

Σμαράγδα Παπαδοπούλου*

Ο καλός, ο κακός και ο δάσκαλος. Γλωσσικές θεωρήσεις και διδακτικές μέθοδοι μέσα από τρία κινηματογραφικά έργα με θέμα το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι

Περίληψη

Σε διερεύνηση της προφορικής και γραπτής αναπαράστασης του λόγου μέσα από σύγχρονες και παλαιότερες κινηματογραφικές ταινίες εξετάζονται διδακτικές μέθοδοι και διδακτικοί ρόλοι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αποδίδονται σε ταινίες. Οι ταινίες αυτές αποτελούν αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια του πολυγραμματισμού. Πρόκειται για μια διερεύνηση που εστιάζει σε γλωσσικές εκφράσεις αλλά και σε διδακτικές μεθόδους που προβάλλονται από τη μεγάλη οθόνη επηρεάζοντας ενδεχομένως τη διαμόρφωση επιστημονικών στάσεων για τη σχολική πραγματικότητα. Από τη μελέτη ταινιών που επιλέχθηκαν ως προτιμώμενες από εκπαιδευτικούς και θεωρούνται κλασικές, προκύπτει ότι τα πρότυπα διδασκαλίας που περιγράφονται στις ταινίες αυτές έχουν σαφείς ομοιότητες με διδακτικά μοντέλα αναγνωρισμένων παιδαγωγών, οι οποίοι επηρέασαν τη διδακτική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική μέθοδος, πολυγραμματισμός, κινηματογραφική ταινία, πολυτροπικότητα / αναφορικότητα κειμένου, ενδομεσιχή / διαμεσιχή συνεπτικότητα.

The good, the bad and the teacher. Language perspectives and teaching methods through three movie films regarding educational life

Abstract

The contemporary world of cinema reflects teaching strategies and aspects on good and bad people in the educational reality. We focus on the spoken and written language of particular movies that proved to be well known and acceptable from educators and the Greek audience in common. Our expectations about similarities between social status, political issues of a country and educational teaching methods narrated in films of certain geographical areas and timing set knowledge across theoretical language perspective and teaching practices. We are interested in *polytropic* theory of language acquisition known as multi literacy. *Multimodal* and *unimodal* discourse as the connection between the citizen of West type society with written and spoken language and images is a matter of the last decade. We study three movies from the point of multimodal language discourse and we search the affection of the pluralistic language of film language to perception and acquisition on structures and teaching profiles and methods.

Key words: teaching profile/ method, unimodal/multimodal discourse, polytropic, cinema, multi literacy, reference theory, within media, between media.

* Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή - Υποθέσεις της έρευνας

Για την προσέγγιση του θέματός μας ο Κινηματογράφος αποτελεί το χώρο γλωσσικής μελέτης και οι ρόλοι των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση αποτελούν το θέμα που πιθανόν να μας οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τα πρότυπα διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών στάσεων ως προς τους ρόλους μαθητή και δασκάλου που προβάλλουν διαχρονικές και δημοφιλείς ταινίες. Είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι η μελέτη μας αφορά αποκλειστικά τη γραπτή και προφορική γλώσσα (υπότιτλοι και διάλογοι κινηματογραφικών ηρώων) με την οποία κάθε φορά αξιολογούμε τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους. Εξετάζουμε δηλαδή πώς παρουσιάζεται το διδακτικό προφίλ των εκπαιδευτικών στον κινηματογράφο από τα λεγόμενα των κινηματογραφικών ηρώων. Δε μας αφορά η εικόνα και η πολυτροπικότητα του εικονικού λόγου στον κινηματογράφο, αλλά μελετάμε τα λεκτικά ερεθίσματα του κινηματογραφικού λόγου σε σχέση με το θέμα μας. Ως εκ τούτου δε θα υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες οπτικής παράστασης και σημειωτικής του κινηματογράφου και του εικονικού γραμματισμού σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας¹ (Πλειός 2005). Αυτή η θεώρηση, εξάλλου, δε συνάδει με μια δημοσίευση σε επετηρίδα παιδαγωγικού χώρου, αλλά θα ταίριαζε σε ειδικές θεωρήσεις καθαρά κινηματογραφικού περιεχομένου για το γνωστικό αντικείμενο των Μ.Μ.Ε. Η προβληματική μας αναπτύσσεται στα πλαίσια της γλωσσικής μελέτης υπό το πρίσμα του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Η πολυτροπικότητα ως συνδυασμός εικόνας και κειμένου στη σύγχρονη διδακτική της γλώσσας δίνει έμφαση στην ερμηνεία του κοινωνικού πολιτισμικού πλαισίου, όπως θα επιχειρήσουμε και στη δική μας μελέτη² (Χατζησαββίδης 2003,405-415).

Για να κρατήσουμε επίσης ένα εργαλείο ερευνητικής προσέγγισης του θέματός μας γύρω από το πώς εμφανίζονται οι «καλοί» και οι «κακοί» μαθητές, καθώς επίσης και οι δάσκαλοι αντιστοίχως στη μεγάλη οθόνη διαμορφώνοντας το μύθο για την εκπαίδευση στο κινηματογραφόφιλο κοινό, *θα ακολουθήσουμε τα πρότυπα της θεωρίας για την αναφορική ψευδαίσθηση που παραπέμπει σε ένα πολύ παλιό θέμα των ειδικών για το πώς η λογοτεχνία αντιγράφει ή όχι την πραγματικότητα*. Έτσι, αν δεχθούμε την κινηματογραφική πράξη ως

1. Για κάποιον που θα ήθελε να βρει περισσότερα στοιχεία σε σχέση με την κινηματογραφική εικόνα και την εκπαιδευτική της διάσταση μπορεί να δει το: Πλειός Γ. (2005) *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση*, Πολύτροπον, Αθήνα. Στη μελέτη μας δε μας αφορά στην κινηματογραφική γλώσσα η εικόνα, αλλά ο ομιλούμενος λόγος του κινηματογράφου (προφορικός λόγος-υπότιτλοι, γραπτές αναφορές στις κινηματογραφικές ταινίες).

2. Πιο αναλυτικά εξηγεί ο Σωφρόνης Χατζησαββίδης για τον πολυγραμματισμό στο άρθρο του «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» (406 κ.ε.): «Η έννοια

αντίγραφο της εκπαιδευτικής πράξης και ως μορφή λογοτεχνικής γλώσσας σε επίπεδο προέλευσης τουλάχιστο από πλευράς σεναρίου, ο Barthes θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη θεωρητική στήριξη της μελέτης μας (Barthes 1964). Κατά πόσο θα μπορούσαμε να θεωρούμε τα κινηματογραφικά δρώμενα ως εικόνες της πραγματικής ζωής που αντιγράφουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ώστε να διαμορφώνουν πρότυπα δράσης για τη διαμόρφωση στάσης, την επίδραση μέσω της ταύτισης με τους ήρωες σε ψυχικό επίπεδο και την αλλαγή των ανθρώπων για την ιδεολογία σε σχέση με το καλό και το κακό στη σχολική μάθηση; Είναι η παράδοση και η πειθαρχία που προτείνει από την μια πλευρά η συντήρηση «στον Κύκλο των Χαμένων Ποιητών» ή το *capre diem*, (άδραξε τη μέρα) που από την άλλη πλευρά εξιδανικεύεται στην πώση του τέλειου δασκάλου της ποίησης στο Κολέγιο του 1960 στην Αμερική, του Τζων Κήτιγκ. Θα μπορούσε να επηρεαστεί στη διδασκαλία του ο νέος δάσκαλος που παρακολούθησε την επιτυχημένη ταινία με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στο προφίλ που θα διαμορφώσει στην καθημερινή του εργασία;

Το ερώτημα είναι αναντίρροπα πολύ παλιό. Αφορά στο πώς ο φανταστικός κόσμος ή έστω ο κόσμος των ιδεών που στην περίπτωση μας προβάλλεται μέσα

των πολυγραμματισμών (multiliteracies) υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Δηλώνει τη γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό -με την ευρύτερη έννοια- επίπεδο. Η έννοια που κρύβει ο όρος γεννιέται από τη διαπίστωση ότι αφενός, παρά τη γλωσσική παγκοσμιοποίηση που διενεργείται μέσω της αγγλοαμερικανικής, οι διάφορες γλώσσες αλλά και οι διάφορες εκδοχές της αγγλοαμερικανικής κάνουν εμφανή την παρουσία τους στα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα σε παγκόσμιο επίπεδο και αφετέρου οι νέες τεχνολογίες ως παραγωγοί πολυμεσικών προϊόντων παράγουν πολυτροπικά νοήματα μέσα από γλωσσικές μορφές, φόρμες και στίλ, στα οποία το πλαίσιο των αντιλήψεων του γραμματισμού δεν είναι δυνατό να δώσει απάντηση. Ως όρος δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλον τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της (New London Group 1996). Με τον όρο που επινόησαν θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: το ένα αφορά την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και το άλλο αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών. Τα συμπεράσματα των συζητήσεων εκείνων μπορούν να συνοψιστούν στο παρακάτω απόσπασμα: «Οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Καθώς οι κόσμοι ζωής αποκλίνουν όλο και περισσότερο και τα όριά τους γίνονται όλο και πιο θολά, κεντρική πραγματικότητα της γλώσσας γίνεται η πολλαπλότητα των νοημάτων και η διαρκής τους διάτμηση. Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντιτιθέμενο διαπραγματεύσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής-των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (M. Kalatzis & B. Cope 1999: 686)».

