



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ
«ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ»

Διπλωματική Εργασία

Οπτικοακουστική παιδεία και ρατσισμός.

Η αναπαράσταση του ρατσισμού στις βραβευμένες μαθητικές ταινίες
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του διαγωνισμού *Ένας Πλανήτης... μια*
Ευκαιρία 2012-2014.

ΠΑΥΛΟΣ ΒΑΛΣΑΜΙΔΗΣ

A.M.: 4113M018

ΜΑΪΟΣ

2015

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

Γιάννης Σκαρπέλος, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΜΕΛΗ

Μαρία Παραδείση, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μπέτη Τσακαρέστου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Κάθε εποχή γεννά διαφορετικές μορφές ρατσισμού και κάθε μία από αυτές στηρίζεται στην ίδια βάση, τον προαιώνιο φόβο του ανθρώπου για τη διαφορετικότητα. Το φύλο, το χρώμα, η κουλτούρα, κ.α. γίνονται εφιαλτήριο για ανισότητες και βίαιες συγκρούσεις θέτοντας σε κίνδυνο τη Δημοκρατία.

Τα παιδιά, ιδιαίτερα, σήμερα, γίνονται, καθημερινά, αποδέκτες ρατσιστικών φαινομένων. Η παρούσα εργασία έχει την προσδοκία να εντοπίσει τον τρόπο, που οι μαθητές, του Δημοτικού σχολείου, αναπαριστούν τη φρίκη του ρατσισμού στα δικά τους οπτικοακουστικά κείμενα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή Γ. Σκαρπέλο, για την υποστήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα στάδια εκπόνησης της έρευνας. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες Μ. Παραδείση και Μπ. Τσακαρέστου, για την πολύτιμη βοήθειά τους, όπως και τον Γ. Πούλιο, εκπαιδευτικό- υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων Π.Ε. Σερρών, για την ένθερμη υποστήριξη στη συγκέντρωση του υλικού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
---------------	---

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφ. 1 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ.....	8
1.1 Βασικές έννοιες ρατσισμού.....	8
1.1.2 Στερεότυπα	11
1.1.3 Προκατάληψη	12
1.1.4 Εθνοκεντρισμός και Εθνικισμός	13
1.1.5 Διαφορετικότητα	14
1.2 Εξετάζοντας τις ρίζες του ρατσισμού	15
1.2.1. Ρατσισμός και φυλή	15
1.2.2. Ρατσισμός και κουλτούρα	16
1.2.3. Εθνοτικές ομάδες και μορφές ταυτότητας.....	17
1.3 Ιστορική αφετηρία και εξέλιξη του ρατσισμού	18
1.3.1. Σύγχρονες μορφές ρατσισμού.....	21
1.4. Η αναπαράσταση του ρατσισμού	22
1.5. Ανισότητα και ρατσισμός στον ελληνικό σχολικό χώρο	24
Κεφ. 2 ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ	27
2.1 Ορίζοντας την οπτικοακουστική παιδεία.....	27
2.2 Στόχοι και παιδαγωγική διάσταση της οπτικοακουστικής παιδείας.....	30
2.3 Το παιδί και η οπτικοακουστική παιδεία	33
2.4 Η σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	35
2.5 Η οπτικοακουστική παιδεία στην Ελλάδα	37
Κεφ. 3 «ΕΝΑΣ ΠΛΑΝΗΤΗΣ...ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ».....	41
3.1 Ο διαγωνισμός.....	41
3.2 Σκοπός του διαγωνισμού και άξονες	42
3.3 Το Υποστηρικτικό Υλικό	44
3.4 Η σημασία του κινηματογραφικού κειμένου για το διαγωνισμό	46
Κεφ. 4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	48
Α) Αναπαραστατική μεταλειτουργία.....	49
Β) Διεπιδραστική μεταλειτουργία	51
Γ) Κειμενική μεταλειτουργία / Τροπικότητα.....	52

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ

Κεφ. 5 ΑΝΑΛΥΣΗ.....	55
5.1 Φαύλος κύκλος [Δημοτικό Κάτω Τιθορέας, 2012 2 ^{ος} Διαγωνισμός].....	55
5.2 Σαγκάρ σημαίνει θάλασσα [10 ^ο Δημοτικού Αγ. Δημητρίου, 2012 2 ^{ος} Διαγωνισμός].....	61
5.3 Παιχνίδι πέρα από τα χρώματα [14 ^ο Δημοτικό Πάτρας, 2 ^{ος} Διαγωνισμός 2011-2012].....	64
5.4 Δες με τα μάτια του άλλου [11 ^ο Δημοτικό Κομοτηνής, 2012 2 ^{ος} Διαγωνισμός].....	73
5.5 Το αηδόνι [32 ^ο Δημοτικό Πάτρας, 2012 3 ^{ος} Διαγωνισμός].....	76
5.6 Η μικρή τσιγγάνα [Δημοτικό Καλλιφύτου Δράμας, 2013 3 ^{ος} Διαγωνισμός].....	80
5.7 Ο τοίχος με τα χρώματα.....	83
5.8 Το πέρασμα [Δημοτικό Δραπανιά, 2013, 3 ^{ος} Διαγωνισμός].....	89
5.9 Πέρα από τη σιωπή.....	93
5.10 Εμείς δεν πάμε [Δημοτικό Καλλιφύτου, 2014 4 ^{ος} Διαγωνισμός].....	97
Κεφ. 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	102
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	107
Ξενόγλωσση	107
Ελληνική - Μεταφρασμένη.....	109
Άρθρα και περιοδικά.....	111
Ευρωπαϊκά κείμενα.....	112
Ελληνική νομοθεσία	112
Ιστοσελίδες.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....	128

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε την αναπαράσταση του ρατσισμού μέσα από βραβευμένες οπτικοακουστικές δημιουργίες μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του διαγωνισμού «Ένας Πλανήτης... μια Ευκαιρία».

Ο ρατσισμός έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις στην Ελλάδα. Ο δημοσιογράφος Jean-Phillipe Dedieu περιγράφει την χώρα μας ως ένα «εργαστήριο ρατσισμού στην Ευρώπη». Υποστηρίζει ότι η οικονομική κρίση, η ανεργία, το μνημόνιο, η πολιτική αστάθεια και η έλλειψη μεταναστευτικής νομοθεσίας όξυναν ανεπανόρθωτα τα φαινόμενα ρατσισμού, ιδιαίτερα απέναντι στους ξένους (Dedieu 2014). Οι βίαιες συγκρούσεις και οι προπηλακισμοί απέναντι στις μειονότητες αποτελούν καθημερινό φαινόμενο, που, πλέον, παρατηρείται ακόμα και στη σχολική ζωή.

Με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρατήρησα τον προβληματισμό των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, για το ρατσισμό και αυτό με κινητοποίησε να επιλέξω το συγκεκριμένο θέμα. Τίθεται, λοιπόν, το βασικό ερώτημα της παρούσας έρευνας πώς τα παιδιά επιλέγουν και αναπαριστούν, στα δικά τους οπτικοακουστικά κείμενα, το ρατσισμό;

Κρίνεται απαραίτητο να τονίσουμε την σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την οπτικοακουστική επικοινωνία, π.χ. τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τα video games, τον υπολογιστή, δηλαδή με πολυτροπικά κείμενα, προτού ξεκινήσουν την σχολική εκπαίδευση (Kress & Leeuwen 2010: 64-65). Είναι απαραίτητο αυτή η επαφή να καλλιεργηθεί και να ενδυναμωθεί οργανωμένα και μεθοδευμένα. Η οπτικοακουστική παιδεία στοχεύει στην ενδυνάμωση του γραμματισμού της οπτικής επικοινωνίας.

Ο διαγωνισμός «Ένας Πλανήτης... μια Ευκαιρία» δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να γίνουν δημιουργοί και να παράγουν οπτικοακουστικά κείμενα εκφράζοντας τη δική τους ματιά πάνω στα σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα. Από τις βραβευμένες ταινίες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαλέξαμε να αναλύσουμε δέκα.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο είναι θεωρητικό και εξετάζει τόσο το φαινόμενο του ρατσισμού, όσο και την οπτικοακουστική παιδεία, ενώ στο δεύτερο αναλύουμε τα δέκα βραβευμένα οπτικοακουστικά κείμενα.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο εστιάζουμε στο φαινόμενο του ρατσισμού. Επιχειρούμε να διευκρινίσουμε τις βασικές έννοιες, που σχετίζονται με το φαινόμενο και να αναζητήσουμε τις ρίζες, που το δημιουργούν. Ιχνηλατούμε την ιστορική αφετηρία και εξέλιξη του ρατσισμού, αλλά και τις σύγχρονες μορφές του, όπως επίσης, και την αναπαράσταση του από τα Μέσα. Τέλος, θίγουμε τα φαινόμενα ρατσισμού, που καταγράφονται στη ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εμβαθύνουμε στην οπτικοακουστική παιδεία. Ορίζουμε την πολυδιάστατη έννοια, εξετάζουμε τους στόχους, την παιδαγωγική αξία και εστιάζουμε στο σημαντικό ρόλο, που της αναγνωρίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Τέλος, ιχνηλατούμε την πορεία της οπτικοακουστικής παιδείας στην Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε το διαγωνισμό «Ένας Πλανήτης...μια Ευκαιρία». Εξετάζουμε τους σκοπούς και τους στόχους, που τον διαπνέουν και εμβαθύνουμε στο υποστηρικτικό υλικό για τη δημιουργία οπτικοακουστικών κειμένων, που αποστέλλεται στα σχολεία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα ερωτήματα της έρευνας και η μεθοδολογία, που θα ακολουθήσουμε στην ανάλυση. Στηριζόμαστε στην *Ανάγνωση των Εικόνων* των Gunther Kress & Theo Van Leeuwen.

Στο δεύτερο μέρος αναλύουμε δέκα βραβευμένα οπτικοακουστικά κείμενα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις χρονιές 2012-2014 και καταλήγουμε στα συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητικό πλαίσιο

«Αν δεν μπορείς να το εξηγήσεις
με απλά λόγια, ούτε εσύ ο ίδιος
δεν το έχεις καταλάβει πολύ καλά»

Α. Αϊνστάιν

Κεφ. 1 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Στο κεφάλαιο προσπαθούμε να προσεγγίσουμε το φαινόμενο του ρατσισμού. Πρώτιστα, κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνίσουμε τις βασικές έννοιες, που σχετίζονται με το φαινόμενο και στη συνέχεια να εξετάσουμε τις ρίζες και την ιστορική του εξέλιξη. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να ιχνηλατήσουμε την αναπαράσταση του φαινομένου από τα Μέσα και τέλος να εστιάσουμε στο ρατσισμό, όπως καταγράφεται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

1.1 Βασικές έννοιες ρατσισμού

Είναι πολύ δύσκολο να οριστεί ο ρατσισμός. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από την ανθρωπολόγο Ruth Benedict το 1943 για να περιγράψει το δόγμα κατά το οποίο μια κοινωνική ομάδα είναι καταδικασμένη από τη φύση της να είναι κατώτερη από κάποια άλλη, η οποία είναι προδιαγεγραμμένη από τη φύση της να είναι ανώτερη (Benedict, 1983:97). Η κεντρική ιδέα γύρω από την οποία χτίζεται ο ρατσισμός είναι η ανωτερότητα και η κατωτερότητα των ομάδων με βάση βιολογικά και κληρονομικά κριτήρια, όπως και η συνεπακόλουθη διάκριση¹ και ο διαχωρισμός των ομάδων σε κυρίαρχη και κυριαρχούμενη.

Η δύναμη μιας συγκεκριμένης ομάδας, ορθώνεται και επιβάλλεται έναντι των υπολοίπων (Van Dijk, 1993:21). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε το ρατσισμό ως ένα πολυεπίπεδο οργανωμένο και μεθοδευμένο σύστημα καταπίεσης, το οποίο βασίζεται σε φυλετικές, βιολογικές, εθνικές, πολιτισμικές κ.α. διαφορές, όπου η ισχυρή ομάδα καταπιέζει τις «άλλες κατώτερες» ομάδες (Byrd, 2011: 1008). Με αυτό τον τρόπο ταξινομείται η ανθρώπινη συμπεριφορά βασισμένη σε φυσικά γνωρίσματα και νομιμοποιείται η άνιση κατανομή δικαιωμάτων (Πλειός, 2004: 106).

Ο ρατσισμός, για να διασφαλίσει την φυσική του ιεραρχία, υποστηρίζει τη βία. Με αυτό τον τρόπο τονίζεται η ανωτερότητα των «κυρίαρχων» και ταυτόχρονα υποτιμάται και υποτάσσεται ο «κυριαρχούμενος» (Van Dijk, 1993:25). Η χρήση της βίας καλλιεργεί, με τη σειρά της, συγκεκριμένες συμπεριφορές και τρόπους σκέψης, που ενισχύουν διακρίσεις και ανισότητες (Jary&Jary, 1991:517).

Ο Balibar (Balibar, 1991 : 61) υποστηρίζει ότι :

«(...) η δύναμη του ρατσισμού είναι η δυνατότητα να προσδιορίσει τα σύνορα της ιδανικής ανθρωπότητας»

¹ Με τον όρο «διάκριση» ο Feagin ορίζει την άνιση και διαφορετική μεταχείριση των ανθρώπων μιας ομάδας από τα μέλη μιας άλλης στοχοποιώντας τους αδύναμους από τους δυνατούς. (Feagin, 2010: 356)

Το πετυχαίνει με το διαχωρισμό ανάμεσα σε «ανώτερους» και «κατώτερους», «πρωτόγονους» και «πολιτισμένους», «λευκούς» και «μαύρους». Το φαινόμενο του ρατσισμού προϋποθέτει την ύπαρξη μιας διπολικής αντίθεσης.² Από τη μία πλευρά βρίσκεται η «κυρίαρχη ομάδα», «Εμείς», π.χ. οι ανώτεροι φυλετικά λευκοί και από την άλλη πλευρά η «κυριαρχούμενη ομάδα» «οι άλλοι», π.χ. οι υποδεέστεροι έγχρωμοι της Αφρικής.

Η κυρίαρχη ομάδα διακρίνεται για τον ηγεμονικό ρόλο. Ασκεί κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος παίρνει διάφορες μορφές, για παράδειγμα, κοινωνικοοικονομική, πολιτιστική, ιδεολογική. Με αυτό τον τρόπο περιορίζει τις ελευθερίες των υπολοίπων ομάδων (Van Dijk, 1993:21) και προβάλλει το ισχυρό «Εμείς», βασισμένο στη κληρονομική, βιολογική και πολιτιστική ανωτερότητα. Υποστηρίζοντας την ιεραρχία εκμεταλλεύεται τις υπόλοιπες ομάδες, που περιθωριοποιεί και αποκλείει, απομυζώντας τα προνόμια τους(ό.π.: 22-23).

Στον αντίποδα, βρίσκονται οι «άλλοι», οι «κυριαρχούμενοι». Είναι κοινωνικές ομάδες, οι οποίες έχουν σαφή, διακριτά, φυσικά και πολιτισμικά γνωρίσματα, τα οποία τις ξεχωρίζουν από την κυρίαρχη. Βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (μειονοτικές ομάδες), καθώς έχουν χάσει τα προνόμια τους είτε δεν τα είχαν ποτέ και αδυνατούν να διεκδικήσουν πρόσβαση στην εξουσία, για να επιδιώξουν βελτιώσεις, εφόσον καταπιέζονται και διαχωρίζονται από την κυρίαρχη ομάδα. Μάλιστα, η μειονοτική ομάδα θεωρείται επικίνδυνη και βλαπτική από την κυρίαρχη ομάδα, που υπενθυμίζει στα δικά της μέλη κάθε φορά την αποτροπή από οποιαδήποτε επαφή μαζί τους (Hughes & Kroehler, 2007: 387-388).

