολική εκδρομή με το λεωφορείο σε ένα μουσείο. Παρά τις αρχικές αντιρρήσεις μερικών συναδέλφων του, η πίστη του στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών του, τον έκαναν να ρισκάρει παίρνοντας την πρωτοβουλία.

Η παιδαγωγική του Θακερέι έχει ως σκοπό, κάτι που βλέπουμε πάλι στον Πεσταλότσι, να δώσει την ευκαιρία να εξευγενίσει τον λαϊκό άνθρωπο και να διαπαιδαγωγήσει τη φύση του στον ανθρωπισμό. Αυτό φαίνεται σε κάποια σημεία της ταινίας. Στο 55':00 η ψύχραιμη στάση του προς το ρατσιστικό αστείο εις βάρος του από κάποιον μαθητή ή ακόμα λίγο αργότερα στο 1':07 με τον καβγά στο γυμναστήριο και στο 1':13 με το στεφάνι για την κηδεία της μητέρας του συμμαθητή τους, που έγειρε αντίδραση λόγω φυλετικών στερεοτύπων υποτιμώντας για άλλη μια φορά τον καθηγητή. Το στιγμιότυπο, βέβαια, που αποτελεί κορωνίδα ανθρωπιστικού παραδείγματος από την πλευρά του πρωταγωνιστή είναι στο 1':25 , που στην πρόκληση του Ντένιμ , του πιο ατίθασου και αντιδραστικού μαθητή του, για αγώνα μποξ μεταξύ τους, δεν ανταπέδωσε στα χτυπήματα του μαθητή, ενώ θα μπορούσε και επιπλέον, στη συνέχεια του προσέφερε δουλειά ως μποξέρ, δίνοντάς του ένα σπουδαίο μάθημα συγχώρεσης, εν Χριστώ αγάπης και καλοσύνης.

Ο Θακερέι μετασχηματίζει το σχολείο σε μια μικρογραφία της οικογένειας με χαρακτηριστικό γνώρισμα την ανιδιοτελή, μητρική αγάπη. Στην ταινία τους μαθαίνει πέρα από κανόνες καλής συμπεριφοράς και κανόνες επιβίωσης, όπως να μαγειρεύουν και να μαθαίνουν να προστατεύονται από τα κακώς κείμενα της ζωής. Όσα, δηλαδή, θα ήθελαν τα ίδια τα παιδιά να μάθουν από τις οικογένειές τους, αλλά δεν ήταν εκείνες σε θέση να τα διδάξουν. Τα κατάφερε και με τη δική του ισορροπημένη ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια έδρασε θεραπευτικά. Όπως έλεγε και ο ίδιος ο παιδαγωγός, «Επιδίδωξε πρώτα να πλατύνεις την καρδιά των παιδιών σου.»(Κοσμόπουλος, Αλ., 2000), έτσι έκανε και ο ήρωας της ταινίας μας. Αγαπάει τους πάντες και τα πάντα. Αγαπάει την εξέλιξη των μαθητών του. Μόνο που, σύμφωνα με τη θεωρία της παιδαγωγικής αγάπης έχει επίγνωση ότι οι καρποί που έσπειρε στην ψυχή τους στο παρόν, θα φανούν περισσότερο στο μέλλον, καθώς η προσωπικότητά τους θα αναπτύσσεται. Η συγκίνησή του στο τέλος πέρα από την αποδοχή και την αγάπη των παιδιών, μαρτυρά και τη μελαγχολία αυτής της ελπίδας για την περαιτέρω εξέλιξή τους.

Οι έφηβοι μαθητές της ταινίας προερχόμενοι από προβληματικά οικογενειακά περιβάλλοντα συγκρούονται με το σχολείο, για να πάρουν την αγάπη και την ασφάλεια που έχουν στερηθεί από τους γονείς τους. Αρχικά θεωρούν τον καινούριο καθηγητή τους ίδιον με τους υπόλοιπους και μην έχοντας τίποτα να χάσουν, αποφασίζουν να προκαλούν με την ανάγωση και ανορίστη συμπεριφορά τους προς εκείνον. Η εμπιστοσύνη που του δείχνουν, όταν τους αναγνωρίζει ως πρόσωπα και το ενδιαφέρον του για να καλύψει όχι μόνο τα ακαδημαϊκά τους κενά, αλλά και τα ψυχοσυναισθηματικά τους, τον καθιστούν σε λίγο χρόνο διαφορετικό.

Τα παιδιά παύουν να αντιμετωπίζονται ως τέτοια και σιγά σιγά αυτονομούνται, ωριμάζουν και γοητεύονται από τον δάσκαλό τους. Από το 44':00 το κλίμα στην τάξη μετατρέπεται σε σχεσιοδυναμικό. Η αγάπη, ο σεβασμός και η συμπόνια του Θακερέι τους έχει γοητεύσει και δεν θέλουν να χάνουν μάθημά του. Με αποκορύφωμα στο 58':18 που μια μαθήτριά του λέει ότι είναι σαν και αυτούς χωρίς να είναι. Στο 1':30 τα παιδιά ως ενεργοί πλέον κοινωνοί της παιδαγωγικής σχέσης που έχει προκύψει, γνωρίζουν ότι ο καθένας πρέπει να παίρνει τις δικές του αποφάσεις. Αυτό είναι και ενηλικίωση, άλλωστε, όταν το «στιβαρό χέρι», όπως έλεγε ο Πεσταλότσι, του παιδαγωγού/ «χειραγωγού», δίνεται γενναϊόδωρα στον μαθητή/«χειραγωγούμενο» για να συνεχίσει τον αγώνα της ανάπτυξής του. Έναν αγώνα με μόχθο, που οι προσωπικές επιλογές έχουν συνέπειες, αλλά χαρίζουν την ατομική ελευθερία.

Οι μαθητές μεταμορφώθηκαν ολιστικά από «άγρια» παιδιά, που αντιδρούν στο ερέθισμα που τους επιτάσσει μια μονόπλευρη και αναμενόμενη παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, σε «ήμερους» μελλοντικούς ενήλικες. Όταν οι ίδιοι οι μαθητές έγιναν το κέντρο της παιδαγωγικής σχέσης και ο δάσκαλος ο καθοδηγητής τους και αντιμετώπιστηκαν με σεβασμό, αγάπη ως εν δυνάμει ενεργοί πολίτες, ενθαρρύνθηκαν ως πρόσωπα και απέκτησαν επίγνωση της αυταξίας τους. Τότε απέκτησαν εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, όταν συνέδεσαν τη γνώση με την πραγματική τους ζωή. Τότε που η γνώση ξέφυγε από τους τέσσερις τοίχους μιας αίθουσας και «ανοίχτηκε» στην κοινωνία.

Εν τέλει, ανταπέδωσαν την αγάπη και την εμπιστοσύνη του δασκάλου τους με το πάρτι που οργάνωσαν και την έκπληξη με το τραγούδι που του αφιέρωσαν. Αισθάνθηκαν ευγνωμοσύνη και δε δίστασαν να την εκφράσουν. Οι μαθητές που είναι ο «σκοπός» στην παιδοκεντρική αγωγή που εφάρμοσε ο Θεκερέι μετέτρεψαν το σχολείο και τη γνώση στο «μέσο» της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής της αγάπης.

3.2.“Dead poets society”: μια προσωποκεντρική «κοινωνία» γνώσης.

«Ο κύκλος των χαμένων ποιητών», όπως μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα είναι μια αμερικάνικη ταινία δραματικού περιεχομένου του 1989, την οποία σκηνοθέτησε ο Πίτερ Γουέιρ. Κέρδισε το Όσκαρ για πρωτότυπο σενάριο και ήταν υποψήφια στην κατηγορία καλύτερης ταινίας. Η ταινία εκτυλίσσεται σε ένα αμερικάνικο οικοτροφείο αρρένων στο “Welton Academy”. Οι έφηβοι μαθητές προετοιμάζονται εκεί για την εισαγωγή τους σε ελιτίστικες πανεπιστημιακές σχολές κατά το δοκούν των οικογενειών τους και της συντηρητικού γοήτρου του εν λόγω ιδρύματος. Ένας ριζοσπαστικός καθηγητής ποίησης ταραξίζει τα ύδατα και με τη μέθοδο μιας αλλιώτικης παιδαγωγικής, προσπαθεί να διδάξει στους μαθητές του πώς να αδράξουν τη μέρα, αλλά και τη ζωή τους γενικότερα απαγγέλλοντας και συγγράφοντας ρομαντική ποίηση.

Η ταινία διχάζει τους κριτικούς για τη δραματουργική της αξία. Σύμφωνα με τους “The New York Times” μπορεί ο ρόλος του καθηγητή που υποδύεται ο R. Williams να είναι σημαντικός από παιδαγωγικής πλευράς για την αντισυμβατική διδασκαλία του και την αυθεντικότητα με την

οποία καθοδηγεί τους μαθητές του, αλλά η έλλειψη συγκρούσεων με τους υπόλοιπους, για παράδειγμα, συναδέλφους του τον καθιστούν περισσότερο ως καταλύτη στα γεγονότα που ακολουθούν και στα οποία δεν έχει τον έλεγχο, παρά ως το επίκεντρο. Παρόλο το αδιαμφισβήτητο ταλέντο του πρωταγωνιστή, η πιο “flat” εκδοχή του χαρακτήρα που υποδύεται, του υπονομεύουν την υποκριτική του δεινότητα. Στον αντίποδα της ρηχότητας του ήρωα, βρίσκονται τα υπερβολικά εφέ του σκηνοθέτη που επιβαρύνουν την ταινία (Canby V., 1989).

Κατά τον βραβευμένο με Πούλιντζερ κριτικό κινηματογράφου και όχι μόνο, Ρότζερ Έμπερτ, η ιστορία της ταινίας στερείται πρωτοτυπίας και σύγκρουσης, καθώς η βασικότερη σύγκρουση είναι του Νιλ με τον καταπιεστικό πατέρα του και όχι του καθηγητή πρωταγωνιστή. Η σκηνή της αυτοκτονίας θεωρείται σχολαστικά γραμμένη με σκηνικό που μοιάζει με φωτογραφία, χωρίς αυθορμητισμό. Τα στοιχεία της πλοκής μοιάζουν να είναι τοποθετημένα σαν σε παζλ, παρά να είναι δεμένα άρτια μεταξύ τους και μολονότι το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο της ταινίας διαδραματίζεται στο 1959, εποχή των μποέμ και πολλών κοινωνικών αλλαγών, αυτά δεν αντανakλούνται στις ποιητικές επιλογές των δημιουργών.(Έμπερτ P., 1989). Παρόμοια κριτική δέχτηκε και στην Ελλάδα, όπου μπορεί να γοήτευσε το ελληνικό κοινό της εποχής εκείνης και μεταγενέστερα (πέρυσι μεταφέρθηκε στο θεατρικό σανίδι με τον Άκη Σακελλαρίου στο ρόλο του καθηγητή , σε σκηνοθεσία Κων/νου Ασπιώτη), αλλά οι κριτικοί το θεώρησαν μέτριο ή και «υπερεκτιμημένο στην Ελλάδα , όπου η ρητορεία θεωρείται αρετή» (Δερμεντζόγλου, 1998, σελ. 113).

Παρόλα αυτά, η ταινία έχει ασκήσει θετική επιρροή σε άλλους κριτικούς, όπως φαίνεται και στην εφημερίδα “ The Guardian”. Η ερμηνεία των μηνυμάτων της ταινίας, κατά τον Manzoor Sarfraz ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία που θα τη δει ο θεατής για πρώτη φορά. Διακρίνεται τόσο από τον ρομαντισμό και τον ιδεαλισμό, που χαρακτηρίζουν τη νεότητα, φέρνοντας πνοή ελπίδας και αισιοδοξίας, αλλά τόσο και από τον συντηρητισμό και την επιφύλαξη των ενηλίκων για το μέλλον. Με αποτέλεσμα να μπορεί να υπάρξει ταύτιση με τους ήρωες της ταινία σε όποια περίοδο της ζωής του τη δει κάποιος. Το θέμα που πραγματεύεται η ταινία είναι ο θάνατος και για αυτό και στον τίτλο. Βρίσκεται διάχυτος από την πρώτη συνάντηση των μαθητών με τον καθηγητή τους στην αίθουσα με τις φωτογραφίες των νεκρών, πρώην μαθητών, εκεί που ο θεατής έρχεται αντιμέτωπος με την αυτοκτονία του μαθητή, προκριμένου να μην ηττηθεί η επιθυμία και η λαχτάρα του νεαρού για το μέλλον του και επίσης, ο θάνατος εμπεριέχεται στην

αγωνία να μη χαθούν τα όνειρα της νιότης. Η ταινία εκπέμπει την αναγκαιότητα του αυτοελέγχου και του πάθους για ζωή και αντιτίθεται στις μέχρι τότε κινηματογραφικές νόρμες (Manzoor Sarfraz, 2011).

Το τόξο μεταβολής του καθηγητή δεν έχει τη δυναμική και την ένταση όπως στις προηγούμενες ταινίες της μελέτης μας. Ο Ρόμπιν Γουίλιαμς στον ρόλο του κυρίου Τζον Κίτιγκ, παραμένει συνεπής μέχρι τέλους στις παιδαγωγικές αρχές με τις οποίες συστήθηκε, με τη διαφορά αντί να αναγνωριστεί η συνεισφορά του στην Ακαδημία, θεωρήθηκε επικίνδυνος και απολύθηκε. Συγκρούστηκε με το καταπιεστικό και ιδιαιτέρως αυστηρό σχολικό περιβάλλον, με τις απόψεις και τα στερεότυπα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού, ιστορικού συγκείμενου, καθώς και με ολόκληρη ανθρωπογεωγραφία της περιοχής, μιας και η Νέα Αγγλία ήταν φημισμένη για τα αριστοκρατικά της κολλέγια με αυστηρές ηθικές αρχές.

Στους μαθητές η αλλαγή είναι εντονότερη και αποτελεί απόρροια μιας σειράς μαχών που δίνουν τόσο σε ατομικό, προσωπικό επίπεδο, όσο και σε συλλογικό. Στην αρχή η πειθήνια συμπεριφορά τους φαντάζει και για αυτούς ως δική τους βούληση. Έχουν οικειοποιηθεί τις φιλοδοξίες των γονιών τους. Στην πορεία, συγκρούονται τα θέλω τους με αυτά που τους επιβάλλουν τόσο οι οικογένειες όσο και το σχολικό περιβάλλον. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να προσπαθούν να εκφράσουν τα προσωπικά τους όνειρα με την αυτοπεποίθηση και την ενθάρρυνση που καλλιεργούνται από τον καθηγητή τους. Η αυτοέκφραση επιτυγχάνεται αρχικά μέσα από μια πιο παρορμητική και ανώριμη αυτοδιαχείριση, αλλά στη συνέχεια βρίσκουν τον κατάλληλο τρόπο να «επαναστατήσουν» και να συγκρουστούν με το κατεστημένο. Ο σπόρος έχει εμφυτευτεί στην καρδιά τους. Για μερικούς η αντίδραση είναι πιο παθητική, ενώ άλλοι βρίσκονται σε μεγαλύτερη δράση. Ο καθένας παίρνει και δίνει το δικό του μάθημα.

Ένα μάθημα που, προτού προβούμε στην ανάλυση της ταινίας, θέλησε και η βρετανική βουλή, ακόμα και η ίδια η Θάτσερ να δώσει στη συντηρητική κοινωνία της Αγγλίας και να αφυπνίσει τους νεαρούς, που έχουν απολέσει κάθε ηρωικό πνεύμα και ενδιαφέρον για τη ζωή. Τόσο οι συντηρητικοί βουλευτές όσο και οι προοδευτικοί χαιρέτισαν την ταινία όχι για την αισθητική της αξία, αλλά για το χάπενινγκ που προήλθε από την καινοτόμο παιδαγωγική του Κίτιγκ. Μια παιδαγωγική που εξυμνεί τον αντικομοφορμισμό και την ανθρώπινη ελευθερία, που ακόμα και οι συντηρητικοί, Άγγλοι βουλευτές ξέρουν καλά ότι με το πέρας της εφηβείας, που είναι μια

επαναστατική περίοδος στη ζωή του ανθρώπου, γρήγορα θα ξεχαστεί μεγαλώνοντας, αλλά και η ψυχολογία της μάζας θα τους ακολουθεί ως ενήλικες (Ραφαηλίδης Β., 1999).