από τη μεγάλη οθόνη διαμορφώνει χαρακτήρες, ελέγχει συμπεριφορές ή επηρεάζει τον ψυχισμό μας κατά τρόπο που να αντικατοπτρίζεται και στον καθημερινό βίο. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, θα μπορούσαμε να μιλάμε για μια γενιά εκπαιδευτικών που διαμόρφωσαν το διδακτικό τους προφίλ στα μέτρα του ήρωα μιας ταινίας ή μιας σειράς ταινιών που προβάλλουν το χαμένο ιδανικό της εκπαίδευσης στην αλτρουιστικής φύσης προσπάθεια μεμονωμένων εκπαιδευτικών να αλλάξουν την κοινωνία μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας τους στην τάξη. Ο Barthes περιορίζεται σε μια μάλλον υπερβολική θεωρία της αναφορικότητας για τα δικά μας μέτρα (Benveniste 1981,55-134). Είναι πολύ γνωστό το σχόλιο για το Fort Da (Jenseits des Lustprinzips). Αυτό το «Πέραν της Αρχής της Ηδονής» αποκτά ενδεχομένως ιδιαίτερη σημασία από πλευράς ψυχολογικής διερεύνησης γλώσσας και λογοτεχνίας. Ο Barthes αναφέρει, λοιπόν, το παράδειγμα του Freud που έδειχνε πώς ένα παιδί 18 μηνών που είχε αποχωριστεί τη μητέρα του κατακτούσε αυτή την απουσία έχοντας ως ενασχόληση την κουβαρίστρα την οποία έκρυβε και φανέρωνε κατά βούληση στην κούνια του, λέγοντας κάτι σαν αυτό το φορτ- ντα που μεταφράζεται ως “έφυγε” και “να τη” (Freud 2001,51-52) Ο Barthes μάλιστα για να εξηγήσει τη σχέση της γλώσσας και της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα, προκειμένου να την αρνηθεί επικαλείται το παράδειγμα Φορτ- Ντα κάτι στο οποίο ανέτρεξε και ο Lacan, ώστε να ορίσει την πρόσβαση στο συμβολικό. Έτσι για τον Barthes τίποτα στη γλώσσα δεν είναι αναφορικό.

Ωστόσο, οι νέες γλωσσικές συνθήκες επικοινωνίας στην εποχή μας δημιουργούν ανάγκες πρόσφορης ανάγνωσης των νέων πολυτροπικών κωδίκων που προκύπτουν από τις χρήσεις της εικόνας όπως στον κινηματογράφο, στα πολυμέσα, στο διαδίκτυο και μας υπαγορεύουν τη δυνατότητα ερμηνείας τους, κάτι που έχει και σημαντικές εκπαιδευτικές συνέπειες στη γλώσσα και τη διδακτική της. Το αίτημα της χειραφέτησης (emancipation) μέσα από την εκμάθηση του τρόπου ανάγνωσης των κωδίκων καθίσταται θεμελιώδες στη σημερινή διδακτική πράξη. (Janks & Ivanic 1996, 5 κ.ε.). Αν και οι παλαιότερες σχολές Πράγας και Παρισιού ασχολήθηκαν με την σχέση γλωσσικού και οπτικού τρόπου επικοινωνίας η πιο πρόσφατη κοινωνική σημειωτική του Halliday και το κίνημα των Πολυγραμματισμών μετατόπισαν το ενδιαφέρον των μελετητών στην ανάγνωση του κοινωνικού περιεχομένου στο «σημείο». Ως εκ τούτου μας αφορά στη μελέτη μας η γλώσσα στην πολυτροπική της μορφή, όπως συγκροτείται σε κινηματογραφικά κείμενα συγκροτώντας τις εκάστοτε ιδεολογικές αλληλεπιδράσεις της διδακτικής πράξης ως μια διαδικασία παρακινούμενων γλωσσικών διασυνδέσεων (motivated conjunctions), (Fairclough 1996 pp.8-9).

Η κινηματογραφική γλώσσα πιστεύουμε ότι δεν ξεφεύγει από αυτό τον κανόνα, ως μια γραφή σύνθετη και σαφώς λογοτεχνική. Βεβαίως δεν είναι απαραίτητο να ταυτιστεί κανείς με την άποψη Barthes μια που άλλοι μελετητές για

το ίδιο θέμα έχουν αντιτάξει την δική τους άποψη. Ο Riffaterre διακρίνει, για παράδειγμα, την ποιητική γλώσσα από την κοινή γλώσσα λέγοντας: «Στην καθημερινή γλώσσα, οι λέξεις μοιάζουν να συνδέονται κατακόρυφα, καθεμιά με την πραγματικότητα την οποία διατείνεται ότι αναπαριστά, καθεμιά κολλημένη στο περιεχόμενό της όπως μια ετικέτα σε ένα βάζο, καθεμιά σχηματίζοντας μια ξεχωριστή σημασιολογική μονάδα. Αλλά στη λογοτεχνία, η μονάδα σημασίας είναι το ίδιο το κείμενο», (Riffaterre 1978, 93-94).

Η κινηματογραφική γλώσσα ως ποιητική γλώσσα στην οποία οι λέξεις υπηρετούν την τέχνη του λόγου είναι πράγματι σημαίνουσα, επειδή η λογοτεχνία δεν είναι αναφορική. Η πραγματική αναφορικότητα δεν προσιδιάζει ποτέ στην ποιητική σήμανση. Έτσι και για τον Riffaterre ο κόσμος των βιβλίων αντικαθιστά πλήρως το βιβλίο του κόσμου, αλλά με μια γένεση, δηλαδή με την ίδια τη δημιουργική γλώσσα. (ό.π, Riffaterre, 118)

Δε χρειάζεται να δικαιολογήσουμε ή να προσδώσουμε τη σημειολογία του Barthes σε μια γαλλική λογοτεχνική θεωρία ή να δούμε πώς η γλωσσολογία του Saussure και του Jacobson επηρέασε τα πράγματα. Η επιμονή στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας εις βάρος της αναφορικής της λειτουργίας θα αποτελούσε μονομερή ανάγνωση, εξάλλου, σε αυτή τη θεώρηση. Εμμένοντας στην περίπτωση του Barthes, όπως αυτός συνόψισε τη σχέση πραγματικού και λογοτεχνίας κατά τρόπο που θα μπορούσε να επηρεάσει τη θεώρηση πραγματικού και εικονικά πραγματικού στην κινηματογραφική γλώσσα, θα αναφέρουμε αυτό που ο ίδιος υποστηρίζει στα *Στοιχεία Σημειολογίας* (1964) Το παράδειγμά του είναι συναφές μιας σκέψης του Saussure που παρομοιάζει τη γλώσσα με ένα φύλλο χαρτιού για να δώσει τι ακριβώς είναι η σημασία στη γλώσσα (Saussure 1916, 18 κ. ε.). Κόβοντας το φύλλο του χαρτιού σε πολλά κομμάτια καθένα από αυτά δεν παύει να χει ένα μπροστινό μέρος και μια όψη ακριβώς πίσω του. Αυτή είναι η σημασία, το πίσω μέρος, ενώ γειτνιάζοντας τα κομμάτια με τα γύρω τους διακρίνουμε διαφορές στο πώς κόπηκαν. Αυτό είναι η αξία μας λέει ο Barthes (Barthes 1977, 45-73). Έτσι πηγαίνουμε στην παραγωγή νοήματος μέσω του κινηματογραφικού λόγου, ενδεχομένως, όπως ο Barthes φαντάστηκε ότι συμβαίνει το ίδιο με την ποιητική στη λογοτεχνία. Οποσδήποτε όμως η άποψή του διαφέρει από του Saussure που οι δυο όψεις είναι δυο διακριτά βασίλεια, δυο παράλληλοι δρόμοι. Για τον Barthes το νόημα συμβαίνει όταν τεμαχίζουμε την ίδια στιγμή με μια κίνηση αυτούς τους δυο παράλληλους κόσμους. Η γλώσσα του κινηματογράφου, αν ο Barthes έχει δίκιο, τεμαχίζει αυθαίρετα σημαίνον και σημαίνόμενο, συγκροτεί τη θεώρηση του κόσμου εκ νέου, δηλαδή πραγματοποιεί το σχίσμο του χαρτιού σε κομμάτια, σε κινηματογραφικές σκηνές, στις οποίες οι θεατές εγκλωβίζονται δια της παρακολούθησης, δια της εμπλοκής τους στο δρώμενο ως αποδέκτες του εικονικά πραγματικού. Με άλλα λόγια, έχουμε μια νέα υπόθεση για την κινηματογραφική γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, όπου

