

Γλωσσική και κοινωνική αγωγή: ένα διαθεματικό παράδειγμα με αφηγηματικά κείμενα και οπτικο-ακουστικά μέσα

Μαρία Κωττούλα
mkottoula@gmail.com

Σχολική Σύμβουλος ΔΕ, Β' Αθήνας, ΠΕ02

Περίληψη: Η εργασία που ακολουθεί στοχεύει στη διαθεματική προσέγγιση εννοιών με την αξιοποίηση αφηγηματικών κειμένων και οπτικο-ακουστικών μέσων στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Με την επιλογή του παραδείγματος "Ρατσισμός-Πόλεμος", συνδέονται οριζόντια ενότητες της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας, οι οποίες συνεξετάζονται με κείμενα αναφοράς και ενσωματωμένο πολυτροπικό υποστηρικτικό υλικό. Τονίζεται ιδιαίτερα η κοινωνική ή ανθρωπιστική ανάγνωση της εικόνας και της κινηματογραφικής αφήγησης, προκειμένου να αποτελέσουν διδακτικά εργαλεία στην κατάκτηση της σκέψης και του λόγου. Η συνολική διαδικασία αποτιμάται βάσει της κριτικής και δημιουργικής διάστασης κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας και της προώθησης της επικοινωνίας και της εξωστρέφειας των ομάδων εργασίας.

Λέξεις- κλειδιά: έννοιες, διαθεματική προσέγγιση, λεκτικά κείμενα, οπτικοακουστικά μέσα, δημιουργικότητα.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία και η διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών και τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες της μάθησης, στρέφεται στην αξιοποίηση ποικιλίας κειμενικών ειδών και διαφορετικών αφηγηματικών γλωσσών προκειμένου να εκπληρώσει στόχους γλωσσικής και κοινωνικής αγωγής συνδυαστικά. Η αξιοποίηση 'γλωσσών' και κειμένων αποσκοπεί στη δημιουργία οπτικών αντί οπτικής και ενός γνωστικού αποθέματος για τους μαθητές που εμπεριέχει την εμπειρία και την κρίση.

Οι οπτικοακουστικοί γραμματισμοί, καθώς αποτελούν σύγχρονα διδακτικά εργαλεία, συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης των εννοιών και των μεταξύ τους σχέσεων και συνεισφέρουν αφενός στην κριτική αποτίμηση, αφετέρου στην ανασκευή νοηματοδοτημένου οπτικοακουστικού, λεκτικού ή υβριδικού υλικού (Kress & Van Leeuwen, 2001: 15-16). Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με το 'τί' επιτυγχάνουμε και 'πώς' στο ενδοσχολικό σήμερα και στο κοινωνικό αύριο. Η αξιοποίησή τους λοιπόν, απορρέει και δεσμεύεται από τις πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων, άμεσα και έμμεσα, στην παιδεία και στη σχολική πράξη.

Η σχολική παιδαγωγική σήμερα αποσκοπεί στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών σ' ένα περιβάλλον πλούσιο σε οπτικοακουστικό λόγο που συνάδει με τους σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας στην κοινωνία των πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis, 2000: 350; Pea & Hay, 2002), όχι με την έννοια της συνάρθρωσης διαφορετικών γραμματισμών ή της προσθετικής χρήσης τους στη διδασκαλία, αλλά της ενεργοποίησης των νοητικών μηχανισμών και της συναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Μ' αυτή την έννοια, ο οπτικοακουστικός, ο ειδησεογραφικός, ο

διαδικτυακός γραμματισμός, όπως και η τηλεοπτική αγωγή αντιμετωπίζονται ως γλωσσικά όργανα που απαιτούν ανάλυση και έχουν επικοινωνιακή λειτουργία.

Όπως συνάγεται από τα προηγούμενα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι αποκλίνουν σαφώς από τη δημιουργία απλών θεατών οπτικοακουστικών μέσων. Η διαδικασία ανάγνωσης του αφηγηματικού κώδικα της εικόνας ή της φιλικής γλώσσας σημαίνει αναγνώριση συμβολισμών, μηνυμάτων και ατομική πρόσληψη. Μ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές γίνονται αναγνώστες και παραγωγοί της γλώσσας και της τέχνης, δυο οργανικών στοιχείων του εξελισσόμενου πολιτισμού, με τις δομές, τις παρεμβάσεις και τις αποκλίσεις που κάθε φορά τον ανανεώνουν ιδεολογικά και αισθητικά (British Film Institute, 2000: 51).

Οι μαθητές, σ' αυτή την περίπτωση, παρακινούνται από την οικείωση που αισθάνονται με τον κόσμο των πολυμέσων (Ενδ. έρευνες: Κουτσογιάννης, 2011), στον οποίο γεννήθηκαν και ζουν, ο εκπαιδευτικός, όμως, αναλαμβάνει τη μετατροπή του κόσμου της καθημερινής εμπειρίας και ενασχόλησης σε κόσμο μάθησης και δημιουργίας μέσα σε πολυτροπικό γνωστικό περιβάλλον.

Το εγχείρημα της οπτικοακουστικής παιδείας εμπεριέχει στοιχεία πειραματισμού, καθώς δεν ακολουθείται ευθύγραμμη γνωστική πορεία αλλά και οι γλωσσικοί κώδικες που τη συνιστούν είναι διαφορετικοί, συμπληρωματικοί και δυναμικοί. Τα πεδία κατάκτησης αυτής της εκπαίδευσης διαχωρίζονται δομικά σε πεδίο ανάγνωσης και παραγωγής λόγου. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της ανάγνωσης του οπτικοακουστικού κειμένου υπόκειται σε διδακτικούς κανόνες της αναλυτικής- κριτικής διάστασης και η διδασκαλία της εικονο- ηχο- γραφής στη συνθετική- δημιουργική.

Προγράμματα Σπουδών και κινηματογραφική παιδεία

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου ως μέσου οπτικοακουστικών μηνυμάτων, αφορά στην αφηγηματική, οπτική και ακουστική - ηχητική γλώσσα. Η άρθρωση των σημασιών που προκύπτουν από την ολοκληρωμένη σύνθεση ενός κινηματογραφικού έργου συνδέεται με γνωστικά αντικείμενα και ενότητες των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (Γυμνάσιο, 2003; 2011; ΠΣ και Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση, 2011).

Αντίστοιχα λοιπόν, η ενσωμάτωσή του στη διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται με όρους, ενταγμένους στο γλωσσικό αυτό σύστημα. Με δεδομένο ότι ο κινηματογράφος δε διαθέτει ανεξάρτητο γλωσσικό κώδικα αλλά δημιουργεί τομές με τις γλώσσες της αφήγησης, της μουσικής και της εικόνας, καταλαβαίνουμε πως αυτή η 'γλώσσα' συνιστά μια γνωστική διαδρομή στον ευρύτερο χώρο των τεχνών και η διδακτική αξιοποίησή της υποστηρίζει την ενσωμάτωση των τεχνών στη διδασκαλία, ειδικά ως προς τη σημειολογία και γενικά ως προς τη σύμπραξή τους σε μια κινηματογραφική δημιουργία.