Επιστρέφοντας στην ανάλυση της παιδαγωγικής σχέσης της ταινίας στην παρούσα εργασία, βασιστήκαμε στην προσωποκεντρική, σχεσιοδυναμική θεωρία του Ρότζερς. Από τα πρώτα δύο λεπτά της ταινίας αντιλαμβανόμαστε ότι η ακαδημία στην οποία εξελίσσεται η ταινία είναι αυστηρών προδιαγραφών. Η εκδήλωση καλωσορίσματος με τα λάβαρα, τις στολές και τις αρχές προσήλωσης, δίνουν έναν χαρακτήρα μυστικιστικό που θυμίζει Μεσαίωνα. Σεβασμός και πίστη στην αυθεντία, όπου δεν χωράει η κριτική σκέψη. Οι γονείς στο 5':10 αποχαιρετούν τα παιδιά τους και τα αφήνουν σε καλά χέρια να αριστεύσουν στα μαθήματα και στην αγωγή. Στο 6':30 τα αγόρια στο δωμάτιό τους κοροϊδεύουν κρυφά τις αρχές του σχολείου, ενώ στο 9':54 συνομιλούν δυνατά κατεβαίνοντας στη σκάλα. Μοιάζουν με σμήνος πουλιών κάτι που αισθητικά αποδίδεται σε ένα άλλο πλάνο με μια ανάλογη απεικόνιση ενός σμήνους πουλιών από τη φύση.

Τα αυστηρά πρότυπα διδασκαλίας φαίνονται στο 10':00, όπου οι καθηγητές διδάσκουν δίνοντας βάση στη στείρα απομνημόνευση και επισημαίνοντας τη συνέπεια της έλλειψης μελέτης. Τα θρανία είναι ατομικά και σε μετωπική διάταξη. Η έδρα στο κέντρο πάνω σε ένα βάθρο και πίσω ο πίνακας. Μια τάξη αψεγάδιαστη χωρίς ίχνος παραμικρής «εντροπίας». Οι μαθητές είναι προσηλωμένοι στους ηγέτες της γνώσης με παθητικότητα και προσήλωση. Δεν υπάρχει καμιά διάδραση και αυθεντικότητα στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε αυτό το πλαίσιο, στο 11':07 εμφανίζεται στην τάξη ο χαμογελαστός κύριος Κίτιγκ σφυρίζοντας και καλώντας τους να βγουν από την αίθουσα. Σε έναν χώρο με προθήκες από φωτογραφίες και κειμήλια της παράδοσης της σχολής, τους απαγγέλλει ποίηση και με τη φράση “Captain, my captain” τους συστήνεται. Εδώ φαίνεται και το πρώτο χαρακτηριστικό στοιχείο της θεραπευτικής προσωποκεντρικής σχέσης, που είναι η γνησιότητα ή αλλιώς η αυθεντικότητα του δασκάλου. Ο Κίτιγκ με ανοιχτοσύνη, χιούμορ και αυτοσαρκασμό μιλάει για τα βιώματά του. Έχει αυτογνωσία για τις μη τέλειες πτυχές του και τις επικοινωνεί με διαφάνεια. Η φράση “carpe diem” είναι καταλυτική για τη συνέχεια καλεί τους νέους για αυτοπραγμάτωση, που πρέπει να αποτελεί σκοπό της ζωής κάθε λογικού όντος. Απευθύνεται σε αυτούς ως ισότιμους ενήλικες και το 22':29 τους καλεί να σκίσουν τις σελίδες της εισαγωγής του εγχειριδίου και να τις πετάξουν στο καλάθι των αχρήστων.

Ο τρόπος διδασκαλίας του είναι δημιουργικός, απορρίπτοντας τη δασκαλοκεντρική μάθηση και επιθυμώντας να βρίσκεται γύρω από τους μαθητές του και όχι απέναντι. Στο 24':40 τους καλεί να αυτενεργούν με τη φράση «Συνεισφέρετε στη στροφή» και στο 27': 08 τους έχει πλέον κερδίσει. Στο 29':00 τους αποκαλύπτει για την ομάδα των “Dead poets society” στα φοιτητικά του χρόνια και την απαγγελία ρομαντικών ποιημάτων. Στο 30':00 έχουν ήδη εμπνευστεί από το προσωπικό του παράδειγμα.

Ο Κίτιγκ έχει οραματιστεί ένα σχολείο του προσώπου, όπου ο δάσκαλος είναι ανθρώπινος και επιδιώκει να συσχετιστεί με τους μαθητές του. Με τη στάση του δείχνει έμπρακτα την επόμενη θεραπευτική στάση της ροτζεριανής παιδαγωγικής που αφορά στην άνευ όρων αποδοχή του προσώπου των μαθητών του, ως ελεύθερων όντων. Στο 41':53 ανεβαίνει πάνω στην έδρα, τους καλεί να δουν από ψηλά , από άλλη οπτική γωνία δηλαδή, τον κόσμο και τη ζωή τους. Να μη φοβηθούν να δουν τη ζωή τους με άλλα μάτια και τους καλεί να σπάσουν τα δεσμά τους. Άλλωστε και η ρομαντική ποίηση με την οποία έρχονται σε επαφή έχει χαρακτήρα επαναστατικό, με τάση ανακάλυψης του εαυτού, της φύσης και των συναισθημάτων.

Για τον προσωποκεντρικό δάσκαλο η μάθηση πηγάζει από τον εαυτό και την εμπειρία και όχι από τη στείρα θεωρία που προσφέρουν τα βιβλία. Αυτό πρεσβεύει και ο Κίτιγκ ενθαρρύνοντας τους μαθητές του σε ομαδικές, εκτός τάξεις δραστηριότητες, όπως να παίξουν μπάλα όλοι μαζί ή αργότερα να ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση, αλλά και να γράψουν ποίηση. Στο 55':00 τον αποθεώνουν παίζοντας μπάλα και τον έχουν σαν φίλο.

Ο Κίτιγκ, όπως διακρίνουμε χαρακτηριστικά στο 1':21, είναι ο δάσκαλος που κατέχει και την τρίτη θεραπευτική στάση του διευκολυντή /θεραπευτή παιδαγωγού, που είναι η ενσυναίσθηση, χωρίς να εννοούμε την ταύτιση. Το χάρισμα της ενεργητικής και κατανοητικής ακρόασης που οδηγεί στην άνευ όρων αποδοχή του άλλου (Rogers C.,2003). Στη συγκεκριμένη σκηνή συνομιλεί το ξημέρωμα με τον Νιλ πίνοντας καφέ στο γραφειάκι του και του εκμυστηρεύεται πόσο αγαπά τη διδασκαλία. Ο Νιλ του μιλάει για τις αντιρρήσεις των γονιών του σχετικά με την εμπλοκή του στο θέατρο.. Εκείνος τον ακούει ευγενικά και τον συμβουλεύει να τους εκφράσει αυτό που επιθυμεί αν είναι το πραγματικό του πάθος. Ακούει λοιπόν συμπνευτικά, χωρίς φλύαρες υποδείξεις και εφαρμόζοντας την αξία της σιωπής.

Λίγο νωρίτερα, στο 1':17 μετά από το σκηνικό με τον ξυλοδαρμό του Τσάρλι από τον διευθυντή του οικοτροφείου για το ότι τόλμησε να γράψει ένα άρθρο για το να υπάρχουν και κορίτσια στο οικοτροφείο και έπειτα τον ειρωνεύτηκε ενώπιον όλων, τον συμβουλεύει χωρίς να είναι επικριτικός. Άλλη μια αξία της προσωποκεντρικής παιδαγωγικής διδάσκεται τεχνηέντως εδώ, που είναι η αυτοπειθαρχία ως ατομική ευθύνη. Σε καμία περίπτωση δεν χαρακτηρίζει τον μαθητή, αλλά την πράξη του.

Η έδρα από το 52':00 έχει μετακινηθεί στην άκρη της τάξης. Έχει αλλάξει η οπτική γωνία των μαθητών και είναι συνοδοιπόροι στο ταξίδι της αμφισβήτησης και της σύγκρουσης που θα τους οδηγήσει στην αυτοεπίγνωση και την εξέλιξή τους ως σκεπτόμενα όντα. Στην έδρα ο ίδιος ακουμπά, χωρίς να κάθεται, γιατί δεν είναι ο δάσκαλος ηγέτης, αλλά αυτός που διευκολύνει και επικουρεί στην ανακάλυψη της γνώσης εκμαιομένης την . Άλλωστε η αυτοκινούμενη μάθηση είναι πιο άμεση και βαθιά κατά τον Ρότζερς. Είναι ενθαρρυντικός στον εσωστρεφή Τοντ που τον βοηθάει να φτιάξει και να απαγγείλει το δικό του ποίημα ενώπιον της ομάδας. Δάσκαλος και μαθητές σέβονται και κατανοούν τη δυσκολία και έπειτα θαυμάζουν ό, τι με πόνο ψυχής εξωτερικεύεται από τον συμμαθητή τους.

Στο 1':25 με οικειότητα και αγάπη που δεν φαίνεται μόνο από το πρόσωπο και τη συμπεριφορά του, αλλά και από το άνετο και ανεπίσημο ντύσιμό του, κάθεται πάνω στο θρανίο και διεξάγει έναν κατ'ιδίαν διάλογο με τον Νιλ. Καταλαβαίνοντας ότι ψεύδεται σχετικά με το αν μίλησε στον αυταρχικό πατέρα του, δεν τον επιπλήττει, αλλά τον κοιτάει με συμπόνια και απλά με την παρουσία του και τα λίγα λεγόμενά του, έχει ήδη δράσει θεραπευτικά στην ψυχή του μαθητή του.

Μετά την αυτοκτονία του Νιλ γίνεται η ανατροπή στην έκβαση της ιστορίας, αλλά όχι στον εσωτερικό κόσμο του Κίτιγκ ή στη σχέση του με τους υπόλοιπους μαθητές. Η γνησιότητα της παιδαγωγικής τους σχέσης και της ανθρώπινης ευαίσθητης επαφής που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους δεν κλονίζεται από το τραγικό συμβάν. Οι ενοχές και ο θυμός σε μια αυθεντική σχέση που στηρίζεται στην αγάπη και στην ειλικρίνεια, δεν έχουν χώρο. Όπως θα δούμε παρακάτω, στην τελευταία σκηνή ο Κίτιγκ αποχωρεί έχοντας αλλάξει τις ζωές των μαθητών του και παίρνοντας, χωρίς να ειπωθεί, αμέριστη αγάπη από εκείνους. Εν τέλει, σε μια σχέση ενσυναίσθησης, αποδοχής και ζεστασιάς που ο ίδιος δημιούργησε, δεν έχασε τον εαυτό του μέσα στον κόσμο των μαθητών του, αλλά έγινε χρήσιμος για αυτούς κατανοώντας την κατάστασή τους ,

ενθαρρύνοντάς τους να εξερευνήσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους και να δει τον εαυτό του και τον κόσμο μέσα από τον κόσμο των μαθητών του (Κοσμόπουλος Άλ., 2000). Βοήθησε τα παιδιά να πάρουν προς τους εαυτούς τους την ίδια στάση που ο ίδιος παίρνει προς αυτούς.

Οι έφηβοι μαθητές με τη σειρά τους, ποτέ άλλοτε δεν έχουν περισσότερο ανάγκη από όσο τώρα την εμπιστοσύνη και τη φιλία, όπως λέει και ο Debesse. Ψάχνουν για έναν δάσκαλο που δεν θα τον θαυμάζουν μόνο για τις γνώσεις του, αλλά για έναν άνθρωπο με κατανόηση, ένα στήριγμα χωρίς να τους κρίνει (Κοσμόπουλος Άλ., 1999). Έτσι ο Κίτιγκ είναι για αυτούς το αντιστάθμισμα του αυταρχικού σχολικού και γονεϊκού περιβάλλοντος. Αναγνωρίζονται ως πρόσωπα από τον δάσκαλό τους και αντιλαμβάνονται άμεσα την ειλικρινή και αγαπητική στάση του απέναντί τους. Η ανάγκη τους για κατανόηση των προβληματισμών τους, για την ανεξαρτησία τους, για την ανάληψη της ευθύνης τους στη ζωή, για την καθοδήγηση από υγιή πρότυπα που θα τους αναδείξουν πνευματικά και θα τους εξελίξουν ως προσωπικότητες, ικανοποιείται από τον ερχομό του Κίτιγκ.

Από το 45':00 και έπειτα γίνονται πιο χαρούμενοι, αναζητούν τους εαυτούς τους και γοητεύονται από την παιδαγωγική προσέγγιση και προσωπικότητα του δασκάλου τους. Θέλουν να του μοιάσουν. Είναι ο πνευματικός ταγός τους. Χωρίς να δέχονται πιεστικές υποδείξεις αποφασίζουν να δημιουργήσουν και αυτοί την ομάδα των "Dead poets society" και να μοιράζονται τους προβληματισμούς τους συζητώντας γύρω από την ποίηση. Νιώθουν χαρούμενοι ψάχνοντας το εσωτερικό τους κίνητρο και όσο πιο αποδεκτοί γίνονται από τον δάσκαλό τους, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αποκτούν για αυτοέκφραση. Στο 55':00 παίζουν μπάλα και αποθεώνουν τον Κίτιγκ σηκώνοντάς τον ψηλά. Νιώθουν φιλικά προσκείμενοι στον καθηγητή τους.

Η αναπτέρωση του ηθικού τους έναντι του καταπιεστικού σχολικού συστήματος, καθιστά τα παιδιά πιο τολμηρά για να αυτονομηθούν. Ο Τοντ από ένα ντροπαλό αγόρι αποκτά το θάρρος της γνώμης του, ο Νιλ με την αυτοκτονία επέλεξε να απελευθερωθεί από τη μέγγενη του πατέρα του εφόσον η επιθυμία του ήταν άλλη από εκείνου, ο Νοξ δράττει των ευκαιριών να εκφράσει έναντι οποιουδήποτε κόστους τον έρωτά του για ένα κορίτσι, ο Τσάρλι ειρωνεύεται τον διευθυντή του σχολείου και τον κακοποιεί εκείνος σωματικά χτυπώντας τον. Ο καθένας ατομικά και όλοι μαζί συμβάλλουν στην αλλαγή.

Ωστόσο, η μεταστροφή των παιδιών από τον καθηγητή τους κορυφώνεται στην τελευταία σκηνή. Στο 1':59 η ομάδα των αγοριών ανεβαίνουν στα θρανία τους για να αποχαιρετίσουν τον καθηγητή τους για την άδικη εκδίωξή του από το οικοτροφείο. Τον αποκαλούν “Captain, my captain” από το ποίημα του Γουόλτ Γουίτμαν ως ένδειξη ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης στο πρόσωπό του, αλλά και ως αντίσταση στο κατεστημένο. Ορθώνουν το ανάστημά τους έναντι των πιέσεων και είναι πλέον έτοιμοι να αμφισβητήσουν τον δογματισμό. Οι αξίες και τα μαθήματα ζωής που τους εμφύσησε ο Κίτιγκ έχουν εγγραφεί μέσα τους και τολμούν να τις εκφράσουν. Το συγκινημένο βλέμμα του Κίτιγκ βλέποντας τα παιδιά πάνω στα θρανία, το αυθεντικό του χαμόγελο, μαρτυρούν τη στιγμή της «συνάντησης» του παιδαγωγού με τον παιδαγωγούμενο. Μια συνάντηση που το κέντρο βάρους είναι η σχέση που θα οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωση τον παιδαγωγούμενο και στην ανάδειξη της αξίας του ως προσώπου.

