



Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: Δημιουργική γραφή

Διπλωματική εργασία

"Η Ταινία Μικρού Μήκους ως Εργαλείο Διδακτικής  
Προσέγγισης των Κοινωνικών Θεμάτων μέσα από τη  
Λογοτεχνία και τη Δημιουργική γραφή:  
Εμπειρική έρευνα στη σχολική τάξη"

Μαγιάτη Ασημίνα Α. Μ. 531381

Επιβλέπων Καθηγητής: Σκοπετέας Ιωάννης

Αθήνα, Ιανουάριος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η 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/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

"Η Ταινία Μικρού Μήκους ως Εργαλείο Διδακτικής Προσέγγισης των Κοινωνικών  
Θεμάτων μέσα από τη Λογοτεχνία και τη Δημιουργική γραφή:  
Εμπειρική έρευνα στη σχολική τάξη"

Μαγιάτη Ασημίνα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Ιωάννης Σκοπετέας

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Θεοδώρα Λεονταρίδου

Αθήνα, Ιανουάριος 2026

## **Περίληψη**

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη δυναμική της ταινίας μικρού μήκους ως παιδαγωγικού εργαλείου για τη διδακτική προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από τη διαθεματική σύνδεσή της με την Λογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή. Στο θεωρητικό μέρος αναλύονται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης, βασικές αρχές της οπτικοακουστικής παιδείας και τα διακριτικά χαρακτηριστικά της ταινίας μικρού μήκους ως αυτόνομου κινηματογραφικού είδους. Παράλληλα, παρουσιάζεται η διεθνής και ελληνική έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική χρήση ταινιών μικρού μήκους και η διεπιστημονική σύνδεση της ταινίας μικρού μήκους με τη Λογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή.

Όσον αφορά το δημιουργικό μέρος της διπλωματικής εργασίας, σχεδιάζεται μία εμπειρική έρευνα και παρατίθενται δύο ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας με τη χρήση ταινιών μικρού μήκους τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν στην ύλη συγκεκριμένων μαθημάτων των τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο τέλος του δημιουργικού μέρους παρουσιάζονται οι προβληματισμοί και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

## **Λέξεις – Κλειδιά**

Ταινίες μικρού μήκους, οπτικοακουστική παιδεία, κοινωνική συνείδηση, δημιουργική γραφή, διδακτικά σενάρια

## **Abstract**

This thesis examines the potential of the short film as a pedagogical tool for the teaching approach to social issues in the school environment, through its interdisciplinary connection with Literature and creative writing. The theoretical part analyses the role of education in cultivating social responsibility, basic principles of audiovisual literacy, and the distinctive characteristics of the short film as an autonomous film genre. At the same time, international and Greek research on the educational use of short films and the interdisciplinary connection of short films with Literature and creative writing are presented.

Regarding the creative part of the thesis, an empirical research is designed and two complete teaching scenarios are presented using short films which can be integrated into the curriculum of specific courses in secondary education classes. At the end of the creative part, the reflections and conclusions that arise are presented.

## **Keywords**

Short films, audiovisual literacy, social awareness, creative writing, teaching plans

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1ο: Κοινωνική ευαισθησία και σύγχρονη εκπαίδευση .....	13
1.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και ανισότητες .....	13
1.2. Πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση και ταυτότητα .....	14
1.3. Διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις .....	15
1.4 Κοινωνικά ζητήματα και εφηβεία.....	16
1.4.1 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευθύνης .....	17
Κεφάλαιο 2ο: Παιδαγωγικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής συνείδησης .....	18
2.1 Παιδαγωγικές θεωρίες που υποστηρίζουν την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης .....	18
2.1.1 Κριτική παιδαγωγική και κοινωνική μεταμόρφωση.....	18
2.1.2 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης .....	19
2.1.3 Βιωματική και μετασχηματιστική μάθηση .....	20
2.2 Η αισθητική εμπειρία ως παιδαγωγικό εργαλείο .....	22
2.2.1 Τέχνη, συναίσθημα και γνωστική ενασχόληση .....	23
2.2.2 Αισθητική εκπαίδευση και κριτική συνείδηση .....	24
2.2.3 Αισθητική εμπειρία και αφηγηματική κατανόηση .....	24
2.3 Οπτικοακουστικά μέσα στην σύγχρονη παιδαγωγική: κριτική παιδεία, συμμετοχή και κοινωνική σημασία .....	25
2.3.1 Οπτικοακουστική παιδεία και κριτική εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας .....	26

2.3.2 Ο κινηματογράφος ως πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον .....	27
2.3.3 Οπτικοακουστικές αφηγήσεις και κοινωνική μάθηση .....	28
2.3.4 Εμπλοκή, κίνητρα και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα .....	29
Κεφάλαιο 3ο: Η ταινία μικρού μήκους: Αισθητική, ιστορία και αφηγηματική λειτουργία .....	30
3.1 Ορισμός και εξέλιξη της ταινίας μικρού μήκους .....	30
3.1.1 Ιστορικές ρίζες και κινηματογραφικές απαρχές .....	32
3.1.2 Σύγχρονες μορφές και ψηφιακές αφηγήσεις .....	33
3.2 Τα διακριτικά χαρακτηριστικά της ταινίας μικρού μήκους: .....	33
3.2.1. Η ποιητική της οικονομίας και της αφηγηματικής συγκέντρωσης .....	33
3.2.2 Ριζικός περιορισμός των χαρακτήρων .....	35
3.2.3 Μια μοναδική, συμπυκνωμένη πλοκή .....	36
3.2.4 Η οικονομία ως κλιμακωτή αφηγηματική αρχή .....	36
3.2.5 Αφηγηματική ελευθερία και ποιητική συγκέντρωση .....	37
3.3 Η ταινία μικρού μήκους ως παιδαγωγικό εργαλείο: .....	38
3.3.1. Οικονομία της αφήγησης, κριτική προσέγγιση και συναισθηματική εκπαίδευση .....	38
3.3.1 Η αφηγηματική συμπύκνωση ως γνωστικό και διδακτικό πλεονέκτημα ...	39
3.3.2 Η σύγκρουση ως σημείο εκκίνησης για ηθική και κοινωνική έρευνα .....	40
3.3.3 Κατασκευή χαρακτήρων και ανάπτυξη ενσυναίσθησης .....	41
3.3.4 Θεματική συνοχή και κριτική ερμηνεία .....	42
3.3.5 Ταινίες μικρού μήκους, παιδεία στα μέσα επικοινωνίας και σύγχρονη εκπαίδευση .....	43
3.4 Διεθνής και ελληνική έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική χρήση των ταινιών μικρού μήκους .....	44

3.4.1 Διεθνής έρευνα για τις ταινίες μικρού μήκους και την κινηματογραφική εκπαίδευση.....	44
3.4.2 Ταινίες μικρού μήκους, κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και ενσυναίσθηση.....	46
3.4.3 Μελέτη των μέσων επικοινωνίας και ψηφιακό περιβάλλον.....	47
3.5 Η ταινία μικρού μήκους ως συμπυκνωμένη αφηγηματική μορφή που υποστηρίζει την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων και τη δημιουργική γραφή.....	47
3.6 Η σύγκρουση ως παιδαγωγική αφετηρία για την εξερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων.....	49
3.7 Κατασκευή χαρακτήρων, ενσυναίσθηση και δημιουργική γραφή στην τάξη ...	52
3.8 Από την προβολή στη γραφή: Η αφηγηματική δομή ως διδακτικό πλαίσιο για τη λογοτεχνική παραγωγή.....	55
Κεφάλαιο 4ο: Δημιουργική γραφή και κοινωνική ευαισθητοποίηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	58
4.1 Ορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής.....	58
4.2 Η δημιουργική γραφή ως παιδαγωγική πρακτική.....	59
4.3 Δημιουργική γραφή, ταυτότητα και κοινωνική φωνή.....	61
4.4 Η δημιουργική γραφή ως εργαλείο κριτικής σκέψης.....	62
Κεφάλαιο 5ο: Διεπιστημονική σύνδεση της ταινίας μικρού μήκους, της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής.....	63
5.1 Διεπιστημονικότητα και διαθεματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία.....	63
5.2 Κοινά αφηγηματικά στοιχεία του κινηματογράφου και της λογοτεχνίας.....	65
5.3 Η ταινία μικρού μήκους ως αφηγηματικό ερέθισμα για δημιουργική γραφή ...	67
5.4 Παιδαγωγικές επιπτώσεις της διεπιστημονικής προσέγγισης.....	68
Κεφάλαιο 6ο: Σχεδιασμός έρευνας και προτεινόμενη εμπειρική μελέτη.....	71
6.1. Σκοπός και αιτιολόγηση της προτεινόμενης μελέτης.....	71
6.2. Ερευνητική προσέγγιση και μεθοδολογική κατεύθυνση.....	72

6.3. Εκπαιδευτικό πλαίσιο και συμμετέχοντες .....	73
6.4. Προτεινόμενες μέθοδοι συλλογής δεδομένων .....	74
6.5. Ηθικά ζητήματα .....	76
6.6. Πιθανά ευρήματα και αναμενόμενα αποτελέσματα .....	77
Κεφάλαιο 7ο: Διδακτικά Σενάρια.....	78
7.1. Διδακτικό σενάριο 1 .....	78
Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου .....	78
7.1.1. Φάσεις διδασκαλίας .....	82
7.2 Διδακτικό σενάριο 2 .....	85
Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου .....	85
7.2.1. Φάσεις διδασκαλίας .....	88
Συμπεράσματα .....	90
Βιβλιογραφία .....	96
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	96
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	98

## Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται όλο και περισσότερο να ανταποκριθεί στις πολύπλοκες κοινωνικές πραγματικότητες που διαμορφώνονται από την ανισότητα, την πολιτισμική πολυμορφία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάχυτη επιρροή των ψηφιακών και οπτικών μέσων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία δεν θεωρούνται πλέον αποκλειστικά ως ιδρύματα για τη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά ως κρίσιμοι χώροι για την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης, της ηθικής σκέψης και της δημοκρατικής ιθαγένειας (Giroux, 2011; Nussbaum, 2010). Κατά συνέπεια, η σύγχρονη παιδαγωγική καλείται να εντοπίσει διδακτικές προσεγγίσεις και πολιτιστικά εργαλεία που να εμπλέκουν τους μαθητές με ουσιαστικό τρόπο σε κοινωνικά ζητήματα, ενώ παράλληλα να καλλιεργούν την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και την εκφραστική ικανότητα.

Η λογοτεχνία έχει παραδοσιακά διαδραματίσει κεντρικό ρόλο σε αυτή την εκπαιδευτική αποστολή. Μέσα από τις αφηγηματικές δομές, την ανάπτυξη των χαρακτήρων και τη συμβολική αναπαράσταση, τα λογοτεχνικά κείμενα επιτρέπουν στους αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με κοινωνικές πραγματικότητες που υπερβαίνουν την άμεση εμπειρία τους. Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν ζητήματα όπως η ταυτότητα, η περιθωριοποίηση, η αδικία και η ανθρώπινη ευαλωτότητα, προωθώντας τόσο τη γνωστική κατανόηση όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή (Tsafos, 2014; Keen, 2007). Η ανάγνωση λογοτεχνίας λειτουργεί έτσι όχι μόνο ως γλωσσική δραστηριότητα, αλλά και ως διαμορφωτική διαδικασία που υποστηρίζει την ανάπτυξη της ηθικής φαντασίας και της κοινωνικής συνείδησης (Nussbaum, 2010). Συμπληρωματικά, η δημιουργική γραφή μετατρέπει την ανάγνωση σε ενεργή παραγωγή, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν προσωπικές απόψεις, να διαπραγματευτούν το νόημα και να δώσουν αφηγηματική μορφή στην κοινωνική εμπειρία (Alexiou, 2012; Bolton, 1999).

Ταυτόχρονα, η κυριαρχία της οπτικής κουλτούρας έχει αναδιαμορφώσει βαθιά τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και αφηγούνται τον κόσμο. Τα οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν τον κύριο τρόπο σύγχρονης επικοινωνίας,

ιδιαίτερα μεταξύ των εφήβων. Μέσα σε αυτό το τοπίο των μέσων ενημέρωσης, η ταινία μικρού μήκους αναδύεται ως μια ξεχωριστή και παιδαγωγικά πολύτιμη αφηγηματική μορφή. Χαρακτηριζόμενη από αφηγηματική οικονομία, θεματική συγκέντρωση και συναισθηματική αμεσότητα, η ταινία μικρού μήκους προσφέρει μια ολοκληρωμένη αλλά ανοιχτή δομή αφήγησης που ευθυγραμμίζεται αποτελεσματικά με τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που περιορίζονται από το χρόνο, ενώ απαιτεί ερμηνευτική εμπλοκή (Πετρίδης, 2024; Bordwell & Thompson, 2019). Ο πολυτροπικός χαρακτήρας της, που συνδυάζει εικόνα, ήχο, κίνηση και σιωπή, την καθιστά ιδιαίτερα προσιτή και ελκυστική για τους σημερινούς μαθητές (Burn, 2013).

Η παρούσα μελέτη βρίσκεται στο σταυροδρόμι της ταινίας μικρού μήκους, της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής, προτείνοντας τη διεπιστημονική τους ενσωμάτωση ως παιδαγωγικό πλαίσιο για την προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντί να αντιμετωπίζει αυτούς τους τομείς ως διακριτά συστατικά του προγράμματος σπουδών, η παρούσα εργασία τους εννοιολογεί ως αλληλένδετες αφηγηματικές πρακτικές που μοιράζονται κοινά δομικά, θεματικά και ηθικά θεμέλια. Τόσο οι κινηματογραφικές όσο και οι λογοτεχνικές αφηγήσεις βασίζονται στην κατασκευή χαρακτήρων, τη σύγκρουση, την προοπτική και τη θεματική συνοχή, ενώ η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως ο χώρος στον οποίο η ερμηνεία εξελίσσεται σε μεταμόρφωση και η κριτική γίνεται έκφραση (Bruner, 1996).

Η θεωρητική κατεύθυνση της παρούσας εργασίας βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές, κοινωνικοπολιτισμικές και κριτικές παιδαγωγικές προοπτικές, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ενεργό δημιουργία νοήματος, τη διαλογική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Vygotsky, 1978; Freire, 1970). Από αυτή την άποψη, η ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα μέσω της αφήγησης δεν είναι μια παθητική πράξη υποδοχής, αλλά μια ερμηνευτική και δημιουργική διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές διαπραγματεύονται αξίες, ταυτότητες και κοινωνικές θέσεις. Η ενσωμάτωση ταινιών μικρού μήκους με λογοτεχνική ανάλυση και πρακτικές δημιουργικής γραφής υποστηρίζει την ανάπτυξη κριτικής και πολυτροπικής παιδείας, επιτρέποντας στους μαθητές να αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται το νόημα σε διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (Buckingham, 2003; Kress, 2010).

Επιπλέον, η διεπιστημονική προσέγγιση που διερευνάται σε αυτή τη μελέτη ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προτεραιότητες σχετικά με την ένταξη, τη διαφοροποίηση και τη συνάφεια. Οι οπτικές αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως προσβάσιμα σημεία εισόδου για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ η δημιουργική γραφή παρέχει πολλαπλές οδούς έκφρασης και συμμετοχής (Cope & Kalantzis, 2015). Υπό αυτή την έννοια, ο συνδυασμός ταινιών μικρού μήκους, λογοτεχνίας και δημιουργικής γραφής υποστηρίζει όχι μόνο τα γνωστικά μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και τη συναισθηματική εμπλοκή και την κοινωνική ένταξη μέσα στην τάξη.

Η εργασία επιδιώκει να αποδείξει ότι η ταινία μικρού μήκους, όταν ενσωματώνεται παιδαγωγικά στη λογοτεχνική μελέτη και τη δημιουργική γραφή, αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης. Συνδέοντας την οπτική και τη λεκτική αφήγηση, την ερμηνεία και την παραγωγή, το συναίσθημα και την κριτική, αυτό το διεπιστημονικό πλαίσιο συμβάλλει σε ένα ολιστικό και κοινωνικά ευαίσθητο μοντέλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο εξοπλίζει τους μαθητές όχι μόνο για να κατανοήσουν τις κοινωνικές πραγματικότητες, αλλά και για να τις αμφισβητήσουν κριτικά και να εκφράσουν τη δική τους κοινωνική φωνή σε έναν όλο και πιο περίπλοκο κόσμο.

## Κεφάλαιο 1ο: Κοινωνική ευαισθησία και σύγχρονη εκπαίδευση

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται όλο και περισσότερο να ανταποκριθεί σε σύνθετες κοινωνικές πραγματικότητες που χαρακτηρίζονται από ανισότητα, πολιτισμική πολυμορφία, κοινωνικό κατακερματισμό και ραγδαίες αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας και της κοινωνικής συνείδησης αναδεικνύεται σε κεντρικό εκπαιδευτικό στόχο. Τα σχολεία δεν θεωρούνται πλέον αποκλειστικά ως ιδρύματα μετάδοσης ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά ως χώροι διαμόρφωσης αξιών, στάσεων και κοινωνικών διαθέσεων. Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει την έννοια της κοινωνικής ευαισθησίας, τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού κοινωνικοποίησης και τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων, με ιδιαίτερη έμφαση στην εφηβεία ως κρίσιμο στάδιο ανάπτυξης.

### 1.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και ανισότητες

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα από τα πιο επείγοντα ζητήματα στις σύγχρονες κοινωνίες. Σε αντίθεση με τη φτώχεια, η οποία είναι κυρίως οικονομική, ο κοινωνικός αποκλεισμός περιλαμβάνει πολυδιάστατες διαδικασίες μέσω των οποίων άτομα ή ομάδες περιθωριοποιούνται συστηματικά από την κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική συμμετοχή (Silver, 1994). Η εκπαιδευτική έρευνα αποδεικνύει με συνέπεια ότι τα σχολεία αντανakλούν και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αναπαράγουν ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες που συνδέονται με την τάξη, το φύλο, την εθνικότητα και την αναπηρία (Bourdieu & Passeron, 1990).

Οι ανισότητες στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, πολιτιστικό κεφάλαιο και συμβολική αναγνώριση διαμορφώνουν σημαντικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2018), οι μαθητές που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτικά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, μειωμένη συμμετοχή στο σχολείο και περιορισμένες μελλοντικές ευκαιρίες. Αυτές οι ανισότητες δεν είναι απλώς ατομικές

αποτυχίες, αλλά εκδηλώσεις διαρθρωτικών ανισοτήτων που είναι ενσωματωμένες στα κοινωνικά συστήματα.

Από παιδαγωγική άποψη, η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού απαιτεί κάτι περισσότερο από αντισταθμιστικά μέτρα. Απαιτεί κριτική ενασχόληση με τις κοινωνικές συνθήκες που δημιουργούν ανισότητες. Ο Apple (2013) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίσει τις ιδεολογικές διαστάσεις της ανισότητας, επιτρέποντας στους μαθητές να αναγνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η εξουσία μέσα στα κοινωνικά ιδρύματα. Η καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει την προώθηση της συνειδητοποίησης των προνομίων, της περιθωριοποίησης και της συστημικής αδικίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την ηθική ευθύνη απέναντι στους άλλους.

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην αφήγηση έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στο να καθιστούν τις εμπειρίες αποκλεισμού ορατές και συναισθηματικά κατανοητές. Μέσω της ενασχόλησης με ιστορίες, λογοτεχνικές ή οπτικοακουστικές, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τις ανθρώπινες συνέπειες της ανισότητας, προχωρώντας πέρα από τις αφηρημένες στατιστικές προς την ενσυναίσθητη κατανόηση (Nussbaum, 2009).

## **1.2. Πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση και ταυτότητα**

Η μετανάστευση και η πολιτισμική πολυμορφία αποτελούν καθοριστικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Οι τάξεις περιλαμβάνουν όλο και περισσότερο μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά υπόβαθρα, αντανakλώντας ευρύτερα πρότυπα παγκόσμιας κινητικότητας. Ενώ η πολυπολιτισμικότητα προσφέρει ευκαιρίες για διαπολιτισμική μάθηση, δημιουργεί επίσης προκλήσεις που σχετίζονται με την κοινωνική συνοχή, τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας και την ένταξη.

Ο Banks (2017) τονίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να υπερβαίνει τις εορταστικές προσεγγίσεις της πολιτισμικής πολυμορφίας και να αντιμετωπίζει αντίθετα ζητήματα εξουσίας, εκπροσώπησης και ανισότητας. Οι μαθητές δεν είναι

απλώς πολιτισμικά όντα, αλλά κοινωνικοί παράγοντες των οποίων η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσω πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ προσωπικής εμπειρίας και κοινωνικής κατηγοριοποίησης. Η μετανάστευση, ειδικότερα, συχνά συνεπάγεται εμπειρίες εκτοπισμού, περιθωριοποίησης και κατακερματισμού της ταυτότητας (Berry, 2005).

Η εκπαιδευτική έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ενδέχεται να αντιμετωπίζουν συμβολικό αποκλεισμό μέσω στερεοτύπων, γλωσσικής περιθωριοποίησης ή χαμηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών (ΟΟΣΑ, 2019). Αυτές οι διαδικασίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοαντίληψη και το αίσθημα του ανήκειν, ειδικά κατά την εφηβεία. Επομένως, η καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας απαιτεί παιδαγωγικές πρακτικές που επικυρώνουν τις διαφορετικές ταυτότητες, εξετάζοντας ταυτόχρονα κριτικά τις κυρίαρχες πολιτισμικές αφηγήσεις.

Τα πλαίσια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζουν τη σημασία του διαλόγου, της αναστοχαστικότητας και της ενσυναίσθησης στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών (Portera, 2011). Μέσω της ενασχόλησης με αφηγήσεις που αναδεικνύουν τις εμπειρίες των μεταναστών και τους αγώνες τους για την ταυτότητα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν πάνω σε ζητήματα όπως η αίσθηση του ανήκειν, η ετερότητα και η κοινή ανθρωπότητα. Τέτοιες προσεγγίσεις υποστηρίζουν την ανάπτυξη μιας κοινωνικής συνείδησης χωρίς αποκλεισμούς και όχι μιας επιφανειακής ανοχής.

### **1.3. Διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις**

Οι διακρίσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις παραμένουν επίμονα κοινωνικά φαινόμενα που διαμορφώνουν σημαντικά την αντίληψη των νέων για τον εαυτό τους και τους άλλους. Τα σχολεία δεν είναι απρόσβλητα από αυτές τις αντιλήψεις. Μελέτες δείχνουν ότι οι έμμεσες προκαταλήψεις μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και τις πειθαρχικές πρακτικές, συχνά σε βάρος των περιθωριοποιημένων μαθητών (Devine et al., 2012). Τέτοιες εμπειρίες μπορούν να οδηγήσουν σε τραυματικές εμπειρίες, στη μείωση της ακαδημαϊκής αυτοπεποίθησης και στην κοινωνική απομόνωση.

Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αμφισβήτηση των στερεοτύπων και στην καλλιέργεια κριτικής συνείδησης. Σύμφωνα με την UNESCO (2017), η εκπαίδευση κατά των διακρίσεων πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση αξιών ισότητας, αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναλύουν κριτικά τις αναπαραστάσεις και τις κοινωνικές νόρμες. Αυτό συνεπάγεται την αμφισβήτηση του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται τα στερεότυπα, των συμφερόντων που εξυπηρετούν και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αντισταθούν.

Η αφηγηματική εμπλοκή αναδεικνύεται και πάλι ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο. Μέσα από την επαφή με χαρακτήρες που αψηφούν τα στερεότυπα ή αποκαλύπτουν τις συνέπειες της διάκρισης στην καθημερινή ζωή, οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δικές τους παραδοχές και να αναπτύξουν μια πιο λεπτή κοινωνική κατανόηση (Keen, 2007). Μια τέτοια εμπλοκή υποστηρίζει τη μετάβαση από τις αδιαμφισβήτητες προκαταλήψεις σε μια κοινωνική συνείδηση που βασίζεται στην αναστοχαστική σκέψη.

#### **1.4 Κοινωνικά ζητήματα και εφηβεία**

Η εφηβεία αποτελεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο κατά την οποία τα άτομα υφίστανται βαθιές γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές μεταμορφώσεις. Είναι επίσης το στάδιο στο οποίο κοινωνικά ζητήματα όπως η ανισότητα, ο αποκλεισμός, οι πολιτισμικές διαφορές και η διάκριση βιώνονται με ιδιαίτερη ένταση. Καθώς οι έφηβοι διαπραγματεύονται τις αναδυόμενες ταυτότητές τους, γίνονται όλο και πιο συνειδητοί των κοινωνικών κανόνων, των σχέσεων εξουσίας και της δυναμικής των ομάδων. Κατά συνέπεια, αυτό το στάδιο της ζωής αποτελεί ένα κρίσιμο παράθυρο για την καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας και της κοινωνικής συνείδησης μέσω της εκπαίδευσης.

Οι θεωρητικοί της ανάπτυξης τονίζουν ότι η εφηβεία χαρακτηρίζεται από αυξημένη αυτογνωσία και αυξημένη ευαισθησία στην κοινωνική αξιολόγηση. Ο Erikson (1968) συνέλαβε αυτή την περίοδο ως το στάδιο της *ταυτότητας έναντι της σύγχυσης ρόλων*, κατά τη διάρκεια του οποίου τα άτομα αναζητούν συνοχή μεταξύ προσωπικών αξιών και κοινωνικών προσδοκιών. Αυτή η εργασία ταυτότητας επηρεάζεται βαθιά από κοινωνικά πλαίσια, σχέσεις με συνομήλικους και πολιτισμικές

αφηγήσεις, καθιστώντας τους εφήβους ιδιαίτερα δεκτικούς σε μηνύματα σχετικά με την έννοια της ανήκεισης, της διαφοράς και της δικαιοσύνης.

#### **1.4.1 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευθύνης**

Η εκπαίδευση έχει σημαντικό δυναμικό να υποστηρίξει την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, την κριτική συνείδηση και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Η ενσυναίσθηση, που νοείται ως η ικανότητα να κατανοεί και να μοιράζεται κανείς τα συναισθήματα των άλλων, είναι θεμελιώδης συνιστώσα της κοινωνικής ευαισθησίας (Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2014). Έρευνες δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω παιδαγωγικών πρακτικών που εμπλέκουν τους μαθητές συναισθηματικά και γνωστικά με τις εμπειρίες των άλλων.

Οι προσεγγίσεις μάθησης που βασίζονται στην αφήγηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές από αυτή την άποψη. Η Nussbaum (2010) υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με ιστορίες επιτρέπει στους μαθητές να εισέλθουν με φαντασία στη ζωή των άλλων, επεκτείνοντας έτσι το ηθικό ενδιαφέρον πέρα από τον άμεσο κοινωνικό τους κύκλο. Όταν οι έφηβοι συναντούν αφηγήσεις που αφορούν κοινωνική αδικία, αποκλεισμό ή αγώνες ταυτότητας, ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν πάνω σε ηθικά ζητήματα και να επανεξετάσουν τις δικές τους κοινωνικές θέσεις.

Επιπλέον, η εκπαίδευση που στοχεύει στην κοινωνική ευθύνη δίνει έμφαση όχι μόνο στην κατανόηση, αλλά και στη δράση. Ο Freire (1970) υπογραμμίζει ότι η κριτική συνείδηση πρέπει να συνδέεται με την ηθική δράση, επιτρέποντας στους μαθητές να βλέπουν τους εαυτούς τους ως ικανούς να συμβάλουν στην κοινωνική αλλαγή. Στο σχολικό πλαίσιο, αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που συνδέουν τα κοινωνικά ζητήματα με τις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών και ενθαρρύνουν τον στοχαστικό διάλογο.

## **Κεφάλαιο 2ο: Παιδαγωγικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής συνείδησης**

Η καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης στην εκπαίδευση βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών θεωριών που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια εγγενώς κοινωνική, ηθική και μετασχηματιστική διαδικασία. Αντί να θεωρούν την εκπαίδευση ως μια ουδέτερη μετάδοση γνώσεων, αυτές οι προσεγγίσεις τονίζουν τον ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των αξιών, της ταυτότητας και των σχέσεων των μαθητών με την κοινωνία. Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει βασικά παιδαγωγικά πλαίσια που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και της κοινωνικής συνείδησης, εστιάζοντας στην κριτική παιδαγωγική, στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης και στα εμπειρικά και μετασχηματιστικά μοντέλα μάθησης.

