



Σχολή Ανθρωπιστικών
Επιστημών

Κοινό Διαπανεπιστημιακό
Μεταπτυχιακό

Πρόγραμμα Σπουδών στη Δημιουργική Γραφή

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Ο Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση»

Μαρία Νεφέλη Στασινού

Επιβλέπων Καθηγητής: Νικόλαος Τερζής

Β' Επιβλέπων: Ιορδάνης Κουμασίδης

Πάτρα, Ιανουάριος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/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.



«Ο Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση»

Μαρία Νεφέλη Στασινού

“Cinema in Education”

Maria Nefeli Stasinou

Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικόλαος Τερζής

Κ-Σ Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής /Συν-

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Επιβλέπων: Ιορδάνης Κουμασίδης

Κ-Σ Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ιανουάριος 2024

Στον Νίκο Τερζή,

*Για την ενθάρρυνση, την έμπνευση και την καθοδήγηση που απλόχερα μου
παρείχε.*

Στην οικογένειά μου

*Για την αγάπη της, τη στήριξη και τη «μόηση» στη μεγάλη οθόνη που είχα
από παιδί.*

Το να μιλάς και να γράφεις για ταινίες και να διδάσκεις κινηματογράφο είναι οι τελευταίες και μοναδικές μορφές αντίστασης στην κατανάλωση και την αμνησία. Αλέν Μπεργκαλά

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	vii
Περίληψη	1
Abstract.....	2
Εισαγωγή.....	3
A. Θεωρητικό Μέρος.....	6
1. Γενικό Μέρος	6
1.1 Κοινωνία της Εικόνας.....	6
1.2 Πολυτροπικά κείμενα- Πολυγραμματισμοί	8
1.3 Δημιουργική Γραφή.....	12
1.4 Τυπική, Μη-τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση	15
1.5 Οπτικοακουστική εκπαίδευση-Κινηματογράφος.....	21
1.6 Η ΚΕ στην Ελλάδα	22
2. Ειδικό Μέρος.....	29
2.1 Κινηματογράφος και Μουσική.....	29
2.2 Παιδαγωγική και Κινηματογράφος	33
2.3 Επικοινωνιακές δεξιότητες.....	34
2.4 Σύνδεση με την Ταυτότητα	37
2.5 Οδικός Χάρτης για τον Εκπαιδευτικό.....	39
2.5.1 Προβλήματα Εφαρμογής ΚΕ στο Ελληνικό Σχολείο	39
2.5.2 Υλοποίηση Προγράμματος ΚΕ.....	41
2.5.3 Εργαστήριο ΔΓ.....	47
2.5.4. Συμπεράσματα.....	50
B. Δημιουργικό Μέρος	50
3. Το σενάριο.....	54
3.1 Η δημιουργία του σεναρίου.....	54
3.2 Συνοπτική πλοκή σεναρίου	54
3.3 Χαρακτήρες του σεναρίου.....	56
3.4 Σενάριο ταινίας μικρού μήκους.....	59
Βιβλιογραφία.....	91

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΚΕ Κινηματογραφική Εκπαίδευση

ΔΓ Δημιουργική Γραφή

ΚΛ Κινηματογραφική Λέσχη

ΕΚΟΜΕ Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων & Επικοινωνίας

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περίληψη

Η ταινία για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι γνωστό ότι είναι αποτελεσματική ως σύνδεση με την ή τις κουλτούρες-στόχους, καθώς είναι ιδιαίτερα οπτική, αυθεντική και άμεσα διαθέσιμη για το κοινό της κουλτούρας-στόχου. Γενικά στην ψηφιακή εποχή, ο εγγραμματισμός μέσω του κινηματογράφου έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η κινούμενη εικόνα είναι μια ζωτικής σημασίας παγκόσμια γλώσσα. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης γνωρίζουν ότι η ζωή των νέων πληροφορείται και εμπυχώνεται από την κινούμενη εικόνα. Η κριτική κατανόηση του κινηματογράφου γίνεται αναπόσπαστο μέρος του γραμματισμού και η διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών σημαίνει ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις εκφράσεις του πολιτισμού και της δημιουργικής διαδικασίας. Επιπλέον αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα η εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών στον τομέα των οπτικοακουστικών μέσων για την κοινωνική τους ανάπτυξη. Η Κινηματογραφική Εκπαίδευση (ΚΕ), αν και δεν εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση, προκαλεί ενδιαφέρον λόγω της σύνδεσής της με τη δημιουργική γραφή και τα οφέλη της εικόνας. Στην Ελλάδα, η ΚΕ βασίζεται μόνο σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες και σε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του κινηματογράφου με την εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη εργασία ερευνά τους τρόπους με τους οποίους η κινηματογραφική εικόνα μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία και ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής. Επίσης προτείνει συγκεκριμένο σενάριο, το οποίο μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης.

Το δημιουργικό μέρος της διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει πρωτότυπο σενάριο ταινίας μικρού μήκους. Η ταινία μικρού μήκους προσπαθεί να μιλήσει για τη σχέση των εφήβων με τον εαυτό τους, με το σχολείο, με την οικογένειά τους και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Λέξεις – Κλειδιά: Οπτικοακουστική εκπαίδευση, κινηματογραφική εκπαίδευση, δημιουργική γραφή, ταινίες μικρού μήκους.

Maria Nefeli Stasinou

Abstract

Film projection for learning a language is known to be effective as a link to the target culture(s) as it is highly visual, authentic and readily available to the audience of the target culture. Generally in the digital age, literacy through cinema has gained the interest of researchers. The moving image is a vital global language. Education professionals know that young people's lives are informed and enlivened by the moving image. Critical understanding of cinema is becoming an integral part of literacy and the proliferation of digital technologies means that they can be used in all expressions of culture and the creative process. In addition, it is a social necessity to educate future citizens in the field of audiovisual media for their social development. Film Education (FE), although not part of formal education, is of interest because of its connection with creative writing and the benefits of the image. In Greece, FE is based only on private initiatives and on the initiatives of teachers who understand the connection of cinema with education.

This paper investigates the ways in which the cinematic image can be applied to the teaching and development of creative writing. It also proposes a specific scenario, which can be included in the context of formal education.

The creative part of the thesis includes an original script for a short film. The short film tries to talk about the relationship of teenagers with themselves, with school, with their family and the wider social environment.

Keywords: Audiovisual education, film education, creative writing, short films.

Εισαγωγή

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, μια νέα προσέγγιση του εγγραμματισμού εμφανίστηκε και σταδιακά αποδείχθηκε εξίσου απαραίτητη με την έντυπη παιδεία. Επικράτησε να λέγεται «εγγραμματισμός με τη βοήθεια των μέσων επικοινωνίας». Όπως επισημαίνει ο David Buckingham, η εκπαίδευση με τη βοήθεια των μέσων επικοινωνίας είναι η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με τα μέσα ενημέρωσης. Η παιδεία στα μέσα είναι το αποτέλεσμα – οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι. Ο εγγραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας περιλαμβάνει απαραίτητα «ανάγνωση» και «γραφή» (Buckingham, 2003, σ.4).

Δεδομένου ότι ο εγγραμματισμός ή ο πολυγραμματισμός είναι ένα σύνολο και ο εγγραμματισμός με τα μέσα είναι ένα υποσύνολο αυτού, έχουν προταθεί τέσσερις διαφορετικές υποκατηγορίες εγγραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας: τηλεοπτικός εγγραμματισμός (Buckingham, 1993), κινηματογραφική παιδεία (FEWG, 1999), εγγραμματισμός κινούμενης εικόνας (Burn & Leach, 2004) και ο πιο πρόσφατος εγγραμματισμός με βιντεοπαιχνίδια (Burn & Durran, 2007). Εμφανίστηκαν μετά από τον ήδη υπάρχοντα εγγραμματισμό με έντυπα μέσα, αλλά λόγω της εκτεταμένης χρήσης της τεχνολογίας, έχουν κερδίσει δημοτικότητα και ως εκ τούτου την προσοχή των ερευνητών. Έχουν γίνει μελέτες και ένας ολόκληρος λόγος για κάθε μία από αυτές τις υποκατηγορίες. Το ενδιαφέρον εστιάζεται ότι αποτελεί εγγραμματισμό κινούμενων εικόνων, κυρίως κινηματογραφισμό. Αυτές οι κινηματογραφικές μορφές εξαρτώνται από την δημιουργία ψηφιακών βίντεο, ενώ η μελέτη και η ανάλυσή τους πραγματοποιείται με βάση τις γενικές θεωρίες της παιδείας στα μέσα (Sturm, 2012).

Η ταινία για την εκμάθηση μιας γλώσσας για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι είναι αποτελεσματική ως σύνδεση με την ή τις κουλτούρες-στόχους, καθώς είναι ιδιαίτερα οπτική, αυθεντική και άμεσα διαθέσιμη για το κοινό της κουλτούρας-στόχου. Επίσης είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους μαθητές, οι οποίοι πλέον είναι συνηθισμένοι σε περιβάλλον πολυμέσων. Επιπλέον, στην ψηφιακή εποχή, οι έξυπνες τάξεις και οι μαθητές με γνώσεις τεχνολογίας πρωτοστατούν στις πρακτικές μάθησης και όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στις τάξεις τους. Όπως με κάθε παιδαγωγική καινοτομία, ωστόσο, οι εκπαιδευτές πρέπει να φροντίζουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με τρόπο που να ενισχύει ένα

μάθημα. Είναι συχνά ευθύνη των να χτίζουν με συνέπεια τα μαθήματά τους, με πολυμέσα ή μη, σε μια στερεή παιδαγωγική βάση (Sturm, 2012).

Όπως προτείνουν οι Jenkins et al. (2010), ο εγγραμματισμός με μέσα έχει πλέον αναμφισβήτητα μετατραπεί σε ψηφιακό εγγραμματισμό μέσω των λόγων της ευρείας και μερικές φορές αποκλειστικής χρήσης των ψηφιακών μέσων στον τομέα των Μελετών Μέσων. Δεδομένου ότι στις μέρες μας τα μέσα ενημέρωσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων, τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν και ακόμη και να συμμετέχουν στην κουλτούρα των μέσων ενημέρωσης. Πρέπει να ερμηνεύουν, να αναλύουν και να παράγουν προϊόντα μέσων ενημέρωσης, γεγονός που δημιουργεί μια νέα πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που πρέπει να αντιμετωπίσουν αυτό το νέο είδος εγγραμματισμού και να προσφέρουν στους μαθητές τους νέες μορφές αντίληψης και γνώσης. Στην πραγματικότητα, λόγω της εξέχουσας θέσης της κινούμενης εικόνας στην εποχή μας, ο εγγραμματισμός στα μέσα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της μεταμοντέρνας εκπαίδευσης. Αυτό που πρέπει να λάβουν υπόψη οι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να το διδάξουν είναι ότι η «ανάγνωση» και η «γραφή» των μέσων ενημέρωσης εξαρτώνται από την κουλτούρα των ίδιων των μαθητών. Το οικογενειακό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, εθνικό, θρησκευτικό και φυλετικό τους υπόβαθρο μαζί με την ηλικία και το φύλο τους καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις κινούμενες εικόνες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές σχηματίζουν «αυτό που η θεωρία της απόκρισης των αναγνωστών αποκαλεί «ερμηνευτικές κοινότητες»» (Burn & Durran, 2007, σ.4).

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στα μέσα και τους τρόπους διδασκαλίας της παιδείας με τα μέσα, οδηγώντας σε διαφορετικές προτάσεις και προσεγγίσεις. Επιπλέον, η εισαγωγή και διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση άνοιξε νέες προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς μέσω των μέσων ενημέρωσης λόγω των ψηφιακών εργαλείων (ψηφιακές κάμερες, ψηφιακές συσκευές εγγραφής φωνής, λογισμικό επεξεργασίας ήχου και εικόνας) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό και την παραγωγή ψηφιακών βίντεο. Επίσης, τα νέα ψηφιακά μέσα έχουν εξασφαλίσει ένα ευρύτερο κοινό για τα κείμενα μέσω των μαθητών, καθώς μπορούν να διανέμουν τα έργα τους στο διαδίκτυο δωρεάν, κυρίως χάρη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το YouTube. Με όλα αυτά τα εργαλεία ψηφιακής παραγωγής και διανομής, οι νέοι εργάζονται μόνοι τους ή σε

ομάδες και τους δίνεται η ευκαιρία όχι μόνο να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο κείμενο μέσων αλλά και να ερμηνεύσουν ήδη υπάρχον υλικό μέσων και πολύ συχνά να το ανακατασκευάσουν, δίνοντας νέο νόημα και ερμηνεία σε αυτό, ως «κειμενικοί κυνηγοί». Με αυτόν τον τρόπο, είναι ελεύθεροι να προβάλλουν τις προτιμήσεις και τις ταυτότητές τους μέσω του περιεχομένου της εργασίας τους και έχουν την ευκαιρία να απευθυνθούν στο παγκόσμιο διαδικτυακό κοινό τους και ακόμη και να λάβουν σχόλια από αυτά (Preeti, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο και δεδομένου του γεγονότος ότι σε πολλές αγγλόφωνες χώρες έχει διεξαχθεί έρευνα στον εγγραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας και αυτό το είδος εγγραμματισμού έχει εισαχθεί στο αγγλικό θέμα, η συγκεκριμένη εργασία ερευνά τους τρόπους με τους οποίους η κινηματογραφική εικόνα μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία και ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής.

A. Θεωρητικό Μέρος

1. Γενικό Μέρος

1.1 Κοινωνία της Εικόνας

Η εποχή της εικόνας έχει καταφθάσει με ορμητικότητα μετατρέποντας τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Η εικόνα αντιπροσωπεύει πλέον ένα ισχυρό οπτικό ερέθισμα καθώς εισβάλλει στην καθημερινότητά μας με έντονη παρουσία. Ο θεατής, πλέον, αντιμετωπίζει μία πληθώρα μηνυμάτων και πληροφοριών μέσα από τις εικόνες που τον περιβάλλουν. Κάθε εικόνα μεταφέρει τα δικά της μηνύματα, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών, πλαισιώνοντας τον κόσμο με ένα νέο τρόπο αντίληψης. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ζούμε στην εποχή της εικόνας και των εικονιστικών μέσων. Η εικονιστική εποχή έχει φέρει μια ανατροφοδότηση στην αντίληψή μας, όπου η οπτική επικοινωνία κυριαρχεί. Οι εικόνες δεν αποτελούν πια απλές απεικονίσεις, αλλά διαμορφώνουν την πραγματικότητα και δημιουργούν νέες πραγματικότητες για τον θεατή. Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της εικόνας σε όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου, όπως τη φωτογραφία, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τα ψηφιακά παιχνίδια, το διαδίκτυο μέχρι την εξατομικευμένη γραφική απεικόνιση ενός χαρακτήρα (avatar), τα διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων, τα εικονιστικά συστήματα ανταλλαγής μηνυμάτων. Με όλα τα παραπάνω, στο διαδίκτυο οικοδομείται ένα σύμπαν, κυριολεκτικά ή μεταφορικά, εικονικής πραγματικότητας. Ενήλικες και παιδιά περνούν μεγάλο μέρος από το χρόνο τους μπροστά σε μια οθόνη (τηλεόραση, υπολογιστή, κινητό τηλέφωνο). Αλλά και εκτός οθόνης δέχονται πληθώρα από οπτικοακουστικά μηνύματα (διαφημίσεις οπτικές ή ακουστικές, ταμπέλες καταστημάτων, πινακίδες οδικής σήμανσης κ.ά.)

Ο θεατής, ως δέκτης των εικόνων, βρίσκεται πλέον αντιμέτωπος με μια επικοινωνία που διαμορφώνεται μέσα από τη ροή των εικονικών ερεθισμάτων. Η οπτική εποχή αναδεικνύεται ως μια περίοδος, όπου οι εικόνες είναι κυρίαρχες στη μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών, καθιστώντας τον θεατή συμμετέχοντα σε ένα οπτικό κόσμο που σχεδιάζεται μπροστά στα μάτια του. Οι τεχνολογικές δυνατότητες τόσο για την παραγωγή, όσο και για τη διακίνηση εικόνων είναι πρωτοφανείς και συνεχώς

εξελισσόμενες. Από την επανάσταση της τηλεόρασης, του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου φτάσαμε στο κινητό τηλέφωνο που ενσωματώνει όλες τις λειτουργίες των άλλων μέσων (επικοινωνία, εργασία, ψυχαγωγία) Η «εικονιστική κοινωνία» προσφέρει στον άνθρωπο νέες δυνατότητες, παρέχει νέες εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης, δημιουργεί νέες αφηγηματικές κοινότητες, αλλά ταυτόχρονα εκδηλώνεται η αγωνία του να παρακολουθήσει τις εξελίξεις και να προσαρμοστεί. Η κυριαρχία της εικόνας σε συνδυασμό με την ψηφιοποίησή της θέτουν νέα δεδομένα και δημιουργούν την ανάγκη για περιγραφή και ανάλυση των χαρακτηριστικών του εικονιστικού υποκειμένου ως νέου ανθρωπότητας υπό το πρίσμα ενός ψηφιακού ανθρωπισμού. Ο άνθρωπος σε μια πρωτόγνωρη διαλεκτική σχέση ως «εικονιστικό υποκείμενο» με τους αλγόριθμους και την ψηφιακή εικόνα του εαυτού του μέσα σε μια μετανεωτερική κοινωνία (Τάσης, 2019).

Η κινούμενη εικόνα είναι μια κοινή και ζωτικής σημασίας παγκόσμια γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της δύναμης της κινούμενης εικόνας, είτε μεταδίδεται μέσω κινηματογράφου, είτε μέσω βίντεο, είτε μέσω διαδικτύου, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα οι στάσεις διέφεραν ως προς τη θέση της στα σχολεία. Η κριτική κατανόηση του κινηματογράφου, του βίντεο και της τηλεόρασης γίνεται αναπόσπαστο μέρος του γραμματισμού και η διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών σημαίνει ότι η ικανότητα δημιουργίας και χειρισμού κινούμενων εικόνων θα γίνει ολοένα πιο σημαντική δεξιότητα. Οι κινούμενες εικόνες είναι επίσης σημαντικές από μόνες τους ως πολύτιμο μέρος του πολιτισμού μας. Οι μαθητές χρειάζονται πρόσβαση στην ιστορία και το παγκόσμιο εύρος των επιτευγμάτων της κινούμενης εικόνας, προκειμένου να αναγνωρίσουν τι μπορούν να κάνουν οι κινούμενες εικόνες και να ενθαρρύνουν τις δημιουργικές τους φιλοδοξίες. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης γνωρίζουν ότι η ζωή των νέων πληροφορείται και εμπυχώνεται από την κινούμενη εικόνα. Από την πρώιμη παιδική ηλικία, ζούμε σε έναν κόσμο κορεσμένο από οπτικοακουστικά κείμενα. Τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο με κινούμενες εικόνες από ό,τι με τη σχολική εργασία, και μέσω αυτής αποκτούν τεράστια ποσότητα γνώσης και εμπειρίας στην οποία ορισμένοι δάσκαλοι μαθαίνουν να έχουν πρόσβαση και να αναπτύσσουν (British Film Institute, 2000).

Αυτοί οι δάσκαλοι υποστηρίζουν με ενθουσιασμό ότι η ικανότητα ανάλυσης ενός κειμένου κινούμενης εικόνας οξύνει τις απαντήσεις των μαθητών στη λογοτεχνία και

μπορεί να αυξήσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Οι κινηματογραφικές και τηλεοπτικές εκδοχές λογοτεχνικών κειμένων ή ιστορικών γεγονότων δελεάζουν περαιτέρω ανάγνωση και μελέτη. Στα σχολεία που ενθαρρύνουν τη δημιουργική εργασία κινούμενων εικόνων, οι δάσκαλοι σε πολλούς τομείς θεμάτων, συμπεριλαμβανομένων των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών, έχουν δει την αξία της. Οι μαθητές μπορούν να τεκμηριώσουν και να επικοινωνήσουν τη μάθησή τους σε κινούμενες εικόνες: συναρμολόγηση και επιλογή αποδεικτικών στοιχείων και χρήση ψηφιακής τεχνολογίας για την παρουσίαση ενός επιχειρήματος ή την κατασκευή μιας υπόθεσης. Η κινούμενη εικόνα μπορεί συχνά να είναι πιο κατάλληλη από γραπτά κείμενα ή ακίνητες εικόνες ως τρόπος παρουσίασης ιδεών ή διαδικασιών και για ορισμένα παιδιά προσφέρει νέους τρόπους επιτυχίας (British Film Institute, 2000).

1.2 Πολυτροπικά κείμενα- Πολυγραμματισμοί

Κύριο χαρακτηριστικό σε όλα μηνύματα που δέχεται καθημερινά ο άνθρωπος είναι η κυριαρχία της εικόνας απέναντι στο κείμενο, η σταδιακή υποχώρησή του (εφημερίδες, περιοδικά), καθώς και η επένδυση του λόγου από οπτικό και ακουστικό υλικό (δελτία ειδήσεων τηλεόρασης, διαφημίσεις). Οι εικονιστικοί επικοινωνιακοί τρόποι φέρονται να έχουν αντικαταστήσει ένα μεγάλο μέρος του γραπτού και προφορικού λόγου, δίνοντας τη δυνατότητα μετάδοσης μεγάλου αριθμού, «εύκολων» μηνυμάτων χαμηλού «πληροφοριακού φορτίου» (Κυπριώτης, 2006).

Εάν κοιτάξουμε γύρω μας, θα διαπιστώσουμε ότι η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας. Στην αύξηση του ενδιαφέροντός μας για τα άλλα σημειωτικά μέσα συνέβαλαν και διάφοροι επιστημονικοί χώροι, όπως οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, οι οποίες άλλαξαν την αντίληψή μας για το κείμενο, λογοτεχνικό και μη. Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνον νοήματος. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου. Ως κείμενο σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά

και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά. Μονοτροπικό είναι το κείμενο εκείνο το οποίο χρησιμοποιεί μόνο ένα σημειωτικό τρόπο για τη μετάδοση μηνυμάτων, λ.χ. μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα ή μόνο το οπτικό. Πολυτροπικό είναι το κείμενο εκείνο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή στην περίπτωση της τηλεόρασης και μουσική (Χοντολίδου, 1999).

Στην αύξηση του ενδιαφέροντός μας για τα άλλα σημειωτικά μέσα συνέβαλαν και διάφοροι επιστημονικοί χώροι, όπως οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, οι οποίες άλλαξαν την αντίληψή μας για το κείμενο, λογοτεχνικό και μη. Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνον νοήματος. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου (Χοντολίδου, 1999).

Καθίσταται επομένως ορατή η αναγκαιότητα για την εκπαιδευτική κοινότητα να χρησιμοποιήσει ποικίλα εργαλεία που να μπορούν να ανταποκριθούν στην κατανόηση, επεξεργασία και δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. Το ζήτημα μπορεί να εξεταστεί από δύο πλευρές: στο σχολείο διδάσκονται πλέον διαρκώς, ούτως ή άλλως, πολυτροπικά «κείμενα»: προσεγγίζονται και παράγονται λογοτεχνικά κείμενα, διδάσκονται και παράγονται ζωγραφικά έργα, οι μαθητές/τριες δραματοποιούν, οι καθηγητές/τριες διδάσκουν. Από την άλλη, το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας έτσι τους/τις μαθητές/τριες του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (τύπος, τηλεόραση, teletext, βιντεοκλίπ, Internet κ.λπ.). Μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών «κειμένων» (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών/τριών) θα καθιστούσε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες συνειδητότερους/ες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους

άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική (Law, 2020).

Ο ερχομός στο προσκήνιο των πολυτροπικών κειμένων (συνδυασμός κειμένου, εικόνας, ήχου) μετατόπισε το παιδαγωγικό ενδιαφέρον από τον εγγραμματισμό (literacy education) στον πολυγγραμματισμό: Μια ποικιλία μορφών επικοινωνίας που σχετίζονται με την τεχνολογία της εικόνας, των πληροφοριών και των πολυμέσων καθώς και τις διάφορες μορφές κειμένου που μπορούν να παραχθούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας να απαντήσει πειστικά στις νέες κοινωνικές συνθήκες, την οδήγησε στην εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική πρακτική (Γρόσδος, 2011).

Στον περίπλοκο, απαιτητικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο κόσμο, όπου «η ίδια η μορφή του σχολικού εγγραμματισμού μεταβάλλεται, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό» (Μητσικοπούλου, Β., 2001), ο σχολικός εγγραμματισμός καλείται να ενσωματώσει τόσο τρόπους ανάγνωσης και διαχείρισης του κοινωνικού εγγραμματισμού όσο και ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματισμού στις νέες τεχνολογίες: στον ψηφιακό εγγραμματισμό, στον εγγραμματισμό της ηλεκτρονικής πληροφορίας, στον εγγραμματισμό των μέσων μαζικής επικοινωνίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Burke, Snyder & Rager, 2009) και να καλλιεργήσει συγχρόνως την κριτική σκέψη απέναντί τους. Γι' αυτό ο ενδεδειγμένος τρόπος προσέγγισης είναι ο διαθεματικός, καθώς το κάθε γνωστικό αντικείμενο θέτει και καλλιεργεί σημαντικούς γνωστικούς στόχους και δεξιότητες, ενώ ο συνδυασμός τους αντικατοπτρίζει τη συνθετότητα της επικοινωνίας στη μεταμοντέρνα κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2003).

Οι μελέτες δημιουργικότητας στην πολυτροπικότητα έχουν πρωτοστατήσει από τη γνωστική επιστήμη για σχεδόν δύο δεκαετίες και ιδιαίτερα από τον τομέα της υπολογιστικής δημιουργικότητας τα τελευταία χρόνια. Ένα τέτοιο φαινόμενο μπορεί να εξηγηθεί από το πώς τοποθετείται η υπολογιστική δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τη Διευθύνουσα Επιτροπή του Συνεδρίου της Ένωσης Υπολογιστικής Δημιουργικότητας, η υπολογιστική δημιουργικότητα ορίζεται ως μια πολυεπιστημονική προσπάθεια που βρίσκεται στη διασταύρωση των πεδίων της

τεχνητής νοημοσύνης, της γνωστικής ψυχολογίας και της φιλοσοφίας. Δεδομένου ότι η τεχνητή νοημοσύνη απαιτεί την επεξεργασία από υπολογιστή πληροφοριών που μοιάζουν με τον ανθρώπινο εγκέφαλο και η δημιουργικότητα είναι μια γνωστική, ψυχολογική και φιλοσοφική δύναμη που τροφοδοτεί διάφορες πολυτροπικές μορφές των τεχνών όπως οι εικαστικές τέχνες, οι τέχνες του θεάματος, οι τέχνες μέσων και των λογοτεχνικών τεχνών, είναι φυσικό οι σπουδές δημιουργικότητας στην πολυτροπικότητα να ευδοκμούν στους εν λόγω κλάδους. Αυτό που είναι ίσως λιγότερο φυσικό τότε, δεδομένου ότι η γλώσσα είναι επίσης τεράστιας σημασίας στις τέχνες, είναι ο λόγος για τον οποίο η γλωσσολογία δεν έχει ακόμη παίξει σημαντικότερο ρόλο στις μελέτες δημιουργικότητας στην πολυτροπικότητα (Law, 2020). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο χάσμα μεταξύ γνώσης και γλώσσας; Η γνώση μπορεί να εξηγηθεί με αναφορά σε γλωσσικές διαδικασίες. Μήπως οφείλεται στο χάσμα μεταξύ δημιουργικότητας και γλωσσολογίας; Ο Carter (2004) έχει θεωρητικοποιήσει τη γλωσσική δημιουργικότητα στην καθημερινή κοινή ομιλία σε δύο κύριες κατηγορίες: τη διαμόρφωση προτύπων και την αναδιαμόρφωση προτύπων.