3.3. “Entre les murs”: ανάλυση υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής του Paulo Freire

Πρόκειται για ένα κοινωνικό δράμα γαλλικής παραγωγής του 2008. Βασίζεται στην αυτοβιογραφία του ίδιου του σεναριογράφου και βραβεύτηκε με τον Χρυσό Φοίνικα στο Φεστιβάλ Καννών. Η ιστορία λαμβάνει χώρα σε ένα πολυπολιτισμικό γυμνάσιο στο Παρίσι, όπου ο πρωταγωνιστής είναι ένας νεαρός καθηγητής γαλλικών που λέγεται Φρανσουά. Η κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική προέλευση των εφήβων μαθητών διαφέρει. Η παιδαγωγική σχέση που εκτυλίσσεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι συγκρουσιακή και χαρακτηρίζεται από ρεαλιστικά στοιχεία. Οι ταξικές ανισότητες, οι πολιτισμικές και εθνικές διαφορές, το γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα εντός ενός αυστηρού και πειθαρχημένου πλαισίου, ο ρόλος των γονέων και η σχέση τους με το σχολείο, συνδιαλέγονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Για την ταινία έχει γράψει ο Λιμ Ντένις στους “The New York Times” ότι είναι μια ωδή στη νεανική επαναστατικότητα και αναφέρεται στο ότι στόχος του σκηνοθέτη της ταινίας, Laurent

Cantet, είναι να αποφύγει μια παρόμοια εκδοχή δασκάλου όπως στο “Dead poets society”, αλλά να προβάλλει ρεαλιστικά την πολυπρισματικότητα του σχολείου, όπου υπάρχουν μαθητές που δεν μαθαίνουν πάντα και δάσκαλοι που δεν είναι πάντα βέβαιοι για το τι κάνουν. Χρησιμοποιήθηκαν για τη ρεαλιστική αυτή απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας αληθινοί μαθητές και δάσκαλοι και όχι ηθοποιοί. Ο εν λόγω σκηνοθέτης, με τις ριζοσπαστικές του ιδέες, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κριτική, συνδυάζει τη μυθοπλασία του σεναρίου με έντονα τα στοιχεία ντοκιμαντέρ, προκειμένου να προσεγγίσει τον σύγχρονο χώρο του σχολείου (Λιμ N., 2008). Στην ίδια εφημερίδα σε άλλη κριτική αναφέρεται ότι η ταινία «συνομίλησε» με τα τελευταία στάδια του καπιταλισμού και ο σκηνοθέτης καυτηρίασε το γεγονός ότι η γαλλική πολιτεία δεν «αγκαλιάζει» τους αλλοδαπούς πολίτες της. Επιπλέον, εκεί γίνεται αναφορά στην κριτικό Dargis Manohla, που τη θεωρεί μια ταινία έντεχνη, έξυπνη και απαραίτητη (Νόσιτερ Α., 2024).

Ο Peter Bradshaw στην εφημερίδα “ The Guardian”, παρομοιάζει την ταινία σαν ένα « παγωμένο νερό» στον ουμανιστικό, ρεαλιστικό και αισιόδοξο κινηματογράφο έναντι των « μπαγιάτικων ανθρακούχων ποτών, που σερβίρονται μετά τα Όσκαρ», υπονοώντας τις άλλες ταινίες παρόμοιας θεματικής. Την αξιολογεί θετικά για την αυθεντικότητά των σκηνών που είναι προϊόντα αυτοσχεδιασμού, καθώς και για την αποφυγή κινηματογραφικών κλισέ. Πρόκειται για μια ταινία που συναρπάζει το κοινό και πετυχαίνει με τη γνησιότητά της να το κάνει πιο ευτυχισμένο και εξυπνότερο (Bradshaw P., 2009).

Σύμφωνα με τον Roger Ebert, η ταινία αντικατοπτρίζει τη ματαιότητα που υπάρχει στην κοινωνία, τόσο για τους νέους όσο και για τους ενήλικες πολίτες της. Τα πρότυπα πολιτών που διαμορφώνονται με τη σχολική τάξη δυστυχώς δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στην εξωσχολική ζωή. Κάνει λόγο για την πειστικότητά της ταινίας, την ενέργεια, την αποφυγή του “lockstep”, την οικειότητα που νιώθει το κοινό με τους ήρωες και την επιτυχή ταύτιση που μας προκαλούν οι ποικίλες απόψεις που ακούγονται. Μπορεί να φαίνεται ως ντοκιμαντέρ, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές μαθαίνουν τους ρόλους τους (Ebert R., 2009).

Στο περιοδικό “Variety” ο κριτικός Τσανγκ Τζάστιν μιλάει για τη χιουμοριστική και δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση του Francois. Την παρομοιάζει με τη σωκρατική, μαιευτική μέθοδο. Η χρήση του φακού “fly-on-the-wall” και τα μονταρίσματα των συζητήσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές μεταδίδουν την αίσθηση της ζωντάνιας της τάξης και εντείνουν τόσο

των ψυχαγωγικό όσο και τον δραματικό χαρακτήρα του έργου. Ο ρεαλιστικός τρόπος αντιμετώπισης της κεντρικής σύγκρουσης εκτυλίσσεται σταδιακά αποκαλύπτοντας όλο το εύρος της φωτογραφίας που εμπεριέχει το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου και τους γονείς των μαθητών. Η ταινία εγείρει ερωτήματα τόσο για τις σωστές μεθόδους εκπαίδευσης και πειθαρχίας στο αστικό σχολείο όσο και για τον χαρακτήρα του δασκάλου (Τσανγκ Τζ., 2008).

Στη συγκεκριμένη ταινία το τόξο μεταβολής τόσο του παιδαγωγού όσο και των παιδαγωγούμενων παρουσιάζει ομοιότητες ως προς την ένταση. Ο δάσκαλος στην αρχή είναι χαρούμενος και μπαίνει στην αρένα της τάξης με τον ρομαντισμό που του δικαιολογούν τα τέσσερα χρόνια της διδακτικής του εμπειρίας. Έχει χιούμορ και πάθος για τη δουλειά του. Πιστεύει ότι με τον διάλογο, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, του αλληλοσεβασμό θα υπερκεραστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις των μαθητών του. Λίγο πριν το τέλος, στο κρίσιμο σημείο που η συμπεριφορά του εξετράπη και ήρθε σε σύγκρουση με τον εαυτό του, την κοινωνία και το σχολείο, δηλαδή τους μαθητές και καθηγητές, αποφασίζει να δράσει, αλλά όχι ιδιαιτέρως διαφοροποιημένα. Αποφασίζει να συνεχίσει στο ίδιο μοτίβο, με μεγαλύτερη επίγνωση της κατάστασης. Άλλωστε, η σχολική ζωή και η κοινωνική πραγματικότητα αλληλεπιδρούν και σε έναν ρεαλιστικό χρόνο, όπου ριζικές και γρήγορες αλλαγές δεν μπορούν να υπάρξουν.

Οι μαθητές από την άλλη, ξεκινούν αντιμετωπίζοντας με καχυποψία τον νέο τους δάσκαλο και να προσπαθώντας με προσβολές, ειρωνείες και ενίοτε κακοποιητική φραστικά συμπεριφορά να δοκιμάσουν τα όριά τους. Η μεταστροφή που σημειώνεται στον καθένα είναι δηλωτική ποικίλων παραγόντων. Μέσα από μια σειρά γεγονότων, συγκρούονται με το σχολείο και την ίδια την κοινωνία. Αντιλαμβάνονται ότι στη ζωή πληρώνουμε το κόστος των πράξεών μας και αυτό σημαίνει ενηλικίωση. Ωστόσο και για αυτούς, η σχολική ζωή συνεχίζεται παρόμοια με πριν, απλώς πιο ώριμοι αντιλαμβάνονται ότι η προσωπική τους αλλαγή δεν είναι απόρροια συμβάντων με χρονική ακολουθία και γραμμική πορεία.

Στα τρία πρώτα λεπτά της ταινίας δίνεται ένα στίγμα τόσο για το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου, όσο και για τον χώρο της τάξης και του γενικότερου σχολικού περιβάλλοντος. Η έδρα και τα θρανία είναι σε μετωπική διάταξη. Το σχολείο έχει αστικό χαρακτήρα. Οι καθηγητές συστήνονται με τρόπο που μοιάζει με γνωριμία ομάδας ψυχοθεραπευτικής, είναι κάθε λογής ηλικίας, με χιούμορ και χαρά για τη νέα σχολική χρονιά που ξεκινά. Φαίνεται για μια σχολική

μονάδα οργανωμένη με κανονιστικό πλαίσιο. Ο Φρανσουά είναι χωρίς να «κραυγάζει» μια προσωπικότητα δασκάλου πιο εναλλακτική. Ντύνεται απλά και υπόρρητα στην ταινία υπάρχει η υποψία ότι μπορεί να είναι ομοφυλόφιλος. Δίνεται έμφαση στον τρόπο που περπατάει στην αρχή, στον τρόπο που αμήχανα χαϊδεύει τον σβέρκο του όταν συνομιλεί με έναν άλλον συνάδελφό του σχετικά με το τμήμα του και στην ευθεία ερώτηση του μαθητή του Σουλεϊμάν για τις φήμες που ακούγονται. Εσωτερικά, όπως θα δούμε παρακάτω, συγκρούεται με το κατεστημένο χωρίς ταυτόχρονα να βρίσκεται σε εμφανή σύγκρουση με αυτό.

Στο 4':50 οι μαθητές μπαίνουν στις τάξεις με θετική διάθεση, μιλώντας δυνατά και κάνοντας φασαρία. Στο 5':00 ο Φρανσουά οριοθετεί την παιδαγωγική σχέση με κανόνες για τον χρόνο προέλευσης και έναρξης του μαθήματος και για το ότι θα δίνεται ο λόγος ύστερα από το σήκωμα του χεριού. Στο 7':00 αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για μια ετερογενή τάξη. Οι μαθητές είναι διαφόρων εθνικοτήτων και κοινωνικών στρωμάτων. Επιπλέον τα μισά παιδιά της τάξης είναι καινούρια, ενώ τα υπόλοιπα είχαν ξανασυνεργαστεί με τον καθηγητή.

Ο Φρανσουά στηρίζει τη διδασκαλία του στον διάλογο και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Αυτό όμως, μιας και πρόκειται για έναν ηθοποιό που υποδύεται τον εαυτό του και έχει γνώση των αντικειμενικών αντιξοοτήτων που υπάρχουν στο παραδοσιακό σύστημα, εκφράζεται περισσότερο συγκρατημένα και άλλοτε φαίνεται να χάνει τον στόχο του. Δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να ξεφύγουν από τη στείρα γνώση, την οποία και ο ίδιος εν μέρει υπηρετεί ως μέρος του συστήματος. Τους ζητάει να δουλέψουν πάνω στο πορτρέτο τους και στο 15':35 βλέπουμε ότι παρόλο το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο της τάξης, ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται και να μην τους δίνει έτοιμες απαντήσεις. Η μετάδοση της γνώσης γίνεται με συνεχόμενες ερωτήσεις και σεβόμενος τις απαντήσεις τους καλλιεργεί την ικανότητά τους για κριτική σκέψη και για «διάνθιση» της γνώσης.

Ο Φρανσουά συμμετέχει στην παιδαγωγική σχέση με πάθος, αγάπη και πραγματικό ενδιαφέρον για την αγωγή των μαθητών του. Αναγνωρίζει την πολιτισμική ταυτότητα του καθενός και ενδιαφέρεται να απελευθερώσει τους μαθητές του προκαλώντας τους να επανανακαλύψουν τον εαυτό τους, να διαμορφώσουν ακέραιους και δίκαιους χαρακτήρες με κοινωνική αλληλεγγύη μεταξύ τους και κριτική συνείδηση (Freire P., 2009). Τον νοιάζει να φέρεται δημοκρατικά στους μαθητές του και είναι ανεκτικός στην ελεύθερη έκφραση της γνώμης τους. Στο 22':17 γίνεται αποδέκτης ενός κακεντρεχούς σχολίου σχετικά με τη σεξουαλικότητά του. Αντιδρά με

νηφαλιότητα ανταπαντώντας και σε αυτό το σημείο με ερώτηση που στοχεύει στην ενσυναίσθηση και στη λογική κρίση του μαθητή του. Φαίνεται πως δεν διακατέχεται από τον εγωισμό της εξουσίας που του δίνει η θέση του και έχει διάθεση ταπείνωσης και όχι επιβολής.

Στο 31':00 διαβάζοντας μια μαθήτρια απόσπασμα από το βιβλίο «Το ημερολόγιο της Άννα Φρανκ» τους δίνει το έναυσμα να μιλήσουν για την αξία των ατομικών τους πορτρέτων. Η επιλογή του βιβλίου μόνο τυχαία δεν μπορεί να είναι μιας και η Εβραίοπούλα Άννα Φρανκ αγωνίστηκε για να γλιτώσει από τους Ναζί κατά την εποχή του Ολοκαυτώματος είτε παραμένοντας κρυμμένη για δυο χρόνια σε καταφύγιο είτε στο στρατόπεδο συγκέντρωσης όπου και πέθανε λίγο πριν την απελευθέρωσή του. Πρόκειται για ένα πρόσωπο που συμβολίζει την αντίσταση κατά της αδικίας και της έλλειψης σεβασμού της ετερότητας και της αξίας της ζωής. Ο Φρανσουά επιλέγοντας τον βίο της Φρανκ στοχεύει στην αφύπνιση της συνείδησης των μαθητών του. Άλλωστε σύμφωνα με τον Φρέιρε η κοινωνική αντιπαράθεση και η συμμετοχή σε πολιτικούς αγώνες είναι η «μαμή της συνείδησης» και ο καταλύτης του ιστορικού ρου (Freire P., 2009).

Στο 40':33 κλοτσάει την έδρα της καρέκλας από τα νεύρα του, αλλά μέσα του γνωρίζει την αιτία του κακού. Όπως ο ίδιος εκφράζει στον σύλλογο διδασκόντων λίγο αργότερα, οι αυστηροί κανόνες, οι ποινές και η έλλειψη ενθάρρυνσης και επιβράβευσης από το ίδιο το σχολείο, αυξάνουν την ένταση των μαθητών. Όταν οι μαθητές του σχολείου νιώθουν ότι η γνώση που το σχολείο τους προσφέρει, δεν σχετίζεται με τα βιώματά τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον. Επιπλέον ο καθηγητής γνωρίζει καλά ότι στο δίπολο εξουσία-ελευθερία, για να συνυπάρξουν αρμονικά η μία με την άλλη, απαιτείται αλληλοσεβασμός, σε αντίθετη περίπτωση τα όρια στη συμπεριφορά ανά πάσα στιγμή μπορούν να ξεπεραστούν.

Είναι οικείος με τους μαθητές του και έτοιμος να ακούσει τον αντίλογο. Στο 47':20 προβληματίζεται από το εξομολογητικό γράμμα της μαθήτριάς του και έπειτα γίνεται πιο προσεκτικός στο αίτημά της. Διδάσκει συνεχώς όρθιος κάνοντας την τραπεζική διδασκαλία λιγότερο σημαντική στο μάθημά του και σε σύγκρουση με τη νοοτροπία του σχολείου. Αυτό φαίνεται στο 54':22 που ο διευθυντής απαιτεί να σηκωθούν όλοι με την έλευσή του στην τάξη και έτσι όρθιοι να υποδεχτούν τον καινούριο μαθητή. Αυτό όμως, αντικρούεται με το πιο ελεύθερο κλίμα που επικρατεί στην τάξη του Φρανσουά.

Ο παιδαγωγός που δρα απελευθερωτικά κατά τον Φρέιρε, πρέπει να ενδιαφέρεται πραγματικά για την καθημερινότητα των μαθητών του, να γνωρίζει την κουλτούρα τους, τις συνθήκες της καθημερινής τους ζωής, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, για να μπορεί να τους βοηθήσει και να διαμορφώσει τον τρόπο διδασκαλίας του, ώστε η νέα γνώση να είναι ωφέλιμη για αυτούς. Επιμένει σε όλη την ταινία με τη δημιουργία του πορτρέτου τους που θα τους βοηθήσει να αναστοχαστούν, να ενεργοποιηθούν συναισθηματικά, να ανακαλέσουν μνήμες του παρελθόντος και κάπως να συνδεθούν με το κέντρο τους γεφυρώνοντας το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον. Στο 1':13 ενισχύει τον Σουλεϊμάν λεκτικά, αλλά και στην πράξη, αναρτώντας σε πίνακα σαν πόστερ την εργασία του. Οι υπόλοιποι συμμαθητές τον βλέπουν με άλλα μάτια, όπως και ο ίδιος ο Φρανσουά, αλλά προπάντων και ο ίδιος ο μαθητής τον εαυτό του.

Ο συγκεκριμένος μαθητής λόγω της απρεπούς του συμπεριφοράς αποβάλλεται οριστικά από το σχολείο. Ο Σουλεϊμάν δεν συμφωνεί, αλλά δεν συγκρούεται καθώς η απόφαση είναι πλειοψηφική. Είναι ο παιδαγωγός που εξαντλεί τις ευκαιρίες προς τους μαθητές του, ώστε η συμπεριφορά τους να γίνει κατανοητή από τους ίδιους και να τροποποιηθεί. Γνωρίζει ότι η συμμετοχή του είναι βοηθητική και τα ίδια παιδιά οφείλουν να βρουν τον τρόπο να αυτοπειθαρχηθούν. Κάτι τέτοιο απαιτεί χρόνο και σύμπνοια από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλιώς η διαδικασία είναι ημιτελής. Ο ίδιος ο καθηγητής στα πλαίσια της εξισορρόπησης των απόψεών του σε ένα υπάρχον φορμαλιστικό σχολικό περιβάλλον, χάνει στο 1':30 την υπομονή του, γιατί όπως λέει και ο Φρέιρε ο εκπαιδευτικός δεν είναι άγιος. Αγωνίζεται και εν τέλει συγχωρείται για την αστοχία του.