### **2.1 Παιδαγωγικές θεωρίες που υποστηρίζουν την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης**

#### **2.1.1 Κριτική παιδαγωγική και κοινωνική μεταμόρφωση**

Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής συνείδησης και κοινωνικής αλλαγής. Με ρίζες στην κριτική θεωρία και τις απελευθερωτικές παραδόσεις, η κριτική παιδαγωγική αμφισβητεί την παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι πολιτικά ουδέτερη. Αντίθετα, προβάλλει τους τρόπους με τους οποίους η σχολική εκπαίδευση μπορεί να αναπαράγει ή να αμφισβητήσει τις κοινωνικές ανισότητες (Giroux, 1988).

Το έργο του Paulo Freire παραμένει θεμελιώδες σε αυτόν τον τομέα. Στο έργο του *Παιδαγωγική των καταπιεσμένων*, ο Freire (1970) εισήγαγε την έννοια της *conscientização* (κριτική συνείδηση), περιγράφοντας μια διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές συνειδητοποιούν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και αναπτύσσουν την ικανότητα να ενεργούν ενάντια στις καταπιεστικές δομές. Για τον Freire, η εκπαίδευση που αγνοεί τις κοινωνικές πραγματικότητες των μαθητών ενισχύει

την κυριαρχία, ενώ η διαλογική εκπαίδευση προάγει την κριτική συνείδηση και την ηθική δέσμευση.

Κεντρικό στοιχείο της κριτικής παιδαγωγικής είναι η απόρριψη του «τραπεζικού μοντέλου» εκπαίδευσης, στο οποίο η γνώση αποθηκεύεται σε παθητικούς μαθητές. Αντίθετα, η μάθηση θεωρείται ως μια διαλογική διαδικασία που βασίζεται στην αναστοχασμό και τη δράση (*praxis*). Μέσω του κριτικού διαλόγου, οι μαθητές εξετάζουν κοινωνικά ζητήματα, αμφισβητούν τις κυρίαρχες αφηγήσεις και αναγνωρίζουν τη δική τους θέση μέσα στις σχέσεις εξουσίας (Freire, 1970).

Μεταγενέστεροι θεωρητικοί επέκτειναν τις ιδέες του Freire στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο Giroux (2011) τονίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της κριτικής ιθαγένειας, υποστηρίζοντας ότι τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως δημοκρατικές δημόσιες σφαίρες όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αμφισβητούν την αδικία και να φαντάζονται εναλλακτικά κοινωνικά μέλλοντα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική συνείδηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ηθική ευθύνη και την κοινωνική δέσμευση.

Η κριτική παιδαγωγική παρέχει έτσι μια θεωρητική βάση για εκπαιδευτικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν ρητά κοινωνικά ζητήματα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την ενσυναίσθηση προς την κριτική κατανόηση και την κοινωνική δράση.

### **2.1.2 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης**

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης ενισχύουν περαιτέρω την άποψη ότι η κοινωνική συνείδηση καλλιεργείται μέσω της αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της πολιτισμικής διαμεσολάβησης. Βασιζόμενη κυρίως στο έργο του Vygotsky (1978), η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια κοινωνικά τοποθετημένη διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσω της συμμετοχής σε πολιτισμικά σημαντικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γνωστική ανάπτυξη μεσολαβείται από πολιτισμικά εργαλεία, με σημαντικότερο από αυτά τη γλώσσα. Μέσω του διαλόγου και της κοινής δημιουργίας νοήματος, οι μαθητές εσωτερικεύουν τις κοινωνικές αξίες και τους τρόπους κατανόησης του κόσμου. Από αυτή την οπτική, η κοινωνική ευαισθησία δεν αναδύεται ως ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως σχεσιακή ικανότητα που διαμορφώνεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Μεταγενέστεροι μελετητές επέκτειναν την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για να αντιμετωπίσουν ζητήματα ταυτότητας, εξουσίας και συμμετοχής. Η έννοια των *κοινοτήτων πρακτικής* του Wenger (1998) τονίζει ότι η μάθηση συνεπάγεται την ένταξη σε μια κοινωνική κοινότητα και την υιοθέτηση των κανόνων, των αξιών και των συζητήσεών της. Αυτή η διαδικασία έχει σαφείς επιπτώσεις στην κοινωνική συνείδηση, καθώς οι μαθητές διαπραγματεύονται την ένταξη και τη διαφορά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Στην εκπαιδευτική έρευνα, οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις έχουν συνδεθεί με παιδαγωγικές μεθόδους που αναγνωρίζουν τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών ως πόρους και όχι ως ελλείψεις (Gutiérrez & Rogoff, 2003). Τέτοιες προσεγγίσεις υποστηρίζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης, επικυρώνοντας πολλαπλές προοπτικές και ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη σχετικά με τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα μέσω του συνεργατικού διαλόγου επιτρέπει στους μαθητές να κατασκευάσουν κοινές αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη, την ανισότητα και την κοινωνική ευθύνη. Η κοινωνική συνείδηση καλλιεργείται έτσι μέσω της συμμετοχής σε αναστοχαστικές κοινωνικές πρακτικές και όχι μέσω αφηρημένης ηθικής διδασκαλίας.

### **2.1.3 Βιωματική και μετασχηματιστική μάθηση**

Οι θεωρίες της βιωματικής και μετασχηματιστικής μάθησης τονίζουν περαιτέρω τον ρόλο της εμπειρίας και του αναστοχασμού στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης. Ο Dewey (1938) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πρέπει να

βασίζεται στην εμπειρία, ισχυριζόμενος ότι η ουσιαστική μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με προβλήματα της πραγματικής ζωής και αναστοχάζονται τις επιπτώσεις τους. Για τον Dewey, η δημοκρατική εκπαίδευση απαιτεί εμπειρίες που συνδέουν την προσωπική ανάπτυξη με την κοινωνική ευθύνη.

Με βάση το έργο του Dewey, ο Kolb (1984) πρότεινε ένα κυκλικό μοντέλο εμπειρικής μάθησης που περιλαμβάνει συγκεκριμένη εμπειρία, αναστοχαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιολόγηση και ενεργό πειραματισμό. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει τη σημασία του αναστοχασμού στη μετατροπή της εμπειρίας σε κατανόηση, μια διαδικασία που είναι κεντρική για την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας.

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Mezirow (1991), εστιάζει ρητά στη μετασχηματιστική προοπτική. Σύμφωνα με τον Mezirow, οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική συνείδηση όταν αμφισβητούν τις δεδομένες παραδοχές και ερμηνεύουν εκ νέου τις εμπειρίες τους μέσω αναστοχαστικού διαλόγου. Τα κοινωνικά ζητήματα λειτουργούν συχνά ως «αποπροσανατολιστικά διλήμματα» που αμφισβητούν τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς και προωθούν τον ηθικό αναστοχασμό.

Η έρευνα δείχνει ότι η μετασχηματιστική μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ανισότητας. Όταν οι μαθητές εξετάζουν κριτικά αφηγήσεις αποκλεισμού ή διακρίσεων, ενθαρρύνονται να επανεκτιμήσουν τις δικές τους πεποιθήσεις και κοινωνικές θέσεις (Taylor, 2007). Αυτή η διαδικασία υποστηρίζει την ανάπτυξη τόσο της ενσυναίσθησης όσο και της κριτικής συνείδησης.

Οι εμπειρικές και μετασχηματιστικές προσεγγίσεις συμπληρώνουν έτσι τις κριτικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, δίνοντας έμφαση στις συναισθηματικές και αναστοχαστικές διαστάσεις της μάθησης. Μαζί, αυτά τα πλαίσια υπογραμμίζουν τη σημασία των παιδαγωγικών πρακτικών που εμπλέκουν τους μαθητές ολιστικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, στην εξερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων.

## 2.2 Η αισθητική εμπειρία ως παιδαγωγικό εργαλείο

Ο ρόλος της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση έχει εξεταστεί εκτενώς στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, της κριτικής θεωρίας και της παιδαγωγικής με βάση τις τέχνες. Η αισθητική ενασχόληση δεν περιορίζεται στην εκτίμηση της ομορφιάς ή της καλλιτεχνικής μορφής, αλλά αποτελεί έναν τρόπο γνώσης που ενσωματώνει την αντίληψη, το συναίσθημα, τη γνωστική λειτουργία και την ηθική σκέψη. Στο πλαίσιο της κοινωνικής συνείδησης, η αισθητική εμπειρία προσφέρει μοναδικές παιδαγωγικές δυνατότητες, επιτρέποντας στους μαθητές να ασχοληθούν με τις κοινωνικές πραγματικότητες με τρόπους που υπερβαίνουν την καθαρά διαλεκτική ή αφηρημένη διδασκαλία.

Το πρωτοποριακό έργο του John Dewey *Art as Experience* (1934) παρέχει ένα θεμελιώδες πλαίσιο για την κατανόηση της αισθητικής ως εμπειρικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Dewey υποστηρίζει ότι η αισθητική εμπειρία προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, με αποκορύφωμα μια εντονότερη μορφή δημιουργίας νοήματος. Από εκπαιδευτική άποψη, αυτό υποδηλώνει ότι η μάθηση μετασηματίζεται όταν εμπλέκει τους μαθητές ολιστικά, επιτρέποντάς τους να συνδέσουν την πνευματική κατανόηση με την συναισθηματική αντίληψη. Η αισθητική εμπειρία, επομένως, λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της γνώσης και της βιωμένης εμπειρίας.

Από αυτή την οπτική γωνία, η τέχνη δεν είναι ένα διακοσμητικό πρόσθετο στην εκπαίδευση, αλλά ένας θεμελιώδης τρόπος έρευνας. Ο Dewey (1934) τονίζει ότι η αισθητική ενασχόληση οξύνει την αντίληψη και καλλιεργεί την αναστοχαστική συνειδητοποίηση, δύο στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων. Όταν οι μαθητές συναντούν καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, καλούνται να αναστοχαστούν όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και τη μορφή, τον συμβολισμό και την προοπτική, εμβαθύνοντας τις ερμηνευτικές και κριτικές τους ικανότητες.

### 2.2.1 Τέχνη, συναίσθημα και γνωστική ενασχόληση

Η έρευνα στην γνωστική ψυχολογία και την εκπαιδευτική θεωρία υπογραμμίζει την αδιαχώριστη σχέση μεταξύ συναισθήματος και γνωστικής λειτουργίας στη μάθηση. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μοντέλα που προνομιάζουν τη λογική, η σύγχρονη επιστημονική έρευνα αποδεικνύει ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προσοχή, τη μνήμη και τη δημιουργία νοήματος (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Οι αισθητικές εμπειρίες είναι ιδιαίτερα ισχυρές από αυτή την άποψη, καθώς προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις που διευκολύνουν τη βαθύτερη γνωστική εμπλοκή.

Η Nussbaum (2010) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα δεν είναι παράλογες παρορμήσεις, αλλά έξυπνες αντιδράσεις στην αντιληπτή αξία και ευπάθεια. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι αισθητικές εμπειρίες, όπως η ενασχόληση με τη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο ή τις εικαστικές τέχνες, επιτρέπουν στους μαθητές να αντιληφθούν συναισθηματικά κοινωνικές πραγματικότητες που διαφορετικά θα παρέμεναν αφηρημένες. Αυτή η συναισθηματική εμπλοκή υποστηρίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ενός βασικού συστατικού της κοινωνικής ευαισθησίας.

Εκπαιδευτικές μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν κριτικά με κοινωνικά ζητήματα όταν οι μαθησιακές εμπειρίες περιλαμβάνουν αφηγηματικές και αισθητικές διαστάσεις (Eisner, 2002). Μέσω αισθητικών μορφών, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν την αμφισημία, την αντίφαση και την ηθική πολυπλοκότητα χωρίς την πίεση των οριστικών απαντήσεων. Αυτή η ανοιχτότητα ενθαρρύνει την αναστοχαστική κρίση αντί της δογματικής σκέψης, η οποία είναι απαραίτητη για τη δημοκρατική εκπαίδευση.

Επιπλέον, η αισθητική εμπλοκή υποστηρίζει αυτό που ο Greene (1995) περιγράφει ως «ευρύτητα συνείδησης», μια αυξημένη συνειδητοποίηση του κόσμου και της ηθικής ευθύνης του ατόμου μέσα σε αυτόν. Διαταράσσοντας τους συνήθεις τρόπους θέασης, η τέχνη προσκαλεί τους μαθητές να επανεξετάσουν τις δεδομένες παραδοχές και να φανταστούν εναλλακτικές κοινωνικές δυνατότητες. Αυτή η φανταστική εμπλοκή είναι κεντρική για την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης.

## 2.2.2 Αισθητική εκπαίδευση και κριτική συνείδηση

η ενασχόληση με την τέχνη μπορεί να καλλιεργήσει κριτική συνείδηση, αποκαλύπτοντας κοινωνικές εντάσεις και μη εκφρασμένες μορφές ταλαιπωρίας. Αντί να μεταδίδει ρητά ηθικά διδάγματα, η αισθητική εκπαίδευση ενθαρρύνει τους μαθητές να ερμηνεύουν, να αμφισβητούν και να αναστοχάζονται. Αυτό συνάδει με την έμφαση της κριτικής παιδαγωγικής στον διάλογο και την προβολή προβλημάτων αντί για συνταγές (Freire, 1970).

Οι μελετητές της παιδαγωγικής με βάση τις τέχνες υποστηρίζουν ότι η αισθητική μάθηση υποστηρίζει την κριτική παιδεία, επιτρέποντας στους μαθητές να αναλύουν πώς κατασκευάζεται το νόημα μέσω συμβόλων, αφηγήσεων και επιλογών αναπαράστασης (Giroux, 2004). Μια τέτοια ανάλυση είναι ιδιαίτερα σχετική σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να εξετάσουν ποιες φωνές εκπροσωπούνται, ποιες περιθωριοποιούνται και πώς λειτουργεί η εξουσία μέσα στα πολιτιστικά κείμενα.

Εμπειρικές έρευνες υποστηρίζουν αυτές τις ισχυρισμούς. Μελέτες δείχνουν ότι τα προγράμματα σπουδών που ενσωματώνουν τις τέχνες ενισχύουν την κριτική σκέψη, την κοινωνική συνείδηση και την ηθική συλλογιστική των μαθητών, ιδιαίτερα όταν συνδυάζονται με καθοδηγούμενη αναστοχασμό και συζήτηση (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αισθητική εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας όταν ενσωματώνεται σε ένα αναστοχαστικό παιδαγωγικό πλαίσιο.

## 2.2.3 Αισθητική εμπειρία και αφηγηματική κατανόηση

Η αφήγηση αποτελεί μια κεντρική διάσταση της αισθητικής εμπειρίας και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην παιδαγωγική ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα. Ο Bruner (1986) διακρίνει μεταξύ παραδειγματικών και αφηγηματικών τρόπων σκέψης, υποστηρίζοντας ότι η αφηγηματική κατανόηση επιτρέπει στα άτομα να κατανοήσουν την ανθρώπινη δράση, την πρόθεση και την ηθική σύγκρουση. Μέσα από τις ιστορίες,

οι μαθητές συναντούν τις κοινωνικές πραγματικότητες με τρόπο που έχει νόημα στο πλαίσιο και είναι συναισθηματικά σημαντικός.

Οι αφηγηματικές αισθητικές μορφές, όπως η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος, προσκαλούν τους μαθητές να υιοθετήσουν προοπτικές διαφορετικές από τις δικές τους, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την ηθική αναστοχασμό (Keen, 2007). Αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων που σχετίζονται με τον αποκλεισμό, την ανισότητα και την ταυτότητα, καθώς οι αφηγήσεις εξανθρωπίζουν τις αφηρημένες κοινωνικές κατηγορίες και αναδεικνύουν την εμπειρία της ζωής.

Από εκπαιδευτική άποψη, η αφηγηματική αισθητική εμπλοκή υποστηρίζει τη διαλογική μάθηση. Όταν οι μαθητές ερμηνεύουν αφηγήσεις συλλογικά, διαπραγματεύονται το νόημα, αντιμετωπίζουν διαφορετικές απόψεις και αναστοχάζονται τις δικές τους υποθέσεις. Τέτοιες πρακτικές ευθυγραμμίζονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στη δημιουργία νοήματος μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1978).

Με αυτή την έννοια, η αισθητική εμπειρία λειτουργεί ως παιδαγωγικός καταλύτης που ενεργοποιεί την συναισθηματική εμπλοκή, την κριτική σκέψη και τον κοινωνικό διάλογο. Προετοιμάζει το έδαφος για διεπιστημονικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν την τέχνη, την κοινωνική έρευνα και την ηθική εκπαίδευση, μια προσέγγιση ιδιαίτερα σχετική με τη χρήση ταινιών μικρού μήκους και λογοτεχνικών κειμένων για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων.

### **2.3 Οπτικοακουστικά μέσα στην σύγχρονη παιδαγωγική: κριτική παιδεία, συμμετοχή και κοινωνική σημασία**

Η ραγδαία εξάπλωση των οπτικοακουστικών μέσων στην σύγχρονη κουλτούρα έχει μεταμορφώσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται, επικοινωνείται και καταναλώνεται η γνώση. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει την επιτακτική ανάγκη όχι μόνο να ενσωματώσει τα οπτικοακουστικά κείμενα στις διδακτικές πρακτικές, αλλά και να εξοπλίσει τους μαθητές με τα απαραίτητα κριτικά

εργαλεία για την ερμηνεία τους. Τα οπτικοακουστικά μέσα, ιδίως ο κινηματογράφος, λειτουργούν ως ισχυροί παιδαγωγικοί πόροι, επειδή συνδυάζουν εικόνα, ήχο, αφήγηση και συναίσθημα, προσφέροντας πολυδιάστατες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι μελετητές της εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας υποστηρίζουν ότι η οπτικοακουστική παιδεία έχει καταστεί βασικό συστατικό της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα (Buckingham, 2003). Καθώς οι μαθητές έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με κοινωνικά ζητήματα μέσω οθονών και όχι μόνο μέσω έντυπων κειμένων, τα σχολεία πρέπει να ασχοληθούν με τις δεξιότητες ερμηνείας που απαιτούνται για την αποκωδικοποίηση των οπτικοακουστικών αφηγήσεων, αναπαραστάσεων και ιδεολογιών. Η οπτικοακουστική παιδαγωγική, επομένως, δεν αφορά απλώς την κινητοποίηση ή την εμπλοκή, αλλά συνδέεται θεμελιωδώς με την κριτική ιθαγένεια και την κοινωνική συνείδηση.

### **2.3.1 Οπτικοακουστική παιδεία και κριτική εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας**

Η οπτικοακουστική παιδεία αναφέρεται στην ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης και δημιουργίας νοήματος από οπτικά και οπτικοακουστικά κείμενα (Aufderheide, 1993). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αυτή η παιδεία περιλαμβάνει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εικόνες και οι ήχοι κατασκευάζουν νόημα, του τρόπου με τον οποίο οι αφηγήσεις τοποθετούν τους θεατές και του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα των μέσων επικοινωνίας ανατακλούν και διαμορφώνουν τις κοινωνικές αξίες.

Η κριτική εκπαίδευση στα μέσα ενημέρωσης τονίζει ότι τα οπτικοακουστικά κείμενα δεν είναι ποτέ ουδέτερα. Παράγονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά πλαίσια και συχνά αναπαράγουν κυρίαρχες ιδεολογίες (Kellner & Share, 2007). Ο κινηματογράφος, ειδικότερα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την ταυτότητα, την κανονικότητα και τη διαφορά. Κατά συνέπεια, η ενασχόληση με τα οπτικοακουστικά μέσα στην τάξη παρέχει ευκαιρίες για την εξέταση των αναπαραστάσεων του φύλου, της εθνικότητας, της τάξης, της αναπηρίας και της εξουσίας.

Εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι οι παιδαγωγικές μέθοδοι που βασίζονται στα μέσα ενημέρωσης ενισχύουν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες ερμηνείας των μαθητών όταν συνδυάζονται με δομημένη ανάλυση και διάλογο (Hobbs, 2010). Αντί να καταναλώνουν παθητικά εικόνες, οι μαθητές μαθαίνουν να θέτουν κριτικά ερωτήματα: Ποιος δημιούργησε αυτό το κείμενο; Για ποιο σκοπό; Ποιες απόψεις εκπροσωπούνται ή παραλείπονται; Αυτή η έρευνα ευθυγραμμίζεται στενά με ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατική συμμετοχή.

Στο πλαίσιο αυτό, οι ταινίες μικρού μήκους έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία λόγω της αφηγηματικής τους πυκνότητας και της προσβασιμότητάς τους. Η περιορισμένη τους διάρκεια επιτρέπει την επαναλαμβανόμενη προβολή και την προσεκτική ανάλυση, διευκολύνοντας την βαθύτερη ενασχόληση με την οπτικοακουστική γλώσσα και την κοινωνική σημασία.

### **2.3.2 Ο κινηματογράφος ως πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον**

Ο κινηματογράφος αποτελεί ένα θεμελιωδώς πολυτροπικό μέσο, που ενσωματώνει οπτική σύνθεση, σχεδιασμό ήχου, διάλογο, μουσική και μοντάζ. Η θεωρία της πολυτροπικότητας υποδηλώνει ότι η μάθηση ενισχύεται όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται μέσω πολλαπλών σημειωτικών τρόπων, καθώς αυτό υποστηρίζει διαφορετικές γνωστικές διαδρομές και μαθησιακούς τύπους (Kress, 2010).

Από παιδαγωγική άποψη, ο κινηματογράφος δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο αφηρημένες κοινωνικές έννοιες, όπως ο αποκλεισμός, η διάκριση ή η σύγκρουση ταυτότητας, ενσωματώνονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και χαρακτήρες. Η γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2009) υποστηρίζει την ιδέα ότι τα καλά σχεδιασμένα οπτικοακουστικά υλικά μπορούν να προωθήσουν τη ουσιαστική μάθηση, ενσωματώνοντας λεκτικές και οπτικές πληροφορίες με συμπληρωματικό τρόπο.

Στην κοινωνική εκπαίδευση, αυτή η πολυτροπικότητα επιτρέπει στους μαθητές να αντιλαμβάνονται όχι μόνο τι λέγεται, αλλά και πώς παρουσιάζεται. Οι γωνίες λήψης,

ο φωτισμός, ο ήχος και η σιωπή συμβάλλουν όλα στη δημιουργία νοήματος. Διδάσκοντας στους μαθητές να προσέχουν αυτά τα στοιχεία, ενισχύονται οι αναλυτικές τους δεξιότητες και βελτιώνεται η κατανόησή τους για το πώς προκαλούνται και κατευθύνονται οι συναισθηματικές αντιδράσεις.

Η έρευνα δείχνει ότι η πολυτροπική συμμετοχή υποστηρίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, βυθίζοντας τους μαθητές σε εμπειρικές αναπαραστάσεις της ζωής των άλλων (Batson, 2009). Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν κοινωνικά ζητήματα μέσω οπτικοακουστικών αφηγήσεων, είναι πιο πιθανό να συνδεθούν συναισθηματικά με τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις, προωθώντας έτσι τη συναισθηματική συμμετοχή παράλληλα με τη γνωστική ανάλυση.

### 2.3.3 Οπτικοακουστικές αφηγήσεις και κοινωνική μάθηση

Η αφήγηση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην παιδαγωγική δύναμη των οπτικοακουστικών μέσων. Η θεωρία της αφήγησης τονίζει ότι οι άνθρωποι κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο μέσω ιστοριών που οργανώνουν την εμπειρία, αποδίδουν αιτιότητα και μεταδίδουν ηθικό νόημα (Bruner, 1991). Οι οπτικοακουστικές αφηγήσεις, συνδυάζοντας την αφήγηση με την αισθητηριακή εμβάπτιση, εντείνουν αυτή τη διαδικασία.

Οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η μάθηση με βάση την αφήγηση προάγει την βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής πολυπλοκότητας, επειδή τοποθετεί τα ζητήματα στο πλαίσιο της ανθρώπινης εμπειρίας και όχι σε αφηρημένες συζητήσεις (Rossiter, 2002). Μέσω των αφηγήσεων των ταινιών, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν ηθικά διλήμματα, αντικρουόμενες προοπτικές και ακούσιες συνέπειες, βασικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι ταινίες μικρού μήκους είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές από αυτή την άποψη, καθώς συχνά επικεντρώνονται σε μια μεμονωμένη στιγμή, σύγκρουση ή μεταμόρφωση. Αυτή η αφηγηματική συγκέντρωση επιτρέπει στους μαθητές να αναλύουν τα κοινωνικά ζητήματα σε βάθος χωρίς γνωστική υπερφόρτωση.

Επιπλέον, οι οπτικοακουστικές αφηγήσεις ενθαρρύνουν τη διαλογική μάθηση. Οι συζητήσεις στην τάξη μετά την προβολή ταινιών συχνά περιλαμβάνουν διαπραγμάτευση του νοήματος, σύγκριση ερμηνειών και κριτική αντανάκλαση των προσωπικών υποθέσεων. Τέτοιες διαλογικές πρακτικές ευθυγραμμίζονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην κατασκευή της γνώσης μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Mercer & Littleton, 2007).

#### **2.3.4 Εμπλοκή, κίνητρα και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα**

Ένα από τα πιο συχνά αναφερόμενα πλεονεκτήματα των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση είναι η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών. Ωστόσο, η συμμετοχή από μόνη της δεν εγγυάται τη μάθηση. Οι μελετητές προειδοποιούν κατά της χρήσης των ταινιών ως απλού μέσου ψυχαγωγίας ή επεξηγηματικού υλικού (Bordwell & Thompson, 2013). Αντίθετα, η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την σκόπιμη ενσωμάτωση, την κριτική πλαισίωση και τις δραστηριότητες αναστοχασμού.

Η έρευνα δείχνει ότι όταν τα οπτικοακουστικά μέσα ενσωματώνονται σε σαφείς μαθησιακούς στόχους και συνοδεύονται από αναλυτικές εργασίες, ενισχύουν την κινητοποίηση και εμβαθύνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Schank & Cleary, 1995). Στην κοινωνική εκπαίδευση, αυτό σημαίνει την ευθυγράμμιση της επιλογής ταινιών με συγκεκριμένα κοινωνικά θέματα και την καθοδήγηση των μαθητών να εξετάζουν κριτικά τις επιλογές της αφήγησης και της αναπαράστασης.

Είναι σημαντικό ότι η οπτικοακουστική παιδαγωγική υποστηρίζει την περιεκτική εκπαίδευση, καθώς εξυπηρετεί διαφορετικούς μαθητές. Οι οπτικές και ακουστικές μορφές μπορούν να μειώσουν τα γλωσσικά εμπόδια και να υποστηρίξουν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Rose & Meyer, 2002). Αυτή η περιεκτικότητα ενισχύει το δημοκρατικό δυναμικό της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης, καθιστώντας τα κοινωνικά ζητήματα προσβάσιμα σε ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών.

## Κεφάλαιο 3ο: Η ταινία μικρού μήκους: Αισθητική, ιστορία και αφηγηματική λειτουργία

### 3.1 Ορισμός και εξέλιξη της ταινίας μικρού μήκους

Η κατανόηση του παιδαγωγικού δυναμικού οποιουδήποτε καλλιτεχνικού μέσου προϋποθέτει την αυστηρή κατανόηση της οντολογικής του φύσης, της ιστορικής του εξέλιξης και των καθοριστικών τυπικών χαρακτηριστικών του. Στην περίπτωση της ταινίας μικρού μήκους, η κατανόηση αυτή δεν μπορεί να βασιστεί σε έναν απλώς ποσοτικό ή χρονολογικό ορισμό. Η ταινία μικρού μήκους δεν είναι απλώς μια ταινία μειωμένης διάρκειας. Αντίθετα, αποτελεί μια ξεχωριστή αφηγηματική μορφή, η ουσία της οποίας έγκειται στην σκόπιμη κατασκευή, την τυπική οικονομία και την ιστορική ιδιαιτερότητα.