Παρόλο που ήταν ακόμη στα σπάργανά της, η γλωσσική έρευνα στην πολυτροπικότητα είχε ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του 1990. Μία από τις βασικές προσεγγίσεις στη γνωστική επιστήμη που έχει προσαρμοστεί ευρέως στην υπολογιστική δημιουργικότητα είναι από τον Boden (2009), ο οποίος ταξινομεί τη δημιουργικότητα σε P-δημιουργική ιδέα (P-Psychology ψυχολογική καινοτομία) και H-δημιουργική ιδέα (H-History ιστορική καινοτομία), καθώς και σε τρεις κύριους τρόπους παραγωγής καινοτόμων ιδεών: συνδυασμός, εξερεύνηση και μεταμόρφωση. Ο Boden (2009, σ. 24–25) ορίζει τους τρεις τύπους δημιουργικότητας ως εξής. Η συνδυαστική δημιουργικότητα παράγει άγνωστους συνδυασμούς γνωστών ιδεών και λειτουργεί κάνοντας συσχετίσεις μεταξύ ιδεών που προηγουμένως ήταν μόνο έμμεσα συνδεδεμένες. Η εξερευνητική δημιουργικότητα βασίζεται σε κάποιο πολιτισμικά αποδεκτό στυλ σκέψης ή «εννοιολογικό χώρο». Ο χώρος ορίζεται (και περιορίζεται) από ένα σύνολο γενεσιουργών κανόνων. Συνήθως, αυτοί οι κανόνες είναι σε μεγάλο βαθμό, ή ακόμα και εξ ολοκλήρου, σιωπηροί... το άτομο κινείται μέσα στο χώρο, εξερευνώντας τον για να ανακαλύψει τι υπάρχει εκεί. Στη δημιουργικότητα μετασχηματισμού ή μεταμόρφωσης, ο χώρος ή το στυλ μεταμορφώνεται από μόνο του αλλάζοντας (ή ρίχνοντας) μία ή περισσότερες από τις καθοριστικές του

διαστάσεις. Ως αποτέλεσμα, μπορούν τώρα να δημιουργηθούν ιδέες που απλά δεν θα μπορούσαν να έχουν δημιουργηθεί πριν από την αλλαγή.

Μια τέτοια ταξινόμηση της δημιουργικότητας δεν είναι διαφορετική από τη γλωσσική ταξινόμηση της δημιουργικότητας του Carter (2004). Για τη δημιουργία μοτίβων δημιουργικότητα είναι η «δημιουργικότητα μέσω της συμμόρφωσης με τους γλωσσικούς κανόνες και όχι η παραβίασή τους, η δημιουργία σύγκλισης, συμμετρίας και μεγαλύτερης αμοιβαίας σχέσης μεταξύ των συνομιλητών», η οποία είναι πρακτικά το γλωσσικό αντίστοιχο της συνδυαστικής δημιουργικότητας, ενώ η δημιουργικότητα αναμόρφωσης προτύπων είναι η «δημιουργικότητα από μετατόπιση της σκληρότητας, αναμόρφωση και αναμόρφωση προτύπων γλώσσας» (Vo & Carter, 2010, σ. 303), που είναι ουσιαστικά η γλωσσική εκδοχή των «διερευνητικών-μετασχηματιστικών τρόπων» (Carter, 2004, σ. 36), των δύο τρόπων που ο Boden (2009, σ. 25) παραδέχεται ότι «δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ διερευνητικής και μετασχηματιστικής δημιουργικότητας».

1.3 Δημιουργική Γραφή

Η «Δημιουργική Γραφή» είναι ένας όρος που προσπαθεί να αποδώσει τον αγγλοσαξονικό όρο «creative writing». Πρωτοεμφανίζεται το 1939 στο Πανεπιστήμιο Iowa των ΗΠΑ με την ίδρυση του Iowa Writer's Workshop. Το εργαστήριο υποστηρίζει την άποψη ότι η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχτεί, αλλά μπορεί να αναπτυχθεί το ταλέντο. Η αρχική αυτή θέση για την νεοεμφανιζόμενη δραστηριότητα συμφωνεί με τον Ανατόλ Φρανς που λέει «Γίνεσαι καλός συγγραφέας, ακριβώς όπως γίνεσαι καλός ξυλουργός, πλανιάροντας τις προτάσεις σου» (Κωτόπουλος, 2012).

Σημειώνοντας το στοιχείο της εξάσκησης, της προπόνησης στο γράψιμο θα ανιχνεύσουμε το πρώτο συνθετικό του όρου. Ο όρος φαίνεται καταχρηστικός γιατί κάθε γραφή είναι δημιουργική έτσι κι αλλιώς. Κατά τον Σουλιώτη είναι η δουλειά που κάνει το συγγραφέα και τον καλλιτέχνη, το χαμαλίκι, ταλέντο έχουν λίγο πολύ όλοι (Σουλιώτης, 2012). Όμως η δημιουργική γραφή δεν απευθύνεται μόνο στο συγγραφέα, που γράφει με συγκεκριμένο σκοπό την ολοκλήρωση του βιβλίου και την

Μαρία Νεφέλη Στασινού, «Ο Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση»
έκδοσή του. Απευθύνεται σε όλο τον κόσμο. Θα ονομάσουμε δημιουργικό γράψιμο,
την εργασία του συγγραφέα για να την αντιδιαστείλουμε από τη ΔΓ¹.

Η ΔΓ είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος η οποία στηρίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να φαντάζεται, να δημιουργεί και να εκφράζεται για τη δική του ευχαρίστηση μέσα από τη γραφή. Η ΔΓ ως θέμα στον εικοστό πρώτο αιώνα κατά σε κάποια θέματα εξακολουθεί να αντανακλά την προέλευσή του και σε άλλα είναι ριζικά διαφορετική. Η ταχεία ανάπτυξη, η παγκοσμιοποίηση και η επαγγελματοποίηση συγγραφέων που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην κοινότητα, έχουν συμβάλει στη ρευστότητα των αντιλήψεων σχετικά με τους στόχους και τις μεθόδους. Με άλλα λόγια, οι συγγραφείς και οι δάσκαλοι της γραφής, δεν διδάσκουν όλοι με τον ίδιο τρόπο, στο ίδιο πλαίσιο ή ακόμα και στην ίδια χώρα. Η Βρετανή συγγραφέας Rebecca O'Rourke (2005) επιστά την προσοχή σε αυτή τη ρευστότητα ρωτώντας: «Υπάρχει ένα παγκόσμιο «εμείς» εδώ – ή υπάρχουν συγκρούσεις εντός και μεταξύ των τρόπων και των τομέων πρακτικής;» (σ.58). Θεωρεί ότι οι συγγραφείς ανήκουν στην πραγματικότητα σε μία ή περισσότερες κοινότητες πρακτικής που λειτουργούν σε διαφορετικά τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (O'Rourke, 2005).

Ο Henry Wadsworth Longfellow δημιούργησε το πρότυπο του δασκάλου ως ακαδημαϊκός, εισερχόμενος στο πανεπιστήμιο «ως υποκατάστατο για την προστασία» και θέτοντας ένα πρότυπο για όσους ήθελαν να αφοσιωθούν στη λογοτεχνία – αλλά στην πραγματικότητα δεν δίδαξε ποίηση, αλλά γλώσσες. Επιπλέον, επεκτάθηκε και η αλληλογραφία ή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που ξεκίνησε τον δέκατο όγδοο αιώνα στη συγγραφή, δημιουργώντας τα θεμέλια για τη σύγχρονη κοινότητα και το διαδίκτυο (Myers, 1996).

Η γέννηση της ΔΓ ως ένα σύγχρονο μάθημα σε σχολικά και πανεπιστημιακά πλαίσια χρονολογείται από το δέκατο ένατο και αρχές του εικοστού αιώνα. Το μάθημα Advanced Composition που ξεκίνησε από το Χάρβαρντ τη δεκαετία του 1880 και την πρώτη προσπάθεια του Πανεπιστημίου της Αϊόβα, το Verse-Making, προσφέρθηκε το 1897, είναι οι πιο διάσημοι πρόγονοι της ΔΓ. Ο Hughes Mearns

¹ Στο εξής ΔΓ για λόγους συντομίας.

καθιέρωσε τη ΔΓ στα σχολεία τη δεκαετία του 1920 με σκοπό να ενθαρρύνει την «προσωπική ανάπτυξη». Στη συνέχεια οι δάσκαλοι τη χρησιμοποίησαν για να επιτύχουν έναν ειδικό εκπαιδευτικό στόχο, «τη μεταρρύθμιση και τον επαναπροσδιορισμό της ακαδημαϊκής μελέτης της λογοτεχνίας» (Myers, 1996, σ.4) σε επίπεδο σχολείου και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Myers, 1996).

Ο ιστότοπος του Πανεπιστημίου της Αϊόβα εξακολουθεί να ανακοινώνει ότι το Writers' Workshop, που ιδρύθηκε το 1936, είναι «το παλαιότερο μεταπτυχιακό δημιουργικό συγγραφικό πρόγραμμα στη χώρα.» Διατηρεί επίσης μια συντηρητική προσέγγιση σε αυτή τη φιλοσοφία από δύο απόψεις: πρώτον υποστηρίζοντας ότι το πρόγραμμα στα αγγλικά είναι ένα τερματικό πτυχίο που επιτρέπει στον κάτοχο να διδάξει δημιουργική γραφή σε επίπεδο κολεγίου και δεύτερον, ότι η γραφή δεν μπορεί να διδαχθεί, παρόλο που το ταλέντο μπορεί να καλλιεργηθεί. Αυτές οι δηλώσεις ισχύουν για την εμπειρία της Βόρειας Αμερικής κυρίως κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα (Myers, 1996).

Σε αγγλόφωνες χώρες, όπου η αξιολόγηση μάθησης έχει συστηματοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα, οι δάσκαλοι πρέπει να υποστηρίζουν ότι η γραφή μπορεί πράγματι να διδαχθεί, δεδομένου ότι απαιτείται να απαριθμήσουν τις δεξιότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλέγμα μονοπατιών με ποικίλες ατζέντες, συγγραφείς που εργάζονται με διαφορετικές ικανότητες σε διαφορετικά σημεία (Myers, 1996).

Σε προπτυχιακό επίπεδο η Anna Leahy (2005) διατυπώνει αυτό το σύμπλεγμα ως αμφισβήτηση της εξουσίας: Ποιος έχει άδεια να κάνει τι, ποιος έχει ποια δικαιώματα σε δημιουργικές και σε ακαδημαϊκές διαδικασίες και πώς όλα αυτά μπαίνουν σε ροή». Το πώς οι δάσκαλοι αποδίδουν αξία στα δημιουργικά αποτελέσματα είναι ακόμα ένα από τα κρίσιμα σημεία συζήτησης σε δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο, όπου πρέπει να απονεμηθούν βαθμοί. Σε ένα κοινοτικό πλαίσιο, ερωτήσεις σχετικά με την εξουσία πρέπει να ζητηθεί από μια σειρά ενδιαφερομένων με μερικές φορές ανταγωνιστικές ατζέντες. Η O'Rourke (2005), για παράδειγμα, υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο οι συγγραφείς στην κοινότητα βρίσκουν μέσα υποστήριξης, διδάσκουν νεοφερμένους, σφυρηλατούν εναλλακτικές σταδιοδρομίες και αναζωογονούν όχι μόνο τη δική τους πρακτική αλλά και τοπικούς πολιτισμούς υπό

επισημαίνει συνθήκες χρηματοδότησης. Κλειδί σε αυτή τη διαδικασία είναι η κατανόηση της γραφής ως κοινωνική πρακτική, που εκτιμά επίσης τη δημιουργία ως ερμηνευτικά, λογοτεχνικά κείμενα (O'Rourke, 2005).

Αυτή η κατανόηση των πλεονεκτημάτων της γραφής ως διαδικασίας καθορίζει το πώς ενσωματώνεται στα σχολικά προγράμματα σπουδών, με στόχους όπως η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η υποστήριξη, η αυτοέκφραση και η αύξηση της αυτοεκτίμησης. Η παιδαγωγική στρατηγική επιτρέπει σε «δάσκαλους και μαθητές (ηγεσία και άτομα)» να λειτουργούν από κοινού ως «κρίσιμοι συν-ερευνητές» και έτσι αντιμετωπίζουν «το έργο της εκ νέου δημιουργίας γνώσης» (Kroll, 2013).

Από τη θεμελιώδη μελέτη του Myers, η ΔΓ συνέχισε να επανεφευρίσκεται σε κάθε νέο πλαίσιο. Σε σύγκριση με καθιερωμένους πανεπιστημιακούς κλάδους, τα όριά της είναι ευέλικτα, ώστε να μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα τμήμα Αγγλικών ή Επικοινωνιών ή σε σχολή Πολιτιστικών Σπουδών, Ανθρωπιστικών Σπουδών ή Επαγγελματικής Γραφής. Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως νηπιαγωγεία, πανεπιστήμια, μεταπτυχιακά προγράμματα και ούτω καθεξής, καθορίζουν στόχους, οι οποίοι μπορεί να κυμαίνονται από την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, τη βελτίωση του γραμματισμού ή την προώθηση της ικανότητας δεύτερης γλώσσας (Kroll, 2013).

1.4 Τυπική, Μη-τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση

Οι Coombs και Ahmed παρέχουν έναν πολυαναφερόμενο ορισμό της τυπικής εκπαίδευσης ως «το θεσμοθετημένο, χρονολογικά βαθμολογημένο και ιεραρχικά δομημένο... σύστημα, που καλύπτει το κατώτερο δημοτικό σχολείο ως και τα ανώτερα τμήματα του πανεπιστημίου» (Coombs & Ahmed, 1974, σ. 8). Αυτός ο ορισμός υπονοεί ότι η τυπική μάθηση περιλαμβάνει έναν αριθμό στοιχείων. Η τυπική μάθηση περιλαμβάνει θεσμούς μάθησης, κάτι που συνεπάγεται επίσης έναν ρόλο για καθορισμένους εκπαιδευτικούς (π.χ. δασκάλους). Κάποιοι υποστηρίζουν ότι αυτό σημαίνει ότι η τυπική μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό επικεντρωμένη στον δάσκαλο (Dovey & Fisher, 2014), στηρίζεται σε δραστηριότητες του δασκάλου (Radović &

Passey, 2016), καθοδηγούμενη από διαδοχικά δομημένους μαθησιακούς στόχους και οργανώνεται σε ένα χρονολογικά διαβαθμισμένο σύστημα (Garner et al., 2015).

Η μάθηση σε τυπικά συστήματα είναι γενικά ιεραρχική (δηλαδή, βασίζεται σε μαθησιακούς στόχους που οργανώνονται σε γραμμικές προόδους). Τα ιδρύματα και οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνες χρονοδιαγράμματος (Johansson, 2003) και εφαρμόζουν άμεσες διδακτικές συμπεριφορές (π.χ. δράσεις που προορίζονται ρητά να διδάξουν γνώσεις και δεξιότητες και να διαχειριστούν μια τάξη, όπως επίδειξη, εξήγηση, παροχή ανατροφοδότησης, διορθώσεις και καθορισμός στόχων (Jung & Choi, 2016). Τα τυπικά συστήματα τείνουν επίσης να ορίζουν ελάχιστες απαιτήσεις για την υποχρεωτική συμμετοχή των μαθητών (π.χ. χρόνια παρακολούθησης ή καθοδηγούμενες ώρες μάθησης) (Moldovan & Bocoș-Bințișan, 2015). Η μάθηση σε τυπικά συστήματα είναι σκόπιμη από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Yeasmin et al., 2020). Η τυπική μάθηση οδηγεί συχνά σε πιστοποίηση και αναγνώριση σε επικυρωμένα διπλώματα ή τίτλους σπουδών. Το κίνητρο για τυπική μάθηση τείνει να συνδέεται με την επιδίωξη εξωτερικών ανταμοιβών (π.χ. βαθμοί αξιολόγησης) περισσότερο από ό,τι για άλλους λιγότερο τυπικούς τύπους μάθησης (Pienimäki et al., 2021).

Η μετρημένη μάθηση μπορεί επίσης να αποτελέσει μέρος της συνάρτησης αξιολόγησης, καθώς μια τέτοια λειτουργία απαιτείται συνήθως για επίσημα συστήματα (Alhajjar, 2021). Η τυπική μάθηση τείνει να επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό σε προτασιακές και όχι σε διαδικαστικές μορφές γνώσης και αυτή η γνώση βασίζεται σε καθιερωμένο περιεχόμενο που μπορεί να γενικευτεί πέρα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (PowdyeI, 2016).

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η τυπική μάθηση δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη γνωστική επιτυχία, δηλαδή στις επιτυχίες που αποδίδονται σε γνωστικές ικανότητες, από άλλους λιγότερο τυπικούς τύπους μάθησης (Romí & Schmida, 2009). Ο ορισμός του Leask (2009) για τα τυπικά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνει έναν αριθμό βασικών στοιχείων που συνδέονται συνήθως με την έννοια: Όταν αναφερόμαστε στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, αναφερόμαστε στο διαδοχικό πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης δραστηριοτήτων και εμπειριών που οργανώνονται γύρω από καθορισμένους τομείς περιεχομένου, θέματα, και πόρους, οι στόχοι των οποίων

αξιολογούνται με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένων εξετάσεων και διαφόρων τύπων εργασιών, εργαστηριακών συνεδριών και άλλων πρακτικών δραστηριοτήτων (Leask, 2009, σ. 207).

Ένα βασικό στοιχείο ενός τυπικού προγράμματος σπουδών είναι ότι οργανώνεται και διέπεται από ένα καλά καθορισμένο σύνολο κανόνων ή χαρακτηριστικών (Alnajjar, 2021). Τα τυπικά προγράμματα σπουδών είναι συχνά ένα γραπτό πρόγραμμα (επίσης γνωστό ως γραπτό, ρητό ή επίσημο πρόγραμμα σπουδών, (Bamkin, 2020). Το γραπτό πρόγραμμα μπορεί (και συχνά θα) περιλαμβάνει μια σειρά από πτυχές, όπως σκοπούς, στόχους/πρότυπα, σχέδια μαθημάτων, εξοπλισμό που θα χρησιμοποιηθεί, περιεχόμενο, σειρά διδασκαλίας για συγκεκριμένα θέματα, διαδικασία αξιολόγησης, στρατηγικές διδασκαλίας, σχολικά βιβλία και αξιολογήσεις. Ο Wilkinson (2014) αυξάνει επίσης αυτή τη λίστα με δημοσιευμένα αναλυτικά προγράμματα και σχετικά έγγραφα πολιτικής. Το πρόγραμμα σπουδών θα τείνει επίσης να θεσπίζεται σε επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Alnajjar, 2021). Τα τυπικά προγράμματα σπουδών θα τείνουν επίσης να οργανώνουν το περιεχόμενο διαδοχικά. Για παράδειγμα, ο Johansson (2003) δηλώνει ότι «η μάθηση στο σχολείο πρέπει να είναι προοδευτική, που σημαίνει ότι υπάρχει ένα σχέδιο και μια συνειδητή στρατηγική από τον δάσκαλο που σημαίνει ότι το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αυξήσει τις γνώσεις του από ένα χαμηλότερο επίπεδο σε ένα υψηλότερο. » (Johansson, 2003, σ. 112). Αυτό δείχνει ότι το τυπικό πρόγραμμα σπουδών ακολουθεί μια συνειδητή στρατηγική για την ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών σε υψηλότερο επίπεδο. Δεδομένου ότι η τυπική μάθηση καθορίζεται γενικά (Läänemets et al., 2018), μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους υπεύθυνους για την οργάνωση της εκπαίδευσης (π.χ. κρατικοί ή περιφερειακοί φορείς) για την τυποποίηση των πρακτικών μάθησης σε διαφορετικές τοποθεσίες σε ένα σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι η τυπική μάθηση μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση, τη ρύθμιση και τον έλεγχο της εκπαίδευσης προς όφελος της αποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει επίσης ότι τα επίσημα προγράμματα σπουδών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αύξηση της κατάστασης ορισμένων δεξιοτήτων και γνώσεων που θεωρούνται σημαντικές για την κοινωνία. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να αξιοποιηθεί για να διασφαλιστεί ότι ορισμένα πράγματα διδάσκονται στα σχολεία, όπως τα κοινωνικά και τα άτομα (Cain & Charman, 2014).

Οι Coombs και Ahmed παρέχουν έναν πολυαναφερόμενο ορισμό της μη τυπικής εκπαίδευσης. Είναι «κάθε οργανωμένη, συστηματική, εκπαιδευτική δραστηριότητα που διεξάγεται εκτός του πλαισίου του επίσημου συστήματος για την παροχή επιλεγμένων τύπων μάθησης σε συγκεκριμένες υποομάδες του πληθυσμού, ενήλικες καθώς και παιδιά» (Coombs & Ahmed, 1974, σ. 8). Όπως πολλοί ορισμοί της μη τυπικής εκπαίδευσης, φαίνεται ότι είναι «μια «αρνητική» έννοια με την έννοια ότι είναι άρνηση κάτι άλλου. Δίνει λίγες θετικές ενδείξεις περιεχομένου, προφίλ ή ποιότητας» (Bjørnåvold, 2000, σ. 22). Ο ορισμός των Coombs και Ahmed υπονοεί ότι η μη τυπική μάθηση περιλαμβάνει πολλά στοιχεία. Σχεδιάζεται συστηματικά (σε κάποιο βαθμό), και δομείται γύρω από τους μαθησιακούς στόχους (Garner et al., 2015). Πραγματοποιείται εκτός της υποχρεωτικής εκπαιδευτικής παροχής, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε (π.χ. σε σχολικά κτίρια) (Mok, 2011). Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν συνεπάγονται ότι η μη τυπική μάθηση μπορεί να προωθηθεί μέσω Έμμεσων Διδακτικών Συμπεριφορών (Indirect Teaching Behaviours-ITBs), οι οποίες είναι επίσης γνωστές ως μη άμεσες διδακτικές συμπεριφορές. Οι ITB περιλαμβάνουν εκφράσεις προσώπου, τόνο φωνής, χειρονομίες και ούτω καθεξής. Οι Jung και Choi (2016) σημειώνουν ότι οι ITB είναι πολύτιμες για την έρευνα που διερευνά τις επιπτώσεις των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών στην κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Οι Jung και Choi (2016) διαπίστωσαν ότι οι ITB ήταν σημαντικές για την προώθηση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, την ενθάρρυνση της ανάπτυξης αποτελεσματικών σχέσεων των μαθητών με τους συνομηλίκους και την παροχή κινήτρων στους μαθητές. Μέρος αυτού του θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος επηρεάζεται από την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και τις συμπεριφορές φροντίδας, οι οποίες είχαν σημαντικό αντίκτυπο στη συμμετοχή των μαθητών. Αυτό είναι σημαντικό καθώς η μη τυπική μάθηση είναι συχνά αυτοκατευθυνόμενη, περιλαμβάνει έναν βαθμό επιλογής των μαθητών στη δέσμευση και βασίζεται σε κάποιο στοιχείο εγγενούς κινήτρου. Ως εκ τούτου, ο ρόλος των ITBs φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός, καθώς μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη μη τυπική μάθηση. Η μη τυπική εκπαίδευση απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και οι ερευνητές σημειώνουν ότι έχει δύο στόχους. Ο ένας είναι να είναι να εκπαιδεύσει όσους δεν εξυπηρετούνται επί του παρόντος από την τυπική εκπαίδευση (αντισταθμίζοντας τους περιορισμούς του επίσημου συστήματος) και ένας άλλος

είναι να ενθαρρύνει την κοινωνική ένταξη μέσω της στόχευσης ειδικά περιθωριοποιημένων μαθητών (Gee, 2015).

Ο ορισμός των Coombs και Ahmed έχει επαυξηθεί. Ορισμένοι σχολιαστές υπογραμμίζουν πώς η μη τυπική μάθηση εστιάζεται περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών από την επίσημη μάθηση, και αυτό συνεπάγεται μια σειρά από πράγματα. Η μη τυπική μάθηση περιλαμβάνει την επιλογή του εκπαιδευόμενου σε μαθησιακά στοιχεία (π.χ. ευέλικτες σπονδυλωτές ρυθμίσεις ή επιλογή περιεχομένου στα προγράμματα μάθησης), μεγαλύτερη ελευθερία για τους μαθητές να συμμετάσχουν ή να εγκαταλείψουν μια δραστηριότητα (εθελοντισμός) και χρήση της αξιολόγησης για την κύρια ενημέρωση της μάθησης. Η μη τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από τη σκοπιά του εκπαιδευόμενου (Radović & Passey, 2016 •Straka, 2004) και το κίνητρο για μάθηση μπορεί να είναι εγγενές στον εκπαιδευόμενο (Eshach, 2007). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η μη τυπική μάθηση αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση από τον θεσμοθετημένο έλεγχο της γνώσης (π. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι η μη τυπική μάθηση είναι γενικά λιγότερο βασισμένη σε διαπιστευτήρια από την τυπική μάθηση, επομένως βασίζεται λιγότερο σε επίσημα προσόντα (Ivanova, 2016).

Οι επιπτώσεις της μη τυπικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σχετίζονται με τις δομημένες πτυχές της μάθησης. Ο Mok (2011) αναφέρει ότι «η μη τυπική μάθηση αναφέρεται σε ένα είδος μάθησης το οποίο είναι σχετικά συστηματικό και (αλλά όχι απαραίτητα) προσχεδιασμένο, με σαφή πρόθεση εκ μέρους του μαθητή και του δασκάλου να ολοκληρώσει μια συγκεκριμένη μαθησιακή εργασία». (Mok, 2011, σ. 15).

Η άτυπη μάθηση ορίζεται συχνά ως μια υπολειπόμενη κατηγορία μη τυπικής μάθησης (Schugurensky, 2000, σ. 2). Αυτό μπορεί να είναι προβληματικό καθώς ο ορισμός κάτι με το τι δεν είναι δεν βοηθά στην κατανόηση των ιδιοτήτων του (Bourke et al., 2018, σ. 772). Ο ορισμός της άτυπης μάθησης μπορεί επίσης να είναι προβληματικός καθώς μερικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τους όρους άτυπη μάθηση, χωρίς κατανόηση των ιδιοτήτων της (Bourke et al., 2018, σ. 772). Ο ορισμός της άτυπης μάθησης μπορεί επίσης να είναι προβληματικός καθώς μερικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τους όρους άτυπη και μη τυπική εναλλακτικά (Colley et al., 2003). Οι

Coombs και Ahmed παρέχουν έναν ορισμό της άτυπης μάθησης ως: «η δια βίου διαδικασία μέσω της οποίας κάθε άτομο αποκτά και συσσωρεύει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και ιδέες από καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση στο περιβάλλον... Γενικά [είναι] ανοργάνωτη και συχνά μη συστηματική. Ωστόσο, αντιπροσωπεύει το μεγάλο μέρος της συνολικής μάθησης οποιουδήποτε ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του» (Coombs & Ahmed, 1974, σ. 3).