Στον επίλογο της ταινίας υπάρχει μια αντίθεση στη σκηνή της τάξης και των θρανίων από ότι στην αρχή. Μπορεί δάσκαλοι και μαθητές αρμονικά να παίζουν μπάλα, αλλά η αταξία στην τάξη συμβολίζει και τη μικρή αλλαγή που προκάλεσε η παιδαγωγική προσέγγιση του Φρανσουά στο μυαλό και στην ψυχή των μαθητών του.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές με την αρχική τους αντιδραστική και αγενή συμπεριφορά προς τον Φρανσουά εκφράζουν την αντίδρασή τους σε ένα καταπιεστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δυσπιστούν απέναντι στον ευγενικό, υπομονετικό και εμπυχωτικό δάσκαλό τους και θεωρούν το ενδιαφέρον του μη πραγματικό. Δοκιμάζουν τα όρια και τις αντοχές του ξεπερνώντας τα εσκαμμένα και κάνοντας επιθέσεις επί προσωπικού. Η λαϊκή καταγωγή των περισσότερων, τα οικογενειακά βάρη και η πολυπολιτισμική ταυτότητα της τάξης τους φέρνουν αντιμέτωπους με

τον ελιτίστικο χαρακτήρα της γνώσης που δεν τους επιλύει τα βιοτικά τους ζητήματα. Θεωρούν τις συνεχόμενες ερωτήσεις του ως κριτική παρά ως μια διαδικασία όξυνσης της σκέψης τους και συμμετοχής τους σε έναν εποικοδομητικό διάλογο.

Στην πορεία τον συμπαθούν, ανταποκρίνονται στο χιούμορ του και χωρίς να το συνειδητοποιούν αποκτούν το θάρρος της γνώμης τους και ο καθένας το δικό του εσωτερικό κίνητρο για τη μάθηση. Στο 31':00 και στο 33':00 οι παιδαγωγούμενοι εκφράζουν το αίσθημα κατωτερότητας που νιώθουν έναντι της υπόλοιπης κοινωνίας δίνοντας προσωπικά παραδείγματα ντροπής και αμηχανίας που έχουν βιώσει. Ενθαρρύνονται από την έλλειψη επίκρισης του Φρανσουά και τον χώρο που τους δίνει να απελευθερωθούν σιγά-σιγά μιλούν με περισσότερη ευγένεια, χωρίς να λείπουν και οι συγκρούσεις όταν νιώθουν πως θίγονται.

Η πραγματική ανάγκη και επιθυμία των εφήβων μαθητών είναι τελικά να αναγνωριστεί η ταυτότητα του καθενός και μέσω της αυτοέκφρασης, του διαλόγου και της κριτικής σκέψης να αντιληφθούν τις ομοιότητες εκτός από τις διαφορές τους. Έχουν ανάγκη από αγάπη και αποδοχή και όχι από κανάκεμα.

3.4. « L' heure de la sortie » : Η παιδαγωγική σχέση από ψυχαναλυτική ματιά

Προκειμένου να μελετηθεί η παιδαγωγική σχέση από την πλευρά της ψυχαναλυτικής θεωρίας, επιλέχθηκε το γαλλικό ψυχολογικό θρίλερ « L' heure de la sortie » (2018) σε σκηνοθεσία του Sebastien Marnier. Η πλοκή της ταινίας αφορά σε έναν αναπληρωτή καθηγητή λογοτεχνίας, τον Πιερ Όφμαν (Laurent Laffite), που καλείται να διδάξει σε ένα λύκειο, σε μια τάξη προικισμένων και άριστων εφήβων αντικαθιστώντας τον προηγούμενο καθηγητή, που αυτοκτόνησε πέφτοντας από το παράθυρο κατά τη διάρκεια του μαθήματος . Από την πρώτη στιγμή ο Πιερ αντιλαμβάνεται την περίεργη και εχθρική συμπεριφορά των μαθητών του, που έχει επίπτωση όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και έξω από. Η «εισβολή» των νεαρών παιδιών στη ζωή του διαταράσσει την ψυχική του ηρεμία και τον οδηγεί σε εξερεύνηση περίεργων μονοπατιών.

Στα ελληνικά δεδομένα, στο «Αθηνόγραμμα» η εν λόγω ταινία αποσπά πολύ καλές κριτικές. Θεωρείται ως ένα ψυχολογικό δράμα με στοιχεία θρίλερ που αιφνιδιάζουν τον θεατή. Αφηγηματικά δεν μπορεί να ενταχθεί σε ένα κινηματογραφικό είδος. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από πολιτική αλληγορία και θίγει θέματα όπως την κατάχρηση της εξουσίας, την αποσπασματική γνώση και τη νοοτροπία μιας πολιτικής παθητικότητας. Ο ήρωας ζει έναν εφιάλτη προσπαθώντας αποστασιοποιημένα να κατανοήσει τις ενέργειες των μαθητών του και να ακροβατήσει και ο ίδιος ανάμεσα σε καταστάσεις που η ερμηνεία τους είναι συγκεχυμένη (Μήτσης Χ., 2019).

Το τόξο μεταβολής του ήρωα είναι ιδιαίτερα έντονο. Ο Πιερ ξεκινά από την καινούργια του θέση αρκετά αποστασιοποιημένος συναισθηματικά και με διάθεση παρατήρησης του περιβάλλοντος γύρω του έμψυχου και μη. Η λογική του προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία και η έλλειψη ενδιαφέροντος για να σχετιστεί με τους μαθητές του, ανατρέπονται στην πορεία και μετουσιώνονται σε εμμονή για εξιχνίαση της παράξενης συμπεριφοράς των παιδιών. Μπλέκοντας σε μια σειρά από περιπέτειες(απόρριψη από τους νέους του μαθητές, υποτίμηση, ψυχρό αρχικά σχολικό περιβάλλον, όπου οι συνάδελφοι έχουν επιφανειακές σχέσεις, τυπική σχέση με τον φίλο του, με τον οποίο είναι κρυφά ερωτευμένος, πιεσμένος με το διδακτορικό του), εισέρχεται στο εσώτατο σπήλαιο.

Εκεί αντιμετωπίζει τους φόβους του, αφού πιέζεται ψυχοσυναισθηματικά από τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο και την αδυναμία του να τα λύσει, από την αποκάλυψη των επικίνδυνων παιχνιδιών που βιντεοσκοπούν οι έφηβοι και τα παρατηρεί κρυφά, κατασκοπεύοντάς τα. Επιτείνεται η ένταση στη συνέχεια από τον ψυχολογικό πόλεμο που του ασκούν εκείνα με τα ανώνυμα τηλεφωνήματα, τις προσωπικές επιθέσεις, από τον φόβο του να αποκαλύψει την ομοφυλοφιλία του, τα χρόνια που περνούν, τον θάνατο, την εργασία του για τον Κάφκα, τα όσα βλέπει και τον προβληματίζουν για το περιβάλλον και την κατάχρησή του από τον άνθρωπο, από την έλλειψη θάρρους να δράσει. Ακολουθεί η υπέρτατη δοκιμασία, όπου ασυνείδητα στον ονειρικό κόσμο αλλά και συνειδητά, στις ρεαλιστικές του σχέσεις, νιώθει να χάνει τα λογικά του και να μισεί τους μαθητές του βλέποντας πόσο επικίνδυνοι είναι και πόσο ακραία πράγματα είναι έτοιμα να κάνουν, όπως να εισβάλουν στο σπίτι του και να του κλέψουν τον υπολογιστή ή και να τον εκβιάζουν με ψεύτικες απειλές.

Έρχεται η ώρα, λοιπόν, να δράξει το ξίφος και να βγει από τον ανοίκειο κόσμο, καθώς έχει αντιληφθεί την επιθυμία των παιδιών να αυτοκτονήσουν ως αντίδραση για τα δεινά του κόσμου που τους στερούν το μέλλον. Μετά τη μουσική εκδήλωση στην τρίτη πράξη, κινδυνεύοντας τη ζωή του και των συναδέλφων του, καταδιώκει το λεωφορείο που οδηγούν τα παιδιά με σκοπό να αυτοκτονήσουν. Αναστέλλει με επιτυχία το σχέδιό τους και παίρνει τον δρόμο της επιστροφής προς την ανάστασή του. Κρατά το ελιξίριο της νέας γνώσης για να το διαχύσει στην κοινότητα, επιστρέφοντας από όπου ξεκίνησε. Είναι ένας καινούριος άνθρωπος, απελευθερωμένος, σε συναισθηματική εμπλοκή πια με τους μαθητές του και ταυτισμένος με αυτούς αντί να είναι αντιμέτωπος.

Στην τελευταία σκηνή, που τα παιδιά υπαινίσσεται ότι έχουν προκαλέσει την έκρηξη του εργοστασίου, γεγονός που μπορεί να σημάνει και το δικό τους τέλος, περνάει στην αντίπερα όχθη της λίμνης που κολυμπούσε και μένει ατάραχος, όπως εκείνα, να παρακολουθεί το κακό που έρχεται, αποδεχόμενος τη μοίρα του που δεν μπορεί να ελέγξει. Ο άνθρωπος είναι αδύναμος στη δίνη του κόσμου και δεν έχει παρά να παραιτηθεί και ντετερμινιστικά να δεχτεί το κακό και τις νευρώσεις του μετανεωτερικού κόσμου, που αφήνει ως κληροδότημα στις επόμενες γενιές. Ο δάσκαλος έγινε ένα με τα παιδιά.

Προτού ερμηνεύσουμε τη σχέση του δασκάλου και των μαθητών αξίζει να σημειωθεί ότι όλος ο σχολικός χώρος, που στεγάζει αυτή τη σχέση μπορεί να ερμηνευτεί ψυχαναλυτικά. Χαρακτηριστικά, ο σταυρός στο γραφείο του διευθυντή υποδηλώνει το Υπερεγώ και την ανώτερη θεϊκή δύναμη με τις ηθικές αρχές που συγκρούονται με το Αυτό. Επιπλέον, τα διακοσμητικά ζώα συμβολίζουν τις παρορμήσεις και τις υπαρξιακές ανησυχίες. Η τάξη είναι το πεδίο μιας δυναμικής ασυνείδητων δυνάμεων που είτε συναντώνται αρμονικά είτε αντιτίθενται.

Τα θρανία στο 7:40' βλέπουμε να είναι σε μετωπική διάταξη και η έδρα βρίσκεται απέναντι από αυτά και στο κέντρο σε απόλυτη στοίχιση με τον μαυροπίνακα και τα κάδρα. Στην τάξη ο πραγματικός χώρος αλλάζει μορφή και μετατρέπεται σε φανταστικός. Η απόσταση του δασκάλου είναι τόσο μικρή από τους μαθητές, ώστε εκείνος ως εκπρόσωπος της κανονιστικής λειτουργίας του σχολείου, αποτελεί για αυτούς μια συνεχή απειλή. Νιώθει και ο ίδιος άβολα όταν λίγο παρακάτω στο 12:57' του μιλούν με θράσος και απαξίωση για τον χρόνο που χάνουν με τις γνώσεις που τους προσφέρει ως αντικαταστάτης. Εκείνος σημαδεμένος από τα άγχη του

έρχεται σιγά-σιγά αντιμέτωπος με τα δικά του φαντάσματα, κάτι που φαίνεται και με την προβολή που κάνει στο 10:42 για τα έξι άτομα που θα του κάνουν τη ζωή του δύσκολη.

Οι μαθητές λειτουργούν ως ενιαίο σύνολο, ως μια ομάδα με σχεδόν ταυτόσημο τρόπο σκέψης και ακρότητες στη συμπεριφορά τους. Άλλοτε δρώντας με θράσος, με κριτική διάθεση και ένταση και άλλοτε παθητικά. Στο 3':18, για παράδειγμα, οι μαθητές κοιτούν από το παράθυρο τον αυτόχειρα καθηγητή τους αποσβολωμένοι, μουδιασμένοι συναισθηματικά και με σιωπή που μοιάζει εκκωφαντική. Το ατομικό τους Εγώ φαίνεται να έχει αφομοιωθεί από το συλλογικό. Η επιθυμία του ανήκειν τους οδηγεί να βρίσκονται απομονωμένοι από το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον και αδυνατούν να συσχετιστούν με τον καθηγητή τους. Η παρέα τους μοιάζει σαν μια μυστικιστική οργάνωση, η οποία βιντεοσκοπεί τις ενέργειες που τους σκληραγωγούν για να επιβιώσουν σε ένα σαθρό και τοξικό περιβάλλον, όπου η φύση και ο νεωτερικός άνθρωπος συνδέονται άρρηκτα σε μια σχέση αιτίου και αποτελέσματος.

Είναι φανερό από τα παραπάνω πως οι πρωτόγονες ορμές τους και οι ασυνείδητες δυνάμεις της ηδονής τους που αφορούν στο Αυτό της προσωπικότητάς τους, συγκρούεται με το Υπερεγώ τους, δηλαδή τις ηθικές αρχές της κοινωνίας που προέρχονται από τους γονείς και τους φορείς της εξουσίας. Στην ταινία το Αυτό των παιδιών θέλει να συνθλίψει το Υπερεγώ που ανακλά μια νοσηρή κοινωνία, την οποία οι μαθητές θέλουν να εξαφανίσουν ή να εξαφανιστούν για να σωθούν. Το Εγώ συμβολίζει ο καθηγητής, ο οποίος όπως θα δούμε παρακάτω διαμεσολαβεί ανάμεσα στο Αυτό και το Υπερεγώ των μαθητών, προκειμένου να επέλθει η ισορροπία ανάμεσα στη συμπεριφορά τους και στις νόρμες που επιτάσσει η κοινωνία.

Τόσο οι μαθητές όσο και ο καθηγητής της ιστορίας «παίζουν» το παιχνίδι της μεταβίβασης και της αντιμεταβίβασης. Από την πλευρά τους οι μαθητές(Αυτό) προβάλλουν στο πρόσωπο του δασκάλου τις συγκρούσεις του ιδανικού Εγώ(πώς πρέπει να είναι για να ανταποκριθούν στην εξουσία) με το Υπερεγώ (την εξουσία). Ως ευφυή παιδιά αντιλαμβάνονται τα κακώς κείμενα της κοινωνίας, αγχώνονται και θυμώνουν για το μέλλον που η εξουσία\ κοινωνία\ γονείς\ σχολείο τους επιβάλλει και έτσι ο νεαρός καθηγητής αποτελεί υποσυνείδητα για εκείνα τον συμβολικό πατέρα, τον φύλακα της εξουσίας που θέλουν να αμφισβητήσουν. Έχουν μια αμφιθυμία στη συμπεριφορά τους προς εκείνον. Στην ταινία δυσκολεύουν, από τη μια , τη ζωή του με την ειρωνεία τους(π.χ. αν είναι κομμουνιστής στο 15:37'), με τις παρατηρήσεις τους (π.χ. που έσβησε κάτω στο προαύλιο το τσιγάρο του στο 21:50'), με την κλοπή του υπολογιστή

του, με τον εκβιασμό της Απολλινάρ ότι θα τον κατηγορήσει για παιδεραστή στο (1:11') για να τους δώσει την κασέτα που λείπει και γενικά με την παθητικά αντιδραστική συμπεριφορά τους. Από την άλλη πλευρά, με την προκλητική τους συμπεριφορά ως προς αυτόν είναι διάχυτη και μια επιθυμία καθοδήγησής τους από εκείνον. Είναι σαν να προκαλούν την προσοχή του, για να τους αποδεχτεί και να συμμαχήσει μαζί τους.