Όπως διατυπώνεται στο βιβλίο του Πετρίδη (2024), ο ορισμός της ταινίας μικρού μήκους πρέπει να ξεκινά με μια κρίσιμη εννοιολογική διάκριση: αυτή μεταξύ δράματος και αφήγησης. Αυτή η διάκριση είναι θεμελιώδης για την κατανόηση όχι μόνο της ταινίας μικρού μήκους, αλλά και της κινηματογραφικής αφήγησης γενικότερα. Σύμφωνα με τον Πετρίδη, το δράμα δεν είναι αποκλειστικά ανθρώπινη εφεύρεση· υπάρχει οργανικά στον κόσμο ως μια ακολουθία γεγονότων που χαρακτηρίζονται από εγγενή ένταση, σύγκρουση και επίλυση. Το δράμα, με αυτή την έννοια, είναι εγγενές στην ίδια την πραγματικότητα (Πετρίδης, 2024, σ. 6).

Για να επεξηγήσει αυτόν τον ισχυρισμό, ο Πετρίδης αναφέρεται στο ευρέως διαδεδομένο ερασιτεχνικό βίντεο *Battle at Kruger* (2004), το οποίο καταγράφει μια αυτοσχέδια αντιπαράθεση μεταξύ βουβαλιών, λιονταριών και ενός κροκοδείλου σε μια πηγή νερού στη Νότια Αφρική. Παρά την απουσία δημιουργικής πρόθεσης, το βίντεο παρουσιάζει μια σαφή δραματική δομή τριών πράξεων: μια αρχική κατάσταση ευπάθειας (το κοπάδι βουβαλιών στην πηγή νερού), μια κλιμάκωση της σύγκρουσης (η επίθεση των λιονταριών και η παρέμβαση του κροκοδείλου) και μια επίλυση (η αντεπίθεση του κοπαδιού και η διάσωση του μοσχариού). Αυτό το παράδειγμα δείχνει

ότι το δράμα μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από την ανθρώπινη συγγραφή και τον σχεδιασμό της αφήγησης (Πετρίδης, 2024, σ. 6-7).

Ωστόσο, ο Πετρίδης τονίζει ότι το δράμα από μόνο του δεν αποτελεί ταινία. Αυτό που μετατρέπει το ακατέργαστο δραματικό υλικό σε κινηματογραφικό έργο είναι η αφήγηση. Ενώ το δράμα μπορεί να ανήκει στον φυσικό κόσμο, η αφήγηση είναι μια εγγενώς ανθρώπινη δημιουργία. Η αφήγηση περιλαμβάνει τη σκόπιμη επιλογή, οργάνωση, αλληλουχία και παρουσίαση δραματικών στοιχείων με σκοπό την παραγωγή νοήματος, την πρόκληση συναισθημάτων και την επικοινωνία μιας συγκεκριμένης οπτικής. Όπως συνοψίζει ο Πετρίδης, «το δράμα μπορεί να ανήκει στον φυσικό κόσμο, αλλά η αφήγηση είναι σίγουρα δική μας δημιουργία» (2024, σ. 7).

Από αυτή την οπτική γωνία, ο πρωταρχικός οντολογικός ορισμός μιας ταινίας μικρού μήκους, και, στην πραγματικότητα, οποιασδήποτε ταινίας, είναι ότι πρόκειται για μια συνειδητά κατασκευασμένη αφήγηση. Ορίζεται από την προθετικότητα: από τη σκόπιμη διαμόρφωση των γεγονότων σε μια σημαντική οπτικοακουστική μορφή. Αυτή η σκόπιμη κατασκευή δίνει αφορμή για την πιο αποφασιστική λειτουργική αρχή της ταινίας μικρού μήκους: τη ριζική οικονομία του χρόνου. Σύμφωνα με τον Πετρίδης, όσο πιο σύντομη είναι η αφήγηση, τόσο πιο απαιτητική γίνεται η κατασκευή της, καθώς δεν υπάρχει χρονικό περιθώριο για περιττές λεπτομέρειες ή αφηγηματική σπατάλη (2024, σ. 7). Ενώ οι ταινίες μικρού μήκους υπακούουν σε πολλούς από τους ίδιους αφηγηματικούς νόμους με τις ταινίες μεγάλου μήκους, διακρίνονται από αυτό που ο Πετρίδης ονομάζει «την ιδιαιτερότητα της χρονικής οικονομίας», μια συνθήκη που διέπει κάθε αισθητική και αφηγηματική απόφαση (2024, σ. 7) .

Στην ταινία μικρού μήκους, η ανάπτυξη της πλοκής, η κατασκευή των χαρακτήρων, το θεματικό βάθος και η συμβολική άρθρωση φιλτράρονται όλα μέσω της επιταγής της συντομίας. Αυτή η οικονομία δεν είναι απλώς ένας τεχνικός περιορισμός, αλλά η συστατική συνθήκη της ίδιας της μορφής.

### 3.1.1 Ιστορικές ρίζες και κινηματογραφικές απαρχές

Η εκτίμηση της σύγχρονης σημασίας της ταινίας μικρού μήκους απαιτεί προσοχή στην ιστορική της πορεία. Σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι η ταινία μικρού μήκους είναι μια παράγωγη ή προπαρασκευαστική μορφή υποδεέστερη της ταινίας μεγάλου μήκους, ο Πετρίδης υπογραμμίζει ότι η ταινία μικρού μήκους είναι, στην πραγματικότητα, η αρχική κινηματογραφική μορφή. Στην πρώιμη φάση της ιστορίας του κινηματογράφου, από τις ταινίες πραγματικότητας των αδελφών Lumière έως τα πρώτα αφηγηματικά πειράματα του Georges Méliès, όλες οι ταινίες ήταν ταινίες μικρού μήκους.

Μέχρι το 1913 περίπου, ο κινηματογράφος λειτουργούσε σχεδόν αποκλειστικά ως μέσο σύντομων αφηγήσεων, με παραγωγές που συνήθως δεν ξεπερνούσαν τα δεκαπέντε λεπτά (Πετρίδης, 2024, σ. 7). Μέσα σε αυτή τη «σύντομη μορφή» εφευρέθηκε η βασική γλώσσα του κινηματογράφου: το μοντάζ, η σύνθεση των πλάνων, η οπτική αφήγηση και η άρθρωση του κινηματογραφικού χώρου και χρόνου. Ήταν ακριβώς μέσα στα όρια της συντομίας που ο κινηματογράφος διαφοροποιήθηκε από άλλες αφηγηματικές τέχνες, όπως το θέατρο και η λογοτεχνία.

Ακόμη και μετά την εμφάνιση των ταινιών μεγάλου μήκους ως κυρίαρχου βιομηχανικού και εμπορικού μοντέλου, οι ταινίες μικρού μήκους συνέχισαν να έχουν δυναμική παρουσία σε συγκεκριμένα πολιτιστικά και βιομηχανικά πλαίσια. Ο Πετρίδης σημειώνει ότι οι κωμικές σειρές μικρού μήκους, ειδικότερα, παρήχθησαν με επιτυχία μέχρι την έλευση της τηλεόρασης στη δεκαετία του 1950 (Πετρίδης, 2024, σ. 8, παραθέτοντας τους Cooper & Dancyger, 2005). Έτσι, η ιστορική περιθωριοποίηση της ταινίας μικρού μήκους δεν είναι εγγενής στη μορφή, αλλά μάλλον αποτέλεσμα της βιομηχανικής τυποποίησης.

Ιστορικά, η ταινία μικρού μήκους έχει λειτουργήσει επίσης ως προνομιακό πεδίο για την avant-garde έκφραση και τον κινηματογραφικό πειραματισμό. Το χαμηλότερο κόστος παραγωγής και η τυπική ευελιξία της έχουν επιτρέψει στους κινηματογραφιστές να αναλάβουν αισθητικά και εννοιολογικά ρίσκα που θα ήταν δύσκολο να αναλάβουν υπό τους περιορισμούς της εμπορικής παραγωγής ταινιών

μεγάλου μήκους. Ένα παραδειγματικό παράδειγμα είναι το *Un Chien Andalou* (1929) των Luis Buñuel και Salvador Dalí, το οποίο ο Πετρίδης χαρακτηρίζει ως μια σκόπιμη πρόκληση στις αφηγηματικές συμβάσεις και ένα κινηματογραφικό πείραμα επηρεασμένο από σουρεαλιστικές ιδέες που προέρχονται από τις εικαστικές τέχνες (2024, σ. 8). Το έργο αυτό καθιέρωσε μια διαρκή σύνδεση μεταξύ της ταινίας μικρού μήκους και της ριζοσπαστικής καλλιτεχνικής καινοτομίας, μια παράδοση που συνεχίζεται στις πρακτικές των ανεξάρτητων και πειραματικών κινηματογραφιστών.

### 3.1.2 Σύγχρονες μορφές και ψηφιακές αφηγήσεις

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο Πετρίδης προειδοποιεί να μην εξισώνουμε την ταινία μικρού μήκους αποκλειστικά με τον ανεξάρτητο ή τον πρωτοποριακό κινηματογράφο. Στο σύγχρονο, ψηφιακά κορεσμένο τοπίο των μέσων ενημέρωσης, οι οπτικοακουστικές αφηγήσεις μικρού μήκους παράγονται σε μεγάλες ποσότητες από τις *mainstream* πολιτιστικές βιομηχανίες. Οι ταινίες μικρού μήκους εξυπηρετούν πολλαπλές λειτουργίες: ως προωθητικό υλικό, ως ψηφιακές αφηγήσεις ειδικά για πλατφόρμες όπως το YouTube ή το TikTok, και ως συνοδευτικά κομμάτια ταινιών μεγάλου μήκους.

Μια αξιοσημείωτη σύγχρονη πρακτική είναι αυτή των μεγάλων στούντιο κινουμένων σχεδίων, όπως η Pixar και η Disney, τα οποία παράγουν και προβάλλουν τακτικά ταινίες μικρού μήκους πριν από τις κύριες ταινίες τους. Όπως παρατηρεί ο Πετρίδης, αυτή η πρακτική αντιπροσωπεύει μια άμεση συνέχεια της εμπορικής παράδοσης της παραγωγής ταινιών μικρού μήκους και αποδεικνύει τη συνεχιζόμενη βιωσιμότητα και ελκυστικότητα της μορφής πέρα από τα φεστιβάλ ή τα ακαδημαϊκά πλαίσια (2024, σ. 8).

## 3.2 Τα διακριτικά χαρακτηριστικά της ταινίας μικρού μήκους:

### 3.2.1. Η ποιητική της οικονομίας και της αφηγηματικής συγκέντρωσης

Αφού καθορίσαμε την οντολογική ιδιότητα της ταινίας μικρού μήκους ως μια κατασκευασμένη αφήγηση που ορίζεται από την χρονική οικονομία, είναι πλέον

απαραίτητο να εξετάσουμε τις συγκεκριμένες τυπικές και αφηγηματικές συνέπειες αυτού του θεμελιώδους αρχής. Για να κατανοήσουμε τι είναι μια ταινία μικρού μήκους, πρέπει επίσης να κατανοήσουμε τι δεν είναι συνήθως, αντιπαραβάλλοντάς την με το κυρίαρχο αφηγηματικό μοντέλο του κινηματογράφου: την ταινία μεγάλου μήκους.

Ο Σωτήρης Πετρίδης προσφέρει μια διαφωτιστική αναλογία που υπερβαίνει την απλή διάρκεια, δηλώνοντας ότι «μια ταινία μικρού μήκους διαφέρει από μια ταινία μεγάλου μήκους με τον ίδιο τρόπο που ένα διήγημα διαφέρει από ένα μυθιστόρημα» (Πετρίδης, 2024, σ. 8). Αυτή η σύγκριση μας βοηθά πραγματικά να αντιληφθούμε τη διαφορά. Αν και οι δύο μορφές μοιράζονται τα ίδια θεμελιώδη αφηγηματικά στοιχεία, χαρακτήρες, σύγκρουση και πλοκή, λειτουργούν σε διαφορετικές κλίμακες αφηγηματικής επένδυσης, δομικής πολυπλοκότητας και προσδοκιών του κοινού. Το ίδιο ισχύει και για τις κινηματογραφικές τους αντίστοιχες μορφές. Ενώ πολλές βασικές τεχνικές σεναριογραφίας είναι μεταβιβάσιμες, η συμπυκνωμένη κλίμακα της ταινίας μικρού μήκους δεν απαιτεί απλώς συμπίεση, αλλά μάλλον μια ξεχωριστή αφηγηματική φιλοσοφία. Όπως σημειώνει ο Πετρίδης, βασιζόμενος στους Cooper και Dancyger (2005), η μικρή μορφή συχνά επιτρέπει «μεγαλύτερη ελευθερία στη δυνητική χρήση μεταφορών και άλλων λογοτεχνικών τεχνικών για την αφήγηση» (Πετρίδης, 2024, σ. 8).

Η ταινία μεγάλου μήκους, που ορίζεται θεσμικά ως έργο που υπερβαίνει τα 60 ή 70 λεπτά, φέρει μαζί της βαθιά ριζωμένες προσδοκίες του κοινού και βιομηχανικές απαιτήσεις για αφηγηματική πολυπλοκότητα. Ο Πετρίδης περιγράφει συστηματικά αυτά τα χαρακτηριστικά προκειμένου να τονίσει την ιδιαιτερότητα της ταινίας μικρού μήκους. Μια αφήγηση μεγάλου μήκους συνήθως περιλαμβάνει:

- Προσδοκίες σχετικά με το βάθος και την ανάπτυξη των χαρακτήρων,
- Αυξημένη πολυπλοκότητα της πλοκής,
- Την συμπερίληψη τουλάχιστον μιας δευτερεύουσας ιστορίας ή υποπλοκής,
- Μια σαφώς διατυπωμένη δομική αρχιτεκτονική, συνήθως τριμερή (Πετρίδης, 2024, σ. 9).

Επιπλέον, οι ταινίες μεγάλου μήκους χρησιμοποιούν συνήθως ένα ευρύτερο φάσμα δευτερευόντων χαρακτήρων και συχνά βασίζονται σε καθιερωμένες συμβάσεις και εικονογραφία του είδους για να καθοδηγήσουν την ερμηνεία και την προσδοκία του κοινού (Πετρίδης, 2024, σ. 9). Αυτά τα στοιχεία δεν είναι διακοσμητικά, αλλά αναπόσπαστο μέρος της διατήρησης της προσοχής του θεατή, της ανάπτυξης θεματικών επιπέδων και της δημιουργίας της εντύπωσης ενός εκτεταμένου και εσωτερικά συνεκτικού κόσμου σε μια εκτεταμένη διάρκεια.

Το κεντρικό ερώτημα που θέτει ο Πετρίδης είναι αν αυτά τα χαρακτηριστικά ισχύουν και για τις ταινίες μικρού μήκους. Η απάντησή του είναι κατηγορηματική: «Στις περισσότερες περιπτώσεις, όχι» (Πετρίδης, 2024, σ. 9). Ο χρονικός περιορισμός της ταινίας μικρού μήκους, που συνήθως κυμαίνεται μεταξύ 10 και 20 λεπτών, καθιστά τα αφηγηματικά εργαλεία του κινηματογράφου μεγάλου μήκους σε μεγάλο βαθμό μη πρακτικά. Δεν υπάρχει αφηγηματικός χώρος για περίπλοκες δευτερεύουσες πλοκές που να παραλληλίζουν ή να σχολιάζουν την κύρια δράση, ούτε επαρκής χρόνος στην οθόνη για να εισαχθούν, να αναπτυχθούν και να επιλυθούν οι τροχιές ενός εκτεταμένου υποστηρικτικού καστ. Αυτός ο περιορισμός επιβάλλει μια ριζική οικονομία σε ολόκληρο το αφηγηματικό σύστημα (Πετρίδης, 2024, σ. 9).

### 3.2.2 Ριζικός περιορισμός των χαρακτήρων

Από ανάγκη, η ταινία μικρού μήκους επικεντρώνεται συνήθως σε έναν πολύ περιορισμένο αριθμό κεντρικών χαρακτήρων, συνήθως όχι περισσότερους από τρεις ή τέσσερις. Αυτό δεν είναι μια αυθαίρετη σύμβαση, αλλά μια άμεση συνέπεια της αφηγηματικής οικονομίας. Μέσα σε ένα περιορισμένο χρονικό πλαίσιο, είναι αδύνατο να δημιουργηθούν εκτενείς ιστορίες, να αποδειχθούν πολυδιάστατα χαρακτηριστικά χαρακτήρων μέσω ποικίλων ενεργειών και να χαρτογραφηθούν μετασχηματιστικές συναισθηματικές καμπύλες για ένα μεγάλο σύνολο. Επομένως, η αφηγηματική εστίαση πρέπει να παραμείνει στενά συγκεντρωμένη στον πρωταγωνιστή και στις άμεσες, δραματικά ουσιαστικές σχέσεις του.

Κάθε δευτερεύων χαρακτήρας πρέπει να δικαιολογεί την παρουσία του όχι μέσω ανεξάρτητων αφηγηματικών γραμμών, αλλά μέσω της άμεσης και σημαντικής

λειτουργίας του στην κεντρική πορεία του πρωταγωνιστή. Αυτή η επιβεβλημένη συγκέντρωση δημιουργεί μια εντατική μορφή έντασης που καθοδηγείται από τους χαρακτήρες. Όπως παρατηρεί ο Πετρίδης, πολλές ταινίες μικρού μήκους είναι «κεντρικές ως προς τους χαρακτήρες στη δομή τους», επιτρέποντας σε έναν μόνο χαρακτήρα «να αποκαλύψει ποιος είναι πραγματικά» μέσω μιας συμπιεσμένης και υψηλής πίεσης κατάστασης (Πετρίδης, 2024, σ. 14). Η ουσία, δηλαδή, του χαρακτήρα αποκαλύπτεται μέσω αποφασιστικών στιγμών.

### 3.2.3 Μια μοναδική, συμπυκνωμένη πλοκή

Η πλοκή μιας τυπικής ταινίας μικρού μήκους περιορίζεται σε μια ενιαία βασική αφηγηματική κατάσταση. Αποφεύγει σκόπιμα τις πολυεπίπεδες δομές υποπλοκών που χαρακτηρίζουν τις ταινίες μεγάλου μήκους. Η αφηγηματική κίνηση είναι ενοποιημένη, άμεση και αδιάκοπη. Ο Πετρίδης φροντίζει να διευκρινίσει ότι αυτή η απλότητα του πεδίου εφαρμογής δεν ισοδυναμεί με απλοϊκό γράψιμο. Αντίθετα, «η οικονομία χρησιμοποιείται ως αφηγηματικός στυλ, ο οποίος συμβάλλει επίσης στη δημιουργία των χαρακτήρων» (Πετρίδης, 2024, σ. 10, παραθέτοντας Cooper & Dancyger, 2005).

Στην ταινία μικρού μήκους, οι χαρακτήρες δεν αποκαλύπτονται μέσω εξαντλητικής έκθεσης ή εκτενούς διαλόγου σχετικά με τις εμπειρίες του παρελθόντος. Αντίθετα, αποκαλύπτονται μέσω της συμπεριφοράς, δηλαδή μέσω σημαντικών ενεργειών που πραγματοποιούνται εντός των ορίων μιας συμπυκνωμένης πλοκής. Η ουσία ενός χαρακτήρα αναδύεται υπό την έντονη πίεση μιας μεμονωμένης κρίσης που εξελίσσεται. Το νόημα υπονοείται παρά δηλώνεται, και η αφηγηματική σημασία συγκεντρώνεται σε στιγμές επιλογής, χειρονομίας ή σιωπής.

### 3.2.4 Η οικονομία ως κλιμακωτή αφηγηματική αρχή

Η αρχή της οικονομίας στην παραγωγή ταινιών μικρού μήκους δεν είναι μονολιθική, αλλά κλιμακωτή, προσαρμοζόμενη στη συγκεκριμένη διάρκεια του έργου. Βασιζόμενος στην τυπολογία της Linda Cowgill (2005), ο Πετρίδης εισάγει μια κρίσιμη διάκριση μεταξύ των «μικρο-ταινιών μικρού μήκους» (κάτω των τριών λεπτών)

και των «μακρών ταινιών μικρού μήκους» (περίπου 10-20 λεπτά). Κάθε μία απαιτεί μια διαφορετική αφηγηματική στρατηγική.

Στις υπερ-μικρού μήκους ταινίες, ο αφηγηματικός μηχανισμός πρέπει να λειτουργεί με εξαιρετική αποτελεσματικότητα: το προκλητικό περιστατικό πρέπει να καθιερωθεί σχεδόν αμέσως, η σύγκρουση πρέπει να κλιμακωθεί γρήγορα και η επίλυση πρέπει να ακολουθήσει χωρίς παρέκκλιση (Πετρίδης, 2024, σ. 10). Τέτοια έργα λειτουργούν ως κινηματογραφικά χαϊκού, βασιζόμενα στη συμπίεση, την υποβολή και την αντήχηση. Αντίθετα, ο ελαφρώς διευρυμένος καμβάς του μακροπρόθεσμου μικρού μήκους επιτρέπει στη συνολική αφηγηματική δομή να γίνει «κάπως πιο περίπλοκη», επιτρέποντας μια πιο μετρημένη ρύθμιση, μια πιο λεπτή ανάπτυξη της έντασης και μια πιο έντονη επίλυση, ενώ εξακολουθεί να τηρεί αυστηρά τις αρχές της συντομίας και της εστίασης (Πετρίδης, 2024, σ. 10).

### 3.2.5 Αφηγηματική ελευθερία και ποιητική συγκέντρωση

Η αντίθεση μεταξύ των ταινιών μικρού και μεγάλου μήκους είναι επομένως τόσο δομική όσο και φιλοσοφική. Ενώ και οι δύο μορφές βασίζονται στις θεμελιώδεις κινηματογραφικές αρχές της οπτικής έκθεσης και της «ψευδαίσθησης της πραγματικότητας», η ταινία μικρού μήκους, απαλλαγμένη από τις εμπορικές και αφηγηματικές υποχρεώσεις ενός εννενητάλεπτου τόξου, «αναπτύσσεται με έναν απλούστερο και ενδεχομένως πιο ελεύθερο τρόπο» (Πετρίδης, 2024, σ. 9).

Αυτή η αφηγηματική ελευθερία αποτελεί το σημαντικότερο καλλιτεχνικό, και αργότερα παιδαγωγικό, πλεονέκτημα της ταινίας μικρού μήκους. Απαλλαγμένη από τις απαιτήσεις πολλαπλών πλοκών, εκτεταμένων συνόλων χαρακτήρων και προκαθορισμένων δομικών ρυθμών, η ταινία μικρού μήκους μπορεί να επιτύχει ακρίβεια εστίασης. Μπορεί να αφιερώσει όλη τη διάρκειά της στην εξερεύνηση μιας μόνο ισχυρής ιδέας, μιας έντονης συναισθηματικής κατάστασης, ενός ηθικού διλήμματος ή μιας ηχηρής μεταφοράς. Αναδεικνύει τη συμβολική πυκνότητα και τη συναισθηματική αμεσότητα έναντι των περίπλοκων μηχανισμών της πλοκής.

Μακριά από το να είναι μια υποανάπτυκτη εκδοχή του κινηματογράφου μεγάλου μήκους, η ταινία μικρού μήκους αναδύεται ως μια ξεχωριστή και αυστηρή καλλιτεχνική μορφή που διέπεται από τους δικούς της κανόνες και δυνατότητες. Αυτοί οι κανόνες απαιτούν αυξημένη προσοχή στη σαφήνεια, την ακρίβεια, τη συμβολική σκέψη και τον βαθύ αντίκτυπο της συνοπτικής αφήγησης, ιδιότητες που είναι εγγενώς ευθυγραμμισμένες με κριτικές, στοχαστικές και ερμηνευτικές μορφές εμπλοκής.

### **3.3 Η ταινία μικρού μήκους ως παιδαγωγικό εργαλείο:**

#### **3.3.1. Οικονομία της αφήγησης, κριτική προσέγγιση και συναισθηματική εκπαίδευση**

Η παιδαγωγική αξία της ταινίας μικρού μήκους δεν είναι τυχαία ούτε προέρχεται απλώς από τη μειωμένη διάρκειά της ή την πρακτική της καταλληλότητα για χρήση στην τάξη. Αντίθετα, προκύπτει άμεσα από τις τυπικές και αφηγηματικές αρχές που ορίζουν την ταινία μικρού μήκους ως μια ξεχωριστή κινηματογραφική μορφή. Όπως αποδείχθηκε στις προηγούμενες ενότητες, οι ταινίες μικρού μήκους χαρακτηρίζονται από αφηγηματική οικονομία, δομική συγκέντρωση και θεματική ακρίβεια. Αυτά τα χαρακτηριστικά μεταφράζονται σε σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες, ιδίως στους τομείς της κριτικής σκέψης, της παιδείας στα μέσα επικοινωνίας, της συναισθηματικής εμπλοκής και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Βασισμένη κυρίως στο αφηγηματικό πλαίσιο που διατύπωσε ο Πετρίδης (2024) και ενταγμένη στο ευρύτερο πεδίο της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και της οπτικοακουστικής παιδαγωγικής, η παρούσα ενότητα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η ταινία μικρού μήκους λειτουργεί ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο. Αναλύοντας τους αφηγηματικούς μηχανισμούς της, δομή, σύγκρουση, κατασκευή χαρακτήρων και θεματική συνοχή, γίνεται δυνατό να κατανοήσουμε πώς οι ταινίες μικρού μήκους υποστηρίζουν αναλυτικές, συναισθηματικές και κοινωνικά αναστοχαστικές μαθησιακές διαδικασίες.

### 3.3.1 Η αφηγηματική συμπύκνωση ως γνωστικό και διδακτικό πλεονέκτημα

Ένα από τα σημαντικότερα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της ταινίας μικρού μήκους έγκειται στην συμπυκνωμένη αφηγηματική της δομή. Σε αντίθεση με τις ταινίες μεγάλου μήκους, οι οποίες απαιτούν εκτεταμένο χρόνο προβολής και ενδέχεται να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών, οι ταινίες μικρού μήκους μπορούν να προβληθούν, να συζητηθούν και να επανεξεταστούν μέσα σε μία μόνο διδακτική ενότητα. Αυτό το πλεονέκτημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το εξής γνωστικό πλεονέκτημα: η αφηγηματική συμπύκνωση ενισχύει την αντιληπτική ικανότητα.

Σύμφωνα με τον Πετρίδης (2024), η ταινία μικρού μήκους διέπεται από μια ριζική οικονομία χρόνου, η οποία υποχρεώνει κάθε αφηγηματικό στοιχείο να εξυπηρετεί μια σαφή λειτουργία. Υπάρχει ελάχιστος χώρος για παρεκκλίσεις, περιττές λεπτομέρειες ή αφηγηματική υπερβολή. Από εκπαιδευτική άποψη, αυτή η σαφήνεια επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν πιο εύκολα τα βασικά αφηγηματικά στοιχεία, όπως τα έντονα περιστατικά, τα σημεία καμπής, τις κορυφώσεις και τις λύσεις. Όπως παρατηρούν οι Bordwell και Thompson (2019), οι συντομότερες κινηματογραφικές μορφές τείνουν να αναδεικνύουν πιο ρητά τη δομή, καθιστώντας τις ιδιαίτερα κατάλληλες για αναλυτική προβολή.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτή η δομική ορατότητα υποστηρίζει την ανάπτυξη της αφηγηματικής παιδείας. Οι μαθητές είναι σε θέση να χαρτογραφήσουν καλύτερα την εξέλιξη των γεγονότων, να αναγνωρίσουν αιτιώδεις σχέσεις και να κατανοήσουν πώς κατασκευάζεται το νόημα μέσω της αλληλουχίας και της επιλογής. Αυτό συνάδει στενά με τους στόχους της εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας, η οποία δίνει έμφαση στην ικανότητα ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο δομούνται τα κείμενα των μέσων επικοινωνίας και πώς δημιουργούν νόημα (Buckingham, 2003).