Αυτός ο ορισμός υπονοεί ότι η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει έναν αριθμό στοιχείων. Μπορεί να είναι υποπροϊόν άλλων εμπειριών (Allaste et al., 2021). Περιλαμβάνει τη σιωπηρή γνώση που δεν αναζητείται συγκεκριμένα και μπορεί να παραμείνει απαρατήρητη από τον εκπαιδευόμενο, π.χ., «η άτυπη μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό αόρατη, επειδή μεγάλο μέρος της είτε θεωρείται δεδομένο είτε δεν αναγνωρίζεται ως μάθηση. Έτσι, οι ερωτηθέντες δεν έχουν επίγνωση της δικής τους μάθησης» (Eraut, 2004, σ. 249). Είναι επίσης δυνατό για τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν την απρόβλεπτη άτυπη μάθηση, και αυτό ονομάζεται τυχαία μάθηση (Schugurensky, 2000, σ. 3). Ο ορισμός των Coombs και Ahmed υποδηλώνει ότι η άτυπη μάθηση δεν βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις και ότι μπορεί να διευκολυνθεί από «περισσότερο ειδικούς άλλους» και συνομηλίκους με επιρροή (Bourke et al., 2018· Eshach, 2007).

Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές έχουν σημαντικό επίπεδο επιρροής στη διαδικασία. Η μάθηση είναι ενσωματωμένη σε ουσιαστική δραστηριότητα (για τον εκπαιδευόμενο), είναι πιθανό να ξεκινήσει από τον μαθητή και να υποκινείται από μια αντιληπτή ανάγκη (Bourke et al., 2018). Η άτυπη μάθηση είναι εθελοντική (Garner et al., 2015) και δεν δομείται ρητά από άλλους (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, ιδρύματα κ.λπ.) (Alnajjar, 2021). Η άτυπη μάθηση εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από την κατάσταση. Παρόλο που εμφανίζεται παντού (Gloria et al., 2014), είναι ιδιαίτερα ενοποιημένη και διαμορφωμένη από το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται. Το σημαντικό σημείο εδώ είναι ότι η μάθηση διαμορφώνεται άμεσα από χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος και όπου οι εργασίες «έχουν νόημα» σε σχέση με αυτό το πλαίσιο (Morris, 2019).

Αν και ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της επικαλύπτονται με άλλους τύπους μάθησης, η άτυπη μάθηση διαφέρει από αυτούς καθώς αψηφά τη συστηματική

οργάνωση (Norqvist & Leffler, 2017). Αυτή η έλλειψη οργάνωσης σημαίνει ότι η μάθηση μπορεί να φαίνεται τυχαία (δηλαδή, όχι διαδοχικά δομημένη, Pienimäki et al., 2021) και δεν μπορεί να πιστοποιηθεί (Alnajjar, 2021· Bourke et al., 2018). Η άτυπη μάθηση βασίζεται λιγότερο στη γλώσσα από την επίσημη μάθηση. Ενώ η σχολική μάθηση μπορεί να βασίζεται στη γλώσσα, η άτυπη μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει μη λεκτικούς τρόπους συμπεριφοράς (δηλαδή, μάθηση μέσω της πράξης), μοντελοποίηση, ιδιωτική δοκιμή και σφάλμα, και κριτική των μελών της κοινότητας (Cain & Charman, 2014).

1.5 Οπτικοακουστική εκπαίδευση –Κινηματογράφος

Το πρώτο μέσο-εργαλείο με το οποίο ασχολήθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα και κέρδισε το ενδιαφέρον της ήταν ο κινηματογράφος. Ήταν φυσικό επακόλουθο αφού ο κινηματογράφος είναι ένα κατ'εξοχήν «πολυτροπικό κείμενο». Συνδυάζει γραπτό κείμενο (σενάριο),προφορικό λόγο, εικόνα, ήχο και μουσική. Ενσωματώνει ή περιλαμβάνει στοιχεία από το θέατρο, τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία. Ταυτόχρονα έχει ένα χαρακτηριστικό που στερούνται οι άλλες τέχνες, το μοντάζ, δηλαδή την επεξεργασία μετά τη δημιουργία του έργου. Η 28η Δεκεμβρίου 1895 που γίνεται η πρώτη δημόσια προβολή ταινίας στο Παρίσι, θεωρείται η επίσημη μέρα που ο κινηματογράφος έκανε την εμφάνισή του. Εδραιώθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα και κυριάρχησε τον 21ο αιώνα. Σήμερα έχει αναγνωριστεί ως τέχνη, αποκαλείται «έβδομη τέχνη» δίπλα σε αρχιτεκτονική, γλυπτική, ζωγραφική, λογοτεχνία, μουσική, θέατρο. Η σχέση του κινηματογράφου με την εκπαίδευση αρχίζει στη δεκαετία του 1920 και από τη δεκαετία του 1930 παρουσιάζονται διάφορες προσεγγίσεις για τη σχέση αλλά και την επίδραση του κινηματογράφου στα παιδιά και το σχολείο. Σήμερα 100 περίπου χρόνια μετά, παρ' ότι η αξία του κινηματογράφου αναγνωρίζεται από όλους και η αξιοποίησή του στην εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη και σημαντική, παρατηρείται το φαινόμενο της μη ενσωμάτωσής του στα αναλυτικά προγράμματα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Την ΚΕ (Κινηματογραφική Εκπαίδευση) τη συναντάμε σε πολλές εκδοχές και διάφορα πλαίσια (Παπαδόπουλος, 2020):

1. Δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος σπουδών (τυπική εκπαίδευση), δηλαδή στην τάξη κατά τη διάρκεια του

σχολικού προγράμματος σπουδών, η οποία μπορεί να σχετίζεται ή όχι με το πρόγραμμα σπουδών (τυπική εκπαίδευση).

2. Δραστηριότητα μετά το σχολείο, δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος σπουδών. Πρόκειται για «τρίτους χώρους» εντός του σχολείου αλλά εκτός του αναλυτικού προγράμματος, όπως οι κινηματογραφικές λέσχες μετά το σχολείο και τα σχετικά προγράμματα. Τέτοιες δραστηριότητες υπάρχουν σε πολλά ευρωπαϊκά σχολεία και συχνά περιλαμβάνουν τη διοργάνωση εργαστηρίων, σεμιναρίων και προβολών. Οι δραστηριότητες αυτής της κατηγορίας περιλαμβάνουν: α) την προώθηση της δημιουργικότητας και της συμμετοχής των παιδιών σε κινηματογραφικά φεστιβάλ, β) θερινά σχολεία και κινηματογραφικά προγράμματα που επισκέπτονται διάφορες πόλεις και διοργανώνουν κινηματογραφικές παραγωγές, προβολές και εργαστήρια, γ) Εξ αποστάσεως μαθήματα ΚΕ για εκπαιδευτικούς και γονείς, τα οποία βοηθούν στην εύρεση των κατάλληλων θεμάτων συζητήσεων σε σχετικά φόρουμ.
3. Εξωσχολικές δραστηριότητες (στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης ή της άτυπης εκπαίδευσης). Πραγματοποιούνται συνήθως σε πολιτιστικούς χώρους που χρηματοδοτούνται και οργανώνονται από πολιτιστικούς φορείς (κινηματογράφοι, φεστιβάλ κινηματογράφου, εθνικά κινηματογραφικά γραφεία κ.λπ.). Αυτή είναι η κατηγορία περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό πρωτοβουλιών. Ωστόσο, πρόκειται συνήθως για τοπικές πρωτοβουλίες με αυθόρμητη συμμετοχή των μαθητών και λίγοι μαθητές συμμετέχουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η έμφαση δίνεται συνήθως στην πρακτική και την προβολή ταινιών (χωρίς ανάλυση ή κριτική προσέγγιση) και οι μαθητές καλούνται να παράγουν ταινίες μικρού μήκους χωρίς να ασχοληθούν με τη γλώσσα του κινηματογράφου ή τη θεωρία.

1.6 Η ΚΕ στην Ελλάδα

Η ενότητα θα μπορούσε να δανειστεί τον τίτλο «Όταν ο κινηματογράφος πήγε σχολείο και γύρισε με κλάματα» από το βιβλίο του Ν. Θεοδοσίου. Από την πρώτη προβολή ταινιών σε σχολείο στην Ελλάδα το 1903, μέχρι το πρόγραμμα «Μελίνα»

και το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους, γεγονότα που αποτελούν σταθμούς στην πορεία της ΚΕ στην Ελλάδα, η πορεία ήταν αντιφατική αλλά ενδιαφέρουσα. Το 1915 ο Κωστής Παλαμάς σε αντίθεση με το επίσημο κράτος γράφει για το εργαλείο μιας σύγχρονης παιδείας. Το εκπαιδευτήριο του Η. Κωνσταντινίδη από το 1916 έχει αίθουσα κινηματογράφου και είναι το πρώτο που καθιερώνει σε μόνιμη βάση έναν παιδικό κινηματογράφο και προβάλλει όχι μόνο εκπαιδευτικές αλλά και ποιοτικές ταινίες για παιδιά και νέους. Το πρόγραμμα της πρώτης προβολής όπως μας πληροφορεί ο Γ. Ξενόπουλος περιλαμβάνει ένα ντοκιμαντέρ από τη ζωή των προσκόπων και δύο Γαλλικές ταινίες «Εν Οικογενεία» του Ε. Μαλό και «Η τρουμπέτα του Μπεμπέ». Το 1952 η Ε. Παϊδούση χρησιμοποιεί όχι μόνο εκπαιδευτικές ταινίες αλλά και ταινίες υψηλών καλλιτεχνικών αξιώσεων. Οι πρώτες καταγραφές οργανωμένων μεταβάσεων μαθητών σε κινηματογράφο αναφέρονται το 1900 στην Κύπρο, το 1913 στη Χίο, το 1916 στο Ολύμπια στη Θεσσαλονίκη, το 1918 στην Αθήνα. Ο Σύνδεσμος για την ανάπτυξη του Παιδικού Κινηματογράφου το 1930 οργάνωσε προβολές σε κινηματογράφο που παρακολούθησαν 25000 παιδιά σε Αθήνα και Πειραιά. Το Δημοτικό σχολείο Καλογρέζας είναι το πρώτο δημόσιο σχολείο που ο δάσκαλος Τ. Τσαγκιάς εμπνεόμενος από την ΚΕ εισάγει στην καθημερινή σχολική ζωή τον κινηματογράφο. Η Άννα Γιαννοπούλου, διευθύντρια του Αρσάκειου γράφει σε άρθρο για τη σημασία του κινηματογράφου στην εκπαίδευση των νέων. Στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκτέων μαθημάτων σχολείων Μ. Εκπαίδευσης 1931-32 στο μάθημα των νέων ελληνικών της Πέμπτης τάξης ο κινηματογράφος αναφέρεται σαν άλλο θεατρικό είδος μαζί με το μελό δραμα. Στο Δημοτικό σχολείο Μελισσίου Κορινθίας έχουμε ένα λαϊκό σχολείο. όπου ο κινηματογράφος χρησιμοποιείται στα πρότυπα του «μοντέρνου σχολείου» (Φρενέ). Δεν περιορίζονται μόνο στις προβολές στην τάξη αλλά προβάλλουν τις ταινίες στους χωρικούς και με τα χρήματα που κερδίζουν αγοράζουν νέες ταινίες εμπλουτίζοντας την ταινιοθήκη τους (Παπαδόπουλος, 2020).

Στο πρόγραμμα σπουδών του 2011 για την υποχρεωτική εκπαίδευση με τίτλο «Νέα σχολεία - σχολεία για τον 21ο αιώνα», αναφέρεται ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών για την αισθητική αγωγή θα συμβάλει σε ολοήμερα, καινοτόμα, βιώσιμα, χωρίς αποκλεισμούς και ψηφιακά σχολεία, παρέχοντας ένα ευέλικτο πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη έμφαση στις δεξιότητες και τους μαθησιακούς στόχους και όχι στη διδακτέα ύλη. Για το σκοπό αυτό, το νέο πρόγραμμα σπουδών

περιλαμβάνει μια ενότητα για την «οπτικοακουστική έκφραση» στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, με προτεινόμενο περιεχόμενο, μαθησιακούς στόχους και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στις «Ενότητες και περιεχόμενα μαθησιακών περιοχών» στο πλαίσιο των τεχνών. Ειδικότερα, οι στόχοι είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων (χρήση κάμερας, μικροφώνου) και η γνώση ορισμένων πτυχών της θεωρίας και των τεχνικών του κινηματογράφου (αφήγηση, ήχος). Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η δεύτερη πρόταση για πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα τμήμα με τίτλο «Πρόγραμμα σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση». Για παράδειγμα, καλλιτεχνική φωτογραφία, animation, video art, δημιουργική ηχογράφηση (ραδιοφωνική και ηχητική σκηνοθεσία), κόμικς, όλες οι μορφές ηλεκτρονικής οπτικοακουστικής έκφρασης σε ηλεκτρονικά μέσα (computer graphics, 3D animation, εγκαταστάσεις εικονικής πραγματικότητας κ.λπ.). Στόχος είναι να εξοικειωθούν οι σπουδαστές με την καλλιτεχνική οπτικοακουστική έκφραση και «να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας ποιοτικότερης κριτικής στάσης απέναντι στα οπτικοακουστικά έργα, βασισμένης στο αισθητικό γούστο, στην απρόβλεπτη υποκειμενική ανάγνωση και σκέψη» (Παπαδόπουλος, 2020).

Επιπλέον, κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας εγκρίνει ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται από φορείς εξωτερικού του Ελληνικού Δημοσίου, τα οποία θα μπορούσαν να εμπλέξουν μαθητές και εκπαιδευτικούς στη διαδικασία «ανάγνωσης» και «γραφής» με τη βοήθεια μέσων ενημέρωσης υπό την καθοδήγηση επαγγελματιών. Η πρώτη πρωτοβουλία εμφανίστηκε το 1998 από το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους. Μια άλλη εκδήλωση που έχει σχέση με τον κινηματογράφο είναι η «Ευρωπαϊκή Συνάντηση Οπτικοακουστικής Δημιουργίας Νέων CAMERA ZIZANIO», που διοργανώνεται από το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας, η οποία πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Ολυμπιακών Αγώνων 2001-2004 και υπήρξε θεσμός στην Ελλάδα από τότε. Το τρίτο κινηματογραφικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για τέσσερα σχολικά έτη, από το 2006 έως το 2010, ήταν το «Minidoc: Ένα κινηματογραφικό πορτρέτο», ένα φεστιβάλ ντοκιμαντέρ για τα σχολεία της Χαλκιδικής, στη Μακεδονία, Ελλάδα, που διοργανώνεται από το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.

Αυτό το Φεστιβάλ Κινηματογράφου διοργάνωσε επίσης ένα φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους με το όνομα «Πάμε σινεμά;» για τέσσερα συνεχόμενα σχολικά χρόνια ξεκινώντας το 1999. Φιλοξένησε ταινίες από ελληνικά σχολεία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Το ίδιο φεστιβάλ έχει αναδιοργανωθεί από τα τέλη του 2013 αλλά με τη μορφή ενός έργου που πραγματοποιείται με μαθητές ελληνικών σχολείων που διδάσκονται την κινηματογραφική γλώσσα και δημιουργούν ταινίες με τη βοήθεια επαγγελματιών. Επιπλέον, το «Artfools video festival» της Λάρισας που διοργανώνεται από το 2009 φιλοξενεί επίσης σχολικές ταινίες μικρού μήκους, ενώ τοπική πρωτοβουλία είναι το «Cineμάθεια», δηλαδή κινηματογραφική μάθηση, ένα Σχολικό Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χίου, που φιλοξενεί ταινίες μικρού μήκους και ντοκιμαντέρ από νησιωτικά σχολεία από την περιοχή του Βορείου Αιγαίου. Η ΜΚΟ «Κάρπος», που ιδρύθηκε το 2008, είναι επίσης πολύ ενεργή στο χώρο και προσφέρει εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολεία, όπως το σχολικό πρόγραμμα «Σινεμά-Μαθήματα» στην Κρήτη και εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς ενώ η Ταινιοθήκη της Ελλάδος, ένας μη κερδοσκοπικός πολιτιστικός οργανισμός για την έρευνα, τη συλλογή, τη διατήρηση και την προώθηση της ελληνικής και διεθνούς κινηματογραφικής κληρονομιάς διοργανώνει κινηματογραφικές προβολές και συλλόγους για μαθητές και ενήλικες (Arnaouti, 2014).

Εκτός από τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες που προαναφέρθηκαν, επίσημος μέτοχος των ελληνικών μέσων ενημέρωσης ήταν το Ελληνικό Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων (ΕΙΟΜ), το οποίο «καταργήθηκε το 2011, λόγω περικοπών δημοσίων δαπανών, εν μέσω της μεγάλης οικονομικής κρίσης». Αυτό το Ινστιτούτο διεξήγαγε έρευνα στα μέσα ενημέρωσης, συμπεριλαμβανομένης της παιδείας στα μέσα επικοινωνίας, και μάλιστα διοργάνωσε εκπαιδευτικά έργα και προγράμματα σε συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους φορείς άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Arnaouti, 2014). Έβλεπε την «εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας ως τρόπο προώθησης της υπεύθυνης ιδιότητας του πολίτη» (Voros et al., 2008, σ. 29), αποδίδοντάς της μια κοινωνική λειτουργία. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι τα ευρήματα του Euromedia Project σχετικά με την Ελλάδα οδήγησαν σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν την Εκπαίδευση στα ΜΜΕ ως αναγκαιότητα προς όφελος των πολιτών και της κοινωνίας γενικότερα, διότι μέσω αυτού του θέματος μπορεί να γίνει ενδυνάμωση τόσο των ατόμων όσο και των ενημερωμένων

Μαρία Νεφέλη Στασινού, «Ο Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση» πολιτών. προωθείται και, όπως αναφέρθηκε, «ο ενημερωμένος πολίτης είναι ο καλύτερος πολίτης» για μια δημοκρατική κοινωνία (Αρναουτί, 2014).

Ένας από τους κρατικούς θεσμούς που έχει παραμείνει ενεργός επί του παρόντος στον τομέα της εκπαίδευσης στα μέσα και της παιδείας στα μέσα είναι το EDU TV Greece, το οποίο «προβάλλει υλικό από κινηματογραφικά αρχεία και κατά καιρούς παράγει διαδικτυακούς πόρους μάθησης για μαθητές δημοτικού έως γυμνασίου», ενώ συνεργάζεται με κινηματογραφικά φεστιβάλ προβάλλοντας την παιδική και νεανική δουλειά. Επιπλέον, το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, το Εθνικό Μουσείο Κινηματογράφου που εποπτεύεται από το Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού, παρέχει «ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης για μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων» (Αρναουτί, 2014). Η έλλειψη παιδείας στα μέσα ενημέρωσης στην ελληνική επίσημη εκπαίδευση, όμως, συνεπάγεται προβλήματα και ελλείψεις στις περιπτώσεις της περιστασιακής εφαρμογής της.

Στη μεταπτυχιακή της διατριβή, η Kyrgisanva (2013) επιχείρησε μια κατηγοριοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο σε σχέση με τη χρήση του εγγραμμιατισμού στα μέσα επικοινωνίας στη διδακτική τους πρακτική στην Κύπρο, η οποία παρουσιάζει κοινά στοιχεία με την Ελλάδα. Πρώτα έρχεται ο προστατευτισμός κατά των ΜΜΕ, ένα φαινόμενο που εμφανίστηκε αρκετά αργά στην Ελλάδα και εξακολουθεί να είναι εμφανές, λόγω της καθυστερημένης άφιξης της τηλεόρασης που έφερε μαζί της τον φόβο των κακών συνεπειών του, κυρίως της πλύσης εγκεφάλου. Η ίδια μελέτη δείχνει, όμως, ότι αυτό δεν είναι μόνο ελληνικό αλλά και παγκόσμιο ζήτημα.

Προτείνεται οι δραστηριότητες οπτικοακουστικής έκφρασης να συμπεριληφθούν σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται ότι, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις για την υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων και παρέχεται ένας ηλεκτρονικός οδηγός υποστήριξης με τίτλο «Οδηγός του εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής σε όλες τις βαθμίδες», ο οποίος περιλαμβάνει στοιχεία τεχνολογίας και θεωρίας του κινηματογράφου. Στο πρόγραμμα σπουδών για τις οπτικοακουστικές αναπαραστάσεις οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να

χρησιμοποιούν ειδικά σχεδιασμένα σχέδια δραστηριοτήτων. Σε αυτά τα σχέδια δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός εργάζεται ομαδικά με τα παιδιά σε μικρές ομάδες. Η ίδια η δραστηριότητα εισάγει και αναπτύσσει τις βασικές έννοιες της οπτικοακουστικής αναπαράστασης, τις οποίες ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά διερευνούν από κοινού. Σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις, στα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η ομάδα μπορεί να χρειαστεί τη βοήθεια ενός ειδικού στον τομέα (μοντέλο συνεργάτη εμπειρογνώμονα - partnership). Η προτεινόμενη δραστηριότητα βασίζεται πιθανότατα στον οδηγό δραστηριοτήτων του BFI² από τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Στόχος είναι να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις σε θέματα που σχετίζονται με την παραγωγή των δικών τους οπτικοακουστικών κειμένων. Όσον αφορά την αξιολόγηση, προτείνεται να γίνει σε τρία επίπεδα: το έργο που παράγεται από το κοινό, την ενεργό συμμετοχή κάθε μέλους της ομάδας στη διαδικασία παραγωγής του έργου και, τέλος, την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό μέσω του ημερολογίου δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο των εικαστικών τεχνών, μια άλλη ενότητα (αριθ. 7) με τίτλο «Φωτογραφία - Γελοιογραφία – Κινηματογράφος» περιλαμβάνεται μόνο στο μάθημα επιλογής «Καλλιτεχνική Εκπαίδευση» του πρώτου έτους του λυκείου (Παπαδόπουλος, 2020).

Ανταποκρινόμενο σε πρόσκληση του προγράμματος «Δημιουργική Ευρώπη», το BFI ηγήθηκε ενός έργου για την ανάπτυξη ενός πλαισίου υποστήριξης των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ΚΕ στην Ευρώπη. Τα βασικά σημεία είναι τα τρία "C": Critical, Creative και Cultural, ή Κριτική, Δημιουργία και Πολιτισμός. Αναλυτικότερα:

Κριτική προσέγγιση: Στόχος είναι να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να εκφράζουν σκεπτικισμό και να εγείρουν προβληματισμούς σχετικά με τους χαρακτήρες, την πλοκή, τις προδιαγεγραμμένες αξίες και την αισθητική κατά την παρακολούθηση μιας ταινίας. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να κατανοήσουν την πρόθεση του σκηνοθέτη και να αξιολογήσουν το κινηματογραφικό έργο.

² BFI: British Film Institute (Βρετανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου)

Δημιουργική προσέγγιση: Η σύγχρονη ψηφιακή παραγωγή ταινιών έχει επιτρέψει τη δυνατότητα στους θεατές να είναι δημιουργικοί. Η κινηματογραφική εκπαίδευση θα πρέπει, επομένως, να προάγει όχι μόνο την κριτική εκτίμηση των ταινιών, αλλά και μια κουλτούρα διυπουργικής κινηματογραφικής δημιουργίας από το κοινό, η οποία απαιτεί την ενθάρρυνση μιας σειράς δεξιοτήτων όπως η έρευνα, η ανάλυση, ο πειραματισμός, η εξερεύνηση ιδεών, η οργάνωση, η χρήση της τεχνολογίας και η εφαρμογή τεχνικών παραγωγής.

Πολιτιστικές προσεγγίσεις: Ο κινηματογράφος μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των πολιτιστικών, εθνικών και ιστορικών ταυτοτήτων. Όσο ευρύτερη είναι η πρόσβαση στον κινηματογράφο, τόσο πιο παγκόσμια είναι η κοσμοθεωρία. Για παράδειγμα, οι νέοι μοιράζονται τις κινηματογραφικές τους εμπειρίες στο YouTube και οι κινηματογραφιστές συμμετέχουν σε κινηματογραφικά φεστιβάλ. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Κινηματογραφική Εκπαίδευση (2015) αποτελεί άμεση απάντηση στις εκκλήσεις για ένα μοντέλο κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Το πλαίσιο έχει έξι στόχους, σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν τις ακόλουθες ικανότητες: Να κατανοούν τη «γλώσσα» που χαρακτηρίζει τον κινηματογράφο. Να γνωρίζουν πώς παράγονται και καταναλώνονται οι ταινίες συλλογικά και ατομικά. Να ασχολούνται κριτικά, αισθητικά, συναισθηματικά, πολιτισμικά και δημιουργικά με την ταινία. Να αναζητούν τακτική πρόσβαση σε κινηματογραφικές ταινίες. Να αναγνωρίζουν το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μιας ταινίας. Να αναστοχάζονται πάνω σε τρόπους εμπειρίας και εξερεύνησης του κινηματογράφου (Δημητριάδου, 2016).

2. Ειδικό Μέρος

2.1 Κινηματογράφος και Μουσική

Η εξέλιξη από την πρώτη μουσική επένδυση της ταινίας μέχρι την καθιέρωση των βραβείων Όσκαρ κινηματογραφικής μουσικής ήταν εντυπωσιακή. Γι αυτό κρίνουμε απαραίτητο να υπάρχει στην κινηματογραφική λέσχη οπωσδήποτε η θεματική υποενοότητα μουσική και κινηματογράφος. Μέσα από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει θα δώσει στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εικόνα, τόσο για την ιστορική διαδρομή του κινηματογράφου, όσο κυρίως για τη βιοματική εμπειρία στην απόλαυση της ταινίας. Το δεύτερο βήμα είναι να μνηθούν σε ένα κινηματογράφο χωρίς φωνή και χωρίς ήχο. Τα παιδιά παρακολουθούν ένα ολιγόλεπτο απόσπασμα της ταινίας του βωβού κινηματογράφου «The kid» (1921) – Charlie Chaplin χωρίς καθόλου ήχο. Εκμεταλλευόμαστε τις αυθόρμητες ερωτήσεις των παιδιών αν είναι χαλασμένη η ταινία ή γιατί δε μιλούσαν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή και καταγράφουμε το γεγονός ότι δεν υπήρχαν οι τεχνικές δυνατότητες. Πληροφορούνται για την πρακτική ανάγκη της μουσικής που έπρεπε να σκεπάζει τον ενοχλητικό θόρυβο που έκανε η μηχανή προβολής εκείνα τα χρόνια. Τα ρωτήσαμε αφού δε μπορούσε να υπάρχει ομιλία αν θα ήθελαν να συνοδεύεται η ταινία από κάποια μουσική και απάντησαν ναι. Παρακολουθήσαμε το ίδιο απόσπασμα με τη μουσική επένδυση που είχε. Πληροφορήθηκαν ότι τα πρώτα εκείνα χρόνια η μουσική που συνόδευε τις ταινίες ήταν ζωντανή από πιάνο ή κιθάρα.