ο Barthes φαίνεται να ασπάζεται την άποψη των Edward Sapir και Benjamin Lee Whorf, δυο ανθρωπολόγων που τοποθετούνται σε σχέση με τη γλώσσα με διαφορετικά μέτρα από το γλωσσολόγο Saussure Σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα γλωσσικά πλαίσια συγκροτούν τη θεώρηση του κόσμου των ομιλητών.

Στην περίπτωση όμως μιας κινηματογραφικής προβολής, άρα μιας συνομιλίας κοινού και έργου, το αποτέλεσμα αποτελεί συνάρτηση των γλωσσικών πλαισίων του κοινού πέρα από το δημιουργό. Έτσι συγκροτείται ο δικός τους κόσμος. «Τα πράγματα δε σημαίνουν περισσότερο ή λιγότερο, απλά σημαίνουν ή δε σημαίνουν», υποστηρίζει ο Barthes (Barthes 1963, 152). Γι' αυτό και δε θα ήταν σκόπιμο να αναρωτηθούμε ποια από τις ταινίες μελέτης μας είναι περισσότερο ή λιγότερο πραγματικές³ στα πλαίσια αναφορικότητάς τους για τη διδακτική πράξη. Αν είναι μύθος ή δεν είναι, γιατί εδώ έχουμε μάλλον ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κατασκευής μύθου που στον κινηματογράφο είναι ταυτόχρονα και μη μύθος. (Μπαζέν, 1988, 11 κ.ε.) Θα αποδεχόμαστε τη θέση για το αυθαίρετο της γλώσσας; Αν μνημονεύσουμε σε αυτό το σημείο το άρθρο του Jacobson, «Για το Ρεαλισμό στην Τέχνη» (Jacobson 1921), οφείλουμε να επισημάνουμε τη σύγχυση που προκλήθηκε ανάμεσα στην αναφορικότητα της γλώσσας και τη ρεαλιστική σχολή στην λογοτεχνία και την τέχνη γενικότερα, η οποία ταυτίζεται με λογοτεχνικά είδη όπως το αστικό μυθιστόρημα.

Από την πλευρά του Barthes, λοιπόν, και για τη δική μας προσέγγιση ομολογουμένως στη κινηματογραφική γλώσσα, το να τοποθετήσουμε την πραγματικότητα ως προς τη σχέση της με την ποιητική γλώσσα σημαίνει πως πρέπει να προσέξουμε να μην πέσουμε στην παγίδα του δυισμού και του διαχωριστικού τρόπου θεώρησης στην οποία οι φιλόλογοι και οι θεωρητικοί της τέχνης εγκλωβισμένοι για πολλές δεκαετίες ανέλυαν: Η τέχνη μιλά για τον κόσμο ή για την τέχνη την ίδια; Κατά συνέπεια, το γεγονός που είναι εξαιρετικά σημαντικό στην δόμηση του θεωρητικού σχήματος μελέτης των κινηματογραφικών έργων σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ακριβώς αυτό: Δεν είναι απαραίτητο η ποιητική έκφραση μιας ταινίας ή μιας νουβέλας που μεταφέρθηκε στον κινηματογράφο να μιλά μόνο για την ίδια την ταινία και τη νουβέλα από την οποία έγινε το σενάριο. Μπορεί αναντίρροπα εκτός από αυτή της τη λειτουργία, που είναι καθοριστική για την ταυτότητα της πραγματικότητάς της, να μιλάει επιπλέον για τον κόσμο, για την πραγματικότητα του ανθρώπινου βίου πιθανολογώντας ότι θα μπορούσε να μιμείται την ανθρώπινη πραγματικότητα. Η «μίμησις πράξεως σπουδαίας και τελείας» ενδέχεται να είναι και πράξη κι-

3. Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει σε σχέση με τον κινηματογραφικό ρεαλιστικό εξπρεσιονισμό και την αντικειμενικότητα στην τέχνη η άποψη του Αντρέ Μπαζέν στο έργο του ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ. Βλ. Μπαζέν, Α., 1988, *Τι είναι Κινηματογράφος 1. Οντολογία και Γλώσσα*, Αθήνα Αιγόκερως. Σελ. 11 κ.ε.

νηματογραφική ή διήγηση απλά. Δε χρειάζεται δηλαδή να ναι πιστό αντίγραφο, δεν κρίνουμε εδώ αν είναι καλή ή κακή μίμησης, αλλά μας ενδιαφέρει η κινηματογραφική πράξη ως μοντέλο της Ποιητικής του Αριστοτέλη, ως δύναμη διδασκαλίας. Το ερώτημα είναι αν μπορούμε να διδαχθούμε πρότυπα ζωής και να διαμορφώσουμε μύθους για τη ζωή μέσα από μια ποιητική πράξη: «Από την παιδική τους ηλικία οι άνθρωποι έχουν μια τάση για το μιμείσθαι... και γιατί αποκτούν τις πρώτες μαθήσεις με την μίμησιν.» (Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής* 1448 B6). Τι γίνεται όμως όταν το ρόλο της μάθησης δια της μίμησης έχει αναλάβει μια χολγουντιανή υπερπαραγωγή; Πόσα θα μάθουν οι θεατές;

Η μίμηση είναι γνώση, όχι αντιγραφή προτύπου με την Αριστοτελική έννοια. Το ίδιο υποστηρίζει για τον κινηματογράφο ο Αντρέι Ταρκόφσκι: « Η Τέχνη όπως κι η επιστήμη είναι μέσο για να αφομοιώσουμε τον κόσμο, αποτελεί εργαλείο γνώσης του κόσμου στη διαδρομή των ανθρώπων προς την απόλυτη αλήθεια». (Ταρκόφσκι, 1987, σσ 50-51). Στη συνέχεια μάλιστα αναφέρει σε σχέση με το πραγματικό στην τέχνη: « Με την τέχνη κατακά ο άνθρωπος την πραγματικότητα μέσα από μια υποκειμενική εμπειρία.».

Ως τέτοια γνώση θα σχολιάσουμε στη συνέχεια την πραγματικότητα για την εκπαιδευτική πράξη όπως παρουσιάζεται στις εξής ταινίες: 1.Ο Κύκλος των χαμένων ποιητών 2. Στον Κύριό μας με Αγάπη 3. Τα 400 χτυπήματα.

Κριτήρια επιλογής γλωσσικού υλικού προς μελέτη - Περιορισμοί της έρευνας

Στη γλωσσική μας μελέτη επιλέξαμε, για να μελετήσουμε τη λεκτική αφήγηση, τρεις ταινίες που έχουν «αφήσει εποχή» όπως θα λέγαμε στο χώρο του Κινηματογράφου, που γνώρισαν επιτυχία κατά τρεις έννοιες ή αν θέλετε, κατηγορίες μελέτης του θεματός μας: Πρώτον, είναι ευρύτερα γνωστές μέχρι σήμερα και δεύτερο σημείωσαν μεγάλες πωλήσεις εισιτηρίων κατά το χρόνο πρώτης εμφάνισής τους στις αίθουσες προβολών κατά κύριο λόγο σε κοινωνίες δυτικού τύπου, εννοώντας τον ευρωπαϊκό και αμερικάνικο κινηματογράφο. Η τρίτη παράμετρος αφορά κυρίως την εποχή στην οποία μπορεί να αναφέρεται η αφήγηση συνδυάζοντας τον χρόνο αφήγησης με το χρόνο παραγωγής της κάθε ταινίας, έτσι ώστε να έχουμε μια εικόνα του τι αρέσει σε κάθε εποχή και ποια μηνύματα, ποιοι μύθοι δημιουργούνται και καταρρίπτονται σε καθεμιά από αυτές τις δημιουργικές αφηγήσεις.