Επιπλέον, η συντομία της ταινίας μικρού μήκους μειώνει τη γνωστική υπερφόρτωση. Το εστιασμένο αφηγηματικό πεδίο της ταινίας μικρού μήκους επιτρέπει στους μαθητές να διαθέσουν τους γνωστικούς τους πόρους στην ερμηνεία, την αξιολόγηση και τη συζήτηση, αντί να ακολουθούν απλώς μια εκτεταμένη πλοκή. Ως

αποτέλεσμα, οι μαθητές είναι σε καλύτερη θέση να ασχοληθούν κριτικά τόσο με τη μορφή όσο και με το περιεχόμενο.

### 3.3.2 Η σύγκρουση ως σημείο εκκίνησης για ηθική και κοινωνική έρευνα

Στον πυρήνα της αφηγηματικής θεωρίας του Πετρίδης βρίσκεται η έννοια της σύγκρουσης, που ορίζεται μέσω της δυναμικής σχέσης μεταξύ πρόθεσης και εμποδίου. Κάθε αφήγηση, υποστηρίζει, καθοδηγείται από έναν χαρακτήρα που επιθυμεί κάτι και συναντά αντίσταση στην προσπάθειά του να το επιτύχει (Πετρίδης, 2024). Αυτό το μοντέλο προσφέρει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό αναλυτικό εργαλείο για εκπαιδευτική χρήση.

Στο πλαίσιο της τάξης, η αναγνώριση της πρόθεσης ενός χαρακτήρα ενθαρρύνει τους μαθητές να εξετάσουν τα κίνητρα, τις επιθυμίες και τη δράση. Αντίστροφα, η ανάλυση του εμποδίου προσκαλεί στην εξερεύνηση των εξωτερικών και εσωτερικών δυνάμεων που περιορίζουν τη δράση. Αυτά τα εμπόδια μπορεί να έχουν τη μορφή κοινωνικών δομών, θεσμικών φραγμών, πολιτισμικών κανόνων ή ψυχολογικών περιορισμών. Σε ταινίες μικρού μήκους που αντιμετωπίζουν κοινωνικά ζητήματα, όπως η μετανάστευση, η διάκριση, η ανισότητα ή η απομόνωση, η σύγκρουση λειτουργεί συχνά ως δραματοποιημένη αναπαράσταση συστημικών συνθηκών.

Πλαισιώνοντας αφηρημένα κοινωνικά ζητήματα μέσω συγκεκριμένων αφηγηματικών συγκρούσεων, οι ταινίες μικρού μήκους τα καθιστούν προσβάσιμα και συναισθηματικά κατανοητά. Όπως υποστηρίζει η Nussbaum (2009), η αφηγηματική φαντασία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ηθική εκπαίδευση, επιτρέποντας στα άτομα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο από άλλες οπτικές γωνίες εκτός από τη δική τους. Η συγκεντρωμένη σύγκρουση της ταινίας μικρού μήκους προάγει μια τέτοια φανταστική εμπλοκή χωρίς να κατακλύζει τον θεατή.

Από παιδαγωγική άποψη, το πλαίσιο πρόθεσης-εμπόδιο υποστηρίζει την κριτική έρευνα. Οι μαθητές μπορούν να καθοδηγηθούν να ρωτήσουν: Είναι νόμιμος ο στόχος του χαρακτήρα; Ποιες αξίες τον υποστηρίζουν; Είναι το εμπόδιο προσωπικό,

κοινωνικό ή δομικό; Θα μπορούσε να ξεπεραστεί με διαφορετικό τρόπο; Τέτοιες ερωτήσεις οδηγούν τους μαθητές πέρα από την περίληψη της πλοκής προς την αξιολογική και ηθική συλλογιστική. Με αυτόν τον τρόπο, η ταινία μικρού μήκους γίνεται καταλύτης για συζητήσεις σχετικά με τις σχέσεις εξουσίας, την ευθύνη και την κοινωνική δικαιοσύνη.

### 3.3.3 Κατασκευή χαρακτήρων και ανάπτυξη ενσυναίσθησης

Λόγω χρονικών περιορισμών, οι ταινίες μικρού μήκους συνήθως επικεντρώνονται σε έναν περιορισμένο αριθμό χαρακτήρων, συχνά με επίκεντρο έναν μόνο πρωταγωνιστή. Αυτή η αναγκαστική συγκέντρωση έχει ως αποτέλεσμα έναν οικονομικό αλλά εξαιρετικά εκφραστικό τρόπο χαρακτηρισμού των χαρακτήρων. Όπως τονίζει ο Πετρίδης (2024), οι χαρακτήρες στις ταινίες μικρού μήκους αποκαλύπτονται όχι μέσω εκτενούς ιστορικού ή έκθεσης, αλλά μέσω αποφασιστικών ενεργειών που λαμβάνονται υπό πίεση.

Αυτός ο τρόπος χαρακτηρισμού έχει σημαντικές παιδαγωγικές επιπτώσεις. Παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο οι χαρακτήρες ανταποκρίνονται στις συγκρούσεις, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμπεράνουν τις ψυχολογικές καταστάσεις, τις κοινωνικές θέσεις και τις ηθικές προσανατολισμούς. Αυτή η διαδικασία συμπερασμού ενεργοποιεί τις δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης και υποστηρίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Έρευνες στον τομέα των κινηματογραφικών σπουδών και της ψυχολογίας υποδηλώνουν ότι η αφηγηματική ενασχόληση με τους χαρακτήρες μπορεί να προωθήσει την ανάληψη προοπτικής και την συναισθηματική κατανόηση (Cohen, 2001; Keen, 2007). Οι ταινίες μικρού μήκους, ειδικότερα, συχνά φέρνουν τους θεατές σε στενή επαφή με την εμπειρία που βιώνει ένας χαρακτήρας, εντείνοντας τη συναισθηματική ταύτιση. Αυτό το αποτέλεσμα ενισχύεται από την απουσία αφηγηματικής διασποράς, καθώς η προσοχή παραμένει σταθερή σε μια ενιαία συναισθηματική πορεία.

Η διάκριση που κάνει ο Πετρίδης μεταξύ της συνειδητής επιθυμίας («θέλω») ενός χαρακτήρα και της υποκείμενης ανάγκης παρέχει ένα πολύτιμο παιδαγωγικό πλαίσιο για τη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Οι μαθητές μπορούν να καθοδηγηθούν ώστε να διερευνήσουν πώς οι χαρακτήρες μπορεί να επιδιώκουν στόχους που δεν ανταποκρίνονται σε βαθύτερες συναισθηματικές ή ηθικές ανάγκες, μια δυναμική που αντικατοπτρίζει την πραγματική ανθρώπινη συμπεριφορά. Μια τέτοια ανάλυση βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης κινητοποίησης και να αντισταθούν σε απλουστευτικές ηθικές κρίσεις.

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, αυτή η μορφή ανάλυσης χαρακτήρων ενθαρρύνει τον αναστοχαστικό διάλογο. Οι μαθητές μπορούν να κληθούν να συγκρίνουν την εσωτερική σύγκρουση ενός χαρακτήρα με τις δικές τους εμπειρίες ή με ευρύτερα κοινωνικά πρότυπα, συνδέοντας έτσι τις κινηματογραφικές αφηγήσεις με τις πραγματικές εμπειρίες.

### 3.3.4 Θεματική συνοχή και κριτική ερμηνεία

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της ταινίας μικρού μήκους είναι η ισχυρή θεματική συνοχή της. Ο Πετρίδης (2024) περιγράφει το θέμα ως την ενοποιητική δύναμη που καθοδηγεί όλες τις αφηγηματικές αποφάσεις, διαμορφώνοντας τις ενέργειες των χαρακτήρων, την εξέλιξη της πλοκής και τον οπτικό συμβολισμό. Στις ταινίες μικρού μήκους, τα θέματα σπάνια αναφέρονται ρητά, αλλά αναδύονται μέσω της αφηγηματικής δομής και των κινηματογραφικών επιλογών.

Αυτή η σιωπηρή θεματική κατασκευή καθιστά τις ταινίες μικρού μήκους ιδιαίτερα αποτελεσματικά εργαλεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνευτικής και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές πρέπει να συνάγουν ενεργά το νόημα συνδέοντας τα αφηγηματικά γεγονότα, τα οπτικά μοτίβα και τα αποτελέσματα των χαρακτήρων. Αυτή η ερμηνευτική εργασία ευθυγραμμίζεται με τις κωνστροκτιβιστικές προσεγγίσεις της μάθησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στη δημιουργία νοήματος μέσω της ενεργού συμμετοχής (Bruner, 1996).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας, η θεματική ανάλυση υποστηρίζει την κριτική παιδεία, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναρωτιούνται όχι μόνο τι απεικονίζει μια ταινία, αλλά και τι υπονοεί, τι ερωτά ή τι κριτικάρει. Οι ταινίες μικρού μήκους συχνά αντιμετωπίζουν θέματα όπως η περιθωριοποίηση, η ταυτότητα, η ενσυναίσθηση ή η ανθεκτικότητα με λεπτές αποχρώσεις, αποφεύγοντας τον διδακτισμό, ενώ παράλληλα μεταδίδουν σαφείς ηθικές κατευθύνσεις.

Οι συζητήσεις στην τάξη με επίκεντρο το θέμα προωθούν τη διαλογική μάθηση. Καθώς οι μαθητές εκφράζουν και υπερασπίζονται τις ερμηνείες τους, ασχολούνται με πολλαπλές προοπτικές και μαθαίνουν να τεκμηριώνουν τους ισχυρισμούς τους με αποδεικτικά στοιχεία από το κείμενο. Αυτή η διαδικασία καλλιεργεί κριτικές δεξιότητες λόγου και ενισχύει την κατανόηση ότι το νόημα στα κείμενα των μέσων ενημέρωσης κατασκευάζεται και δεν λαμβάνεται παθητικά (Freire, 1970).

### **3.3.5 Ταινίες μικρού μήκους, παιδεία στα μέσα επικοινωνίας και σύγχρονη εκπαίδευση**

Σε μια εποχή που κυριαρχούν τα οπτικοακουστικά μέσα, η εκπαιδευτική σημασία των ταινιών μικρού μήκους εκτείνεται πέρα από τις κινηματογραφικές σπουδές. Οι οπτικοακουστικές αφηγήσεις μικρού μήκους μοιάζουν με τις μορφές μέσων που συναντούν καθημερινά οι μαθητές στις ψηφιακές πλατφόρμες, καθιστώντας τις πολιτισμικά αντηχητικές και άμεσα ελκυστικές. Ωστόσο, σε αντίθεση με πολλά περιεχόμενα που βασίζονται σε αλγόριθμους, οι ταινίες μικρού μήκους συχνά δίνουν προτεραιότητα στην αντανάκλαση έναντι της αμεσότητας και στο βάθος έναντι του θεάματος.

Η ενσωμάτωση των ταινιών μικρού μήκους στην εκπαίδευση υποστηρίζει τους στόχους της κριτικής παιδείας στα μέσα επικοινωνίας, διδάσκοντας στους μαθητές να προσεγγίζουν τα οπτικοακουστικά κείμενα με προσοχή και ηθική. Όπως υποστηρίζει ο Hobbs (2011), η εκπαίδευση στην παιδεία στα μέσα επικοινωνίας πρέπει να δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση, να αναλύουν, να αξιολογούν και να

δημιουργούν μέσα επικοινωνίας. Οι ταινίες μικρού μήκους είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για αυτόν τον σκοπό, προσφέροντας αισθητική πολυπλοκότητα σε ένα εύχρηστο πλαίσιο.

### **3.4 Διεθνής και ελληνική έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική χρήση των ταινιών μικρού μήκους**

Το παιδαγωγικό δυναμικό των ταινιών μικρού μήκους δεν έχει μόνο θεωρητικοποιηθεί, αλλά έχει επίσης εξεταστεί συστηματικά μέσω διεθνούς και εθνικής έρευνας στους τομείς της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, της παιδείας στα μέσα επικοινωνίας και της οπτικοακουστικής παιδαγωγικής. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, ένας αυξανόμενος αριθμός εμπειρικών και θεωρητικών εργασιών έχει αποδείξει ότι οι ταινίες μικρού μήκους λειτουργούν ως αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία σε τυπικά και μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε αυτή την ενότητα εξετάζονται τα βασικά ευρήματα διεθνών και ελληνικών ερευνών, τα οποία τοποθετούνται σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια και συνδέονται με τις αφηγηματικές και παιδαγωγικές αρχές που συζητήθηκαν στις προηγούμενες ενότητες.

#### **3.4.1 Διεθνής έρευνα για τις ταινίες μικρού μήκους και την κινηματογραφική εκπαίδευση**

Η διεθνής έρευνα για την εκπαιδευτική χρήση των ταινιών μικρού μήκους συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και της παιδείας στα μέσα επικοινωνίας ως ξεχωριστών παιδαγωγικών πεδίων. Ένα από τα πιο σημαντικά πλαίσια παρέχεται από τον Buckingham (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα οπτικοακουστικά κείμενα, συμπεριλαμβανομένων των ταινιών μικρού μήκους, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται απλώς ως βοηθήματα διδασκαλίας, αλλά ως πολιτιστικά κείμενα που απαιτούν κριτική ανάλυση. Σύμφωνα με τον Buckingham, οι ταινίες μικρού μήκους είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να ασχοληθούν σε βάθος με ζητήματα αναπαράστασης, αφηγηματικής δομής και ιδεολογίας σε ένα εύχρηστο χρονικό πλαίσιο.

Ομοίως, οι Bordwell και Thompson (2019) τονίζουν ότι οι ταινίες μικρού μήκους διευκολύνουν τη διδασκαλία της κινηματογραφικής γλώσσας, καθώς η συμπυκνωμένη δομή τους καθιστά τα τυπικά στοιχεία, όπως το μοντάζ, το κάδρο, ο ήχος και η αφηγηματική αιτιότητα, πιο άμεσα αντιληπτά. Έρευνες που διεξήχθησαν στο πλαίσιο προγραμμάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και τη Σκανδιναβία έδειξαν ότι οι μαθητές που εκτέθηκαν σε ταινίες μικρού μήκους επέδειξαν βελτιωμένες ικανότητες αναγνώρισης της αφηγηματικής δομής και της θεματικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τους μαθητές που ασχολήθηκαν αποκλειστικά με ταινίες μεγάλου μήκους (Burn & Durrant, 2007).

Η UNESCO έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής χρήσης των οπτικοακουστικών έργων μικρού μήκους. Στο *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, η UNESCO (2011) επισημαίνει τις ταινίες μικρού μήκους ως υποδειγματικούς πόρους για την προώθηση της κριτικής σκέψης, του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ηθικής αντανάκλασης. Η έκθεση τονίζει ότι οι ταινίες μικρού μήκους, λόγω της αφηγηματικής τους συγκέντρωσης, επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως η μετανάστευση, η ανισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, χωρίς τις γνωστικές και χρονικές απαιτήσεις που επιβάλλουν τα μακρύτερα έργα.

Εμπειρικές μελέτες υποστηρίζουν περαιτέρω αυτούς τους ισχυρισμούς. Η Hobbs (2011), στην εκτενή έρευνά της για την εκπαίδευση στην παιδεία των μέσων ενημέρωσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, διαπίστωσε ότι οι οπτικοακουστικές αφηγήσεις μικρού μήκους είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην προώθηση της συζήτησης στην τάξη και της κριτικής ενασχόλησης. Οι μαθητές ήταν πιο πιθανό να εκφράσουν ερμηνείες, να αμφισβητήσουν την πρόθεση του δημιουργού και να συνδέσουν τις αφηγήσεις με τις δικές τους κοινωνικές εμπειρίες όταν εργάζονταν με ταινίες μικρού μήκους παρά με μακρύτερα κείμενα των μέσων ενημέρωσης. Η Hobbs αποδίδει αυτό το φαινόμενο στο εστιασμένο αφηγηματικό πεδίο και την συναισθηματική αμεσότητα των ταινιών.

### **3.4.2 Ταινίες μικρού μήκους, κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και ενσυναίσθηση**

Ένα σημαντικό μέρος της διεθνούς έρευνας υπογραμμίζει τον ρόλο των ταινιών μικρού μήκους στην προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL). Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην αφήγηση συνδέονται από καιρό με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ηθικής συλλογιστικής (Nussbaum, 2010). Οι ταινίες μικρού μήκους, ειδικότερα, έχουν αποδειχθεί ότι διευκολύνουν την υιοθέτηση προοπτικής λόγω της έμφασης που δίνουν στην αφήγηση που βασίζεται στους χαρακτήρες.

Ο Keen (2007) υποστηρίζει ότι η αφηγηματική μυθοπλασία μπορεί να διεγείρει ενσυναίσθητες αντιδράσεις, προσκαλώντας τους θεατές να βιώσουν τον συναισθηματικό κόσμο των χαρακτήρων. Εφαρμοσμένο στις ταινίες μικρού μήκους, αυτό το μηχανισμό εντείνεται από την αφηγηματική οικονομία: οι θεατές βυθίζονται γρήγορα στη σύγκρουση ενός χαρακτήρα, συχνά χωρίς τα αποστασιοποιητικά αποτελέσματα μιας εκτενούς έκθεσης. Η έρευνα του Cohen (2001) υποστηρίζει αυτή την άποψη, αποδεικνύοντας ότι η ταύτιση με τους χαρακτήρες σε οπτικοακουστικές αφηγήσεις μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις και την συναισθηματική κατανόηση, ειδικά μεταξύ του νεανικού κοινού.

Εκπαιδευτικές μελέτες περιπτώσεων που διεξήχθησαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Καναδά και την Αυστραλία έδειξαν ότι οι ταινίες μικρού μήκους που αντιμετωπίζουν κοινωνικά ζητήματα, όπως ο εκφοβισμός, η αναπηρία ή οι πολιτισμικές διαφορές, μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την ενσυναίσθηση και την ηθική σκέψη των μαθητών (Goldman, Booker, & McDermott, 2008). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές συμμετείχαν πιο ανοιχτά στις συζητήσεις και έδειξαν μεγαλύτερη συναισθηματική κατανόηση όταν τα μαθήματα περιελάμβαναν ταινίες μικρού μήκους αντί για αφηρημένα κείμενα.

### 3.4.3 Μελέτη των μέσων επικοινωνίας και ψηφιακό περιβάλλον

Η αυξανόμενη σημασία των ταινιών μικρού μήκους στην εκπαίδευση συνδέεται επίσης με ευρύτερες μεταβολές στο σύγχρονο περιβάλλον των μέσων επικοινωνίας. Το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μικρού μήκους κυριαρχεί στις ψηφιακές πλατφόρμες, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι καταναλώνουν και ερμηνεύουν τα μέσα επικοινωνίας. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι αυτό το περιβάλλον απαιτεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τις οπτικοακουστικές αφηγήσεις μικρού μήκους με κριτικό πνεύμα, αντί να τις απορρίπτει ως επιφανειακές (Hobbs & Jensen, 2009).

Η Bazalgette (2010), στο έργο της για την κινηματογραφική παιδεία στην Ευρώπη, τονίζει ότι οι ταινίες μικρού μήκους αποτελούν την ιδανική γέφυρα μεταξύ των καθημερινών εμπειριών των μαθητών με τα μέσα ενημέρωσης και της επίσημης κριτικής ανάλυσης. Η τυπική τους πληρότητα τις διακρίνει από τα αποσπασματικά διαδικτυακά βίντεο, ενώ η συντομία τους συνάδει με τις σύγχρονες συνήθειες θέασης.

Έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας *Screening Literacy* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές που εκτίθενται σε δομημένη ανάλυση ταινιών μικρού μήκους επιδεικνύουν αυξημένη ικανότητα στην οπτικοακουστική ερμηνεία και στην κριτική συνειδητοποίηση των μέσων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

### 3.5 Η ταινία μικρού μήκους ως συμπυκνωμένη αφηγηματική μορφή που υποστηρίζει την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων και τη δημιουργική γραφή

Οι ταινίες μικρού μήκους λειτουργούν υπό συνθήκες αυστηρής αφηγηματικής οικονομίας, όπου κάθε στοιχείο πρέπει να εκτελεί μια συγκεκριμένη αφηγηματική λειτουργία. Σύμφωνα με τον McKee, το αφηγηματικό νόημα προκύπτει μέσω σκόπιμης δράσης υπό πίεση, και η δομή λειτουργεί ως ο υποκείμενος μηχανισμός που οργανώνει την εμπειρία σε μια συνεκτική ακολουθία γεγονότων (McKee, 2017). Στις ταινίες μικρού μήκους, αυτός ο μηχανισμός γίνεται ιδιαίτερα ορατός λόγω της απουσίας αφηγηματικής υπερβολής. Υπάρχει λίγος χώρος για παρεκκλίσεις, δευτερεύουσες πλοκές ή εκτεταμένες εξηγήσεις. Ως αποτέλεσμα, το αρχικό περιστατικό, η κεντρική

σύγκρουση και η αφηγηματική επίλυση τείνουν να εμφανίζονται σε μια σαφή και συγκεντρωμένη μορφή.

Από παιδαγωγική άποψη, αυτή η δομική σαφήνεια αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα. Οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν πιο εύκολα τα θεμελιώδη συστατικά της αφηγηματικής κατασκευής, όπως η αιτιότητα, τα σημεία καμπής και η επίλυση. Ο Γρόσδος αντιλαμβάνεται την αφήγηση ως μια ακολουθία σημαντικών γεγονότων που οργανώνονται γύρω από τη σύγκρουση και την αλλαγή, όπου το νόημα αναδύεται μέσω της δυναμικής σχέσης μεταξύ των χαρακτήρων, των ενεργειών και του κόσμου στον οποίο ζουν (Γρόσδος, 2018). Όταν εφαρμόζεται στις ταινίες μικρού μήκους, αυτό το μοντέλο επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν το οπτικοακουστικό κείμενο ως μια αναγνώσιμη αφήγηση, συγκρίσιμη με ένα διήγημα ή μια λογοτεχνική βινιέτα.

Η συμπυκνωμένη αφηγηματική μορφή της ταινίας μικρού μήκους υποστηρίζει τις λογοτεχνικές πρακτικές ανάγνωσης, διευκολύνοντας την προσεκτική ανάλυση. Επειδή το αφηγηματικό πεδίο είναι περιορισμένο και συνεκτικό, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των γεγονότων με μεγαλύτερη ακρίβεια και να αναλογιστούν πώς παράγεται το νόημα μέσω της επιλογής και της παράλειψης. Ο Γρόσδος τονίζει ότι η αφηγηματική ερμηνεία περιλαμβάνει μια διαδικασία αποκωδικοποίησης, κατά την οποία οι θεατές προχωρούν πέρα από την επιφανειακή κατανόηση προς την κατασκευή του νοήματος μέσω των σχέσεων μεταξύ γεγονότων, χαρακτήρων και συμβολικών στοιχείων (Γρόσδος, 2018). Αυτή η ερμηνευτική διαδικασία αντικατοπτρίζει στενά τις στρατηγικές λογοτεχνικής ανάγνωσης, ενισχύοντας την ιδέα ότι οι ταινίες μικρού μήκους μπορούν να λειτουργήσουν ως αφηγηματικά κείμενα στο πλαίσιο της γλωσσικής και λογοτεχνικής εκπαίδευσης.

Στη διδασκαλία κοινωνικών θεμάτων, η αφηγηματική συμπύκνωση διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Κοινωνικά φαινόμενα όπως ο αποκλεισμός, η ανισότητα, η διάκριση ή η περιθωριοποίηση είναι συχνά αφηρημένα και δομικά πολύπλοκα. Οι ταινίες μικρού μήκους δεν επιχειρούν να εξηγήσουν αυτά τα φαινόμενα άμεσα, αλλά τα δραματοποιούν μέσω συγκεκριμένων καταστάσεων και συγκρούσεων που βιώνουν οι μεμονωμένοι χαρακτήρες. Ο Γρόσδος περιγράφει αυτή την

αφηγηματική ένταση ως το σημείο στο οποίο η υποκειμενική εμπειρία διασταυρώνεται με τις αντικειμενικές συνθήκες, δημιουργώντας αυτό που ονομάζει αφηγηματική «ρήξη» που παράγει νόημα (Γρόσδος, 2018).

Στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, η ταινία μικρού μήκους δρα ως ένας αφηγηματικός οδηγός. Η σαφής δομή της παρέχει μια σταθερή βάση πάνω στην οποία οι μαθητές μπορούν να χτίσουν πρωτότυπα γραπτά κείμενα, όπως εσωτερικούς μονολόγους, εναλλακτικά φινάλε, ημερολογιακές σημειώσεις ή διηγήματα εμπνευσμένα από την κεντρική σύγκρουση της ταινίας. Αντί να ανταγωνίζεται τα λογοτεχνικά κείμενα, η ταινία μικρού μήκους τα συμπληρώνει προσφέροντας ένα προσιτό αλλά εξελιγμένο αφηγηματικό μοντέλο που γεφυρώνει την οπτικοακουστική παιδεία και τη γραπτή έκφραση (Γρόσδος, 2018).

### **3.6 Η σύγκρουση ως παιδαγωγική αφετηρία για την εξερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων**

Ο Γρόσδος ορίζει τη αφηγηματική σύγκρουση ως ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο που λειτουργεί ταυτόχρονα σε εσωτερικό, διαπροσωπικό και υπερπροσωπικό επίπεδο (Γρόσδος, 2018). Αυτό το τριμερές μοντέλο προσφέρει ένα ιδιαίτερα πολύτιμο αναλυτικό πλαίσιο για εκπαιδευτική χρήση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την επιφανειακή περιγραφή της πλοκής προς μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα κοινωνικά ζητήματα ενσωματώνονται στις αφηγηματικές δομές. Στις ταινίες μικρού μήκους, όπου ο αφηγηματικός χώρος είναι περιορισμένος, αυτά τα επίπεδα σύγκρουσης τείνουν να είναι έντονα διατυπωμένα, καθιστώντας τα πιο προσβάσιμα για κριτική ανάλυση.

Σε εσωτερικό επίπεδο, η σύγκρουση αναδύεται μέσα στον χαρακτήρα ως ένταση μεταξύ επιθυμίας, φόβου, πεποίθησης ή ηθικής αβεβαιότητας. Αυτή η μορφή σύγκρουσης εκφράζεται συχνά μέσω δισταγμού, σιωπής ή αποφασιστικής δράσης υπό πίεση και όχι μέσω ρητής έκθεσης. Ο Γρόσδος τονίζει ότι η εσωτερική σύγκρουση αντικατοπτρίζει την προσπάθεια του χαρακτήρα να συμφιλιώσει τις υποκειμενικές ανάγκες με τις εξωτερικές απαιτήσεις, σχηματίζοντας τον ψυχολογικό πυρήνα της αφηγηματικής εμπειρίας (Γρόσδος, 2018). Από παιδαγωγική άποψη, αυτή η εσωτερική

πάλι παρέχει ένα σημείο εκκίνησης για συζητήσεις σχετικά με την ταυτότητα, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την ηθική αμφισημία - κεντρικές διαστάσεις της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Το διαπροσωπικό επίπεδο σύγκρουσης εκτυλίσσεται μέσω των σχέσεων με τους άλλους και συχνά εκδηλώνεται ως αντίθεση, αποκλεισμός, παρεξήγηση ή ανισορροπία ισχύος. Στις ταινίες μικρού μήκους που ασχολούνται με κοινωνικά ζητήματα, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις συχνά αντικατοπτρίζουν ευρύτερες κοινωνικές δυναμικές, όπως η διάκριση, ο εκφοβισμός, ή η περιθωριοποίηση. Επειδή οι ταινίες μικρού μήκους επικεντρώνονται συνήθως σε περιορισμένο αριθμό χαρακτήρων, αυτές οι διαπροσωπικές συγκρούσεις εντείνονται και γίνονται πιο ορατές. Έτσι, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάσουν όχι μόνο τι συμβαίνει μεταξύ των χαρακτήρων, αλλά και πώς οι κοινωνικοί ρόλοι και οι προσδοκίες διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση (Γρόσδος, 2018).