Στον καθηγητή η μεταβίβαση προς τους μαθητές εμφανίζεται ως λογική συνέπεια των δικών του παιδικών συγκρούσεων, των δικών του καταπιεσμένων σεξουαλικών ορμών, επιθυμιών και προσωπικών του ανασφαλειών. Η αποτυχημένη προσέγγιση και η αδυναμία ελέγχου φαίνεται σε κάποιες σκηνές της ταινίας. Ιδρώνει, για παράδειγμα, λόγω της πίεσης που νιώθει από τα σχόλια των παιδιών (15:00'), ή στην προσπάθειά του να αποσβέσει τον τσακωμό δύο αγοριών, που το ένα επιτέθηκε φραστικά στο άλλο αποκαλώντας το «κωλοεβραίο» και ύστερα πιάστηκαν στα χέρια και ο ίδιος επενέβη τραβολογώντας και απειλώντας το παιδί που ξεκίνησε το επεισόδιο(39:15') ή ακόμα τις φορές που κρυφοκοιτούσε τα παιδιά να βιντεοσκοπούν τους εαυτούς τους σε επικίνδυνες δοκιμασίες, ώστε να σκληραγωγηθούν στον πόνο και να τον εξαλείψουν και εκείνος να μένει άπραγος και παθητικός παρατηρητής, εκτός από τη σκηνή του πνιγμού (59:27') που από εκεί και ύστερα αποφασίζει να δράσει.

Κατά τον R. Kaes η εκπαιδευτική διαδικασία συγχέεται με το μητρικό σύμπαν και ο παιδαγωγός ταυτίζεται με τον μητρικό μαστό, που είτε θα θρέψει και θα προστατεύσει τον μαθητή είτε θα τον απορρίψει αρνούμενος να του παράσχει τροφή (Postic M., 1995). Στην ταινία που μελετάμε ο καθηγητής κατά την αντιμεταβίβαση έχει έναν ρόλο διφορούμενο. Από τη μια θέλει να αποστασιοποιηθεί από τους μαθητές του, γιατί νιώθει «αδειασμένος», να απειλείται από ψυχικό ευνουχισμό, κάτι που είναι έκδηλο στον τρόπο που μιλάει στον φίλο του για τα παιδιά(44:39'), στο ότι χάνει τον εαυτό του και δεν συμπεριφέρεται όπως αρμόζει στη θέση του(53:45') ψάχνοντας νευρικά για τις φάρσες στο τηλέφωνό του, επίσης στο (1:03') μιλώντας με μια συνάδελφό του και παρατηρώντας τα στο μάθημα της γυμναστικής εκμυστηρεύεται το μίσος που νιώθει για τους μαθητές του και το πόσο επικίνδυνα είναι. Τα βλέπει ως εχθρό του. Το συνεχές κάπνισμα που φανερώνει τη νευρικότητά του και το άγχος του δείχνει πόσο έχει «καταβροχθιστεί» από τα παιδιά και πρέπει να ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς άμυνάς του.

Από την άλλη μεριά, όμως, χρειάζεται να κοντέψει να καταστραφεί για να «μορφωθεί». Έχει ανάγκη την ταύτιση με τα παιδιά προκειμένου να μη «γεννήσει» τέρατα. Περνάει στην αντίπερα

όχθη της κατανόησης και σύμπλευσης για να εκμηδενίσει τη διαφορά και να τον και τους σώσει. Έχει μια εμμονή να αποκαλύψει τα κίνητρα της στάσης τους και το σχέδιό τους. Πρέπει να τους προσεγγίσει, να τους κατανοήσει και να τους συναισθανθεί, γιατί αλλιώς και ο ίδιος δεν θα θεραπεύσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις και τα μυστικά του που έχει απωθήσει στο υποσυνείδητο. Ασυνείδητα εμπλέκεται, προκειμένου να μην απορριφθεί από τους μαθητές του για τις προσωπικές του επιλογές και να μη νιώθει αποτυχημένος. Ακροβατεί ανάμεσα στο Υπερεγώ του, μιας και ως καθηγητής τους είναι υποχρεωμένος να τους καθοδηγήσει και του δικού του Αυτό, που τον κάνει να τείνει να διακόψει κάθε προσπάθεια για την άσκηση της παιδαγωγίας του.

Η εργασία του κεντρικού ήρωα για τον Κάφκα, τα όνειρα με την κατσαρίδα παραπέμπουν στη « Μεταμόρφωση». Αναδύονται οι καταπιεσμένοι υποσυνείδητοι φόβοι της κοινωνικής, οικογενειακής και επαγγελματικής του ζωής. Ένας σαραντάρης με υπαρξιακές αγωνίες, με ταυτότητα που δεν είναι αποδεκτή στο να φανερωθεί, ζει σχεδόν αποξενωμένος και βρίσκεται στα πρόθυρα να χάσει το Εγώ του. Πρέπει να γεμίσει τη ζωή του, όπως έχει υπονοηθεί στην ταινία.

Η αντιμεταβίβαση φαίνεται και στην σκηνή στο 1:20'που γεμάτος αυτοθυσία κυνηγάει το λεωφορείο, αφηφώντας την υπερβολική ταχύτητα για να τους σώσει από την ομαδική αυτοκτονία. Η ορμή του θανάτου εκφράζεται με τη μανία της καταστροφής. Ωστόσο, δεν υποκινείται μόνο από την επιθυμία διάσωσής τους αλλά και από την ανάγκη για αυτοεξιλέωση. Έχουν και οι δυο πλευρές την ανάγκη δημιουργίας ενός άλλου Εγώ.

Καταλήγοντας, βλέπουμε πως η παιδαγωγική σχέση από μια ψυχαναλυτική ματιά είναι γεμάτη συγκρούσεις συνειδητές και ασυνείδητες. Ο παιδαγωγός λειτουργεί ως ο ενδιαμέσος μεταξύ των μαθητών και των κοινωνικών επιταγών. Στη σχέση αυτή αφενός μεν το παιδί εξωτερικεύει το Υπερεγώ του και το ιδανικό Εγώ του, αφετέρου δε, ο δάσκαλος αναβιώνει τις παιδικές σχέσεις του με την εξουσία. Τότε είναι που εκείνος νιώθει την αυτοδέσμευσή του από αξίες αντιφατικές μέσα του. Νομίζει στην πραγματικότητα ότι δεν τις ασπάζεται, αλλά ασυνείδητα είναι δέσμιος αυτών και πόσο μάλλον τις υπηρετεί. Μόλις η διαπίστωση αυτή υποπέσει στην αντίληψή του, αποστασιοποιείται από τον κίνδυνο και δρα με απρόσωπο τρόπο. Στη συνέχεια οι αντιστάσεις του χαλαρώνουν, ταυτίζεται με τα παιδιά για να επέλθει η ωριμότητα και η μόρφωση ενός νέου Εγώ.

Συμπεράσματα

Σε όλες τις ταινίες το παραδοσιακό, μιχεβιοριστικό μοντέλο ποινών και αμοιβών, όπου ο αυταρχικός δάσκαλος παρουσιάζεται ως αυθεντία, αποτυγχάνει. Στόχος των δημιουργών των ταινιών, όπως το αντιλαμβανόμαστε είτε ως απλοί θεατές είτε από μια πιο επιστημονική ματιά, είναι η σηματοδότηση της διαλεκτικής σχέσης δασκάλου και μαθητή μέσα από τη γνησιότητα και την ειλικρίνεια. Έτσι, ο μαθητής μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταμορφώνεται σε μια ώριμη και αυτοτελή προσωπικότητα με ελεύθερη βούληση. Ωστόσο, βλέπουμε πως η μεταμόρφωση δεν αφορά μόνο στον μαθητή, αλλά και στον δάσκαλο, του οποίου του δίνεται η ευκαιρία να δοκιμαστεί μέσα από τις δυσκολίες αυτής της σχέσης, να αναστοχαστεί και εν τέλει να αναγεννηθεί και να δράσει μέσω της νέας γνώσης που έχει αποκτήσει για τον εαυτό του και την κοινωνία.

Η ψυχική ανθεκτικότητα και η ισορροπία του παιδαγωγού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση. Στην πρώτη ταινία ο κος. Θακερέι έχει την ικανότητα αναγνώρισης και αυτοδιαχείρισης των συναισθημάτων του. Με την αισιόδοξη και αγαπητική στάση του, ακούει τις ανάγκες των παιδιών και μετουσιώνει τις συγκρούσεις, ανάμεσα σε εκείνα και προς τον ίδιο, σε μαθήματα ζωής. Στη δεύτερη ταινία ο κος. Κίτινγκ διαχειρίζεται τα προβλήματα των μαθητών του με ενσυναίσθηση και προσεγγίζοντας καθέναν ως πρόσωπο, προσπαθεί βάσει της σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής να τον εξελίξει. Ακόμα και αν όχι μόνο δεν βρήκε υποστήριξη από συναδέλφους, αλλά η σχέση του με τους μαθητές κατακρίθηκε και εν τέλει τον απομάκρυναν από το κολλέγιο, εκείνος δεν έχασε την πίστη του στο όραμά του.

Στην ταινία «Entre les murs» ο κος. Φρανσουά Μαρτέν απεικονίζει την πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής σχέσης περισσότερο ρεαλιστικά. Επομένως, εξίσου αντικατοπτρίζεται και η δυσκολία του δασκάλου για επαρκή αυτοδιαχείριση και ψυχικά αποθέματα υπομονής και ανοχής ενάντια στις πιέσεις των μαθητών και ενός καταπιεστικού, φορμαλιστικού σχολικού περιβάλλοντος. Χωρίς να γίνεται με κραυγαλέο τρόπο ο Φρανσουά «παλεύει» κυριολεκτικά με όλο του το είναι να καλλιεργήσει στους μαθητές του έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης βασισμένο στην κριτική τους ικανότητα, τον διάλογο και τη μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης. Ωστόσο, γνωρίζοντας ότι η σχολική τάξη και το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας,

δυσκολεύεται ο τρόπος διαπαιδαγώγησής του να γίνει εύκολα αποδεκτός από το ευρύτερο περιβάλλον, οπότε υπομένει και ελπίζει για τις αλλαγές που θα επέλθουν, αλλά με αργούς ρυθμούς και μακροπρόθεσμα. Επίσης, στην τελευταία ταινία το ζήτημα της έλλειψης επαρκούς ψυχικής ανθεκτικότητας του καθηγητή Hoffman τον καθιστά περισσότερο έρμαιο των ψυχολογικών και συναισθηματικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών του. Μέσα από μεταβιβάσεις και αντιμεταβιβάσεις του ίδιου ανατρέπονται οι λογικές ισορροπίες και προσπαθεί και ο ίδιος να ενταχθεί και να αγαπηθεί από την ομάδα των χαρισματικών και εξίσου ,για άλλους λόγους ,περιθωριοποιημένους μαθητές του. Αυτή άλλωστε είναι η μαγεία της αμφίδρομης δυναμικής της παιδαγωγικής σχέσης.

Είδαμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσω της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής παίρνει άλλη υπόσταση από αυτήν που έχει σε ένα αυστηρά δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και ως εκ τούτου το κλίμα της τάξης γίνεται πιο θετικό και τα αποτελέσματα είναι πιο ουσιώδη. Οι αλλαγές που επιτυγχάνονται είναι θεμελιώδεις, γιατί δεν είναι προϊόντα φόβου και απειλών, αλλά εσωτερικής συνειδητοποίησης και αγάπης. Ο παιδαγωγός διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο υπάρχει χώρος να ακουστούν όλες οι φωνές των μαθητών ισότιμα. Είναι ο εμψυχωτής που με σεβασμό και κατανόηση βοηθάει τον ίδιο τον μαθητή να βρει τη λύση και το εσωτερικό του κίνητρο που θα τον οδηγήσει στην ενηλικίωση.

Στις ταινίες που επιλέχθηκαν οι μαθητές είναι έφηβοι και ως έφηβοι κατακλύζονται από παρόμοιες κοινωνικές ανησυχίες, παρότι το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο των ταινιών διαφέρει, αυτοί επιθυμούν να αποδομήσουν τον δάσκαλο, τον θεσμό του σχολείου και την οικογένεια για να ανακαλύψουν τη δική τους ταυτότητα, ανεξαρτήτου του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου. Η αντίδρασή τους είναι φυσιολογική, αλλά εκτονώνονται με λάθος τρόπο, γιατί δεν έχουν μάθει να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Έχουν ανάγκη από μια σχέση εμπιστοσύνης με τον δάσκαλο που να τους καλλιεργεί τη συναισθηματική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Εάν και εφόσον διαθέτει ο παιδαγωγός αυτή την ευφυΐα του να κατανοεί, να παρακινεί και να καθοδηγεί για συνεργασία, τότε μπορεί ο παιδαγωγούμενος να διαμορφώσει ένα αληθινό σχήμα για τον εαυτό του και να συμπεριφέρεται με αυτογνωσία, λειτουργικότητα και κατανόηση. (Giddens, 2002).

Σύμφωνα με τον Buber η σχέση εγκαινιάζεται στη σφαίρα του «μεταξύ» (The sphere of between), επομένως οι συμμετέχοντες συναντιούνται σε μια πολυδιάστατη επικοινωνία με

γνωστικό, σωματικό, συναισθηματικό και ενσυναισθητικό χαρακτήρα (Βούλγαρης Στ. , Ματσαγγούρας Ηλ., στους Κοσμόπουλος Αλ, Βασιλόπουλος Στ., 2010). Δημιουργείται ο προβληματισμός για την εφαρμογή ενός συνθετικού ψυχοδυναμικού παιδαγωγικού μοντέλου, δεδομένου ότι οι άνθρωποι είμαστε πολυσχιδή και όχι μονοδιάστατα όντα. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση ο δάσκαλος δεν υιοθετεί μια , αλλά έναν συνδυασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Κάτι τέτοιο θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους δράσης που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη επίλυση των προβλημάτων (Κωνσταντινίδης Γ., Βασιλόπουλος Στ., Κανδύλη Κ., στους Γιαβρίμη Π., Παπάνη Ευ., Βίκη Α., 2011).

Καταλήγοντας, εφόσον σκοπός της αγωγής , όπως έχει προλεχθεί, είναι η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου κοινωνικού όντος με στόχο εκτός από την κοινωνική και την προσωπική του ευημερία, είναι αδήριτη η ανάγκη στις μέρες μας , όπως συμπεραίνουμε και από την έρευνά μας, η ύπαρξη μιας κριτικής παιδαγωγικής. Αν ο κάθε παιδαγωγός στραφεί σε μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης και αφήσει τον μαθητή να ανακαλύψει τη μάθηση από μόνος του, τότε και ο ίδιος ο παιδαγωγούμενος θα αποκτήσει δεξιότητες που θα του αναπτύξουν έναν κριτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης. Αμβλύνοντας τα στερεότυπα με τα οποία έχει γαλουχηθεί λόγω κοινωνικών συνθηκών, μπορεί να δομήσει μια υγιή ταυτότητα (Καρράς Κ., 2014). Χρειάζεται λοιπόν η παιδαγωγική που θα δράσει μετασχηματιστικά στον δάσκαλο του σήμερα για τον μαθητή του αύριο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ταινίες αυτές με μία κριτική προσέγγιση και σχετική συζήτηση , θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα, τα «καθηγητικά» και τα τμήματα με αντικείμενο την τέχνη. Θα μπορούσαν να ενταχτούν στο πλαίσιο σχετικών μαθημάτων (Σχολική Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κινηματογράφος και Εκπαίδευση και άλλα συναφή) και να αξιοποιηθούν ψυχοεκπαιδευτικά (κατά παρόμοιο τρόπο που η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών γίνεται σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό/ βιβλιοθεραπευτικό μοντέλο, βλ. σχετ. Ασημακοπούλου, Κωνσταντινίδης, 2018, Παπαδοπούλου,2004, Βασιλόπουλος, Μπρούζος, Μπαούρδα 2016)

Δ. Δημιουργικό μέρος

Στο τρίτο μέρος της εργασίας μας όσα λέχθηκαν και μελετήθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και αναστοχασμού. Η ανάλυση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της σχέσης ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο υπό το πρίσμα των διαφορετικών ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών, μας προβλημάτισαν εποικοδομητικά. Βλέποντας να αναπαριστώνται στην οθόνη τα ρεαλιστικά ζητήματα που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικός με την τάξη του, τη σχολική διεύθυνση, τους συναδέλφους και τους γονείς, νιώθουμε να συμπάσχουμε με τους πρωταγωνιστές, να σκεφτόμαστε πώς θα δρούσαμε εμείς, ποια είναι τα συναισθήματά μας και κατά κάποιον τρόπο νιώθουμε και εμείς να πρωταγωνιστούμε σε έναν κόσμο μυθοπλασίας που φαντάζει τόσο αληθινός. Ο διδακτικός χαρακτήρας των ταινιών μας παρακινεί στο να αναλογιστούμε τους εαυτούς μας ως παιδαγωγούς και τα περιθώρια τόσο της αυτοβελτίωσής μας, όσο και την αλλαγή της στάσης προς τους μαθητές μας.