Ένα ερώτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και μάλιστα σε περίοδο κρίσης των θεσμών είναι οι τυπικές και ουσιαστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανταποκρίνονται μεν στην πρόκληση των γραμματισμών των πολυμέσων αλλά δε διαθέτουν την επιζητούμενη ειδίκευση. Πώς λοιπόν, αναλαμβάνουν αυτό το εγχείρημα χωρίς παρεκκλίνει η διδακτική σε επιτόλαιες συμβάσεις με το κινηματογραφικό έργο και σε αυθαίρετες γενικεύσεις ή από την άλλη πλευρά πώς εμπιστεύονται την αξία μιας ταινίας ως τεκμήριο στο πλαίσιο του μαθήματος; Η απουσία κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ακόμα και ζητήματα τεχνικής επεξεργασίας, μπορεί να συμπαρασύρει την οπτική ανάγνωση στην εύκολη αποδοχή αξιών και στάσεων, στον εξωραϊσμό των αναπαραστάσεων της

πραγματικότητας ή στη μονομερή ερμηνεία μιας κινηματογραφικής ταινίας, ενώ η βασική σύμβαση στον οπτικο - ακουστικό γραμματισμό είναι ο διαχωρισμός της κινηματογραφικής παιδείας από τη θέαση κινηματογραφικού έργου. Η προσθετική λειτουργία μιας ταινίας, καθιστά την εκπαίδευση αυτή δευτερεύουσα, απολαυστική, αλλά και σε ένα βαθμό παθητική. Εφόσον, όμως, υπάρχει η εκπαιδευτική πρόθεση οριζόντιας ένταξης της κινηματογραφικής παιδείας στη διδασκαλία, απαιτείται η στήριξη των φορέων θεσμοθέτησής της σε συνεργασία με επιστημονικούς και καλλιτεχνικούς φορείς σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Το Κέντρο Ελληνικού Κινηματογράφου, η Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση, οι Ανώτατες Σχολές Καλών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Θεατρολογίας και Κινηματογράφου, τα Τμήματα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, η Ελληνική Ακαδημία Κινηματογράφου και πολιτιστικοί φορείς ή λέσχες, σύμφωνα και με τη διευρωπαϊκή εμπειρία και το πνεύμα των Προγραμμάτων Σπουδών εμπλέκονται στο εγχείρημα, με συνεργασίες, ημερίδες, μαθητικά φεστιβάλ¹ και εκπαιδευτικά προγράμματα. Στόχος του οπτικο - ακουστικού γραμματισμού είναι η ανάπτυξη ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δυνατοτήτων αυτομόρφωσης με βιβλιογραφικές προτάσεις, έγκριτο ερευνητικό και διδακτικό υλικό υπό την επίβλεψη του αρμόδιου Υπουργείου και των φορέων συνεργασίας (ΠΙ-ΥΠΑΙΘ: Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση, 2011).

Στόχος των διαθέσιμων πόρων και της ανάπτυξης ανάλογων διδακτικών δεξιοτήτων είναι η προαγωγή και των κοινωνικοποιητικών στόχων του σχολείου με εναύσματα δημιουργικού διαλόγου, έτσι ώστε το προσωπικό βίωμα, το γνωστικό απόθεμα των μαθητών και οι διαφορετικές αντιληπτικές ικανότητες να βρίσκουν πεδίο αξιοποίησης και ανάπτυξης (Darrington, 2008; Κουτσογιάννης, 2011).

Η διδακτική αξιοποίηση μιας ταινίας

Η διδακτική αξιοποίηση μιας ταινίας στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων 'ανοίγει' άλλη διάσταση στην καθημερινή καταναλωτική χρήση της εικόνας. Η εικόνα δεν είναι απλά αδιάφορη, ενδιαφέρουσα ή προκλητική. Η αδιάφορη εικόνα μπορεί να γίνει μέσο μετάδοσης κοινωνικών μηνυμάτων, η ενδιαφέρουσα να αποβεί ρηχή στο περιεχόμενο, άρα μιλάμε για έντεχνο εργαλείο προβολής και όχι για αυθόρμητη κατάσταση. Συνεπώς, η ανάγνωση της εικόνας βρίσκεται πέρα από τα ανακλαστικά μηνύματα, τη διάθεση της στιγμής, γίνεται η ίδια μέσο έκφρασης σημασιοδοτήσεων, έχει πρόθεση που ερμηνεύεται από τον θεατή, άρα του δίνει φωνή.

Αναμορφώνοντας μέσα στην τάξη τις συνθήκες θέασης σε κριτικό περιβάλλον μάθησης, ο μαθητής απαγκιστρώνεται από το ρόλο του απλού θεατή και την ατμόσφαιρα ψυχαγωγίας και η ταινία γίνεται εργαλείο μάθησης με παύσεις, ενδιάμεσες διατυπώσεις απόψεων, έκφραση αντιρρήσεων, ερωτημάτων και προσωπικές ερμηνείες της οπτικής των δημιουργών. Η επιλογή προβολής της ταινίας σε ηχητική μορφή (mp3), για παράδειγμα, με

¹ Σχετικά με δράσεις - σχολικά προγράμματα, βλ. <http://cine-mathimata.blogspot.gr>, <http://www.karposontheweb.org>, <http://animationcenter.gr/modules/news>, http://www.olympiafestival.gr/05_SchoolCinema/grAbout.htm, <http://www.neanikoplano.gr/?LngID=1>, http://www.gfc.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=504&Itemid=176, http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_FOTO/indexFOTO.htm, <http://www.filmfestival.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=607&newsid=2336>

βασικές πληροφορίες για το θέμα της αλλά όχι για την υπόθεση καθαυτή μπορεί να ανασύρει μια παλέτα συναισθημάτων, που συνδέονται με ένα θέμα χωρίς να είναι γνωστές η αφήγηση και η εικόνα. Η θέαση της ταινίας στη συνέχεια αποκαλύπτει τον πραγματικό ρόλο των ήχων στους συναισθηματικούς τονισμούς (British film Institute: 7-8). Ο μαθητής, έτσι, αφενός αντιλαμβάνεται ότι γεγονός και προκαλούμενη αίσθηση μέσω των ήχων έχουν άρρηκτη σχέση, αφετέρου ότι η σκηνοθετική πρόθεση αναπλαισιώνει την αφήγηση και τη χρωματίζει με τη δύναμη του γλωσσικού κώδικα που επιλέγει. 'Αρα, το 'πως' μιας υπόθεσης έχει μια μοναδική διατύπωση. Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν από τη μεταγραφή του αισθήματος της αγωνίας από ένα λογοτεχνικό έργο στον κινηματογράφο, καθώς ο υποκριτικός ρόλος του ήρωα και τα μέσα παραγωγής συναισθημάτων από τη συγγραφική δύναμη μεταπίπτουν στη σκηνοθετική. Προκειμένου για ιστορικές ταινίες τεκμηρίωσης ή μυθοπλασίας, η ανάγνωση του παρελθόντος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, συνυφασμένη συνήθως με γραπτές ή/και προφορικές πηγές. Από παιδαγωγική άποψη, οι προβολές ταινιών πρέπει να συνδέονται συνειδητά με το σήμερα και την τρέχουσα πραγματικότητα, προκειμένου το παρελθόν να προσεγγίζεται με τα μάτια του σύγχρονου κόσμου. Σε συνδυασμό με το προηγούμενο, να γίνεται αντιληπτή η σκηνοθετική ανάπλαση του ιστορικού υλικού, των πηγών και των μαρτυριών. Ούτως ή άλλως, οι καθαρά ιστορικές ταινίες ή οι υβριδικές με έντονο και το βιωματικό στοιχείο βρίσκονται σε απόσταση από την επίσημη ιστορία, όχι γιατί την αντιστρατεύονται αλλά γιατί δημιουργούν υποκειμενικά κάτοπτρα γεγονότων (British Film Institute, 2000: 22), όταν το ίδιο το σχολικό βιβλίο αποτελεί μια επίσημη πηγή πληροφοριών.