Η επιλογή αυτή περιορίζεται επίσης από τις συνθήκες στις οποίες παρουσιάζουμε το θέμα μας, δεδομένου του ότι για τις ανάγκες της παρούσας δημοσίευσης προέχει κυρίως να θέσουμε ζητήματα με αφορμή το σχολιασμό των ταινιών για την εκπαιδευτική πράξη, παρά να προβούμε σε πλήρεις αναλύσεις ή εμπειροστατωμένες κρίσεις για άλλα κινηματογραφικά έργα προσπαθώντας να συμπεριλάβουμε ό,τι υπάρχει στο διεθνή και ελληνικό κινηματογράφο. Κατά τη γνώμη

μας, υπάρχουν και άλλες ταινίες που θα μας οδηγούσαν σε σφαιρική θεώρηση⁴, αλλά αυτή είναι από μόνη της μία απόπειρα ενδεχομένως ικανή να τελεσφορήσει στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας ή μιας διδακτορικής διατριβής.

Οι ταινίες μελέτης μας όπως προηγουμένως αναφέρθηκαν έχουν επιλεγεί ύστερα από έρευνα στο διαδίκτυο με κριτήριο τις αναφορές που είναι πιο συχνές σε κινηματογραφικά έργα με θέμα τη συνηθισμένη σχολική τάξη, τις διακρίσεις που έχουν λάβει, για την αποδοχή τους από το κοινό, την εποχή και τη χώρα που εκπροσωπούν σε σχέση με την επίδρασή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Τέλος υπόψη λήφθηκαν οι απαντήσεις εκπαιδευτικών σε συνεντεύξεις (τυχαίο δείγμα 128 ερωτώμενων εκπαιδευτικών το Μάιο του 2001), για το ποια κινηματογραφικά έργα γνωρίζουν με κεντρικό θέμα τη διδασκαλία σε μια συνηθισμένη σχολική τάξη (όχι σφραγιστικά ιδρύματα).

Αναλυτική παρουσίαση του δείγματος στη γλωσσική μας μελέτη

Ο Κύκλος των Χαμένων Ποιητών - The Dead Poets' Society, 1989

Χώρα Παραγωγής της ταινίας είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες. Ο χώρος στον οποίο διαδραματίζεται η κινηματογραφική πραγματικότητα της εκπαίδευσης είναι ένα Κολέγιο ηλικίας 100 ετών. Συνεπώς ο χρόνος της ιστορίας παραπέμπει 30 χρόνια πίσω και υποτίθεται ότι τα γεγονότα του σεναρίου λαμβάνουν χώρα γύρω στο 1959. Η παραγωγή είναι από τις πιο σύγχρονες αξίζει όμως να σημειώσουμε ότι θίγει τα προβλήματα της εκπαίδευσης στο παρελθόν σε σχέση με τον πραγματικό χρόνο που είναι αυτός της παραγωγής της ταινίας. Κατά έναν τρόπο στην ταινία δε θίγεται ένα σύγχρονο πρόβλημα, αλλά μια συγκεκριμένη γενιά που φαίνεται συντηρητική και προσκολλημένη στο δικό της παρελθόν. Αν θυμηθούμε πώς αρχίζει η ταινία, δίνεται και η ατμόσφαιρα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας: Τα λάβαρα του σχολείου αναφέρουν τις τέσσερις αρχές της εκπαίδευσής τους: Παράδοση, τιμή (προφανώς στην παράδοση), πειθαρχία και υπεροχή. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν προφορικά τις αρχές και βεβαίως τίθεται η σημειολογία της διδακτικής πράξης: Μαθήματα κατακεραματισμένα σε γνωστικά αντικείμενα, όπως αρμόζει στην μέθοδο της εξειδίκευσης για τη βιομηχανοποιημένη γνώση, κι όπως την έχει οριοθετήσει ο Ivan Illich⁵. (Illich 2001). Σύμφωνα με αυτή την πραγματικότητα οι θεσμοί φαίνονται να αυτονομούνται από τις ανάγκες τις οποίες καλούνται να θεραπεύσουν και οι κοινωνίες

4. Όπως το πρόσφατο έργο του Αλμαδοβάρ, «Κακή Εκπαίδευση» (2004) για το οποίο όμως δεν μπορούμε να έχουμε σαφή εικόνα ακόμη ως προς την εμπορική ή άλλη επιτυχία του, η ταινία «Τα Παιδιά της Χορωδίας», που έχει πολλά κοινά στοιχεία με το έργο του Τρυφώ που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, το «Ασυμβίβαστη Γενιά» που αναφέρεται και σε άλλα κοινωνικά και παραξιακά προβλήματα μέσα από τη σχολική ζωή κ.ά.

δείχνουν να παγιδεύονται από τους θεσμούς καταπιέζοντας τους ανθρώπους, στην περίπτωση μας τα παιδιά και τους δασκάλους που εμπλέκονται σε τέτοιους μηχανισμούς. Η ταινία χλευάζει τα πρότυπα της μεταπολεμικής εκμάθησης που χρησιμοποιεί την τάξη ως σωφρονιστικό ίδρυμα ανηλίκων, ως κέντρο προετοιμασίας αυριανών πειθήνιων πολιτών με αρκετά καλή επαγγελματική αποκατάσταση. Το Κολέγιο στο οποίο δημιουργείται ο μικρός *Κύκλος των Χαμένων Ποιητών* είναι ένα σχολείο για την ανώτερη κοινωνικά τάξη. Στην κορυφή της ιεραρχίας του σχολείου βρίσκεται το αόρατο οικονομικό κέντρο των γονέων που ακριβοπληρώνουν το σχολείο για να κρατά τα παιδιά τους μακριά τους, (είναι σαφές το υπονοούμενο σε επεισόδιο της ταινίας για τους γονείς που αγοράζουν κάθε χρόνο το ίδιο δώρο για το παιδί τους γιατί δεν ενδιαφέρονται τι του αρέσει.). Εντολοδόχος των γονέων και του οικονομικού status, ο διευθυντής της μικρής σχολικής κοινωνίας. Από κάτω οι δάσκαλοι, οι «καλοί»: αυτοί που διδάσκουν την «επανάληψη» ως μητέρα μαθήσεως, που δεν παρεκκλίνουν από τη διδακτέα ύλη του βιβλίου, που απειλούν τους μαθητές να μάθουν, για να κατακτήσουν υψηλή βαθμολογία. Και από την άλλη ο «κακός» δάσκαλος του συστήματος εκπαίδευσης, αλλά ο αγαπημένος των μαθητών: Τζων Κήτιγκ. Τους διδάσκει ποίηση, την ίδια τη ζωή, την τόλμη να αλλάζουν τα πράγματα. Δε διστάζει μάλιστα να πει στους μαθητές να σχίσουν το ιερό βιβλίο για την κατανόηση της ποίησης μέσα από την αποστήθιση. Εισάγει μια μαθητοκεντρική εκπαίδευση σε μια αυστηρά δασκαλοκεντρική σχολική κοινωνία και ασφαλώς στο τέλος της υπόθεσης το σύστημα κατατροπώνει τους απείθαρχους μαθητές του Τζων Κήτιγκ και απομακρύνει τον κακό δάσκαλο.

Βασικό συμπέρασμα του τέλους της ιστορίας; Μπορεί ο κακός του σχολείου να είναι ο καλύτερος δάσκαλος, αλλά ο καλύτερος δάσκαλος είναι ο πρώτος που χάνει τη δουλειά του σε ένα παραδοσιακό σχολείο. Δε θα κρίνουμε την απόληξη της ιστορίας, απλά θα αντλήσουμε την ψυχολογική διάσταση των προσώπων σε σχέση με την πολιτική που ακολουθεί ένας φορέας της, το σχολείο.

Ένας μαθητής στον *Κύκλο των Χαμένων Ποιητών*, χάνει τη ζωή του. Το επεισόδιο αποτελεί κεντρικό σημείο στην εξέλιξη και παρουσίαση του θέματος της ταινίας.

Είναι το παιδί που εμπνεύστηκε από τον *Ποιητή-Δάσκαλο*, προσπάθησε να αλλάξει τη ζωή του ακολουθώντας το όνειρό του να εμπλακεί σε μια θεατρική ομάδα, αλλά ήρθε αντιμέτωπο με την πολιτική του εντολοδόχου και οικονομικού φορέα του σχολείου, του ίδιου του πατέρα. Ο *πατέρας-κράτος* δε δέχεται βεβαίως ότι είναι ο κακός, διότι το σχολείο του παρέχει εξουσία, αφού πληρώ-

5. Illich, I., Sanders, B. 1989, *ABC: The Alphabetization of the Popular Mind Vintage edition.*, και στο Illich, I 2001, *Celebration of Awareness*, (Erich Fromm, introduction): *A call for Institutional revolution* (2001), Marion Bouars Publ.