Στη συνέχεια οργανώθηκε η αντίστοιχη δραστηριότητα από τους μαθητές και τα υπάρχοντα μουσικά όργανα του σχολείου. Στη δεύτερη φάση του project έγινε προβολή ενός αποσπάσματος διάρκειας 3,40 λεπτών από την βωβή ταινία του Charlie Chaplin “Το τσίρκο” (1928). Είναι η γνωστή σκηνή όπου ο ήρωας (“Σαρλό”) εγκλωβίζεται σε ένα κλουβί με ένα λιοντάρι το οποίο -αρχικά- κοιμάται. Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι από συνειδητή επιλογή όλα τα αποσπάσματα που προβλήθηκαν στα παιδιά κατά την διάρκεια του project ήταν από κωμωδίες τόσο για να είναι πιο βατές στην παρακολούθηση όσο και για να λειτουργήσουν περισσότερο θελκτικά στην υπό διαμόρφωση σχέση με το μέσο. Αφού το απόσπασμα προβλήθηκε

μια φορά (εν μέσω πολλών.. γέλιων), σε δεύτερη φάση σταματούσε η προβολή εν είδει stop carre με στόχο να γίνει η αναγνώριση των συναισθημάτων που σε κάθε τέτοια στιγμή εκφράζει με το σώμα του και το πρόσωπό του ο πρωταγωνιστής. Τα παιδιά, με ένα αρκετά πλούσιο συναισθηματικά λεξιλόγιο, αποκωδικοποίησαν τον πρωταγωνιστή ως “φοβισμένο”, “σε πανικό”, “σκεπτικό”, “παγωμένο”, “άνετο”, “σίγουρο”, “τροχασμένο” κ.λπ. Στη συνέχεια, έγινε συζήτηση για το ποια μουσική θα ήταν κατάλληλη για κάθε αποτυπωμένο συναίσθημα και κυρίως τί ύφος θα πρέπει να έχει η εκάστοτε μουσική, αλλά επιπλέον και τί ένταση θα ήταν καλό να έχει.

Επιπλέον, αφού η ταινία προβλήθηκε και με την δεδομένη μουσική της συνοδεία (καθώς ο Τσάπλιν έγραφε συνήθως και τις μουσικές των ταινιών του), έγινε συζήτηση κατά πόσο αυτή η υπάρχουσα μουσική αποδίδει τα συμβαίνοντα στο έργο, και ακόμα πόσο τα ακολουθεί ή απλώς δίνει ένα γενικότερο συναίσθημα με κάποιους επιπλέον τονισμούς. Σε αυτό το σημείο έγινε μια σύντομη αναφορά στον τρόπο μουσικής συνοδείας των κινουμένων σχεδίων (ουσιαστικά στην τεχνική “mickey mousing” όπου η μουσική και άλλοι υποκατάστατοι ήχοι προσπαθούν να αποδώσουν σε απόλυτη χρονική και αφηγηματική αντιστοιχία ό,τι συμβαίνει στην προβαλλόμενη ιστορία). Επίσης, τα παιδιά εντόπισαν το τί συμβαίνει στην μουσική (με αυτήν πλέον ως επίκεντρο) σε κάθε στιγμιότυπο αλλά και σε σχέση με την κινησιολογική έκφραση του ήρωα.

Στην τρίτη φάση, έγινε προβολή ενός αποσπάσματος από την ταινία “τα φώτα της πόλης”, πάλι του Τσάρλι Τσάπλιν (1931). Επιλέχθηκε η επίσης διάσημη σκηνή του αγώνα πυγμαχίας. Τα παιδιά παρακολούθησαν το απόσπασμα με 2 διαφορετικές συνοδείες αλλά και εντελώς βωβά. Τους αναφέρθηκε ότι εκείνη την εποχή συχνότατα ΔΕΝ υπήρχε μόνο μία μουσική συνοδεία μιας ταινίας και ότι ήταν πιθανό σε κάθε κινηματογραφική αίθουσα να υπήρχε και άλλη μουσική προσέγγιση.

Μετά και τις τρεις προβολές έγινε μια άτυπη “στατιστική” νύξη για το ποια εκδοχή τους άρεσε περισσότερο. Το ενδιαφέρον ήταν ότι πολλά -αναλογικά- παιδιά είπαν ότι τους άρεσε η εν πλήρη σιωπή προβολή της ταινίας. Επιστημονικά αυτό έχει και ένα επιπλέον ενδιαφέρον καθώς η σύγχρονη ιστοριογραφία έχει αποδείξει ότι δεν έλειπαν οι προβολές κατά την περίοδο του βωβού κινηματογράφου οι οποίες γινόντουσαν χωρίς καμία ηχητική παράβαση.

Το συγκεκριμένο κινηματογραφικό απόσπασμα είχε κύριο στόχο την εξοικείωση των παιδιών με την παράμετρο των “ηχητικών εφέ” τα οποία είχαν - ειδικά μια περιοδο-πολύ σημαντικό ρόλο στην προβολή μιας ταινίας του βωβού κινηματογράφου. Σε αυτό το πλαίσιο και με στόχο την ουσιαστική μουσική πράξη, εντοπίστηκαν στο κινηματογραφικό απόσπασμα κινήσεις και συμβαίνοντα που χρήζουν ηχητικής υπόκρουσης και στο τέλος, τα παιδιά αφού τους είχαν μοιραστεί διάφορα κρουστά όργανα, συνόδευσαν τα ίδια την προβολή της συγκεκριμένης σκηνής. Για την συνοδεία χρησιμοποιήθηκαν ταμπουρίνια, ντέφια, μαράκες, πιατίνια, τρίγωνα, μεγάλα τύμπανα, ξύστρες και woodblocks. Τα παιδιά μοιράστηκαν σε ομάδες σύμφωνα με τα κοινά όργανα που έπαιζαν ή και σε σχέση με ηχοχρωματικούς συνδυασμούς. Τα παιδιά σε αυτά τα επί της οθόνης συμβάντα εντόπισαν -μετά και από σχετικές ερωτήσεις- την ανάγκη διαφορετικού ήχου και χρήσης διαφορετικού οργάνου σε κάθε διαδραματιζόμενη κινησιολογική ή άλλη έκφραση. Σημαντικό, επίσης, θέμα που αναπτύχθηκε και το οποίο προέκυψε και κατά τις πρόβες της ηχητικής συνοδευτικής πράξης ήταν αυτό του “συγχρονισμού”, θέμα που ταλάνιζε και τότε (αλλά και σήμερα) τις διάφορες προβολές βωβού κινηματογράφου. Τα παιδιά διαπίστωσαν στην πράξη, ότι πρέπει να παρακολουθούν συγκεντρωμένα την ταινία αλλά και να θεωρούνται προανακρουστικά σημεία για να παραβαίνουν ηχητικά την κατάλληλη στιγμή. Τα παιδιά διαπίστωσαν επίσης, ότι μια αποτυχημένη ως προς τον συγχρονισμό παρέμβαση μπορεί έως και να χαλάσει την ροή παρακολούθησης της ταινίας.

Τελικά, έγινε η προβολή του κινηματογραφικού αποσπάσματος υπό μορφή παράστασης στην τάξη με τα παιδιά να το συνοδεύουν ηχητικά με εξαιρετική επιτυχία ως προς τον συγχρονισμό αλλά και την εκτέλεση. Η παράσταση αυτή βιντεοσκοπήθηκε ως αρχειακό υλικό. Να επισημανθεί, επίσης, ότι στα πλαίσια του συγκεκριμένου πρότζεκτ, έγινε σε ολιγόλεπτες συνέχειες, προβολή ενός μέρους της ταινίας “το χαμίνι” (Τσάπλιν 1921) η οποία έσπαγε ως ένα βαθμό την επικέντρωση στις αμιγώς κωμικές σκηνές, δεδομένου ότι η ταινία (όπως και όλες του Τσάπλιν σε συνολική θεώρηση) έχει πολλά λυρικά και συναισθηματικά “φορτισιακά” στοιχεία. Ήταν πραγματικά αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά κάθε φορά που σταματούσε (λόγω περάτωσης της διδακτικής ώρας) η προβολή, στο αμέσως επόμενο μάθημα ζητούσαν να δουν την συνέχεια της αφήγησης.

Κάνοντας έναν συμπερασματικό “απολογισμό” θα μπορούσαν επιγραμματικά να αναφερθούν τα εξής: 1. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την τέχνη του βωβού κινηματογράφου, έμαθαν βιωματικά κάποια στοιχεία για αυτόν και γνώρισαν κάποιους διάσημους συντελεστές του (τα παιδιά της τάξης που πλέον ξέρουν τον Τσάρλι Τσάπλιν είναι σαφέστατα τα περισσότερα). 2. Σε σχέση με το προηγούμενο, καλό είναι να αναφερθεί και η πολύ θετική ανάδραση που ήρθε από γονείς που πληροφορήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά το project. 3. Ήταν ενδιαφέρον ότι το project απευθύνθηκε σε παιδιά μόλις Β δημοτικού τα οποία όμως ανταποκρίθηκαν θετικότατα και παραγωγικότατα σε αυτό. Παρουσιάζει αντίστοιχα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι το ίδιο σε γενικές γραμμές πρότζεκτ είχε υλοποιηθεί στο 77ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης πριν από τρία χρόνια, με την ουσιώδη όμως διαφορά ότι η εμπλεκόμενη τάξη ήταν η ΣΤ δημοτικού. 4. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν σε ιδιαίτερα μεγάλο εύρος το θέμα της μουσικής συνοδείας σε αυτήν την μορφή τέχνης αλλά και να συμμετέχουν βιωματικά σε αυτήν. 5. Δόθηκε ένα ακόμη “εργαλείο” για την καλλιέργεια και διερεύνηση του πεδίου των ανθρώπινων συναισθημάτων . 6. Τα παιδιά είχαν μια αφορμή, μέσω της τέχνης να προσεγγίσουν το παρελθόν τόσο ως προς τις εικόνες του (που αποδίδει μια κινηματογραφική ταινία εκείνης της εποχής) όσο και ως προς μια μορφή τέχνης που μπορεί ταυτόχρονα να παίζει με τον ενεστώτα και τον παρελθόντα χρόνο 7. Στα θετικά εγγράφεται το γεγονός ότι τα παιδιά θέλησαν από μόνα τους στο τέλος να δουν μια ολόκληρη ταινία του βωβού κινηματογράφου, διαδικασία που σίγουρα δεν είναι εύκολη για κάποιον (ακόμα και ενήλικα -όπως έχει δείξει η πράξη), που δεν είναι εξοικειωμένος με τον βωβό κινηματογράφο 8. Τα παιδιά συμμετείχαν μέσω ομαδικής και συνεργατικής διαδικασίας τόσο μέσω της μουσικής πράξης όσο και μέσω των υποκινητικών ερωτημάτων που ετίθεντο από τον διδάσκοντα 9. Το πιο σημαντικό από όλα: τα παιδιά βίωσαν με ανεπιτήδευτη χαρά όλο το project και γέλασαν πολλές φορές κατά την διάρκεια των διάφορων προβολών (Μπιλιλής, 2016).

2.2 Παιδαγωγική και Κινηματογράφος

Η τεχνολογία έχει υποστηρίξει τη σημερινή εκπαίδευση όσο τίποτα πριν. Αυτή η τεχνολογική παρέμβαση έχει επηρεάσει το πρόγραμμα σπουδών, τους μαθητές και τους δασκάλους στη διαδικασία παράδοσης στην τάξη τους. Με την πρόοδο των οπτικοακουστικών και ψηφιακών τεχνολογιών, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τις υιοθέτησαν αποτελεσματικά στην παιδαγωγική τους (Van Den Beemt et al., 2020). Οι μαθητές της y (άτομα που γεννήθηκαν μεταξύ 1990 και 1996) και gen z (άτομα που γεννήθηκαν μεταξύ 1997 και 2012) έχουν εκτεθεί σε διάφορα οπτικοακουστικά μέσα μέσω διαφόρων ηλεκτρονικών και ψηφιακών συσκευών. Ως εκ τούτου, έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης από τους δασκάλους τους. Οι δάσκαλοι έχουν μάθει τα ίδια θέματα μέσω διαφορετικών μέσων όπως χαρτί στυλό ή κιμωλία και ομιλία, και τώρα χρειάζονται βοήθεια για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές κατανοούν και ασχολούνται με το υλικό του μαθήματος (Szyliowicz & Green, 2019).

Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι πρέπει να εξελιχθούν σε μια νέα παιδαγωγική που να περιλαμβάνει αυτή τη νέα γενιά προηγμένων μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι γεννήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν πριν από την επανάσταση της ψηφιακής τεχνολογίας, μια τέτοια εξέλιξη γίνεται προκλητική και προσθέτει άγχος στους εκπαιδευτικούς (Henderson & Corry, 2021). Αυτό το μετασχηματισμένο στυλ μάθησης για τους μαθητές καθιστά πολύ πιο απαραίτητη την ανάγκη μετατόπισης της προσέγγισης από τη διδασκαλία στη μάθηση μέσω της χρήσης διαφόρων διαθέσιμων οπτικοακουστικών τεχνολογιών. Μια τέτοια στροφή σε αυτά τα νέα στυλ μάθησης που βασίζονται στην τεχνολογία μπορεί εύκολα να επιτευχθεί μέσω της υποστηρικτικής κουλτούρας και διαχείρισης (Kankal et al., 2023). Η ψηφιακή τεχνολογία και η παιδαγωγική μεικτής μάθησης παρέχουν ευκαιρίες για νέα και διακριτικά μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας (Truss & Anderson, 2023).

Με την εύκολη διαθεσιμότητα της τεχνολογίας, το Διαδίκτυο, την πρόσβαση σε μια σειρά ταινιών και την καινοτομία των καθηγητών στην παιδαγωγική τους, οι ταινίες ως παιδαγωγικό εργαλείο εισέρχονται στα μαθήματα διαχείρισης εκπαίδευσης και

δείχνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα για αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Με επαρκή προετοιμασία και καθοδήγηση, η χρήση ταινιών μπορεί να μειώσει το άγχος των δασκάλων και να τους βοηθήσει να επιτύχουν αποτελεσματικά περιβάλλοντα διδασκαλίας (Kankal et al., 2023).

2.3 Επικοινωνιακές δεξιότητες

Υπάρχουν τέσσερις δεξιότητες επικοινωνίας που είναι αδιαχώριστες σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτές οι δεξιότητες είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή. Ο Harmer (2007) κατέταξε αυτές τις τέσσερις δεξιότητες σε δύο μεγάλες κατηγορίες: παραγωγικές και δεκτικές. Η ομιλία και η γραφή είναι παραγωγικές. Ωστόσο, η ακρόαση και η ανάγνωση είναι δεκτικές. Ο Harmer (2007) τόνισε περαιτέρω στο διάσημο βιβλίο του *The Practice of English Language Teaching* ότι αυτές οι δεξιότητες δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στην απομόνωση καθώς η συνομιλία απαιτεί και τις τέσσερις δεξιότητες για να ενωθούν. Αυτές οι δεξιότητες συνήθως διαδέχονται η μία την άλλη και παραδοσιακά οι οδηγίες γλωσσικών δεξιοτήτων τις χωρίζουν. Ο κύριος λόγος είναι να συντονίσουν ορισμένες από τις μαθησιακές δραστηριότητες και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν τι προορίζονται να κάνουν τα μαθήματά τους και πώς μπορούν.

Πολλοί μαθητές δεν νιώθουν άνετα στο να αποκτήσουν δεξιότητες όπως γραμματική κατανόηση, κείμενο και ομιλία της γλώσσας-στόχου. Αυτό δεν σημαίνει ότι έχουν πρόβλημα να μιλήσουν και να γράψουν. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές εκτίθενται ως επί το πλείστον σε μαθήματα γραμματικής, ανάγνωσης και κατανόησης και ακρόασης βίντεο ή αντικειμένων γλώσσας, χωρίς να ενθαρρύνονται να μεταφέρουν τις σκέψεις τους στη σύνθεση ή στη συνομιλία. Οι Creme & Lea (2008) δήλωσαν ότι παλαιότερα, το γράψιμο γινόταν ως μεμονωμένη πρακτική που εστίαζε στην ορθότητα της πρότασης. Σήμερα, η αποτελεσματική γραφή είναι «μια περίπλοκη διαδικασία που αποτελείται από πολλά διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων που τελικά καταλήγουν σε αυτό το προϊόν» (Nightingale, 2000, σ. 135).

Η γραφή χαρακτηρίζεται από ποικίλες διαφορές. Η γραφή είναι μια σκόπιμη, κοινωνική αλληλεπίδραση που περιλαμβάνει επίσης τον εγγραμματισμό. Στην

πραγματικότητα, η γραφή μπορεί να εξεταστεί μόνο από τη σκοπιά μιας ομάδας αντί ενός ατόμου. Έτσι, η γραφή απαιτεί ένα απλό και λεπτομερές μήνυμα, καθώς δεν υπάρχει πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Είναι σημαντικό να μεταφέρουμε τις σκέψεις και την αντίληψή μας με έναν ακριβή τρόπο γραφής. Παραδίδουμε τις έννοιες και τις σκέψεις μας με έναν καλά οργανωμένο τρόπο ή περνάμε από μια γνωστική διαδικασία για να επιτύχουμε παραγωγική γραφή (Afrin, 2014). Σύμφωνα με τον Afrin (2014), η γραφή είναι στην πραγματικότητα μια διανοητική διαδικασία, κατά την οποία πρώτα ανακατεύουμε τις ιδέες και τις σκέψεις μας όταν γράφουμε. Στη συνέχεια διαχειριζόμαστε αυτές τις έννοιες σε σχήμα φράσεων ή προτάσεων με νόημα και φτιάχνουμε ένα συνεκτικό κομμάτι κειμένου. Αρκετές επιμέρους δεξιότητες όπως ο προγραμματισμός, η τακτοποίηση, η επεξεργασία, η αναθεώρηση κ.λπ. προκύπτουν από αυτή τη γνωστική διαδικασία γραφής.

Ο Myles (2002) θεώρησε επίσης τη συγγραφή μια πολύπλοκη και πολυσχιδή διαδικασία, που απαιτεί τη σύνθεση ιδεών διαμόρφωσης, την ικανότητα για αναδιατύπωση του κειμένου σε μια ουσιαστική περιγραφή. Ως εκ τούτου, φαίνεται πιο ενοχλητικό για τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δεξιότητες γραφής σε σύγκριση με άλλες γλωσσικές δεξιότητες. Είναι δύσκολο να διδάξεις και να μάθεις τη γραφή γιατί το γράψιμο είναι μια δύσκολη δεξιότητα. Δεν είναι εύκολη δραστηριότητα, αντίθετα, μπορεί να θεωρηθεί μια δύσκολη ψυχολογική διαδικασία που περιλαμβάνει προσεκτική σκέψη, πειθαρχία και συγκέντρωση (Grami, 2010). Το μυστικό της έξυπνης γραφής και νοήματος είναι ένας συνδυασμός ιδεών και γνώσης (Jones et. al., 2010).

Με βάση την παλαιότερη εμπειρία πρακτικών δεξιοτήτων γραφής, μια πιο προσεκτική ματιά δείχνει ότι μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων για την αποτελεσματική διδασκαλία της γραφής, τρεις από τις πιο κοινές προσεγγίσεις υποτίθεται ότι είναι η προσέγγιση προϊόντος, η προσέγγιση διαδικασίας και η προσέγγιση του είδους. Οι ερευνητές σε αυτόν τον τομέα ισχυρίστηκαν ότι όλες αυτές οι μέθοδοι έχουν τα δικά τους δυνατά σημεία ή αλλά ταυτόχρονα είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους (Grami, 2010 • Hayland, 2002).

Η μέθοδος γραφής με βάση το προϊόν είναι μια καθιερωμένη εκπαιδευτική τεχνική, που προορίζεται να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να μιμηθούν ένα μέρος του πειραματικού κειμένου, ιδιαίτερα που παρέχεται στην αρχική φάση της εκμάθησης μιας γλώσσας. Αυτή η μέθοδος είναι μια από τις πιο δημοφιλείς καθώς και συμβατικές μεθόδους. Σύμφωνα με τον Brown (1988) στη μέθοδο αυτή, οι παράμετροι της μάθησης είναι η σωστή οργάνωση του κειμένου και η γραμματική ακρίβεια.

Η προσανατολισμένη στη διαδικασία μέθοδος, δίνει έμφαση στη διαδικασία του τρόπου με τον οποίο δημιουργούνται οι ιδέες γραπτώς. Αυτή η μέθοδος χρειάζεται οι μαθητές να κατανοήσουν τα στάδια για να δημιουργήσουν μια επιτυχημένη εργασία. Η μέθοδος που προσανατολίζεται στη διαδικασία θεωρείται βασική για τη δημιουργία νοήματος που βασίζεται σε πολλές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Harmer (2001), προσέγγιση διαδικασίας ζητά από τους μαθητές να εξετάσουν τη διαδικασία συναρμολόγησης μιας ικανοποιητικής εργασίας.

Η προσέγγιση είδους γραφής είναι μία από τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις στη γραφή. Το είδος είναι τα πρότυπα για διάφορα είδη λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Harmer (2001), εάν οι δάσκαλοι δίνουν προσοχή στη μέθοδο, οι μαθητές διαβάζουν γραπτό υλικό μέσα στο οποίο μπορούν να κάνουν την πρακτική της γραφής πρώτα και μετά για να ξεκινήσουν την εργασία τους. Ας υποθέσουμε ότι, όταν οι εκπαιδευόμενοι υποτίθεται ότι αναπτύσσουν επιστολές για τις επιχειρήσεις, πρώτα ο εκπαιδευτής πρέπει να τους δώσει ένα δείγμα επιχειρηματικής επιστολής και μετά να αρχίσουν να συνθέτουν τις δικές τους.

Η προσέγγιση Δημιουργικής Γραφής είναι ένας τρόπος γραφής με τον οποίο ο συγγραφέας αποκτά ανεξαρτησία και προσπαθεί να δημιουργήσει τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα για κάτι. Είναι μια πτυχή που αναφέρεται σε εννοιολογικές δραστηριότητες όπως η δημιουργία ποίησης, μυθοπλασίας και παιχνιδιών. Συνήθως, καθορίζει ότι η δημιουργία κειμένων έχει ακριβή αντί για απλώς εκπαιδευτική, λειτουργική και πρακτική πρόθεση. Σύμφωνα με τον Harmer (2007), η δημιουργική γραφή περιλαμβάνει «ευφάνταστα καθήκοντα, όπως η συγγραφή ποίησης, ιστοριών και θεατρικών έργων.» Συνηθέστερα, χρησιμοποιείται για αισθητικούς σκοπούς και όχι για διάδοση γνώσης, οργανική ή ρεαλιστική

εργασία. Ο Hyland (2002) ορίζει τη δημιουργική γραφή ως «οποιαδήποτε γραφή, μυθοπλασία ή μη μυθοπλασία που εμφανίζεται εκτός της καθημερινής επαγγελματικής, δημοσιογραφικής, ακαδημαϊκής και τεχνικής γραφής.» Συνήθως σκεφτόμαστε μυθιστορήματα, διηγήματα και ποιήματα σε αυτήν την κατηγορία, αλλά μπορεί επίσης να περιλαμβάνει σενάριο και θεατρική συγγραφή, τα οποία είναι κείμενα προς παράσταση, και δημιουργική μη μυθοπλασία, όπως προσωπικά και δημοσιογραφικά δοκίμια» (σ. 229) Επεκτείνοντας την περιοχή της δημιουργικής γραφής, Maley (2012) αναφέρει ότι ιστολόγια, δοκίμια, εγγραφές σε περιοδικά, επιστολές, ταξιδιωτικά κ.λπ. είναι επιπλέον συστατικά της, επιπλέον, έχει το δικό της στυλ, αντίληψη και υποκειμενικότητα.

2.4 Σύνδεση με την Ταυτότητα

Μια άλλη πτυχή της πολιτιστικής λειτουργίας που αξίζει να αναλυθεί ήταν η αποκάλυψη και έκφραση της ταυτότητας των μαθητών, ένα ζήτημα που αναδύεται συνεχώς κατά τη δημιουργία των κειμένων στα μέσα ενημέρωσης. Είναι επίσης ένα θέμα μεγάλης σημασίας στην εφηβεία, μια ηλικία που οι άνθρωποι αγωνίζονται να ανακαλύψουν και να καθορίσουν την ταυτότητά τους και τη θέση τους στον περιβάλλοντα κόσμο. Έτσι, αυτή είναι μια κοινωνικά σχετιζόμενη διαδικασία επειδή οι άνθρωποι αυτοπροσδιορίζονται σε συνδυασμό με το κοινωνικό τους πλαίσιο καθώς διαφορετικές αρχές, αξίες και ιδέες κυριαρχούν σε κάθε μέρος σε κάθε ιστορική περίοδο. Δεδομένου ότι ο Giddens (1991) μελέτησε το ζήτημα της ταυτότητας στη νεωτερικότητα, αναλύοντας λεπτομερώς τους διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της. Με τους όρους του Giddens (1991), η ταυτότητα των ανθρώπων δομείται μέσω των κοινωνικών ρόλων που αναλαμβάνουν και του τρόπου ζωής που υιοθετούν. Ως εκ τούτου, οι διαφορετικές επιλογές που κάνουν σε υλικά αγαθά και δραστηριότητες είναι ενσωματωμένες εκφράσεις του εαυτού τους και προβολές της ταυτότητάς τους. Επιπλέον, ο Giddens υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι προβάλλουν τον εαυτό τους είναι θέμα επιλογής και εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων τους. Έτσι, το επιχείρημα ότι ο εαυτός είναι ένα αντανακλαστικό έργο σημαίνει ότι είμαστε αυτό που φτιάχνουμε για τον εαυτό μας, αυτό που επιλέγουμε να είμαστε (Giddens, 1991, σ. 32).

Στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, ο εαυτός είναι αντανakλαστικός στο ότι μπορεί να λάβει τον εαυτό του ως αντικείμενο και μπορεί να κατηγοριοποιήσει, να ταξινομήσει ή να ονομαστεί με συγκεκριμένους τρόπους σε σχέση με άλλες κοινωνικές κατηγορίες ή ταξινομήσεις. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται αυτοκατηγοριοποίηση στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας. Στη θεωρία ταυτότητας ονομάζεται ταύτιση. Μέσα από τη διαδικασία της αυτοκατηγοριοποίησης ή της ταύτισης, διαμορφώνεται μια ταυτότητα. Στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, μια κοινωνική ταυτότητα είναι η γνώση ενός ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα. Μια κοινωνική ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που έχουν μια κοινή κοινωνική ταύτιση ή θεωρούν τους εαυτούς τους ως μέλη της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικής σύγκρισης, τα άτομα που είναι παρόμοια με τον εαυτό κατηγοριοποιούνται με τον εαυτό και χαρακτηρίζονται ως μέσα στην ομάδα. Τα άτομα που διαφέρουν από τον εαυτό τους κατηγοριοποιούνται ως έξω-ομάδα (Stets & Burke, 2000).

Επομένως η ταυτότητα εμπεριέχει την ύπαρξη του «άλλου», τη διαφορετικότητα. Κανένας δεν βιώνει την ταυτότητά του χωρίς την ύπαρξη της ετερότητας καθώς από τη μια μεριά έχουμε την ομοιότητα ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες και από την άλλη έχουμε τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο. Η απόκτηση της ταυτότητας του ατόμου περνά μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την ετερότητα σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Μπεργκαλά (2022) ο κινηματογράφος είναι η ταύτιση με τον άλλον, η συνάντηση με την ετερότητα του κόσμου, η προσωπική εμπειρία «να είσαι στον κόσμο». Παραθέτουμε μια χαρακτηριστική αληθινή περίπτωση που ο κινηματογράφος συναντά και αλληλεπιδρά με την ταυτότητα και την ετερότητα του ανθρώπου.

Τζέσε: «Η αλήθεια είναι», ψιθύρισε, «πως δε θέλω να ξαναδώ σχολείο από μέσα ποτέ ξανά στη ζωή μου».

Γκίλμουν: «Εντάξει λοιπόν» (με σφιγμένο στομάχι)

Ο Τζέσε κοίταξε άφωνος, περιμένοντας να ακούσει ποιο θα ήταν το αντίτιμο σε τούτη τη συναλλαγή.