Διδάσκοντας με κινηματογράφο, θα πρέπει να διδάξουμε τη σαφή διαφοροποίηση του ιστορικού χρόνου και του διηγηματικού- κινηματογραφικού και να επισημάνουμε το ρόλο του μαθητή - θεατή, ο οποίος γίνεται μάρτυρας γεγονότων του παρελθόντος στο παρόν. Αναμφισβήτητα, όμως, η ταινία συγκροτεί ένα πολιτισμικό πλαίσιο, γιατί ενοποιεί οριζόντια ιστορικά, ιστοριογραφικά και κοινωνικά πεδία με στόχο την ενσυναίσθηση του θεατή στην προβολή μιας οπτικής του κόσμου. Τα εκφραστικά μέσα της κινηματογραφικής ταινίας, το πλήθος των ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην παραγωγή και η σύνδεση του κινηματογράφου με πολλές μορφές έκφρασης, όπως τη λογοτεχνία, το θέατρο, τη μουσική, το χορό και την κινηματογραφική τεχνολογία ευνοούν την οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων εργασίας ή διαθεματικών προσεγγίσεων. Μ' αυτό τον τρόπο, αναπτύσσονται ικανότητες ανάλυσης- σύνθεσης στην προσέγγιση διαφορετικών πολιτιστικών προϊόντων, μια διαδικασία που απαιτεί ενεργούς μαθητές. Με αφετηρία το θέμα και την ιδέα, τα προϊόντα τέχνης 'μιλούν' με τους αποδέκτες τους, επισημαίνεται η σκηνοθετική πρόθεση, ενώ η πρόσληψη εξατομικεύεται, με την προϋπόθεση ότι ο φιλικός λόγος προσεγγίζεται ως προϊόν της κοινωνίας που το παράγει, με την οπτική όμως του σημερινού θεατή και της κοινωνίας που ζει (Δερμεντζόπουλος, 2001: 29). Για διδακτικούς λόγους, η θέαση ακολουθείται από επεξεργασία του έργου με επαναπροβολή, τεμαχισμό, επιλογή πλάνων ή σκηνών, σεκάνς, ζουμ και τη δημιουργία στατικής εικόνας, ιδιαίτερα χρήσιμη στον εντοπισμό του νοητικού και του σωματικού λόγου. 'Έτσι προσεγγίζουμε μια ταινία με συνεχείς μετατοπίσεις του κέντρου βάρους από το πραγματικό γεγονός στο "ποιος δημιούργησε την ταινία" - κινηματογραφική απόδοση (Burke, 2003:202)- και στη συνέχεια "σε ποιους απευθύνεται η ταινία", που αφορά στην προσλαμβάνουσα συνείδηση ατομική ή ομαδική (Κωττούλα, 2016: 238).

Οι 'συναντήσεις' κειμένων και ταινιών αποτελούν σε κάθε περίπτωση μια διδακτική διαδικασία που με την επιλογή μεθόδων διερεύνησης καθιστούν το μαθητή μέτοχο μιας

ιστορίας, με ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, εφόσον γεφυρωθούν οι αποστάσεις τόσο ανάμεσα στη 'γραφή' της ταινίας και στο πλαίσιο ανάγνωσής της όσο και ανάμεσα στο χρόνο δημιουργίας και πρόσληψης. Σ' αυτή την περίπτωση θεωρούμε το μαθητή συνοδοιπόρο των αφηγήσεων με ανοιχτό το φαντασιακό του κόσμο αλλά και σε ετοιμότητα κάθε στιγμή να αρθρώνει προσωπικό λόγο από τις αναγνώσεις του. Ανάλογα με την ταινία, εισάγονται και οι παράμετροι αξιοποίησης.

Από την κιναισθητική εκδοχή στη φωτογραφική αποτύπωση: η σημασία της εικόνας

Πρόκειται για μια στοχευμένη διδακτική πρακτική στη μελέτη ταινιών και υλοποιείται με την απομόνωση κάδρων - πάγωμα χρόνου και την επιλεκτική αποτύπωση (φωτογραφική αποτύπωση). Η φωτογραφία προκειμένου να οδηγήσει στην εικονολογική ερμηνεία πρέπει να αναχθεί στους πολιτισμικούς κώδικες με βάση τους οποίους εξυφαίνει τους δικούς της (Νερατζής, 2015: 229), ώστε να έχει κοινωνικότητα και να αποτελεί δείκτη ερμηνείας μιας πραγματικότητας. Στη συνέχεια, μια σειρά επιλεγμένων καρτέ σε αλληλουχία για τη διατήρηση του μοτίβου της πλοκής, εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές στη διαδραστική συμμετοχή, καθώς δεν είναι όλα έτοιμα, όπως στην ταινία. Ανάλογα με τις προτεραιότητες στην προσέγγιση, επιλέγονται εικόνες με εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως η έκφραση του προσώπου ή μια χειρονομία, μια στιγμή έντασης ή αδράνειας, στιγμιότυπα ρουτίνας, μια σιωπή, τα αντικείμενα που ανασύρουν σύμβολα, χρωματικές εικόνες, η θέση των πραγμάτων και η στάση των ηρώων. Σχολιάζεται το μήνυμα που ως στατική εικόνα πια μελετάται στο χρόνο της επιλογής μας εκτακτικά.

Εγείρονται ερωτήματα: Ποια είναι η σκέψη πίσω από το βλέμμα; Ποια στοιχεία (φωτισμός, χρώμα, στάση κλπ) οργανώνουν τη στιγμή της ανατροπής των πραγμάτων; Ποια εικόνα 'ξεκλειδώνει' την εξέλιξη; Πώς αποτυπώνεται οπτικά η πρόθεση; Πώς μεταφέρεται η ένταση χωρίς κιναισθητικά εφέ; Ποιες εικόνες μας προτρέπουν στη δεύτερη ανάγνωση μιας διηγηματικής σκηνής ή ενός πλάνου; Από τα ερωτήματα παράγεται καταρχήν κατάθεση σκέψεων και απόψεων. Δημιουργείται η αφηγηματική γραμμή με κόμβους- σύμβολα. Τέλος, ενισχύεται ή ανατρέπεται η άποψη που είχε προηγηθεί κατά τη θέαση της ταινίας. Διαφορετικές δεξιότητες και τρόποι σκέψης συνυπάρχουν ισότιμα στην ερμηνεία και την αξιοποίηση του προσωπικού πολιτιστικού αποθέματος (Σάντας, 2006).

Μέθοδος οπτικοακουστικής ανάγνωσης- σύνδεση με λογο-ανάγνωση: ένα παράδειγμα οριζόντιας προσέγγισης της έννοιας του πολέμου και του ρατσισμού (Γ' Γυμνασίου)

Γνωστικά αντικείμενα και κείμενα αναφοράς: Ιστορία Γ' Γυμνασίου (Κεφ. Ι, Ενότητα 49, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος), Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου α. Ενότητα 3: "Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί": Κείμενο 1: Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου, (1998). Τ. Β. Jelloun, (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη). Αθήνα: Νέα Σύνορα. β. Ενότητα 5: "Ειρήνη-Πόλεμος" Κείμενο 6, "Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο", (2003) Π. Παπακωσταντίνου, περ."Κ", εφημ. Η Καθημερινή, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, Ζητείται Ελπίς (1954). Α. Σαμαράκης, Αθήνα: Ελευθερουδάκης.

Υποστηρικτικό υλικό:

α. Εικαστικό: *Ein Frühling (Μία Άνοιξη)*. (1941). Loew & Bodek, β. Ταινία μικρού μήκους: *Porcelain Unicorn*, 2010, Σενάριο- Σκηνοθεσία: Keegan Wilcox, γ. Φωτόδεντρο: κόμικ "Ανεύθυνα λόγια", Εγκυκλοπαίδεια Ολοκαυτώματος: "Η νύχτα των Κρυστάλλων" 9-11-1938; "Η Γερμανία εισάγει ειδικό σήμα για την αναγνώριση των Εβραίων" 19-9-1941.