Πέρα από το διαπροσωπικό επίπεδο, ο Γρόσδος προσδιορίζει την υπερπροσωπική σύγκρουση ως το επίπεδο στο οποίο οι χαρακτήρες αντιμετωπίζουν απρόσωπες δυνάμεις, όπως κοινωνικές νόρμες, θεσμικές δομές, ιδεολογικά συστήματα ή πολιτισμικούς περιορισμούς (Γρόσδος, 2018). Αυτό το επίπεδο είναι ιδιαίτερα σχετικό με τη διδασκαλία κοινωνικών θεμάτων, καθώς τοποθετεί την ατομική εμπειρία σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Στις ταινίες μικρού μήκους, η υπερπροσωπική σύγκρουση συχνά υπονοείται παρά ονομάζεται ρητά, απαιτώντας από τους θεατές να συμπεράνουν την παρουσία συστημικών δυνάμεων μέσω αφηγηματικών στοιχείων και περιορισμών της κατάστασης. Αυτή η διαδικασία συμπερασμού καλλιεργεί την κριτική συνείδηση και ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφισβητούν τις υποκείμενες αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων, αντί να τα αποδίδουν αποκλειστικά σε ατομικές ενέργειες.

Η αντίληψη του McKee για τη σύγκρουση ενισχύει περαιτέρω την παιδαγωγική της σημασία. Υποστηρίζει ότι η εξέλιξη της αφήγησης καθοδηγείται από την επιδίωξη ενός στόχου από τον πρωταγωνιστή ενάντια στην κλιμακούμενη αντίσταση και ότι η ουσιαστική αλλαγή συμβαίνει μόνο όταν η δράση συναντά αντίσταση (McKee, 2017). Στις ταινίες μικρού μήκους, αυτή η αντίσταση συχνά συγκεντρώνεται σε έναν μικρό

αριθμό αποφασιστικών στιγμών, ενισχύοντας την ένταση της αφήγησης και την ηθική δέσμευση. Για τους μαθητές, αυτή η συγκέντρωση αποσαφηνίζει τη σχέση μεταξύ πρόθεσης, επιλογής και συνέπειας, καθιστώντας τη σύγκρουση ένα ισχυρό εργαλείο για ηθική και κοινωνική διερεύνηση.

Όταν εφαρμόζεται στην τάξη, η ανάλυση της σύγκρουσης ενθαρρύνει τους μαθητές να μεταβούν από την περιγραφική στη διαγνωστική και ερμηνευτική σκέψη. Αντί να αναφέρουν απλώς τα γεγονότα, οι μαθητές μπορούν να καθοδηγηθούν να θέσουν κρίσιμα ερωτήματα: Τι θέλει ο χαρακτήρας και γιατί; Τι τον εμποδίζει να το επιτύχει; Το εμπόδιο είναι προσωπικό, σχεσιακό ή συστημικό; Θα μπορούσε η σύγκρουση να είχε επιλυθεί διαφορετικά; Τέτοιες ερωτήσεις συνάδουν στενά με την έμφαση που δίνει ο Γρόσδος στην ερμηνεία της αφήγησης ως μια ενεργή διαδικασία δημιουργίας νοήματος που βασίζεται στη σχεσιακή ανάλυση (Γρόσδος, 2018).

Είναι σημαντικό ότι η σύγκρουση στις ταινίες μικρού μήκους διευκολύνει την εξερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων χωρίς να καταφεύγει στον διδακτισμό. Αντί να παρουσιάζουν ρητά ηθικά διδάγματα, οι ταινίες μικρού μήκους προσκαλούν τους θεατές να ασχοληθούν συναισθηματικά και διανοητικά με καταστάσεις έντασης και αβεβαιότητας. Ο McKee σημειώνει ότι οι αποτελεσματικές αφηγήσεις δεν λένε στο κοινό τι να σκεφτεί, αλλά δημιουργούν συνθήκες υπό τις οποίες το κοινό ανακαλύπτει το νόημα μέσω της εμπειρίας (McKee, 2017). Αυτή η αρχή είναι ιδιαίτερα πολύτιμη σε εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου ο στόχος δεν είναι να επιβληθούν ερμηνείες, αλλά να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και ο διάλογος.

Το παιδαγωγικό δυναμικό της σύγκρουσης ενισχύεται περαιτέρω όταν οι ταινίες μικρού μήκους συνδυάζονται με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Αναγνωρίζοντας στιγμές σύγκρουσης και ρήξης, οι μαθητές μπορούν να κληθούν να ανακατασκευάσουν την αφήγηση από εναλλακτικές οπτικές γωνίες, να εξερευνήσουν κρυφές κινήσεις ή να φανταστούν διαφορετικά αποτελέσματα. Ο Γρόσδος περιγράφει τη «ρήξη» της αφήγησης ως το σημείο όπου η υποκειμενική εμπειρία συγκρούεται με την αντικειμενική πραγματικότητα, δημιουργώντας ένταση και μετασχηματισμό (Γρόσδος, 2018). Αυτή η ρήξη αποτελεί το ιδανικό σημείο εκκίνησης για δημιουργικές

εργασίες γραφής, όπως εσωτερικοί μονόλογοι, εναλλακτικά φινάλε ή παράλληλες αφηγήσεις που αναδεικνύουν περιθωριοποιημένες φωνές.

### **3.7 Κατασκευή χαρακτήρων, ενσυναίσθηση και δημιουργική γραφή στην τάξη**

Σύμφωνα με τον Γρόσδο, η αφηγηματική σημασία του χαρακτήρα προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ του εσωτερικού του κόσμου και των εξωτερικών συνθηκών που διαμορφώνουν τις ενέργειές του (Γρόσδος, 2018). Αντί να ορίζονται μέσω εκτεταμένων πληροφοριών για το ιστορικό τους, οι χαρακτήρες στις ταινίες μικρού μήκους αποκαλύπτονται μέσω αποφασιστικών στιγμών στις οποίες εσωτερικές καταστάσεις, όπως ο φόβος, η επιθυμία, η αβεβαιότητα ή η ηθική σύγκρουση, διασταυρώνονται με εξωτερικές πιέσεις. Αυτή η διασταύρωση καθιστά την ψυχολογία του χαρακτήρα κατανοητή στον θεατή και υποστηρίζει την ερμηνευτική ενασχόληση χωρίς να βασίζεται σε ρητές εξηγήσεις.

Από παιδαγωγική άποψη, αυτός ο τρόπος χαρακτηρισμού είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Επειδή οι ταινίες μικρού μήκους συνήθως περιορίζουν τον αριθμό των χαρακτήρων και των αφηγηματικών νημάτων, η προσοχή των μαθητών παραμένει επικεντρωμένη σε μια ενιαία εμπειρική πορεία. Ο Γρόσδος τονίζει ότι η ταύτιση με έναν χαρακτήρα δεν βασίζεται μόνο στην ομοιότητα, αλλά στην αναγνώριση της ευπάθειας και των περιορισμών μέσα σε μια κοινή αφηγηματική κατάσταση (Γρόσδος, 2018). Όταν οι μαθητές παρατηρούν χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν κοινωνικά εμπόδια, όπως τον αποκλεισμό, τη διάκριση ή τους θεσμικούς περιορισμούς, καλούνται να συνδεθούν συναισθηματικά με προοπτικές που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους.

Η αντίληψη του McKee για τον χαρακτήρα ενισχύει περαιτέρω αυτή τη διαδικασία. Υποστηρίζει ότι ο χαρακτήρας αποκαλύπτεται μέσω των επιλογών που κάνει υπό πίεση και ότι η ουσιαστική αφηγηματική δράση συμβαίνει όταν ένας χαρακτήρας αναγκάζεται να δράσει παρά τον κίνδυνο ή την αβεβαιότητα (McKee, 2017). Στις ταινίες μικρού μήκους, τέτοιες στιγμές συχνά συμπίπτουν σε έναν μικρό αριθμό κρίσιμων αποφάσεων, ενισχύοντας την συναισθηματική ένταση και την ηθική

σαφήνεια. Για τους μαθητές, αυτές οι στιγμές παρέχουν συγκεκριμένα αφηγηματικά σημεία αναφοράς για την ερμηνεία της κινητοποίησης, της ευθύνης και των συνεπειών, που είναι βασικά στοιχεία τόσο της ηθικής συλλογιστικής όσο και της λογοτεχνικής ανάλυσης.

Η διάκριση μεταξύ της συνειδητής επιθυμίας ενός χαρακτήρα και της υποκείμενης ανάγκης του προσφέρει ένα ιδιαίτερα παραγωγικό πλαίσιο για χρήση στην τάξη. Ο Γρόσδος σημειώνει ότι οι χαρακτήρες συχνά επιδιώκουν στόχους που δεν συνάδουν με τις βαθύτερες συναισθηματικές ή ηθικές απαιτήσεις τους, δημιουργώντας εσωτερική ένταση που οδηγεί στην ανάπτυξη της αφήγησης (Γρόσδος, 2018). Αυτή η ένταση αντικατοπτρίζει την πραγματική ανθρώπινη συμπεριφορά και επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν την πολυπλοκότητα χωρίς να καταφεύγουν σε απλοϊκές ηθικές κρίσεις. Στο πλαίσιο των κοινωνικών ζητημάτων, μια τέτοια ανάλυση ενθαρρύνει τους μαθητές να εξετάσουν πώς οι ατομικές ενέργειες διαμορφώνονται από συναισθηματικές ανάγκες, καθώς και από κοινωνικούς και δομικούς περιορισμούς.

Αυτή η πολυεπίπεδη κατανόηση του χαρακτήρα παρέχει μια φυσική γέφυρα προς τη δημιουργική γραφή. Όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τι σκέφτεται, αισθάνεται ή φοβάται ένας χαρακτήρας σε μια συγκεκριμένη αφηγηματική στιγμή, εμπλέκονται σε πράξεις φανταστικής ανακατασκευής που εμβαθύνουν τόσο την κατανόηση όσο και την ενσυναίσθηση. Ο Γρόσδος περιγράφει τη «ρήξη» μεταξύ της υποκειμενικής εμπειρίας και της αντικειμενικής πραγματικότητας ως μια δημιουργική αφηγηματική στιγμή όπου συμβαίνουν η σημασία και η μεταμόρφωση (Γρόσδος, 2018). Στην εκπαιδευτική πρακτική, αυτή η ρήξη μπορεί να μεταφραστεί σε προτροπές γραφής που προσκαλούν τους μαθητές να εκφράσουν την εσωτερική τους σύγκρουση, όπως η σύνθεση ενός εσωτερικού μονολόγου, μιας ημερολογιακής καταχώρησης ή ενός γράμματος που γράφτηκε αλλά δεν στάλθηκε ποτέ.

Οι ταινίες μικρού μήκους διευκολύνουν επίσης τις ασκήσεις αλλαγής προοπτικής που είναι κεντρικές στη λογοτεχνική εκπαίδευση. Επειδή οι ρόλοι και οι σχέσεις των χαρακτήρων είναι σαφώς οριοθετημένοι, οι μαθητές μπορούν να καθοδηγηθούν να ξαναγράψουν σκηνές από εναλλακτικές οπτικές γωνίες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των δευτερευόντων ή περιθωριοποιημένων

χαρακτήρων. Ο McKee τονίζει ότι η αλλαγή προοπτικής μεταβάλλει το αφηγηματικό νόημα αναδιαμορφώνοντας τη σχέση μεταξύ πρόθεσης, δράσης και αποτελέσματος (McKee, 2017). Μέσα από τέτοιες ασκήσεις, οι μαθητές μαθαίνουν ότι το νόημα της αφήγησης δεν είναι σταθερό αλλά εξαρτάται από τις συνθήκες, μια συνειδητοποίηση που υποστηρίζει την κριτική παιδεία και την ηθική σκέψη.

Σε σχέση με τα κοινωνικά ζητήματα, οι εργασίες γραφής που επικεντρώνονται στους χαρακτήρες επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν πώς οι ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις βιώνονται σε ατομικό επίπεδο. Αντί να συζητούν αφηρημένες έννοιες όπως η ανισότητα ή ο αποκλεισμός μεμονωμένα, οι μαθητές ασχολούνται με αυτά τα ζητήματα μέσω της βιωμένης εμπειρίας ενός χαρακτήρα που βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο αφηγηματικό πλαίσιο. Ο Γρόσδος τονίζει ότι αυτή η εξατομίκευση των κοινωνικών συγκρούσεων δεν μειώνει τη δομική τους διάσταση, αλλά αντίθετα καθιστά ορατές τις συστημικές δυνάμεις μέσω της επίδρασής τους στην ατομική υποκειμενικότητα (Γρόσδος, 2018).

Μέσα στην τάξη, τέτοιες πρακτικές προωθούν τον αναστοχαστικό διάλογο και την ερμηνευτική πολυμορφία. Καθώς οι μαθητές μοιράζονται και συγκρίνουν τις γραπτές απαντήσεις τους, συναντούν πολλαπλές ερμηνείες του ίδιου χαρακτήρα και της ίδιας αφηγηματικής κατάστασης. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την κατανόηση ότι οι χαρακτήρες, όπως και οι κοινωνικές πραγματικότητες, μπορούν να ερμηνευθούν με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την οπτική γωνία και την έμφαση. Η ταινία μικρού μήκους γίνεται έτσι ένα κοινό αφηγηματικό σημείο αναφοράς που υποστηρίζει τόσο την ατομική έκφραση όσο και τη συλλογική δημιουργία νοήματος.

Με την ανάδειξη της κατασκευής των χαρακτήρων ως παιδαγωγικού άξονα, οι ταινίες μικρού μήκους επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν τη συναισθηματική εμπλοκή, την κριτική ερμηνεία και τη δημιουργική γραφή σε ένα συνεκτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι χαρακτήρες λειτουργούν ως αγωγοί μέσω των οποίων τα κοινωνικά ζητήματα εξανθρωπίζονται, η κατανόηση της αφήγησης εμβαθύνεται και η λογοτεχνική έκφραση ενεργοποιείται, προετοιμάζοντας το έδαφος για πιο συστηματικές εφαρμογές στην τάξη και εμπειρική έρευνα σε επόμενα τμήματα της μελέτης.

### **3.8 Από την προβολή στη γραφή: Η αφηγηματική δομή ως διδακτικό πλαίσιο για τη λογοτεχνική παραγωγή**

Η παιδαγωγική χρήση των ταινιών μικρού μήκους δεν ολοκληρώνεται με την ερμηνεία και τη συζήτηση, αλλά φτάνει στο πλήρες εκπαιδευτικό της δυναμικό όταν η προβολή μετατρέπεται σε αφηγηματική παραγωγή. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, η οποία συνδέει τις ταινίες μικρού μήκους με τη διδασκαλία κοινωνικών ζητημάτων μέσω της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής, η αφηγηματική δομή λειτουργεί ως ο βασικός μηχανισμός που επιτρέπει αυτή τη μετάβαση. Αξιοποιώντας τη δομική σαφήνεια των ταινιών μικρού μήκους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές από την οπτικοακουστική πρόσληψη προς την παραγωγή γραπτών κειμένων που βασίζονται στην ερμηνεία, τον προβληματισμό και την ηθική δέσμευση (McKee, 2017).

Ο McKee τονίζει ότι η αφηγηματική δομή δεν είναι ένα μηχανικό πρότυπο που επιβάλλεται στις ιστορίες, αλλά ένα δυναμικό σύστημα που οργανώνει το νόημα μέσω της εξέλιξης, της επιλογής και της συνέπειας (McKee, 2017). Στις ταινίες μικρού μήκους, αυτό το σύστημα είναι ιδιαίτερα ευανάγνωστο λόγω της αφηγηματικής οικονομίας και της συγκεντρωμένης δραματικής εξέλιξης. Ο περιορισμένος αριθμός σκηνών και οι σαφώς καθορισμένοι καμπές επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίσουν πώς μια ιστορία εξελίσσεται από την αρχική κατάσταση μέσω της αναστάτωσης, της κλιμάκωσης και της επίλυσης. Αυτή η ορατότητα της δομής παρέχει ένα σταθερό σκελετό για τη λογοτεχνική παραγωγή, ειδικά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται με την αφηγηματική οργάνωση.

Από διδακτική άποψη, η αναγνώριση των δομικών σταδίων επιτρέπει τον συστηματικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Ο Γρόσδος αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη της αφήγησης ως μια ακολουθία σημαντικών μετασχηματισμών που οδηγούνται από συγκρούσεις και ρήξεις, όπου κάθε στάδιο σηματοδοτεί μια αλλαγή στη σχέση μεταξύ του χαρακτήρα και του κόσμου του (Γρόσδος, 2018). Όταν οι μαθητές καθοδηγούνται να αναγνωρίσουν αυτά τα στάδια σε

μια ταινία μικρού μήκους, μπορούν να προσκληθούν να τα ανακατασκευάσουν ή να τα αναδιαμορφώσουν μέσω της γραφής. Για παράδειγμα, η στιγμή της αφηγηματικής διακοπής μπορεί να χρησιμεύσει ως αφορμή για την επανεγγραφή του αρχικού συμβάντος από μια διαφορετική οπτική γωνία, ενώ ένα σημείο καμπής μπορεί να επεκταθεί σε έναν εσωτερικό μονόλογο που διερευνά την συναισθηματική αντίδραση του χαρακτήρα.

Η συγκεντρωμένη δομή της ταινίας μικρού μήκους υποστηρίζει επίσης τη σταδιακή μετάβαση από καθοδηγούμενες σε πιο ανοιχτές εργασίες γραφής. Αρχικά, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να περιγράψουν ή να ερμηνεύσουν εκ νέου συγκεκριμένες σκηνές, εστιάζοντας στην αφηγηματική αιτιότητα και τα κίνητρα των χαρακτήρων. Καθώς αυξάνεται η εξοικείωση με τη δομή της αφήγησης, οι εργασίες μπορούν να μετατοπιστούν προς τη μεταμόρφωση και την εφεύρεση, όπως η φαντασία εναλλακτικών τελειωμάτων ή η εισαγωγή μιας επιπλέον σκηνής που αλλάζει την πορεία της αφήγησης. Ο McKee σημειώνει ότι οι αλλαγές σε βασικά δομικά σημεία αναδιαμορφώνουν θεμελιωδώς το νόημα της αφήγησης, τροποποιώντας τη σχέση μεταξύ πρόθεσης, δράσης και αποτελέσματος (McKee, 2017). Μέσα από τέτοιες ασκήσεις, οι μαθητές κατανοούν τη δομή ως ένα δημιουργικό εργαλείο και όχι ως έναν περιοριστικό παράγοντα.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας κοινωνικών θεμάτων, η δομική αναδιατύπωση επιτρέπει την κριτική ενασχόληση χωρίς αφαίρεση. Τα κοινωνικά θέματα που ενσωματώνονται σε ταινίες μικρού μήκους, όπως η ανισότητα, ο αποκλεισμός ή οι θεσμικοί περιορισμοί, δεν αντιμετωπίζονται μέσω γενικεύσεων, αλλά μέσω της αναδιαμόρφωσης της αφήγησης. Ο Γρόσδος τονίζει ότι το νόημα της αφήγησης αναδύεται στο σημείο τομής της υποκειμενικής εμπειρίας και των αντικειμενικών συνθηκών, ένα σημείο που περιγράφει ως «ρήξη» της αφήγησης (Γρόσδος, 2018). Προσκαλώντας τους μαθητές να γράψουν μέσα ή γύρω από αυτή τη ρήξη, οι εκπαιδευτικοί τους ενθαρρύνουν να εξερευνήσουν πώς οι κοινωνικές δυνάμεις διαμορφώνουν την ατομική εμπειρία και επιλογή.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες γραφής που βασίζονται στη δομή της αφήγησης διευκολύνουν επίσης την υιοθέτηση προοπτικής, έναν κεντρικό στόχο τόσο

της λογοτεχνικής εκπαίδευσης όσο και της κοινωνικής μάθησης. Όταν ζητείται από τους μαθητές να ξαναγράψουν μια σκηνή από την οπτική γωνία ενός δευτερεύοντος ή περιθωριοποιημένου χαρακτήρα, πρέπει να επαναξιολογήσουν την αφηγηματική αιτιότητα και την συναισθηματική έμφαση. Ο Γρόσδος υπογραμμίζει ότι οι αλλαγές στην προοπτική μεταβάλλουν όχι μόνο την ερμηνεία, αλλά και τον ηθικό προσανατολισμό της αφήγησης, καθώς διαφορετικές πτυχές του κοινωνικού κόσμου έρχονται στο προσκήνιο (Γρόσδος, 2018). Τέτοιες εργασίες ενισχύουν την κατανόηση ότι οι αφηγήσεις είναι κατασκευασμένες και ότι το νόημα εξαρτάται από τη θέση και την έμφαση της αφήγησης.

Η επαναληπτική φύση της προβολής ταινιών μικρού μήκους ενισχύει περαιτέρω αυτή τη διαδικασία. Επειδή οι ταινίες μικρού μήκους μπορούν να επαναληφθούν πολλές φορές μέσα σε μια διδακτική ενότητα, κάθε προβολή μπορεί να αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό στάδιο της διαδικασίας γραφής. Μια αρχική προβολή μπορεί να δώσει προτεραιότητα στην κατανόηση και την συναισθηματική ανταπόκριση, ενώ οι επόμενες προβολές μπορούν να επικεντρωθούν στη δομή, τα κίνητρα των χαρακτήρων ή την ανάπτυξη του θέματος. Ο Γρόσδος υπογραμμίζει την παιδαγωγική σημασία της διατήρησης της αυθόρμητης συμμετοχής των μαθητών πριν από την εισαγωγή αναλυτικών και παραγωγικών εργασιών, επιτρέποντας την προοδευτική εμφάνιση της ερμηνείας και της δημιουργίας (Γρόσδος, 2018). Αυτή η αλληλουχία ευθυγραμμίζεται στενά με τις προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής που είναι προσανατολισμένες στη διαδικασία.

Εντός της τάξης, η αφηγηματική δομή λειτουργεί έτσι ως ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς που υποστηρίζει τόσο την ατομική έκφραση όσο και τη συλλογική συζήτηση. Καθώς οι μαθητές παράγουν γραπτά κείμενα εμπνευσμένα από την ίδια ταινία μικρού μήκους, οι διαφορές στην ερμηνεία γίνονται ορατές και συζητήσιμες. Αυτή η πολλαπλότητα των απαντήσεων υπογραμμίζει τον ανοιχτό χαρακτήρα της αφηγηματικής σημασίας και ενθαρρύνει τον στοχαστικό διάλογο σχετικά με κοινωνικά ζητήματα, τα κίνητρα των χαρακτήρων και τις ηθικές επιλογές. Η επιμονή του McKee ότι η αποτελεσματική αφήγηση προσκαλεί την ανακάλυψη και όχι την επιβολή είναι

ιδιαίτερα σχετική εδώ, καθώς οι μαθητές δεν τοποθετούνται ως παθητικοί αποδέκτες της σημασίας, αλλά ως ενεργοί αφηγητές και ερμηνευτές (McKee, 2017).

## **Κεφάλαιο 4ο: Δημιουργική γραφή και κοινωνική ευαισθητοποίηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

### **4.1 Ορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής**

Η δημιουργική γραφή ορίζεται συνήθως ως μια μορφή γραπτής έκφρασης που δίνει προτεραιότητα στη φαντασία, την υποκειμενικότητα και την αισθητική πρόθεση έναντι της αναπαραγωγής προκαθορισμένων γλωσσικών ή κειμενικών μοντέλων. Ωστόσο, σε εκπαιδευτικά πλαίσια, η δημιουργική γραφή υπερβαίνει τα στενά όρια της λογοτεχνικής παραγωγής και νοείται ως μια ενεργή, προσανατολισμένη στη διαδικασία ενασχόληση με τη γλώσσα, το νόημα και την εμπειρία. Όπως τονίζεται στη δημιουργική λογοτεχνική εκπαίδευση, η μελέτη της λογοτεχνίας ανυψώνεται από την παθητική εξέταση των λογοτεχνικών αρχείων στη συνεχή δημιουργία και αναδημιουργία της ίδιας της λογοτεχνίας, με τη λογοτεχνική δράση, και όχι την αρχειακή γνώση, να αποτελεί τον βασικό παιδαγωγικό της σκοπό (Myers, 2006, όπως συζητείται στην Δουζίνα, 2021).

Αυτή η προοπτική ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες θεωρίες που αντιλαμβάνονται τη δημιουργική γραφή ως επιστημολογική και όχι μόνο εκφραστική. Η γραφή δεν επικοινωνεί απλώς προϋπάρχουσες ιδέες, αλλά γίνεται ένας τρόπος έρευνας μέσω του οποίου το νόημα ανακαλύπτεται, δοκιμάζεται και αναδιαμορφώνεται (Murray, 1982; Elbow, 1998). Η έμφαση στη γραφή ως δράση αναδεικνύει τη δυναμική σχέση μεταξύ λογοτεχνικής γνώσης και λογοτεχνικής πρακτικής, τοποθετώντας τη δημιουργική γραφή ως μέσο διδασκαλίας της λογοτεχνίας «από μέσα», μέσω της ζωντανής ενασχόλησης με αφηγηματικές και ποιητικές τεχνικές (Δουζίνα, 2021).

Η δημιουργική γραφή νοείται περαιτέρω ως μια πλουραλιστική, προσαρμοστική και μη ελιτίστικη πρακτική. Όπως διατυπώνεται στο Μανιφέστο της

Δημιουργικής Γραφής που αναφέρεται η Δουζίνα (2021), η δημιουργική γραφή είναι πολυμορφική, ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο χαρακτήρα κάθε τάξης, είναι διεπιστημονική και αντιστέκεται σε άκαμπτους κανόνες. Δεν απορρίπτει την τεχνολογία, ούτε την εξιδανικεύει. Αντίθετα, αγκαλιάζει την υποκειμενικότητα, το χιούμορ και την ουσιαστική ενασχόληση με τη γλώσσα, επιμένοντας ταυτόχρονα στην τεχνική ακρίβεια και την αυτοέκφραση. Αυτή η διπλή έμφαση συμφιλιώνει τη δημιουργικότητα με την κριτική έρευνα, αντιστεκόμενη στις μηχανιστικές και καθαρά χρηστικές προσεγγίσεις της γλώσσας.

Στην ελληνική εκπαιδευτική θεωρία, η δημιουργική γραφή ορίζεται ομοίως ως μια διδακτική, κοινωνικά τοποθετημένη πρακτική και όχι ως ένα έμφυτο ταλέντο. Η Νικολαΐδου (2012) και ο Παπαδόπουλος (2001) πλαισιώνουν τη δημιουργική γραφή ως μια κonstruktivistική παιδαγωγική προσέγγιση που προάγει τον πειραματισμό με είδη, προοπτικές και λόγια. Η Δουζίνα (2021) ενισχύει αυτή την άποψη τονίζοντας ότι η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως αντίδοτο στην αισθητική υποσιτισμός, αναζωογονώντας τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω ζωντανών συνδέσεων με τις τρέχουσες εμπειρίες και τις κοινωνικές πραγματικότητες των μαθητών.

## **4.2 Η δημιουργική γραφή ως παιδαγωγική πρακτική**

Ως παιδαγωγική πρακτική, η δημιουργική γραφή αντιπροσωπεύει μια στροφή από την εκπαίδευση που εστιάζει στο προϊόν προς τη μάθηση που εστιάζει στη διαδικασία και στους μαθητές. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή η στροφή αμφισβητεί τις παραδοσιακές ιεραρχίες που προτιμούν την ερμηνευτική σχολιασμό από τη λογοτεχνική παραγωγή. Όπως σημειώνει η Δουζίνα (2021), η αντίσταση στη δημιουργική γραφή στο πλαίσιο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης προέρχεται συχνά από μύθους περί έμφυτου ταλέντου, προγράμματα σπουδών προσανατολισμένα στις εξετάσεις και την προτεραιότητα που δίνεται στην ανάγνωση έναντι της γραφής. Ωστόσο, η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει σημαντικά στην ενδυνάμωση των μαθητών στην ανάγνωση και μετατρέπει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτόν ενός υποστηρικτικού διαμεσολαβητή και όχι ενός αυταρχικού αξιολογητή.

Η δημιουργική γραφή μπορεί να ενσωματωθεί με ουσιαστικό τρόπο σε όλες τις κύριες μορφές γραφής στο σχολείο. Βασιζόμενη στους Langer και Applebee (1987), η Δουζίνα (2021) υπογραμμίζει ότι η δημιουργική γραφή υποστηρίζει:

(α) την προετοιμασία για νέες μαθησιακές δραστηριότητες,

(β) την εδραίωση και την ανασκόπηση των γνώσεων, και

(γ) την επέκταση και τη μετατροπή των εννοιών.