νει για να υπάρχει το κολέγιο και να πάρει πτυχίο ο γιος του. *Κακός* έτσι γίνεται ο δάσκαλος που πήγε να αλλάξει και να διαταράξει την τάξη των πραγμάτων. Και γι' αυτό ο *καλός* δάσκαλος τιμωρείται. Σε μικρές πραγματικές στιγμές των θεατών αυτής της ταινίας που τυχαίνει να είναι εκπαιδευτικοί θα λέγαμε ότι η ταινία λειτουργεί αντιγράφοντας την σύγχρονη πραγματικότητα, λυτρώνοντας τον θεατή με την ταύτισή του με τον ήρωα και επιτελώντας την κάθαρση της ποιητικής λειτουργίας του λόγου (Παπαδοπούλου 2004, 109-116). Χαρακτηριστική είναι και η διδασκαλία για τη συγγραφή ποιήματος που χρησιμοποιεί ο πρωταγωνιστής δάσκαλος Κήτιγκ. Στον πιο φοβισμένο μαθητή που ντρέπεται να εκφραστεί χρησιμοποιεί μια διδακτική μέθοδο *ερωταποκρίσεων* για να απεγκλωβίσει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και να το καθιερώσει για την ποιητική του ικανότητα στην υπόλοιπη τάξη. Με αυτόν τον τρόπο ο *καλός* μαθητής ως προς τις επιδόσεις στο μάθημα ποίησης καθορίζεται από την ίδια τη μέθοδο διδασκαλίας. Ο *καλός* για τους μαθητές και *κακός* για τη διοίκηση του Κολεγίου δάσκαλος κ. Κήτιγκ αξιοποιεί διδακτικές για τη διδασκαλία της ποίησης που εμπλέκουν *ψυχοκινητικούς στόχους της μάθησης*. Για παράδειγμα, να κλοτσούν μια μπάλα και να λένε το στίχο με δύναμη. Να περπατούν για να αναζητήσουν το δικό τους ύφος έκφρασης όπως ακριβώς έχουν καθέννας το δικό του περπάτημα, « Να κολυμπήσουν ενάντια στο ρεύμα».

Ο αντικομοφορμιστής δάσκαλος είναι αυτός που έχει δυο ονόματα, το ένα όνομα σε συνηθισμένη μορφή για τον τύπο, έχει όμως και τον κωδικό «Ω καπετάνιε καπετάνιε», όπως παρακινεί να τον λένε οι «καλοί» μαθητές του.

«Να μάθετε να σκέφτεστε μόνοι σας, να χαίρεστε τις λέξεις και τη γλώσσα», συμβουλεύει τους μαθητές του. Και στη συνέχεια προβαίνει σε μια πολιτικής φύσης δήλωση: «Οι ιδέες μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο ό,τι κι αν σας πουν».

Όταν οι μαθητές παρεκκλίνουν από το σύστημα και ανακαλύπτουν τη δυνατότητα ίδρυσης μιας λέσχης «Χαμένων Ποιητών» οι μαθητές αναγνωρίζουν τη δυσκολία: «Αμφιβάλλω αν θα το ενέκρινε η σημερινή διεύθυνση». Αυτό όμως δεν τους εμποδίζει να μιμηθούν το πρότυπο του αντιρρησία δασκάλου Το «άδραξε τη μέρα» ως στάση ζωής γίνεται εφελτήριο παρεκκλίσεων από το εκπαιδευτικό σύστημα. Κι όταν οι μαθητές ξεπερνούν το δάσκαλο στις μυστικές τους συναντήσεις ο Κήτιγκ τους επαναφέρει στο σύστημα υποδεικνύοντας τη σωπηλή επανάσταση. «Είναι βλακεία, η αποβολή δεν είναι τόλμη, θα χάσεις ευκαιρίες». Είναι μάλιστα ζήτημα πολιτικής οι μαθητές που απορρίπτονται να πηγαίνουν στην στρατιωτική ακαδημία, σαν ένα είδος *απόκληρων* του σχολικού συστήματος και τιμωρημένων προς σωφρονισμό. Αυτό το συναντάμε και σε άλλες ταινίες όπως του Truffaut, στον οποίο αναφερόμαστε στη συνέχεια της μελέτης μας. Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών τίθεται επίσης από την πλευρά του κινηματογραφικού φακού ως αιτία της σχολικής αποτυχίας. Τι συμβολίζει όμως το *δάσος* και η *σπηλιά* του δασκάλου των Νεκρών Ποιητών:

Μακριά από το σχολείο κρύβεται η ζωή. Στο γλωσσικό παράδειγμα της ταινίας μέσα από τους στίχους:

«Πήγα στα δάση
γιατί θέλησα να ζήσω με σκοπό
Κι όχι όταν πεθάνω
Να ανακαλύψω ότι δεν έζησα»,

η αντιαυταρχική εκπαίδευση ζητά τη ζωή και τη γνώση της στη φύση και στα βιώματα έξω από τους τοίχους του σχολείου. Το χωριό παραπέμπει στον *Αιμίλιο* του Rousseau (Ρουσώ 2001), στη μάθηση του Freire και στη βιοματιική διδασκαλία. Για τον Freire η γραφή και η ανάγνωση είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν, αν δε φορτίζονται συναισθηματικά από τα βιώματα των μαθητευομένων κι αν δεν μεταβάλλουν τον κόσμο με έναν τρόπο που έχει νόημα για τους μαθητές. (Freire, 1998)

Για τον Freire⁶ που ενδεχομένως κρύβεται ως εμπνευστής εκπαιδευτικού προτύπου πίσω από τη *Λέσχη των Νεκρών Ποιητών*, μολονότι ο ίδιος ο παιδαγωγός φυλακίστηκε στη Βραζιλία, αλλά κατάφερε να διδάσκει επιτυχώς στο Χάρβαρντ των ΗΠΑ, το νόημα αυτό δεν μπορεί παρά να είναι η πολιτική ενεργοποίηση και η απόκτηση δύναμης εκ μέρους των αδυνάτων της σχολικής κοινωνίας που είναι τα παιδιά. Πρόκειται για μια πολιτική εξισωτική, συναδελφική και βασισμένη στο διάλογο ο οποίος καταλήγει στην κριτική συνείδηση ως τη μόνη δυνατότητα για τον εξανθρωπισμό του ανθρώπου (Freire, 1985).

Στον Κύριό μας με Αγάπη - To Sir, With Love, 1967, James Clavell

Πρόκειται για μια αγγλική παραγωγή στην οποία ο μυθιστοριογράφος Clavell έγραψε βασίζοντας το σενάριό του στο έργο του E. Braithwaite, και παρήγαγε αναλαμβάνοντας τη διεύθυνση του βρετανικού φιλμ το 1967.

Βρισκόμαστε αρκετά χρόνια πιο πριν από τον *Κύκλο των Χαμένων Ποιητών*. Αυτό το έργο όμως δεν αναφέρεται σε παλαιότερη εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς το χρόνο της αφηγημένης ιστορίας, στην οποία ο δάσκαλος Poitier αποφασίζει πέρα από τα ακαδημαϊκά πρότυπα εκπαίδευσης να προχωρήσει σε μαθήματα ζωής και καθημερινής διαβίωσης. Το κοινωνικό μήνυμα για ένα σχολείο στο οποίο η περιοχή στην οποία βρίσκεται καθορίζει την υποβιβασμένη σημασία του και την επιτυχία των μαθητών του στην μετασχολική ζωή είναι έκδηλο.

Δεν υπάρχει μέλλον για έναν απόφοιτο του σχολείου. Το κράτος δε βοηθά, οι μαθητές λυκείου είναι σχεδόν αναλφάβητοι. Οι άλλοι δάσκαλοι, οι *καλοί* του εκπαιδευτικού συστήματος, *αλλά κακοί* για τους μαθητές δίνουν ασκήσεις προς

6. Για το έργο του Paulo Freire βλ. www.Nl.edu/ace και την ηλεκτρονική ιστοσελίδα του ινστιτούτου Paulo Freire στη Βραζιλία που είναι η πατρίδα του παιδαγωγού www.paulofreire.org.

επίλυση, εμμένουν στην πειθαρχία, ωθούν τα παιδιά να αντιγράφουν για να μάθουν. Κάποιος από τους χαρακτήρες του έργου αποδέχεται τις αξίες της εκπαίδευσης: «Η εκπαίδευση είναι μειονέκτημα στις μέρες μας».