Διαπιστώνεται ότι μέσα από την ιεράρχηση των ομάδων σε ανώτερες και κατώτερες δημιουργείται η επιχειρηματολογία πάνω στην οποία για το καλό, την προστασία και τη διατήρηση της αγνότητας της «ανώτερης φυλής» επιτρέπεται ο αφανισμός και η εξολόθρευση του απειλητικού «άλλου». Καλλιεργείται η άποψη ότι αν θες να ζήσεις θα πρέπει ο «άλλος /ξένος» να πεθάνει, για να προστατευθείς. (Foucault, 1997: 227-228) Αυτή η δικαιολογία, ας μη ξεχνάμε, αποτέλεσε και την αιτιολόγηση των αποτρόπαιων πράξεων του Ναζισμού³ (Solomos& Back, 1996: 84) επιβεβαιώνοντας τον σύνθετο μηχανισμό εξουσίας του ρατσισμού.

² Για τη διπολική αντίθεση βλ. κ. (Hall, 1997 :243)

³ Η γενοκτονία έξι εκατομμυρίων Εβραίων, γνωστή και ως ολοκαύτωμα (Shoah) από τους Ναζί αποτελεί την πιο μελανή ρατσιστική βιαιοπραγία στην ιστορία της ανθρωπότητας αποκαλύπτοντας ένα σύστημα οργανωμένου θανάτου στο όνομα της ανώτερης φυλής. Βλ. κ. (Traverso, 2013)

Στις μέρες μας, η ιεράρχηση εντοπίζεται απέναντι σε κοινωνικές ομάδες, για παράδειγμα μετανάστες, φυλακισμένους, ναρκομανείς, ομοφυλόφιλους, άτομα με αναπηρία κ.α. Παρατηρούνται φαινόμενα εθνικού και θρησκευτικού ρατσισμού (ένα έθνος είτε μια θρησκεία είναι ανώτερη από κάποια άλλη), σεξισμού (διακρίσεις ως προς το φύλο/sex), ρατσισμού των αναπτυγμένων χωρών έναντι των υπολοίπων κ.ο.κ

Εξετάζοντας το ρατσισμό επισημαίνουμε ότι εμφανίζεται σε δύο επίπεδα τόσο σε θεσμικό, όσο και ατομικό (Hughes & Kroehler, 2007:386). Στο θεσμικό επίπεδο φανερώνει τις πρακτικές και τις πολιτικές, που ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα(ο.π.). Θεσμοί και νόμοι υπηρετούν τις επιταγές της κυρίαρχης ομάδας με αποτέλεσμα να παρατηρούνται φαινόμενα, όπως ο άδικος αποκλεισμός ομάδων, π.χ. περιορισμός των δικαιωμάτων των μεταναστών. Επισημαίνεται ότι ο θεσμικός ρατσισμός δεν μπορεί εύκολα να παρατηρηθεί, ακριβώς, γιατί προκύπτει, από τη νομοθεσία, που δικαιολογεί το κυρίαρχο status quo (Dovidio, Hewstone, Glick, Esses, 2010: 314). Στο ατομικό επίπεδο εκφράζει το αίσθημα εχθρότητας προς τους «άλλους», που δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα, καθώς τα διαφορετικά χαρακτηριστικά: ικανότητες, χρώμα, ευφυΐα, πολιτισμός τους διαφοροποιούν ως απειλή (Hughes & Kroehler, 2007:386).

Τέλος, κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε τη σχέση του ρατσισμού με το χρόνο (Solomos& Back, 1996:27). Ο ρατσισμός μεταλλάσσεται, κάθε φορά, ως προς την εμφάνιση, τα κριτήρια διάκρισης, τη μορφή ανισότητας κ.τ.λ.(ό.π.). Δεν παραμένει στάσιμος στις αρχικές, μονολιθικές, ιεραρχήσεις. Είναι σαφές ότι επηρεάζεται από την εκάστοτε κοινωνική προβληματική και επαναπροσδιορίζεται ανάλογα. Το γεγονός αυτό αποτελεί και την «επιτυχία» του ρατσισμού να διατηρεί την διπολικότητα «κυρίαρχος»/ «κυριαρχούμενος» και την εκμετάλλευση, που συνεπάγεται, μέχρι σήμερα (Lentin, 2004:88-89). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι κάθε προσπάθεια ανάλυσης του ρατσιστικού φαινομένου οφείλει να τον τοποθετεί μέσα στα συγκεκριμένα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά αίτια, που τον γενούν (Solomos& Back, 1996:27).

Συνάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας γενικός και απόλυτος ορισμός, που να καλύπτει με σαφήνεια το ρατσισμό. Αυτό που παραμένει χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η διπολικότητα, μέσω της οποίας η φυσική ιεραρχία διασφαλίζει την ανωτερότητά της και εκμεταλλεύεται τους «κατώτερους», αλλά και η χρήση της βίας ως το μέσο αντιμετώπισης οποιασδήποτε διασάλευσης της τάξης.

1.1.2 Στερεότυπα

Στην προσπάθεια να εξηγήσουμε τον κόσμο γύρω μας δημιουργούμε ταξινομήσεις και μέσα από αυτές να αποδίδουμε χαρακτηριστικά γνώρισμα και ιδιότητες. Σύμφωνα με τον Richard Dyer (Dyer, 1977: 28) μέσα από τις κατηγοριοποιήσεις μπορούμε ευκολότερα να συλλάβουμε τον κόσμο γύρω μας και να τον αποκωδικοποιήσουμε.⁴ Ο «τύπος» είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα, ευκολονόητο, διακριτό και διαδεδομένο το οποίο παραμένει αναλλοίωτο και μέσα από αυτό ιεραρχείται η ταξινόμηση του κόσμου(ο.π.).

Το στερεότυπο είναι και αυτό ένας «τύπος», δηλαδή ένα αναλλοίωτο χαρακτηριστικό γνώρισμα, που προσδιορίζει ένα άτομο, όμως το γνώρισμα υποβιβάζει και προσβάλει το άτομο (Hall, 1997 : 258) Επιτυγχάνεται η διαφορά μέσω του υποβιβασμού και επίσης προβάλλεται η άποψη ότι είναι φυσικό να είναι έτσι. Επιπλέον, μέσα από τα στερεότυπα γίνεται διχοτόμηση, δηλαδή κατασκευάζονται συμβολικά όρια που περιχαράκωνουν τους «τύπους» αφήνοντας απέξω κάθε τι διαφορετικό από τη νόρμα. Διαχωρίζεται το «εμείς» από τους «άλλους», το «κανονικό» από το «ανώμαλο»(ο.π.) Ένα τρίτο γνώρισμα είναι η συσχέτιση στερεοτύπων. Όταν η εξουσία επιβάλει τα δικά της γνώρισμα ουσιαστικά επιδιώκει να δημιουργηθεί μια ομοιογενοποίηση και τυποποίηση και μέσω των στερεοτύπων στοχοποιεί κάθε τι διαφορετικό ως βλαπτικό και επικίνδυνο(ο.π.).

Εντέλει τα στερεότυπα απεικονίζουν μια φανταστική διάσταση των πραγμάτων, περισσότερο από την αληθινή. Είναι φτιαγμένα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβάλλουν και να αναπαράγουν τα «αποκλείοντα» χαρακτηριστικά των άλλων ενισχύοντας τη δική μας κανονικότητα (Billig, 1995: 81). Χτίζουν νοηματοδοτήσεις, που υπενθυμίζουν ότι οι άλλοι διακρίνονται από αξίες τις οποίες εμείς αρνούμαστε να αποδεχτούμε και τις υποβιβάζουμε (ό.π.:83).

Τα στερεότυπα συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο του ρατσισμού, γιατί ενισχύουν την ανισότητα επισημαίνοντας την «ανωτερότητα» κάποιων ομάδων έναντι των υπολοίπων.

⁴ Για παράδειγμα μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε κάποιον ανάλογα με το ρόλο του, γονείς, εργαζόμενοι κτλ, μια άλλη κατηγοριοποίηση είναι ο τύπος προσωπικότητας, π.χ. ευτυχισμένος κ.τ.λ. βλ. και (Dyer, 1977:28)

1.1.3 Προκατάληψη

Ο όρος προκατάληψη εμφανίστηκε, πρώτη φορά, στο *Report of the National Advisory Commission on Civil Disorder* το 1968.⁵ Αφορά στην εχθρική αντιμετώπιση και αποστροφή, που νιώθει κανείς απέναντι στα μέλη μιας διαφορετικής ομάδας, γιατί διαθέτουν τις μη αποδεκτές ιδιότητες, που τους αποδίδονται (Hughes & Kroehler, 2007: 389). Η προκατάληψη είναι μια νοοτροπία σε ατομικό επίπεδο και συνιστά την αντιπάθεια, που στηρίζεται σε μια λαθεμένη και ακλόνητη γενικότητα (Allport, 1954: 10).

Διαπιστώνονται τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πρώτιστα, η εικόνα που διαμορφώνει κάποιος για την ομάδα, που στοχοποιεί. Δηλαδή, το σύνολο των εικόνων που σκιαγραφούν τους άλλους μέσα από ταμπέλες όπως π.χ. «οι τσιγγάνοι είναι κλέφτες» κ.τ.λ.. Ένα δεύτερο γνώρισμα είναι η συναισθηματική φόρτιση και αρνητική αντίδραση απέναντι στη στοχοποιημένη ομάδα και τρίτο η συμπεριφορά, που σχετίζεται με την τάση για ιεράρχηση και διαχωρισμό ως προς τα μέλη της στοχοποιημένης ομάδας (Hughes & Kroehler, 2007: 390).

Η προκατάληψη ερμηνεύεται μέσα από δύο θεωρίες. Η πρώτη στηρίζεται στην κοινωνική ψυχολογία. Η προκατάληψη δικαιολογείται στο πλαίσιο της κοινωνικής διαντίδρασης ως μια εκτόνωση της επιθετικότητας, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο, σε ένα εύκολο εξιλαστήριο θύμα (ό.π.). Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η προκατάληψη είναι το αποτέλεσμα της αυστηρής ανατροφής, που καλλιεργεί την επιθυμία της κυριαρχίας (ό.π.). Τέλος, οι θεωρίες κοινωνικοποίησης τονίζουν ότι η προκατάληψη είναι μέρος του πολιτισμού. Δηλαδή, το άτομο διδάσκεται την προκατάληψη μέσω των συναναστροφών του, μέσω της εκπαίδευσης, ακόμα και μέσα από την αναπαραγωγή στερεοτύπων από τα ΜΜΕ ακόμα και όταν τα τελευταία υποστηρίζουν ότι μεταδίδουν μηνύματα ενάντια στην προκατάληψη (ό.π.)

Από την άλλη πλευρά οι ερμηνείες της κοινωνικής δομής εστιάζουν στην προκατάληψη ως απόρροια της σύγκρουσης και του ανταγωνισμού των ομάδων. Η προκατάληψη γεννιέται, όταν τα συμφέροντα μιας ομάδας έρχονται σε αντιπαράθεση με εκείνα της κυρίαρχης ομάδας, γεγονός που δημιουργεί αρνητικές στάσεις. Είναι το

⁵ βλ. και (Dovidio., Hewstone, Glick., Esses, 2010 : 313)

δημιούργημα της μισαλλόδοξης ανωτερότητας της κυρίαρχης ομάδας και του φόβου ότι θα χάσει από τον «άλλο» το γόητρο και την εξουσία(ό.π.: 391).

1.1.4 Εθνοκεντρισμός και Εθνικισμός

Ο εθνοκεντρισμός προσδιορίζει ότι μία ομάδα αποτελεί το κέντρο του κόσμου. Τα μέλη των ομάδων αυτών περιφρονούν τις υπόλοιπες και επισημαίνουν την μοναδικότητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, που την καθορίζουν, όπως γλώσσα, έθιμα, σύμβολα. Τα μέλη υποστηρίζουν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα μόνα «σωστά» και προσπαθούν να τα περάσουν στις άλλες ομάδες, εφόσον έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά (Simon, 1993: 57).

Ο εθνικισμός εκφράζει ένα σύστημα κυριαρχίας, το οποίο στηρίζει τη διάκριση σε πολιτισμικά κριτήρια.⁶ Σύμφωνα με τον Balibar κάθε διαφορετική ομάδα, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από τα ίδια πολιτισμικά κριτήρια με του «κυρίαρχου» έθνους κράτους θεωρείται μειονοτική και αποκλειόμενη. (Balibar, 1991: 37-67) Οι μειονοτικές ομάδες οφείλουν να συνταχτούν ,καταπιεστικά, με την αποδοχή των πολιτισμικών γνωρισμάτων του «κυρίαρχου» έθνους κράτους(Lentin, 2004:44). Η χρήση τέτοιων ρημάτων «κυριαρχίας», όπως «οφείλουν» δικαιολογεί ρατσιστικά φαινόμενα, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις φτάνουν στα όρια της εθνοκτονίας.⁷

Ο εθνικισμός αποτελεί έναν τρόπο σκέψης, μια ιδεολογία⁸, που περιλαμβάνει τα μοτίβα, τα πιστεύω, τη γλώσσα, χαρακτηριστικά της ιδιαιτερότητας κάθε ομάδας, τα οποία θεωρούνται φυσικά γνωρίσματα και συνθέτουν το «εμείς» απέναντι στο «αυτοί» (Billig, 1995: 10,15) Παρατηρούμε τη δυναμική του πρώτου πληθυντικού μέσα από το οποίο διαγράφεται ο συνεκτικός δεσμός των μελών και ταυτόχρονα η δυσaréσκεια απέναντι στους επικίνδυνους ξένους (ό.π.: 174).

Υπάρχουν δύο θεωρίες για τον εθνικισμό. Η πρώτη υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός είναι αποτέλεσμα παρορμητικών συναισθημάτων. Είναι μια κατάσταση την

⁶ Κρίνεται αναγκαίο να προσδιορίσουμε τη διαφορά του πατριωτισμού από τον εθνικισμό. Ο πατριωτισμός, η αγάπη μας για το έθνος, εκλαμβάνεται ως απαραίτητη και θεμιτή έκφραση σεβασμού και ενότητας των μελών, για παράδειγμα ο εθνικός ύμνος στα σχολεία (Billig, 1995: 55), αντίθετα ο εθνικισμός είναι η απερίσκεπτη υποστήριξη της εθνικής ενότητας, όπου τα «δικά μας» χαρακτηριστικά είναι ιδιαίτερα και ανώτερα, τα οποία με φανατισμό θα πρέπει να υπηρετούμε και να επιβάλουμε στους άλλους(ό.π.:55-56)

⁷ Εθνοκτονία, ένας όρος που δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 60 από τον Robert Jaulin, αφορά στη μεθοδευμένη καταστροφή της κουλτούρας μιας ομάδας. Συνιστά μια ακραία περίπτωση προγραμματισμένου από-εκπολιτισμού.(Cuche, 2001 : 102)

⁸ Ιδεολογίες είναι μοτίβα απόψεων που κάνουν τις κοινωνικές ρυθμίσεις να δείχνουν φυσικές και αναπόφευκτες βλ. και (Eagleton, 1991). Είναι το σύνολο αξιών, που χαρακτηρίζουν τις συμπεριφορές των ομάδων και αποτελούν την πνευματική τους θεμελίωση(Van Dijk, 1993 : 40-41).