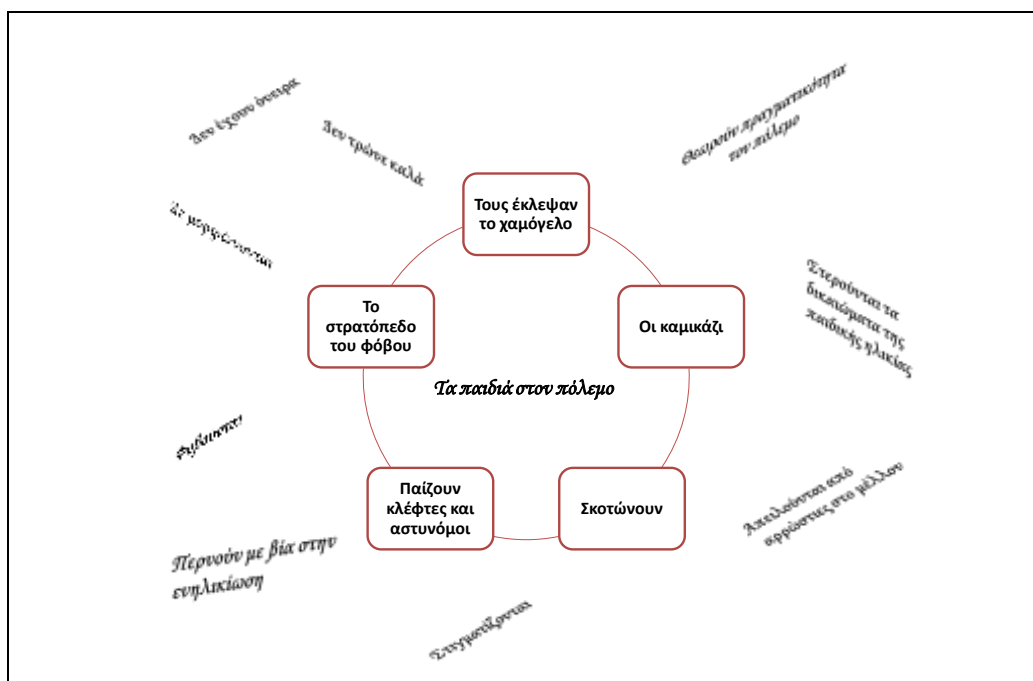
- 1ο δίωρο: Αφόρμηση: Διάλογος στην τάξη για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο α. από σχέδιο μαθήματος με ερωταποκρίσεις (Ιστορία) και β. από βιωματικό υλικό που έχει ζητηθεί από τους μαθητές (ιστορία από οικογενειακό αρχείο). Εντοπισμός από τον διδάσκοντα, του Ολοκαυτώματος με πληροφοριακό υλικό α. για τη θεωρία της Αρείας φυλής και τα ψυχιατρικά στηρίγματα της ευγονικής, β. για τα γερμανικά συμφέροντα κατά των Εβραίων. Ανάγνωση κειμένου 6, Νεοελληνική γλώσσα, "Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο", Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος.

Οι μαθητές συμπληρώνουν τις στήλες του πίνακα (Πίν. 1) με τη βοήθεια του σχολικού βιβλίου, της προφορικής διδασκαλίας, του σχετικού κειμένου της γλώσσας και του βιωματικού υλικού οικογενειακής ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την εργασία των μαθητών με ένα συνοπτικό χρονικό του πολέμου.

Πίνακας 1: Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος

Αιτίες	Εμπλεκόμενα κράτη	Αφορμή	Η ζωή στην Ελλάδα	Οι Εβραίοι στην Ευρώπη
.....

Μετά τη συμπλήρωση του πίνακα οι μαθητές συζητούν για το "παιχνίδι- πόλεμος" και τα αίτια του στη γενιά που "της έκλεψαν το χαμόγελο" (Κείμενο 6). Συνδέουν φράσεις και λεκτικά σύνολα του κειμένου με βιωματικό υλικό (οικογενειακά αρχεία) και δημιουργούν έναν αραχνοειδή χάρτη με κομβικό ερώτημα και ενοποιητικό στοιχείο "τα παιδιά στον πόλεμο" (Εικ. 1). Αντί για έννοιες χειρίζονται διαπιστώσεις, όπως προκύπτουν από τις πηγές τους.



Εικόνα 1: Τα παιδιά στον πόλεμο

Στη συνέχεια συμπληρώνουν ένα πίνακα αντιστοίχισης μεταξύ του υλικού αυτού και των δικών τους 'δεύτερων' σκέψεων για τον πόλεμο.

Πίνακας 2: Δεύτερες σκέψεις για τον πόλεμο

ΠΟΛΕΜΟΣ: πραγματικότητα	Πόλεμος: σκέψεις
Τα παιδιά ενηλικιώνονται απότομα	Τα παιδιά μεταφέρουν ψυχολογικά προβλήματα στην επόμενη γενιά

- 2ο δώρο: Προβολή ταινίας μικρού μήκους: Unicorn Porcelain (διάρκεια 2' 59"). Κείμενο 1 σχολικού βιβλίου, Ενότητα 3, Νεοελληνική Γλώσσα "Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου". Υποστηρικτικά κείμενα: "Η Νύχτα των Κρυστάλλων" & "Η Γερμανία εισάγει ειδικό σήμα για την αναγνώριση των Εβραίων".

Περίληψη βασικών σημείων της ταινίας²: "Στη ναζιστική Γερμανία μια παρέα αγοριών παίζουν σ' ένα εγκαταλελειμμένο σπίτι. Ξαφνικά ακούγεται ένας θόρυβος σε μια καταπακτή. Ένα ξανθό αγόρι, πιο θαρραλέο, μπαίνει στην καταπακτή και συναντά ένα κορίτσι, μια εβραιοπούλα. Προηγείται το βλέμμα του ξαφνιάσματος του αγοριού και του φόβου του κοριτσιού. Η ένταση δεν είναι μεγάλη. Είναι παιδιά. Η μικρή δείχνει στο αγόρι το μονόκερο. Ένα παιχνίδι. Σε διάστημα δευτερολέπτων εισβάλλουν στο σπίτι αστυνομικοί. Το αγόρι βοηθά το κορίτσι να κρυφτεί. Το ίδιο βγαίνει από την κρυψώνα χωρίς κάποια άλλη σκέψη. Ο Γερμανός Ναζί το χτυπά άσχημα. Με τη μπότα του κάνει και το μονόκερο θρύψαλα". Το αφηγηματικό παρελθόν τελειώνει εδώ. Οι επιλογές στατικών εικόνων είναι τα βλέμματα στο ελάχιστο φως και το παιχνίδι (Εικόνες 3 & 4). Σε δύο φάσεις. Στο σημείο που επικοινωνούν δυο παιδικές ψυχές και οικειώνονται και στο σημείο που το σύμβολο της επαφής τους, ο μονόκερος, υποκύπτει στο μένος του Ναζί και θρυμματίζεται.

Οι μαθητές 'ακούν' την ταινία σε μαύρο φόντο. Διάλογοι, σιωπές, απότομοι, εκκωφαντικοί ήχοι. Ακολουθεί καταιγισμός ιδεών για το τι συμβαίνει. Γίνεται παραπομπή στα σχετικά αποσπάσματα για "το κίτρινο αστέρι" και "τη νύχτα των κρυστάλλων". Ακολουθεί η κανονική προβολή της ταινίας. Οι μαθητές εκφράζουν υποθέσεις σχετικές με το άρρητο οικογενειακό περιβάλλον της εβραιοπούλας. Προχωρούν σε ευρηματική υπόθεση για το σκηνικό χώρο (ο ιστορικός τόπος). Πραγματοποιείται επανάληψη προβολής με πάγωμα σκηνών. Επιλέγουν κάδρα για την αποτύπωση του νοηματικού βάρους. Περιγράφουν τις στατικές εικόνες με έμφαση στη γωνία λήψης και το φωτισμό των κοντινών πλάνων (British Film Institute, 2000: 9 & 24). Αιτιολογούν τον τίτλο σε σχέση με τη δική τους πρόσληψη. Γράφουν λεζάντες για το φωτογραφικό τους αρχείο από την ταινία. Επισημαίνουν διακριτές διαφορές: μεγάλοι - παιδιά - Γερμανοί- Εβραία. Σχολιάζουν τις συμπεριφορές των ηρώων: εξωγλωσσικά στοιχεία, διάλογοι, ο ήχος σε αντίστιξη με τα γεγονότα. Το χρόνο της αφήγησης και το χρόνο της ιστορίας. Επανέρχονται στο σύμβολο. Συγκρίνουν τις σημειώσεις τους για το ηχητικό της ταινίας και το οπτικό - ακουστικό με το σύνολο των εφέ (την πλήρη προβολή).