Ποιο το διδακτικό μοντέλο του δασκάλου που επιτέλους τα καταφέρνει, ώστε να αλλάξει το σύστημα; Ο δάσκαλος δε χάνει την ψυχραιμία του, ούτε όταν ροκανίζουν το τραπέζι που κάθεται, ούτε όταν αλλάζουν θέσεις για να κάνουν φασαρία. Ο ίδιος διαβάει στο σπίτι το «teaching the slow learner» Σε κάποια στιγμή όμως χάνει την ψυχραιμία του, αλλά βρίσκει το χρυσό κανόνα της επικοινωνίας με τους μαθητές του. *Τους απευθύνει το λόγο εισάγοντας ίσους όρους στην επικοινωνιακή σχέση τους με το δάσκαλο.* Άλλες τεχνικές διδασκαλίας: Διάλογος, προσφώνηση στον πληθυντικό ανάμεσά στα μέλη της ομάδας. Αντιμετώπιση των νέων ως ενηλίκων και όχι ως ανώριμων παιδιών. Ο ιδανικός δάσκαλος σύμφωνα με την οπτική γωνία του σκηνοθέτη δε διστάζει να πετάξει τα βιβλία στο καλάθι των αχρήστων προκειμένου να δώσει μαθήματα ζωής. Τους φέρνει περιοδικά, οργανώνει επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου, όπως το μουσείο. *Η μαθητοκεντρική διδασκαλία έχει στόχο σε αυτό το υποβαθμισμένο κοινωνικά μαθησιακό περιβάλλον να προετοιμάσει τα παιδιά για την ίδια τη ζωή.* Να μάθουν να φέρονται, να είναι καθαροί, ώστε να μπορούν αξιοπρεπώς να ζητούν μια καλά αμειβόμενη εργασία. Να ξέρουν να φτιάζουν μια σαλάτα, μια που μόνοι τους ετοιμάζουν το φαγητό τους. Η σχέση με το δάσκαλο αποκτά διαπροσωπική διάσταση. Συχνά η συζήτηση ολισθαίνει στο πώς μεγάλωσε ο ίδιος, πόσες δουλειές έκανε, πώς χρησιμοποιούσε τη νέγρικη διάλεκτο, όπως και αυτά τα παιδιά έχουν τη δική τους και ντρέπονται που δε μιλούν τα αριστοκρατικά αγγλικά. Δείχνει ότι νοιάζεται πραγματικά για την τύχη των μαθητών του και εμπλέκεται συναισθηματικά στις καταστάσεις της δουλειάς. Του εκμυστηρεύονται προβλήματα και μαθαίνουν μέσα στις αντιξοότητες του εκπαιδευτικού συστήματος να εμπιστεύονται το δάσκαλο. Τρεις είναι οι αρχές που εισάγει: Bravery, Honesty, Ambition. (Γενναιότητα, Τιμότητα, Φιλοδοξία). Στη διάρκεια του μαθήματος τους υπόσχεται να μιλούν για θέματα που τους ενδιαφέρουν. « Για τη ζωή, την επιβίωση, την αγάπη, το σεξ, το γάμο, την επανάσταση, για ό,τι θέλετε», αυτό είναι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Σε όλη την ταινία είναι έκδηλα τα πολιτικά μηνύματα και οι προβληματισμοί για τις ανθρώπινες αξίες. «What's proper varies around the world depending on customs and climate»⁷.

Στην ταινία δε λείπουν και τα μηνύματα για το ρατσισμό και τις ίσες ευκαιρίες των ανθρώπων. Μια αλλαγή που κατορθώνει ως δάσκαλος στην κοινωνία που ζούνε είναι να πάνε λευκοί μαθητές σε κηδεία μαύρου συμμαθητή τους.

7. « Το σωστό διαφέρει από το ένα μέρος του κόσμου στο άλλο, καθώς εξαρτάται από το κλίμα, από τα τοπικά έθιμα».

Καθώς είναι και ο ίδιος νέγρος, η διάσταση των γεγονότων αποκτά άλλη βαρύτητα για την εξέλιξη των πραγμάτων. Η ταινία βρίθκει επεισοδίων στα οποία ο καλός δάσκαλος ταπεινώνεται από τους μαθητές του, αγνοεί τα πικρόχολα σχόλια συναδέλφων προκειμένου να κάνει τη διαφορά με προσωπικό πάντα κόστος και με αμοιβή την αποδοχή του από τους μαθητές του. Στο τέλος της ταινίας είναι χαρακτηριστικό ότι απορρίπτει μια καλύτερα αμειβόμενη εργασία πάνω στο αντικείμενο των σπουδών του ως μηχανικός για να αλλάξει την κοινωνία ως δάσκαλος. Επιτελεί κοινωνικό έργο και προβάλλεται το πρότυπο του αφανούς ήρωα-δασκάλου που σώζει την κοινωνία εις βάρος της δικής του επαγγελματικής ανέλιξης. Και αυτός είναι ασφαλώς ένας ακόμη μύθος που εκφράζει η παραγωγή αυτή. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι πρόκειται για μια προπαγανδιστική κρραυγή βρετανικής απόγνωσης απέναντι στην φτώχεια και την ανεργία της συγκεκριμένης εποχής και περιοχής. Θα μπορούσε πάλι να υποστηρίξει ότι δεν αποτελεί ρεαλιστική έκβαση το φινάλε της ιστορίας. Οπωσδήποτε όμως το έργο έχει τις πιο δυνατές περιγραφές διδακτικής προσέγγισης εκπαιδευτικών στόχων στους οποίους είναι σαφής η επίδραση του John Dewey ως παιδαγωγού μιας εποχής σύγχρονης της ταινίας αυτής που επηρέασε βαθύτατα τον αγγλοσαξονικό κόσμο. Ο ισχυρά ανθρωπιστικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία περιγράφεται στην ταινία «Στον Κύριό μας με Αγάπη» δεν αποτελεί έκπληξη, αν σκεφτεί κανείς ότι εκφράζει το τέλος μιας δεκαετίας που άλλαξε πολλά συντηρητικά στοιχεία, (έστω κι αν το μυθιστόρημα στο οποίο στηρίχτηκε το σενάριο αναφέρεται στη δεκαετία του 1940), σε τομείς του πολιτικού και ιδιωτικού βίου αντιμετωπίζοντάς τον πιο αισιόδοξα από τα άλλα δυο έργα, που απασχόλησαν τη μελέτη μας. Σε σχέση με την επίδραση στην περιγραφή της διδακτικής πράξης όπως προαναφέρθηκε στα πρότυπα του Dewey (Dewey 1997) ο οποίος έδρασε δέκα με είκοσι χρόνια πριν την προβολή της ταινίας και συνεπώς η φήμη του και η αποδοχή του ως καινοτόμου στη μάθηση και το σχολικό κόσμο βρισκόταν στο απόγειο, θα πρέπει να τονίσουμε τα εξής χαρακτηριστικά που ο Roitier μεταφέρει λεκτικά στην ταινία, για να δικαιολογήσουμε το επιχείρημά μας. Η αλλαγή που προτείνεται για δημοκρατική μεταχείριση και ισότητα στα μέλη της τάξης, στην οποία όλοι αποκαλούνται κυρίες και κύριοι και όχι μόνο ο δάσκαλος, είναι καθαρά στοιχείο της παιδαγωγικής του Dewey. (Dewey 1982) Θεωρείται ο άνθρωπος που άλλαξε την εκπαίδευση των ΗΠΑ ενάντια στον αντιαυταρχισμό, με έμφαση στον πειραματισμό και ευελιξία στα προγράμματα του σχολείου. Στην ταινία αναφέρεται από τους δασκάλους το σχόλιο για τον καλό δάσκαλο: «Μα τι είναι αυτό που κάνεις; Ένα πείραμα; Μία άλλη σαφής επίδραση στο προφίλ του εκπαιδευτικού που έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην γλωσσική μελέτη της ταινίας αυτής είναι από τον Neill (Nηλ 1976). Ο δάσκαλος συμβουλεύει το μαθητή του που κινδυνεύει να τιμωρηθεί, γιατί αντέδρασε στην πρόκληση να βλέπει έναν κακό δάσκαλο να καταπιέζει