οποία αποδίδουμε στους άλλους, λησμονώντας και απορρίπτοντας το δικό μας εθνικισμό (Billig, 1995: 16-17).

Η δεύτερη επισημαίνει ότι ο εθνικισμός είναι κάτι λογικό και φυσιολογικό, ανάμεσα στα έθνη. Αποτελεί μια αναγκαία προσκόλληση στους αρχέγονους δεσμούς, που δε θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε(ό.π.). Οφείλουμε να τονίσουμε ότι ο εθνικισμός εμφανίζεται όταν η κανονική ζωή διασαλεύεται. Είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται και ενισχύεται σε ασυνήθιστες συνθήκες, όπως όταν κλονίζεται η ηρεμία και κυριαρχεί ανασφάλεια και ανισότητα (ό.π: 44)

Ο Levi-Strauss τονίζει ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στα έθνη, θα υπάρχουν πάντα, εφόσον οι κουλτούρες θέλουν να διαφοροποιούνται και εναποθέτει την ελπίδα του σε μια αλλαγή της ιστορίας, που θα επαναπροσδιορίσει τις τελματωμένες συνθήκες (Levi Strauss & Eribon, 1991: 149). Η σχέση εθνικισμού και ρατσισμού είναι σαφής. Μάλιστα, ο Balibar (Balibar, 1991: 54) υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός αποτελεί ένα σημαντικό συμπλήρωμα.

1.1.5 Διαφορετικότητα

Η διαφορετικότητα είναι μια σημαντική έννοια στην κατασκευή νοηματοδοτήσεων, προσδιορίζοντας τόσο τον «άλλο», όσο και το «εμείς». Το επιτυγχάνει, γιατί καθορίζεται μέσα από διπολικότητες (Hall, 1997:238), δηλαδή τα νοήματα προκύπτουν από τη διάδραση της θετικής και της αρνητικής όψης των πραγμάτων(ό.π.:236). Για παράδειγμα, προκειμένου να καταλάβουμε το νόημα της μέρας, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη την αντίθετη όψη, δηλαδή τη νύχτα (ό.π.:234).

Οι διπολικές αντιθέσεις⁹ υιοθετούνται από ομάδες, έτσι, ώστε να συνθέσουν την ταυτότητά τους, να προσδιορίσουν την διαφορά, δηλαδή το «άλλο» και να καταστήσουν ξεκάθαρες τις ταξινομήσεις και τις κατηγοριοποιήσεις, που προκύπτουν(ό.π.236-237). Για παράδειγμα, η ταυτοποίηση και ο αποκλεισμός του διαφορετικού, ταυτόχρονα οριοθετεί την κυρίαρχη νόρμα. Συμπεραίνουμε, ότι ο ρατσισμός στηρίζεται στη διαφορετικότητα, για να διασφαλίσει την ιεράρχηση και να δικαιολογήσει τις ανισότητες.

⁹ Ο Derrida επισημαίνει ότι στις διπολικές αντιθέσεις, πάντα ο ένας όρος είναι ο ηγετικός και καταδυναστεύει τον δεύτερο ενισχύοντας την ανισότητα βλ.κ (Derrida, 1972)

1.2 Εξετάζοντας τις ρίζες του ρατσισμού

θα αναζητήσουμε τις ρίζες του ρατσισμού στις βιολογικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις του ανθρώπινου πληθυσμού, που τον συνθέτουν και τον στηρίζουν.

1.2.1. Ρατσισμός και φυλή

Ο ρατσισμός αποτελεί μια ιδεολογία, που θεμελιώνεται στη φυλετική αντίληψη (Solomos & Back, 1996: 63). Η φυλή (race)¹⁰ συνιστά τον κεντρικό άξονα των κοινωνιών. Σχετίζεται και με την εσωτερική εθνικοποίηση των πληθυσμών¹¹, όσο και με την οχύρωση, εξωτερικά, των εθνών, καθώς γίνεται έντονος ο φόβος του εκφυλισμού της φυλής, εξαιτίας των πολέμων (Lentin, 2004: 37) Μάλιστα, στην εξέλιξη του ρατσιστικού φαινομένου, η διαμάχη για τη φυλή μετατοπίζεται στην έκφραση της ανάγκης για εξωτερική προστασία ενάντια στη «μόλυνση» των ξένων (ό.π.: 51). Στοχεύει στους «άλλους», ενισχύοντας, ταυτόχρονα, το αίσθημα φυλετικής ενότητας στο εσωτερικό των κοινωνιών(ό.π.:49-50).

Επισημαίνεται, ότι οι κυρίαρχες ομάδες, με αυτό τον τρόπο, επωφελούνται από τη διατήρηση των φυλετικών αντιλήψεων και των ρατσιστικών φαινομένων συγκαλύπτοντας την εκμετάλλευση των μειονοτικών ομάδων (ό.π.: 46-49).

Δεν είναι τυχαία η αναζήτηση επιστημονικής επιβεβαίωσης της υπεροχής κάποιων ομάδων απέναντι στις κατώτερες άλλες, ήδη, από τον 19 αιώνα (Lentin, 2004:37). Η φυλετική ανισότητα (βιολογικός φυλετισμός), στηριγμένη πάνω σε μετρήσιμα στοιχεία, συνδέθηκε με τις απόψεις του Δαρβίνου για τη φυσική επιλογή του ισχυρού και μεταφέρθηκε στην κοινωνική πραγματικότητα (Solomos & Back, 1996: 43).

¹⁰ Η ιδέα της φυλής εμφανίζεται το 16^ο αιώνα στην Αγγλία και από τότε συνεχώς διαφοροποιείται. Αποτελεί το επίκεντρο των ιδεολογιών, που επιδιώκουν να δικαιολογήσουν τα διακριτικά βιολογικά και κληρονομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα προσδιορισμού μιας ομάδας (Jary & Jary, 1991: 516). Ο Eric Voegelin το 1933 υποστήριζε ότι η φυλή είναι μια θεωρία σωμάτων και αποτελεί κομβικό σημείο στη διαμόρφωση των κρατών (Voegelin, 1933/2000). Το σώμα αποτέλεσε ένα τοτέμ πάνω στο οποίο βασίστηκαν οι κοινωνικές διακρίσεις (Green, 1984: 31-32). Οι κατώτερες φυλές θεωρούνταν οριοθετημένες και προσδιορισμένες εξαιτίας των αναμφισβήτητων κληρονομικών χαρακτηριστικών τους. Η συστηματική επιστημονική μελέτη για το ζήτημα της φυλής ξεκινά τη δεκαετία 1920-1930 με πρωτεργάτη τον Robert Park (Solomos&Back, 1996:3).

¹¹ «Οι άνθρωποι έγιναν φυλές όταν τα έθνη διευρύνθηκαν και προσδιόρισαν την πολιτική τους ηγεμονία μέσα από τις κατακτήσεις. Η φυλή και το έθνος γεννήθηκαν και μεγάλωσαν μαζί. Είναι τα σιαμαία αδέρφια του μοντερνισμού.» (Nicholson, 1999: 7)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τεκμηρίωσης οι αποικιοκρατικές χώρες της Ευρώπης αξιοποίησαν τη φυλή, για να διατηρήσουν την ηγεμονική κυριαρχία απέναντι στους υπόλοιπους. Υιοθέτησαν το ρατσισμό και τη χρήση βίας, για να υποστηρίξουν και διασφαλίσουν τα αριστοκρατικά προνόμια, αλλά και να δικαιολογήσουν, μέσω της ταξινόμησης των φυλών, την εκμετάλλευση και τη δουλεία (Lentin, 2004:46-49). Το γεγονός αυτό αποτελεί και τη βαθύτερη αιτία του φαινομένου.

Αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι ο ρατσισμός δεν είναι στατικό φαινόμενο, αλλά μεταλλάσσεται ανάλογα τις εκάστοτε συνθήκες. Το ίδιο επισημαίνεται και στις φυλετικές αντιλήψεις(Solomos & Back, 1996: 64). Η «μάχη της φυλής» δίνει τη θέση της στη «μάχη της τάξης». Η εργατική τάξη αντιμετωπίζεται ως ένας επικίνδυνος εκφυλισμός, που μπορεί να καταστρέψει το έθνος και είναι απαραίτητο να υποταγεί (ό.π. 51-53).

Επιδιώκεται η επιστημονική τεκμηρίωση ως επιχειρηματολογία νομιμοποίησης της διάκρισης. Υποστηρίζεται ότι τα αίτια της φτώχειας είναι κυρίως βιολογικά. Για παράδειγμα επιδιώκουν να σχετίσουν τον αλκοολισμό, τα ναρκωτικά και τον ηθικό ξεπεσμό με την «κατώτερότητα» των εργατικών ομάδων(ό.π.). Διαπιστώνουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση οι ανισότητες δημιουργούνται, για να στηρίξουν την ταξική εκμετάλλευση από τις «κυρίαρχες» ομάδες.

Κλείνοντας, κρίνουμε αναγκαίο να επισημάνουμε την άποψη του Robert Miles, ο οποίος ξεκινώντας από τη νεομαρξιστική σκοπιά επισημαίνει ότι η φυλή δεν είναι τίποτα παραπάνω από μια κατασκευή, ένα προσωπείο πίσω από το οποίο κρύβονται οι βαθύτερες οικονομικές σχέσεις, που κινούν τα νήματα (Miles, 1984: 217-237).

1.2.2. Ρατσισμός και κουλτούρα

Σύμφωνα με τον Barker (Barker, 1981: 24-26) στη σύγχρονη εποχή η διάκριση της φυλής αναδιατυπώθηκε ως διάκριση και διαφορά της κουλτούρας¹². Η έντονη παρουσία των μεταναστών ενισχύει το φόβο και την απειλή. Ο ξένος, στα μάτια μας, μπορεί να «φθείρει» την εθνική ενότητα και να επηρεάσει τον τρόπο ζωής μας

¹² Ο άνθρωπος, ένα «ον κουλτούρας», προσαρμόζεται στο περιβάλλον και ταυτόχρονα το μετασχηματίζει (Cuche, 2001:11). Κάθε κουλτούρα είναι μοναδική, σεβαστή και ιδιαίτερη(ό.π.:42) Περιλαμβάνει τα πιστεύω, τις αξίες, την ιδιαίτερη γλώσσα, τα ήθη έθιμα, τα σύμβολα και τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν μια ομάδα. Ο Durkheim υποστηρίζει ότι κάθε κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια «συλλογική συνείδηση», δηλαδή ένα σύνολο ιδεωδών και αξιών, τις οποίες το άτομο, που ανήκει σε μια κοινωνία, προκειμένου να είναι μέλος της υιοθετεί (ό.π.: 50).

εισάγοντας «ξενόφερτα ήθη και έθιμα»(ό.π.). Μάλιστα, ο Balibar επισημαίνει ότι η μετατόπιση της διάκρισης στην κουλτούρα γεννά ένα νέο είδος ρατσισμού, το «νεορατσισμό» (Balibar, 1991B: 17-28).

Ο «νέορατσισμός», εντοπίζεται, τις δεκαετίες του 70-80 (Barker, 1981: 24). Περιγράφει μορφές ρατσισμού, στις οποίες η διάκριση δεν βασίζεται στη βιολογική διαφορά, αλλά στην έννοια της κουλτούρας. Ο «άλλος» έχει μια διαφορετική κουλτούρα, η οποία απειλεί την αγνότητα και την καθαρότητα της δικής μου. Προκειμένου «εγώ» να την προστατέψω και να τη διαφυλάξω, αποκλείω τον «άλλο» και τον περιθωριοποιώ ως «βλαπτική» μειονότητα (Lentin, 2004: 91-92).

Η «κυρίαρχη» ομάδα στιγματίζει και αποκλείει τη διαφορετικότητα, δημιουργώντας ένα γόνιμο έδαφος υποταγής και εκμετάλλευσης (π.χ. φτηνή εργασία, δίχως προνόμια) αλλά και διατήρηση της ηγεμονικής εξουσίας της (Solomos&Back, 1996: 38).

1.2.3. Εθνοτικές ομάδες και μορφές ταυτότητας

Το έθνος κράτος, για να διασφαλίσει αποτελεσματική επιρροή έχει ανάγκη την ομοιογένεια των μελών του. Το επιτυγχάνει τόσο με το να προβάλλει την μοναδικότητα της ταυτότητας, που το διακρίνει όσο και με την εναντίωση απέναντι σε κάθε τι το διαφορετικό (Αγγελόπουλος, 1997:19-20).

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα συνιστά το σύνολο των συνεκτικών αρχέγονων δεσμών και κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που την ορίζουν (Eller & Coughlan, 1993: 181-202). Ο Billig (Billig, 1995:25) εστιάζει στη σημασία της λέγοντας ότι είναι μορφή της κοινωνικής ζωής και όχι μόνο μια εσωτερική ψυχολογική κατάσταση. Ο Tajfel (Tajfel, 1981: 229) επισημαίνει ότι ένα έθνος θα υφίσταται εφόσον οι άνθρωποι, που το απαρτίζουν, νιώθουν οι ίδιοι έθνος και ουσιαστικά προσδιορίζονται από αυτό.

Πράγματι, η διαδικασία ταύτισης σημαίνει ότι τα μέλη μιας ομάδας αποδέχονται την ταυτότητά τους, που αυτόματα τους διαφοροποιεί από τους άλλους. Ο Hall υποστηρίζει ότι η ταυτότητα έχει να κάνει με τον τρόπο, που οι άνθρωποι δείχνουν ίδιοι, νιώθουν ίδιοι, ονομάζονται ίδιοι, τονώνοντας το αίσθημα του ανήκειν (Hall, 1991: 49).

Το έθνος κράτος ενισχύει αυτό το αίσθημα του ανήκειν, πάνω στο οποίο στηρίζει τη διάκριση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες, τις οποίες θεωρεί “κατώτερες” και άρα εύκολα εκμεταλλεύσιμες. Οι εθνοτικές ομάδες είναι, συνήθως μειονοτικές

ομάδες(π.χ. μετανάστες) με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαφέρουν από τα γνωρίσματα των «κυρίαρχων»(Hughes& Kroehler, 2007: 387,413). Η πολιτισμική τους διαφοροποίηση ενεργοποιεί ρατσιστικές αντιδράσεις, εφόσον θεωρούνται επικίνδυνοι, φτάνοντας, μέχρι τον εθνικισμό (Barth, 1969:14-15).

Διαπιστώνουμε ότι οι εθνοτικές ομάδες είναι ένα δημιούργημα των «κυρίαρχων», για να πετύχουν καλύτερη ταξινόμηση και διαίρεση των «κατακτημένων». Το επιθυμητό αποτέλεσμα θα ήταν οι μειονότητες να συνυπάρξουν, αρμονικά, με την «κυρίαρχη» ομάδα, στο πλαίσιο του πλουραλιστικού συστήματος, διατηρώντας τη διακριτή ταυτότητα, ωστόσο τις περισσότερες φορές αφομοιώνονται στο «χωνευτήρι» της «κυρίαρχης» ομάδας.¹³ Μέσα από την ανισότητα ενισχύεται η περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός και η στέρηση βασικών δικαιωμάτων των ομάδων, που γίνονται βορρά εκμετάλλευσης (Γώγου-Κρητικού, 2011:2). Είναι χαρακτηριστική η διαχρονική εμφάνιση του «εθνοτικού βλέμματος». Είναι το βλέμμα εξουσίας και γοήτρου του «κυρίαρχου» απέναντι στον «κυριαρχούμενο», ο οποίος το αποδέχεται και υποτάσσεται στις επιταγές του (ό.π.).