Γκίλμουν: «Ένα πράγμα μόνο. Δε χρειάζεται να δουλεύεις, δεν έχεις να πληρώνεις νοίκι. Μπορείς να κοιμάσαι κάθε μέρα ως τις πέντε το απόγευμα. Δε θέλω όμως ναρκωτικά. Ναρκωτικά και η συμφωνία διαλύεται».

Τζέσε: «Εντάξει»

Γκίλμουν: «Όμως υπάρχει κάτι ακόμα».

Τζέσε: «Τι;»

Γκίλμωρ: «Θέλω να βλέπεις τρεις ταινίες τη βδομάδα μαζί μου. Θα τις επιλέγω εγώ. Είναι η μοναδική μόρφωση που θα έχεις»

Αυτός ο διάλογος γίνεται στη σ. 20 στο αυτοβιογραφικό βιβλίο του Ντέιβιντ Γκίλμωρ κριτικού κινηματογράφου και συγγραφέα. Στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει την απέχθεια του δεκαπεντάχρονου γιου του για το σχολείο αλλά και τη δική του κρίση ταυτότητας θα επινοήσει τη διαδικασία της θέασης ταινιών και συζητήσεων μαζί του. Μετά από τρία χρόνια ο Τζέσε θα επιστρέψει στο σχολείο, θα πάρει το πτυχίο του και θα ξεκινήσει μια καινούρια ζωή μακριά από τους γονείς του. Μέσα από την πρωτότυπη κινηματογραφική τους λέσχη, θα γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, θα έρθουν πιο κοντά ο ένας στον άλλο και θα ξαναχαράξουν νέους δρόμους στη ζωή τους. Ένα εκπληκτικό ταξίδι γονεϊκής αγάπης, ψυχανάλυσης και σινεφιλίας. Στο τέλος του βιβλίου παρατίθεται κατάλογος με τις ταινίες που είδαν πατέρας και γιος. Τις εμπειρίες τους από την εναλλακτική και καινοτόμα εκπαίδευση που δοκίμασαν, περιγράφουν στο παρακάτω βίντεο.

<https://www.youtube.com/watch?v=ANmFtWSEdXy&t=24s>

2.5 Οδικός Χάρτης για τον Εκπαιδευτικό

2.5.1 Προβλήματα Εφαρμογής ΚΕ στο Ελληνικό Σχολείο

Η έλλειψη παιδείας στα μέσα ενημέρωσης στην ελληνική επίσημη εκπαίδευση, όμως, συνεπάγεται προβλήματα και ελλείψεις στις περιπτώσεις της περιστασιακής εφαρμογής της. Στη μεταπτυχιακή της διατριβή, η Kyrgisanva (2013) επιχείρησε μια κατηγοριοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο σε σχέση με τη χρήση του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας στη διδακτική τους πρακτική. Δεδομένου ότι η Κύπρος είναι ελληνόφωνη χώρα και σε πολλά θέματα τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στην Κύπρο προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, η κατάσταση μοιάζει πολύ με αυτήν στην Ελλάδα. Επομένως, τα προβλήματα που εντόπισε στην Κύπρο υπάρχουν και στην Ελλάδα. Πρώτα έρχεται ο προστατευτισμός κατά των ΜΜΕ, ένα φαινόμενο που εμφανίστηκε αρκετά αργά στην Ελλάδα και εξακολουθεί να είναι εμφανές, λόγω της καθυστερημένης άφιξης της τηλεόρασης που έφερε μαζί της τον φόβο των κακών

Μαρία Νεφέλη Στασινού, «Ο Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση»
συνεπειών της, κυρίως της πλύσης εγκεφάλου. Αυτή είναι μια άποψη της ελληνικής κοινωνίας που συμερίζονται και πολλοί δάσκαλοι.

Οι Voros et al. (2008) επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση αναφέροντας ότι στην Ελλάδα «οι δάσκαλοι ανησυχούν για το χρόνο που περνούν τα παιδιά με τα μέσα» (Voros et al., 2008, σ. 28). Η ίδια μελέτη δείχνει, όμως, ότι αυτό δεν είναι μόνο ελληνικό αλλά και παγκόσμιο ζήτημα. Η σύγκριση μεταξύ Ελλάδας, Ιταλίας, Νότιας Κορέας και Ταϊβάν έχει καταδείξει την ομοιότητα του προστατευτισμού όλων αυτών των χωρών έναντι των «κακών συνεπειών» (Voros et al., 2008, σ. 30) των νέων μέσων.

Μια παλαιότερη μελέτη για τα παιδιά και τα μέσα ενημέρωσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο έδειξε ότι τα μέσα ενημέρωσης θεωρούνται επικίνδυνα και αρνητικά στην Ελλάδα επειδή απειλούν πτυχές του ελληνικού πολιτισμού και ιδιαίτερα την ελληνική γλώσσα, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν λατινικούς χαρακτήρες, αφού η κύρια γλώσσα των νέων μέσων είναι αγγλικά (Kourti, 2002). Επιπλέον, η Kyrisanva (2013) δηλώνει ότι οι μορφές των μέσων εξακολουθούν να θεωρούνται ως μέσα ψυχαγωγίας και ευχαρίστησης και όχι ως πολυτροπικά κείμενα που μπορούν να αξιοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θεωρούν ότι αποτελούν μέσο «απόδρασης» από το βιβλίο του μαθήματος και οι καθηγητές έχουν δευτερες σκέψεις για την εκπαιδευτική τους χρήση. Σε πολλές περιπτώσεις, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να κάνουν διάκριση μεταξύ της μάθησης «με τα μέσα» και της μάθησης «για» τα μέσα και διαπιστώνουν ότι η χρήση μορφών μέσων ως συμπληρωματικών εργαλείων στη διδασκαλία τους είναι αρκετή. Δεν συνειδητοποιούν τα οφέλη που απορρέουν από την όλη διαδικασία σχεδιασμού, παραγωγής και διανομής ενός κειμένου μέσων.

Δεν πρόκειται μόνο για θέμα παραδοσιακής νοοτροπίας προς τα μέσα ενημέρωσης, αλλά και έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης, σε σχέση με την οποία οι Voros et al. (2008, σελ. 33) τονίζουν την ανάγκη για «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και παροχή και πρόσβαση σε διδακτικό υλικό» όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Εφόσον οι δάσκαλοι δεν λαμβάνουν επίσημη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία του γραμματισμού στα μέσα, συγχέουν ορισμένες πρακτικές και δεν μπορούν να δουν τα οφέλη τους ή μπορεί επίσης να αισθάνονται τεchnοφοβία, καθώς η έλλειψη κατάρτισης

τους κάνει να αισθάνονται ανασφαλείς σχετικά με τη χρήση του εξοπλισμού που απαιτείται για ένα έργο μέσων. Μια άλλη πτυχή της σύγχυσης στην Κύπρο και την Ελλάδα είναι αυτή μεταξύ των μέσων ενημέρωσης και της ψηφιακής εκπαίδευσης (Kyrisanva, 2013). Καθώς τα νέα ψηφιακά μέσα χρησιμοποιούνται ευρέως και έχουν εισέλθει στον τομέα της εκπαίδευσης στα μέσα, υπάρχουν δάσκαλοι που πιστεύουν ότι αυτά τα δύο είναι τα ίδια. Ως εκ τούτου, διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει ανάγκη για εκπαίδευση στα ΜΜΕ καθώς υπάρχει μάθημα ΤΠΕ που διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο. Αλλά ακόμα κι αν ξεπεραστούν όλοι αυτοί οι περιορισμοί, εξακολουθούν να υπάρχουν πρακτικά στοιχεία που θέτουν εμπόδια για την υλοποίηση έργων μέσων ενημέρωσης. Η έλλειψη εξοπλισμού και ο χαμηλός προϋπολογισμός των περισσότερων ελληνικών σχολείων, μαζί με τον περιορισμό του χρόνου, καθώς το εθνικό πρόγραμμα σπουδών είναι άκαμπτο και απαιτητικό όσον αφορά τη διδασκαλία συγκεκριμένων κεφαλαίων του προσφερόμενου βιβλίου μαθημάτων, αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από το να αναλάβουν την πρωτοβουλία για ενσωμάτωση παιδείας στα μέσα επικοινωνίας στη διδακτική τους διαδικασία.

Τέλος, η έρευνα για τον κινηματογραφικό αλφαριθμητισμό στην Ευρώπη του 2012 τόνισε ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα που αναγνωρίζει το ρόλο του κινηματογραφικού αλφαριθμητισμού, αλλά δεν διαθέτει εθνική στρατηγική για την ενσωμάτωση του κινηματογραφικού αλφαριθμητισμού στην εκπαίδευση. Ο σκεπτικισμός σχετικά με την ένταξη της κινηματογραφικής παιδείας στην εκπαίδευση προκύπτει πάντα με μια παρόμοια διαδικασία όπως και με την εισαγωγή ενός νέου γνωστικού αντικειμένου. Παρά τις δυσκολίες αυτές, αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα για τα σχολεία η εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών στον τομέα των οπτικοακουστικών μέσων για την κοινωνική τους ανάπτυξη. Στην Ελλάδα, ο οπτικοακουστικός τομέας ενεργεί σήμερα σύμφωνα με αυτή την ανάγκη και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο σε πρωτοβουλίες κινηματογραφικής εκπαίδευσης με την υποστήριξη τόσο των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού (Δημητριάδου, 2016).

2.5.2 Υλοποίηση Προγράμματος ΚΕ

Αναλύσαμε προηγουμένως τα προβλήματα και τις δυσκολίες που υπάρχουν για να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα ΚΕ στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά θεωρούμε ότι ο

εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα ΚΕ στο σχολείο ξεπερνώντας τα προβλήματα με δημιουργικότητα και φαντασία. Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια την πρότασή μας που σχεδιάστηκε με βασικό κριτήριο να είναι πραγματοποιήσιμη κι όχι θεωρητική. Να απαντάει σε όλους τους προβληματισμούς που αναδείχτηκαν προηγουμένως. Να δίνει λύσεις στα προβλήματα που επισημάνθηκαν αλλά και σ' αυτά που πιθανόν να προκύψουν στην πορεία. Να είναι ένα έτοιμο και ολοκληρωμένο σχέδιο στο οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός θα προσθέσει τα δικά του δημιουργικά στοιχεία. Συμπεριλαμβάνονται δράσεις ΚΕ που έχω υλοποιήσει στα 4 χρόνια που εργάζομαι σε σχολείο ,αλλά και δράσεις που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Η πρόθεση είναι να συγκεραστούν οι θεωρητικές διαφοροποιήσεις και να περιλαμβάνονται στοιχεία που να απαντούν στα αιτήματα και των τριών κύριων κατευθύνσεων:α) κινηματογραφικής εκπαίδευσης (cinema ή filmeducation), β) γραμματισμού στα ΜΜΕ (medialiteracy) γ) οπτικοακουστικού γραμματισμού (audiovisual literacy).

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρία μέρη και περιλαμβάνει: α) παρακολούθηση και μελέτη κινηματογραφικών ταινιών, μελέτη και χρήση των εκφραστικών μέσων του κινηματογράφου, β) ΔΓ σε σχέση με τις κινηματογραφικές προβολές, συγγραφή σεναρίου και γ) στο τελικό στάδιο δημιουργία ταινίας μικρού μήκους. Με αυτό το σχέδιο πραγματοποιείται η συνολική εμπλοκή του μαθητή στα δρώμενα του προγράμματος, δηλαδή το παιδί σαν θεατής, το παιδί σαν κριτικός και το παιδί σαν παραγωγός . Χρειάζεται να δημιουργηθούν τρεις εκπαιδευτικές δομές στο σχολείο που είναι απαραίτητες για να μπορέσει να λειτουργήσει το πρόγραμμα της ΚΕ: κινηματογραφική λέσχη, εργαστήρι ΔΓ και κινηματογραφικό εργαστήρι.

Κινηματογραφική λέσχη (ΚΛ) είναι μία ομάδα ανθρώπων, μία παρέα, στην περίπτωση μας μια τάξη η οποία συμφωνεί να συναντιέται σε ένα συγκεκριμένο χώρο, σε τακτά διαστήματα για να δουν μια ταινία και να συζητήσουν γύρω από αυτή. Έτσι ξεπερνιέται το πρόβλημα της μοναχικής θέασης και διατηρείται ο κοινωνικός ρόλος του κινηματογράφου. Η ταινία δεν ακολουθείται από τη σιωπή αλλά από την εξωτερίκευση των συναισθημάτων των θεατών , των σκέψεων, των παρατηρήσεών τους. Ο χώρος μπορεί να είναι οποιοσδήποτε αρκεί να μόνιμος και να τηρείται το μίνιμουμ των απαιτήσεων για ένα τέτοιο εγχείρημα. Μηχανή προβολής ή συσκευή DVD ή υπολογιστής, προτζέκτορας, πτυσσόμενη οθόνη ή λευκός τοίχος,

ηχεία, και σκίαστρα στα παράθυρα. Κινηματογραφική λέσχη μπορεί να λειτουργήσει από το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, δράση που θα καλλιεργήσει την αγάπη για τον κινηματογράφο και θα βάλει τις βάσεις για πιο ολοκληρωμένα προγράμματα στις επόμενες τάξεις.

Η ΚΛ μπορεί να αποτελεί σχολική αλλά και εξωσχολική δραστηριότητα, εντάσσεται δηλαδή και στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση. Οι ώρες λειτουργίας της ΚΛ μπορεί να είναι :α) τα εργαστήρια δεξιοτήτων, β) οι εκπαιδευτικοί όμιλοι δημιουργικότητας, γ) οι ώρες αισθητικής παιδείας, δ) ώρες εκτός σχολείου, απογευματινές, στο χώρο του σχολείου ή σε αίθουσα κάποιου πολιτιστικού κέντρου, με συντονιστή πάντα τον εκπαιδευτικό που συγκεντρώνει τα ενδιαφερόμενα παιδιά (Γρόσδος, 2021).

Αξιολογώντας τις τέσσερις δυνατότητες του εκπαιδευτικού μπορούμε να πούμε ότι η γ και δ έχουν τα περισσότερα προβλήματα. Μπορεί να μη συμφωνεί ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας(μουσική, εικαστικά, θεατρική αγωγή) για την ΚΛ, ή να γίνει μόνο κάποιες φορές. Τις απογευματινές ώρες τα ενδιαφερόμενα παιδιά δε θα συμμετέχουν όλα και στις μεγαλύτερες ηλικίες με το γεμάτο πρόγραμμα, το ενδιαφέρον θα φθίνει συνεχώς.

Οι πιο πρόσφορες είναι οι ώρες των εργαστηρίων δεξιοτήτων ή των εκπαιδευτικών ομίλων ή και συνδυασμός των δύο. Στον εκπαιδευτικό όμιλο έχουμε κι εδώ το μειονέκτημα της μη καθολικής συμμετοχής των παιδιών, ενώ τα εργαστήρια δεξιοτήτων γίνονται από το νηπιαγωγείο μέχρι το Γυμνάσιο, όχι στο Λύκειο.

Πολύ καλή η πρωτοβουλία του ΕΚΟΜΕ³ να εντάξει στα εργαστήρια δεξιοτήτων του ΙΕΠ⁴, στο θεματικό άξονα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ-κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη», 5 ταινίες : «Paddington» (2014), «Εγώ ο Κολοκυθάκης» (2016), «Το κόκκινο μπαλόνι» (1956), «Jemima & Johnny (1966), «Palle Alone in the World» (1949) μαζί με δύο οδηγούς χρήσης των ταινιών. Είναι πολύ καλό υλικό για την έναρξη της ΚΛ, καθώς κινείται στο χώρο των συναισθημάτων, της ταυτότητας και

³ Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων & Επικοινωνίας

⁴ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

της ενηλικίωσης μέσα από ένα συναρπαστικό ταξίδι στον ευρωπαϊκό κινηματογράφο.

Μπορεί να αποτελεί σχολική δραστηριότητα μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σε όποια ώρα μπορέσει να βρει ο εκπαιδευτικός να τη λειτουργήσει. Το ιδανικό θα ήταν να δημιουργηθεί ΚΛ και για τους μεγάλους ώστε να εμπλακεί στο εγχείρημα και η ευρύτερη κοινότητα, γονείς και μη. Η ΚΛ αποτελείται από τα παιδιά της τάξης αν λειτουργεί σε αυτό το πλαίσιο ή από 10-20 παιδιά στις άλλες περιπτώσεις, για να εργάζονται σε 4-5 ομάδες των 4 παιδιών. Επιλέγουμε ταινίες μικρού μήκους ώστε να επαρκεί ένα δώρο για την προβολή, τη συζήτηση και τις δραστηριότητες. Αν επιλέξουμε ταινίες μεγάλου μήκους υπάρχουν αρκετές λύσεις με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Γίνεται προβολή της ταινίας και οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται άλλη ώρα. Επιμηκύνεται ο χρόνος σε τρίωρο αν είναι εφικτό ή γίνεται αποσπασματική προβολή της ταινίας με δραστηριότητες για κάθε συνέχεια. Η αποσπασματική προβολή πρέπει να αποφεύγεται (Γρόσδος, 2021), αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ιδιαίτερο εκπαιδευτικό εργαλείο με αποσπάσματα περισσότερων από μια ταινιών (Μπεργκαλά, 2022).

Επιλέγουμε ταινίες με γνώμονα την ηλικία των παιδιών, τις οπτικοακουστικές εμπειρίες που έχουν, το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, τα θέματα που θέλουμε να αναδείξουμε. Καλοδεχούμενες είναι και οι προτάσεις των μαθητών. Διακοσμούμε με αφίσες ταινιών ή σχετικές ζωγραφιές με τους ήρωες των ταινιών, προσπαθώντας μαζί με τα καθίσματα και την οθόνη προβολής να προσομοιάζει ο χώρος με κινηματογραφική αίθουσα. Φτιάχνουμε με τα παιδιά το σήμα της λέσχης με το όνομά της. Στη δική μας περίπτωση την ονομάσαμε «Κινηματο...γράφοντας» με σήμα μια μηχανή προβολής να προβάλλει τις λέξεις «βλέπω, παίζω, δημιουργώ». Με το σήμα της λέσχης θέλουμε να σηματοδοτήσουμε τον άξονα που θα κινηθεί η λέσχη. Δε θέλουμε τα παιδιά να τη δουν σαν σχολικό μάθημα αλλά σαν ομάδα όπως οι άλλες που πιθανόν έχει το σχολείο (ομάδα ποδοσφαίρου, χορού, φιλιαναγνωσίας κλπ.) Το σημαντικό είναι να συνδεθεί η δραστηριότητα με το παιχνίδι. Γι' αυτό ξεκινάμε πάντα με το υπέροχο διάλογο (Δεληγιάννη, 2022):

«Παίζουμε κρυφτό!»

«Δεν έχει πολλές κρυψώνες εδώ, άσε που τις ξέρουμε όλες!»

«Παίζουμε κυνηγητό;»

«Ο Κωστής έχει χτυπήσει το πόδι του, δεν είναι δίκαιο.»

«Παίζουμε κινηματογράφο;»

Πώς παίζεται αυτό; (Δεληγιάννη, 2022)

Με αφορμή τον παραπάνω διάλογο θα τολμήσουμε να προτείνουμε μια mini ΚΛ εκτός της συγκεκριμένης αίθουσας να πραγματοποιείται μέσα στην αίθουσα της σχολικής τάξης εντελώς απρόβλεπτα, δημιουργώντας την έκπληξη και προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο κινηματογράφος έρχεται ακόμα πιο κοντά στα παιδιά, γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητάς τους (το δοκιμάσαμε με την ύπαρξη μικρής βιβλιοθήκης μέσα στη σχολική τάξη, πέρα από την αίθουσα βιβλιοθήκης του σχολείου και λειτούργησε υπέροχα), βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντάξει την ταινία σε διαθεματικό πλαίσιο με κάποιο άλλο μάθημα. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε αποκλειστικά για ταινία μικρού μήκους λόγω πίεσης χρόνου.

Πριν την προβολή της ταινίας μπορούμε να μην κάνουμε τίποτα, αλλά να πάμε κατευθείαν στην προβολή της ταινίας ώστε να έχουμε το στοιχείο της μεγάλης έκπληξης και την πρόκληση πρωτογενών και απόλυτα αυθόρμητων αντιδράσεων. Μπορούμε όμως χωρίς να κατευθύνουμε τα παιδιά να προσφέρουμε ένα παιχνιδιάρικο ορεκτικό ανοίγοντάς τους την όρεξη για το κυρίως γεύμα. Φέρνουμε στην τάξη, αν είναι δυνατόν, αντικείμενα που έχουν σχέση με την ταινία και ρωτάμε τι φαντάζονται σε σχέση με αυτά τα αντικείμενα. Παίζουμε με τον τίτλο της ταινίας και τα καλούμε να μαντέψουν την υπόθεση της ταινίας. Δείχνουμε το τρέιλερ, την αφίσα ή εικόνες από την ταινία και καταγράφουμε τις πρώτες εντυπώσεις. Αν προβάλλουμε ταινία μεγάλου μήκους μπορούμε να δούμε χωρίς διακοπή την ταινία αλλά μπορούμε να κάνουμε ένα διάλλειμα. Με αυτό τον τρόπο: α) θα δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να βιώσουν εμπειρίες από τον κινηματογράφο μιας άλλης εποχής, β) θα μάθουν τα παιδιά κάτι από την ιστορία του κινηματογράφου αφού το διάλλειμα αρχικά γίνονταν υποχρεωτικά για την αλλαγή της πρώτης μπομπίνας, γ) η ανάγκη για τουαλέτα, το ξεμούδιασμα, η ολιγόλεπτη επιστροφή στην πραγματικότητα, ένα αναψυκτικό, χυμός ή τοστ ακόμα και τα απαγορευμένα ποπ κορν ή πατατάκια θα κάνουν τα παιδιά να λατρέψουν όλη τη διαδικασία και να συμμετέχουν με μεγάλο ενδιαφέρον στις προβολές της κινηματογραφικής λέσχης, δ)

Προβάλλουμε τη σχετική ταινία μικρού μήκους (ένα λεπτό διάρκεια) «Let's go to the lobby» (1957), εισάγοντας τους μαθητές στο είδος του μιούζικαλ, το ίδιο θέμα σε εκδοχή των κινουμένων σχεδίων «The Simpsons» εισάγοντας τους μαθητές στο είδος του animation, μαθαίνουν το τραγούδι σε διαθεματικό πλαίσιο με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, μπορούν να το τραγουδάνε όταν μοιράζονται τα φαγητά, και μπορεί αργότερα να είναι η πρώτη ταινία μικρού μήκους που θα δημιουργήσουν έχοντας έτοιμη τη μουσική και δημιουργώντας τα υπόλοιπα (σκηνοθεσία, ρόλοι κλπ).

Μετά τη θέαση της ταινίας θα ακολουθήσουμε τα παρακάτω βήματα:

α) Εμπειρική προσέγγιση, καταγραφή στον πίνακα των εντυπώσεων με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών, ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων με ερωτήσεις όπως τι προσέξατε περισσότερο, τι σας εξέπληξε, τι συμπαθήσατε και τι αντιπαθήσατε, τι σας άρεσε και τι όχι, τι σας δυσκόλεψε και δεν καταλάβατε, αν σας έχει συμβεί κάτι παρόμοιο.

β) Διερευνητική Προσέγγιση: ερευνούν, αποκωδικοποιούν, αναλύουν τους πολιτιστικούς και τους τεχνικούς κώδικες της ταινίας. Τους χαρακτήρες/ήρωες, την πλοκή, το σκηνικό, τα σύμβολα και την κατηγοριοποίηση των ταινιών. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν και να εντάξουν την ταινία πρώτα σε μια από τις γενικές κατηγορίες (αφηγηματικές ή μυθοπλασίας, κινουμένων σχεδίων, ντοκιμαντέρ) και μετά στις ειδικές κατηγορίες (δραματικές, κωμωδίες, μιούζικαλ, επιστημονικής φαντασίας κλπ). Στους τεχνικούς κώδικες τα παιδιά θα διερευνήσουν τις προθέσεις του δημιουργού και τον τρόπο κατασκευής της ταινίας (θέση κάμερας, κάδρο-πλάνο-σκηνή, φωτισμός, μουσική κλπ).

γ) Εκφραστικές δημιουργίες: περιλαμβάνουν εικαστικές δραστηριότητες, μουσικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά δημιουργούν δική τους αφίσα για την ταινία. Ζωγραφίζουν μια σκηνή που τους έκανε εντύπωση. Φτιάχνουν το πορτραίτο του πρωταγωνιστή. Δημιουργούν storyboard με την εξέλιξη της ταινίας. Τραγουδούν το τραγούδι της ταινίας αν υπάρχει, ακούν το μουσικό θέμα της ταινίας με κλειστά μάτια φτιάχνουν νοερές εικόνες που αφηγούνται ή ζωγραφίζουν, αναζητούν μια άλλη μουσική για κάποια σκηνή, φτιάχνουν φωτο-ιστορία με εικόνες από την ταινία, παίζουν παντομίμα με το θέμα της ταινίας, αποδίδουν θεατρικά μια σκηνή της ταινίας (Γρόσδος, 2020).

Μια βασική στόχευση του προγράμματος είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές τον κινηματογράφο ως τέχνη σύμφωνα με τις απόψεις του Μπεργκαλά. Θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με ταινίες που θα λειτουργήσουν εναλλακτικά στον καθαρά εμπορικό κινηματογράφο. Ταινίες από όλες τις χώρες και όλες τις ιστορικές περιόδους, ακόμα και ταινίες που δεν είναι «εύκολες» με τα σημερινά αισθητικά κριτήρια. Πέρα από τη χρήση του διαδικτύου και των διάφορων πλατφορμών, μπορεί και πρέπει το σχολείο να δημιουργήσει μια βιβλιοθήκη ταινιών για μια εναλλακτική κουλτούρα και ανάπτυξη της αισθητικής και του γούστου των μαθητών. Καθιέρωση της χρήσης DVD για δημιουργία συσχετισμών ανάμεσα σε ταινίες, σκηνές, πλάνα ή και εικόνες από άλλες μορφές τέχνης. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει ο δάσκαλος να ακολουθήσει ή να προσπαθήσει τουλάχιστον, ένα μονοπάτι παρακείμενο της εκπαίδευσης, τη μύηση στην τέχνη του κινηματογράφου. Να αποποιηθεί το ρόλο του εκπαιδευτικού και να γίνει *passeur*, μνητής και καθοδηγητής σε ένα καλλιτεχνικό αντικείμενο που τον άγγιξε (Μπεργκαλά,2022).

2.5.3 Εργαστήριο ΔΓ

Οι λόγοι που μας οδήγησαν να εντάξουμε στο πρόγραμμα της ΚΕ τη ΔΓ είναι πάρα πολλοί. Θεωρούμε πως αποτελούν ιδανικό συνδυασμό ,ώστε μέσα από την παιδαγωγική τεκμηρίωση και την εκπαιδευτική στόχευση να οδηγηθούμε με επιτυχία στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η ΔΓ έρχεται στο προσκήνιο στις αρχές του 20ου αιώνα μέσα από το χώρο της λογοτεχνίας. Η τάση να αντικατασταθεί η φιλολογική και γλωσσολογική ανάλυση των λογοτεχνικών έργων από μια λογοτεχνική κριτική που αξιολογεί κυρίως την αισθητική της ποιότητα Έτσι, κάθε κείμενο μπορεί να επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και προσλήψεις ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη του. Η νέα αυτή λειτουργία του λογοτεχνικού κειμένου θεμελιώθηκε επιστημονικά σε δύο θεωρίες: την αισθητική της πρόσληψης, του H. R. Jauss και τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser (Φρυδάκη 2003, σ.162-163) θα βρει την επιστημονική θεμελίωση της νέας οπτικής των θεωρητικών της λογοτεχνίας με τις θεωρίες της αισθητικής της πρόσληψης του Jauss και της γνωστικής ανταπόκρισης του Iser.