και να κακοποιεί συμμαθητή του στο μάθημα της γυμναστικής: « Αν πας να ζητήσεις συγγνώμη από το δάσκαλο της γυμναστικής επειδή φοβάσαι, τότε είσαι παιδί και όχι άντρας». Προηγουμένως έχουν υποσχεθεί στην τάξη να φέρονται ο ένας στον άλλον με αγάπη και σεβασμό ως υπεύθυνοι ενήλικες. Είναι φανερό η παιδαγωγική επιρροή του διδακτικών μεθόδων του Neill στο πρότυπο του δασκάλου-ήρωα της ταινίας. Προσπαθεί να τους βοηθήσει να πιάσουν μια αξιοπρεπή δουλειά, όταν αποφοιτήσουν και να μη φοβούνται. Στον μαθητή που ήταν ο *πιο δύσκολος*, αλλά επηρέαζε και την υπόλοιπη τάξη βρίσκει δουλειά μέσα στο σχολείο, ως εκπαιδευτής του μποξ. Προηγουμένως, έχει αναμετρηθεί μαζί του στο άθλημα και ο δάσκαλος (Poitier) απλώς αμύνεται στα χτυπήματα του μαθητή του. Ο εκπαιδευτής νικά, ωστόσο, δηλώνοντας σαφώς την υπεροχή του. Έτσι, ο κακός μαθητής πείθεται από την καλή συμπεριφορά του δασκάλου του. Η ίδια άποψη σε σύγκριση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα πέρα της κινηματογραφικής, κυριαρχεί και στον Neill: «Ευχαριστίεμαι να γίνονται ευτυχημένα και να περπατούν με το κεφάλι ψηλά. Παιδιά που γνώρισαν τη δυστυχία, γεμάτα φόβο και μίσος. Το αν θα γίνουν καθηγητές πανεπιστημίου ή υδραυλικοί δε με νοιάζει.» (Neill 1993,67). Το σχολείο του East Quay όπως περιγράφεται στην ταινία είναι ένα σχολείο με μη προνομιούχα παιδιά, ακριβώς σαν αυτά δηλαδή που έχει ο Neill στις περιγραφές του. Το ίδιο συμβαίνει με συμβολικό καθαρά τρόπο στο τέλος της επόμενης ταινίας που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

Τα τετρακόσια χτυπήματα - Quatre cents coups, Les 1959, Truffaut, Fr.

Πρόκειται για μια ταινία που χρονολογείται στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Πιο συγκεκριμένα γυρίστηκε το 1959. Η εικόνα του γαλλικού γίνεσθαι στην εκπαίδευση δηλώνει μια πολιτική κατάσταση υπερβολικής για τις μέρες μας αυστηρότητας, που και πάλι μεταφράζεται σε μία μικρογραφία της αυταρχικής κοινωνίας. Τα «κακά» παιδιά/μαθητές πηγαίνουν με την πιο μικρή αιτία σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Οι τακτικές γνωστές και από το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης της ίδιας εποχής. Ο μικρός Αντουάν γράφει τιμωρία «δεν θα λερώσω ξανά τον τοίχο», μένει μέσα στο διάλειμμα. Τα παιδιά μαθαίνουν αντιγράφοντας από τον πίνακα, κοροϊδεύουν το δάσκαλο πίσω από την πλάτη του γιατί μισούν τον καταπιεστή τους. Στην ταινία αυτή δεν υπάρχει πρότυπο καλού δασκάλου, ούτε καλού γονέα. Υπάρχει μόνο ο μαθητής που κινείται μεταξύ καλού και κακού προσπαθώντας να επιβιώσει στο περιβάλλον του κλέβοντας ή λέγοντας ψέματα. Άλλοτε πλαστογραφεί τη δικαιολογία για το σκαριαρχείο από το σχολείο, άλλοτε λέει στους δασκάλους ότι πέθανε η μαμά του, κλέβει τη γραφομηχανή του θετού πατέρα του και χρήματα από τη γιαγιά του. Ο δάσκαλος καταλήγει σε πολιτικά συμπεράσματα: «Μα πώς θα καταντήσει η Γαλλία άρραγε μετά από δέκα χρόνια».

Τα κοινωνικά προβλήματα που θίγονται μέσα από την οικογένεια του Αντουάν είναι η φτώχεια, η κατακραυγή της ανύπαντρης μητέρας. Το περιβάλλον της αίθουσας μαρτυρά την εγκατάλειψη του ωραίου στην πόλη της μόδας. Τοίχοι ποτισμένοι με νερό, ένας άθλιος χάρτης κρεμασμένος στον τοίχο, δασκαλοκεντρική διδασκαλία όπου τα παιδιά επαναλαμβάνουν φράσεις, γράφουν διαγωνίσματα ασκούμενα στην απομνημόνευση. Είναι φανερό η έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας στους ήρωες. Η μητέρα του ήρωα της ταινίας παραδέχεται: «Στο σχολείο δε διδάσκουν τίποτε χρήσιμο. Άλγεβρα, φυσική... Στη ζωή δε χρησιμεύουν σε πολλούς. Αλλά τα γαλλικά; Πάντα έχουμε να γράψουμε γράμματα» λέει η μητέρα στο γιο της.

Χαρακτηριστικό είναι πως ενώ ο Αντουάν κάνει προσπάθεια και γράφει καλά στην έκθεση μαθαίνοντας απέξω το απόσπασμα του Balzac, ο δάσκαλος δεν πιστεύει ότι δεν αντέγραψε και αυτή η καχυποψία αποβαίνει μοιραία για την τύχη του *αδύναμον* μαθητή, ο οποίος επιπλήττεται ως λογοκλόπος. Θα πάει σε στρατιωτική σχολή, σε πρυτανείο, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενη ταινία μελέτης μας ή εσώκλειστος. Η μητέρα του παιδιού φέρει και τη νέα τάση στην εκπαίδευση, αναντίρροπα φερέφωνο της εκπαίδευσης του συνομήλικου με το Truffaut, του παιδαγωγού που γεννήθηκε στα Γαλλικο-ιταλικά σύνορα καθορίζοντας και την γαλλόφωνη εκπαίδευση με έναν προσανατολισμό στην τεχνική εκπαίδευση. Η καταξίωση της τεχνικής εργασίας είναι μόδα στη Γαλλία του Truffaut και αυτό αποτυπώνεται στα λόγια της μητέρας που επισκέπτεται τον τιμωρημένο γιο της στο ίδρυμα που κλείνεται αφού συλληφθεί ως μικρός κακοποιός από την αστυνομία: «Είμαστε έτοιμοι να σε πάρουμε σπίτι. Να δουλέψεις ως τεχνίτης του ξύλου». Πρόκειται όμως για άλλη μια πολιτική ένταξης των απείθαρχων παιδιών στην εκμετάλλευση για φτηνή εργασία, πράγμα που ο Truffaut δε θίγει, αλλά υπονοεί στην ταινία. Μιλιά, εξάλλου, για γεγονότα ενός σύγχρονου κόσμου. Έτσι, ο μικρός Αντουάν που δε βρίσκει διέξοδο στην κοινωνία της μεταπολεμικής Γαλλίας, το σκάει για άλλη μια φορά στη ζωή του αναζητώντας προσωρινά μια καλύτερη λύση για επιβίωση. Και εδώ κάνει το θαύμα του ως τέχνη ο γαλλικός κινηματογράφος κάτι που δε συναντάμε σε προηγούμενες ταινίες. Τρέχοντας να ξεφύγει από τα δεσμά του σχολείου και του σφροονισμού της άδικης κοινωνίας ο μικρός Αντουάν φτάνει για πρώτη φορά στη θάλασσα. Προηγουμένως έχει πει ότι αυτό είναι το όνειρό του: να δει θάλασσα έστω και για μια φορά.