Είναι σαφές ότι οι ρίζες του ρατσισμού στηρίζονται στη διασφάλιση της εξουσίας της «κυρίαρχης» ομάδας και στην εκμετάλλευση των «κυριαρχούμενων». Οι διακρίσεις είτε φυλετικές, είτε πολιτισμικές γίνονται αναγκαία επιχειρηματολογία, για να δικαιολογηθούν πράξεις βίας και περιθωριοποίησης, που στοχεύουν στη διατήρηση της τάξης.

1.3 Ιστορική αφετηρία και εξέλιξη του ρατσισμού

Απαρχές

Το φαινόμενο του ρατσισμού θεμελιώνεται στο διαφωτισμό το 18^ο αιώνα και αποκρυσταλλώνεται στον 19^ο και 20^ο. Ήταν απόρροια της ανάγκης του ανθρώπου να βρει τη θέση του στον κόσμο.(Mosse, 1985 : 3) Μαζί με τις κοινωνικές αλλαγές του 18^ο αιώνα εμφανίζονται και τα πρώτα κείμενα σχετικά με τη φυλή και το

¹³ Υπάρχουν δύο πρότυπα διομαδικών σχέσεων. Το πρότυπο της αφομοίωσης συνεπάγεται το «χωνευτήρι», καθώς η μειονοτική ομάδα χάνει τελείως την ταυτότητά της και ο πλουραλισμός, που συνεπάγεται την αρμονική ένταξη και το σεβασμό στη διαφορά (Hughes& Kroehler, 2007:413-414).

ρατσισμό. Κυριαρχούσε η άποψη ότι η κοινωνία θα έπρεπε να διαχωριστεί σε διακριτές ομάδες με κοινά γνωρίσματα. (Solomos& Back, 1996 :32)

Η διαφορετική προέλευση, κουλτούρα και κοινωνική θέση διαρθρώνουν τη βασική σκέψη γύρω από την οριοθέτηση της φυλής και συμφωνούν ότι κάποιες ομάδες κρίνεται να είναι ανώτερες και κάποιες υποδεέστερες. Οι αποικιοκρατικές χώρες της Ευρώπης χρησιμοποιούν αυτή τη διάκριση και επεκτείνουν την πολιτική τους καταδυναστεύοντας τις μη προνομιούχες χώρες(ό.π.).

Πράγματι, το δημιούργημα του στιγματισμένου, «κατώτερου άλλου» στις συνειδήσεις των «ανώτερων» αποτελούσε την καλύτερη δικαιολογία για εκμετάλλευση (Cox, 1970: 393). Η δουλεία διαμόρφωσε το σύνολο των απόψεων για τη φυλετική διάκριση. Διαπιστώνουμε τη σχέση της διάκρισης με την ταυτόχρονη οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του 18^{ου} αιώνα(Solomos& Back, 1996 :37-38).

19^{ος} Αιώνας

Το πέρασμα στο 19^ο αιώνα σηματοδοτεί την ανάγκη επιστημονικής επιχειρηματολογίας, που νομιμοποιεί τις διακρίσεις και το ρατσισμό.¹⁴ Η διάκριση, με βάση φυσιογνωμικά και διανοητικά χαρακτηριστικά, δικαιολογείται ως έγκυρη απόδειξη, και επηρεάζει την κοινωνική και πολιτική σκέψη.

Ο επιστήμονας που σηματοδότησε τη συζήτηση γύρω από τις φυλετικές ανισότητες ήταν ο Charles Darwin. Μέσα από τη θεωρία της βιολογικής εξέλιξης, η σημασία της «φυσικής επιλογής» (δηλαδή κάποιοι οργανισμοί επιβιώνουν σε σχέση με τους υπόλοιπους, οι οποίοι κρίνονται κατώτεροι και εξαλείφονται) επισήμανε ότι πάντα ο ισχυρός επιβιώνει και αυτόματα αποκλείει τον κατώτερο. Οι διατυπώσεις αυτές προσαρμόστηκαν στην ιμπεριαλιστική και αποικιοκρατική πολιτική της Ευρώπης, για να δικαιολογήσουν τη φυλετική ανισότητα, τονίζοντας ότι κάποιες κατώτερες ομάδες θα έπρεπε όχι απλά να παραγκωνιστούν, αλλά να εξολοθρευθούν ως επικίνδυνες (Solomos& Back, 1996 : 45).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, ο όρος «αντισημιτισμός». Ο όρος περιγράφει την εχθρότητα και την απέχθεια απέναντι στους Εβραίους. Οι Εβραίοι αποτελούσαν το απόλυτο κακό, την αντίπαλη φυλή, η οποία θα

¹⁴ Είναι η εποχή όπου οι επιστήμονες προσπαθούν να δικαιολογήσουν τη διαφορά στη φυλή. Για παράδειγμα, ο Robert Knox το 1850 επιδιώκει μέσα από μετρήσεις να προσδιορίσει τα ηθικά /πνευματικά χαρακτηριστικά του «άλλου», ενώ ο Arthur de Gobineau το 1853 στο *Essay of the Inequality of the Human Race* διαχωρίζει τις τρεις φυλές: λευκή, κίτρινη, μαύρη, εμμένοντας στην ανωτερότητα της πρώτης. (Solomos& Back, 1996 : 43-44)

πρέπει να εξαλειφθεί για να καθαρθούν οι υπόλοιπες. Τον 20^ο αιώνα οι απόψεις βρήκαν γόνιμο έδαφος στο Γερμανικό φασισμό και οδήγησαν στη ρατσιστική έκρηξη και τη γενοκτονία του ολοκαυτώματος (ό.π.: 50-51).

20^{ος} Αιώνας

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η σχέση αποικιοκρατίας και ρατσισμού πήρε τη μορφή του εθνικισμού και του έντονου πατριωτισμού. Ο Mann επισημαίνει ότι ο ρατσισμός στις χώρες της Ευρώπης ήταν, ανέκαθεν, ένα φαινόμενο διαχωρισμού μεταξύ των χωρών σε εθνικό, αλλά και σε διακρατικό επίπεδο (Mann, 1993: 582). Ο Van Dijk υποστηρίζει ότι η λευκή κυριαρχία των Ευρωπαίων αποικιοκρατών, έναντι των μειονοτικών, μη ευρωπαϊκών, φυλών δημιούργησε έναν χαρακτηριστικό νεολογισμό, αντί του εθνικισμού, το «*Euracism*», για να αποδώσει την παράλογη εθνικιστική τάση τους (Van Dijk, 1993 :5).

Η άνοδος του Ναζισμού στη Γερμανία τις δεκαετίες 20-30 συνδέθηκε με τις πιο ακραίες μορφές ρατσισμού, που στιγματίσαν την ανθρώπινη ιστορία. Η ανώτερη καθαρή «Άρια» φυλή προσπαθεί να κυριαρχήσει έναντι των υπολοίπων, οδηγώντας στο δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η φυλετική ανισότητα γίνεται ο πυρήνας πάνω στον οποίο χτίζεται ο Ναζισμός και ο αντισημιτισμός δικαιολογεί για τους Ναζί τα πιο αποτρόπαια εγκλήματα ενάντια στην ανθρωπότητα.

Μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, ο ρατσισμός κλονίζει ακόμα περισσότερο τους ανθρώπινους πληθυσμούς. Στη νότια Αφρική (1948-1994) παρατηρείται ο έντονος διαχωρισμός(«Απαρτχάιντ» στην Ολλανδική διάλεκτο της Ν. Αφρικής) των λευκών από τους μαύρους, καθώς το πολιτικό νομικό σύστημα υποστήριζε την ανωτερότητα των πρώτων(Solomos& Back, 1996 :5). Ο ρατσισμός, οδηγεί σε βίαιες συγκρούσεις και διαμαρτυρίες, μέχρις ότου, το «Νοτιοαφρικανικό Κογκρέσο Εργατικών Συνδικάτων» πέτυχε μαζί με το Νέλσον Μαντέλα την κατάργησή του.

Επιπλέον σε πολλές χώρες η μετανάστευση, φαινόμενο, ήδη, γνωστό διογκώνεται ακόμα περισσότερο. Η μετακίνηση από τις φτωχές στις πιο αναπτυγμένες χώρες δημιούργησε, παράλληλα, εθνικές και φυλετικές μειονότητες, που στοχοποιήθηκαν από τις χώρες υποδοχής και γέννησαν ρατσιστικά κινήματα προκειμένου να διασφαλιστεί η «καθαρότητα» τους. (ό.π. : 54-55)

Ο «Προλετάριος της Διασποράς» έγινε το αντικείμενο φόβου, καθώς ήταν η άγνωστη ξένη απειλή, που θα μπορούσε να μολύνει την αγνότητα του γένους. Η

αύξηση της διεθνούς μετανάστευσης και των νέων μορφών ρατσισμού ανάγκασε τον πολιτικό λόγο να ενεργοποιηθεί και να βρεθούν λύσεις αντιμετώπισης (Wolf, 1982: 383). Ένα από τα αποτελέσματα της μετανάστευσης ήταν ότι επαναπροσδιόρισε το ρατσισμό εστιάζοντας στην κουλτούρα ως διάκριση. Η ξενοφοβία και ο εθνικισμός, διόγκωσαν τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η πολυπολιτισμική επαφή ενίσχυσε νέου τύπου «κυρίαρχες και κυριαρχούμενες» ομάδες, που συγκρούονταν, κάθε φορά, οξύνοντας τα φαινόμενα ρατσισμού. (Goldberg ,1990 : Xiii)

Τέλος, τη δεκαετία του 80 και του 90 έρχονται στην επιφάνεια φαινόμενα ρατσισμού σε σχέση με το ρόλο του φύλου (gender). Ο ρόλος της γυναίκας, η μετανάστρια, οι ανισότητες των έγχρωμων γυναικών, οι ομοφυλόφιλοι, αν και υφίστανται από παλιότερα, γίνονται αφορμή για έναν πολιτικό και επιστημονικό διάλογο προκειμένου τέτοια φαινόμενα ρατσισμού να αντιμετωπιστούν (Solomos& Back, 1996 :14-15).

Σήμερα...

Το τέλος του 20^{ου} και η αρχή του 21^{ου} αιώνα βρίσκει το ρατσισμό να μεταλλάσσεται στο πλαίσιο των νέων εξελίξεων. Η παγκοσμιοποίηση αύξησε ακόμα περισσότερο τη μετανάστευση, ενώ οι οικονομικές ανάγκες ανάγκασαν τις χώρες να εκχωρήσουν εξουσίες στους υπερεθνικούς οργανισμούς (Billig, 1995: 133). Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις μέρες μας, όπως, πολύ σωστά, παρατηρεί ο Billig το 1995, συγκεντρώνει την εξουσία των υπολοίπων τονίζοντας ότι πάντα θα υπάρχει η κυρίαρχη ομάδα, που θα καθοδηγεί τις υπόλοιπες, γεννώντας ανισότητες (ό.π.: 142-143).

1.3.1. Σύγχρονες μορφές ρατσισμού

Στις μέρες μας, κάνουμε λόγο για «συμβολικό» και «μοντέρνο» ρατσισμό. Ο «*Συμβολικός*» ρατσισμός και η φυλετική αποστρέψη, που προβάλλει αποτελούν την πιο συνηθισμένη μορφή ρατσισμού (Byrd, 2011 :1011). Ξεκίνησε στην Αμερική εκφράζοντας τα πιστεύω των λευκών έναντι των μαύρων (Hughes & Kroehler, 2007 : 394) Υποστήριζε ότι οι μαύροι είναι επιθετικοί, δεν πειθαρχούν στους κανόνες του κράτους και αμαυρώνοντας τις αξίες και τα ιδεώδη με τη διαφορετική συμπεριφορά τους (Brown, 2010). Τονίζεται, επίσης, ο φόβος ότι αν μειωθούν οι

ανισότητες, οι λευκοί θα χάσουν τα προνόμια τους και γιαυτό συντηρούν ρατσιστικές συγκρούσεις (Hughes & Kroehler, 2007 : 394).

Ο «Μοντέρνος» ρατσισμός, όρος που εισήγαγε McConahay το 1981, στιγματίζει τις μειονότητες, πρώτα τους έγχρωμους, αλλά στη συνέχεια γενικεύτηκε στους μετανάστες, στις γυναίκες, τους ομοφυλόφιλους υποστηρίζοντας ότι οι ίδιες οι μειονότητες φταίνε για ότι τους συμβαίνει, εφόσον διεκδικούν περισσότερα από όσα προβλέπεται να τους δοθούν(Henry, 2010: 575).

Αποτελεί ένα σύνολο απόψεων και συμπεριφορών, που οι νέοι ασυνείδητα υιοθετούν από την οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ και το αναπαράγουν καθημερινά (Henry, 2010:576) Η «επιτυχία» του μοντέρνου ρατσισμού βρίσκεται στο ότι δεν εντοπίζεται εύκολα στην καθημερινότητα. Κύρια χαρακτηριστικά του είναι η ασάφεια και το ομιχλώδες σκηνικό που τον περιβάλλει σε αντίθεση με τον κλασικό ρατσισμό (Sue D., et.al, 2007: 272). Εμφανίζεται, αδιόρατα, μέσα από ρατσιστικές μικροεπιθέσεις¹⁵, δηλαδή σύντομες λεκτικές /μη λεκτικές προσβολές, που ακούσια ή εκούσια μεταφέρουν υποτιμητικές στάσεις μειώνοντας τις ομάδες¹⁶-στόχο (Sue D. et.al, 2007: 271).Ο ρατσισμός αναπροσαρμόζεται κάτω από τις νέες συνθήκες και είναι σίγουρο ότι θα ταλανίσει στο μέλλον κι άλλο τους ανθρώπινους πληθυσμούς.

1.4. Η αναπαράσταση του ρατσισμού

Αναπαράσταση είναι η ενεργητική διαδικασία, συμφωνά με την οποία, κατασκευάζουμε νοήματα, με λέξεις, με εικόνες, για να περιγράψουμε και αποτυπώσουμε τον κόσμο γύρω μας. Δεν αντικατοπτρίζουμε απλά την πραγματικότητα μιμητικά, αλλά νοηματοδοτούμε τον υλικό κόσμο και με αυτό τον τρόπο συλλαμβάνουμε καλύτερα τους κανόνες, τις συμβάσεις και την ιδεολογία, που το διέπουν (Sturken & Cartwright, 2001: 12-14)

¹⁵ Ο όρος αποδίδεται στον Pierce τη δεκαετία του 70. Βλ. και (Pierce, 1978: 62-88)

¹⁶ Διαπιστώνονται τρεις μορφές: μικρο επιθέσεις, μικρο προσβολές και μικρο ακυρώσεις(Sue D., et.al, 2007: 271). Οι μικροεπιθέσεις είναι λεκτικές/μη λεκτικές επιθέσεις που προσπαθούν να προσβάλουν και να μειώσουν το θύμα και να ενισχύσουν τον αποκλεισμό. Συνιστούν σκόπιμες δράσεις, για παράδειγμα υποτιμητικά βλέμματα, χειρονομίες, τόνος φωνής, που είναι δύσκολο να αποκαλυφθούν δημόσια, καθώς οι θύτες καταφέρνουν να παραμείνουν ανώνυμοι (ό.π. : 274). Οι μικροανισότητες είναι αγενείς προσβολές με στόχο να υποτιμήσουν τον άλλο ως προς το φύλο, την ταυτότητα, την εθνικότητά του. Τα υποτιμητικά μηνύματα, καλά κρυμμένα, προκύπτουν σε αρκετές περιπτώσεις ασυνείδητα (ό.π.). Τέλος, οι μικροακυρώσεις είναι μορφές ακυρώσεων, που στοχεύουν να αποκλείσουν και να υποβιβάσουν τις απόψεις των μειονοτήτων(ό.π.).