Ακολουθεί σιωπηρή ανάγνωση κειμένου "Ο ρατσισμός...". Οι μαθητές σε ένα πίνακα συσχέτισης καταγράφουν λεκτικά σύνολα, που προκύπτουν από το κείμενο για το ρατσισμό και αντίστοιχα από την οπτική ανάγνωση (Πιν.3). Με υλικό τις καταχωρήσεις τους σχολιάζουν τη φράση του κειμένου: "Όλα εξαρτώνται από την εκπαίδευση που θα λάβεις".

² Ο/η εκπαιδευτικός, πριν την ακουστική προβολή κάνει συντομότερη αναφορά στους μαθητές: Β' Παγκόσμιος πόλεμος, παιδιά που παίζουν σε εγκαταλελειμμένο σπίτι, ένα κορίτσι που κρύβεται στο ίδιο σπίτι, παρέμβαση αστυνομίας.

Πίνακας 3: Ρατσισμός και παιδεία

Κείμενο	Ταινία
Με ανάλυση περιεχομένου Η φύση των παιδιών είναι μη ρατσιστική	Με ανάγνωση οπτικού μηνύματος Η επιθυμία των παιδιών να επικοινωνήσουν

- 3ο δίωρο- 5η ώρα: Εικαστικό έργο "Η 'Ανοιξη".

Από την ανάγνωση του εικαστικού έργου	Από την ανάγνωση της ταινίας
σκοινιά ή μέταλλα (προσθετικά) κακοχτισμένα καταλύματα ομοιομορφία χρωμάτων στο κοντινό πλάνο μια πεταλούδα	οι εγκληματίες πολέμου (Ναζί) το εγκαταλελειμμένο σπίτι η βία των Ναζί το αγόρι- η εβραιοπούλα



Εικόνα 2

Οι μαθητές προσεγγίζουν το εικαστικό έργο (Εικ.2), αναφέρονται στα αντικείμενα ξεχωριστά, υποψιάζονται και οικειοποιούνται συμβολισμούς που σχετίζονται με την ταινία.

- 3ο δίωρο- 6η ώρα

Η αξιοποίηση των προηγούμενων σταδίων εργασίας στην ερμηνεία του κεφ. 10, Ενότητα 49 του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας: Τα αποτελέσματα του Β' Παγκοσμίου πολέμου³.

"Η ηθική καταρράκωση" Ο ηθικός απολογισμός της σύγκρουσης ήταν, επίσης, τραγικός. Οι εμπόλεμοι βομβάρδισαν μαζικά όχι μόνο στρατιωτικούς στόχους αλλά και μεγάλες πόλεις, με σκοπό να καταρρακώσουν το ηθικό των αμάχων και να εξαναγκάσουν τον εχθρό να συνθηκολογήσει. Ο πόλεμος συνοδεύτηκε από ανήκουστες θηριωδίες, μαζικές εκτελέσεις αμάχων, βιασμούς και λεηλασίες, που έγιναν από όλες τις πλευρές. Αναμφίβολα, όμως, τα πρωτεία της φρίκης πρέπει να αποδοθούν στη ναζιστική Γερμανία: τα στρατόπεδα εξόντωσης, οι θάλαμοι αερίων, τα φρικιαστικά πειράματα των ναζί «γιατρών του θανάτου» σε αιχμαλώτους, τα βασανιστήρια και οι μαζικές εκτελέσεις αμάχων ως αντίποινα και η γενοκτονία των Εβραίων θα αποτελούν για πάντα σύμβολα του απόλυτου εγκλήματος σε βάρος του ανθρώπου.

Χρωματίζονται τα ρήματα, τα ουσιαστικά και τα επίθετα που αποδίδουν την ηθική του πολέμου. Στη συνέχεια, ο απολογισμός παίρνει μορφή και διατυπώνονται ερωτήματα σε ώριμη πλέον συσχέτιση με τις δράσεις των προηγούμενων φάσεων.

³ Αντίστοιχα ως προτεινόμενο υλικό για την ενότητα στις οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας 2016-17 του ΥΠΕΘ: -Συζήτηση για τις συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στις νεαρές ηλικίες. -Συζήτηση για το τραυματικό γεγονός του ολοκαυτώματος (ψηφιακό υλικό στις Ψηφιακές Εκθέσεις του Εβραϊκού Μουσείου της Ελλάδος).

Θηριωδίες: εκτελέσεις- η γενοκτονία των Εβραίων: αν το κορίτσι δεν είχε σύμμαχο στο κρησφύγετο; (ταινία). Κριτικό ερώτημα για τις συνθήκες ζωής των παιδιών στη διάρκεια του πολέμου.

Ληηλασίες: Η νύχτα των κρυστάλλων, τα στρατόπεδα συγκέντρωσης...οι Εβραίοι είχαν υποστεί ήδη το φυλετικό διαχωρισμό. Η εβραιοπούλα φορούσε το κίτρινο αστέρι στο χέρι (ταινία). Το εικαστικό έργο δείχνει τα κτίρια στο ίδιο χρώμα με το χώμα. Να μη διακρίνονται οι φυλακές. 'Ανθρωποι χωρίς ελπίδα λοιπόν....

Η αντίθεσή μας στο έγκλημα: Η ιστορία δείχνει πως η ειρήνη κι ο πόλεμος μαθαίνονται. Οι ηθικές αξίες, η συμβίωση με τους άλλους και η αναγνώριση των δικαιωμάτων είναι θέματα παιδείας. Πώς αποκτούν τα παιδιά σήμερα κοινωνική συνείδηση; Ποια είναι η γνώμη τους για τους ανθρώπους που είναι κοντά τους; Ποια είναι η γνώμη τους για μακρινούς ανθρώπους για τους οποίους απλά ακούν; Πώς μπορούν διαφορετικά παιδιά να 'ρθουν σε επικοινωνία και συνεργασία; Πώς μπορούν απομακρυσμένοι άνθρωποι να έχουν ως κοινό στόχο την ειρήνη;

- 7η ώρα: Κείμενα για αναστοχασμό. Κείμενο αναφοράς: Ζητείται ελπίς (ανάγνωση στο σπίτι με υπογράμμιση αναφορών και υπαινιγμών για στον πόλεμο).

Υποστηρικτικό υλικό: Γελοιογραφία από το φωτόδεντρο με τίτλο "Ανεύθυνα Λόγια". Οι μαθητές, εφόσον έχουν αναγάγει βασικά αίτια του πολέμου στην παιδεία παραπέμπονται στη γελοιογραφία που ακολουθεί και σχολιάζουν αιτίες ρατσισμού, με ό, τι αυτό συνεπάγεται σε περιόδους ειρήνης και εφησυχασμού. Από την άλλη πλευρά, το διήγημα "Ζητείται ελπίς" παραπέμπει σε περιόδους ειρήνης που πιθανόν ζυμώνονται αιτίες πολέμων.

Ζητείται ελπίς: Οι δυο μπερδεμένες περιπτώσεις σε καιρό ειρήνης: αποσπάσματα και σχολιασμός:

"Τα σκεφτότανε όλα τον τελευταίο καιρό...Την ειρήνη, τη βαθιά τούτη λαχτάρα να κρέμεται σε μια κλωστή. Σκεφτότανε το φόβο που είχε μπει μέσα του..."

Απόδοση σχολίων: "Η ειρήνη που μοιάζει με πόλεμο γιατί υπάρχει ο φόβος. Γιατί η πριν υπήρχε πόλεμος εδώ και τώρα κάπου αλλού".