Αν η θάλασσα ως συμβολική γλώσσα του έργου αντιπροσωπεύει την ελευθερία και την είσοδο στη ζωή, το μήνυμα του Truffaut για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μάλλον δυσοίωνο. Ο μικρός μαθητής βρίσκει τη ζωή μόνο όταν καταφέρνει να βρεθεί μακριά από τη σχολική επιτήρηση. Και αυτή είναι μια άποψη που θέλει τον άνθρωπο να επιστρέφει στη φύση και να γεύεται τις χαρές της ζωής μέσα από ανθρωπιστικές προσεγγίσεις της γνώσης. Στο εν λόγω έργο βρίσκει

κανείς διδακτικές επιδράσεις από τον Selestin Freinet (Freinet, 1993). Η πρώτη από τις αρχές του είναι αυτή που θέλει το παιδί και όλους τους άλλους να χουν την ίδια φύση. «Το να είσαι μεγαλύτερος δε σημαίνει αναγκαστικά να είσαι καλύτερος», υποστηρίζει ο Freinet. (Freinet 1993, 238). Αναντίρρηση, στην ταινία *400 χτυπήματα* ο Truffaut στέλνει το μήνυμά του για τους *κακούς* δασκάλους και γονείς που ως μεγάλοι δεν κατάφεραν να ναι αρκετά *καλοί* για τα παιδιά που ανέλαβαν να διαπαιδαγωγήσουν.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την κινηματογραφική τέχνη, θα λέγαμε ότι απουσιάζουν γενικά οι ταινίες που αγγίζουν την πραγματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης για τη σύγχρονη εποχή. Οι ταινίες οι οποίες επιλέχθηκαν για μελέτη προοδιορίζονται από διδακτικά μοντέλα κλασικών παιδαγωγών που επηρέασαν με τις μεθόδους τους την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας στην εκπαίδευση. Τέτοιες αναφορές υπονοούνται στον Freinet, τον Neill και αλλού, όπως ήδη αναφέραμε. Σε αυτές όμως τις εποχές στις οποίες αποδίδονται οι ταινίες ως προς *το χρόνο της αφηγημένης ιστορίας* αναγνωρίζει κανείς στοιχεία που επηρέασαν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεθόδους εκμάθησης και σε γενικές αρχές διαπαιδαγωγώσης των νέων. Για το λόγο αυτό οι ερωτώμενοι ενθυμούνται κλασικές ταινίες σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα αντί να αναφέρουν πιο πρόσφατες. Έτσι, η ενδεικτική μας θεώρηση αποδεικνύει στη μελέτη αυτή ότι οι σημειωτικοί κώδικες (εικόνες, ενδυμασία, κλπ) εξαρτώνται εν μέρει από το γλωσσικό κώδικα, γεγονός που δικαιώνει νεότερες έρευνες των Kress & van Leeuwen (2001:16), έναντι των απόψεων του Barthes (1977). Και στις τρεις ταινίες που μελετήσαμε είναι από γλωσσολογικής απόψεως ορατή η σημασία της συνεκτικότητας του κειμένου, καθώς η ερμηνεία και η κατανόηση του ενός νοήματος βασίζεται στην αλληλουχία των υπόλοιπων νοημάτων και δεν μπορεί να λειτουργήσει αποσπασματικά στην κατανόηση. Αυτό συμβαίνει τόσο κατά την ενδο-μεσική (within-medium) όσο και κατά την δια-μεσική (between-media) συνεκτικότητα⁸ (Bagett 1989, 108-111). Εκείνο το οποίο θα χρειαζόταν ενδεχομένως είναι η καταγραφή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας από νέες παραγωγές κινηματογραφικών έργων σε ευρεία αποδοχή. Μολονότι η ανάλυση και ερμηνεία ελληνικών παραδειγμάτων θα μπορούσε να αποτελέσει μια συμπληρωματική μελέτη

8. Βλ. επίσης Patricia Bagett, (1989), 111-114, 121. Η ενδο-μεσική συνένωση είναι αυτή των διαφορετικών στοιχείων μέσα στο ίδιο μέσο, π.χ. προτάσεων μέσα στην αφήγηση ή εικόνων μέσα στα κινηματογραφικά πλάνα. Η δια-μεσική αφορά τη συνδεση στοιχείων από διαφορετικά μέσα (π.χ. της εικόνας ενός αντικειμένου με τη γραπτή παράσταση του ονόματός του).

διαφωτιστική για το θέμα μας αρκεστήκαμε να ερευνήσουμε το περιεχόμενο ευρύτερα γνωστών κινηματογραφικών καταγραφών δεδομένου ότι έχουν γίνει αποδεκτές και στον ελλαδικό χώρο, ενώ παράλληλα δίνουν μια ευρύτερη θεώρηση για τους ρόλους του καλού και του κακού στο εκπαιδευτικό σύστημα και της ιστορίας της ανθρώπινης μάθησης, όπως αποτυπώνεται από τον κινηματογραφικό φακό. Σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως θεατή και αποδέκτη συναφών με το επάγγελμά του κινηματογραφικών παραγωγών. Αντί επιλόγου, θα συμφωνούσαμε στα συμπεράσματα της μελέτης μας με τον Ταρκόφσκι στο εξής: «Το νόημα του κινηματογράφου είναι η αντιπαράθεση ενός ανθρώπου με ένα αχανές περιβάλλον, η αντιπαραβολή του με αμέτρητους ανθρώπους που διαβαίνουν πλάι του ή μακριά του, η σύνδεσή του με ολόκληρο τον κόσμο» (Ταρκόφσκι 1987,90). Στον κόσμο αυτό ο θεατής (εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενος) του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος βλέπει, συγκρίνει, απορρίπτει ή αποδέχεται πρότυπα συμπεριφοράς διαμορφώνοντας το δικό του ρόλο στη διδακτική πράξη⁹.

9. Τα εισαγωγικά σαφώς παραπέμπουν στην κλασική ταινία γουέστερν «ο καλός, ο κακός και ο άσχημος» ως σχήμα λόγου για τη φαινομενική ή πραγματιστική διάσταση καλού και του κακού και για την ανάδειξη του ωραίου από το άσχημο στη σκιαγράφιση προτύπων δασκάλου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αριστοτέλης. (1991). *Περί Ποητικής*. Μτφρ. Σ. Μενάνδρος, επιμ. Ι. Συκουτρής, Αθήνα, Εστία, «Ακαδημία Αθηνών, Ελληνική Βιβλιοθήκη».
- Bagett, P. (1989). "Understanding Visual and Verbal Messages", *Knowledge Acquisition from text and pictures*, pp.100-124.
- Barthes, R. (1964) *L' Aventure Sémio-logique*, Paris, Seuil.
- Barthes, R.. (1977) *Ρόλαντ Μπαρτ από τον Ρόλαντ Μπαρτ*, μτφρ. Πουανιάν, Φ., Αθήνα, Ράππας.
- Barthes, R. (1993) *Number O, Νέα Κριτικά Δοκίμια*, μτφρ. Παπαϊακώβου, Αθήνα, Ράππας
- Benveniste, E. (1981). *Κείμενα Σημειολογίας*, μτφρ. Παπαγιώργης Κ., Αθήνα, Νεφέλη.
- Dewey, J. (1982). *Το Σχολείο κι η Κοινωνία*, Αθήνα, Γλάρος.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education* (first publication: 1916).
- Fairclough, N. (1996). *Critical Language Awareness*, London and New York, pp.1-29.
- Freinet, C. (1993) *Education Through Work: A Model for Child-Centered Learning*, Edwin Mellen Press.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education, Culture, Power and Liberation*, translated by Donald Macedo, Bergin and Garvey Publishing group, Inc.
- Freire, P. (1998). *Politics and Education*, UCLA: Latin American Studies, vol. 83. www.paulofreire.org
- Freud, S. (2001). *Πέρα της αρχής της ηδονής*, μτφρ. Αναγνώστου, Λ., Αθήνα, Επίκουρος.
- Illich, I. & Sanders, B. (1989). *ABC: The Alphabetization of the Popular Mind*. Vintage ed.
- Illich, I. (2001). *Celebration of Awareness*, (Erich Fromm, introduction): *A Call for Institutional Revolution*, Marion Bouars Publ.
- Janks, H. & Ivanic, R. (1996). 'Critical Language Awareness and emancipatory discourse', *Critical language Awareness*, London & New York, pp.305-332.
- Jacobson, R. (1921). "Ο chudozestvenmom rializme", (1962): "On Realism in Art," (in: L. Matezka-K.Pomorska, (επιμ.), *Readings in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*, Cambridge, London, MIT PRESS.
- Kress, & van Leeuwen T. (2001). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, London & New York.
- Μπαζέν, Α. (1988). *Τι είναι Κινηματογράφος 1. Οντολογία και Γλώσσα*, Αθήνα Αιγόκερως.
- Neill, A.S., (1976). *Σάμμερχιλ, το Ελεύθερο Σχολείο*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Neill, A.S. (1993). *Summerhill School: A New View of Childhood*, St. Martin's Press.

- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, Αθήνα, Τυπωθήτω –Δαρδανός
- Πλειός, Γ. (2005) *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση*, Πολύτροπον, Αθήνα.
- Riffaterre, M. (1978). *L' illusion référentielle στο Littérature et Réalité (αντόθι)*.
- Ρουσσώ, Ζ.Ζ. (2001). *Αμιήλιος ή περί αγωγής*, τόμος Ι, Αθήνα, Πλέθρον.
- Saussure, F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot (1972).
- Ταρκόφσκι, Α. (1987). *Σμιλεύοντας το Χρόνο*. Μτφρ. Βελέντζας, Σ. (από την αγγλική γλώσσα), Αθήνα, Νεφέλη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, *Φιλολογος*, 113, 405-415.