Η αναπαράσταση του ρατσισμού, κυρίως μέσα από την λαϊκή κουλτούρα, εντοπίζεται από πολύ νωρίς. Ήδη στις βρετανικές διαφημίσεις της οδοντόκρεμας Vinola το 1915, δεσπόζει η φιγούρα της *Britannia*, για να οπτικοποιήσει την πολιτιστική ηγεμονία της βρετανικής κυριαρχίας, αλλά και στα σπιρτόκουτα με τη δυναμική φιγούρα του *John Bull*, του καθαρόαιμου Εγγλέζου, που νικά τους ξενόφερτους αντιπάλους του (Solomos& Back, 1996: 163)

Ο ρατσισμός χρησιμοποιεί τη λαϊκή κουλτούρα¹⁷, για να προβληθεί και να παρεισφρήσει στην καθημερινότητά ελέγχοντας τη μεγαλύτερη – συνήθως μη σκεπτόμενη- μάζα. Ταυτόχρονα, επιδιώκει τον εντυπωσιασμό, γι αυτό και σχετίζεται με τις μοντέρνες κάθε φορά τεχνολογίες, τις οποίες χρησιμοποιεί, ως βασικά εργαλεία, για να στηρίξει την ανωτερότητα της κυρίαρχης κάθε φορά ομάδας (ό.π.:199). Για παράδειγμα, η πρώτη κινηματογραφική ταινία, που μιλάει ανοιχτά για το ρατσισμό και αποδεικνύει τη σχέση λαϊκή κουλτούρα- νέες τεχνολογίες- ρατσισμός είναι η *Γέννηση ενός Έθνους* [Griffith, 1915] η πλοκή της οποίας παρουσιάζει μια ρομαντική απεικόνιση του ρατσισμού στη Ν. Αμερική (ο.π. 157).

Διαπιστώνουμε ότι η κυρίαρχη ομάδα προσπαθεί να επηρεάσει την οπτική των αποδεκτών και να τους «συνηθίσει» στην αναπαράσταση της εικόνας του κατώτερου άλλου. Για παράδειγμα, στις φωτογραφίες του 19^ο αιώνα, οι μαύροι απεικονίζονταν πάντοτε όρθιοι και οι λευκοί καθιστοί, μια επαναλαμβανόμενη αναπαράσταση, που τόνιζε την ανισότητα και ταυτόχρονα υπογράμμιζε τη φυσικότητα «*naturalization*» να αποτυπώνονται κατά αυτό τον τρόπο (Hall, 1997: 245).

Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο τρόπος που απεικονίζονταν οι μαύροι και οι Εβραίοι στα πόστερ και στα κινούμενα σχέδια από τους Ναζί στο Β Παγκόσμιο Πόλεμο. Παρατηρούμε εικόνες με αφελή πρόσωπα, στα όρια της γελοιογραφίας, τα οποία τόνιζαν τα στερεότυπα, που η προπαγάνδα ήθελε να προτάξει, εκμηδενίζοντας, έτσι, την απειλή του «άλλου» (Solomos& Back, 1996: 167).

Οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσα από τις εικόνες με απλοϊκό, εύκολα-ανάγνωστο τρόπο, εθίζοντας τον αποδέκτη να τις υιοθετήσει, και να διαμορφώσει στάσεις και απόψεις, που τις ενισχύουν. Η προπαγανδιστική αποτύπωση της διαφορετικότητας ως αφελές γελοιογραφικό στερεότυπο, δυναμιτίζει την κοινωνία, ειδικά σε περιόδους πολιτικής αστάθειας, εστιάζοντας στο φόβο του «απειλητικού

¹⁷ Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η λαϊκή κουλτούρα δεν αποτελεί ένα πεδίο, που μόνο ενισχύει το ρατσισμό, αλλά και ένα πεδίο που μάχεται – πετυχημένα- τις ρατσιστικές ιδεολογίες (ο.π.:157)

άλλου», που μπορεί να μολύνει την αγνότητα της φυλής και ενισχύει ταυτόχρονα την πίστη στην κυρίαρχη ιδεολογία ως τη μοναδική προστασία (ό.π.:200).

Στην σύγχρονη Ελλάδα, η ρατσιστική ιδεολογία αναπαράγεται, κυρίως, μέσα από την τηλεόραση, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τους αποδέκτες και ιδιαίτερα τα παιδιά. Οι εικόνες των τηλεοπτικών εκπομπών στηρίζουν και ενισχύουν το δίπολο «εμείς»/ «άλλος», στιγματίζοντας και στοχοποιώντας τις μειονότητες (Πλειός, 2004 :119). Η οπτική της κυρίαρχης ανώτερης ομάδας δικαιολογείται ως μια φυσιολογική θέαση, γι' αυτό και δεν τίθεται σε περαιτέρω κριτική σκέψη (ό.π.: 121). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να υιοθετούν το ρατσιστικό βλέμμα και να το εφαρμόζουν στη σχολική ζωή, διογκώνοντας τις διακρίσεις.

Καθίσταται σαφές ότι η αναπαράσταση της ρατσιστικής ιδεολογίας, κυρίως μέσα από τη λαϊκή κουλτούρα, έμμεσα, υποστηρίζει την ισχυροποίηση της κυρίαρχης ομάδας και την διατήρηση και ενίσχυση των ανισοτήτων.

1.5. Ανισότητα και ρατσισμός στον ελληνικό σχολικό χώρο

Ο σχολικός χώρος, παρόλο τον αξιοκρατικό και δημοκρατικό χαρακτήρα, αποτελεί πεδίο κοινωνικής ανισότητας και εντοπίζεται στη σχέση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Ασκούνη, 2007:17). Το δίπολο καλός μαθητής/ προνομιούχο περιβάλλον, κακός μαθητής/ λαϊκό στρώμα-μετανάστης εμφανίζεται στις μέρες μας πιο έντονο από ποτέ¹⁸. Επισημαίνεται ότι παρ' όλες τις

¹⁸ Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των «καλών» και «κακών» μαθητών αποτελεί η οικογένεια. Τα χαρακτηριστικά ατομικά γνωρίσματα των μελών σε συνδυασμό με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν προσδιορίζουν κατά πολύ και την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Η οικονομική κατάσταση, οι αξίες, ο τρόπος προέλευσης, δημιουργούν διακρίσεις, ως προς την πρόσβαση, στα πνευματικά αγαθά με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να είναι προνομιούχοι σε σχέση με τους άλλους και να οξύνεται η κοινωνική ανισότητα (Ασκούνη, 2007: 15). Η σχολική ανισότητα επηρεάζεται και από το εκπαιδευτικό προσωπικό, μεταξύ άλλων. Αν και τα αναλυτικά προγράμματα, τονίζουν τη δημοκρατική εκπαίδευση, στην πράξη οι δράσεις των εκπαιδευτικών, πολλές φορές δεσμεύονται, λόγω των στενών χρονικών πλαισίων κάλυψης της ύλης. Διαπιστώνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να δείξουν ευελιξία και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας είναι και η προσωπική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών. Η προέλευση και η ιδεολογία του εκπαιδευτικού τον ενεργοποιεί θετικά να αντικρίσει τη διαφορετική κουλτούρα μέσα στην τάξη ως ισότιμη (ό.π. : 37-38).

οργανωμένες εκπαιδευτικές προσπάθειες άμβλυνσης φαινομένων ανισότητας, οι ανισότητες στο σχολείο συνεχίζουν δημιουργώντας έντονους προβληματισμούς (ό.π.:18).

Το σχολείο αναπαράγει τον ταξικό διαχωρισμό, εφόσον αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως ίσους, αδιαφορώντας, για τις πραγματικές διαφορές, που μπορεί να υπάρχουν με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται όξυνση ανισοτήτων (Φραγκουδάκη,1985: 92). Πολλοί μαθητές λαϊκών στρωμάτων είτε μετανάστες μπαίνουν στη σχολική ζωή χωρίς να γνωρίζουν τη «ξένη» κουλτούρα και γλώσσα. Το γεγονός αυτό προκαλεί το στιγματισμό τους ως «κατώτερων» και να περιθωριοποιούνται από τους υπόλοιπους (Ασκούνη, 2007: 23). Η απομόνωση συνιστά ρατσιστική αντιμετώπιση, αφού η δήθεν ισότητα του σχολείου, ουσιαστικά, καθιστά ακόμα πιο αγεφύρωτη την απόσταση, αιτιολογώντας ως αδυναμία και αποτυχία τη διαφορά (ο.π.: 30).

Σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron τα σχολεία κατασκευάζουν το πολιτιστικό αυθαίρετο της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας με τη μετάδοση «ουδέτερων» γνώσεων στο πνεύμα της ισότητας στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την όξυνση των αντιθέσεων (Bourdieu & Passeron, 1970).

Στις μέρες μας, οι ανισότητες στα σχολεία υφίστανται, ωστόσο έχουν αλλάξει τα δεδομένα ανάλυσης. Δε διαπιστώνουμε αποκλειστικά, μόνο το δίπολο: μετανάστης-μαθητής/ σχολείο- χώρα υποδοχής. Αντίθετα, παρατηρείται μια πιο σύνθετη πολυπλοκότητα, όπου σχέσεις κυριαρχίας κρύβονται ανάμεσα σε μειονοτικές ομάδες, γεγονός που διογκώνει τα φαινόμενα σχολικής ανισότητας φτάνοντας μέχρι τη βίαιή σύγκρουση (Γώγου Κρητικού, 2011:7).

Σύμφωνα με την έκθεση του *Συνηγόρου του Πολίτη* το φαινόμενο του ρατσισμού έχει αυξηθεί και πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα και δραστικά, καθώς απειλεί την Ελληνική Δημοκρατία.(Συνήγορος του Πολίτη, 2013: 66)

Ιδιαίτερη έκταση του φαινομένου παρατηρείται στα σχολεία την τελευταία διετία (ό.π.76). Οι αναφορές αφορούν σε βίαιες συμπεριφορές μέσα και έξω από το σχολικό χώρο ανάμεσα στα μέλη τη σχολικής κοινότητας με εστίαση στην ξеноφοβία. Στις περισσότερες τέτοιες περιπτώσεις το σχολείο, όπως επισημαίνει η έκθεση, εξαντλείται στη λεκτική καταδίκη των αρνητικών συμπεριφορών, γεγονός, που όχι μόνο δεν εξομαλύνει τις αντιπαραθέσεις, αλλά τις ενισχύει(ό.π.: 77).

Συχνές είναι οι αντιπαραθέσεις, που, αν και δεν έχουν αμιγή ρατσιστικό χαρακτήρα, η φυλετική καταγωγή επιτείνει τις συγκρούσεις στιγματίζοντας μαθητές. Δηλαδή, οι αφορμές μπορεί να μην είναι ρατσιστικές, αλλά να καταλήγουν ως τέτοιες με βίαια αποτελέσματα (ό.π.: 58). Τέλος, άλλη παράμετρος του ρατσισμού στη σχολική ζωή εμπλέκει τους γονείς. Σε αρκετές περιπτώσεις γονείς προσπάθησαν να διώξουν μαθητές με διαφορετική καταγωγή, ακόμα και μαθητές με αναπηρίες, γιατί αμαύρωναν την καλή εικόνα του σχολείου (ό.π.: 60).

Συμπεραίνουμε ότι το φαινόμενο του ρατσισμού στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης διογκώνεται όλο και περισσότερο επηρεάζοντας όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Κρίνεται απαραίτητη η ανάγκη να εξευρεθούν λύσεις σε πρακτικό επίπεδο, που θα συντελέσουν στην μείωση των ανισοτήτων και των βίαιων αντιπαραθέσεων στη σχολική ζωή.

Κεφ. 2 ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην πολύπλευρη οπτικοακουστική παιδεία. Ξεκαθαρίζονται οι ορισμοί, που έχουν διατυπωθεί και εξετάζονται οι στόχοι, η παιδαγωγική διάσταση και η σημασία της. Τέλος, επισημαίνεται η οπτικοακουστική παιδεία στον ελληνικό χώρο.

2.1 Ορίζοντας την οπτικοακουστική παιδεία

Το 1658 ο Α. Κομένιος με το βιβλίο του «*Orbis Pictus*», το πρώτο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά, επισήμανε την έλξη, που ασκούν οι εικόνες στα παιδιά και έθεσε τις βάσεις για την εποπτική παιδαγωγική (Κόφφας, 1994: 42). Ο κόσμος των παιδιών στηρίζεται στην εικόνα (Kress& Leeuwen, 2010: 63). Τα παιδιά-ιδιαίτερα των πρώτων τάξεων-στο σχολείο εκφράζονται μέσα από τις εικόνες και τις αποκωδικοποιούν, ωστόσο στις μεγαλύτερες τάξεις επιβάλλεται η εδραίωση του γραπτού λόγου και ως προς αυτόν αξιολογούνται(ό.π.:64). Διαπιστώνουμε ότι στην εκπαίδευση διατηρείται ο «παλιός οπτικός γραμματισμός»¹⁹, δηλαδή η κυριαρχία του γραπτού λόγου έναντι της εικόνας. Η οπτική επικοινωνία είναι εξαρτημένη από τη γλώσσα και η εικόνα συνιστά μια αντιγραφή της πραγματικότητας.(ό.π.: 74)

Έξω από το σχολείο, όμως, η εικόνα είναι κυρίαρχη (ό.π.:64). Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, μέσω ενός άτυπου γραμματισμού,²⁰ αναγνωρίζουν εικόνες από τηλεόραση, κινηματογραφικές ταινίες, παίζουν videogames, διαβάζουν κόμικς και περιοδικά. Έρχονται, έτσι, σε επαφή με ένα ιδιαίτερο είδος κειμένων, τα πολυτροπικά κείμενα²¹, που συνδυάζουν εικόνα, ήχο, χρώμα, γραπτό λόγο κ.α.(ό.π.:64).

¹⁹ Γραμματισμός ή Εγγραμματισμός(Literacy) καλείται το πολυσύνθετο φαινόμενο της κατάκτησης της δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής (Ong 1997: xi). Υπάρχουν δύο θεωρίες Γραμματισμού. Το «αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού» (Street, 1995:161) δίνει σημασία στα θετικά αποτελέσματα του γραμματισμού ανεξάρτητα από οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς παράγοντες και το «ιδεολογικό μοντέλο» σύμφωνα με το οποίο ο γραμματισμός σχετίζεται, άμεσα, με το οικονομικό κοινωνικό πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο(ong 1997: xxiv). Ο Γραμματισμός δεν είναι κάτι ενιαίο, μιλάμε για ποικιλία γραμματισμών (Κουτσογιάννης, 2011:44) π.χ. Μαθηματικός Γραμματισμός, Οπτικός, Ψηφιακός κ.τ.λ.