Ο παιδαγωγικός έρωτας στον Πλάτωνα αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για το σενάριο της μικρού μήκους ταινίας που ακολουθεί. Στους διαλόγους του « Συμπόσιο» και «Φαίδρος» αναφέρεται η έννοια αυτή, η οποία συνδέει την επιθυμία για μάθηση με την αγάπη για τη γνώση. Ο μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου έχοντας ως αφετηρία την έλξη για τα αισθητά πράγματα, κατευθύνεται προς την κατάκτηση της γνώσης του ιδεατού κόσμου. Στο πλατωνικό «Συμπόσιο» ο Σωκράτης εξηγεί την κλίση του ανθρώπου για ολοκλήρωση. Η «απορία» είναι συνώνυμη της «έλλειψης», που σημαίνει ότι ο άνθρωπος δεν είναι κατά το δέον και επιπλέον, δεν έχει όσα πρέπει. Ο άνθρωπος γεννιέται με τον «έρωτα» μαζί, ο οποίος κατά την αρχαιότητα είναι γόνος του Πόρου και της Πενίας. Επομένως, ο άνθρωπος ως ον « λειψό» και «φτωχό» ζητάει διακαώς τη γνώση και τη σοφία, προκειμένου να καλύψει την «ελλειμματικότητά» του και να ολοκληρωθεί(Δελλής Γ., 1999).

Η πλοκή του σεναρίου αφορά στον Λευτέρη, έναν διδάκτωρ καθηγητή Μαθηματικών που είναι αποσπασμένος στις γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού. Εκεί μια νεαρή, ατίθαση κρατούμενη, που κατηγορείται για εμπλοκή σε φόνο και μαθήτριά του, η Μίνα, νιώθει έλξη για εκείνον και την εκφράζει με κάθε τρόπο. Εκείνος εκμυστηρεύεται στον Βασίλη τον ψυχοθεραπευτή του τους προβληματισμούς του, οποίος του εξηγεί για το ιδεώδες του παιδαγωγικού έρωτα έναντι του

σαρκικού. Η επίγνωση των εσωτερικών και εξωτερικών ορίων του Λευτέρη και η ψυχική του ανθεκτικότητα τον βοηθάνε να βελτιώσει τη σχέση του με τη μαθήτριά του και να μην οδηγηθεί σε λανθασμένες επιλογές. Προσεγγίζοντάς την με ενσυναίσθηση, προσωποκεντρικά και με αγάπη, την καθοδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης και της επίγνωσης.

Η μεταβολή συμβαίνει και στους δύο όχι όμως με την ίδια ένταση. Στον καθηγητή είναι ηπιότερη μιας και από την αρχή παρουσιάζεται ως μια συγκροτημένη προσωπικότητα που ενδιαφέρεται και εργάζεται πάνω στην προσωπική του εξέλιξη. Γνωρίζει πώς να είναι ψύχραιμος και να προσεγγίσει αγαπητικά τη νεαρή μαθήτριά του, αλλά δεν γνωρίζει περί παιδαγωγικού έρωτα κάτι που μαθαίνει στο τέλος. Επιπλέον, ενώ επιθυμεί να πάρει απόσπαση, τελικά απορρίπτει το αίτημά του. Την εντονότερη μεταβολή την έχει η Μίνα.

«Έξω από τα τείχη»

(1) ΕΣ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ- ΜΕΡΑ

(ΠΡΩΙ) : Οι φωνές της Μίνας (20) ακούγονται έξω στον διάδρομο. Σηκώνεται όρθια στον πίνακα και σβήνει με το σφουγγάρι τις γραμμένες αλγεβρικές παραστάσεις, κάνοντας ανεξέλεγκτες και γρήγορες, κυκλικές κινήσεις. Με το μανίκι της φαρδιάς της γκρι φόρμας μισοσβήνει και την ημερομηνία, «5 Οκτωβρίου 2023». Κλοτσάει το θρανίο με τα μαύρα άρβυλά της και το ρίχνει κάτω, ενώ οι υπόλοιπες συμμαθήτριες-συγκρατούμενές της τη βρίζουν και προσπαθούν να την πιάσουν από τους ώμους να την καθίσουν στην καρέκλα της. Ο Λευτέρης (46) παραμένει μπροστά στον πίνακα, ακούνητος, κρατώντας την κιμωλία στο αριστερό του χέρι. Όταν εκείνη ξεσπάει σε κλάματα και σε προσωπικές προσβολές προς εκείνον, ουρλιάζοντας πια, του πέφτει αυτόματα η κιμωλία από το χέρι. Κινείται προς το μέρος της. Δεν της μιλάει. Την κοιτάζει με βλέμμα κατανόησης και συμπόνιας. Παίρνει μια καρέκλα σιωπηλός και κάθεται δίπλα της κλείνοντας το μικρό διάδρομο της τετράγωνης, στενής και σκοτεινής αίθουσας. Αφήνει λίγο χρόνο να περάσει, ώσπου να γίνει απόλυτη ησυχία.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Θα τις έσβηνά και εγώ...

Της απαντά ψύχραιμα και χαμηλόφωνα.

ΜΙΝΑ

Μας έχεις πρήξει, δάσκαλε, με τις θεωρίες σου... μπλα ... μπλα... και μαλακίες... μείνε στη «στενή» να δεις τι ωραία που περνάμε... Τι να λέει με όλα αυτά τα άχρηστα;

Τραβάει την καρέκλα της παραπέρα και του γυρίζει την πλάτη. Ο Λευτέρης την ακουμπάει στον ώμο για να την ηρεμήσει. Εκείνη γυρνάει και του δαγκώνει το χέρι αστραπιαία. Σηκώνεται, τον σπρώχνει και τρέχει προς την πόρτα.

Αν με ξαναγγίξεις, θα βρεθείς μαζί με τον άλλον που μου φορτώσανε, βλάκα...

Ο Λευτέρης σηκώνεται κρατώντας το δαγκωμένο χέρι του, σφίγγει τα δόντια του και συνεχίζει το μάθημα. Οι υπόλοιπες μαθήτρίες αποφεύγουν να τον κοιτάξουν και κάνουν ότι διαβάζουν το βιβλίο που βρίσκεται μπροστά τους.

(2) ΕΣ.ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ-ΜΕΡΑ (ΜΕΣΗΜΕΡΙ) :Ο

Λευτέρης βρίσκεται καθισμένος στη μαύρη καρέκλα της γκρι έδρας του. Διορθώνει το τελευταίο από μια στοίβα τετράδια. Κοιτάζει το όνομα στην ετικέτα « Μίνα Αποστόλου». Διορθώνει τα λάθη της και κουνάει το κεφάλι του πάνω κάτω. Βάζοντας την υπογραφή του, τελειώνει το μελάνι. Ανοίγει το πρώτο συρτάρι της συρταριέρας του και παίρνει ένα μπλε «Pilot» με τη λεπτή μύτη, που βρίσκεται μαζί με άλλα στην τέλεια εξοπλισμένη συρταροθήκη του. Υπογράφει και το κλείνει αναστενάζοντας. Ενώ το τοποθετεί πρώτο στη στοίβα με τα διορθωμένα τετράδια στα δεξιά της έδρας, πέφτει από μέσα ένα διπλωμένο φύλλο χαρτί. « Πάλι τα ίδια...» αναφωνεί χαμηλόφωνα με ένα κόμπιασμα στη φωνή του. Βγάζει τα μαύρα κοκάλινα γυαλιά του και τρίβει τα κουρασμένα, σχιστά, μικρά, πράσινα μάτια του. Τεντώνει την πλάτη του προς τα πίσω, εμφανώς πιασμένος. Περνάει τα χέρια του μέσα από τα πλούσια καστανογκρίζα, επιμελώς, ατημέλητα καρέ μαλλιά του και ξεροβήχει. Γυρίζει άλλη μια στροφή το μπορντό ζιβάγκο στον λαιμό του και προσπαθεί να ξαναβήξει για να καθαρίσει τη βραχνάδα της φωνής του.

Ανασηκώνει τα манίκια του ως τους αγκώνες και τινάζοντας το μεταλλικό ρολόι του παρατηρεί την ώρα. Η ώρα είναι δύο και τέταρτο. Ξεδιπλώνει με αργές κινήσεις το χαρτί και διαβάζει σιωπηλά τη σελίδα από το ιδιόχειρο ημερολόγιο της μαθήτριάς με προχθесινή ημερομηνία « 30 Νοεμβρίου 2023». Ενώ το διαβάζει, τα γυαλιά του θολώνουν και οι φράσεις ξεπηδούν παραμορφωμένες στο οπτικό του πεδίο. « Η φλόγα που μου έχεις ανάψει στην ψυχή μου», «Είσαι ο δάσκαλος που οδηγεί την ψυχή μου από το σκοτάδι της άγνοιας στο φως της γνώσης», « Δεν αντέχω να σε βλέπω να με κοιτάς». Ο ιδρώτας του τρέχει στο κούτελο και με τρεμάμενα χέρια τσαλακώνει το χαρτί και το βάζει βαθιά στην τσέπη του στενού, μπλου τζιν παντελονιού του. Σηκώνεται γρήγορα, σβήνει την ημερομηνία του ταλαιπωρημένου πράσινου με κιμωλία πίνακα και κλείνει τις μπεζ, μισοσκισμένες υφασμάτινες κουρτίνες και των δυο παραθύρων πλάι από την έδρα του. Απέξω από τα τζάμια υπάρχουν ψηλά κάγκελα και συρματοπλέγματα σε σχήμα σπирάλ. Βγάζει από την πρίζα τα φωτάκια του μικρού χριστουγεννιάτικου δέντρου με τις λιγοστές μπάλες, που βρίσκεται πάνω σε ένα θρανίο πλάι του πίνακα. Τακτοποιεί τα έξι μοναδικά θρανία σε σχήμα «π» της μικρής τετράγωνης αίθουσας. Παίρνει από τη μεταλλική κρεμάστρα το μαύρο, δερμάτινο μπουφάν του και από την έδρα το

καφέ σακίδιό του και κατευθύνεται προς την πόρτα. Σβήνει το φως και φεύγει χωρίς να κοιτάξει πίσω του.

(3) ΕΣ. ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ-ΜΕΡΑ (ΜΕΣΗΜΕΡΙ) :

Περπατάει με αργά βήματα, χωρίς να κοιτάζει δεξιά και αριστερά του. Ο φύλακας της πρώτης μεγάλης καγκελόπορτας του ξεκλειδώνει χαιρετώντας τον. Εκείνος του χαμογελά μουδιασμένα. Ο ήχος της καγκελόπορτας που αφήνει πίσω του ακούγεται σε όλο τον άδειο διάδρομο. Περνάει και τη δεύτερη όμοια καγκελόπορτα και χαιρετά με ένα μειδίαμα και τον δεύτερο δεσμοφύλακα. Ο ορθογώνιος διάδρομος είναι μακρύς και ενιαίος. Στο βάθος του σκοτεινού διαδρόμου με τα λιγοστά φώτα και τους βρόμικους κίτρινους τοίχους, που κοσμούν ετοιμόρροπα κάδρα με αντίγραφα ζωγράφων, βλέπει συνωστισμό από κόσμο. Κοιτάει το ρολόι του. Είναι τρεις η ώρα. Τελειώνει το επισκεπτήριο των νεαρών 17-20 χρονών. Κοντοστέκεται χαζεύοντας έναν πίνακα με γεωμετρικά σχέδια, προκειμένου να κερδίσει χρόνο και να μη συναντήσει τη Μίνα. Χτυπά το κινητό του. Βγάζει από τον ώμο του την τσάντα, ανοίγει το φερμουάρ βιαστικά και απαντά προτού διαβάσει το όνομα που τον καλεί.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ
Παρακαλώ;

Μιλάει χαμηλόφωνα.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Κύριε καθηγητά, καλησπέρα! Ο Βασίλης είμαι. Ισχύει το
απογευματινό μας ραντεβού;

Μιλάει με ύφος επιτηδευμένα αυστηρό που ταιριάζει σε
επαγγελματία.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Συγγνώμη, Βασίλη... ξεχάστηκα... στις πέντε θα είμαι εκεί.

Απαντά με ύφος απολογητικό και οικείο. Κλείνει το τηλέφωνο και παίρνει μια βαθιά ανάσα. Κρατώντας το κινητό στο χέρι περπατάει βιαστικά προς την τρίτη και τελευταία καγκελόπορτα του μεγάλου διαδρόμου. Εκεί δείχνει στον φύλακα την ψηφιακή ταυτότητα στο κινητό του «Λευτέρης Στεργίου, διδάκτωρ Μαθηματικών». Πριν καλά το καταλάβει, ο διάδρομος γεμίζει κρατούμενες νεαρές με χειροπέδες και δεσμοφύλακες. Με την άκρη του ματιού του βλέπει τη Μίνα. Κάνει ότι δεν την έχει δει και σκύβει για να δέσει τα μαύρα αθλητικά του παπούτσια.

MINA

Κύριε...

Τον πλησιάζει με ένα αμήχανο μειδίαμα δείχνοντας τα δεμένα με τις μεταλλικές χειροπέδες χέρια της και η υγρή, μελαγχολική ματιά της διαπερνά τη δική του. Φοράει ένα μπεζ, μακρύ φόρεμα με μαύρες δερμάτινες μπαλαρίνες για παπούτσια. Τα μακριά, μαύρα, μπουκλωτά μαλλιά της είναι χτενισμένα μισά πάνω μισά κάτω και πιασμένα με έναν μαύρο υφασμάτινο φιόγκο. Είναι σχεδόν άβαφη.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Τα λέμε αύριο, παιδί μου...

Κοντοστεύκεται, της απαντά ευγενικά, με πατρικό ύφος και φεύγει χωρίς να ξανακοιτάξει πίσω του.

(3) ΕΣ. ΒΑΓΟΝΙ ΜΕΤΡΟ-ΑΠΟΓΕΥΜΑ ΝΩΡΙΣ: Σπρώχνεται στο συνωστισμένο βαγόνι και βρίσκει μια κενή θέση πλάι σε παράθυρο. Κάθεται και βγάζει ένα βιβλίο για να διαβάσει ώσπου να φτάσει στη στάση Ακρόπολη. Στον σταθμό Σύνταγμα κλείνει το βιβλίο και το βάζει μέσα στον χαρτούλακά του. Χαζεύει μια παρέα νεαρών σπουδαστών με τις τσάντες τους και τους ακούει να μιλούν για την ερχόμενη εξεταστική τους ονειροπολώντας τα φοιτητικά του χρόνια. Από τα μεγάφωνα ακούγεται το τραγούδι «Last Christmas» του George Michael.

(4) ΕΣ. ΠΑΓΚΑΚΙ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΖΑΠΠΕΙΟΝ ΕΛΑΦΡΟΝ-ΑΠΟΓΕΥΜΑ ΝΩΡΙΣ: Κάθεται σε ένα παγκάκι χαζεύοντας τους περαστικούς και τα δέντρα με τα φωτισμένα λαμπάκια. Στη συνέχεια, βγάζει το iPad. Κρατάει σύντομες σημειώσεις όπως τον συμβούλεψε ο σχολικός σύμβουλος για το προφίλ της Μίνας. Πληκτρολογεί τις λέξεις και βουρκώνουν τα μάτια του. «Χαμηλό κοινωνικό, μορφωτικό περιβάλλον, χωρίς πνευματικούς ορίζοντες, χωρίς αγάπη και αποδοχή, απομονωμένη, κακοποιητικός πατέρας, μπλεγμένη σε έγκλημα». Βγάζει τα γυαλιά του, τα καθαρίζει με την μπλούζα του με αργές κινήσεις και ξεφυσάει. Βλέπει την ώρα στην οθόνη και αισθάνεται τις φλέβες να πάλλονται στο κούτελό του. Είναι πέντε και δέκα. Σηκώνεται και περπατάει βιαστικά προς το Μετς.

(5) ΕΣ. ΓΡΑΦΕΙΟ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ- ΑΠΟΓΕΥΜΑ: Την πόρτα ανοίγει ο Βασίλης (50). Τον υποδέχεται με ένα ευγενικό χαμόγελο που διαγράφεται ανάμεσα στην γκρίζα του γενειάδα. Ψηλόλιγνος με γυαλιά πρεσβυωπίας και καρό τιράντες, κρεμάει τα πράγματα του Λευτέρη στον μεταλλικό καλόγερο, τον καθίζει στην πολυθρόνα με θέα τα φρέσκα λουλούδια του βάζου και τα αναμμένα αρωματικά κεριά. Του προσφέρει ένα ποτήρι νερό και το ακουμπά στο οβάλ τραπέζι μπροστά του. Περπατάει αργά, κάθεται απέναντί του, ενώ εκείνος έχει στα χέρια του το κινητό του και προσπαθεί να το απενεργοποιήσει.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Άργησες κάπως...