"Κι όμως είχε ελπίσει κι αυτός, όπως είχαν ελπίσει εκατομμύρια άνθρωποι σ' όλη τη γη, πως ύστερα από τον πόλεμο, ύστερα από τόσο αίμα που χύθηκε, κάτι θ' άλλαζε"

Απόδοση σχολίων: "Σε καιρό ειρήνης, ακούμε για μακρινό πόλεμο. Μαθαίνουμε από τις ειδήσεις. Είμαστε σαν κομμάτι του πολέμου σε προσωρινή ανακωχή. Ο μεγάλος αγώνας των ανθρώπων για ν' αποκτήσουν φωνή είναι τώρα...τώρα που μπορούν. Αλλά πάλι οι άνθρωποι είναι μικροί μπροστά στο παγκόσμιο προσχεδιασμένο σκηνικό. Με μειωμένο δικαίωμα"



Μήπως όμως μπορούμε; Με ποιες δράσεις; Μήπως στηρίζοντας τον πρόσφυγα; στέλνοντάς ανθρωπιστική βοήθεια σε μια εμπόλεμη χώρα; μήπως μέσα από αντιπολεμικές οργανώσεις; μήπως ελέγχοντας την καθημερινή μας συμπεριφορά; μήπως η ειρήνη είναι καθημερινή πρακτική; μήπως η καθημερινή ειρήνη στο σχολείο και στο σπίτι είναι μια αφετηρία, αν όχι της διασφάλισής της, τουλάχιστον ενός σκεπτικισμού για το άνθρωπο που φτιάχνουμε μέσα μας;"

Οι μαθητές παρατηρούν τη γελοιογραφία και μιλούν για την παιδεία. "Καθημερινοί άνθρωποι, πολίτες μιας χώρας απλά σχολιάζουν κι έπειτα ξεχνούν. Ασχολούνται με τα δικά

τους. Έχουν τελειώσει το σχολείο. Και η ηλικία τους δείχνει ότι έχουν σταθερές πλέον απόψεις. Κι όμως έχουν ανάγκη εκπαίδευσης. Υπάρχει μια μεγάλη κοινωνία άγνοιας σ' αυτούς. Η ενοχλητική. Αυτή που μένει στην άκρη της πόλης. Η παιδεία των μεγάλων είναι μια πολύ δύσκολη υπόθεση, γιατί δεν πρέπει να μάθουν αλλά ν' αλλάξουν αυτά που κατά λάθος έμαθαν".

Η σημασία του οπτικο - ακουστικού λόγου: Porcelain Unicorn

Η εκπαιδευτική χρήση της ταινίας, όπως είδαμε, απαιτεί ποικίλες δραστηριότητες και είναι ανοιχτή σε νεοεμφανιζόμενες, μη προγραμματισμένες. Προηγείται η ακουστική της ταινίας. Έπεται η πλήρης προβολή. Επισημαίνεται από τον διδάσκοντα η αυτοαναφορικότητα⁴ του σεναρίου. Ακολουθούν ελεύθερα σχόλια και απορίες. Οι μαθητές επιλέγουν λεπτομέρειες (το κίτρινο αστέρι κ.ά), οι οποίες αποτελούν αφετηρία διερεύνησης. Ο εκπαιδευτικός με υποστηρικτικό υλικό φωτίζει άρρητες πτυχές του σεναρίου. Στη συνέχεια το λόγο έχουν οι ερμηνευτές και οι αποδέκτες. Σ' αυτό το σημείο επιλέγονται διάφοροι τρόποι ανάγνωσης και επεξεργασίας του φιλικού υλικού. Μοντάζ για διαχωρισμό ή συνένωση σκηνών που αποδίδουν νοηματική ενότητα, σκηνές που η ερμηνεία τους απαιτεί ιστορική γνώση ή που συνδέονται με την ιστορική γνώση, σχόλια για το πραγματικό, το σκηνοθετημένο και τη μεταξύ τους σχέση, αποσαφήνιση των χρόνων μέσα στην κινηματογραφική αφήγηση και έξω από αυτήν, όπως είναι η χρονική στιγμή παραγωγής της. Το πάγωμα στα πλάνα, ως φωτογραφικό υλικό ανάγνωσης (Εικ.3 & 4) αποτελεί την 'ψυχή' μιας ταινίας μικρού μήκους για τη Ναζιστική Γερμανία και ό, τι αυτό σημαίνει ιστορικά, από πηγές και μαρτυρίες. Ό, τι αυτό σημαίνει και για το σήμερα των χωρών της Ευρώπης.



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Τα βλέμματα των παιδιών δημιουργούν υποστρώματα πληροφορίας μέσα στο σκηνικό, το φως, το βάθος των χρωμάτων και το θέμα (βλ. σχ. ΥΠΑΙΘ, 2008: 34). Ο χώρος στεγάζει το φόβο. Οι διαφορές στις αντιδράσεις των ηρώων ανακλούν τη θέση και την κατάσταση. Και τα δυο παιδιά κρύβονται αλλά με άλλους όρους. Το φόβο της σωματικής τιμωρίας και το φόβο του θανάτου. Στην οικονομία του έργου συντελούν τα αντικείμενα. Τα παιχνίδια, ο παιδικός κόσμος. Ο μονόκερος ξεχωρίζει. Από πορσελάνη. Όμορφο, ακριβό, μια αμιγής μνήμη.

⁴ Η ταινία 'φτιάχνεται', δεν είναι φυσική.

Οι μαθητές εστιάζουν, επενδύουν χρόνο σ' αυτά. Μελετούν, τα διαβάζουν ένα - ένα. Διαμορφώνουν άποψη συνεκτιμώντας τα σχόλια των άλλων. Διαπιστώνουν. Προχωρούν σ' ένα δεύτερο επίπεδο σκέψεων. Ζυγίζουν το κίνητρο του παιχνιδιού με το αίσθημα αλληλεγγύης του αγοριού. Τι υπερτερεί; Μια αντίδραση σύμμεικτων συναισθημάτων; ωριμότητα;