Μέσα από δραστηριότητες όπως η προγνωστική γραφή, η αναδιατύπωση αφηγήσεων, η εξερεύνηση μεταφορών και η στυλιστική μίμηση, οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με λογοτεχνικές τεχνικές, ενώ εφαρμόζουν και εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τις δομές των κειμένων.

Από παιδαγωγική άποψη, η δημιουργική γραφή εμπλουτίζει τις διδακτικές πρακτικές, διευρύνοντας το διδακτικό ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών και προωθώντας στρατηγικές που εστιάζουν στον μαθητή. Προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μεθοδολογίες βασισμένες σε εργαστήρια και διαλογικές πρακτικές που φέρνουν το εργαστήριο γραφής στην τάξη (Webb & Melrose, 2015; Drew, 2016, όπως αναφέρεται στην Δουζίνα, 2021). Τέτοιες προσεγγίσεις ευθυγραμμίζονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης, δίνοντας έμφαση στη σκαλωσιά, τη συνεργασία και τη δημιουργία νοήματος μέσα σε μια κοινότητα πρακτικής (Vygotsky, 1978).

Επιπλέον, η δημιουργική γραφή ενσωματώνει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης. Αφοσιωμένοι σε λογοτεχνικά κείμενα ως ζωντανά σώματα και όχι ως στατικά αντικείμενα, οι μαθητές βιώνουν τη λογοτεχνία ως κάτι που μπορεί να αγγιχτεί, να αναδιαμορφωθεί και να κατοικηθεί (Δουζίνα, 2021). Αυτή η εμπειρική αφοσίωση είναι ιδιαίτερα πολύτιμη στην εφηβεία, όταν οι μαθητές αναζητούν αυθεντικότητα, ενεργό ρόλο και συνάφεια στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες.

### 4.3 Δημιουργική γραφή, ταυτότητα και κοινωνική φωνή

Η δημιουργική γραφή διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας και την ανάπτυξη της κοινωνικής φωνής, ειδικά κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από έντονες ψυχοκοινωνικές διαπραγματεύσεις. Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες, να εξερευνήσουν εναλλακτικές προοπτικές και να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες αφηγήσεις. Η γραφή γίνεται ένας χώρος όπου η υποκειμενικότητα όχι μόνο επιτρέπεται, αλλά και εκτιμάται.

Τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα προϊόντα, αλλά θέσεις από τις οποίες οι συγγραφείς μιλούν και δρουν. Ο Ivanič (1998) αντιλαμβάνεται τη γραφή ως μια πράξη κατασκευής ταυτότητας, που διαμορφώνεται από τους διαθέσιμους λόγους και τα κοινωνικά πλαίσια. Η δημιουργική γραφή διευρύνει αυτές τις δυνατότητες, επιτρέποντας στους μαθητές να πειραματιστούν με τη φωνή, το είδος και τη στάση. Η Δουζίνα (2021) υπογραμμίζει ότι η δημιουργική γραφή αντιστέκεται στην ομογενοποίηση και υποστηρίζει τη δημοκρατικοποίηση της συγγραφικής ιδιότητας, επιτρέποντας στις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών να αποκτήσουν νομιμότητα μέσα στην τάξη.

Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική ένταξη και την κριτική ιθαγένεια. Οι εκφραστικές και μετασχηματιστικές πρακτικές γραφής επιτρέπουν στους μαθητές να αντιμετωπίζουν ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα, όπως η ανισότητα, η περιθωριοποίηση και οι σχέσεις εξουσίας, μέσω συμβολικής διαμεσολάβησης. Με τη μυθοπλασία της εμπειρίας, οι μαθητές διατηρούν κριτική απόσταση ενώ ταυτόχρονα εμπλέκονται συναισθηματικά με τις κοινωνικές πραγματικότητες. Με όρους Freirean, η δημιουργική γραφή υποστηρίζει την πράξη του «ονομάζω τον κόσμο», μια προϋπόθεση για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (Freire, 1970).

#### 4.4 Η δημιουργική γραφή ως εργαλείο κριτικής σκέψης

Πέρα από την έκφραση και την ταυτότητα, η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως ένα ισχυρό εργαλείο κριτικής σκέψης και κοινωνικής συνείδησης. Σύμφωνα με την Δουζίνα (2021), ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της δημιουργικής γραφής είναι η ανάπτυξη μιας συνδυασμένης κριτικής και συνθετικής κατανόησης των λογοτεχνικών ειδών, παράλληλα με την καλλιέργεια της κριτικής λογοτεχνικής νοημοσύνης και του κριτικού λεξιλογίου. Η δημιουργική γραφή προάγει την ενεργητική ανάγνωση, την κριτική φαντασία και τις μετασηματιστικές πρακτικές γραφής, συμπεριλαμβανομένης της επανεγγραφής και της επαναπλαισιοποίησης (Knights & Thurgar-Dawson, 2008).

Αυτές οι πρακτικές ενθαρρύνουν τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την αναζήτηση «σωστών απαντήσεων» και προς τη διατύπωση ουσιαστικών ερωτήσεων (Moxley, 1989). Με τη συμμετοχή τους σε φανταστικές εξερευνήσεις και ολοκληρώσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν ερμηνευτική αυτονομία και διανοητική ευθύνη. Η δημιουργική γραφή συμβάλλει έτσι στη διαμόρφωση ενημερωμένων, στοχαστικών και κοινωνικά υπεύθυνων αναγνωστών και συγγραφέων.

Είναι σημαντικό ότι η δημιουργική γραφή υποστηρίζει την ανάπτυξη της λογοτεχνικής ιθαγένειας. Μέσω της σύνδεσής της με τα κοινωνικά πλαίσια και την ηθική στοχαστικότητα, καλλιεργεί την πολιτική ευθύνη και την ιστορική συνείδηση (Radavich, 1999; Vanderslice, 2012, όπως συζητείται στην Δουζίνα, 2021). Όπως υποδηλώνει ο Morley (2007), η δημιουργική γραφή καλλιεργεί μια «συνήθεια του νου», ενθαρρύνοντας την ανοιχτότητα στην αμφισημία, την πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα, ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική δέσμευση.

## **Κεφάλαιο 5ο: Διεπιστημονική σύνδεση της ταινίας μικρού μήκους, της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής**

### **5.1 Διεπιστημονικότητα και διαθεματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία**

Η διεπιστημονικότητα έχει αναδειχθεί σε κεντρική παιδαγωγική αρχή στη σύγχρονη εκπαίδευση, ανταποκρινόμενη στην αυξανόμενη πολυπλοκότητα των κοινωνικών, πολιτισμικών και γνωστικών πραγματικοτήτων. Τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα μαθήματα, αν και αποτελεσματικά για τη μετάδοση διακριτών γνωστικών ενοτήτων, έχουν επικριθεί ευρέως για τον κατακερματισμό της μάθησης και τον περιορισμό της ικανότητας των μαθητών να ενσωματώνουν τις γνώσεις τους με ουσιαστικό τρόπο σε διάφορους τομείς. Αντίθετα, οι διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις στοχεύουν στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που αντικατοπτρίζουν τη διασυνδεδεμένη φύση της ανθρώπινης γνώσης και της κοινωνικής εμπειρίας (Γεωργογιάννης, 2008).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η διεπιστημονικότητα αναφέρεται στη συστηματική ενσωμάτωση εννοιών, μεθόδων και επιστημολογιών από διαφορετικές επιστημονικές ειδικότητες, με σκοπό την αντιμετώπιση σύνθετων ζητημάτων ή φαινομένων που δεν μπορούν να κατανοηθούν επαρκώς εντός των ορίων ενός μεμονωμένου μαθήματος (Klein, 1990). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, αυτή η ενσωμάτωση δεν είναι απλώς αθροιστική, τοποθετώντας τα μαθήματα το ένα δίπλα στο άλλο, αλλά μετασχηματιστική, δημιουργώντας νέα πλαίσια κατανόησης που υπερβαίνουν τα όρια των επιστημονικών ειδικοτήτων. Όπως υποστηρίζει ο Bal (2009), ο σχεδιασμός διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών μετατοπίζει την εστίαση από την κάλυψη της ύλης στο εξερεύνηση σημαντικών ζητημάτων και προβλημάτων που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών.

Η διαθεματική διδασκαλία, μια σχετική αλλά διακριτή έννοια, δίνει έμφαση στον παιδαγωγικό συντονισμό διαφορετικών μαθημάτων γύρω από κοινά θέματα, δεξιότητες ή μαθησιακούς στόχους. Ενώ η διεπιστημονικότητα συχνά συνεπάγεται

επιστημολογική ενσωμάτωση, η διαθεματική διδασκαλία εστιάζει στη συνοχή και τη μεταφορά, επιτρέποντας στους μαθητές να εφαρμόζουν έννοιες και δεξιότητες σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια (Drake & Reid, 2018). Στην πράξη, οι δύο προσεγγίσεις συχνά αλληλεπικαλύπτονται, ιδίως στη διδασκαλία των ανθρωπιστικών επιστημών, όπου η αφήγηση, η ερμηνεία και η έκφραση λειτουργούν ως κοινά γνωστικά εργαλεία.

Από μια κοινωνικο-δομητιστική προοπτική, η διεπιστημονική μάθηση ευθυγραμμίζεται στενά με τις θεωρίες της κατασκευής της γνώσης. Οι προσεγγίσεις του Vygotsky τονίζουν ότι η σημασία κατασκευάζεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των μεσολαβητικών πολιτισμικών εργαλείων (Vygotsky, 1978). Όταν οι μαθητές συναντούν έννοιες σε πολλαπλά συμβολικά συστήματα, όπως λεκτικές, οπτικές και αφηγηματικές μορφές, αναπτύσσουν πλουσιότερες γνωστικές αναπαραστάσεις και βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση. Η διεπιστημονική διδασκαλία ενισχύει έτσι όχι μόνο την ενσωμάτωση της γνώσης, αλλά και την ανώτερη σκέψη, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης, της αξιολόγησης και της μεταφοράς.

Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, η διεπιστημονικότητα έχει προωθηθεί ρητά ως απάντηση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Ο ΟΟΣΑ (2018) υπογραμμίζει ότι η διεπιστημονική μάθηση είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της «παγκόσμιας ικανότητας», η οποία ορίζεται ως η ικανότητα ανάλυσης παγκόσμιων και διαπολιτισμικών ζητημάτων, κατανόησης πολλαπλών προοπτικών και ανάληψης υπεύθυνης δράσης. Ομοίως, η UNESCO (2015) τονίζει ότι οι ολιστικές και ολοκληρωμένες παιδαγωγικές μέθοδοι είναι καθοριστικές για την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη δημοκρατική ιθαγένεια. Αυτά τα πλαίσια υπογραμμίζουν τον ρόλο της διεπιστημονικής διδασκαλίας στην προώθηση της κριτικής συνείδησης, της ηθικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης.

Ο ελληνικός εκπαιδευτικός λόγος έχει υιοθετήσει όλο και περισσότερο διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, ιδίως μετά την εισαγωγή θεματικών και δεξιοτήτων-βασισμένων μεταρρυθμίσεων του προγράμματος σπουδών. Έλληνες μελετητές υποστηρίζουν ότι η διεπιστημονικότητα υποστηρίζει τη ουσιαστική μάθηση συνδέοντας τη σχολική γνώση με τις εμπειρίες και τις κοινωνικές πραγματικότητες των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2001). Αντί να αντιμετωπίζει τις επιστημονικές ειδικότητες

ως απομονωμένα γνωστικά πεδία, η διεπιστημονική διδασκαλία ενθαρρύνει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη γνώση ως μια δυναμική και κοινωνικά τοποθετημένη διαδικασία.

## 5.2 Κοινά αφηγηματικά στοιχεία του κινηματογράφου και της λογοτεχνίας

Η διεπιστημονική σύνδεση μεταξύ του μικρού μήκους κινηματογράφου και της λογοτεχνίας βασίζεται στα κοινά αφηγηματικά τους θεμέλια. Παρά την εξάρτησή τους από διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, τη λεκτική γλώσσα στη λογοτεχνία και την οπτικοακουστική αναπαράσταση στον κινηματογράφο, και οι δύο μορφές είναι δομημένες γύρω από κοινές αφηγηματικές αρχές, όπως η πλοκή, οι χαρακτήρες, η σύγκρουση, η χρονικότητα, η εστίαση και το θέμα. Η αναγνώριση αυτών των κοινών στοιχείων είναι απαραίτητη για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα λογοτεχνικά και κινηματογραφικά κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κανατσούλη, 2014).

Η θεωρία της αφήγησης παρέχει μια χρήσιμη εννοιολογική γέφυρα μεταξύ λογοτεχνίας και κινηματογράφου. Κλασικοί αφηγηματολόγοι όπως ο Genette (1980) και ο Chatman (1978) υποστηρίζουν ότι η αφήγηση υπερβαίνει το μέσο: αποτελείται από μια ιστορία (αυτό που λέγεται) και έναν λόγο (πώς λέγεται). Ενώ η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος διαφέρουν ως προς τους τρόπους λόγου τους, οι υποκείμενες δομές της ιστορίας συχνά ακολουθούν συγκρίσιμα πρότυπα. Αυτή η διάκριση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στην αφηγηματική λογική και όχι σε τεχνικές συγκεκριμένες για κάθε μέσο, όταν καθοδηγούν τους μαθητές στην ανάλυση διαμέσων.

Η κατασκευή των χαρακτήρων αποτελεί ένα άλλο σημαντικό σημείο σύγκλισης. Στη λογοτεχνία, οι χαρακτήρες αναπτύσσονται μέσω της γλώσσας, της δράσης και της εσωτερικότητας, ενώ στον κινηματογράφο διαμορφώνονται μέσω της ερμηνείας, του οπτικού πλαισίου και της συμπεριφοράς. Ωστόσο, και στις δύο μορφές, η χαρακτηρίση εξαρτάται από την αποκάλυψη της επιθυμίας, της κινητοποίησης και της ηθικής στάσης μέσω της δράσης. Τόσο στις ταινίες μικρού μήκους όσο και στα σύντομα λογοτεχνικά

κείμενα, οι χαρακτήρες συχνά τοποθετούνται σε έντονες καταστάσεις που εκθέτουν τις βασικές τους αξίες με ελάχιστη στήριξη από το πλαίσιο.

Στενά συνδεδεμένη με τον χαρακτήρα είναι η σύγκρουση, η οποία λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη της αφηγηματικής εξέλιξης και στα δύο μέσα. Είτε είναι εσωτερική είτε εξωτερική, η σύγκρουση παρέχει τη δραματική ένταση που είναι απαραίτητη για τη δημιουργία νόηματος. Τόσο η λογοτεχνική παιδαγωγική όσο και οι κινηματογραφικές σπουδές τονίζουν ότι η σύγκρουση δεν είναι απλώς ένα αφηγηματικό μέσο, αλλά ένας τρόπος έκφρασης κοινωνικών, ψυχολογικών ή ηθικών διλημμάτων (Bordwell & Thompson, 2019). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η αναγνώριση της σύγκρουσης σε λογοτεχνικά και κινηματογραφικά κείμενα επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίσουν πώς οι αφηγήσεις κωδικοποιούν κοινωνικές εντάσεις, όπως ο αποκλεισμός, η αδικία ή η διαπραγμάτευση της ταυτότητας, μέσω εξατομικευμένων ιστοριών.

Η χρονικότητα και ο αφηγηματικός χρόνος αποτελούν επίσης κοινές αφηγηματικές διαστάσεις. Η λογοτεχνία χειρίζεται τον χρόνο μέσω τεχνικών όπως η αναδρομή, η πρόβλεψη και ο ρυθμός της αφήγησης, ενώ ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί το μοντάζ, το μοντάζ και τη διάρκεια των πλάνων για να επιτύχει παρόμοια αποτελέσματα. Η ανάλυση του Genette (1980) σχετικά με τη σειρά, τη διάρκεια και τη συχνότητα της αφήγησης εφαρμόζεται παραγωγικά και στα δύο μέσα, επιτρέποντας τη συγκριτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο χρόνος διαμορφώνει το νόημα. Οι ταινίες μικρού μήκους, όπως και οι σύντομες λογοτεχνικές αφηγήσεις, βασίζονται συχνά στην χρονική συμπίκνωση, προσκαλώντας τους αναγνώστες και τους θεατές να συνάγουν αιτιώδεις και συναισθηματικές συνδέσεις μεταξύ των αφηγηματικών κενών.

Μια άλλη κρίσιμη ομοιότητα έγκειται στην εστίαση και την προοπτική. Τόσο η λογοτεχνία όσο και ο κινηματογράφος καθοδηγούν την ερμηνεία του κοινού ελέγχοντας την πρόσβαση στις πληροφορίες και ευθυγραμμίζοντας την αντίληψη με συγκεκριμένους χαρακτήρες ή απόψεις. Στη λογοτεχνία, η εστίαση επιτυγχάνεται γλωσσικά, ενώ στον κινηματογράφο, μέσω της θέσης της κάμερας, του καδραρίσματος και του σχεδιασμού του ήχου. Ωστόσο, η παιδαγωγική αξία της εστίασης έγκειται στις

ηθικές της συνέπειες: ποια ιστορία αφηγείται, ποια φωνή περιθωριοποιείται και πώς η προοπτική διαμορφώνει την ενσυναίσθηση (Bal, 2009). Η συγκριτική ανάλυση της εστίασης στα διάφορα μέσα επικοινωνίας ενισχύει την κριτική συνείδηση των μαθητών όσον αφορά τη θέση και την αναπαράσταση της αφήγησης.

### **5.3 Η ταινία μικρού μήκους ως αφηγηματικό ερέθισμα για δημιουργική γραφή**

Η παιδαγωγική χρήση της ταινίας μικρού μήκους ως ερέθισμα για δημιουργική γραφή βασίζεται στην ικανότητά της να λειτουργεί ως μια ολοκληρωμένη αλλά ανοιχτή αφηγηματική μορφή. Σε αντίθεση με τα μακρύτερα κινηματογραφικά έργα, η ταινία μικρού μήκους συχνά παρουσιάζει έναν συμπυκνωμένο αφηγηματικό κόσμο που χαρακτηρίζεται από ελλείψεις, αμφισημίες και θεματική συγκέντρωση (Μιχαηλίδης). Αυτά τα χαρακτηριστικά την καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματική ως γενετικό αφηγηματικό ερέθισμα, προσκαλώντας τους μαθητές όχι μόνο να ερμηνεύσουν το νόημα, αλλά και να το επεκτείνουν, να το μετασχηματίσουν ή να το επαναπροσδιορίσουν μέσω της γραπτής έκφρασης (Κοντοπίδου, 2004).

Η εκπαιδευτική έρευνα υπογραμμίζει ότι τα πολυτροπικά αφηγηματικά ερεθίσματα μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την εμπλοκή των μαθητών σε εργασίες δημιουργικής γραφής. Οι ταινίες μικρού μήκους παρέχουν ένα πλούσιο σημειωτικό περιβάλλον που συνδυάζει εικόνα, ήχο, ρυθμό και σιωπή, προσφέροντας πολλαπλά ερμηνευτικά στοιχεία χωρίς να προδιαγράφουν μια ενιαία αφηγηματική συνέχεια (Burn, 2009). Αυτή η πολυτροπικότητα υποστηρίζει μαθητές με διαφορετικά γνωστικά και γλωσσικά προφίλ, επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν την οπτική και συναισθηματική κατανόηση ως σκαλωσιά για την γραπτή έκφραση.

Από τη σκοπιά της διαδικασίας γραφής, η χρήση ταινιών μικρού μήκους ευθυγραμμίζεται με τις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις που θεωρούν τη γραφή ως μια πράξη δημιουργίας νοήματος και όχι ως τεχνική απόδοση (Bruner, 1996). Η κοινή εμπειρία θέασης δημιουργεί ένα κοινό σημείο αναφοράς για την αφήγηση, μειώνοντας το άγχος που συνδέεται με τη δημιουργία θεμάτων και επιτρέποντας στους μαθητές να επικεντρωθούν στην αφηγηματική τέχνη, φωνή, προοπτική, δομή και θεματική συνοχή.

Η ελληνική διδακτική βιβλιογραφία τονίζει ότι τέτοια κοινά πολιτισμικά κείμενα υποστηρίζουν τη συνεργατική ερμηνεία και τις διαλογικές πρακτικές γραφής στην τάξη (Αποστολίδου, 2014).

Επιπλέον, οι ταινίες μικρού μήκους είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην τόνωση της φωνής και της οπτικής γωνίας στη γραφή των μαθητών. Επειδή η κινηματογραφική αφήγηση συχνά περιορίζει την πρόσβαση στην εσωτερικότητα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να μεταφράσουν την οπτική δράση σε λεκτική αντανάκλαση. Αυτή η διαδικασία μετάφρασης ενισχύει την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη αφηγηματική φωνή και την εστίαση, βασικά στοιχεία της λογοτεχνικής ικανότητας. Η έρευνα στην εκπαίδευση δημιουργικής γραφής υποδηλώνει ότι οι εργασίες που απαιτούν αλλαγή προοπτικής, όπως η επανεγγραφή μιας ιστορίας από την οπτική γωνία ενός περιθωριοποιημένου χαρακτήρα, ενισχύουν τόσο την αφηγηματική ικανότητα όσο και την ηθική ευαισθησία (Graves, 1983; Keen, 2007).

Η συναισθηματική αμεσότητα των ταινιών μικρού μήκους ενισχύει περαιτέρω τη λειτουργία τους ως κίνητρα γραφής. Η μουσική, η έκφραση του προσώπου και ο οπτικός συμβολισμός μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματικές αντιδράσεις που προηγούνται της λεκτικής έκφρασης. Αυτή η συναισθηματική εμπλοκή είναι παιδαγωγικά σημαντική, καθώς έχει αποδειχθεί ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην κινητοποίηση και το εκφραστικό βάθος της γραφής (Bolton, 1999). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να εκφράσουν αφηρημένα κοινωνικά ζητήματα, οι ταινίες μικρού μήκους μπορούν να προσφέρουν συναισθηματικά θεμελιωμένες αφηγηματικές καταστάσεις που μεταφράζονται πιο εύκολα σε γραπτή μορφή.

#### **5.4 Παιδαγωγικές επιπτώσεις της διεπιστημονικής προσέγγισης**

Η διεπιστημονική ενσωμάτωση της ταινίας μικρού μήκους, της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής αποτελεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που εκτείνεται πέρα από τη μεθοδολογική καινοτομία, διαμορφώνοντας μια ολιστική εκπαιδευτική πρακτική προσανατολισμένη προς την κριτική παιδεία, την κοινωνική συνείδηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Συνδέοντας την οπτική και τη λεκτική αφήγηση, αυτή η

προσέγγιση ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις για πολυτροπική ικανότητα, αναστοχαστική μάθηση και ηθική ενασχόληση με τις κοινωνικές πραγματικότητες (Benaïssa, 2010).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η διεπιστημονικότητα αμφισβητεί την παραδοσιακή κατακερματισμένη γνώση. Όπως υποστηρίζει ο Benaïssa (2010), τα ισχυρά όρια μεταξύ των επιστημονικών κλάδων συχνά περιορίζουν τη δημιουργία νοήματος, απομονώνοντας τις μορφές γνώσης από την εμπειρία της ζωής. Αντίθετα, οι διεπιστημονικές πρακτικές προωθούν αυτό που ο ίδιος ονομάζει «οριζόντιες δομές γνώσης», επιτρέποντας στους μαθητές να πλοηγούνται σε έννοιες που εκτείνονται σε συμβολικά συστήματα. Ο συνδυασμός ταινιών μικρού μήκους, λογοτεχνικών κειμένων και δημιουργικής γραφής αποτελεί παράδειγμα μιας τέτοιας δομής, καθώς οι μαθητές κινούνται με ευελιξία μεταξύ οπτικής ερμηνείας, ανάλυσης κειμένων και παραγωγής αφηγήσεων (Appleman, 2014).

Μια σημαντική συνέπεια αυτής της προσέγγισης έγκειται στην ευθυγράμμιση της με τις κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης. Η γνώση δεν μεταδίδεται, αλλά συν-κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης με πολιτιστικά αντικείμενα και διαλογικές πρακτικές (Vygotsky, 1978). Οι ταινίες μικρού μήκους και οι λογοτεχνικές αφηγήσεις λειτουργούν ως εργαλεία διαμεσολάβησης, παρέχοντας κοινά σημεία αναφοράς που υποστηρίζουν τη συνεργατική ερμηνεία και τη συλλογική δημιουργία νοήματος. Η ελληνική παιδαγωγική επιστήμη τονίζει ότι τέτοια κοινά πολιτιστικά κείμενα προάγουν διαλογικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα σε ετερογενείς τάξεις (Κανατσούλη, 2014).

Από την οπτική της παιδείας, η διεπιστημονική χρήση κινηματογραφικών και λογοτεχνικών αφηγήσεων ενισχύει την κριτική και πολυτροπική παιδεία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται το νόημα μέσω διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, εικόνα, ήχος, γλώσσα και αφηγηματική δομή, αναπτύσσοντας έτσι μια διευρυμένη έννοια της κειμενικότητας (Martin, 1979). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές βυθίζονται στην οπτική κουλτούρα, αλλά συχνά στερούνται των αναλυτικών εργαλείων για να την προσεγγίσουν κριτικά. Η ενσωμάτωση των ταινιών μικρού μήκους στις λογοτεχνικές

και συγγραφικές πρακτικές εξοπλίζει τους μαθητές με μεταβιβάσιμες δεξιότητες ερμηνείας που μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα μέσα επικοινωνίας (Buckingham, 2003).

Μια άλλη κρίσιμη παιδαγωγική συνέπεια αφορά τη φωνή και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Οι δημιουργικές συγγραφικές εργασίες που εμπνέονται από ταινίες και λογοτεχνικά κείμενα τοποθετούν τους μαθητές όχι μόνο ως ερμηνευτές, αλλά και ως δημιουργούς νοήματος. Αυτή η μετατόπιση υποστηρίζει αυτό που ο Giroux (2011) ορίζει ως κριτική παιδαγωγική, όπου η εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν απόψεις, να αμφισβητούν κυρίαρχες αφηγήσεις και να εκφράζουν κοινωνικά τοποθετημένες ταυτότητες. Έλληνες ερευνητές τονίζουν επίσης ότι η δημιουργική γραφή σε διεπιστημονικά πλαίσια επιτρέπει στους μαθητές να διαπραγματεύονται προσωπικές και συλλογικές ταυτότητες, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν κοινωνικά ζητήματα όπως ο αποκλεισμός, η διαφορετικότητα ή η αδικία (Μιχαηλίδης).

## Κεφάλαιο 6ο: Σχεδιασμός έρευνας και προτεινόμενη εμπειρική μελέτη

### 6.1. Σκοπός και αιτιολόγηση της προτεινόμενης μελέτης

#### Ερευνητικά ερωτήματα

Με ποιους τρόπους η ενασχόληση με ταινίες μικρού μήκους ως αφηγηματικά κείμενα υποστηρίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ικανότητας των μαθητών να υιοθετούν διαφορετικές οπτικές γωνίες στο πλαίσιο της τάξης;

Πώς οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που εμπνέονται από ταινίες μικρού μήκους και λογοτεχνικά κείμενα επιτρέπουν στους μαθητές να μετατρέπουν την οπτικοακουστική και λογοτεχνική σημασία σε προσωπική και στοχαστική γραπτή έκφραση;

Ο πρωταρχικός σκοπός της προτεινόμενης εμπειρικής μελέτης είναι να εξετάσει πώς η ενσωμάτωση ταινιών μικρού μήκους με λογοτεχνικά και ποιητικά κείμενα μπορεί να υποστηρίξει την ενασχόληση των μαθητών με σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως η αναπηρία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ενσυναίσθηση και η ηθική ευθύνη. Εστιάζοντας στην ερμηνεία της αφήγησης και στη δημιουργική γραπτή έκφραση, η μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η οπτικοακουστική αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαμεσολάβησης μεταξύ των βιωμένων εμπειριών των μαθητών, της κοινωνικής κατανόησης και της λογοτεχνικής παραγωγής (Hignett & McDermott, 2015).