²⁰ Είναι μια μορφή γραμματισμού μέσω της καθημερινής τριβής. Τα υποκείμενα κατακτούν δεξιότητες χωρίς συστηματική εκπαίδευση (Κουτσογιάννης, 2011: 43)

²¹ Η κειμενική επικοινωνία με βάσει την κοινωνική σημειωτική προσέγγιση προσδιορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και από τη διαπλοκή και την αλληλοεπίδραση της συνάντησης πολλών διαφορετικών σημειωτικών τρόπων(ήχος, εικόνα, λόγος) στη μετάδοση/κατανόηση νοημάτων. Το πολυτροπικό κείμενο είναι ένα πλέγμα σημειωτικών κωδίκων, το οποίο προκείμενου να αποκωδικοποιηθεί, ενεργοποιεί τον αναγνώστη, ώστε να το δει, να το ερμηνεύσει και να το ανασυνθέσει, γίνεται δηλαδή *λειτουργικός χρήστης* στην οικοδόμηση νοήματος.(Kress&Leeuwen, 2010:20)

Τα πολυτροπικά κείμενα άνοιξαν το δρόμο σε ένα «νέο οπτικό γραμματισμό» που στηρίζεται στην εικόνα και τον οπτικό σχεδιασμό(ό.π: 65). Η γλώσσα ενυάρχει ανεξάρτητα είτε σε παραλληλία με τις οπτικές αναπαραστάσεις, που δομούνται ελεύθερα και δεν αποτελούν πιστά αντίγραφα της πραγματικότητας(ο.π.:74). Η δεξιότητα, όμως, κατανόησης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων δε διδάσκεται στην εκπαίδευση(ό.π.:64). Μάλιστα, θεωρείται απειλητική για την κυριαρχία του λεκτικού γραμματισμού(ό.π.65).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ορίστηκε το 1969 από τον Debes ο «οπτικός γραμματισμός» (Visual Literacy²²). Είναι ένα σύνολο οπτικών ικανοτήτων, που μπορούν να αναπτυχθούν σε έναν άνθρωπο με το να βλέπει και να εσωτερικεύει αισθητικές εμπειρίες. Για τον Debes, οι ικανότητες αυτές είναι βασικές στην ανθρώπινη μάθηση, καθώς όταν εξελιχθούν βοηθούν τους οπτικά εγγράμματους να διακρίνουν και να ερμηνεύουν δράσεις σύμβολα, αντικείμενα, να επικοινωνούν με τους άλλους και να κατανοούν και να απολαμβάνουν τα έργα της οπτικής επικοινωνίας.²³ (Fransecky & Debes, 1972:7)

Ο Debes υποστήριζε ότι ο οπτικός γραμματισμός στοχεύει, ώστε ένα παιδί να μάθει να «διαβάζει» το οπτικό κείμενο και παράλληλα να «γράφει», δηλαδή να παράγει ένα δικό του(ο.π.). Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν την οπτική επικοινωνία και να καλλιεργήσουν το σύνολο των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει κάθε γραμματισμένος ενήλικος στη σύγχρονη κοινωνία(ο.π.:8) Πάνω σε αυτό ο Horton προσθέτει ότι ο οπτικός γραμματισμός μας μαθαίνει να σκεφτόμαστε με όρους εικόνas μέσα από την «ανάγνωση» και την «γραφή» οπτικών κειμένων(Horton 1983: 99).

Ένας πιο γενικός όρος, που υιοθετήθηκε και από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ο μεντιακός γραμματισμός (Media Literacy). Ο όρος αποδίδεται στα ελληνικά ως Παιδεία στα Μέσα²⁴ (Ανδριοπούλου, 2012:55,58) και είναι:

[...] η ικανότητα πρόσβασης στα μέσα επικοινωνίας, κατανόησης και κριτικής αξιολόγησης των διάφορων πτυχών των μέσων και των περιεχομένων τους, καθώς και η δυνατότητα έκφρασης σε διαφορετικά περιεχόμενα, κυρίως μέσα από τις νέες τεχνολογίες.(Ανδριοπούλου, 2012:58):

²² Ο όρος περιλαμβάνει και την οπτικοακουστική διάσταση(Fransecky & Debes, 1972: 8)

²³ Ο ορισμός του Debes αποτελεί τον πλέον αποδεκτό ανάμεσα σε πολλούς στην επίσημη σελίδα του I.V.L.A. <http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>

²⁴ Η απόδοση του ορισμού κατά το I.O.M. <http://www.iom.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=151>

Ο όρος είναι από μόνος του διευρυμένος και αναφέρεται σε πολυτροπικά κείμενα, όπως εικόνες (κινούμενες και ακίνητες) στη χρήση του λόγου, στην τηλεόραση στους υπολογιστές, στο διαδίκτυο (Potter, 1998:xii). Αποτελεί την ομπρέλα, που περικλείει όλες τις μορφές κειμένων, αλλά και τις ικανότητες και δεξιότητες, που είναι απαραίτητες να αναπτύξουμε, για να τα επεξεργαστούμε (ό.π.:5).

Ο Θεοδωρίδης υποστηρίζει ότι η Παιδεία στα Μέσα αποτελεί τη μελέτη, κριτική επεξεργασία, ταξινόμηση αποκωδικοποίηση και δημιουργία από τους μαθητές πολυτροπικών μηνυμάτων, που αντλούν από τα ρεπορτάζ, τη διαφήμιση, το διαδίκτυο (Θεοδωρίδης, 2013:48). Συνιστά μελέτη οπτικοακουστικών κειμένων με κοινωνιολογικά εργαλεία (ο.π.:49) και αποτελεί τη μία διάσταση της οπτικοακουστικής παιδείας (Θεοδωρίδης, 2012:31). Η άλλη διάσταση, αν και επί της ουσίας αλληλοσυμπληρώνονται είναι η καλλιτεχνική οπτικοακουστική έκφραση (ό.π.).

Η Κινηματογραφική ταινία είναι ένα πολυτροπικό κείμενο με καλλιτεχνική αξία (Κοντούλα, Σωτηροπούλου, Τύμπα, 2012:91). Συνδυάζει ήχους και εικόνες με δημιουργικό τρόπο και αποτελεί τον πρωτοποριακό πυρήνα της οπτικοακουστικής γλώσσας, που, στη συνέχεια, απλώθηκε σε όλο τον οπτικοακουστικό τομέα (Αθανασάτου, Καλαμπάκας, Παραδείση, 2011:4). Η ανάγκη γραμματισμού πάνω στον κινηματογράφο ονομάστηκε Κινηματογραφική Παιδεία (cine Literacy, Film Education) (Bazalgette, 2009:6).

Ο ορισμός, όμως, απέκλειε την τηλεόραση. Η στενότητα οριοθέτησης του όρου Κινηματογραφική Παιδεία οδήγησε στην υιοθέτηση του γενικότερου οπτικοακουστική έκφραση – οπτικοακουστικός γραμματισμός. (ο.π.) Η οπτικοακουστική έκφραση στοχεύει στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, ανάλυσης οπτικοακουστικών κειμένων και με δημιουργικό τρόπο εφαρμογής τους (Αθανασάτου, Καλαμπάκας, Παραδείση, 2011: 4).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, γίνεται σαφές ότι η οπτικοακουστική παιδεία με τις δύο διαστάσεις (Παιδεία στα Μέσα και καλλιτεχνική οπτικοακουστική έκφραση) (Θεοδωρίδης, 2012:31) αποτελεί συστηματική και οργανωμένη εκπαιδευτική προσπάθεια (Ketzer, 1988: 35). Στοχεύει, ώστε οι μαθητές, να αποκτήσουν πρόσβαση στα πολυτροπικά κείμενα, που τους «βομβαρδίζουν» καθημερινά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες «ανάγνωσης» (Fransecky & Debes, 1972:7), δηλαδή κατανόηση, ανάλυση, κριτική στάση, αξιολόγηση απέναντι στα κείμενα (Ανδριοπούλου, 2012:58) και παράλληλα δεξιότητες -ικανότητες «γραφής», δηλαδή εξοικείωση με τα οπτικοακουστικά εργαλεία και δημιουργική

εφαρμογή κειμένων μέσα από τα οποία θα αποτυπώνουν τις σκέψεις τους (Το παιδί ως δημιουργός) (Θεοδωρίδης, 2013:48).

Η παιδεία είναι απαραίτητη, στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής (Θεοδωρίδης 2013:40), ώστε να μειωθούν οι οπτικά αναλφάβητοι που παράγει η παραδοσιακή εκπαίδευση (Kress& Leeuwen, 2010:64). Οι εγγράμματοι οπτικοακουστικά μαθητές θα μπορούν να αποκτήσουν σημαντικά εφόδια για την μελλοντική τους κοινωνική ένταξη και παράλληλα θα μάθουν να εκτιμούν, όπως επισήμανε και ο Debes, να κατανοούν και να απολαμβάνουν τα δημιουργήματα της οπτικής επικοινωνίας (Fransecky & Debes, 1972:7).

2.2 Στόχοι και παιδαγωγική διάσταση της οπτικοακουστικής παιδείας

Η ενθάρρυνση και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες «ανάγνωσης» και «γραφής» οπτικοακουστικών κειμένων αποτελεί το βασικότερο στόχο της οπτικοακουστικής παιδείας (Biljeska, 2012:5) μέσα από μια προοδευτική παιδαγωγική πράξη, καλά σχεδιασμένη, που προάγει τον ιδιαίτερο και εναλλακτικό τρόπο καλλιέργειας των δεξιοτήτων και ικανοτήτων γραμματισμού (Buckingham 1990: 215).

Διαπιστώνουμε τη σύμπραξη τριών αξόνων στη στοχοθέτηση της οπτικοακουστικής παιδείας²⁵: Πρώτιστα, η κριτική επεξεργασία, δηλαδή η καλλιέργεια των ικανοτήτων εμβάθυνσης και αναζήτησης των κρυφών νοημάτων των κειμένων, αλλά και της αξιολόγησης τους ως αρνητικής είτε θετικής. Η πολιτιστική προσέγγιση, που εστιάζει στη διεύρυνση της γνώσης της οπτικοακουστικής γλώσσας, αλλά και στην επαφή και γνωριμία με κείμενα από άλλες πολιτιστικές κληρονομίες. Τέλος, η δημιουργική εφαρμογή, που σχετίζεται με την βιωματική ζύμωση των μαθητών στην παραγωγή κειμένων (Ανδριοπούλου, 2011).

Η «ανάγνωση» οπτικοακουστικών κειμένων σχετίζεται με τους δύο πρώτους άξονες. Συνιστά την εμβάθυνση στα κείμενα. Τα παιδιά πριν έρθουν σχολείο, μέσω άτυπου γραμματισμού, έχουν, ήδη, εξοικειωθεί σε μεγάλο βαθμό, καθημερινά, με την οπτική επικοινωνία. (Primary Education Working Group, 2003:3). Η οπτικοακουστική παιδεία «ανάγνωσης» στηρίζεται στην εκπαιδευτική καθοδήγηση και προσπαθεί να καλλιεργήσει σε όλους αδιακρίτως τους μαθητές ικανότητες και δεξιότητες εξουσίας πάνω στα οπτικοακουστικά κείμενα (Θεοδωρίδης, 2013: 47). Ο Masterman (1989)

²⁵ Οι τρεις άξονες, γνωστοί και ως τα 3C (critical, cultural, creative) βλ. και (Bazalgette, 2009: 7).

υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο οι μαθητές να «απομυθοποιήσουν» τα κείμενα και να βρουν τα κρυφά νοήματα²⁶. Με την «ανάγνωση» οι μαθητές θα αποκτήσουν ικανότητες²⁷ όπως να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα, να τα κρίνουν, να γνωρίσουν οπτικοακουστικά κείμενα από άλλες χώρες και να απολαύσουν την αισθητική τους αξία, να τα συγκρίνουν και να τα αξιολογούν.

Η «γγραφή» αφορά στον τρίτο άξονα. Αποτελεί τη βιωματική επαφή και γνωριμία των μαθητών με τα εργαλεία και τις μεθόδους παραγωγής οπτικοακουστικών μέσων, έτσι ώστε να φτιάξουν τα δικά τους ολιγόλεπτα κείμενα²⁸ (Θεοδωρίδης, 2013: 48). Είναι η δημιουργική κατάρτιση των δεξιοτήτων οπτικής επικοινωνίας(ο.π.:42) μέσα από την προσομοίωση στο σχολείο όλων των συνθηκών και πρακτικών μια επαγγελματικής παραγωγής(Buckingham,1998: 67).

Τα κείμενα, που θα δημιουργηθούν, αν και κατακρίνονται ότι μιμούνται και αναπαράγουν πρότυπα από την τηλεόραση και τον κινηματογράφο, αποτελούν μια αποτύπωση, συνήθως εναλλακτική, των σκέψεων και των προβληματισμών των νέων (ό.π.:56), γεγονός που οδηγεί τον Buckingham να τα ονομάζει «απίστευτα κείμενα» (impossible texts)(ό.π.:68). Βασική προϋπόθεση τα κείμενα να «παιχτούν» σε αληθινό κοινό, για να έχουν πλήρη επίγνωση οι μαθητές ότι τα μηνύματα δημιουργούνται για να ταξιδεύουν και να αποκτήσουν την ανάλογη ανάδραση (feedback) (ό.π.:127). Μέσα από τη «γγραφή» προάγεται η δημιουργικότητα, η ελευθερία της έκφρασης και η πρακτική κατάρτιση του οπτικοακουστικού γλωσσικού κώδικα από όλα, ανεξαρτήτως, τα παιδιά (Primary Education Working Group, 2003:4).

Κρίνεται αναγκαίο να σταθούμε στην παιδαγωγική διάσταση της οπτικοακουστικής παιδείας. Ο Buckingham υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της οπτικοακουστικής παιδείας, είναι απαραίτητη η καινοτόμα «κριτική» παιδαγωγική,

²⁶ Ο Masterman(Masterman, 1989: 20-38) στρέφεται κυρίως σε μη-μυθοπλαστικά οπτικοακουστικά κείμενα για να αποδείξει την άποψή του, δηλαδή την αναζήτηση της κρυφής ιδεολογίας και υποστηρίζει στην ανάγκη μιας παιδείας στα μέσα. Ο Buckingham (Buckingham,1990:7), στον αντίποδα, υποστήριξε ότι η «απομυθοποίηση» αν και αναγκαία δεν είναι εύκολα υλοποιήσιμη, εφόσον διατρέχεται ο κίνδυνος οι μαθητές να υιοθετούν τις απόψεις των δασκάλων τους για τα νοήματα καταπνίγοντας τις δικές τους απόψεις.

²⁷ Ο Potter(Potter,1998: 12,72-76) κάνει λόγο για καλλιέργεια ικανοτήτων που σιγά σιγά αυτοματοποιούνται και από στοιχειώδεις γίνονται πιο σύνθετες, για παράδειγμα μαθαίνουμε τη σημασία του κοντινού πλάνου, του flashback, τη σημασία της μουσικής και σταδιακά περνάμε σε ανώτερες ικανότητες ερμηνείας, ανάλυσης, σύγκρισης, αξιολόγησης οπτικοακουστικών κειμένων.

²⁸ Εφόσον η εικόνα από «δείξη» γίνεται γραφή, δηλαδή διήγηση ιστορίας (Σκαρπέλος, 2011:12), οι μαθητές κρίνεται αναγκαίο μέσα από δημιουργικές οπτικοακουστικές δραστηριότητες να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να διηγηθούν τις δικές τους ιστορίες. Ενδιαφέρον αποτελούν οι δραστηριότητες που προτείνει ο Μ. Θεοδωρίδης και απευθύνονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, π.χ. φωτοιστορίες, ηχοσκηνοθεσία κτλ.(Θεοδωρίδης, 2013:9-39).