Η δομή του έργου από κλειστή γίνεται αμφίδρομη. Οι μαθητές συμμετέχουν. Παρεμβαίνουν με σκέψεις, όπως 'αν δεν προλάβαινε' και δημιουργούν προλήψεις για την τύχη των δυο παιδιών. Κάνουν υποθέσεις και διατυπώνουν ερωτηματικά σχετικά με το ναζισμό. Με το πως η πολιτική και η ιδεολογία επηρεάζει τις ζωές των παιδιών, ενώ αυτά δε γνωρίζουν πώς να αμυνθούν. Αναφέρονται στο παιδί του πολέμου. Στη μοίρα του που εξισώνεται με αυτή των ενηλίκων. Η φόρτιση της οικείας φράσης 'θύματα πολέμου'. Η άποψη της ιστορίας. Τόσα τα θύματα μεταξύ των οποίων άμαχος πληθυσμός. Σ' αυτές τις αράδες ανακαλύπτουν ότι δεν είχε σημασία μόνο η απάντηση στα 'τόσα' αλλά κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Το δικαίωμα στη ζωή και στην ασφάλεια των παιδιών. Εναλλακτικά, προκύπτουν γραπτά κείμενα, όπως για παράδειγμα 'υποθετικά' ημερολόγια των πρωταγωνιστών. Εστιάζουν στο αφηγηματικό παρόν της ταινίας, στην τρίτη ηλικία των πρωταγωνιστών με την προσφορά ενός δώρου- μονόκερου από πορσελάνη- από το γερασμένο πια ήρωα στη συνομήλική του κυρία. Το αντικείμενο, ως αναγνωριστικό των προσώπων. Τα μνημονικά ίχνη που στιγματίζουν με πόνο την παιδική εκείνη στιγμή. Ανεξίτηλα. Πού μας παραπέμπουν; Κάποιες φορές στις μνήμες των παππούδων που συχνά πυκνά αναφέρουν την κατοχή. Κίνητρα για την ανάγνωση του Β' Παγκοσμίου πολέμου από ζωντανά κείμενα. Ανάκληση άλλων ταινιών. Πλοήγηση στη λογοτεχνία για το ίδιο θέμα. Υπάρχουν κι άλλα παιδιά που έζησαν παρόμοια; Το ημερολόγιο της Άννας Φράνκ είναι μία μόνο από τις μαρτυρίες. Άλλοι προβληματισμοί για τις αυθαίρετες ρατσιστικές εκδηλώσεις. Το φύλο. Η φυλή. Η καθολίκευση του μίσους. Τα ευτελή προσχήματα. Οι ψυχολογικές θεωρίες στην υπηρεσία της πολιτικής του ιμπεριαλισμού. Άρρητες αιτίες. Το μοίρασμα της ευθύνης. Οι αποζημιώσεις στα θύματα πολέμου. Η απονομή επαίνου γενναιότητας στους επιζήσαντες και το στίγμα της απώλειας. Η ειρήνη που δε συμφωνείται. Η ειρήνη που συνεχώς αναβάλλεται. Η παιδεία και η ειρήνη. Το βάρος των λέξεων. Σκέψεις γι' αυτή τη σύνδεση. Η θέση των παιδιών στη δική τους παιδεία. Η διαμόρφωση του ανθρώπου. Το 'πώς' γινόμαστε άνθρωποι. Μ' ένα βλέμμα στο διαφορετικό. Μ' ένα άγγιγμα σε ό, τι κοινό υπάρχει. Ας πούμε σ' ένα μονόκερο από πορσελάνη. Η προσέγγιση αφορά πάντα και στην επέκταση καθώς τα περισσότερα ζητήματα έχουν κοινωνική βάση. Οι λεζάντες και οι αφορισμοί όπως και τα συνθήματα, ενώ δηλώνουν τη φωνή των παιδιών, δεν εμβαθύνουν, αντίθετα εκτονώνουν προσωρινά. Στην περίπτωση μας, τα μηνύματα πρέπει να είναι ερεθίσματα για την άρθρωση σύνθετου λόγου και όχι αφοριστικού. Οι αιτιώδεις σχέσεις, η δυναμική των καταστάσεων, ο ρόλος της σύμπτωσης που υπάρχει και στην καθημερινή ζωή, τα ζητήματα ανατροφής και παιδείας, τα πολιτικά μηνύματα των οποίων η σημασία εύκολα διαφεύγει στην εφηβική ηλικία αποτελούν λεκτικό υλικό που πρέπει να διατυπωθεί σε αναλογικά κείμενα, με την άρθρωση διαφοροποιημένης λεκτικής έκφρασης, όπως η αφήγηση, το σενάριο, το επιχειρηματικό κείμενο, η αφήγηση σε κόμικ, το ημερολόγιο ή τα απομνημονεύματα. Ήδη στα κείμενα αυτά ενεργοποιούνται μορφές νοημοσύνης, χωρική, συναισθηματική, καλλιτεχνική κ.ά. Η χρήση εργαλείων, η εκμάθηση βασικών κινηματογραφικών όρων και τεχνικών με εμπειρικό τρόπο, όπως διηγηματική σκηνή, κάδρο, γωνία λήψης και είδος πλάνου που εξυπηρετεί την περίπτωση, δοκιμές στη χρήση βίντεο με καθημερινές σκηνές, στηρίζουν μια δική τους πρωτόλεια παραγωγή. Η αντίληψη του χώρου, του χρόνου και της διάρκειας (setting) υποστηρίζεται και με τη χρήση

εργαλείων (σκηνικός χώρος, ενδυμασία, ρολόι), εφόσον έχουν προσδιοριστεί οι συνιστώσες αυτές από τη θέαση και την οπτική ανάγνωση. Με ανάλογους τρόπους διαχωρίζονται η εξωτερική πραγματικότητα (πόλεμος) και η εσωτερική (το συναίσθημα των παιδιών) και δημιουργούν διαφορετικά πεδία αντίληψης. Άλλη δραστηριότητα υποβολής στον κόσμο των συναισθημάτων που προκαλεί μια ιστορία είναι η υποκατάσταση είτε των ήχων με επιλεγμένα εφέ (από αρχείο ή αυτοσχέδια), είτε η προσθήκη μουσικής ή αν υπάρχουν 'μικροί μουσικοί' επενδύουν την ταινία με τη δική τους σύνθεση. Σε καμιά περίπτωση η ιδιαίτερη δραστηριότητα δεν αποτελεί ατομική υπόθεση. Το δημιουργικό των παιδιών είναι ενεργό, με σχόλιο, πρόταση, διαφοροποίηση, εναλλακτική ιδέα, απόκλιση, αιτιολόγηση. Οι έννοιες που απορρέουν από το θέμα προσωποποιούνται και γίνονται αντικείμενα πρόσληψης από το σημερινό έφηβο, στην εποχή του με τις εμπειρίες του και τις συμβάσεις του δικού του κόσμου. Η παραγωγή οπτικο- ακουστικού κειμένου από τους μαθητές υποστηρίζει το γνωστικό τους απόθεμα, αναδεικνύει τις ικανότητες αυτενέργειας και πρωτοβουλίας, προβάλλει την αντίληψη που συνδέει το πρωτογενές οπτικό κείμενο με την προσωπική θεώρηση των πραγμάτων και την ατομική συνείδηση και ό, τι προκύπτει από αυτή τη σύζευξη. Το περιεχόμενο γίνεται ιδέα, συνδέεται με το γνωστικό περιβάλλον των μαθητών και αποτελεί αφορμή για πρόκληση συναφών με το θέμα ερεθισμάτων. Ο ρόλος του παιδαγωγού- εκπαιδευτικού είναι προφανής σε όλη την έκταση της διαδικασίας, τόσο της ανάγνωσης όσο της διαμόρφωσης αντιλήψεων.

Οι δράσεις δημιουργούν μια συνθήκη ανεξάρτητη της ομογενοποίησης των καθημερινών οπτικοακουστικών μηνυμάτων, αυτών που παράγουν ερήμην του θεατή πραγματικότητες και τον απορροφούν. Οι θεατές μαθητές διαβάζουν και την πραγματικότητα της εικόνας, η τελευταία δεν υποκαθιστά τη ζωή με την οθόνη, αλλά γίνεται αντικείμενο ερμηνείας της αλήθειας της (Flusser, 2015: 12). Έτσι παγιώνεται και το θέμα στη μνήμη. Η εικόνα γίνεται παιδαγωγική και διαχειρίσιμη, διαφορετική από τον οπτικό καθημερινό κόσμο του ασυνειδήτου.

Οι κώδικες της γλώσσας και οι έννοιες: αποτίμηση της δημιουργικής διάστασης στην προσέγγιση των εννοιών

Ανάμεσα στα 'μοντέλα μάθησης', που αξιοποιούνται σήμερα με στόχο τα καλύτερα σχολικά αποτελέσματα, θα λέγαμε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος προσιδιάζει στο μοντέλο του τρίτου χώρου (Κουτσογιάννης κ.ά, 2015: 20) που συνδέει το σχολικό γραμματισμό με τη βιογραφία των μαθητών, κατά συνέπεια εισάγει γραμματισμούς της κοινότητας στη διδασκαλία. Σ' αυτή την κατεύθυνση, τα κοινωνικά πλαισιωμένα πολυτροπικά κείμενα, οι πολλαπλοί κώδικες επικοινωνίας και οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις για την αξιοποίησή τους αναδεικνύουν βίωμα, δεξιότητες και δυνατότητες για τους μαθητές συνολικά. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες "επί των τεκμηρίων" (Husbands, 2004: 36) αλλά και άλλων κειμένων που άμεσα ή έμμεσα ερμηνεύουν τα τεκμήρια προκειμένου να αναγνωρίσουν έννοιες με επίκαιρη δυναμική.