Η ερευνητική πρόταση αυτή ευθυγραμμίζεται άμεσα με τον κεντρικό στόχο της διατριβής, δηλαδή τη διερεύνηση της ταινίας μικρού μήκους ως διδακτικού εργαλείου για την εξερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων μέσω της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής. Τα εκπαιδευτικά σενάρια στα οποία βασίζεται η προτεινόμενη μελέτη συνδυάζουν κινηματογραφικές αφηγήσεις με λογοτεχνικά και ποιητικά κείμενα και καταλήγουν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (Smith & Dunworth, 2003). Ως εκ τούτου, προσφέρουν ένα συνεκτικό παιδαγωγικό μοντέλο που συνδυάζει

πολυτροπική ερμηνεία, ηθική αντανάκλαση και αφηγηματική έκφραση. Ο εμπειρικός σχεδιασμός που παρουσιάζεται εδώ έχει ως στόχο να εξετάσει αυτό το μοντέλο με συστηματικό τρόπο, παραμένοντας ευαίσθητος στις πραγματικότητες και τους περιορισμούς της σχολικής τάξης (Njie & Asimiran, 2014).

Η λογική για την πρόταση μιας τέτοιας μελέτης προκύπτει από τρεις αλληλένδετες σκέψεις: τον αυξανόμενο ρόλο των οπτικοακουστικών αφηγήσεων στην καθημερινή πολιτιστική εμπειρία των μαθητών, την παιδαγωγική αξία των αφηγηματικών προσεγγίσεων των κοινωνικών ζητημάτων και την ανάγκη για ποιοτική έρευνα που να δίνει έμφαση στις φωνές των μαθητών και στις ερμηνευτικές διαδικασίες (Tewksbury, 2012). Οι σύγχρονοι μαθητές έρχονται σε επαφή με ιστορίες κυρίως μέσω οπτικών και οπτικοακουστικών μέσων, ωστόσο η επίσημη εκπαίδευση συχνά αντιμετωπίζει αυτές τις αφηγήσεις ως συμπληρωματικές και όχι ως κεντρικά αντικείμενα ανάλυσης. Οι μελετητές της εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας υποστηρίζουν ότι τα οπτικοακουστικά κείμενα πρέπει να προσεγγίζονται ως πολιτισμικές και αφηγηματικές κατασκευές που απαιτούν κριτική ερμηνεία και όχι ως ουδέτερα ή αυτονόητα μηνύματα (Buckingham, 2003). Οι ταινίες μικρού μήκους, ειδικότερα, προσφέρουν μια συμπυκνωμένη αφηγηματική μορφή που είναι κατάλληλη για χρήση στην τάξη και επιτρέπει την επαναλαμβανόμενη προβολή, συζήτηση και δημιουργική μεταμόρφωση (Njie & Asimiran, 2014).

## 6.2. Ερευνητική προσέγγιση και μεθοδολογική κατεύθυνση

Η προτεινόμενη εμπειρική μελέτη υιοθετεί μια ποιοτική, διερευνητική προσέγγιση που βασίζεται σε εκπαιδευτική έρευνα στην τάξη. Αυτός ο μεθοδολογικός προσανατολισμός είναι σύμφωνος με τους στόχους της μελέτης, η οποία επιδιώκει να διερευνήσει τις ερμηνευτικές διαδικασίες, τη συναισθηματική εμπλοκή και τις δημιουργικές αντιδράσεις των μαθητών, αντί να μετρήσει προκαθορισμένα αποτελέσματα ή να ελέγξει υποθέσεις. Δεδομένης της έμφασης στην αφήγηση, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τη δημιουργική γραφή, ένα ποιοτικό πλαίσιο

προσφέρει τα καταλληλότερα μέσα για την αποτύπωση της πολυπλοκότητας και της υποκειμενικότητας των εμπειριών των μαθητών (Hignett & McDermott, 2015).

Η ποιοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου η μάθηση εξελίσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της ερμηνείας. Όπως υποστηρίζουν οι Creswell και Roth (2016), η ποιοτική έρευνα επιτρέπει στους ερευνητές να εξετάσουν πώς τα άτομα κατασκευάζουν νόημα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην παρούσα μελέτη, η τάξη δεν θεωρείται απλώς ως χώρος διδασκαλίας, αλλά ως μια δυναμική ερμηνευτική κοινότητα στην οποία οι μαθητές διαπραγματεύονται το νόημα μέσω της συζήτησης, της αναστοχαστικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης. Αυτή η προοπτική ευθυγραμμίζεται στενά με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών σεναρίων, τα οποία δίνουν έμφαση στον διάλογο, την πολυτροπική ερμηνεία και τη μαθητοκεντρική μάθηση.

Οι Braun και Clarke (2006) σημειώνουν ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι ιδιαίτερα πολύτιμες σε τέτοια πλαίσια, επειδή επιτρέπουν στους ερευνητές να εντοπίζουν μοτίβα νοήματος, παραμένοντας ταυτόχρονα προσεκτικοί στο πλαίσιο, τη γλώσσα και την αλληλεπίδραση. Αυτή η ευαισθησία είναι απαραίτητη όταν εργάζεστε με δεδομένα που βασίζονται σε αφηγήσεις και είναι δημιουργικά, όπως οι συζητήσεις των μαθητών και τα γραπτά κείμενα.

### **6.3. Εκπαιδευτικό πλαίσιο και συμμετέχοντες**

Η προτεινόμενη εμπειρική μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει σχεδιαστεί για να εφαρμοστεί σε μαθητές που φοιτούν στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου. Αυτό το εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλο για τους στόχους της μελέτης, καθώς οι μαθητές σε αυτό το στάδιο είναι γνωστικά και συναισθηματικά ικανοί να ασχοληθούν με σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, αφηρημένα ηθικά ερωτήματα και πολυτροπικά αφηγηματικά

κείμενα. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν κριτικές δεξιότητες γραμματισμού και αρχίζουν να εκφράζουν προσωπικές απόψεις μέσω πιο εξελιγμένων μορφών γραπτής έκφρασης.

Οι συμμετέχοντες στην προτεινόμενη μελέτη θα αποτελούνται από μια τάξη περίπου 20-25 μαθητών. Η χρήση μιας ολόκληρης τάξης αντανακλά την κοινή πρακτική στην ποιοτική έρευνα που βασίζεται στην τάξη και υποστηρίζει την οικολογική εγκυρότητα, διατηρώντας την υπάρχουσα κοινωνική και εκπαιδευτική δυναμική. Οι μαθητές θεωρούνται ως μια ετερογενής ομάδα με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, μαθησιακά προφίλ και προηγούμενες εμπειρίες με οπτικοακουστικά μέσα και λογοτεχνικά κείμενα. Αυτή η ποικιλομορφία δεν αντιμετωπίζεται ως μεταβλητή που πρέπει να ελεγχθεί, αλλά ως αναπόσπαστο στοιχείο των ερμηνευτικών διαδικασιών που διερευνώνται.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προτεινόμενη μελέτη είναι κεντρικός και πολυδιάστατος. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ταυτόχρονα ως διευκολυντής της μάθησης, οδηγός της συζήτησης και σχεδιαστής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αντί να υιοθετεί έναν μεταδοτικό ρόλο, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη διαλογική αλληλεπίδραση, ενθαρρύνει τις πολλαπλές ερμηνείες και δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για συναισθηματική και ηθική αναστοχασμό (Smith & Dunworth, 2003). Κατά τη διάρκεια της προβολής της ταινίας και των συζητήσεων μετά την προβολή, ο εκπαιδευτικός κατευθύνει την προσοχή των μαθητών μέσω ανοιχτών ερωτήσεων χωρίς να επιβάλλει προκαθορισμένες ερμηνείες. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας που δίνουν έμφαση στη φωνή των συμμετεχόντων και στη συν-κατασκευή του νοήματος (Tewksbury, 2012).

#### **6.4. Προτεινόμενες μέθοδοι συλλογής δεδομένων**

Η προτεινόμενη εμπειρική μελέτη έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους συλλογής ποιοτικών δεδομένων, προκειμένου να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα της εμπλοκής των μαθητών με τις ταινίες μικρού μήκους, τα λογοτεχνικά κείμενα και τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Οι κύριες πηγές δεδομένων στην προτεινόμενη μελέτη θα αποτελούνται από γραπτά κείμενα των μαθητών που παράχθηκαν κατά τη φάση της δημιουργικής γραφής των διδακτικών σεναρίων. Αυτά τα κείμενα δεν θεωρούνται απλώς τελικά προϊόντα, αλλά αφηγηματικά τεκμήρια που αντικατοπτρίζουν τις ερμηνευτικές διαδικασίες, τη συναισθηματική συμμετοχή και την ηθική αντανάκλαση των μαθητών. Επειδή οι εργασίες γραφής καλούν τους μαθητές να υιοθετήσουν αφηγηματικές προοπτικές και να εκφράσουν εσωτερικές καταστάσεις, τα κείμενα που προκύπτουν παρέχουν πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν τα κοινωνικά ζητήματα μέσω της αφήγησης. Στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές αναγνωρίζονται ευρέως ως πλούσιες πηγές δεδομένων για την εξέταση της δημιουργίας νοήματος και της κατασκευής ταυτότητας σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Creswell & Poth, 2018).

Μια δεύτερη βασική πηγή δεδομένων θα ήταν οι ηχογραφημένες συζητήσεις στην τάξη που διεξάγονται κατά τη διάρκεια των φάσεων μετά την προβολή και μετά την ανάγνωση των μαθημάτων. Αυτές οι συζητήσεις είναι καθοδηγούμενες αλλά ανοιχτές, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφράσουν συναισθηματικές αντιδράσεις, να διαπραγματευτούν ερμηνείες και να ανταποκριθούν στις απόψεις των συμμαθητών τους. Η συζήτηση στην τάξη αντιμετωπίζεται ως κεντρικός χώρος μάθησης και όχι ως συμπληρωματική δραστηριότητα, καθώς αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο η κατανόηση κατασκευάζεται διαλογικά (Tewksbury, 2012). Η ανάλυση των δεδομένων της συζήτησης θα επικεντρωθεί στα μοτίβα συμμετοχής, στα επαναλαμβανόμενα θέματα και στις αλλαγές στις προοπτικές των μαθητών καθώς προχωρά το μάθημα. Τα δεδομένα αυτά είναι ιδιαίτερα πολύτιμα για την αντιμετώπιση ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τη συλλογική ερμηνεία κοινωνικών ζητημάτων (Tewksbury, 2012).

Εκτός από τα κείμενα και τις συζητήσεις των μαθητών, η προτεινόμενη μελέτη θα περιλαμβάνει συστηματική παρατήρηση της τάξης. Τα δεδομένα παρατήρησης θα καταγράφονται μέσω σημειώσεων πεδίου που θα εστιάζουν στη συμμετοχή των μαθητών, τη δυναμική της αλληλεπίδρασης και τις στιγμές αξιοσημείωτης συναισθηματικής ή ερμηνευτικής αντίδρασης. Η παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή

να τοποθετήσει τα προφορικά και γραπτά δεδομένα στο πλαίσιο τους, παρατηρώντας τη μη λεκτική συμπεριφορά, όπως τη γλώσσα του σώματος, την προσοχή και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Αυτή η μορφή συλλογής δεδομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μελέτες που περιλαμβάνουν οπτικοακουστικό υλικό, όπου το νόημα εκφράζεται συχνά μέσω χειρονομιών, σιωπής και συναισθημάτων και όχι μέσω ρητής γλώσσας (Hignett & McDermott, 2015).

Ο συνδυασμός γραπτών κειμένων, προφορικής αλληλεπίδρασης και σημειώσεων παρατήρησης επιτρέπει μια ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής διαδικασίας. Αντί να προτιμά μια μορφή έκφρασης έναντι μιας άλλης, ο προτεινόμενος σχεδιασμός αναγνωρίζει ότι οι μαθητές ασχολούνται με την αφήγηση και την κοινωνική σημασία μέσω πολλαπλών τρόπων. Αυτή η πολυτροπική προσέγγιση είναι συνεπής με το παιδαγωγικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών σεναρίων και υποστηρίζει την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μετακινούνται μεταξύ της προβολής, της συζήτησης και της γραφής (Hignett & McDermott, 2015).

## **6.5. Ηθικά ζητήματα**

Η συμμετοχή στην προτεινόμενη μελέτη θα είναι εθελοντική και θα βασίζεται σε ενημερωμένη συγκατάθεση. Σε μια πραγματική εφαρμογή, θα λαμβάνεται η συγκατάθεση όλων των σχετικών μερών, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής διοίκησης, των γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων και των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές θα ενημερώνονται σαφώς για τον σκοπό της μελέτης, τη φύση των σχετικών δραστηριοτήτων και το δικαίωμά τους να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή χωρίς αρνητικές συνέπειες. Θα δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι η συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες είναι διαφορετική από την αξιολόγηση και δεν επηρεάζει την ακαδημαϊκή αξιολόγηση των μαθητών (Behi & Nolan, 1995).

Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα θα τηρούνται αυστηρά. Όλα τα δεδομένα που θα συλλέγονται, συμπεριλαμβανομένων των γραπτών κειμένων, των ηχογραφήσεων των συζητήσεων στην τάξη και των σημειώσεων παρατήρησης, θα

ανωνυμοποιούνται για την προστασία της ταυτότητας των μαθητών. Σε όλα τα ερευνητικά έγγραφα και τις εκθέσεις θα χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα ή κωδικοί. Ιδιαίτερη προσοχή θα δίνεται κατά την εργασία με τα δημιουργικά κείμενα των μαθητών, καθώς τα κείμενα αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα ή ευαίσθητες σκέψεις που σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα (Behi & Nolan, 1995).

## 6.6. Πιθανά ευρήματα και αναμενόμενα αποτελέσματα

Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη είναι προτεινόμενη και όχι υλοποιημένη, τα αποτελέσματα που περιγράφονται σε αυτή την ενότητα δεν είναι αναφερόμενα ευρήματα, αλλά εύλογες ιδέες που θα μπορούσαν να προκύψουν εάν η έρευνα πραγματοποιούνταν σε πραγματικό περιβάλλον τάξης. Αυτά τα αναμενόμενα αποτελέσματα προέρχονται από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τον ποιοτικό μεθοδολογικό προσανατολισμό και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της διατριβής.

Ένα πιθανό αποτέλεσμα της προτεινόμενης μελέτης αφορά την κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων από τους μαθητές. Η ενασχόληση με ταινίες μικρού μήκους που απεικονίζουν κοινωνικά θέματα μέσω αφηγηματικών καταστάσεων θα μπορούσε να επιτρέψει στους μαθητές να εκφράσουν πιο λεπτές ερμηνείες εννοιών όπως η αναπηρία, ο αποκλεισμός, η ενσυναίσθηση και η ηθική ευθύνη. Αντί να βασίζονται σε αφηρημένους ορισμούς, οι μαθητές θα μπορούσαν να επιδείξουν την ικανότητα να συζητούν κοινωνικά ζητήματα με αναφορά στις εμπειρίες των χαρακτήρων, τις αφηγηματικές συγκρούσεις και τα ηθικά διλήμματα. Τέτοιες απαντήσεις θα υποδηλώνουν ότι το αφηγηματικό οπτικοακουστικό υλικό μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικός μεσολαβητής μεταξύ των κοινωνικών εννοιών και της κατανόησης που έχουν οι μαθητές από την εμπειρία τους.

Ένα δεύτερο αναμενόμενο αποτέλεσμα σχετίζεται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ικανότητας να βλέπει κανείς τα πράγματα από την οπτική γωνία του άλλου. Μέσω της εστιασμένης ενασχόλησης με τους χαρακτήρες των ταινιών μικρού μήκους και των συμπληρωματικών λογοτεχνικών ή ποιητικών κειμένων, οι

μαθητές θα μπορούσαν να επιδείξουν αυξημένη ευαισθησία σε απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζεται στις συζητήσεις στην τάξη, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις, τα κίνητρα και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες, καθώς και στην προθυμία τους να εξετάσουν πολλαπλές ερμηνείες του ίδιου αφηγηματικού γεγονότος. Στα γραπτά κείμενα, η ενσυναίσθηση μπορεί να εκφραστεί μέσω της υιοθέτησης προοπτικών σε πρώτο πρόσωπο, εσωτερικών μονολόγων ή αναστοχαστικών αφηγηματικών φωνών που αναδεικνύουν την συναισθηματική και ηθική συνείδηση.

Ένα άλλο πιθανό αποτέλεσμα αφορά την αλληλεπίδραση και τον διάλογο στην τάξη. Η ενσωμάτωση ταινιών μικρού μήκους στη διδακτική διαδικασία θα μπορούσε να προωθήσει την αυξημένη συμμετοχή και την ανοιχτότητα κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζονται θέματα με συναισθηματικό και κοινωνικό φορτίο. Οι μαθητές που μπορεί να είναι λιγότερο διατεθειμένοι να συμμετάσχουν σε παραδοσιακές συζητήσεις με βάση κείμενα μπορεί να βρουν τις οπτικοακουστικές αφηγήσεις πιο προσιτές, οδηγώντας σε πλουσιότερη συλλογική ερμηνεία και αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηθικών. Τα δεδομένα παρατήρησης θα μπορούσαν να αποκαλύψουν στιγμές αυθόρμητης αναστοχασμού, αμφισβήτησης ή ηθικής συζήτησης που προκλήθηκαν από την αφηγηματική ένταση στις ταινίες.

## **Κεφάλαιο 7ο: Διδακτικά Σενάρια**

### **7.1. Διδακτικό σενάριο 1**

**Αναπηρία, ταυτότητα και κοινωνικός αποκλεισμός μέσω του κινηματογράφου και της λογοτεχνίας**

**Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου**

#### **1. Τίτλος**

**«Να σε βλέπουν αλλά να μην σε καταλαβαίνουν»**

#### **2. Θεματικές ενότητες και ευθυγράμμιση με το πρόγραμμα σπουδών**

Αυτό το σενάριο ενσωματώνει:

- **Νεοελληνική γλώσσα**
- **Λογοτεχνία**
- **Οπτικοακουστική έκφραση (αισθητική εκπαίδευση)**

Είναι πλήρως συμβατό με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του 2011, το οποίο ορίζει την Οπτικοακουστική Έκφραση ως ένα διαθεματικό πεδίο που προάγει την οπτικοακουστική παιδεία, την αισθητική εκπαίδευση και την κριτική ιθαγένεια (Παπαδόπουλος, 2021; Αγγελίδη et al., 2016).

Παράλληλα, συνάδει με την διδακτική ύλη της Γ΄ γυμνασίου και συγκεκριμένα με την 3<sup>η</sup> Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» .

### **3. Σκοπός και μαθησιακοί στόχοι Γ΄ Γυμνασίου**

#### **Σκοπός:**

Να καλλιεργηθεί η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η ενσυναίσθηση και η κριτική παιδεία μέσω της πολυτροπικής εξερεύνησης της αναπηρίας και της διαφορετικότητας.

#### **Γνωστικοί στόχοι**

Οι μαθητές θα:

- Κατανοήσουν πώς απεικονίζεται η αναπηρία στον κινηματογράφο και τη λογοτεχνία
- Αναγνωρίσουν την αφηγηματική προοπτική και τη φωνή των χαρακτήρων
- Προσδιορίσουν τα κοινωνικά στερεότυπα και το στίγμα

### **Συναισθηματικοί-κοινωνικοί στόχοι**

Οι μαθητές θα:

- Αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τα παιδιά με αναπηρίες
- Σκεφτούν τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διαφορετικότητα
- Επανεξετάσουν τη δική τους στάση απέναντι στην «ετερότητα»

### **Στόχοι κριτικής και πολυτροπικής παιδείας**

Οι μαθητές θα:

- Ερμηνεύσουν οπτικοακουστικά σημάδια (εικόνα, ήχος, κάμερα, σιωπή)
- Συγκρίνουν την κινηματογραφική και τη λογοτεχνική αφήγηση
- Μετατρέψουν το νόημα σε γραπτή έκφραση

### **Χρήση ΤΠΕ:**

Ψηφιακή προβολή της ταινίας, χρήση υποτίτλων

### **4. Μέθοδος διδασκαλίας**

Το σενάριο βασίζεται σε:

- Εμπειρική μάθηση
- Διαλογική παιδαγωγική
- Πολυτροπική παιδεία

όπως συνιστάται από τους Σύρμου (2023) και Γρόσδος (2018) για τη διδασκαλία με βάση τον κινηματογράφο.

### **5. Διάρκεια**

Δύο διδακτικές περιόδους (2 × 45 λεπτά)

## 6. Διδακτικό υλικό

- Ταινία μικρού μήκους: **The Silent Child** (Written by: Rachel Shenton Directed by: Chris Overton)
- Λογοτεχνικό κείμενο: Απόσπασμα από το **Ποιος σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα» Μαρκ Χάντον**
- Εργασία γραφής: δημιουργικός μονόλογος

### Σύντομη περίληψη της ταινίας

Η ταινία The Silent Child παρουσιάζει την περίπτωση ενός κωφού παιδιού που ζει απομονωμένο μέσα στην ίδια του την οικογένεια, αδυνατώντας να επικοινωνήσει ουσιαστικά με το περιβάλλον του. Η καθημερινότητά της αλλάζει όταν μία κοινωνική λειτουργός αναλαμβάνει να της διδάξει τη νοηματική γλώσσα, προσφέροντάς της για πρώτη φορά πρόσβαση στην επικοινωνία και στην έκφραση των συναισθημάτων της. Ωστόσο, η άρνηση της οικογένειας να αποδεχθεί τη νοηματική γλώσσα αναδεικνύεται ως παράγοντας αποκλεισμού, θέτοντας στο επίκεντρο ζητήματα δικαιωμάτων, εκπαίδευσης και κοινωνικής ένταξης.

### Χαρακτήρες

Λίμπυ (Libby): Κεντρική ηρωίδα της ταινίας. Κωφό παιδί που βιώνει έντονη κοινωνική και συναισθηματική απομόνωση.

Τζοάν (Joanne): Κοινωνική λειτουργός. Ενσαρκώνει την ενσυναίσθηση, τη γνώση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και τον κόσμο.

Οι γονείς της Λίμπυ: Δευτερεύοντες αλλά καθοριστικοί χαρακτήρες. Αντιπροσωπεύουν τη σύγχυση, την άγνοια και τις κοινωνικές προκαταλήψεις γύρω από την αναπηρία. Η άρνησή τους να αποδεχθούν τη νοηματική γλώσσα λειτουργεί ως βασικό εμπόδιο στην ανάπτυξη και ένταξη του παιδιού.

### Ανάλυση των βασικών αισθητικών επιλογών της ταινίας

Καταρχάς, η ταινία χρησιμοποιεί μια λιτή σκηνοθεσία, που δίνει έμφαση στη σιωπή. Η χρήση κοντινών πλάνων στο πρόσωπο της Λίμπι μας επιτρέπει να βιώσουμε την απομόνωση και την αγωνία της. Οι σκηνές με την οικογένεια είναι πιο ψυχρές, με περιορισμένο φως και πιο ουδέτερα χρώματα, τονίζοντας τη συναισθηματική απόσταση και τη μοναξιά της Λίμπι. Οι σκηνές με την δασκάλα είναι θερμότερες με πιο φωτεινά χρώματα, υπογραμμίζοντας την επικοινωνία και τη ζεστασιά. Όπως προαναφέρθηκε, η ταινία χρησιμοποιεί τη σιωπή ως βασικό αφηγηματικό μέσο. Η έλλειψη ήχου σε ορισμένες σκηνές αναδεικνύει τον εσωτερικό κόσμο της Λίμπι και τον περιορισμό που βιώνει. Ο ήχος όταν εμφανίζεται υπογραμμίζει τις συγκρούσεις και τις συναισθηματικές κορυφώσεις.

Η ταινία αναδεικνύει τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και της εκπαίδευσης παιδιών με προβλήματα στην ακοή. Αποκαλύπτει την ανάγκη της νοηματικής γλώσσας για την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη του παιδιού. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναδείξει τη σημασία της διαφορετικότητας, της ενσυναίσθησης και της υποστήριξης των παιδιών με αναπηρία. Η ταινία λειτουργεί ως μέσο ηθικής και κοινωνικής αγωγής

### **7.1.1. Φάσεις διδασκαλίας**

Αυτό το σενάριο ακολουθεί το τετραφασικό οπτικοακουστικό διδακτικό μοντέλο που προτείνει η Σύρμου (2023):

1. Προεπισκόπηση
2. Προβολή
3. Συζήτηση μετά την προβολή
4. Δημιουργική μεταμόρφωση

#### ***Φάση 1: Προεπισκόπηση (Ενεργοποίηση και Πλαίσιο)***

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά έναν σύντομο διάλογο:

#### **Ενδεικτικές ερωτήσεις:**

- Τι σημαίνει να είσαι «διαφορετικός» στο σχολείο;
- Έχετε αισθανθεί ποτέ ότι δεν σας καταλαβαίνουν;
- Τι νομίζετε ότι σημαίνει «ειδικές ανάγκες»;

Οι μαθητές καταγράφουν λέξεις στον πίνακα (π.χ. μοναχικός, αποκλεισμένος, διαφορετικός, άδικο).

### **Φάση 2: Προβολή της ταινίας**

Οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία **The Silent Child**. (Written by: Rachel Shenton Directed by: Chris Overton)

Τους ζητείται να επικεντρωθούν στα εξής:

- το πρόσωπο και τη γλώσσα του σώματος του κοριτσιού
- στιγμές σιωπής
- πώς την αντιμετωπίζουν οι ενήλικες

Δεν γίνεται καμία διακοπή κατά τη διάρκεια της πρώτης προβολής.

### **Φάση 3: Καθοδηγούμενη συζήτηση**

Μετά την προβολή, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση χρησιμοποιώντας BFI-style reflective prompts (Γρόσδος, 2017; Σύρμου, 2023):

#### **Συναισθηματική εμπλοκή**

- Τι σας άρεσε και τι δεν σας άρεσε;
- Σας εξέπληξε κάτι;

#### **Χαρακτήρας και νόημα**

- Πώς αισθάνεται το παιδί;
- Ποιος την καταλαβαίνει; Ποιος δεν την καταλαβαίνει;
- Γιατί η μητέρα επιλέγει τη συγκεκριμένη στάση;

#### **Γλώσσα της ταινίας**

- Πώς λειτουργεί η σιωπή σε αυτή την ταινία;
- Τι μας δείχνει η κάμερα για τα συναισθήματά της;

Οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι το νόημα δημιουργείται όχι μόνο μέσω των λέξεων, αλλά και μέσω της εικόνας, του ήχου και της απουσίας ήχου, μια βασική αρχή της πολυτροπικής γραμματικής.

#### **Φάση 4: Λογοτεχνική σύνδεση**

Οι μαθητές διαβάζουν το απόσπασμα από το **“Ποιός σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα”** του Μαρκ Χάντον

Ο δάσκαλος ρωτά:

- Πώς περιγράφει ο Κρίστοφερ τον εαυτό του;
- Πώς τον βλέπουν οι άλλοι;
- Τον αντιμετωπίζουν ως έξυπνο ή ως «διαφορετικό»;

Οι μαθητές συγκρίνουν:

Ταινία	Βιβλίο
Σιωπή	Λέξεις
Οπτικά συναισθήματα	Εσωτερική φωνή
Κωφό παιδί	Εσωτερική φωνή

Το προαναφερθέν δημιουργεί διασημειωτική σύγκριση, μια βασική δεξιότητα στην οπτικοακουστική παιδεία.

#### **Φάση 5: Δημιουργική γραφή (μετασχηματιστική έκφραση)**

Στη συνέχεια οι μαθητές ενθαρρύνονται να συγγράψουν δημιουργικά τις δικές τους αφηγήσεις βασιζόμενοι σε προτεινόμενες δραστηριότητες του διδάσκοντος.

«Γράψτε έναν σύντομο μονόλογο ενός παιδιού που βλέπουμε κάθε μέρα, αλλά ποτέ δεν καταλαβαίνουμε πραγματικά. Το παιδί μπορεί να είναι κωφό, αυτιστικό ή απλά διαφορετικό. Περιγράψτε πώς φαίνεται ο κόσμος από τη δική του οπτική γωνία».