έναντι της παραδοσιακής (Buckingham,1998:3). Η παιδοκεντρική μορφή της «κριτικής» παιδαγωγικής θέτει το μαθητή στο επίκεντρο, ο οποίος λειτουργεί ομαδικά (ομαδοκεντρικότητα) δρα, ανακαλύπτει²⁹ και κατακτά τη γνώση(ό.π.:8). Η ενεργητική μάθηση αποτελεί τη μοναδική ατραπό για μια πετυχημένη οπτικοακουστική παιδεία (Primary Education Working Group, 2003:3)

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, άλλο ένα γνώρισμα της προοδευτικής παιδαγωγικής, αποτελεί δικλείδα ασφαλείας στην οπτικοακουστική παιδεία (Buckingham,1998:9). Ο διάλογος, η κριτική σκέψη, η ελευθερία της γνώμης, η αποδοχή του διαφορετικού άλλου βλέμματος, η άρση ανισοτήτων, η δημιουργικότητα και η προαγωγή της συνεργασίας και η συνεπίλυση προβλημάτων είναι το έδαφος πάνω στο οποίο οι μαθητές θα οικειοποιηθούν την οπτικοακουστική παιδεία (Luke,1998: 18,22).

Η προσέγγιση της οπτικοακουστικής παιδείας κρίνεται σκόπιμο να είναι ολιστική, δηλαδή να λαμβάνει υπόψη της ότι οι μαθητές δέχονται σε μεγαλύτερο είτε μικρότερο βαθμό ερεθίσματα προτού έρθουν στο σχολείο και αυτό θα πρέπει να αποτελέσει αφορμή για δράση (Primary Education Working Group 2003: 4). Το σχολείο, δηλαδή, είναι αναγκαίο να αφουγκραστεί την σύγχρονη καθημερινότητα του μαθητή και να την εντάξει στη στοχοθεσία, κάτι στο οποίο παραδοσιακά εθελοτυφλούσε, υποβοηθώντας το μαθητή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει πάνω σε ότι τον απασχολεί (Κορωναίου, 1992: 56). Τέλος, η οπτικοακουστική παιδεία οφείλει να εμπλέκεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών διαθεματικά και να τα υποστηρίζει μέσα από την ιδιαίτερη δημιουργική διάσταση (Θεοδωρίδης, 2013: 46).

Κρίνεται αναγκαίο να προσδιορίσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της οπτικοακουστικής παιδείας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει έναν ρόλο εμπνευστή. Θα οργανώσει το περιβάλλον και στη συνέχεια θα αφήσει τα παιδιά να αυτενεργήσουν (Διαμαντάκη κ.α., 2001: 16). Δεν αστυνομεύει τους μαθητές, αντίθετα καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργασίας, στο οποίο προάγεται η ελεύθερη έκφραση απόψεων. Αν διαταραχθεί αυτή η σχέση, τότε χάνεται η αυθόρμητη δημιουργικότητα και αποτυγχάνει η παιδευτική αξία της προσπάθειας (Buckingham, 1990:216). Οφείλει να προσαρμόζει την δύσκολη οπτικοακουστική γλώσσα στις ηλικιακές απαιτήσεις

²⁹ Η θεωρία του Brunner για την «Ευρετική μάθηση» και τόνωση της αυτενέργειας βρίσκει γόνιμο έδαφος στην οπτικοακουστική παιδεία. (Διαμαντάκη κ.α., 2001: 17)

κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και να συντονίζει την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων(ο.π.:220).

Ο Θεοδωρίδης υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να έχει ιδιαίτερες ειδικές γνώσεις, για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας τέτοιας παιδείας (αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο συνεργασίας με εξωτερικούς προς το σχολείο επαγγελματίες) (Θεοδωρίδης, 2013: 46).

Στον αντίποδα, οι Fransecky & Debes (Fransecky & Debes ,1972: 15) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εξοικειωθούν οι ίδιοι με τον εξοπλισμό και την ορολογία, ώστε να διευκολύνουν και τους μαθητές τους. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί της τάξης, κατά τη γνώμη μας, που εμπλέκονται στην οπτικοακουστική παιδεία να έχουν σαφή εξειδίκευση και συνεχή επιμόρφωση, ώστε να είναι αποτελεσματικοί σύμβουλοι/καθοδηγητές στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Οφείλουν να γνωρίζουν πρακτικά θέματα, για παράδειγμα χρήση των δυνατοτήτων της κάμερας, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις πρακτικές δυσκολίες και να μην αποπνέουν ανασφάλεια στους μαθητές τους(ό.π.).

Επιπρόσθετα, κρίνουμε ότι η συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες εντός σχολικού χώρου, πολλές φορές μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός της τάξης γνωρίζει τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των μαθητών σε αντίθεση με τον ειδικευμένο επαγγελματία, που μπορεί και να είναι και καλλιτέχνης εκπαιδευτικός, ο οποίος θα έρθει, όμως, ως περιστασιακός επισκέπτης. Η παρουσία του ενέχει τον κίνδυνο διάσπασης της ομάδας των μαθητών, αλλά και απώλειας του αυθορμητισμού τους (Whewey-Thomson, 2002: 19).

Εντέλει το βάρος της επιτυχίας των δημιουργικών δραστηριοτήτων οπτικοακουστικής παιδείας, το επωμίζεται ο εκπαιδευτικός της τάξης και γι' αυτό οφείλει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος.

2.3 Το παιδί και η οπτικοακουστική παιδεία

Ο Postman (Postman, 1983:xii) υποστήριζε ότι ο προσδιορισμός της παιδικής ηλικίας προήλθε από την ανάγκη εγγραμματοτισμού των νέων και συνιστά ένα δημιούργημα της τυπογραφίας. Μάλιστα, προσθέτει ότι η παιδική ηλικία, πλέον, έχει εξαφανιστεί εξαιτίας της επιρροής των νέων τεχνολογιών, όπως η τηλεόραση. Ο Buckingham επισημαίνει ότι η παιδική ηλικία δε θεωρείται μια ομοιογενοποιημένη ομάδα, αλλά μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα με σαφή και σεβαστά χαρακτηριστικά(Buckingham, 2000: 63). Το παιδί είναι ο ενεργός πολίτης, ο

καταναλωτής, που ενηλικιώνεται πιο γρήγορα και απελευθερωμένος από τη γονική αστυνόμευση του παρελθόντος προβληματίζεται, εκφράζει τις απόψεις του μαθαίνοντας τη σημασία της δημοκρατικής ζωής (Buckingham, Davies, Jones, Kelley, 1999: 4-5).

Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών έχει μετατοπιστεί από τα πάρκα και το δρόμο, στο σαλόνι με την τηλεόραση και σήμερα στο δωμάτιο μπροστά από τον υπολογιστή(ό.π.:3). Η σχέση τους με την εικόνα ξεκινά από πολύ νωρίς. Ήδη, πριν, από τα τρία έτη διακρίνουν εικόνες, ήχους και χρώματα στην οθόνη ως ένα ποτπουρι. Στα πέντε θεωρούν την οθόνη ένα παράθυρο στον κόσμο, αλλά αδυνατούν να κατανοήσουν τι είναι αληθινό και τι φανταστικό. Στα επτά και οκτώ ξεχωρίζουν τα είδη των τηλεοπτικών προγραμμάτων και συνθέτουν την αιτιακή αφήγηση μικρών ιστοριών. Στα δέκα με έντεκα ασκούν κριτική στο περιεχόμενο των οπτικοακουστικών κειμένων, π.χ. στα σκηνικά, στην υποκριτική μιας ταινίας, για να περάσουμε στα δώδεκα έτη, που πλέον, καταλαβαίνουν καλύτερα τη δομή των ταινιών, εντοπίζουν στερεότυπα στους χαρακτήρες και σχολιάζουν την αισθητική αποτίμηση των όσων βλέπουν (Livingstone van der Graff, 2010:1)

Τα παιδιά δεν είναι, πια, οι παθητικοί αποδέκτες των οπτικοακουστικών κειμένων, όπως πίστευαν για δεκαετίες οι ενήλικες, που προσπαθούσαν να τα προστατεύσουν ελέγχοντας το χρόνο και το είδος της επαφής μαζί τους. Σήμερα, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά, αν και η πρόσβαση στα οπτικοακουστικά κείμενα δεν είναι η ίδια και στον ίδιο βαθμό από όλα (Buckingham, 2000:48), προτού περάσουν στην τυπική εκπαίδευση, έχουν ήδη αποκτήσει, διαισθητικά, ικανότητες κατανόησης των κειμένων γεγονός, που καλλιεργεί μια πρόωπη οπτικοακουστική ωριμότητα³⁰ (ό.π.:41).

Έχουν συγκεκριμένες προτιμήσεις, γνωρίζουν ποια κείμενα τα ευχαριστούν και ποια όχι, εκφράζουν προσδοκίες και ασκούν κριτική στα κείμενα που βλέπουν(ό.π.:96). Το γεγονός αυτό τονίζει, ιδιαίτερα, την ανάγκη περαιτέρω ενδυνάμωσης του γραμματισμού, μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες οπτικοακουστικής παιδείας.

³⁰ Ο Tapscott κάνοντας λόγο για την ψηφιακή τεχνολογία και τα παιδιά επισημαίνει ότι τα παιδιά έχουν έμφυτη την τάση να οικειοποιούνται ευκολότερα κάθε τι καινούργιο σε σχέση με τους ενήλικες. Μάλιστα, διαχωρίζει τους νέους από τους ενήλικες, υποστηρίζοντας ότι οι πρώτοι είναι η γενιά «screenagers» πολίτες μιας νέας τάξης πραγμάτων, όπου κυριαρχεί η εικόνα και η διαντίδραση, ενώ οι δεύτεροι είναι η γενιά «Boomer», που μεγάλωσαν με την τηλεόραση και την παθητική παρακολούθηση εικόνων.(Tapscott, 1998)

2.4 Η σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η οπτικοακουστική παιδεία (Παιδεία στα Μέσα και Οπτικοακουστική Έκφραση) αποτελεί μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική πρόταση, που στοχεύει να καλλιεργήσει δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και ικανότητες στους νέους. Η εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες στοχεύει περισσότερο σε μια εμπειρία- εφόδιο για τη μελλοντική αρμονική κοινωνικοποίηση τους και όχι να τους κάνει σκηνοθέτες, όπως πολλοί ισχυρίζονται (Primary Education Working Group, 2003:4). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και φορείς όπως η Unesco, υποστηρίζει αυτή την προσπάθεια και αποτελεί έναν διευρωπαϊκό συντονιστή των δράσεων οπτικοακουστικής παιδείας (Ανδριοπούλου, 2012: 64).

Κρίνεται αναγκαίο να επισημάνουμε τα οφέλη από την εφαρμογή της οπτικοακουστικής παιδείας. Προβλέπεται η αντιμετώπιση των ανισοτήτων πρόσβασης στα οπτικοακουστικά κείμενα, εφόσον μέσα από τις οπτικοακουστικές δραστηριότητες όλοι έχουν ισότιμη πρόσβαση σε αυτά. Επιπλέον, η καλλιέργεια δεξιοτήτων «ανάγνωσης» και «γραφής» προάγει τη συμβολή της οπτικής επικοινωνίας στην κοινωνικοποίηση (Primary Education Working Group, 2003:49).

Επιπρόσθετα, η Ε.Ε. τονίζει ότι οι δημιουργικές οπτικοακουστικές δραστηριότητες υποστηρίζουν, αφενός, την κατάκτηση των μέσων και αφετέρου την δημιουργία μηνυμάτων, που προάγουν την ισότητα ανεξάρτητα από φύλο, εθνικότητα και οικονομική κατάσταση και είναι προσβάσιμα, για απόλαυση, από όλους αδιακρίτως τους νέους (EACEA, 2010/03: 14). Είναι σαφές ότι οι απόψεις αποτυπώνουν τις καλές προθέσεις, που όμως, στην πράξη είναι ιδιαίτερα δύσκολο να πραγματοποιθούν. Τις κρίνουμε ως ένα θετικό πρώτο βήμα, σε μια προσπάθεια, που θέλει μεγάλη οικονομική ενίσχυση, αλλά και προσεγμένο σχεδιασμό, για να ευοδωθεί.

Η οπτικοακουστική παιδεία καλλιεργεί την σημασία της απόλαυσης από τα κείμενα, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Livingstone & VanderGraff, 2010: 3). Οι μαθητές μαθαίνουν να τηρούν μια κριτική στάση απέναντι στα οπτικά κείμενα και να εκφράζουν απόψεις δίχως αδράνεια και παθητικότητα (Θεοδωρίδης, 2013:4). Γίνονται οι σκεπτόμενοι καταναλωτές των μέσων που αποστασιοποιούνται και σκέφτονται αντικειμενικά, ενώ εκτιμούν την αισθητική απόλαυση (Buckingham, 1998: 118).

Η οπτικοακουστική παιδεία είναι μια παιδεία για όλους τους πολίτες του κόσμου. Τα οπτικοακουστικά κείμενα συμβάλλουν στο να αποκτήσουμε και μια «άλλη» ματιά στα πράγματα. Η επαφή με έργα από άλλους πολιτισμούς βοηθά να

καταλάβουμε τις διαφορές και τις ομοιότητες μας, να αποδεχτούμε το ξένο και να αναπτύξουμε την πολυεθνική μας ταυτότητα (Primary Education Working Group, 2003:6). Η Unesco υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στα μέσα θα βοηθήσει στην πολιτισμική έκφραση, αλλά και στην διάδοση τους κατακτώντας μια πολιτισμική συνοχή ανάμεσα στα έθνη, γεγονός που θα άρει τις ανισότητες (Wilson C. κ.α., 2011: 25)

Ο μαθητής της οπτικοακουστικής παιδείας γίνεται ενεργός πολίτης. Δεν είναι ο παθητικός αποδέκτης της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Προβληματίζεται γύρω από την κοινωνία και αναζητά τις δικές του πρωτότυπες λύσεις, αποτυπώνοντας τη δική του έκφραση. Η οπτικοακουστική εκπαίδευση προβάλλει και ενισχύει την φωνή των νέων (Masek, 2012: 327). Τα μικρά καθημερινά προβλήματα και τα προσωπικά βιώματα γίνονται δημιουργικά οπτικά κείμενα, αξιολογούνται και σχολιάζονται, χτίζοντας τη μετάβαση του μαθητή σε ενεργό πολίτη (Buckingham, 2000:178). Προγράμματα της Ε.Ε., όπως το *Youth In Action*, στηρίζουν τέτοιες δράσεις. Στοχεύουν στην ενίσχυση -παρότρυνση της συμμετοχής των νέων σε δημιουργικές καινοτόμες οπτικοακουστικές δημιουργίες μέσα από τις οποίες εκφράζονται για θέματα όπως ρατσισμός, διακρίσεις, θρησκεία και ενεργοποιούνται να «κάνουν πολιτική» (EACEA, 2010/03: 108-109).

Είναι σαφές ότι όλες οι δραστηριότητες της οπτικοακουστικής παιδείας επιδιώκουν να φέρουν σε επαφή τους μαθητές με τη σημασία της δημοκρατικής ζωής. Η συνεργατικότητα, η λήψη αποφάσεων της ομάδας, η κριτική σκέψη, ο προβληματισμός και η καινοτόμα δημιουργική έκφραση αποτελούν δράσεις που βιωματικά καλλιεργούν στο μαθητή όψεις της δημοκρατικής διαβίωσης (Livingstone & Vander Graff, 2010:3). Η δημοκρατία δεν είναι μόνο η ψηφοφορία, αλλά ένας τρόπος ζωής (EACEA,2010/03:22). Οι νέοι επιλέγουν να συμμετέχουν στη δημοκρατία μέσα από καινοτόμους, πρωτότυπους τρόπους, ένας από τους οποίους είναι και η δημιουργία οπτικοακουστικών κειμένων δίνοντας μια δημιουργική πνοή στην βαθύτερη ουσία της δημοκρατίας (ό.π.: 86) Η δημιουργικότητα στη δημοκρατία αφήνει τους νέους- μέσα από την οπτικοακουστική παιδεία- να μιλήσουν αποτυπώνοντας προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν δίχως φόβο είτε ταμπού (ο.π.:106).