Του απευθύνεται με ύφος σοβαρό και ουδέτερο που ταιριάζει στην ιδιότητά του.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Συγγνώμη... δεν τραβάω... να έρθουν οι γιορτές να ξεκουραστώ...

Μιλάει ξέπνοα, ενώ πιάνει το κεφάλι του σαν να έχει ημικρανία.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Λοιπόν; Σε ακούω...

Του μιλά ήρεμα και αργά.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Αυτό το κορίτσι θα με τρελάνει... με έχει αρρωστήσει...
Ξεφυσάει, κοκκινίζοντας και παίζοντας νευρικά το αριστερό του πόδι.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Πάρε τον χρόνο σου.

Του απαντάει ξανά σε ήρεμο τόνο και σιωπά.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Έχει πάθει μεταστροφή...

Του μιλάει και ξαναπιάνει το κεφάλι του σαν να έχει ανεβάσει πίεση.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Δηλαδή;

Πίνει μια γουλιά από το τσάι που έχει μπροστά του.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Είναι ευγενική, κοιτάει να με εντυπωσιάσει με τις εργασίες της,
με καρφώνει στα μάτια και όχι μόνο... και να...
Βγάζει από την τσέπη του την τσαλακωμένη σελίδα από το
ημερολόγιό της που έπεσε από το τετράδιό της. Του το διαβάζει με
παύσεις και συγκινησιακή φόρτιση στη φωνή του.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Αυτό θέλει σκέψη...

Για την επόμενη φορά.

Κοιτάζει το επιτραπέζιο ρολόι, η συνεδρία έχει ολοκληρωθεί και
σηκώνεται από την πολυθρόνα του. Σηκώνεται και ο Λευτέρης,
αφήνει τα λεφτά στο τραπέζακι, αποχαιρετιούνται δίνοντας τα
χέρια και φεύγει.

(6) ΕΣ. ΚΡΕΒΑΤΟΚΑΜΑΡΑ ΤΟΥ ΣΠΙΤΙΟΥ ΤΟΥ-ΠΡΩΙ: Ο Λευτέρης βρίσκεται
μπροστά στον ολόσωμο καθρέφτη της κρεβατοκάμαράς του και
κουμπώνει το κόκκινο με μπλε καρό του πουκάμισο. Το ημίδιπλο
κρεβάτι του σχεδόν δε φαίνεται από τα πεταμένα ρούχα και τις
κρεμάστρες από τις δοκιμές που κάνει. Τα παντελόνια του

κουμπώνουν με δυσκολία. Φοράει το «Dior» άρωμά του που το έχει για τις εξόδους του και τις ιδιαίτερες περιστάσεις. Φτιάχνει τα μαλλιά του με το πιστολάκι και το ζελέ και κοιτιέται στον καθρέφτη παίρνοντας διάφορες εκφράσεις ψελλίζοντας « Καλημέρα, κορίτσια!». Έπειτα, συνοφρυώνεται και παραμιλάει: « Σύνελθε!».

(7) ΕΣ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ- ΜΕΡΑ

(ΠΡΩΙ) : Μπαίνει μες την τάξη με ένα χαμόγελο και περπάτημα που τραβάει τα βλέμματα. Από τις δώδεκα μαθήτριάς του απουσιάζουν οι μισές. Η Μίνα σηκώνεται και κάθεται στο πρώτο θρανίο. Ο Λευτέρης τους μιλάει για τη σχέση των Μαθηματικών και της Τέχνης. Εκείνη κρατάει σημειώσεις και τον κοιτάζει στα μάτια. Δαγκώνει το στιλό της και πού και πού του σκάει κανένα χαμόγελο κοκκινίζοντας ελαφρά στα μάγουλά της. Τελειώνει η ώρα και οι υπόλοιπες μαθήτρίες τον αποχαιρετούν και φεύγουν κρυφογελώντας από την αίθουσα. Η Μίνα μένει. Σηκώνεται όρθια και βγάζει από την τσέπη της έναν φάκελο και του τον προσφέρει. Εκείνος τον παίρνει από το χέρι της χωρίς να ακουμπήσει τα δάχτυλά της και ξεροβήχει. Τον ακουμπά στην έδρα του κλειστό όπως του τον έδωσε. Τον κοιτάει για δευτερόλεπτα. Τον πιάνει με αργές κινήσεις και τον ανοίγει βγάζοντας από μέσα μια φωτογραφία.)

MINA

Είμαι πέντε χρονών... Πρωτοχρονιά... σε ένα γειτονικό σπίτι με αληθινή οικογένεια... στη μοναδική φωτογραφία που χαμογελάω. Μετά... σκοτάδι!

Χαμηλώνει το βλέμμα της και πάει να του χαϊδέψει το χέρι. Εκείνος το τραβάει απότομα. Ξεροβήχει.

Με φοβάσαι, έτσι;

Το βλέμμα του με δυσκολία διασταυρώνεται με το δικό της. Ακουμπά τη φωτογραφία πάνω στην έδρα. Η Μίνα την παίρνει, τη φιλάει με τα κόκκινα χείλη της και την ακουμπά ανάποδα πάνω στο στήθος της. Μαζεύει τα πράγματά της και κρατώντας τη φωτογραφία στο χέρι της, βαδίζει προς την πόρτα. Γυρίζει πίσω γρήγορα, του δίνει ένα ξαφνικό φιλί στο μάγουλο και εγκαταλείπει την αίθουσα τρέχοντας. Ο Λευτέρης αποσβολωμένος, τσαλακώνει τον άδειο φάκελο, πέφτει στην καρέκλα του με φόρα και το βλέμμα του χάνεται ανάμεσα στα ψηλά κάγκελα έξω από τα παράθυρα της αίθουσας.

(8) ΕΣ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ- ΜΕΡΑ

(ΜΕΣΗΜΕΡΙ) : Ο Λευτέρης έχει σχολάσει και βρίσκεται στην τάξη του προκειμένου να τοιχοκολλήσει μερικές από τις εργασίες των μαθητριών του. Παρατηρεί ότι λείπει η εργασία της Μίνας. Μελαγχολεί στιγμιαία κοιτάζοντας το θρανίο της. Από τον υπολογιστή του ακούγεται χριστουγεννιάτικη τζαζ μουσική. Αφού κάνει τη δουλειά του, κάθεται στην έδρα και διαβάζει τα υπηρεσιακά του μείλ. Ελέγχει ξανά και ξανά αν έχει βγει κάποια προκήρυξη για τις αποσπάσεις. Χαμογελάει με κάτι αστεία βιντεάκια στο διαδίκτυο και σιγοτραγουδά τη μελωδία των τραγουδιών που ακούγεται. Ξαφνικά τα φώτα της αίθουσας σβήνουν και η πόρτα κλείνει. Πριν συνειδητοποιήσει τι έχει συμβεί,

σηκώνει το βλέμμα του και βλέπει τη Μίνα μπροστά του. Τον πλησιάζει. Του πετάει την εργασία της στην έδρα.

MINA

Σας έλειψα;

Τον κοιτάζει σαγηνευτικά, του μιλάει αργά και χαμηλόφωνα και πλησιάζει στην έδρα. Ο Λευτέρης, προτού προλάβει να αντιδράσει, τη βλέπει να βγάζει το φόρεμά της και να ξεγυμνώνεται μπροστά του. Εκείνος σηκώνεται, την παραμερίζει και απομακρύνεται από κοντά της πηγαίνοντας προς την πόρτα. Με τα ιδρωμένα του χέρια ακουμπά το πόμολο για να ανοίξει την πόρτα και να φύγει.

Έχω κλειδώσει...

Ακούγεται η ψιθυριστή φωνή της.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Θα με κάνεις να χάσω τη δουλειά μου, γαμώτο; Κορίτσι μου... παρ 'το χαμπάρι... είμαι ο δά-σκα-λός σου... τίποτε άλλο...

Εκείνη ντύνεται αμέσως. Σαν υπνωτισμένη ξεκλειδώνει την πόρτα και φεύγει. Εκείνος κάθεται πάνω στο πρώτο θρανίο που βρίσκει μπροστά του, ξεκουμπώνει τα δύο πάνω κουμπιά του πουκαμίσου του, ανασαίνει γρήγορα. Σηκώνεται και παίρνει από την έδρα την πεταμένη εργασία της, για να κάνει αέρα στο πρόσωπό του. Ο ιδρώτας τρέχει στο κοκκινισμένο του πρόσωπο και η αίθουσα γυρίζει γύρω γύρω μες το κεφάλι του.

(9) ΕΣ. ΓΡΑΦΕΙΟ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ- ΑΠΟΓΕΥΜΑ: Ο Λευτέρης είναι καθισμένος στην πολυθρόνα και κρατάει μια χριστουγεννιάτικη κούπα με ένα ζεστό, αγχολυτικό αφέψημα στο χέρι του. Πίνει μια γουλιά κλείνοντας τα μάτια και νιώθει τη ζεστασιά σε όλο του το κορμί. Παίρνει μια βαθιά ανάσα και ακούει προσεκτικά τον Βασίλη.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Μεγάλη παγίδα ο παιδαγωγικός έρωας... και... παραλίγο να πέσεις μέσα...

Αρχίζει να μιλά, καθισμένος σταυροπόδι, έπειτα από μισή ώρα ακρόασης.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Δηλαδή;

Διερωτάται με πιο δυνατή φωνή πίνοντας και την τελευταία γουλιά από το ρόφημά του.

—

ΒΑΣΙΛΗΣ

Το κορίτσι σε έχει ερωτευτεί... όχι για την εξωτερική σου ομορφιά... αλλά... για το ιδεώδες που αντιπροσωπεύεις ως ο δάσκαλός της... καταλαβαίνεις; Είσαι ο μέντορας που θέλει να έχει και όχι ο εραστής της με τη σαρκική έννοια.

Του επεξηγεί την πλατωνική θεωρία για τον παιδαγωγικό έρωτα μιλώντας απλά, αργά και κατανοητά.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Και... τώρα τι κάνουμε;

Τον ρωτάει με τρεμάμενη φωνή, ενώ τους διακόπτει ο ήχος του κουδουνιού της επόμενης συνεδρίας.

(10) ΕΞ. ΣΤΟΝ ΠΡΟΑΥΛΙΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ-

ΜΕΡΑ (ΠΡΩΙ) : Ο Λευτέρης και τα κορίτσια της τάξης του βρίσκονται σε διάλειμμα στο προαύλιο του ιδρύματος. Η μέρα είναι ηλιόλουστη με υψηλή θερμοκρασία για την εποχή. Το διάλειμμα παρατείνεται για να χαρούν τον ήλιο και να κάνουν πρόβα τα λόγια για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή που προετοιμάζουν. Ο Λευτέρης βρίσκει ευκαιρία και καλεί τη Μίνα να μιλήσουν απόμερα. Είναι καθισμένοι σε ένα πέτρινο πεζούλι δίπλα από ένα παρτέρι με δυο μεγάλες ροδιές γεμάτες κόκκινα και ροζ ρόδια.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Ρόδια - σιδερένια κάγκελα σημειώσατε χ... ε;

Της χαμογελάει κάνοντας το αστείο για να σπάσει τον πάγο της αμηχανίας. Εκείνη ανταποκρίνεται με ένα μειδίαμα και απλώνει το χέρι της να κόψει ένα ρόδι.

Μη... μην το κόψεις!

Της φωνάζει για να την προλάβει.

Αν το κόψεις τώρα και το ανοίξεις, οι σπόροι του θα είναι πικροί και θα το πετάξεις. Έχε υπομονή και σε λίγες μέρες... θα δεις πόσο γλυκό και ζουμερό θα είναι.

ΜΙΝΑ

Όλα τα ξέρεις...

Του απαντά με απορημένο και ελαφρώς ειρωνικό ύφος. Εκείνος προσπερνά το σχόλιό της χωρίς να απαντήσει και με το χέρι του καθαρίζει το πεζούλι από τα λιγοστά πετραδάκια που υπάρχουν σ' αυτό.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Ξέρω ότι όσα νιώθεις για εμένα δεν είναι αυτό που νομίζεις... δες με σαν αφορμή να αλλάξεις τη ζωή σου... να βγεις κάποια στιγμή από εδώ μέσα και να πας μπροστά... να ωριμάσεις σαν τα ρόδια αυτά...

Της μιλάει με αγαπητικό και ποιμαντικό ύφος. Εκείνη σιωπηλά τον ακούει, κοιτάζει κάτω, σοβαρή και ανέκφραστη. Σηκώνει το βλέμμα της σε κάτι συγκρατούμενές της που τσακώνονται άγρια για τον ρόλο τους στην πρόβα. Οι φωνές τους φτάνουν στα αυτιά της υπόκωφα και τα κλείνει με τις δυο παλάμες της. Ανεβάζει τα πόδια της στο πεζούλι και κουλουριάζει το σώμα της, όπως είναι καθιστή. Οι αγκώνες της ακουμπούν στους μηρούς της. Ο Λευτέρης περνάει το χέρι του στον ακριανό της ώμο, την αγκαλιάζει σφιχτά και τη φέρνει κοντά του. Της δίνει ένα στοργικό φιλί στο κεφάλι και σηκώνεται όρθιος.

(11)ΕΣ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ- ΜΕΡΑ (ΠΡΩΙ): Η Μίνα είναι όρθια στον πίνακα. Γράφει την ημερομηνία «1 Ιουνίου 2024» και κρατώντας το τετράδιο ανοιχτό στο δεξί της χέρι, βλέπει τις αλγεβρικές παραστάσεις και τις αντιγράφει στον πίνακα. Κλείνει το τετράδιο και τις λύνει χωρίς βοήθεια. Οι συμμαθήτριά της πετάγονται, ενώ βάζει τον δείκτη της στα κλειστά της χείλη για να τους δείξει να κάνουν ησυχία . Ο Λευτέρης σηκώνεται από την έδρα του και βάζει στην πρίζα τον ανεμιστήρα που βρίσκεται σε ένα θρανίο πλάι του πίνακα. Έπειτα στέκεται δίπλα της για να ελέγξει τις απαντήσεις. Είναι όλες σωστές. Τη χειροκροτά και της νοηματούζει να πάει να κάτσει στη θέση της. Εκείνη του χαμογελά και βάζοντας τα χέρια στη μέση, σαν να περπατά στην πασαρέλα, κάθεται. Εκείνος χαμογελά, το ίδιο και τα υπόλοιπα κορίτσια, σβήνει τον πίνακα και συνεχίζει την παράδοση. Ένα περιστέρι βρίσκει πέρασμα από τα σύρματα και εγκλωβίζεται ανάμεσα στα κάγκελα και στο τζάμι. Το μάθημα διακόπτεται.

ΜΙΝΑ

Το 'χω... το 'χω...

Σηκώνεται όρθια, τραβάει μια καρέκλα, ανεβαίνει πάνω και ανοίγει αργά το παράθυρο. Παίρνει το περιστέρι στη χούφτα της και αφού του δίνει ένα φιλί στο κεφαλάκι, το ελευθερώνει. Κλείνει το παράθυρο και κατεβαίνει κάτω. Βάζει την καρέκλα στη θέση της και ξανακάθεται. Ο Λευτέρης την παρατηρεί με μάτια βουρκωμένα. Βγάζει τα γυαλιά του και τα καθαρίζει με τη βαμβακερή, κοντομάνικη, άσπρη μπλούζα του.

(12)ΕΣ. ΓΡΑΦΕΙΟ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ- ΑΠΟΓΕΥΜΑ: Ο Βασίλης του προσφέρει ένα παγωμένο κρύο νερό και κάθεται στην πολυθρόνα απέναντι από τον Λευτέρη. Ανοίγει το κλιματιστικό με το τηλεκοντρόλ και βάζει τα πόδια του σταυροπόδι.

ΒΑΣΙΛΗΣ
Λοιπόν;

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Αύριο... γενέθλια και λήξη έτους...
Σκάει ένα πλατύ χαμόγελο και κάθεται και αυτός σταυροπόδι.

ΒΑΣΙΛΗΣ

Τα κατάφερες και «αποφυλακίζεσαι» λοιπόν;... και η μικρή;
Του απαντά με περιπαιχτικό και χιουμοριστικό ύφος.

ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Ω... η Μίνα ήταν μεγάλο σχολείο για εμένα... σε ευχαριστώ... για όλα...
Σηκώνεται και βγάζει από το σακίδιό του που βρίσκεται στο πάτωμα στα δεξιά του, έναν φάκελο. Τον ανοίγει και του δείχνει μια φωτογραφία που έβγαλε όλη η τάξη μαζί.