Οπτικο - ηχητικά και λεκτικά κείμενα αποτελούν διδακτικά εργαλεία με δυνατότητες αναπαράστασης της γνώσης αλλά και της πρόκλησης ερωτημάτων, αξιοποιούνται η αισθητική νοημοσύνη, η συναισθηματική και αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας με αλληλεπίδραση. Η θέαση του κόσμου, η άποψη και η κριτική με ετερότροπα εργαλεία και ερεθίσματα κατευθύνει στην αξιοποίηση της μάθησης και του ίδιου του εμπειρικού κόσμου των παιδιών (Squires & McDougal, 1994). Οι μαθητές ανακαλούν στοιχεία του δικού τους

πολιτισμικού κεφαλαίου, τα αξιοποιούν στους νέους πόρους - ερεθίσματα και τα επαναχρησιμοποιούν αυτούσια ή επεξεργασμένα για τη δημιουργία νοήματος σε άλλη ενότητα ή γνωστικό αντικείμενο (Βλ. σχ. Papadimitriou, 2013). Η άρθρωση μαθητικού λόγου με συνδυασμό πληροφοριών και ερεθισμάτων αποτελεί νέο 'κείμενο' με θεμιτές αποκλίσεις, διατυπώσεις εναλλακτικών όψεων και διαστάσεων ενός ζητήματος, οικοδόμηση χρήσιμων επικαιροποιημένων ερωτημάτων και προτάσεων (Sternberg, 1997). Οι διανοητικές συνδέσεις και συσχετίσεις παράγουν απόψεις, ανατρέπουν ή τροποποιούν άλλες ή τις εμπλουτίζουν με δομημένη πορεία (διαδρομή) σημασιοδοτώντας προσωπικά την πολυσημία του λόγου σήμερα.

Η εργασία με τη μέθοδο project ή/και άλλες μεθόδους συλλογικής εργασίας καθιστά τη μνήμη αποθετήριο ενεργών στοιχείων μέσα από μη απομνημονευτικές διεργασίες, ενώ η κριτική στάση αποτελεί φυσική διάσταση για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Οι μαθητές οικειοποιούνται τεχνικές και διεργασίες, επικοινωνούν με γλωσσικούς κώδικες και οπτικές ποιότητες, σχολιάζουν δημιουργίες και δημιουργούν. Συνειδητοποιούν το νόημα της σύζευξης των διαθέσιμων λόγων και τη σύνδεση αισθητικής μορφής με κοινωνικές αξίες, αναγνωρίζοντας ότι η αισθητική έκφραση είναι ανθρώπινη ανάγκη στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον (Charman, 1993).

Τα μαθήματα της γλωσσικής αγωγής με επίκεντρο σύγχρονα και διαχρονικά ζητήματα του κόσμου μας, γίνονται ζητήματα κοινωνικής αγωγής με άξονες την ανάπτυξη επικοινωνίας και την εξωστρέφεια (Κουτσογιάννης κ. ά, 2015: 178-179). Η διδασκαλία κειμενικών οντοτήτων με άμεση χρηστική αξία, όπως είναι η εξέταση του μαθήματος φθίνει, μ' αυτή την έννοια, υπέρ του κοινωνικού προσανατολισμού, δηλαδή της δημιουργίας άποψης, του κριτικού γραμματισμού και της διαχείρισης της πραγματικότητας σε αιτιολογημένες βάσεις. Οι επί μέρους στόχοι, η έρευνα, οι επιμορφώσεις ανανεώνονται με γρήγορους ρυθμούς και ορατά αποτελέσματα, όμως η ουσιαστική ανανέωση αφορά στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στις παραδοχές για την 'κατασκευή' του συλλογικού εαυτού στη σχολική κοινότητα.

Αναφορές

- British Film Institute. (2000). *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teachers' Guide to using Film & Television*. London: English & Media Centre, Film Education. Retrieved, July, 1, 2016, from <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-images-in-the-classroom-2013-03.pdf>
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης: προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. (Επιμ.) Π. Χριστοδουλίδη, (Μτφρ. Α. Λαπούρτα). Αθήνα: Νεφέλη.
- Cope, B., & Kalantzis, M (eds). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Darrington, A. (2008). *Film, Adaptation in the classroom: An Investigation of Methods of Teaching Film and Recommendations for Change*. Arizona: Arizona State University.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; (Μτφρ.Απ. Λυκούργος)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Krees, G., & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Papadimitriou, S. (2013). *Open Educational Resources and Practices Unfold a Brand New World Towards an Open Higher Education In Open Education 2030*. Retrieved July, 30, 2016, from http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/All_OE2030_HE_v%204_author%20revised_OK.pdf

- Pea, R., & Hay, K. (2002). *Report to the National Science Foundation on the CILT Workshop*. Retrieved July, 1, 2016 from [www.cilt.org/seedgrants/community/Pea Final Report 2002.pdf](http://www.cilt.org/seedgrants/community/Pea%20Final%20Report%202002.pdf)
- Squires, D., & McDougal, A. (1994). *Choosing and Using Educational Software: A Teacher's Guide*. NJ: The Falmer Press.
- Sternberg, R. (1997). *Successful Intelligence*. New York: Plume.
- Flusser, V. (2015). *Προς μια φιλοσοφία της φωτογραφίας*. (Επιμ. Λ. Τσακσίρα) (Μτφρ. Η. Παπαϊωάννου). Θεσσαλονίκη: Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.
- Δερμεντζόπουλος, Χ. (2001). Κινηματογραφική ταινία και ιστορική πραγματικότητα. Μία παράλληλη ιστορία. *Ουτοπία, (Αφιέρωμα: Κινηματογράφος και Πραγματικότητα)*, Τεύχος 47, 25-32. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2016 από <https://www.academia.edu/2945252>
- Εγκυκλοπαίδεια Ολοκαυτώματος: α. *Η Νύχτα των Κρυστάλλων*, 9-11-1938. β. *Η Γερμανία εισάγει ειδικό σήμα για την αναγνώριση των Εβραίων*, 19-9-1941. Ανακτήθηκαν στις 18 Δεκεμβρίου 2016 από <https://www.ushmm.org/el/holocaust-encyclopedia>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2016 από http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/practice/technologikos_grammatismos_3.pdf
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου Στ., & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου*, τόμος Β, ΥΠΕΘ-ΚΕΓ. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2106 από <http://www.greeklanguage.gr/node/999>
- Κωττούλα, Μ. (2016). Γλωσσικά μαθήματα και μουσεία για τις τέχνες, *Νέος Παιδαγωγός*, Τεύχος 7, 237-246. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2017 από <http://neospaidagogos.gr/periodiko/archives.html>
- Νερατζής, Ι. (2015). Οπτικές πηγές Ιστορίας – Πώς “ρωτάμε” μια φωτογραφία ώστε να μας “μιλήσει” για το παρελθόν, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση, (Ειδικό) Τεύχος 6*, 226-234. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>
- Σάντας, Κ. (2006). *Πώς βλέπω μια ταινία. Σπουδή στην τέχνη του κινηματογράφου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2003). *ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ, (2008) Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Πρόγραμμα: Τι ακούμε; τι βλέπουμε; Ενότητα Φωτογραφία και Κινηματογράφος*. (Επ. Σχεδιασμός Γ. Κουζέλης) Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3928/1166.pdf>
- ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. (2011). *Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (συμπληρωματικά προς τα Ισχύοντα)*. Ανακτήθηκε στις 5 Αυγούστου 2016 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- ΥΠΔΒΕΘ, ΠΙ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση και Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση*. Ανακτήθηκε στις 5 Αυγούστου 2016 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>.
- ΥΠΕΘ. (2016). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-17*. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2016 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΟΔΗΓΙΕΣ_ΙΣΤΟΡΙΑ_ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.pdf