Όπως το κάθε κείμενο μπορεί να δέχεται πολλαπλές προσλήψεις και ερμηνείες κατά τον ίδιο τρόπο η κινηματογραφική ταινία προσλαμβάνεται και ερμηνεύεται με ποικίλους τρόπους από τον εκάστοτε αποδέκτη. Ο αναγνώστης και ο θεατής είναι στο επίκεντρο πλέον, έχουμε μετατόπιση από τον αυτοτελή ρόλο των παραγόντων του καλλιτεχνικού γίνεσθαι (κείμενο, αναγνώστης, συγγραφέας, ταινία, σκηνοθέτης, θεατής, κριτική) καθώς αλληλεπιδρούν με το λογοτεχνικό ή κινηματογραφικό έργο τέχνης.

Η ΔΓ και η ΚΕ αποτελούν δυναμικά πολυεργαλεία που δίνουν στους μαθητές την τεχνική δυνατότητα να δημιουργήσουν υβριδικά κείμενα και πρωτόλεια κινηματογραφικά έργα. Όχι γιατί αυτός είναι ο σκοπός τους, να παράγουν συγγραφείς ή σκηνοθέτες, αλλά γιατί μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την αλληλεπίδραση που θα προκύψει θα διαμορφωθούν νέες βιωματικές προσεγγίσεις που θα συμβάλλουν στην αισθητική τους καλλιέργεια και την κριτική τους ικανότητα.

Η ΔΓ μέσα από την προσωπική έκφραση συναντά τη λογοτεχνική αφήγηση κι αυτή με τη σειρά της συναπαντιέται με την κινηματογραφική αφήγηση. Ο κινηματογράφος όπως και η λογοτεχνία αφηγούνται μια ιστορία. Η κάθε τέχνη με το δικό της τρόπο και τη δική της γλώσσα. Όμως στη βάση κάθε ταινίας υπάρχει ένα κείμενο, το σενάριο. Αυτό το εγχείρημα, η μετατροπή του αφηγηματικού λόγου σε οπτικό λόγο κάνει τη ΔΓ ιδανικό συμπλήρωμα της ΚΕ.

Η ΔΓ παίζει πολλαπλό ρόλο στο προτεινόμενο πρόγραμμα. Θα βοηθήσει τον μαθητή να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα που θα δημιουργηθούν από την παρακολούθηση μιας ταινίας. Θα ερεθίσει δημιουργικά την κριτική του διάθεση. Θα διεγείρει τη φαντασία του στην οποία θα αλληλοεπιδράσει ο παιγνιώδης χαρακτήρας της ΔΓ και η θέαση της ταινίας. Θα αναπτύξει διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης και θα καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του. Εκτός των παραπάνω η ΔΓ έχει δύο ακόμα πλεονεκτήματα. Πρώτα οι πολλές, μικρής διάρκειας και διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες. Αυτό βοηθάει τον εκπαιδευτικό να την εντάξει εύκολα σε κάθε σχολική τάξη και ηλικία. Βοηθάει τον μαθητή γιατί θα εργαστεί για την παραγωγή κάθε είδους κειμένου, από το πιο εύκολο ως το πιο δύσκολο (αγγελία, ανακοίνωση, διαφήμιση, επιστολή, ημερολόγιο, περιγραφή, επιχειρηματολογία,

αφήγηση) και κάθε είδος σεναρίου (διαφήμιση, τρέιλερ ταινίας, βιντεοκλίπ, ταινία μικρού μήκους). Θα βοηθήσει τον μαθητή παράγοντας ποικίλα κείμενα, όπως αφίσα, κόμικ, φωτοϊστορία, storyboard, να κατανοήσει και να βιώσει καλύτερα την πολυτροπικότητα του κινηματογραφικού έργου. Δεύτερο πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα επιλογής του ψηφιακού storyboard εμπλουτίζοντας το πρόγραμμα με στοιχεία digitalliteracy, medialiteracy, audiovisualliteracy και διευρύνοντας τους ορίζοντες του προγράμματος ΚΕ που προτείνουμε.

2.5.4 Συμπεράσματα

Η έλευση της ψηφιακής επανάστασης και του Διαδικτύου, ο πολλαπλασιασμός των κινητών συσκευών, που μας επιτρέπουν να καταγράφουμε εύκολα και άρτια κινούμενες εικόνες, η εισαγωγή φθηνών, προσβάσιμων και εύχρηστων εργαλείων επεξεργασίας και η εμφάνιση ιστότοπων διανομής όπως το YouTube, άλλαξαν τον τρόπο που οι κινούμενες εικόνες σχετίζονται με την κοινωνία, την εκπαίδευση και την εκμάθηση γλωσσών για πάντα.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα εξέλιξη από όλες αυτές τις τεχνολογικές εξελίξεις ήταν η αναγέννηση της ταινίας μικρού μήκους. Οι ταινίες μικρού μήκους αντιμετωπίζονταν παραδοσιακά ως τα φτωχά ξαδέρφια των ταινιών μεγάλου μήκους σε φεστιβάλ κινηματογράφου, αλλά η ικανότητα δημιουργίας και προβολής μικρού μήκους εύκολα και φθηνά έχει δημιουργήσει εκατοντάδες αφιερωμένα φεστιβάλ κινηματογράφου σε όλο τον κόσμο. Ωστόσο, η μεγαλύτερη ζήτηση για ταινίες μικρού μήκους προέρχεται από το Διαδίκτυο. Οι χρήστες του Διαδικτύου θέλουν σύντομες, αιχμηρές εκρήξεις ψυχαγωγίας που μπορούν να παρακολουθήσουν στη δουλειά, στο σπίτι ή, όλο και περισσότερο, εν κινήσει με τις φορητές συσκευές τους. Το Διαδίκτυο είναι μια ολοένα και πιο δημοφιλής εναλλακτική για τους δημιουργούς ταινιών μικρού μήκους που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να διανέμουν τις ταινίες τους σε DVD.

Η άνοδος της ταινίας μικρού μήκους μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της γλώσσας και στη δημιουργική γραφή. Η προβολή μιας ολόκληρης ταινίας μεγάλου μήκους μπορεί να οδηγήσει σε γνωστική υπερφόρτωση και συχνά δεν είναι δυνατή λόγω περιορισμών στο χρονοδιάγραμμα. Αντίθετα, μια ταινία μικρού μήκους μπορεί να προβληθεί στο σύνολό της εύκολα σε μια τάξη και μπορεί να έχει μεγάλη δραματική επίδραση από τις ταινίες μεγάλου μήκους που συχνά χάνουν τον αντίκτυπό τους προβάλλοντας σε πολλές συνεδρίες. Καθώς οι περισσότερες ταινίες μικρού μήκους έχουν διάρκεια κάτω των 10 λεπτών (πολλές είναι λιγότερο από 5 λεπτά), μπορούν να προβληθούν πολλές φορές σε μία τάξη και οι μαθητές μπορούν

να εξοικειωθούν λεπτομερώς με την ταινία, κάτι που είναι σημαντικό για να μπορέσουν οι μαθητές να ασχοληθούν κριτικά με την υλικό σε ουσιαστικό επίπεδο. Καθώς οι περισσότερες ταινίες μικρού μήκους μπορούν να προβληθούν πολλές φορές, μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαφορετική εστίαση ή δραστηριότητα για κάθε προβολή που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων δεξιοτήτων.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι ταινίες μικρού μήκους είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για εκμετάλλευση σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι ότι προσφέρουν μια ολοκληρωμένη αφήγηση σε σύντομο χρονικό διάστημα, η οποία αιχμαλωτίζει και κρατά γρήγορα την προσοχή των μαθητών. Οι ταινίες μικρού μήκους δεν διέπονται απαραίτητα από τις ίδιες συμβάσεις με τις ταινίες μεγάλου μήκους. Οι δημιουργοί ταινιών μικρού μήκους, επειδή είναι συνήθως ανεξάρτητοι και δεν συνδέονται με μεγάλα κινηματογραφικά στούντιο, έχουν συχνά μεγαλύτερο περιθώριο καινοτομίας και δημιουργικότητας που οδηγεί σε πιο ευφάνταστες μορφές και αφηγηματικές δομές. Αυτές οι αποκλίσεις από πιο οικείες φόρμες και αφηγηματικές δομές προκαλούν πολύ συχνά ισχυρότερες απαντήσεις από τους μαθητές από τις πιο παραδοσιακές αφηγήσεις ταινιών μεγάλου μήκους. Δίνουν επίσης στους μαθητές τις ευκαιρίες να παρέχουν τη γλώσσα δημιουργώντας τους δικούς τους γραπτούς ή προφορικούς διαλόγους.

Οι περισσότερες ταινίες μικρού μήκους επικεντρώνονται σε μια ιδέα ή κάνουν μια μεμονωμένη δήλωση που τις καθιστά εξαιρετικές προτροπές για προφορική επικοινωνία. Πολλές ταινίες μικρού μήκους πραγματεύονται σύγχρονα θέματα και ζητήματα όπως ο εκφοβισμός, ο ρατσισμός, ο σεξισμός, ο καταναλωτισμός και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία σχετίζονται πολύ με τις ζωές μαθητών που είναι απόλυτα ικανοί να ασχοληθούν με αυτά τα θέματα. Ταινίες μικρού μήκους που πραγματεύονται αυτά τα σύγχρονα ζητήματα είναι άριστα σημεία έναρξης για τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων συνομιλίας, όπως εργασία σε ζευγάρια, ομαδική εργασία, συζητήσεις, συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων που τονώνουν την ενεργό ενασχόληση με τη γλώσσα.

Οι ταινίες μικρού μήκους είναι εξαιρετικές προτροπές για συγγραφικές δραστηριότητες, όπως η συγγραφή ενός εναλλακτικού τέλους, η συγγραφή μιας συνέχειας ή η γραφή από την οπτική γωνία ενός από τους χαρακτήρες, κάτι που οι

μαθητές βρίσκουν ελκυστικό και παρακινητικό. Λόγω της προσβασιμότητας, της συντομίας, της καινοτομίας και της δημιουργικότητάς τους, οι ταινίες μικρού μήκους είναι το τέλειο όχημα για τη χρήση κινούμενων εικόνων στην τάξη εκμάθησης γλωσσών και για την προώθηση τόσο της γραπτής όσο και της προφορικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Afarin (2014), η γραφή είναι στην πραγματικότητα μια διανοητική διαδικασία, κατά την οποία πρώτα ανακατεύουμε τις ιδέες και τις σκέψεις μας όταν γράφουμε, συνεπώς, ο συνδυασμός του κινηματογράφου με τη γραφή, προάγει τη διαδικασία μεταφοράς των ιδεών από την εικόνα στον γραπτό λόγο.

Στο συγκεκριμένο σενάριο που προτάθηκε, το ζήτημα είναι η δημιουργική γραφή των μαθητών. Από τους μαθητές θα ζητηθεί να αλλάξουν διαλόγους, ρόλους με στοιχεία του χαρακτήρα τους (πχ βάλτε τον εαυτό σας στη θέση κάποιου από τους χαρακτήρες), ακόμα και να προτείνουν ένα εναλλακτικό τέλος. Έτσι, είναι ελεύθεροι να ασχοληθούν με την προβολή της ταυτότητάς τους μέσω της δουλειάς τους, γι' αυτό η έκφραση του πολιτισμικού τους γούστου είναι συνυφασμένη με το ποιοι ήταν και πώς παρουσιάζονταν. Το γεγονός ότι μπορούν να εκφραστούν και να παρουσιάσουν γεγονότα από τη δική τους σκοπιά είναι επίσης σημαντικό για την προβολή της ταυτότητάς τους καθώς τους δίνει φωνή και τους ενδυναμώνει, δίνοντάς τους την αίσθηση της κατοχής της δικής τους δημιουργίας, κάνοντάς τους να αισθάνονται δημιουργικοί, ισχυροί, σίγουροι και άρα ικανοποιημένοι.

Αυτές οι ιδέες που προτάθηκαν από τον Gibbons (2010) εφαρμόζονται στην ερμηνεία της ταινίας από τους μαθητές, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει να μιλήσουν για τις προσωπικές τους ταυτότητες, πριν τοποθετήσουν τις σκέψεις τους σε χαρτί. (Giddens, 1991). Στη θεωρία της ταυτότητας, ο πυρήνας μιας ταυτότητας είναι η κατηγοριοποίηση του εαυτού ως ρόλου και η ενσωμάτωση, στον εαυτό, των νοημάτων και των προσδοκιών που σχετίζονται με αυτόν τον ρόλο και την απόδοσή του. Αυτές οι προσδοκίες και τα νοήματα αποτελούν ένα σύνολο προτύπων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά (Stets & Burke, 2000). Η εισαγωγή του εαυτού στους ρόλους της ταινίας συνεπώς και η προσαρμογή του κειμένου, είναι ικανή να δώσει στους μαθητές την δυνατότητα έκφρασης και αυτοπροσδιορισμού που δεν τους δίνει το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, καθώς δεν τους δίνει παραδείγματα προτύπων συμπεριφοράς.

Η ΚΕ στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, θα ενισχύσει την εκμάθηση της γλώσσας μέσω της δημιουργικής γραφής, αλλά και την αντίληψη ταυτότητας των μαθητών, μέσω της ενσωμάτωσης ρόλων και δειγμάτων συμπεριφορών.

B. Δημιουργικό Μέρος

3. Το σενάριο

3.1 Η δημιουργία του σεναρίου

Το δημιουργικό μέρος της διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει πρωτότυπο σενάριο ταινίας μικρού μήκους. Είναι μια ιστορία ενηλικίωσης που προσπαθεί να εστιάσει στην αναζήτηση ταυτότητας, στην έλλειψη πραγματικής επικοινωνίας και την επίδραση του τραύματος στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά του κάθε ανθρώπου. Η στόχευση του σεναρίου είναι: α) να συμβάλει στην παρουσίαση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένα παιδί στην ηλικία της εφηβείας. Μέσα από τη μυθοπλασία προσπαθεί να μιλήσει για τη σχέση των εφήβων με τον εαυτό τους, με το σχολείο, με την οικογένειά τους και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. β) να αναδείξει τη δύναμη του κινηματογράφου μέσα από την εικόνα να διεγείρει συναισθήματα, να δημιουργεί προβληματισμούς, να προκαλεί ερεθίσματα για σκέψεις, να επηρεάζει την οπτική θεώρηση του θεατή, να έχει δημιουργική παρουσία περισσότερο από κάθε άλλη τέχνη σε σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Η αφορμή για τη συγγραφή του σεναρίου έγινε από την πληθώρα γεγονότων που παρουσιάζονται καθημερινά στα δελτία ειδήσεων. Το σενάριο αντλεί την έμπνευσή του από και προσπαθεί να συνομιλήσει με: το χώρο του παραμυθιού (κοκκινοσκουφίτσα), το χώρο της λογοτεχνίας («Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων»-Λιούις Κάρολ, «Οι αράχνες της Κωνσταντίνας»-Άλκη Ζέη, «Κινηματογραφική λέσχη-Ντ.Γκίλμους») και το χώρο του κινηματογράφου.

3.2 Συνοπτική πλοκή σεναρίου

Η Αλίκη είναι ένα νεαρό κορίτσι 15 ετών, μοναχοπαίδι, μέλος μιας μεσοαστικής οικογένειας με εργαζόμενους γονείς. Στην έναρξη της πλοκής η μητέρα της επιστρέφοντας από τη δουλειά της τη βρίσκει στο σπίτι. Η Αλίκη με ειλικρίνεια της φανερώνει ότι δεν πήγε στο σχολείο, έκανε σκασιαρχείο με τη φίλη της Κατερίνα.

Αυτό δημιουργεί ένταση με τη μητέρα της, αλλά και μεταξύ των γονιών της, που βρίσκονται σε αμηχανία αλλά και διαφωνία για το χειρισμό της κατάστασης. Την αυστηρότητα της μαμάς αλλά και την επιείκεια του μπαμπά εξαιτίας της αδυναμίας που έχει στην κόρη του. Έχουμε την πρώτη αναφορά στον παππού της και τη διαφανόμενη προβληματική σχέση του παππού με τους γονείς της. Η Αλίκη εκτός από τη μεγάλη αγάπη που έχει στον παππού της τον χρησιμοποιεί και σαν απάγκιο όταν τα πράγματα στο σπίτι δυσκολεύουν. Παρόλο που βαριέται το σχολείο γράφει ποιήματα και διατηρεί μια σελίδα ποίησης σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Μετά το φροντιστήριο είναι μαζί με τη φίλη της, την Κατερίνα, και δέχεται πρόσκληση από τον Τόλη να πάνε για καφέ. Η φίλη της η Κατερίνα θα αρνηθεί και θα φύγει, γιατί όπως θα πει σε άλλο χρόνο στην Αλίκη, ο Τόλης εκτός από τις μηχανές ασχολείται με εμπόριο παράνομων ουσιών. Η ένταση ανάμεσα στην Αλίκη και τη μητέρα της αυξάνεται όταν τη φέρνει ο Τόλης με τη μηχανή στο σπίτι. Η μητέρα της βλέποντας μηχανή και άγνωστο άτομο εκδηλώνει τις φοβίες της που έχουν αναφορά στο δικό της εφηβικό παρελθόν αλλά και στο αγχώδες και κουραστικό παρόν. Η επικοινωνία της Αλίκης με τους γονείς της είναι δύσκολη λόγω του χαρακτήρα και της εφηβείας. Το πρόβλημα επιτείνεται από την έλλειψη ουσιαστικής επαφής λόγω πιεστικού χρόνου και καθημερινότητας. Εκδηλώνεται η μοναξιά της Ελένης και η κόπωση δύο σκληρά εργαζόμενων ανθρώπων. Η Αλίκη εκφράζει την ευαισθησία και τη δημιουργικότητά της μέσα από την ποίηση αλλά ταυτόχρονα βρίσκεται πολλές ώρες με κινητό και υπολογιστή, στο διαδίκτυο εκτεθειμένη και μη ελεγχόμενη από τους γονείς της. Δεν θορυβείται όταν η Κατερίνα της λέει για τις παράνομες δουλειές του Τόλη και δεν αντιλαμβάνεται το λάθος να βγει μαζί του. Κλέβει από το super market, όχι γιατί είναι κλεπτομανής ή δεν έχει χρήματα, αλλά για την πλάκα της ή από επαναστατικότητα, όπως λέει. Η άγνοια κινδύνου που τη διακρίνει δεν της επιτρέπει να κρατά αποστάσεις ασφαλείας από τα επικίνδυνα παραβατικά φαινόμενα που υπάρχουν και μπορεί να εμφανιστούν στο δρόμο της. Σχολικός εκφοβισμός, εξαρτησιογόνες ουσίες, προβληματικές παρέες με αμφιλεγόμενα άτομα μέχρι μικροκλοπή σε κατάσταση σαν αστείο παιχνίδι. Μέσω της ιστοσελίδας της γνωρίζει έναν κύριο, τον κύριο Τάσο Παπαδημητρίου, τον οποίο συναντά και εντυπωσιάζεται από την ευγένειά του. Αυτός της προτείνει να δημοσιεύσει τα ποιήματά της και την προσκαλεί στο σπίτι του για την τελική επιμέλεια των ποιημάτων. Πηγαίνει στον παππού της, περνά μια υπέροχη μέρα με ψάρεμα, ταινίες, ψήσιμο, φαγητό, κουβεντούλα. Ο παππούς από τα μισόλογά της κάτι υποπτεύεται και ανησυχεί.

Παίρνει κρυφά το κινητό της, διαβάζει τα μηνύματα και θορυβείται χωρίς να το δείξει στην Αλίκη. Η Αλίκη πηγαίνει στο σπίτι του κυρίου Τάσου αλλά όταν φτάνει βρίσκει στην πόρτα τον παππού της, ο οποίος προφασίζεται ότι είναι εκεί για να συναντήσει έναν φίλο του. Η Αλίκη φεύγει χωρίς να συναντήσει τον κύριο Τάσο. Αργότερα μαθαίνει ότι ο Τάσος Παπαδημητρίου συνελήφθη για παιδεραστία. Στην επόμενη συνάντηση με τον παππού της, τον πιέζει για να λύσει τις απορίες της. Ο παππούς της αποκαλύπτει με έμμεσο τρόπο το παρελθόν του, τα προβλήματα που πέρασε, το γάμο του με τη γιαγιά της, τις ενοχές και τα τραύματα που έχει, γιατί και πώς βρέθηκε εκείνη την ημέρα σε εκείνο το σπίτι. Όλα αυτά τα θυμάται η εικοσάχρονη πια Αλίκη όταν πηγαίνει λουλούδια στο μήμα του παππού της.

3.3 Χαρακτήρες του σεναρίου

ΑΛΙΚΗ (15), (20): Η Αλίκη είναι ένα νεαρό κορίτσι που εξωτερικά εμφανίζεται ιδιαίτερα δυναμικό και δραστήριο. Είναι κοινωνική, επικοινωνιακή, χαρούμενη, φιλική και δοτική. Πολλές φορές δείχνει να έχει άγνοια κινδύνου. Ταυτόχρονα όμως εσωτερικά είναι ευαίσθητη και εύθραυστη. Το κύριο μέρος της ενεργητικότητάς της διοχετεύεται στην ποίηση μέσα από την οποία εκφράζει τη δημιουργικότητα και τον πλούσιο εσωτερικό της κόσμο. Είναι μοναχοπαιδί σε μια μεσοαστική οικογένεια. Έχει πρόβλημα επικοινωνίας με τους γονείς της που επιτείνεται από την εφηβεία που περνάει και την επαναστατικότητα απέναντι σε όλα. Δεν της αρέσει το σχολείο γιατί το βρίσκει βαρετό. Είναι πιο ώριμη και καλλιεργημένη από τα άλλα παιδιά της ηλικίας της, αλλά αυτό δε θα τη γλυτώσει από τις επικίνδυνες καταστάσεις που θα μπλεχτεί. Έχει μια ιδιαίτερη σχέση με τον παππού της που τον υπεραγαπά όπως κι εκείνος. Αποτελεί για το μυαλό και την ψυχοσύνθεση της Αλίκης το συμπλήρωμα ή το υποκατάστατο γονεϊκού πρότυπου και σχολικής εκπαίδευσης. Είναι ο μέντοράς της που την μύησε στο ψάρεμα, στην αγάπη για τη θάλασσα και τον κινηματογράφο, ο άνθρωπος που έπαιξε καταλυτικό ρόλο και σε συγκεκριμένο γεγονός αλλά και γενικότερα στη ζωή της.

ΣΤΑΥΡΟΣ, ΠΑΤΕΡΑΣ (42): Ο πατέρας της Αλίκης ανησυχεί για την οικογένειά του αλλά τον έχει απορροφήσει το οικονομικό κομμάτι στήριξης της οικογένειας Έχει αδυναμία στην κόρη του αλλά δεν μπορεί κι αυτός να επικοινωνήσει ουσιαστικά μαζί

της. Λείπει αρκετές ώρες από τι σπίτι, δείχνει θετική διάθεση, έχει χιούμορ. Όμως με το πέρασμα του χρόνου φαίνονται τα πρώτα σημάδια αποξένωσης με την Ελένη παρά το φαινομενικό ήρεμο κλίμα που υπάρχει μεταξύ τους. Έχει κι αυτός όπως και η Ελένη πρόβλημα με το Φώτη για αιτίες που βρίσκονται στο παρελθόν.

ΕΛΕΝΗ, ΜΗΤΕΡΑ (32): Μητέρα της βιοπάλης, με εργασία σε σούπερ μάρκετ, που αδυνατεί όμως να καταλάβει τους προβληματισμούς της κόρης της. Δείχνει να μην συμεριζεται την αγάπη της για την ποίηση και για εκείνην ο μόνος στόχος είναι η επιτυχία στο σχολείο. Δεν μπορεί να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας με την κόρη της. Το δικό της παρελθόν αλλά και τη μοναξιά που εμφανίζεται σιγά σιγά στη σχέση με τον Σταύρο την οδηγούν να γαντζωθεί από την Αλίκη και να προβάλει τη δική της εικόνα πάνω στην Αλίκη. Ανησυχεί μήπως η κόρη της ερωτευτεί και έχει τη δική της τύχη. Θεωρεί ότι έκανε λάθος που παντρεύτηκε μικρή παρατώντας τις σπουδές της. Δεν έχει καλές σχέσεις με τον πατέρα της, παππού της Αλίκης για λόγους που μαθαίνουμε στην εξέλιξη της ιστορίας.

ΦΩΤΗΣ, ΠΑΠΠΟΥΣ (65): Ο Φώτης είναι ένας μοναχικός άντρας 65 ετών. Ζει μόνος του γιατί έχει πεθάνει η γυναίκα του. Είναι ο παππούς της Αλίκης με την οποία έχει ιδιαίτερη σχέση. Έχει ουσιαστική επικοινωνία με την Αλίκη. Δεν είναι μόνο παππούς της αλλά και φίλος με την οποία περνάει αρκετό χρόνο μαζί τα Σαββατοκύριακα. Αγαπημένες δραστηριότητες που πραγματοποιούν μαζί είναι το ψάρεμα και η θέαση ταινιών. Μέσα από τις συζητήσεις τους προσπαθεί να βοηθήσει την Αλίκη να βρει το δρόμο της. Δεν έχει καλές σχέσεις με την κόρη του και μητέρα της Αλίκης, Ελένη. Όταν παρουσιάζεται κίνδυνος για την εγγονή του, αναλαμβάνει δράση. Κατάφερε να προστατέψει την Αλίκη από τον κίνδυνο που παρουσιάστηκε. Το περιστατικό αυτό είναι η αφορμή να μιλήσει στην Αλίκη για το παρελθόν του και για τα τραύματα και τις ενοχές που κουβαλάει. Ταυτόχρονα δίνει στην Αλίκη το καλύτερο βιωματικό μάθημα. Ωθεί την Αλίκη να ακολουθήσει τα όνειρά της, αλλά με σύνεση. Ο Φώτης πετυχαίνει το στόχο του γι' αυτό και η Αλίκη βρίσκεται στο μήνμα του όταν πεθαίνει.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ, ΦΙΛΗ (15): Η καλύτερη φίλη της Αλίκης, κορίτσι της εποχής, βιώνει κι αυτή τη συναισθηματική αναστάτωση της εφηβείας. Πιο ώριμη από την Αλίκη ή τουλάχιστον πιο λογική και καχύποπτη. Είναι πιστή φίλη της Αλίκης, ανησυχεί για το

παρορμητικό του χαρακτήρα της και προσπαθεί να τη βοηθήσει και να τη συνετίσει όχι πάντα με επιτυχία. Είναι ερωτευμένη με τον καθηγητή στο φροντιστήριο αλλά στον μόνο που μιλάει γι' αυτό είναι η Αλίκη.

ΤΟΛΗΣ (20): Γνωστός και όχι φίλος της Αλίκης που την φλερτάρει, όπως και άλλες μαθήτριες. Αναφέρεται ως «μηχανόβιος» με αγάπη στις ακριβές μηχανές, τις οποίες επιδεικνύει. Αγνώστων λοιπών στοιχείων και επαγγέλματος. Βιοπορίζεται με μη νόμιμους τρόπους. Τον βρίσκουμε σε μέρη όπως έξω από σχολεία και φροντιστήρια, σε γυμναστήρια επιδιώκοντας να πραγματοποιήσει τον στόχο της ηδονής και του κέρδους. Επικίνδυνος αλλά παρότι αρχικά η Αλίκη δεν τον αποφεύγει, τελικά δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον. Σίγουρα ο Τόλης θα ρίξει τα δίχτυα του και σε άλλα παιδιά.

ΤΑΣΟΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ (55): Ο Τάσος Παπαδημητρίου είναι ένας άγνωστος άντρας που γνωρίζει την Αλίκη μέσα από το διαδίκτυο και τις ποιητικές δραστηριότητες που πραγματοποιεί. Είναι μοναχικός άνθρωπος, δεν έχει οικογένεια, όπως με ειλικρίνεια της παρουσιάζεται. Είναι άνθρωπος της τέχνης και του πολιτισμού. Η τέχνη είναι το επάγγελμά του, αλλά και το χόμπι του. Στο τέλος της μέσης ηλικίας είναι μια πατρική φιγούρα που εμπνέει εμπιστοσύνη. Ευγενικός, φιλικός, προβάλλει την αγάπη που έχει για τα παιδιά και ιδιαίτερα τους νέους δημιουργούς. Κερδίζει την εμπιστοσύνη της Αλίκης, φαίνεται να την αφήνει να παίρνει εκείνη αποφάσεις, αλλά ταυτόχρονα λόγω ηλικίας αλλά και χαρακτήρα είναι ιδιαίτερα χειριστικός και την οδηγεί εκεί που θέλει αυτός. Στο τέλος το προσωπείο πέφτει με πάταγο και εμφανίζεται το τέρας που κρύβεται πίσω από αυτό. Είναι ο άνθρωπος της διπλανής πόρτας, ο υπεράνω κάθε υποψίας, που σοκάρει πάντα τον κοινωνικό περίγυρο. Προηγουμένως όμως έχει καταστρέψει αρκετές αθώες παιδικές ψυχές.

3.4 Σενάριο ταινίας μικρού μήκους « Στα Δίχτυα»

ΣΚΗΝΗ 1. ΕΞ. ΧΩΡΟΣ ΝΕΚΡΟΤΑΦΕΙΟΥ-ΜΕΣΗΜΕΡΙ

Η Αλίκη (20) μια ψηλή κοπέλα με μακριά ξανθιά μαλλιά περπατάει στο χώρο του νεκροταφείου. Φοράει μαύρα γυαλιά, στον ώμο έχει μια τσάντα και στα χέρια κρατάει ένα μπουκέτο λουλούδια. Στέκεται μπροστά σε ένα μνήμα. Πλησιάζει και αφήνει πάνω τα λουλούδια. Ρίχνει λίγο λάδι στο καντήλι και ανάβει το καινούριο φυτίλι. Στέκεται όρθια και το βλέμμα της πηγαίνει στη φωτογραφία .

ΣΚΗΝΗ 2. Flashback ΕΣ. ΣΠΙΤΙΟΥ-ΜΕΣΗΜΕΡΙ

Η ΑΛΙΚΗ (15) βρίσκεται μπροστά στον υπολογιστή της, το δωμάτιο είναι σκοτεινό, στα αυτιά της έχει ακουστικά, κουνάει ρυθμικά το κεφάλι της, πληκτρολογεί γρήγορα. Ανοίγει η πόρτα και εμφανίζεται η μητέρα της.

ΕΛΕΝΗ (32)

Αλίκη! Αλίκη... Φωνάζω τόση ώρα, δεν ακούς;

ΑΛΙΚΗ

Πότε ήρθες;

ΕΛΕΝΗ

Έχω ένα τέταρτο στο σπίτι. Ε βέβαια πώς να ακούσεις μ' αυτά που έχεις στ' αυτιά σου. Θα μούνε κλέφτες στο σπίτι και δε θα πάρεις χαμπάρι.

Και ποιο είναι το πρόβλημα; Θα πάρουν ότι θέλουν και θα φύγουν. Δώσε μου το φαγητό, θα φάω στο δωμάτιο.

ΕΛΕΝΗ

Όχι θα φάμε όλοι μαζί. Στρώσε το τραπέζι, να ετοιμάσω μια σαλάτα, έρχεται κι ο πατέρας σου όπου να' ναι. Ακούγεται το κλειδί στην πόρτα. Μπαίνει ο Σταύρος (42)

ΕΛΕΝΗ

Χίλια χρόνια θα ζήσεις. Τι καλό μας έφερες;

ΣΤΑΥΡΟΣ

Χίλια χρόνια δε θα ζήσω έτσι όπως πάει το πράγμα, αλλά βάλτε στα πιάτα το κοτόπουλο γιατί πεινάω σα λύκος.

ΑΛΙΚΗ

Πάλι απ' έξω θα φάμε;

ΣΤΑΥΡΟΣ (40)

Το πιο νόστιμο κοτόπουλο, Chickenlab. Τι νόμισες Αλίκη μου, μόνο εσύ θα έχεις το Poetrylab; Άκου όνομα..

ΑΛΙΚΗ

Το όνομα σε πείραξε, όχι ότι θα φάμε πάλι απ' έξω.

ΣΤΑΥΡΟΣ

Εσύ δε λες συνέχεια ότι το έτοιμο είναι πιο νόστιμο από το φαγητό της μαμάς σου; Γιατί διαμαρτύρεσαι; Άλλωστε τη

μαμά σου δεν την παντρεύτηκε για τη μαγειρική της πιο

ωραία κι απ' την Ελένη της Τροίας.

ΕΛΕΝΗ

Άσε τα κομπλιμέντα. Γιατί είπες έτσι όπως πάει το πράγμα;

ΣΤΑΥΡΟΣ

Γιατί στην εταιρεία ετοιμάζουν απολύσεις. Θα δούμε τι
εξελίξεις μπορεί να έχουμε. Εσύ Αλίκη πώς τα πήγες με το
διαγώνισμα σήμερα;

ΑΛΙΚΗ

Δεν πήγα στο σχολείο. Κάναμε κοπάνα και πήγα στο παρκάκι
με την Κατερίνα να περάσουμε την ώρα μας

ΕΛΕΝΗ

Μόνο με την Κατερίνα ήσουν στο παρκάκι;

ΣΤΑΥΡΟΣ

Αυτό σε νοιάζει; Όχι ότι δεν πήγε στο σχολείο;

ΕΛΕΝΗ

Όλα με νοιάζουν. Τα μαθήματα θα τα κάνει και στο
φροντιστήριο.

ΑΛΙΚΗ

Και στα άλλα κάποιος θα μου κάνει φροντιστήριο. Όπως
έκανε σε σένα ο μπαμπάς, έτσι λέει ο παππούς.

Ναι ο παππούς σου τα ξέρει όλα, από ψάρεμα μέχρι
αστροφυσική.

ΑΛΙΚΗ

Λίγα λόγια για τον παππού, εντάξει; Πάω να διαβάσω γιατί
μετά έχω φροντιστήριο. Το Σάββατο κανονίστε ποιος θα με
πάει στον παππού.

Η Αλίκη μπαίνει στο δωμάτιό χτυπώντας την πόρτα.

ΕΛΕΝΗ

Βλέπεις πόσα νεύρα έχει τελευταία και δεν της λες τίποτα.
Τώρα άρχισε και τις κοπάνες. Πού θα βγει αυτό;

ΣΤΑΥΡΟΣ

Στην εφηβεία είναι, μην την πας κόντρα.

ΕΛΕΝΗ

Πρόσεχε μη στενοχωρήσεις το μωρό σου. Να την πας εσύ
στον παππού της, εγώ δουλεύω το Σάββατο.

ΣΚΗΝΗ 3 ΕΞ. ΠΕΖΟΔΡΟΜΙΟ - ΑΠΟΓΕΥΜΑ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ (15)

Αυτός ο καθηγητής είναι πολύ πιεστικός. Κρίμα και είναι
τόσο γλυκούλης... Δεν ακούς που σου μιλάω, σταμάτα λίγο τα
μηνύματα στο κινητό

Τι να ακούσω; Για τον έρωτά σου με τον τριαντάρη;

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Ναι αλλά φαίνεται για εικοσιπέντε

ΑΛΙΚΗ

Το θέμα δεν είναι πόσο φαίνεται αλλά πόσο είναι.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

(αστειευόμενη με μια δόση αυτοσαρκασμού)

Εσένα τι σε νοιάζει, έχεις τόσους θαυμαστές. Τι να κάνω
κι εγώ η καημένη που δε μπορώ να γράψω ποιήματα;

ΑΛΙΚΗ

(γελώντας)

Γράψε συνταγές μαγειρικής. Αφού είσαι καλή στα
μαγειρέματα.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Άσε τις κρυάδες και κοίτα απέναντι. Ο Τόλης (20) βγήκε
βόλτα να κάνει φιγούρα με την καινούρια του μηχανή.

Έρχεται προς τα δω. Θα προσπαθήσω να τον αποφύγω. Κάνε
την αδιάφορη, μην του μιλήσεις

ΤΟΛΗΣ

Γεια σας κορίτσια. Μετά το μάθημα ένας καφές είναι ότι
πρέπει. Τι λέτε πάμε;

Εγώ έχω διάβασμα. Δεν μπορώ να αργήσω. Αλίκη τα λέμε
αύριο. Γεια!

Η Κατερίνα φεύγει, η Αλίκη κοιτάζει τον Τόλη στα μάτια.

ΑΛΙΚΗ

Ούτε εγώ μπορώ να αργήσω, θα έχω φασαρίες στο σπίτι.

ΤΟΛΗΣ

Έναν καφέ στα γρήγορα. Τι σου ζητάω ;να πέσω στα πόδια
σου θέλεις; θα σε πάω εγώ στο σπίτι σου με τη μηχανή δε
θα αργήσεις.

ΑΛΙΚΗ

Εντάξει Τόλη, για μισή ώρα όχι περισσότερο.

Η Αλίκη ανεβαίνει στη μηχανή και φεύγουν

ΣΚΗΝΗ 4 ΕΣ. ΣΠΙΤΙ - ΒΡΑΔΥ

ΕΛΕΝΗ

Ποιος είναι αυτός που σ' έφερε με τη μηχανή;

ΑΛΙΚΗ

Με κατασκοπεύεις;

ΕΛΕΝΗ

Αργησες. Σού έστειλα μήνυμα, σου έκανα δύο κλήσεις, δεν
απάντησες. Από την αγωνία μου δε μπορούσα να ξεκολλήσω
απ' το παράθυρο.

Από τις φοβίες σου να ξεκολλήσεις, δεν είμαι μωρό.

ΕΛΕΝΗ

Τι δουλειά έχεις εσύ με το μηχανόβιο;

ΑΛΙΚΗ

Κι εσένα ο μπαμπάς με τη μηχανή σε πήγαινε και σε έφερνε,
αλλά τότε δεν πείραζε

ΕΛΕΝΗ

Κάθεσαι και πιστεύεις τις ιστορίες του παππού σου;

ΑΛΙΚΗ

Γιατί; Ψέματα είναι;

ΕΛΕΝΗ

Δεν έφταιγε η μηχανή κοριτσάκι μου, αλλά ο έρωτας. Έμεινα
έγκυος, παντρευτήκαμε μικροί, πέταξε το πτυχίο.

ΑΛΙΚΗ

Βλέπω και τον μπαμπά με το πτυχίο πόσο ευχαριστημένος
είναι. Από πότε ψάχνει κάτι καλύτερο και δε βρίσκει;
Μάλλον δε θα προλάβει να φύγει γιατί θα τον απολύσουν.

ΕΛΕΝΗ

Μην ανησυχείς αγάπη μου, εσύ κοίτα το διάβασμά σου

Έτσι κι αλλιώς όλοι άνεργοι θα είμαστε μαμά, χαλάρωσε.

Πάω στο δωμάτιό μου καληνύχτα.

ΕΛΕΝΗ

Δε θα φας;

ΑΛΙΚΗ

Έχω φάει. Ο μπαμπάς πού είναι;

ΕΛΕΝΗ

Πήγε να δει ποδόσφαιρο. Πάλι μόνη μου θα φάω απόψε.

Δίνει ένα φιλί στη μαμά της, αυτή την σφιχταγκαλιάζει.

ΑΛΙΚΗ

Έλα, δε μπορώ το μελόδραμα. Βάλε ένα ποτάκι, πάω στο

δωμάτιο, θα γράψω για σένα απόψε.

ΣΚΗΝΗ 5 ΕΣ. ΔΩΜΑΤΙΟ - ΒΡΑΔΥ

ΑΛΙΚΗ

(Μπροστά στον υπολογιστή, φοράει τα ακουστικά και γράφει)

Τι είναι μοναξιά; Μοναξιά είναι να κρατάς στα χέρια σου

ένα λουλούδι και να μην έχεις πού να το δώσεις.⁵

(Ακολουθεί ανάρτηση με το τραγούδι

Some times I am still like a motherless child

⁵ Οι σίχοι είναι του Τάσου Λειβαδίτη.

Τα like έρχονται το ένα μετά το άλλο, κάνει αποδοχή σε κάμποσα αιτήματα φιλίας. Η Αλίκη πληκτρολογεί).

Παγωμένος αέρας γδέρνει το μάγουλο,

κι εσύ εκεί, κωπηλάτης του ονείρου.

Διστάζει να πατήσει ανάρτηση, τρώει νευρικά τα νύχια της.

Τελικά πατάει ανάρτηση, παίρνει το κινητό, ξαπλώνει στο κρεβάτι. Γέρνει το κεφάλι της, την παίρνει ο ύπνος

ΣΚΗΝΗ 6 ΕΞ. ΠΡΟΑΥΛΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ -ΠΡΩΙ

ΑΛΙΚΗ

Με το διαγώνισμα τι θα κάνουμε; Δεν έφτιαξα σκονάκια.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Δε θα γράψουμε διαγώνισμα. Γίνεται χαμός στο γραφείο.

ΑΛΙΚΗ

Γιατί;

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Την ημέρα που έλειπες χτυπήσανε τον Κώστα στις τουαλέτες.

Τώρα έχουν καλέσει γονείς, θα πέσουν αποβολές...

ΑΛΙΚΗ

Ποιος;

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Όχι ποιος, ποιοι να λες καλύτερα...η γνωστή τριάδα. Αν δε φύγουν αυτοί από το σχολείο δε θα ηρεμήσουν τα πράγματα

Και να φύγουν αυτοί θα αρχίσουν άλλοι. Οι άνθρωποι
γίνονται όλο και πιο βίαιοι.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι ίδιοι. Ξέρεις ποιος τον
γλύτωσε τον Κώστα; Ο Μπιόρκι ο Αλβανός, μπήκε στη μέση
έφαγε κι αυτός μερικές. Αν δεν ήταν αυτός θα του είχαν
κάνει μεγάλη ζημιά.

ΣΚΗΝΗ 7 ΕΞ. ΔΡΟΜΟΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Για πες μου για τον «ιππότη της ασφάλτου», τι έγινε;

ΑΛΙΚΗ

Τι ήθελες να γίνει; άντεξα τον κάγκουρα 30 λεπτά με το
ρολόι. Όλη την ώρα μου μίλαγε για τη μηχανή του

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Γιατί δεν του απάγγειλες στιχάκια; Ή καλύτερα να του
έγραφες ένα ποίημα.

ΑΛΙΚΗ

Αχ αυτό το χιούμορ σου. Ναι θα γράψω την «Ωδή εις
κάγκουρα»

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Μην τα παίρνεις όλα στην πλάκα. Καλύτερα να τον
αποφεύγεις. Ακούγονται διάφορα γι' αυτόν.

Πες μου Ηρακλή Πουαρό, τι συγκλονιστικό ανακάλυψες;

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Ο Γιάννης με το Βασίλη πάνε στο ίδιο γυμναστήριο με τον Τόλη. Μου είπανε ότι τους πούλησε χάπια για να φουσκώσουν οι μυς. Μετά τους είπε για χάπια που σου φτιάχνουν τη διάθεση. Και τη μηχανή με τι λεφτά την αγόρασε; Είπα στα παιδιά να τον αποφεύγουν κι αυτά με είπανε φαντασιόπληκτη.

ΑΛΙΚΗ

Έχεις ταλέντο, γράψε μυθιστόρημα. Φαντάσου σε πέντε χρόνια, πλούσιες και διάσημες να πίνουμε το ποτό μας σε μια εξωτική παραλία.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

(σε έντονο ύφος με αγανάκτηση)

Εγώ είμαι φαντασιόπληκτη ή εσύ ονειροπαρμένη;

ΑΛΙΚΗ

Άκουσέ με πρώτα και πες μου τη γνώμη σου. Επικοινωνήσε κάποιος μαζί μου, του αρέσουν τα ποιήματα και θέλει να βρεθούμε από κοντά να μιλήσουμε για έκδοση ποιητικής συλλογής, για καλλιτεχνικές βραδιές ποίησης και κάτι τέτοια.

Όνομα δεν έχει; Τι δουλειά κάνει;

ΑΛΙΚΗ

Τάσος Παπαδημητρίου. Ασχολείται με εκδόσεις, δε ρώτησα
πολλά γιατί δεν με ενδιέφερε.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Τώρα άρχισε να σε ενδιαφέρει; Εμένα μου φαίνεται
περίεργη φάση. Στους γονείς σου το είπες;

ΑΛΙΚΗ

Δεν το είπα. Ότι και να τους πω με αποπαίρνουν. Γι'
αυτούς σημασία έχει μόνο το σχολείο.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Τι σκέφτεσαι να κάνεις τελικά;

ΑΛΙΚΗ

Μπλεγμένο μου φαίνεται το μυθιστόρημα, εγώ προτιμώ την
ποίηση. Πάμε στο supermarket; Έχω μια λιγούρα που δεν
υποφέρεται. Κερνάω ότι θέλεις

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Ένα πατατάκι είναι ότι πρέπει.

(μπαίνουν στο supermarket)

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Δε μου λες παιδάκι μου είσαι τρελή; Τι έκανες; Αν μας
έπιαναν τι θα γινόταν;

ΑΛΙΚΗ

Αν μας έπιαναν, βαρέθηκα τα αν, σα να ακούω τη μάνα μου.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Δεν καταλαβαίνω το λόγο. Δεν σου έφταναν τα λεφτά;

ΑΛΙΚΗ

Αναδιανομή λέγεται Κατερίνα, αναδιανομή. Μακάρι να
μπορούσα να το κάνω και σε μια τράπεζα.

Περνούν μπροστά από έναν άστεγο. Η Αλίκη βγάζει από τις
τσέπες του μπουφάν της δυο σοκολάτες και δυο κρουασάν.
Τα αφήνει στα πόδια του.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

Νόμιζα ότι θέλεις να γίνεις ποιήτρια. Δεν ήξερα ότι
θέλεις να γίνεις κι επαναστάτρια.

ΑΛΙΚΗ

Η ποίηση είναι επανάσταση. Δεν έκανα και κανένα
κατόρθωμα. Πλήρωσα δυο πατατάκια και μου έκαναν δώρο 3
σοκολάτες και δυο κρουασάν. Μια σοκολάτα δώρο για τον
παππού μου. Θα συναντήσω τον κύριο Τάσο σήμερα το
απόγευμα. Μου έστειλε μήνυμα.

Δεν ακούς, κάνεις ότι σου έρχεται.

ΑΛΙΚΗ

(γελώντας)

Εντάξει, ξεκίνα να γράφεις το μυθιστόρημα, θα σου δώσω
μπόλικο υλικό

ΣΚΗΝΗ 9 ΕΣ. ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΕΙΟ ΑΠΟΓΕΥΜΑ

ΑΛΙΚΗ

Γεια σας κύριε Τάσο. Όταν μου είπατε ότι θα φοράτε καπέλο
σκέφτηκα ότι μου κάνετε πλάκα.

ΤΑΣΟΣ (55)

(βγάζοντας το καπέλο)

Χαίρομαι πάρα πολύ Αλίκη που σε γνωρίζω από κοντά. Το
καπέλο δεν είναι μόνο για να με γνωρίσεις, το φοράω
χρόνια. Οι φίλοι μου με φωνάζουν Τρελοκαπελά, επειδή οι
άνθρωποι της τέχνης είναι λίγο τρελούτσικοι. Επίσης το
κύριος Τάσος κομμένο. Εσύ είσαι η Αλίκη, εγώ είμαι ο
Τάσος και η σχέση μας είναι η τέχνη που μας ενώνει.

ΑΛΙΚΗ

Δεν έχει καθόλου κόσμο εδώ, έτσι είναι πάντα;

Είναι συνοικιακό ζαχαροπλαστείο. Μου αρέσει η ησυχία,
έρχομαι πολλές φορές και διαβάζω πίνοντας τσάι.

Έρχεται ο σερβιτόρος.

ΤΑΣΟΣ

Ένα τσάι και... τι θα πάρεις Αλίκη;

ΑΛΙΚΗ

Μία σοκολάτα για μένα.

ΤΑΣΟΣ

Λοιπόν, όπως σου είπα και στα μηνύματα, διαβάζω τα
ποιήματά σου και με έχουν εντυπωσιάσει. Θεωρώ ότι είσαι
μεγάλο ταλέντο και θέλω να σε προωθήσω. Στο σχολείο δεν
ξέρουν γι' αυτά που γράφεις; Δεν τα πρόσεξε κανένας;

ΑΛΙΚΗ

Η φιλόλογος που έχω είναι πολύ καλή, συζητάμε και με
βοηθάει όσο μπορεί.

ΤΑΣΟΣ

Καταλαβαίνω. Δημόσιο σχολείο... Όμως εγώ είμαι εδώ για σένα
και ότι χρειαστείς. Με έχει εντυπωσιάσει πάρα πολύ ο
τρόπος που συνδυάζεις τα ποιήματα με τα τραγούδια. Θα
έκανες καταπληκτική εκπομπή στο ραδιόφωνο. Έχω φίλους και
μπορούμε να το δούμε αν σε ενδιαφέρει.

Για το ραδιόφωνο δε θα συμφωνήσουν οι γονείς μου, είμαι
μικρή νομίζω για κάτι τέτοιο.

ΤΑΣΟΣ

Πόσο είσαι Αλίκη;

ΑΛΙΚΗ

Δεκαπέντε

ΤΑΣΟΣ

Δείχνεις μεγαλύτερη. Ας επικεντρωθούμε στα ποιήματα.
Μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια μικρή έκδοση.

ΑΛΙΚΗ

Δεν μπορούν οι γονείς μου να μπουν σε τέτοια έξοδα.

ΤΑΣΟΣ

Δεν ζήτησε κανείς χρήματα, το μόνο που σου ζήτησα είναι
να κοπεί το κύριος Τάσος και ο πληθυντικός.

ΑΛΙΚΗ

Εσείς... εσύ με τι ασχολείσαι.

ΤΑΣΟΣ

Είμαι σύμβουλος εκδόσεων, έχω γράψει διηγήματα, είμαι
και συλλέκτης έργων σύγχρονης τέχνης.

Και τότε προλαβαίνετε... προλαβαίνεις να τα κάνεις όλα
αυτά; Οικογένεια, παιδιά;

ΤΑΣΟΣ

Ζω μόνος μου, παιδιά δεν έχω, όμως τα αγαπώ υπερβολικά
και βλέπω όλα τα παιδιά σαν να είναι και δικά μου. Η
μόνιμη σύντροφός μου είναι η τέχνη. Δε θέλω να μιλάω για
μένα, εσύ πες μου για τις παρέες σου, το φίλο σου αν
έχεις, τις σκέψεις σου, τα όνειρά σου.

ΑΛΙΚΗ

Δεν μου αρέσει το σχολείο, είναι πολύ βαρετό. Από μικρή
μου άρεσε να γράφω στιχάκια, στην αρχή χιουμοριστικά,
μετά δοκίμασα ομοιοκατάληκτο στίχο, τώρα μου αρέσει πολύ
ο ελεύθερος. Αισθάνομαι ότι μπορώ και φεύγω, πηγαίνω σε
μέρη μακρινά χωρίς σύνορα. Οι γονείς μου με αγαπούν και
τους αγαπώ, αλλά δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε.

Τα αγόρια μου αρέσουν αλλά δύσκολα επικοινωνείς μαζί
τους, παιδιαρίζουν είναι εντελώς ανώριμα.

ΤΑΣΟΣ

Είσαι ώριμη και καλλιεργημένη. Αν ξεκινήσουμε τώρα σε
βλέπω στα είκοσι πέντε, αναγνωρισμένη ποιήτρια.

ΑΛΙΚΗ

Πρέπει να το συζητήσω με τους γονείς μου πρώτα.

Κοιτάζει το ρολόι του, σηκώνεται όρθιος για να φύγει.

Θα πρότεινα να τους κάνεις έκπληξη, θα χαρούν πολύ να είσαι σίγουρη. Έλα όποτε θέλεις στο σπίτι μου με το υλικό σου, να το δουλέψουμε μαζί. Θα σε περιμένω.

ΣΚΗΝΗ 10 ΕΣ ΒΑΡΚΑ – ΠΡΩΙ

Η Αλίκη γράφει στο κινητό της ενώ ο παππούς της κοιτάζει μία τα δίχτυα και μία αυτήν.

ΦΩΤΗΣ (65)

Αλίκη κλείσε το τηλέφωνο, μη με αναγκάζεις να δίνω εντολές. Δεν είναι μαγικό αυτό το γαλάζιο που απλώνεται γύρω μας; Εδώ έρχεσαι για να ξεφύγεις από όλα τα άλλα.

ΑΛΙΚΗ

Εγώ έρχομαι για να δω τον παππού μου, δεν θέλω να ξεφύγω από κάτι.

ΦΩΤΗΣ

Σε μένα λες ψέματα ή στον εαυτό σου; Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να ξεφύγουν από κάτι

ΑΛΙΚΗ

Ανέβασα φωτογραφίες με τη θάλασσα και τη βάρκα στο facebook, μου έκανε like μια φίλη και μετά άρχισε να μου λέει τα δικά της.

Αν φαίνομαι κι εγώ στη φωτογραφία, να την κατεβάσεις τώρα
αμέσως. Δε μου αρέσει αυτό το παιχνίδι

ΑΛΙΚΗ

Πώς ξέρεις ότι δε σου αρέσει; αφού δεν έχεις facebook,
messenger, Instagram

ΦΩΤΗΣ

Είσαι σίγουρη ότι δεν έχω;

ΑΛΙΚΗ

Αν το 'χεις κάνει κι αυτό είσαι απίστευτος. Πες μου πως
θα σε βρω να σου κάνω αίτημα φιλίας.

ΦΩΤΗΣ

Γιατί, δεν είμαστε φίλοι; Τι θα αλλάξει; Άλλωστε μπορεί
να είμαστε φίλοι και να μην το ξέρεις. Πόσους φίλους
έχεις;

ΑΛΙΚΗ

6.750

ΦΩΤΗΣ

Σε πόσους απ' αυτούς μπορείς να μιλήσεις για κάτι που σε
βασανίζει, σε ποιον μπορείς να στηριχτείς, ποιος μπορεί
να σε πάρει αγκαλιά;

Παππού έρχομαι γιατί σε αγαπάω και γιατί περνάω καλά μαζί σου. Αν είναι να αρχίσεις τα κηρύγματα σαν τη μαμά , άστο καλύτερα.