«Γράψε ένα διαφορετικό τέλος (δυσάρεστο, απίθανο, χαριτωμένο, συγκινητικό, αισιόδοξο)»

Αυτό το στάδιο αντιστοιχεί σε αυτό που ο Γρόσδος (2018) ονομάζει μετάβαση από θεατή → κριτικό → δημιουργό, όπου η ερμηνεία γίνεται ηθική και προσωπική έκφραση.

Οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν αποσπάσματα, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την έκφραση.

## 7.2 Διδακτικό σενάριο 2

**Ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και ηθική ευθύνη μέσω του κινηματογράφου και της ποίησης**

**Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου**

### 1. Τίτλος

**«Μικρές πράξεις, μεγάλες αλλαγές»**

Αυτό το σενάριο ενσωματώνει:

- Νεοελληνική γλώσσα
- Λογοτεχνία
- Οπτικοακουστική έκφραση

Είναι εναρμονισμένο με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του 2011, το οποίο προάγει την οπτικοακουστική παιδεία, την αισθητική εκπαίδευση και την κριτική κοινωνική συνείδηση μέσω της διεπιστημονικής και βιωματικής μάθησης (Παπαδόπουλος, 2021; Αγγελίδη et al., 2016).

Παράλληλα, συνάδει με την διδακτική ύλη της Γ' γυμνασίου και συγκεκριμένα με την 6<sup>η</sup> ενότητα «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικογενειακών αξιών» .

### **3. Σκοπός και μαθησιακοί στόχοι**

#### **Γενικός στόχος:**

Να αναπτυχθεί ηθική συνείδηση, ενσυναίσθηση και κοινωνική ευθύνη μέσω της συνδυασμένης ερμηνείας του κινηματογράφου και της ποίησης.

#### **Γνωστικοί στόχοι**

Οι μαθητές θα:

- Προσδιορίσουν πώς η καλοσύνη και η ευθύνη εκπροσωπούνται στον κινηματογράφο και την ποίηση
- Αναγνωρίσουν τη συμβολική σημασία της οπτικοακουστικής και της ποιητικής γλώσσας
- Συγκρίνουν την αφηγηματική και την ποιητική έκφραση

#### **Συναισθηματικοί-κοινωνικοί στόχοι**

Οι μαθητές θα:

- Σκεφτούν τη δική τους συμπεριφορά απέναντι στους άλλους
- Κατανοήσουν τον αντίκτυπο των καθημερινών πράξεων
- Αναπτύξουν ευαισθησία απέναντι στους ευάλωτους ανθρώπους

#### **Στόχοι κριτικής και πολυτροπικής παιδείας**

Οι μαθητές θα:

- Ερμηνεύσουν τα οπτικά, μουσικά και συμβολικά στοιχεία του κινηματογράφου
- Αναλύσουν τις ποιητικές εικόνες και τις επαναλήψεις
- Μετατρέψουν το νόημα σε δημιουργική γραφή

#### **Χρήση ΤΠΕ:**

Προβολή ταινίας, ψηφιακή προβολή κειμένου,

#### 4. Μέθοδος διδασκαλίας

- Βιωματική μάθηση
- Διαλογική διδασκαλία
- Πολυτροπική παιδεία
- Συνεργατική και αναστοχαστική μάθηση

#### 5. Διάρκεια

Δύο διδακτικές περιόδους (2 × 45 λεπτά)

#### 6. Διδακτικό υλικό

- Ταινία μικρού μήκους: **Ripple Kindness and good deeds will come back to you** (Written and Directed by Daniel Yam)
- Ποίημα: Mahmoud Darwish, «**Να σκέφτεσαι του άλλους**»
- Γραπτή εργασία: ηθική αφήγηση ή ποιητική αναστοχαστική σκέψη

#### Σύντομη περίληψη της ταινίας

Η ταινία μικρού μήκους αφηγείται μια απλή αλλά ουσιαστική ιστορία γύρω από την καλοσύνη και τις μικρές καλές πράξεις και τον τρόπο που αυτές διαχέονται από άνθρωπο σε άνθρωπο. Μια ασήμαντη φαινομενικά πράξη καλοσύνης δημιουργεί έναν «κυματισμό» (ripple), επηρεάζει δηλαδή την συμπεριφορά των άλλων και συνεχίζει να εξαπλώνεται.

#### Χαρακτήρες

Ο νεαρός άνδρας είναι το πρόσωπο που κάνει μια απλή πράξη καλοσύνης. Αποδεικνύεται ότι αυτός ο άντρας έχει εμπειρία της ίδιας καλοσύνης στο παρελθόν ως παιδί, γεγονός που τον επηρέασε βαθιά.

Η μικρή κοπέλα που θέλει να πάρει μια τούρτα για τον παππού της αλλά δεν μπορεί να την πληρώσει λόγω οικονομικών δυσκολιών. Είναι και ο πρώτος αποδέκτης της πράξης καλοσύνης.

Η γιαγιά, συνοδός της μικρής έχει τον ρόλο του φροντιστή και υποστηρικτή για το κορίτσι και μαζί αντιπροσωπεύουν μια καθημερινή οικογενειακή ζωή που συχνά δοκιμάζεται.

### Ανάλυση των βασικών αισθητικών επιλογών της ταινίας

Η ταινία μικρού μήκους επιλέγει απλά και καθαρά κάδρα, χωρίς υπερβολικές οπτικές διακοσμήσεις. Η εστίαση σε μικρές λεπτομέρειες (το βλέμμα, τα χέρια που δίνουν χρήματα, η τούρτα) αποτυπώνει τις ανθρώπινες σχέσεις. Χρησιμοποιούνται ζεστοί τόνοι, που δημιουργούν αίσθηση οικειότητας και φιλικότητας. Βασίζεται επίσης στη μουσική και στους ήχους περιβάλλοντος για να χτίσει συναίσθημα.

Η ταινία προβάλλει πράξεις καλοσύνης και γενναιοδωρίας ως μοχλούς κοινωνικής αλλαγής. Οι λεπτομέρειες και η προσεκτική χρήση του πλάνου βοηθούν τους μαθητές να μπου στη θέση των χαρακτήρων.

#### **7.2.1. Φάσεις διδασκαλίας**

Το μάθημα ακολουθεί το τετραφασικό οπτικοακουστικό μοντέλο:

**προ-προβολή → προβολή → μετα-προβολή → δημιουργική μεταμόρφωση.**

#### ***Φάση 1: Προ-προβολή (Ενεργοποίηση και Πλαίσιο)***

Ο εκπαιδευτικός ρωτά:

- Τι σημαίνει να είσαι ευγενικός;
- Μπορεί μια μικρή πράξη να αλλάξει τη ζωή κάποιου;
- Έχετε βοηθήσει ποτέ έναν άγνωστο;

Οι λέξεις-κλειδιά γράφονται στον πίνακα:

*ευγένεια, ευθύνη, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, επιλογή.*

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει:

«Θα δούμε μια ταινία μικρού μήκους για το πώς μια απλή πράξη μπορεί να ξεκινήσει μια αλυσίδα γεγονότων».

### **Φάση 2: Προβολή της ταινίας**

Οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία **Ripple**.

Τους ζητείται να επικεντρωθούν στα εξής:

- τις ενέργειες των χαρακτήρων
- πώς αλλάζουν τα συναισθήματα
- πώς μια ενέργεια οδηγεί σε μια άλλη

### **Φάση 3: Καθοδηγούμενη συζήτηση**

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ανοιχτές ερωτήσεις:

- Ποια στιγμή σας συγκίνησε περισσότερο;
- Ποιος χαρακτήρας άλλαξε;
- Πώς μια ενέργεια δημιούργησε μια αλυσιδωτή αντίδραση;

Γλώσσα της ταινίας:

- Πώς μας βοηθά η μουσική να νιώσουμε συναισθήματα;
- Πώς η κάμερα δείχνει τη σύνδεση μεταξύ των ανθρώπων;

Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι το νόημα δημιουργείται μέσω της κίνησης, του ήχου και του οπτικού ρυθμού.

### **Φάση 4: Ποιητική σύνδεση**

Οι μαθητές διαβάζουν το «**Σκέψου τους άλλους**» του Μαχμούντ Νταρουίς.

Ο δάσκαλος ρωτά:

- Ποιοι είναι «οι άλλοι»;
- Γιατί το ποίημα επαναλαμβάνει την ίδια φράση;
- Πώς το ποίημα μιλάει για την καθημερινή μας ζωή;

Οι μαθητές συγκρίνουν:

Ripple	Darwish
Ενέργειες	Λέξεις
Οπτική αλυσίδα	Επανάληψη
Κοινωνική σύνδεση	Ηθική Υπενθύμιση

### **Φάση 5: Δημιουργική γραφή**

Οι μαθητές επιλέγουν μία εργασία:

#### **Επιλογή Α - Ηθική ιστορία**

Γράψτε μια μικρή ιστορία όπου μια μικρή πράξη καλοσύνης αλλάζει τη ζωή κάποιου.

#### **Επιλογή Β - Ποητική φωνή**

Γράψτε ένα ποίημα που να ξεκινά με «Σκεφτείτε τους άλλους...» για το σχολείο ή τη γειτονιά σας.

Οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τη δουλειά τους.

## **Συμπεράσματα**

Η παρούσα διπλωματική είχε ως στόχο να διερευνήσει το παιδαγωγικό δυναμικό των ταινιών μικρού μήκους ως εργαλείου προσέγγισης κοινωνικών ζητημάτων μέσω της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής στο σχολικό περιβάλλον. Βασιζόμενη σε θεωρητικές προσεγγίσεις από τις κινηματογραφικές σπουδές, τη θεωρία της αφήγησης και την παιδαγωγική πρακτική, η μελέτη εξέτασε

τον τρόπο με τον οποίο οι ταινίες μικρού μήκους μπορούν να λειτουργήσουν όχι μόνο ως οπτικοακουστικός πόρος, αλλά και ως δομημένο αφηγηματικό μέσο ικανό να υποστηρίξει την κριτική ερμηνεία, τη συναισθηματική εμπλοκή και την ουσιαστική γραπτή έκφραση.

Κατά τη διάρκεια της θεωρητικής ανάλυσης, η ταινία μικρού μήκους αναδείχθηκε ως μια ξεχωριστή αφηγηματική μορφή που χαρακτηρίζεται από οικονομία, δομική σαφήνεια και θεματική συγκέντρωση. Αυτές οι ιδιότητες την καθιστούν ιδιαίτερα κατάλληλη για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου οι χρονικοί περιορισμοί και οι γνωστικές απαιτήσεις καθιστούν απαραίτητη την προσεκτική επιλογή του διδακτικού υλικού. Σε αντίθεση με τα πιο χρονοβόρα οπτικοακουστικά μέσα, η ταινία μικρού μήκους επιτρέπει την επαναλαμβανόμενη προβολή, την εστιασμένη συζήτηση και την προσεκτική αφηγηματική ανάλυση εντός ενός περιορισμένου χρονικού πλαισίου διδασκαλίας. Όπως αποδείχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η αφηγηματική του πυκνότητα επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως η αναπηρία, ο αποκλεισμός, η ενσυναίσθηση και η ηθική ευθύνη, μέσω συγκεκριμένων χαρακτήρων και καταστάσεων και όχι μέσω αφηρημένων εξηγήσεων.

Μια κεντρική συμβολή αυτής της διατριβής έγκειται στην έμφαση στη δημιουργική γραφή ως παιδαγωγικό μηχανισμό μέσω του οποίου η ταινία μικρού μήκους μετατρέπεται σε ένα ενεργό εργαλείο μάθησης. Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της οπτικοακουστικής εμπειρίας και της αναστοχαστικής κατανόησης. Προσκαλώντας τους μαθητές να ερμηνεύσουν εκ νέου τις κινηματογραφικές αφηγήσεις μέσω μονολόγων, διηγημάτων ή ποιητικών κειμένων, η μαθησιακή διαδικασία προχωρά πέρα από την παθητική πρόσληψη προς την προσωπική και ηθική εμπλοκή. Η γραφή γίνεται ένας χώρος όπου η ερμηνεία εξωτερικεύεται, τα συναισθήματα εκφράζονται και η κοινωνική σημασία ανακατασκευάζεται μέσω της γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, η ταινία μικρού μήκους δεν παραμένει ένα αντικείμενο προβολής, αλλά γίνεται καταλύτης για την παραγωγή αφηγήσεων και την αυτοέκφραση.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια που αναπτύχθηκαν σε αυτή τη μελέτη απεικονίζουν πώς η ενσωμάτωση των ταινιών μικρού μήκους με λογοτεχνικά και ποιητικά κείμενα

μπορεί να δημιουργήσει ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο. Μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες φάσεις προβολής, συζήτησης και δημιουργικής μεταμόρφωσης, οι μαθητές υποστηρίζονται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κριτικής συνείδησης και της αφηγηματικής ικανότητας. Η συγκριτική κίνηση μεταξύ κινηματογραφικών και λογοτεχνικών μορφών ενθαρρύνει τους μαθητές να αναγνωρίσουν πώς το νόημα διαμορφώνεται από διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, ενώ η δημιουργική γραφή τους επιτρέπει να οικειοποιηθούν αυτό το νόημα και να το συσχετίσουν με τις δικές τους προοπτικές και εμπειρίες.

Ο προτεινόμενος εμπειρικός σχεδιασμός της έρευνας ενισχύει περαιτέρω την παιδαγωγική αξία αυτής της προσέγγισης. Αν και υποθετικής φύσης, ο σχεδιασμός καταδεικνύει πώς η ποιοτική έρευνα που βασίζεται στην τάξη μπορεί να αποτυπώσει τον πλούτο των ερμηνευτικών και εκφραστικών διαδικασιών των μαθητών. Εστιάζοντας στον διάλογο, τα γραπτά κείμενα και την παρατήρηση, η μελέτη αναδεικνύει τις φωνές των μαθητών και υπογραμμίζει τη μάθηση ως μια δυναμική, κοινωνικά κατασκευασμένη διαδικασία. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προτεραιότητες που δίνουν έμφαση στην κριτική παιδεία, τη συναισθηματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή.

Συμπερασματικά, η παρούσα διπλωματική υποστηρίζει ότι η ταινία μικρού μήκους μπορεί να μετατραπεί αποτελεσματικά σε ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο όταν ενσωματώνεται σε ένα πλαίσιο δημιουργικής γραφής και εξερεύνησης της αφήγησης. Η ικανότητά της να συνδυάζει τη συναισθηματική αμεσότητα με τη δομική σαφήνεια επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν σε βάθος με κοινωνικά ζητήματα, ενώ η δημιουργική γραφή παρέχει τα μέσα μέσω των οποίων αυτή η ενασχόληση μεταφράζεται σε στοχαστική και ουσιαστική έκφραση. Θέτοντας τους μαθητές στη θέση του θεατή, του ερμηνευτή και του δημιουργού, αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση προάγει όχι μόνο την αφηγηματική και τη μέσων επικοινωνίας παιδεία, αλλά και την ηθική ευαισθησία και την κοινωνική συνείδηση. Ως εκ τούτου, η ταινία μικρού μήκους, όταν προσεγγίζεται μέσω της δημιουργικής γραφής, έχει σημαντικό δυναμικό για τον εμπλουτισμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής και την υποστήριξη της ολιστικής μάθησης στην τάξη.

## Παράρτημα

### Ποιος σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα (απόσπασμα)

Όλα τα άλλα παιδιά στο σχολείο μου είναι ηλίθια, μόνο που εγώ υποτίθεται πως δεν πρέπει να τα λέω ηλίθια, παρόλο που αυτό ακριβώς είναι. Υποτίθεται πως δεν πρέπει να λέω πως έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή πως έχουν ειδικές ανάγκες. Αυτό όμως είναι η βλακεία, γιατί ο καθένας έχει μαθησιακές δυσκολίες. Γιατί το να μάθεις να μιλάς γαλλικά ή το να καταλάβεις τη θεωρία της σχετικότητας δύσκολο. Εξάλλου καθένας έχει ειδικές ανάγκες, όπως ο πατέρας, που πρέπει να κουβαλάει ένα μικρό κουτάκι με τεχνητές γλυκαντικές ουσίες μαζί του για να βάζει στον καφέ, για να μην παχαίνει, ή η κυρία Πίτερς που φοράει ένα μπεζ ακουστικό βαρηκοΐας, ή η Σόμπαν που φοράει τόσο χοντρά γυαλιά, που σε πιάνει πονοκέφαλος έτσι και τα δανειστείς. Και κανένα από τα άτομα αυτά δεν είναι Άτομο Με Ειδικές Ανάγκες, παρόλο που έχουν ειδικές ανάγκες.

Ωστόσο, η Σόμπαν είπε πως πρέπει να χρησιμοποιούμε αυτές τις λέξεις, γιατί οι άνθρωποι συνηθίζουν να λένε ένα παιδί σαν τα παιδιά στο σχολείο σπαστικό και ανάπηρο και μογγολάκι, που είναι απαίσιες λέξεις. Όμως και αυτό είναι βλακεία, γιατί μερικές φορές τα παιδιά από το σχολείο στο τέρμα του δρόμου μας βλέπουν να βγαίνουμε από το σχολικό και φωνάζουν: «Ειδικές Ανάγκες! Ειδικές Ανάγκες! Ειδικές Ανάγκες!» Εγώ όμως δεν τους δίνω καμία σημασία, γιατί δεν ακούω τι λέει ο υπόλοιπος κόσμος. Κι εμένα μόνο με ξύλα και πέτρες μπορείς να με βάλεις κάτω κι έχω και τον ελβετικό σουγιά μου, έτσι και κάνουν πως με δέρνουν. Κι άμα τους σκοτώσω, θα είναι αυτοάμυνα και δεν θα πάω φυλακή.

Εγώ θα σας αποδείξω πως δεν είμαι ηλίθιος. Τον άλλο μήνα θα δώσω εξετάσεις στα μαθηματικά για το απολυτήριο και θα πάρω άριστα. Κανένας ως τώρα δεν έχει πάρει απολυτήριο στο σχολείο μας με άριστα, και η διευθύντρια η κυρία Γκασκόν, στην αρχή δεν ήθελε να δώσω ούτε εγώ. Είπε πως δεν είχαν τα μέσα να μας βάλουν να παρακολουθήσουμε μαθήματα του απολυτηρίου. Όμως, ο πατέρας τσακώθηκε με την κυρία Γκασκόν και τσαντίστηκε στ' αλήθεια πάρα πολύ. Η κυρία Γκασκόν είπε πως δεν ήθελαν να με μεταχειρίζονται διαφορετικά από όλους τους άλλους στο σχολείο, γιατί τότε όλοι θα ήθελαν διαφορετική μεταχείριση και αυτό θα δημιουργούσε

προηγούμενο, και πως εγώ πάντα είχα τη δυνατότητα να δώσω για απολυτήριο αργότερα στα 18 μου.

Εγώ καθόμουν στο γραφείο της κυρίας Γκασκόν με τον πατέρα μου, ενώ εκείνη τα έλεγε όλα αυτά. Και ο πατέρας είπε: «Δεν του φτάνουν τα σκατά του που έχει να μαζεύει, έχει και εσάς να τον χέζετε αφ' ύψηλού. Για τον Θεό, αυτό είναι το μόνο πράγμα που ξέρει να κάνει καλά».

Τότε η κυρία Γκασκόν είπε πως έπρεπε να το κουβεντιάσουν με τον πατέρα κάποια στιγμή μόνοι τους. Ο πατέρας όμως τη ρώτησε αν ήθελε να πει πράγματα που ένιωθε αμήχανα να πει μπροστά μου, κι εκείνη είπε «όχι», οπότε κι αυτός είπε: «Πες τα τώρα λοιπόν».

Εκείνη τότε είπε πως, αν παρακολουθούσα την τελευταία τάξη στα μαθηματικά, θα έπρεπε να έχω ένα άτομο από το προσωπικό να επιτηρεί μόνο εμένα σε ξεχωριστό δωμάτιο. Ο πατέρας είπε πως θα πλήρωνε κάποιον 50 λίρες για να το κάνει αυτό μετά το σχολείο και πως δεν είχε σκοπό να δεχτεί την αρνητική της απάντηση. Εκείνη τότε είπε πως θα έφευγε τώρα και πως θα το σκεφτόταν. Την επόμενη εβδομάδα τηλεφώνησε στον πατέρα στο σπίτι και του είπε πως θα μπορούσα να δώσω εξετάσεις στα μαθηματικά της τελευταίας τάξης και πως ο αιδεσιμότατος Πίτερς θα έκανε αυτό που λέμε «επιτήρηση».

Κι αφού δώσω εξετάσεις στα μαθηματικά της τελευταίας τάξης, θα δώσω ανώτερα μαθηματικά και φυσική και ύστερα θα μπορώ να πάω στο Πανεπιστήμιο. Δεν υπάρχει πανεπιστήμιο στην πόλη μας, στο Σουίντον δηλαδή, γιατί είναι ένας μικρός τόπος. Έτσι, θα αναγκαστούμε να μετακομίσουμε σε άλλη πόλη. Μερικές φορές λέει διάφορα, όπως ας πούμε, «πρέπει να του δίνουμε από τούτη δω την πόλη πιτσιρίκο». Και μερικές φορές λέει « Το Σουίντον είναι μια μικρή κουκκίδα του κόσμου».

Κι έπειτα, όταν πάρω το πτυχίο στα μαθηματικά ή στη φυσική ή στα φυσικομαθηματικά, θα είμαι σε θέση να βρω δουλειά και να βγάλω ένα σωρό λεφτά. Έτσι θα είμαι σε θέση να πληρώνω κάποιον να με φροντίζει, να μου μαγειρεύει τα φαγητά μου και να μου πλένει τα ρούχα μου, ή θα βρω μια γυναίκα να με παντρευτεί

και να γίνει σύζυγός μου, και θα μπορέσει να με φροντίζει αυτή, ώστε να έχω συντροφιά να μην είμαι μόνος.

Μάρκ Χάντον, Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα,

Μετάφραση Άννα Παπασταύρου, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2004

### **Μαχμούντ Νταρούις. Να σκέφτεσαι τους άλλους**

Καθώς ετοιμάζεις το πρωινό σου, να σκέφτεσαι τους άλλους.

Μην ξεχνάς να ταΐζεις τα περιστέρια.

Όταν πολέμους ξεκινάς, να σκέφτεσαι τους άλλους.

Μην ξεχνάς όσους λαχταρούν την ειρήνη.

Όταν πληρώνεις το νερό, να σκέφτεσαι τους άλλους.

Εκείνους που μόνο τα σύννεφα έχουν να τους θηλάσουν.

Όταν γυρνάς στο σπιτικό σου, να σκέφτεσαι τους άλλους.

Μην ξεχνάς όσους ζουν σε αντίσκηνα.

Όταν τα αστέρια μετράς πριν κοιμηθείς, να σκέφτεσαι τους άλλους.

Εκείνους που δεν έχουνε πού να πλαγιάσουν.

Όταν ελεύθερα μιλάς, να σκέφτεσαι τους άλλους.

Εκείνους που δεν τους αφήνουν να μιλήσουν.

Και καθώς σκέφτεσαι εκείνους τους άλλους,

στον εαυτό σου γύρισε και πες:

**«Αχ και να ήμουν ένα κερύ στο σκοτάδι».**

Μαχμούντ Νταρούις. Να σκέφτεσαι τους άλλους – 12 ποιήματα του Μαχμούντ Νταρούις (ελληνικά & αραβικά). Μετάφραση: Τζένη Καραβίτη (2010). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Νήσος

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?*. Routledge.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard educational review*, 73(3), 309-327.
- Bolton, G. (1999). *The therapeutic potential of creative writing: Writing myself*. Jessica Kingsley Publishers.
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.
- Burn, A. (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies* (Vol. 32). Peter Lang.
- Bruner, J. S. (1997). The culture of education. In *The culture of education*. Harvard university press.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2019). *Minding movies: observations on the art, craft, and business of filmmaking*. University of Chicago Press.
- Burn, A., & Durrant, J. (2007). Media literacy in schools: Practice, production and progression.
- Bordwell, D. (2013). *EBOOK: Film art: An introduction*. McGraw Hill.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking. *Modes of thought: Explorations in culture and cognition*, 93-105.
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard university press.
- Camera Zizanio / Olympia International Film Festival (Camera Zizanio website and Olympia festival programme and archives). (n.d.). Educational programmes, workshops and teacher seminars.
- Cooper, P., & Dancyger, K. (2005). Writing the short film (Vol. 3).

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (trans. MB Ramos). *New York: Continuum, 2005*.
- Giroux, H. A. (2020). On critical pedagogy.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (Vol. 3). Cornell University Press.
- Giroux, H. A. (2024). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. A. (2013). Critical pedagogy in dark times. *Praxis educativa, 17*(2), 3.
- Hignett, S., & McDermott, H. (2015). Qualitative methodology. *Evaluation of human work, 119-138*.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of media literacy education, 1*(1), 1.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. routledge.
- McKee, R. (2017). Το Σενάριο: Ουσία, Δομή, Ύφος και Βασικές Αρχές (μτφρ. Αντώνης Καλοκύρης). Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case study as a choice in qualitative methodology. *Journal of research & method in Education*, 4(3), 35-40.
- Nussbaum, M. C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education*, 95(3), 6-13.
- Nussbaum, M. C. (1998). Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life. *Political Theory*, 26(4), 557-583.
- Nussbaum, M. C. (2016). Not for profit: why democracy needs the humanities-Updated edition.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703
- Tewksbury, R. (2012). Qualitative methodology. In *Routledge handbook of deviant behavior* (pp. 75-81). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- UNESCO. (2011). Media and information literacy curriculum for teachers. Paris: UNESCO.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδη, Α., Αλέτρας, Ν., Βάλντεν, Ρ., Καλαμπάκας, Β., & Μουζάκη, Δ. (2016). *Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2022, από: [http://dialogos.minedu.gov.gr/wpcontent/uploads/2016/03/AudioVisual\\_Education\\_group\\_March2016\\_NEW.pdf](http://dialogos.minedu.gov.gr/wpcontent/uploads/2016/03/AudioVisual_Education_group_March2016_NEW.pdf).
- Αποστολίδου, Β. (2014). Διδακτική της Λογοτεχνίας :Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ανουκτά Μαθήματαφ

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7ος, Πάτρα.*

Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος και Δημιουργική γραφή*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης.

Γρόσδος, Σ. (2017). Κινηματογράφος και Δημιουργική γραφή. Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής με ταυτόχρονη απόπειρα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Διδακτικές προτάσεις στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, 24, 25 και 26 Ιουνίου 2016 (Τόμος Α', σσ. 187-197). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Κινηματογράφου Σχολής Καλών Τεχνών Α.Π.Θ.- Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Φ Μακεδονίας.

Δουζίνα, Μ. (2021). *Η Δημιουργικότητα στο Μάθημα της Λογοτεχνίας*, Εκδόσεις ΟΣΕΛΟΤΟΣ

Κανατσούλη, Μ. (2014). Σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία για εφήβους: οδεύοντας σε μια αβέβαιη ενηλικίωση (:). *Ε' Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών*.

Κοντοπίδου, Α. (2004). *Ιστορία νεοελληνικής λογοτεχνίας: η συμβολή του ΚΘ Δημαρά* (Bachelor's thesis).

Μιχαηλίδης, Τ. Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί.

Παπαδόπουλος, Δ. (2021). *Κινηματογραφική Εκπαίδευση. Τέχνη, Πολιτισμός και Παιδαγωγική*. Χανιά-Θεσσαλονίκη: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης.

Πετρίδης, Σ. (2024) Σενάριο Μικρού Μήκους: Τεχνικές Συγγραφής Οπτικοακουστικών Αφηγήσεων online: <https://bookstream.eu/e-library/theory/61/>

ΣΤΑΣΙΝΟΥ, Μ. Ν. Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση.

Σύρμου, Ε. (2023). Οι ταινίες μικρού μήκους ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην παραγωγή λόγου στο Γυμνάσιο. Παραδείγματα δραστηριοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. *MusEd: Μουσείο–Σχολείο– Εκπαίδευση*, 3(1).

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα: Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.