Την εκτύπωσε εκείνη για εμένα... διάβασε από πίσω την αφιέρωση. Τη δίνει στον Βασίλη. Εκείνος την παίρνει στα χέρια του και τη διαβάζει δυνατά.

ΒΑΣΙΛΗΣ

« Η εκπαίδευση δεν είναι απλώς η μετάδοση γνώσης, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας της ψυχής να αγαπά και να βλέπει το καλό. (Πλάτωνας)

Σας ευχαριστώ για την αλήθεια και την αρετή σας.

Με αγάπη,

Μίνα»

Ο Βασίλης, βγάζει τα θαμπωμένα γυαλιά του και του επιστρέφει τη φωτογραφία.

Μπράβο... έκανες καλή δουλειά...

(13) ΕΣ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ- ΜΕΡΑ (ΠΡΩΙ): Βρίσκεται από νωρίς στην αίθουσα για τελευταία φορά.

Κάθεται στην έδρα του και βλέπει τα μέιλ του. Μόλις ετοιμάζεται να αποστείλει στην υπηρεσία το αίτημά του για απόσπαση στην Α΄ Αθήνας. Κοιτάζει την ώρα στον υπολογιστή του και συνειδητοποιεί πως τα κορίτσια έχουν αργήσει δέκα λεπτά και αφήνει το μέιλ για αργότερα. Σηκώνεται, ανασηκώνει τα μανίκια του γαλάζιου πουκαμίσου του, ανοίγει τον ανεμιστήρα και κινείται προς την πόρτα. Ξαφνικά, τα κορίτσια καλοντυμένα μπαίνουν μέσα χαμογελαστά κρατώντας μια τούρτα και από ένα μπαλόνι η καθεμιά. Τελευταία μπαίνει η Μίνα με έναν μεγάλο πίνακα ζωγραφικής καλυμμένο με ένα λευκό πανί. Ο Λευτέρης κλείνει την πόρτα για να μην ακούγεται η φασαρία στον διάδρομο και πηγαίνει στην έδρα του. Η Μίνα ανάβει τα κεριά.

MINA

Ευχή... ευχή...

Του φωνάζει δυνατά και κεφάτα. Ο Λευτέρης φυσάει τα κεριά και όλες τον χειροκροτούν. Στη συνέχεια η Μίνα τραβάει το πανί από τον πίνακα που ήταν ακουμπισμένος στο θρανίο της και αποκαλύπτονται δυο ρόδια ζωγραφισμένα από την ίδια να είναι κομμένα στη μέση με καρπούς ώριμους και ζουμερούς. Δίπλα τους ένας άνδρας με φτερά αγγέλου. Ο Λευτέρης τον παίρνει στα χέρια του, τον σηκώνει ψηλά και τον τοποθετεί πάνω από τον πίνακα της τάξης σε κεντρική θέση. Τα κορίτσια βάζουν μουσική και χορεύουν. Ο Λευτέρης χορεύει μαζί τους και κάθεται για λίγο στην έδρα του. Πηγαίνει στα μέιλ του, ανοίγει στα πρόχειρα το πρόσφατο συνταγμένο μήνυμα και πατάει διαγραφή. Έπειτα σηκώνεται και συνεχίζει τον χορό μαζί τους. Τα δυνατά τους γέλια διαπερνούν την κλειστή πόρτα της αίθουσας και οι φωνές τους ακούγονται στον διάδρομο.

ΤΕΛΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλμπανάκη, Ξ. (2019). «Η εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής θεωρίας του Paulo Freire» στο *εκπαιδευτικός κύκλος*, τόμος 7, τ.2, σελ.140-156.

Βούλγαρης Στ. , Ματσαγούρας Ηλ.(2010). «Οι παιδαγωγικές σχέσεις από την οπτική των μαθητών: ανάλυση του σχολικού κλίματος της σχολικής τάξης» στο Κοσμόπουλος Αλ, Βασιλόπουλος Στ. (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Σχέση διδάσκοντος- διδασκομένου*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης, σελ.284-325 .

Γεωργαντά, Ευγ.(2003). *Τι είναι η Ψυχοθεραπεία;*. Αθήνα: εκδ. Ασημάκης.

Δερμεντζόγλου, Αλ. (1998). *Ιστορίες από το Αμερικάνικο Σινεμά*. Αθήνα : εκδόσεις ερωδιδός.

Δελλής, Ι. (1999). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία Ι*, Πάτρα: εκδόσεις Πανεπιστήμιο Πατρών εκτυπωτικό κέντρο, σελ.15.

Ζιάκας, Θ. (2001). *Η έκλειψη του υποκειμένου, Η κρίση της νεωτερικότητας και η ελληνική παράδοση*, Αθήνα : εκδ. Αρμός.

Ιωσηφίδη Πόλυ και Ιούλιος (2001). «Προσωποκεντρική Προσέγγιση» στο Π. Ασημάκης (επιμ.) *Σύγχρονες Ψυχοθεραπείες : από τη θεωρία στην εφαρμογή*, Αθήνα : εκδ. Π. Ασημάκης σελ. 183-222.

Καμαριανός, Ι.(2002).*Εξουσία, Μ.Μ.Ε. και εκπαίδευση*, Αθήνα : Gutenberg.

Καρράς, 2014

Κογκούλης, Ι. (2008).*Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη.

Κοσμόπουλος, Α. Β.(1999). «Η άσκηση του συμβουλευτικού- ποιμαντικού έργου στους κόλπους της Εκκλησίας» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου (επιμ.) *Παιδαγωγία Ζωής*, Αθήνα: Αρμός, 1999, σελ. 93-143.

Κοσμόπουλος, Αλ. (1970). *Το παιδαγωγικό ημερολόγιο του Πετσαλότσι*. Αθήνα :αυτοέκδοση.

Κοσμόπουλος, Αλ. (1972). *Μύστες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα : χωρίς εκδόσεις.

Κοσμόπουλος, Αλ.(2000).*Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρης, 2000.

Κοσμόπουλος, Αλ. (2005).*Μελετήματα Ορθόδοξης Χριστιανικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρης, 2005.

Κοσμόπουλος Αλ, Βασιλόπουλος Στ. (επιμ.) (2010). *Η Παιδαγωγική Σχέση διδάσκοντος- διδασκόμενου*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης .

Κοσμόπουλος, Α.Β. , Μουλαδούδης, Γρ.(2003).*Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*, Αθήνα : εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κρίβας, Σπ. (1998). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα : Gutenberg.

Κωνσταντινίδης, Γ. , Βασιλόπουλος, Στ. και Κανδύλη, Κ.(2011) «Μια πρόταση συνθετικής ψυχοπαιδαγωγικής κατά το πρότυπο της συνθετικής ψυχοθεραπείας : εφαρμογές στη γενική και ειδική αγωγή» στο Π. Γιαβρίμης, Ευστρ. Παπάνης, Αγνή Βίκη (επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*, τόμος II, Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σελ. 277-288.

Λιάμπας, Τ.,(2009). «Πρόλογος στην ελληνική έκδοση» στο *Paulo Freire , Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* . Αθήνα: επίκεντρο.

Μπρούζος, Α.(2004).*Προσωποκεντρική Συμβουλευτική, Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδάτου, Δ.– Μπελλάλη, Θ. (2008).*Βασικές γνώσεις ψυχολογίας , για επαγγελματίες υγείας*, Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Παπαδόπουλος, Δ.(2021). *Κινηματογραφική Εκπαίδευση*. Χανιά :εκδ. Πυξίδα.

Ραφαηλίδης Β. (1996). *12 Μαθήματα για τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως

Ραφαηλίδης, Β. (1999). *Πέρα από τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Εκδόσεις του 21^{ου} αιώνα.

Στάθη, Ειρ. (2011). Σημεία και σύμβολα στη φιλμική γλώσσα. Η μορφή και το νόημα της κινούμενης εικόνας. Αθήνα: Αιγόκερως.

Ταράσαρ, Κ.(2001). «Ορθόδοξες προοπτικές στα αναλυτικά προγράμματα χριστιανικής αγωγής» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου (επιμ.) Θέματα Χριστιανικής Αγωγής, Αθήνα : εκδ. Αρμός, σελ. 73-100.

Τζιόβας Δ.(2012). *Η Ελλάδα από τη Χούντα στην Κρίση, Η κουλτούρα της μεταπολίτευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριανταφύλλου, Σ. (2001) «Πρόλογος, Watch Out : Cinemaisso Permanent» στο Μ. Φερρό , *Ιστορία και Κινηματογράφος*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιαβού, Λ.(2022). *Ο Φάουστ κι εγώ, Μοντέλα Cinematherapy και Cinema Coaching*. Θεσσαλονίκη- Αθήνα :i Write.

Φερρό Μ., (2001). *Ιστορία και Κινηματογράφος*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barry, P. (2013).*Γνωριμία με τη θεωρία, Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Bartlett, S. &Burton, D.(2016). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* . Αθήνα : Gutenberg.

Cifali, M., Imbert, Fr. (2005). Ο Freud και η Παιδαγωγική, Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω-Γ .Δαρδάνος, μτφρ. Β. Παύλου.

Debesse M. , Mialaret G. (1980). Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, τ. 1 Γενική Εισαγωγή. Αθήνα: Δίπτυχο.

Freire, P. (2009). *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: επίκεντρο.

Gibellini, R. (2009). *Η Θεολογία του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.

Giddens A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Mauco, G. (1968). *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

McLaren P. & R. Farahmandpur (2013).*Για μια παιδαγωγική της Αντίστασης*. Αθήνα : εκδ. Τόπος.

Peuronia, H. (2000). "Celestin Freinet" στο Houssaye J. (επιμ.) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί, Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Postic, M. (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. Αθήνα : Gutenberg.

Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*, Αθήνα: εκδ. Ερευνητές, 2006 .

Rogers, C., Freiberg, J. (1994) *Freedom to learn*, New Jersey: Prentice Hall., 3rd edition.

Διαδικτυογραφία

Ασημακοπούλου, Κ. , Κωνσταντινίδης, Γ. (2003). «Ο παλιός ελληνικός κινηματογράφος ως ιστορική πηγή για τα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής εκείνης» στο ψηφιακό τόμο των *Πρακτικών του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα. Στον ιστότοπο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/konstantinidis.htm> τ.π. Σεπτέμβριος, 2024.

Ασημακοπούλου, Κ. Κωνσταντινίδης, Γ. (2018). «Η βιβλιοθεραπεία μέσα από τη βιβλιοθεραπεία : κινηματογραφικές απεικονίσεις της θεραπευτικής δράσης της λογοτεχνίας και αξιοποίησή τους σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα» στα *Πρακτικά του Συνεδρίου «Λογοτεχνία και Παιδεία»* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Νοέμβριος 2016, Μαλαφάντης Κ.(επιμ.) (σελ.152-165). Στον ιστότοπο <https://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%A3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82-108-360.pdf> τ.π.25/1/2025.

Γιαννικόπουλος, Π. (2022). *Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στον κινηματογράφο: η περίπτωση του Παλιού Ελληνικού Κινηματογράφου (1950-1968) και προτάσεις διδακτικής*

αξιοποίησής του. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμη στην ιστοσελίδα <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3245234/file.pdf> τ.π.25/1/2025.

Καμαριανός, Ι. (χ.χ.).

https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e10_11_03/meros_c_th_en_vii/kamarianos.htm τ.π.25/1/2025.

Κολοβός, Ν. (1998). *Ο κινηματογράφος ως Μ.Μ.Ε στο τέλος του 20^{ου} αιώνα*. Διδακτορική διατριβή στην ιστοσελίδα <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10195#page/1/mode/2up> τ.π.25/1/2025.

Λάχλου, Σ. (χ.χ.) *Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές Freinet στο δημόσιο σχολείο*. Στον ιστότοπο : <https://skasiarxeio.wordpress.com/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%83-%CF%86%CF%81%CE%B5%CE%BD%CE%B5/> τ.π.25/1/2025.

Λυκουργιώτη , Α.(2021). *Από την πραγματικότητα στην αλήθεια: κριτικές αναπαραστάσεις και υποκριτική στον ανεξάρτητο ελληνικό κινηματογράφο: μελέτες περίπτωσης 1968-2018*. Διδακτορική Διατριβή .Στον ιστότοπο : <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/51163>

Μήτσης, Χ. (2019). « Τελευταίο Μάθημα» στο *Αθηνόραμα*, 19/9/2019. Στον ιστότοπο: https://www.athinorama.gr/cinema/cinema-reviews/2537679/teleutaio_mathima/ τ.π. 25/1/2025.

Νικολάου, Σ. (2022, May 3). *Βραβείο LUX: Όχι απλά μία κινηματογραφική διάκριση - Πώς ο θεσμός λειτουργεί ως εργαλείο άσκησης ήπιας ισχύος από την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Master Thesis. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής / University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education, Κύπρο στον ιστότοπο : <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65230> τ.π.25/1/2025.

Φωτεινός, I.N. (2012)Η Παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ και η διάδοσή της στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Στον ιστότοπο : https://skasiarxeio.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/ceb3ceb9ceaccebdcebdceb7cf82_cf86cf89cf84ceb5ceb9cebdcf8ccf82_ceb4ceb9cf80cebbcf89cebcceb1cf84ceb9cebaceae_ceb5cf81ceb3ceb1cf83ceaf.pdf τ.π.25/1/2025

Ψαριανός, Ερμόλαος (2012) . «Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire» στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου και Εκπαίδευσης, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο , 2012. Στον ιστότοπο : http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/50_psarianos.pdf τ.π.25/1/2025.

Billington, M. (2013) . “To Sir, With Love – review” στο *The Guardian*, 11/9/2013. Στον ιστότοπο : <https://www.theguardian.com/stage/2013/sep/11/to-sir-with-love-ayub-khan-din-review>

Bradshaw, P. (2009). “The Class”, στο *The Guardian*, 27/2/2009. Στον ιστότοπο: <https://www.theguardian.com/film/2009/feb/27/the-class-entre-les-murs>

Canby, V. (1989). “ Review/Film; Shaking Up a Boys’ School With Poetry” στο *The New York Times*, 2/6/1989. Στον ιστότοπο: <https://www.nytimes.com/1989/06/02/movies/review-film-shaking-up-a-boys-school-with-poetry.html>

Chang , J. (2008). “The Class” στο *Variety*, 23/5/2008. Στον ιστότοπο: <https://variety.com/2008/film/awards/the-class-3-1200522111/>

Crowther, B. (1967). “Screen: Poitier Meets the Cockneys: He Plays Teacher Who Wins Pupils Over” στο *The New York Times*, 15/6/1967. Στον ιστότοπο: <https://www.nytimes.com/1967/06/15/archives/screen-poitier-meets-the-cockneyshe-plays-teacher-who-wins-pupils.html>

Ebert, R. (1989). “Dead Poets Society” στο *Roger Ebert.com*, 9/6/1989. Στον ιστότοπο: <https://www.rogerebert.com/reviews/dead-poets-society-1989>

Ebert, R. (2009). “Some teachers just aren’t exactly cut out for the job” στο *Roger Ebert.com*, 4/2/2009. Στον ιστότοπο: https://www.rogerebert.com/reviews/the-class-2009#google_vignette

Lim, D. (2008). “French School as Democracy and Stage” στο *The New York Times*, 19/9/2008. Στον ιστότοπο: <https://www.nytimes.com/2008/09/21/movies/21lim.html> τ.π.25/1/2025.

Manzoor, S. (2011). “My favourite film: Dead Poets Society” στο *The Guardian* , 21/11.2011. Στον ιστότοπο: <https://www.theguardian.com/film/filmblog/2011/nov/21/favourite-film-dead-poets-society> τ.π.25/1/2025.

Nossiter, A. (2024). “Laurent Cantet Is Dead at 63: His Films Explored France’s Undersides”, στο *The New York Times*, 5/5/2024. Στον ιστότοπο: <https://www.nytimes.com/2024/05/05/movies/laurent-cantet-dead.html> τ.π.25/1/2025.

Σουάνγκ, Α. Σίντι, Γκ., Βόλτιτς, Ζ. (2018). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα : Gutenberg. Στο file:///C:/Users/%CE%9A%CF%89%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%82/Downloads/liu_arvaniti_chapter1_3.pdf τ.π.25/1/2025.

Χωρίς συγγραφέα <https://www.eap.gr/education/undergraduate/spoudes-kinimatografikis-grafis-praktikis-ereunas/> τ. π. 25/1/2025