ΦΩΤΗΣ

(Σκεπτικός)

(Κοιτάζει μία το πέλαγος, μια την Αλίκη, ανοίγει το ραδιόφωνο, βάζει τραγούδια και σιγοτραγουδάει)

Κάθε φορά που ανοίγεις δρόμο στη ζωή
Μην περιμένεις να σε βρει το μεσονύχτι
Έχε τα μάτια σου ανοιχτά βράδυ πρωί
Γιατί μπροστά σου πάντα απλώνεται ένα δίχτυ
Αν κάποτε στα βρόχια του πιαστείς
Κανείς δεν θα μπορέσει να σε βγάλει
Μονάχος βρες την άκρη της κλωστής
Κι αν είσαι τυχερός ξεκινά πάλι

ΑΛΙΚΗ

Ακόμα και τα τραγούδια σου για δίχτυα μιλάνε. Εσύ παππού από τι θέλεις να ξεφύγεις;

ΦΩΤΗΣ

Παλιότερα ήθελα μα ξεφύγω από τη μοναξιά. Τώρα συνήθισα και μ' αρέσει.

Πώς μπορείς και μένεις μόνος σου τόσο καιρό εδώ στην
ερημιά; Σου λείπει η γιαγιά;

ΦΩΤΗΣ

Ναι μου λείπει πολύ, αλλά έχω τη θάλασσα για παρέα, τα
βιβλία, τις ταινίες μου. Μην ανησυχείς για μένα, έχω
μάθει να επιβιώνω στα δύσκολα. Εσύ πες μου για τα δικά
σου.

ΑΛΙΚΗ

Αν δεν ήξερα ότι δε μιλάς με τη μαμά, θα έβαζα στοίχημα
ότι αυτή σε έβαλε να με ψαρέψεις. Μόνιμο άγχος της μην
καψουρευτώ κάποιον, παρατήσω το σχολείο και
μικροπαντρευτώ.

ΦΩΤΗΣ

Θα έχει τους λόγους της που το σκέφτεται συνέχεια. Λοιπόν
εκτός από τη μάνα σου ποιο άλλο πρόβλημα έχεις;

ΑΛΙΚΗ

Χάνω τη μισή μέρα τζάμπα. Το σχολείο δεν έχει κανένα
ενδιαφέρον. Σαν να κάνουν όλοι αγγαρεία.

ΦΩΤΗΣ

Και με το διάβασμα γιατί είσαι τσακωμένη;

Μου αρέσει πολύ το διάβασμα αλλά όχι για το σχολείο.

Προτιμώ τις ταινίες περισσότερο. Ειδικά αυτές που βλέπουμε παρέα. Όταν άρχισες να μου βάζεις εκείνες τις ασπρόμαυρες φρίκαρα στην αρχή, αλλά μετά μου άρεσαν. Όμως το σχολείο δεν αντέχεται με τίποτα.

ΦΩΤΗΣ

Να είσαι σαν το νερό. Να κυλάς ανάμεσα στα πράγματα, να προσαρμόζεσαι. Αν αδειάσεις το μυαλό σου θα δεις την αλήθεια που στέκεται μπροστά σου.

ΑΛΙΚΗ

Πώς να αδειάσει το μυαλό παππού με τόση πίεση κάθε μέρα;

ΦΩΤΗΣ

Έλα να μαζέψουμε τα δίχτυα, να βγάλουμε τα ψάρια. Εσύ θα τα βάζεις στο ψυγείο. Δουλειά τώρα, η κουβέντα θα συνεχιστεί μετά στο ψήσιμο.

ΣΚΗΝΗ 11 ΕΣ.ΣΠΙΤΙ - ΜΕΣΗΜΕΡΙ

Ο Φώτης και η Αλίκη τρώνε στο τραπέζι

ΑΛΙΚΗ

Πεντανόστιμη η τσιπούρα παππού. Γεια στα χέρια σου. Είσαι φοβερός ψήστης.

Εντάξει κάτι καταφέρνω αλλά σαν την ψαρόσουπα της
γιαγιάς σου δεν είναι. Ήσουνά πολύ κακόφαγη μικρή κι όλο
σου έφτιαχνε ψαρόσουπα για να δυναμώσεις. Θυμάσαι;

ΑΛΙΚΗ

Τη γιαγιά τη θυμάμαι, την ψαρόσουπα καθόλου
Βάζουν τα γέλια

ΦΩΤΗΣ

Λοιπόν, για πες μου για τα ποιήματα που γράφεις.

ΑΛΙΚΗ

Ετοιμάζω μια έκπληξη, δεν μπορώ να πω περισσότερα είναι
μυστικό.

ΦΩΤΗΣ

Μυστικά με τον παπού δεν υπάρχουν Σε ακούω, λέγε.

ΑΛΙΚΗ

Ούτε εσύ να έχεις μυστικά από μένα. Θέλω να δω αν λες
αλήθεια ή κάνεις πλάκα. Έχεις facebook;

Ο Φώτης σηκώνεται, πηγαίνει στον καναπέ, η Αλίκη τον
ακολουθεί, παίρνουν τα κινητά τους στα χέρια.

Και λογαριασμό έχω Αλικάκι και με έκανες φίλο χωρίς να ξέρεις ποιος είμαι. Πώς αλλιώς θα διάβαζα αυτά τα ωραία που γράφει η εγγονή μου. Για ψάξε το όνομα Harry Holle

ΑΛΙΚΗ

(με έκπληξη και απορία)

Αλήθεια λες. Αλλά γιατί διάλεξες αυτό το όνομα;

ΦΩΤΗΣ

Είναι ο πρωταγωνιστής σε σκανδιναβικές αστυνομικές ιστορίες. Μια απ' αυτές γυρίστηκε ταινία, «Ο χιονάνθρωπος». Θα σου τη δώσω να τη δείτε όλοι μαζί στο σπίτι. Καθάρισε αν θέλεις το τραπέζι μέχρι να ετοιμάσω την ταινία που θα δούμε.

Η Αλίκη σηκώνεται και αρχίζει να καθαρίζει το τραπέζι. Ο Φώτης παίρνει το κινητό της κι αρχίζει να ψάχνει.

ΦΩΤΗΣ

Μην ξεχάσεις να ρίξεις τα κόκκαλα στις γάτες

Η Αλίκη επιστρέφει, κάθεται στον καναπέ, ο Φώτης πατάει το κουμπί να ξεκινήσει η ταινία.

ΦΩΤΗΣ

Σήμερα στον κινηματογράφο «Αλίκη» προβάλλεται η ταινία «Ο Μιλού το Μάη». Και παίρνεις εργασία για το σπίτι, γιατί ο

Μιλού αναφέρει τα λόγια του Βολταίρου «Είμαι ευτυχής
γιατί κάνει καλό στην υγεία»

ΑΛΙΚΗ

Παπού μην κάνεις spoil

ΦΩΤΗΣ

Τι είναι αυτό;

ΣΚΗΝΗ 12 ΕΞ. ΔΡΟΜΟΣ ΑΠΟΓΕΥΜΑ

Η Αλίκη περπατάει κοιτώντας μια το κινητό της, μία προς τα κτίρια. Στέκεται σε μια πολυκατοικία και κοιτάζει τα κουδούνια. Ξαφνικά αισθάνεται ένα χέρι στον ώμο της.

ΦΩΤΗΣ

Γεια σου Αλίκη.

ΑΛΙΚΗ

(ξαφνιασμένη και έκπληκτη)

Παπού με τρόμαξες. Τι κάνεις εδώ;

ΦΩΤΗΣ

Ηρθα να δω ένα φίλο μου από το στρατό.

ΑΛΙΚΗ

Και μένει σ' αυτή την πολυκατοικία;

ΦΩΤΗΣ

Ναι εδώ μένει. Εσύ τι γυρεύεις και κοιτάς τα κουδούνια;

Τυχαία κοιτούσα, μάλωσα με τη μαμά στο σπίτι και βγήκα
για περπάτημα να ηρεμήσω.

ΦΩΤΗΣ

Μάλλον ήταν μεγάλος ο καυγάς για να περπατήσεις μέχρι
εδώ. Πήγαινε λοιπόν στο σπίτι για να μην ανησυχεί η μαμά
σου κι εγώ πάω να δω το φίλο μου.

Η Αλίκη χωρίς να πει τίποτα κάνει μεταβολή και φεύγει.
Μετά από μερικά βήματα, γυρίζει κοιτάζει για λίγο το
Φώτη που στέκεται ακίνητος μπροστά στην πόρτα και
συνεχίζει το δρόμο της.

ΣΚΗΝΗ 13 ΕΣ. ΣΠΙΤΙ ΜΕΣΗΜΕΡΙ

Σταύρος, Ελένη και Αλίκη είναι στο τραπέζι και τρώνε

ΣΤΑΥΡΟΣ

Είδες τι γκουρμεδιές φτιάχνει η μαμά σου για να
γιορτάσουμε τους καλούς βαθμούς σου .Τι ανέλπιστα χαρά
ήταν αυτή!

ΑΛΙΚΗ

Φαντάζομαι τι ιδέα έχετε για μένα και τι βαθμούς
περιμένατε.

ΕΛΕΝΗ

Εσύ πρέπει να δεις τι εικόνα έχεις για τον εαυτό σου. Εγώ
το ξέρω ότι είσαι αστέρι! Όμως τα νέα δεν είναι μόνο

ευχάριστα. Σήμερα με ειδοποίησαν να περάσω από το
λογιστήριο γιατί με απέλυσαν.

ΣΤΑΥΡΟΣ

Από αλλού περιμέναμε κι από αλλού μας ήρθε. Είναι
οριστικό δηλαδή; δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα;

ΕΛΕΝΗ

Τι να κάνουμε Σταύρο; Να τρέξουμε να παρακαλέσουμε; Θα
κλείσει όλο το κατάστημα σιγά σιγά.

ΑΛΙΚΗ

Πώς θα τα φέρουμε βόλτα;

ΕΛΕΝΗ

Εσένα να μη σε απασχολεί αυτό. Θα ψάξω αλλού για
δουλειά. Δε θα καθίσω με σταυρωμένα χέρια

ΑΛΙΚΗ

Ο παππούς είπε ότι μου έγραψε το σπίτι κι αν θέλουμε να
πάμε να μείνουμε εκεί. Έτσι θα γλυτώσουμε το ενοίκιο.

ΕΛΕΝΗ

Το ξέρω πόσο αγαπάς τον παππού σου, αλλά δεν είναι κι
εύκολος άνθρωπος...

ΑΛΙΚΗ

Να δούμε ταινιούλα όλοι μαζί σήμερα κι αύριο το
ξανασκεφτείτε.

Η Αλίκη παίρνει το τηλεχειριστήριο κι ανοίγει την τηλεόραση. Στο δελτίο ειδήσεων βλέπει ένα γνώριμο πρόσωπο. Με τρεμάμενο χέρι δυναμώνει τη φωνή. «Συνελήφθη χθες το βράδυ κατηγορούμενος για παιδεραστία ο Τάσος Παπαδημητρίου, συγγραφέας και εκδότης. Τα αποδεικτικά στοιχεία, κασέτες και φωτογραφίες στάλθηκαν στην αστυνομία με ανώνυμο φάκελο».

ΕΛΕΝΗ

Τι έπαθες Αλίκη; Δεν αισθάνεσαι καλά;

ΑΛΙΚΗ

(με τρεμάμενη φωνή)

Καλά είμαι μαμά, πάρε μια αγκαλιά

ΣΚΗΝΗ 14 ΕΞ ΘΑΛΑΣΣΑ - ΒΑΡΚΑ - ΜΕΣΗΜΕΡΙ

ΑΛΙΚΗ

Δε θα ρίξουμε δίχτυα σήμερα;

ΦΩΤΗΣ

Όχι, αισθάνομαι κουρασμένος. Άλλωστε δεν έχει νόημα.

Λιγότερα ψάρια πουλάω και περισσότερα χαρίζω. Σήμερα το πρόγραμμα έχει καθετή. Πιάσε το καλάμι.

ΑΛΙΚΗ

Εσύ δε θα ψαρέψεις;

Όσο ψάρεψα , ψάρεψα. Τώρα θέλω να ρουφήξω αρμύρα, Το
αλμυρό νερό είναι η θεραπεία για όλα τα προβλήματα.

Ιδρώτας, δάκρυ , θάλασσα

ΑΛΙΚΗ

Ωραίο αυτό, μ' άρεσε , δικό σου είναι;

ΦΩΤΗΣ

Όχι , είναι της Κάρεν Μπλίξεν. Δανέζα συγγραφέας. Στο
βιβλίο της στηρίζεται η ταινία «Πέρα από την Αφρική».

Βάλε δόλωμα. Η μαμά σου πώς είναι;

(Η Αλίκη παίρνει το δόλωμα και το περνάει στο αγκίστρι)

ΑΛΙΚΗ

Το ότι ανησυχείς για τη μαμά με ξεπερνάει. Εσείς με
δυσκολία μιλάτε. Τι έγινε τώρα;

ΦΩΤΗΣ

Μπορεί να αγαπάς κάποιον κι ως μη μιλάτε. Κι αυτό πονάει
περισσότερο.

ΑΛΙΚΗ

Αν για τη σχέση σου με τη μαμά δε θέλεις να μου πεις,
πες μου γιατί ήσουν έξω από κείνο το σπίτι την Πέμπτη το
απόγευμα;

Εντάξει αφού θέλεις αλήθειες, άκου ένα παραμύθι...

ΑΛΙΚΗ

Παραμύθια της Χαλιμάς, δεν είσαι εντάξει

ΦΩΤΗΣ

Τα παραμύθια κρύβουν όλη την αλήθεια, αρκεί να ψάξεις.
Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένας νέος. Φτωχός αλλά δυνατός. Όταν απολύθηκε από το στρατό τον πλησίασε κάποιος και του πρότεινε δουλειά σε μια μακρινή χώρα. Τα λεφτά ήταν καλά. Μετά από τρία χρόνια γύρισε πίσω στην πατρίδα του. Είχε μαζέψει κάποια λεφτά. Αλλά δεν μπορούσε να κοιμηθεί. Τη νύχτα έβλεπε εφιάλτες από τη μακρινή χώρα. Βρήκε δουλειά σε γραφείο ερευνών, κυνηγούσε τους κακούς. Κυνηγούσε και έπινε. Η ζωή του πήγαινε σε αδιέξοδο αλλά παρουσιάστηκε μπροστά του μια νεράιδα. Με το μαγικό της ραβδί και με την αγάπη της τον μεταμόρφωσε. Παντρεύτηκαν, έκαναν ένα κοριτσάκι και πήγαν να ζήσουν κοντά στη θάλασσα. Η νεράιδα ζωγράφιζε, έφτιαχνε κεραμικά, ο νέος ψάρευε, το κοριτσάκι τους μεγάλωνε. Όμως οι δαίμονές του εμφανίστηκαν πάλι. Άρχισε να πίνει, να ξενυχτάει και γίνεται βίαιος. Η νεράιδα μαράζωνε μέρα με τη μέρα. Η κόρη του παντρεύτηκε μικρή ψάχνοντας την ασφάλεια και τη σιγουριά σε κάποιον άλλο άντρα. Όταν γεννήθηκε η εγγονή τους ταρακουνήθηκε και πάλεψε να

γιατρευτεί. Όμως είχε ήδη αρρωστήσει η νεράιδα και μετά

από μερικά χρόνια πέθανε. Αυτός έμεινε μόνος με τις ταινίες του, τα βιβλία, τη θάλασσα και την εγγονή του.

Η Αλίκη είχε δακρύσει, ο Φώτης της έδωσε χαρτομάντιλο και σκούπισε τα δάκρυά της

ΑΛΙΚΗ

Για τα άλλα δε θα μου πεις;

ΦΩΤΗΣ

Έψαξα το κινητό σου και είδα που σε κάλεσε σπίτι του την Πέμπτη το απόγευμα. Η υπόθεση βρωμούσε από μακριά. Πήρα τηλέφωνο ένα φίλο στην ασφάλεια. Μου είπε ότι είχαν υποψίες αλλά δεν είχαν στοιχεία. Κάποιος έπρεπε να τους τα δώσει.

ΑΛΙΚΗ

Και γιατί με άφησες να πάω;

ΦΩΤΗΣ

Έπρεπε να κάνεις την επιλογή σου. Όλη η ζωή μας είναι το άθροισμα των επιλογών μας. Κάποιες φορές πληρώνουμε ακριβά τα λάθη μας, κάποιες άλλες λιγότερο. Είναι όπως τα

ακροβατικά στο τσίρκο. Αν υπάρχει από κάτω δίχτυ ασφαλείας και να πέσεις θα η γλυτώσεις, Αν όχι...

ΦΩΤΗΣ

Τσιμπάει, τσιμπάει, τράβηξέ το

ΑΛΙΚΗ

Οοο! Τι ψαρούκλα είναι αυτή; Πρώτη φορά πιάνω τέτοιο ψάρι. Είμαι πολύ χαρούμενη. Άκου παππού αυτό πού έγγραφα

ΧΤΕΣ

Δεν υπάρχει κελί που να μην τρυπιέται.

Δεν υπάρχει φυλακή που δεν μπορείς να δραπετεύσεις.

Δεν υπάρχει σκλαβιά που να εμποδίζει την ελευθερία σου.

Όλα είναι στο κεφάλι σου.

Σπάσ' το και πέτα⁶

ΦΩΤΗΣ

Είναι πολύ ωραίο και πολύ αληθινό

Η Αλίκη **κοιτάζει σκεπτική το ψάρι που σπαρταράει.**

Ελευθερώνει το ψάρι από το αγκίστρι και το ρίχνει στη θάλασσα. Κοιτάζει τον παππού της που της κλείνει πονηρά το μάτι.

ΣΚΗΝΗ 15 ΕΞ ΧΩΡΟΣ ΝΕΚΡΟΤΑΦΕΙΟΥ ΜΕΣΗΜΕΡΙ

Η Αλίκη βγάζει τα γυαλιά της. Το βλέμμα της από τη φωτογραφία κατεβαίνει πιο κάτω στην επιγραφή:

ΦΩΤΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΕΤΩΝ 70 1953-2023

Δάκρυα κυλάνε στα μάτια της καθώς αρχίζουν να πέφτουν οι πρώτες σταγόνες της βροχής

⁶ Οι στίχοι είναι του Περικλή Κοροβέση

Βιβλιογραφία

Afrin, N. (2014). Reasons of problems in writing class in the tertiary level of Bangladesh. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(11), pp. 41-48.

Allaste, A.-A., Beilmann, M., & Pirk, R. (2021). Non-formal and Informal Learning as Citizenship Education: The Views of Young People and Youth Policymakers. *Journal of Applied Youth Studies*, 5.

Alnajjar, E. A. M. (2021). The Impact of a Proposed Science Informal Curriculum on Students' Achievement and Attitudes During the Covid-19. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 13(2) , pp. 882-896.

Arnaouti, E. (2014). *The cultural and creative function of moving image literacy in the subject of English in the Greek secondary school*. London: Institute of Education, University of London.

Bamkin, S. (2020). The taught curriculum of moral education at Japanese elementary school: The role of classtime in the broad curriculum. *Contemporary Japan*, 32(2) , pp. 218-239.

Bjørnåvold, J. (2000). *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Cedefop.

Boden, M. A. (2009). Computer Models of Creativity. *AI Magazine*, 30 (3) , pp. 23-34.

Bourke, R., O'Neill, J., & Loveridge, J. (2018). Children's conceptions of informal and everyday learning. *Oxford Review of Education*, 44(6) , pp. 771-786.

British Film Institute. (2000). *Moving Images in the Classroom*. Cromwell Press Ltd. <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-images-in-the-classroom-2013-03.pdf>.

Brown, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press.

Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Burke, S.C., Snyder, S., & Rager, R.C. (2009). An assessment of faculty usage of YouTube as a teaching resource. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 7(1) .

Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.

Burn, A., & Leach, J. (2004). ICT and Moving Image Literacy in English. In R. Andrews, *The Impact of ICT on Literacy Education* (pp. 153-179). London: Routledge Falmer.

Cain, T., & Chapman, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal*, 25(1) , pp. 111-129.

Carter, R. (2004). *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. London: Routledge.

Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm, J., & Learning and Skills Research Centre. (2003). *Informality and formality in learning*. Learning and Skills Research Centre.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development*. International Council for Educational Development.

Crene, P. & Lea, M. R. (2008). *Writing at university: A guide for students (3rd ed)*. New York: Open University Press.

Dovey, K., & Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: The school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, 19(1) , pp. 43-63.

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2) , pp. 171-190.

FEWG. (1999). *Making Movies Matter*. London: Penguin.

Garner, N., Siol, A., & Eilks, I. (2015). The Potential of Non-Formal Laboratory Environments for Innovating the Chemistry Curriculum and Promoting Secondary School Level Students Education for Sustainability. *Sustainability*, 7(2).

Gee, K. A. . (2015). Achieving gender equality in learning outcomes: Evidence from a nonformal education program in Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 40 , pp. 207-216.

Gibbons, D. (2010). Tracing paths of moving artifacts in youth media production. *English Teaching: Practice and Critique*, 9 (1) , pp. 8-21.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, California: Stanford University Press.

Gloria, R., Tatiana, D., Constantin, R. B., & Marinela, R. (2014). The Effectiveness of Nonformal Education in Improving the Effort Capacity in Middle-school Pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 , pp. 2722–2726.

Grami, G.M.A. (2010). *The effects of Integrating Peer Feedback into University-Level ESL Writing Curriculum: A Comparative Study in a Saudi Context. Doctoral dissertation.* Newcastle University.

Harmer, J. (2007). *How to Teach English.* Harlow: Pearson Education Ltd.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching.* Essex, UK: Addison Wesley Longman Limited.

Henderson, J., & Corry, M. (2021). Teacher anxiety and technology change: a review of the literature. *Technology, Paedagogy and Education*, 30(4).

Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing.* Harlow: Longman.

Ivanova, I. V. . (2016). Non-formal Education: Investing in Human Capital. *Russian Education & Society*, 58(11) , pp. 718-731.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2010). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.* The MacArthur Foundation.

Johansson, I. (2003). Transition from School to After-school Day-care: Interplay Between Formal and Informal Learning Processes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1) , pp. 109-118.

Jones, C. D., Reutzel, D. R., & Fargo, J. D. (2010). Comparing two methods of writing instruction: Effects on kindergarten students' reading skills. *The Journal of Educational Research*, 103(5) , pp. 73-83.

Jung, H., & Choi, E. (2016). The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2) , pp. 121-136.

Kankal, B., Patra, S.K., & Panda, R. (2023). Pedagogy innovation and integration of films in management education: Review and research paradigms. *The Intenational Journal of Managemnet Education*, 21(2).

Kourti, L. (2002). Children and Media: Greece. In D. Buckingham, *Children and Media.* UNESCO.

Kroll, J. (2013). Creative Writing and Education. *A Companion to Creative Writing*, 2013 , pp. 245-262.

Kyrisavva, E. (2013). *Defining Media Education in Cypriot Primary Schools.* Institute of Education, University of London.

Law, L. (2020). Creativity and Multimodality: Analytical Framework for Creativity in Multimodal Texts (AFCMT. *Linguistics and the Human Sciences*, 14(1-2) , pp. 36-69.

Leahy, A. (2005). *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*. Multilingual Matters.

Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2) , pp. 205-221.

Maley, A. (2012). Creative Writing for Students and Teachers. *Humanising Language Teaching*, 14(3).

Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1 , pp. 11-15.

Moldovan, O., & Bocoş-Binţinţan, V. (2015). The Necessity of Reconsidering the Concept of Non-formal Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209 , pp. 337-343.

Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world . *International Review of Education*, 65(4) , pp. 633-653.

Myers, D. (1996). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2).

Nightingale, P. (2000). Improving student writing. In S. Makoni, *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Handbook for Southern Africa* (pp. 131-166). Witwatersrand University Press.

Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*, 63(2) , pp. 235-256.

O’Rourke, R. (2005). *Creative Writing: Education Culture and Community*. Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.

Pienimäki, M., Kinnula, M., & Iivari, N. (2021). Finding fun in non-formal technology education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29 .

Powdyel, T. S. (2016). Non-Formal Education in Bhutan: Origin, Evolution, and Impact. In M. J. Schuelka, & T. W. Maxwell, *Education in Bhutan: Culture, Schooling, and Gross National Happiness* (pp. 169-180). Springer.

Preeti. (2014). Education and Role of Media in Education System. *International Journal of Scientific Engineering and Research (IJSER)*, 2(3) , pp. 2347-3878.

Radović, S., & Passey, D. (2016). Digital resource developments for mathematics education involving homework across formal, non-formal and informal settings. *The Curriculum Journal*, 27(4) , pp. 538-559.

Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field* (WALL Working Paper No.19; p. 9). Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Stets, J.E., & Burke, P.J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3) , pp. 224-237.

Straka, G. A. (2004). *Informal learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Institut Technik und Bildung, Universität Bremen.

Sturm, J. (2012). Using Film in the L2 Classroom: A Graduate Course in Film. *American Council on the Teaching of Foreign Languages* , 45 (2).

Szylowicz, D., & Green, T.G. (2019). Making strategy “Real”: Using reality television for innovating teaching approaches. *International Journal of Management Education*, 17(3).

Truss, A., & Anderson, V. (2023). The navigational challenges of a blended learning approach to teaching in business and management. *The International Journal of Management Education*, 21.

Van Den Beemt, A., Thurlings, M., & Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 29 , pp. 33-55.

Vo, A., & Carter, R. (2010). What a corpus can tell us about creativity. In *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge.

Voros, K., Lin, T.-B., Fabbro, F. & Kim, A. . (2008). Media education in South Europe and East Asia: a comparative study of Greece, Italy, South Korea and Taiwan. *Media Education Journal*, 44 , pp. 28-33.

Wilkinson, M. L. N. (2014). The concept of the absent curriculum: The case of the Muslim contribution and the English National Curriculum for history. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4) , pp. 419-440.

Yeasmin, N., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2020). Is non-formal learning a solution to enhance immigrant children’s empowerment in northern Finnish communities? . *Migration and Development*, 11(2).

Γκίλμουρ Ν. (2011). Η Κινηματογραφική Λέσχη, Αθήνα, Πατάκης.

Γρόσδος, Σ. (2021). Κινηματογραφικές λέσχες στο σχολείο ή πώς προσεγγίζουμε κινηματογραφικές ταινίες με τα παιδιά. *Μουσείο, Σχολείο, Εκπαίδευση*, 2(2).

Γρόσδος, Σ. (2020). Οδηγός προσέγγισης ταινιών με παιδιά. Πυξίδα της πόλης, Χανιά.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνες και Γλωσσική Διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, pp. 63-83.

Δεληγιάννη, Γ. (2022). *Παίζουμε Κινηματογράφο*. CINEMATHESES.

Δημητριάδου, Χ. (2016). *Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. https://blogs.sch.gr/christindi/files/2016/06/ΕΙΣΗΓΗΣΗ_ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ-ΧΡΙΣΤΙΝΑ.pdf.

Κυπριώτης, Δ. (2006). *Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά κείμενα*. <http://politropi.greek-language.gr/wp-content/uploads/2016/03/ΔΗΜΗΤΡΗΣ-ΚΥΠΡΙΩΤΗΣ-.pdf>.

Κωτόπουλος Τ. Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, 2012*.

Ματσαγγούρας, Η. . (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Γρηγόρη.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Ανάκτηση Δεκ 2023, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Μπερκαλά, Α. . (2022). *Υπόθεση Σινεμά*. Αθήνα: Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας.

Μπιλιλής, Θ. (2016). Η μουσική μεταγλώττιση του βωβού κινηματογράφου στην τάξη. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση τόμος Β*. Θεσσαλονίκη.

Παπαδόπουλος, Δ. (2020). *Κινηματογραφική Εκπαίδευση: δυνατότητες και προκλήσεις στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Σουλιώτης Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, 2012*.

Τάσης, Θ. (2019). *Ψηφιακός Ανθρωπισμός. Εικονιστικό υποκείμενο και τεχνητή νοημοσύνη*. Αρμός.

Φρυδάκη, Ευ. . (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, σσ. 115-117.

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

Μαρία Νεφέλη Στασινού, «Ο Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση»
αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και
μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.