Επισημαίνουμε, σύμφωνα με την Ε.Ε., ο βασικός στόχος της δημοκρατικής ζωής είναι να παρέχει ευκαιρίες στους νέους να γίνονται δημιουργικοί και να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού στα Μέσα. Με αυτό τον τρόπο βελτιώνουν την

κριτική σκέψη και κατανοούν τη σημασία της ελευθερίας της έκφρασης. Οι δραστηριότητες κρίνονται απαραίτητο να ξεκινούν από το σχολείο (ο.π.:120).

2.5 Η οπτικοακουστική παιδεία στην Ελλάδα

Το 1981 η Σοφία Μαντούβαλου υποστήριζε ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση αδυνατεί να προλάβει τις τεχνολογικές εξελίξεις και είναι ανάγκη θεσμοθέτησης οπτικοακουστικής παιδείας (Μαντούβαλου,1981:215). Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε κάποια κομβικά σημεία-σταθμούς στη θεμελίωση της οπτικοακουστικής παιδείας στην Ελλάδα.

Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση

Η Ε.Τ. (εκπαιδευτική τηλεόραση) είναι διεθνώς αναγνωρισμένη και αποτελεί ένα καινοτόμο προνομιακό μηχανισμό διάχυσης της γνώσης(Παπαδημητρίου, 2011: 100). Συντελεί στη μάθηση, αντίληψη και επικοινωνία(Διαμαντάκη κ.α., 2001: 26) φέρνοντας σε επαφή το μαθητή με το πολυτροπικό κείμενο και με θεματικές που ξεπερνούν τα όρια του αναλυτικού προγράμματος σπουδών(Παπαδημητρίου, 2011:100). Αποτελεί τη συνισταμένη των οπτικοακουστικών μέσων και πρακτικών(Διαμαντάκη κ.α.,2001: 27) και συμβάλει στον οπτικοακουστικό γραμματισμό, εφόσον ο θεατής εκτίθεται σε κείμενα, τα οποία αναλύει, συνθέτει και χτίζει νέα γνωστικά σχήματα (Παπαδημητρίου, 2011: 101).

Στην Ελλάδα η Ε.Τ.(υπάγεται στο Υ.ΠΑΙ.Θ.) εμφανίστηκε με καθυστέρηση το 1977. Στόχος η παραγωγή και προβολή προγραμμάτων που στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, πληροφορούν και προβληματίζουν σε θέματα τα οποία απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία.

Αποτελεί, αναμφισβήτητα, μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση και απευθύνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προάγοντας ταυτόχρονα την οπτικοακουστική παιδεία (Τσακαρέστου, 2011).Η ελληνική εκπαιδευτική τηλεόραση από νωρίς συνοδεύτηκε με απογοητεύσεις (Διαμαντάκη κ.α.,2001:38). Πολλοί υποστήριξαν ότι είναι ένας θεσμός που απέτυχε, γιατί οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν τον τρόπο σωστής αξιοποίησης του υλικού και των δυνατοτήτων, αλλά και γιατί ο χρόνος της στη δημόσια τηλεόραση ήταν περιορισμένος(ό.π.:46). Η Ε.Τ. περνάει στην ψηφιακή εποχή, ακόμα και ύστερα από το κλείσιμο της ΕΡΤ, απλώνεται διαδικτυακά και συνεχίζει το έργο της.

Το 2009 με το διαδικτυακό τόπο edutv.gr αντιμετωπίζει το χωροχρονικό περιορισμό της δημόσιας μετάδοσης (Παπαδημητρίου, 2011:111) και συνδέεται με ιστοτόπους κοινωνικής δικτύωσης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να κατεβάζουν «βίντεο κατ' απαίτηση» και να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα στην τάξη, τα οποία μπορούν να ανεβάσουν στο ιντερνέτ και να τα αξιολογήσουν (πλατφόρμα icreate.gr) (Τσακαρέστου, 2011). Το *Edutubeplus* στηρίζεται στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα *econtentplus* για την αξιοποίηση video στα ευρωπαϊκά σχολεία, το οποίο προβάλλει και υποστηρίζει δράσεις οπτικοακουστικής παιδείας (Παπαδημητρίου, 2011:112), όπως και ο διαγωνισμός που θα εξετάσουμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας.

Το πρόγραμμα «Μελίνα Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

Το 1995 ξεκινά η πιλοτική εφαρμογή μιας παλιότερης ιδέας της Μελίνας Μερκούρη³¹. Το πρόγραμμα «Μελίνα Εκπαίδευση και Πολιτισμός» λειτουργεί μέχρι το 2001, σε 93 Δημοτικά σχολεία –μεταξύ αυτών 88 Δημόσια από όλη την Ελλάδα και την Κύπρο. Στη δεύτερη φάση του (2001-2004), φάση *Σχεδίου Γενίκευσης* (επιμορφωτικές/εργαστηριακές συναντήσεις) συμμετείχαν άλλα 32 Δημοτικά σχολεία. Το πρόγραμμα στόχευε να αναδείξει, μέσα από καινοτόμες δραστηριότητες την πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, να αναβαθμίσει την Αισθητική Αγωγή και να εντάξει τις Τέχνες: Θέατρο, Μουσική, Χορό, Εικαστικά και την Οπτικοακουστική παιδεία στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου είχαν περιθωριοποιηθεί.

Χωριζόταν σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, παρουσία κλιμακίου καλλιτεχνών και δημιουργικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αξίας και αναφοράς. Απώτερος σκοπός ήταν η θετική στάση των εκπαιδευτικών για την Τέχνη και τον Πολιτισμό και παράλληλα η καλλιέργεια της καλλιτεχνικής διάστασης στην Εκπαίδευση.

Η θεματολογία αφορούσε μεταξύ άλλων στην εικαστική, μουσική, θεατρική, οπτικοακουστική δημιουργία, μέσω σχεδίων Εργασίας, έτσι, ώστε ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο, να γίνει ένας χειριστής των νέων μέσων και εφαρμογών, αλλά να καταλάβει την

³¹ Πληροφορίες αντλήσαμε από την ιστοσελίδα

http://www.melinamercourifoundation.org.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=97&lang=el

βαθύτερη και ουσιαστικότερη σημασία της τεχνολογίας και της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.Μάλιστα, από τη ζύμωση του προγράμματος δημιουργήθηκαν και τέσσερις θεματικοί φάκελοι με εκπαιδευτικό υλικό για τη Μουσική, Χορό, Θέατρο, Οπτικοακουστική έκφραση σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας και των Επιστημών. (*Η Ματιά των Εικαστικών, Μια μάγισσα στην Τάξη μας, Βροχές κάθε Λογής, Ο ήχος της Μουσικής*).

Το πρόγραμμα, σύμφωνα με το συντονιστή Μ. Θεοδωρίδη³², αποσκοπούσε να οικοδομήσει δεξιότητες χρήσης των οπτικοακουστικών εργαλείων, ώστε οι εμπλεκόμενοι να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από αυτά, αλλά και ικανότητες κριτικής ανάλυσης, κατανόησης και συνειδητοποίησης της σημασία των οπτικοακουστικών κειμένων (Θεοδωρίδης,2010:101). Ωστόσο, παρόλη την προσπάθεια εξακτίνωσής του προγράμματος σε όλη την Ελλάδα σταμάτησε το 2004.

ΙΟΜ (Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων)

Δραστηριότητες οπτικοακουστικής παιδείας αναλάμβανε και το ΙΟΜ (Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων) ως ένας συμβουλευτικός φορέας, επίσημος ελληνικός εκπρόσωπος της παιδείας στα μέσα για την Ευρωπαϊκή Ένωση(Ανδριοπούλου, 2012: 55). Δυστυχώς, έκλεισε λόγω της οικονομικής κρίσης.

«Πάμε Σινεμά;»

Το πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά;» αποτελεί μια πρόταση του Φεστιβάλ Κιν/φου Θεσσαλονίκης με τη στήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που επιδιώκει τη γνωριμία των μαθητών με την 7^η Τέχνη και την οπτικοακουστική αφήγηση. Εφαρμόστηκε σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με διαφορετικά προγράμματα που κινούνταν στην ίδια δομή και στον ίδιο άξονα από το 1999 μέχρι και το 2003. Μάλιστα, στους μαθητές Β/βαθμιας δινόταν η ευκαιρία με την καθοδήγηση ειδικών να δημιουργήσουν ταινία, η οποία προβαλλόταν στο τέλος της χρονιάς σε διαγωνιστικό φεστιβάλ. (Αθανασάτου, Καλαμπάκας, Παραδείση, 2011:13).

³² Σήμερα ο Μ. Θεοδωρίδης μέσω του *Καρπού*, Κέντρου Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, οργανώνει δράσεις που αφορούν στην οπτικοακουστική παιδεία
<http://www.karposontheweb.org/el-gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%B7.aspx>

Φεστιβάλ «Ολυμπίας» και Φεστιβάλ «Ζιζάνιο»

Δύο είναι τα φεστιβάλ, που σχεδιάστηκαν για παιδιά προβάλλοντας την οπτικοακουστική παιδεία. Το διεθνές φεστιβάλ «Ολυμπίας» για παιδιά και νέους, το οποίο ξεκίνησε το 1997 και το φεστιβάλ «Ζιζάνιο», που αναπήδησε από το προηγούμενο και ξεκίνησε το 2001. Οι μικροί δημιουργοί ενθαρρύνονται να φτιάξουν οπτικοακουστικά κείμενα μέσα από workshops και να τα δουν να προβάλλονται, δίνοντας έμφαση στη δημιουργικότητα τους (BFI, 2011: 33).

Κλείνοντας η έρευνα του B.F.I. (B.F.I., 2011: 5), τονίζει ότι στην Ελλάδα το σχέδιο οπτικοακουστικής παιδείας, είναι απαραίτητο να γίνει υποχρεωτικό σε όλα τα σχολεία(ό.π.:5), ωστόσο, ακόμα και η δυνατότητα πιλοτικής εφαρμογής, λόγω της οικονομικής κατάστασης παραμένει σε αδράνεια.

Κεφ. 3 «ΕΝΑΣ ΠΛΑΝΗΤΗΣ...ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ»

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε το σκοπό, τους στόχους και τους άξονες του διαγωνισμού μαθητικών ταινιών *«Ένας Πλανήτης...μια ευκαιρία»*.

3.1 Ο διαγωνισμός

Το 2010-11 ξεκινά ο μαθητικός διαγωνισμός ταινιών *«Ένας Πλανήτης...μια Ευκαιρία»*. Είναι μια προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών στην οπτικοακουστική αγωγή. Ο διαγωνισμός απευθύνεται σε σχολεία ιδιωτικά και δημόσια και μαθητές του μεγάλου κύκλου των Δημοτικών σχολείων, αλλά και των Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας. Επίσης, στο διαγωνισμό μπορούν να συμμετάσχουν ελληνόφωνες σχολικές μονάδες της ομογένειας που λειτουργούν στο εξωτερικό. Την επόμενη χρονιά ο διαγωνισμός αλλάζει χέρια από την ΕΡΤ και περνά στη διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Τον υλοποιεί, εφεξής, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης, το Φεστιβάλ ταινιών της Δράμας και πλέον τη ΝΕΡΙΤ.³³ Φέτος, καθώς γράφεται η εργασία, ο διαγωνισμός, σε πείσμα των καιρών, μπαίνει στο πέμπτο έτος του.

Το εγχείρημα αποτελεί μια δημιουργική προσπάθεια οπτικοακουστικής παιδείας στη σύγχρονη Ελληνική σχολική πραγματικότητα. Μέσα από διατυπωμένους σκοπούς και άξονες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την Τέχνη του Κινηματογράφου και καλούνται να δημιουργήσουν τα δικά τους οπτικοακουστικά κείμενα. Οι θεματικοί άξονες π.χ. ρατσισμός, διαδίκτυο κ.α. γίνονται ένα εφαλτήριο και μια πρόκληση για τους μαθητές να προβληματιστούν και να αποτυπώσουν τη δική τους φωνή πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

Το γεγονός αυτό αποκτά μια ιδιαίτερη διάσταση. Είναι από τις μοναδικές ευκαιρίες στην Ελλάδα των μεγάλων προβλημάτων να δοθεί ένα βήμα στους νέους να εκφραστούν οπτικοακουστικά, ακόμα και όταν το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής

³³ Πληροφορίες στις οποίες βασιστήκαμε για τη συγγραφή του κεφαλαίου αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα:

<http://dipe-serron.gr/5%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C>

Ανακτήθηκε στις 10/3/2015 13:15

Δυστυχώς, το υλικό της πρώτης χρονιάς, μετά το κλείσιμο της ΕΡΤ, η οποία ήταν και η μόνη διοργανώτρια δεν είναι προσβάσιμο, με αποτέλεσμα το υλικό της έρευνάς μας ξεκινά από τη δεύτερη.

δυστυχώς υπονομεύεται και περιθωριοποιείται από τη σχολική πραγματικότητα. Συνάμα, δίνεται η δυνατότητα, οι μαθητές να αποκτήσουν εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν ενεργοί πολίτες και να ζουν με αξιοπρέπεια και σεβασμό στη Δημοκρατία.

Ο διαγωνισμός αφορά σε μαθητές ενός σχολείου, είτε μιας τάξης ενός σχολείου είτε μεμονωμένου τμήματος. Είναι απαραίτητη η παιδαγωγική καθοδήγηση της μαθητικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Επίσης, απαιτείται η έγγραφη άδεια των γονέων, καθώς οι ανήλικοι μαθητές θα εκτεθούν. Στους ενδιαφερόμενους μοιράζεται υποστηρικτικό υλικό, το οποίο αποσαφηνίζει την οπτικοακουστική γλώσσα και παράλληλα προσφέρει πρακτικές συμβουλές στη διαδικασία του γυρίσματος των ταινιών Επιπλέον, οργανώνονται σε Θεσσαλονίκη και Αθήνα επιμορφωτικές διημερίδες εκπαιδευτικών, από εμπνευστές του προγράμματος, που, ωστόσο, λόγω της οικονομικής συγκυρίας, μάλλον, μειώθηκαν.

Σύμφωνα με το διαγωνισμό οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν δεκάλεπτα οπτικοακουστικά κείμενα. Τα κριτήρια επιλογής είναι η άρτια και ολοκληρωμένη δραματουργικά πλοκή και η αισθητική πληρότητα. Οι ταινίες επιλέγονται από καλλιτεχνική επιτροπή. Ενδεικτικά αναφέρω τα μέλη Αντώνη Παπαδόπουλο, καλλιτεχνικό διευθυντή του φεστιβάλ Μικρού Μήκους Δράμας, Γιάννη Πούλιο, εκπαιδευτικό- υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων Π.Ε. Σερρών, Σοφία Παπαδημητρίου, στέλεχος Δ/σης Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης κ.α.

Η βράβευση των ταινιών γίνεται σε ειδική εκδήλωση στο Υπουργείο Παιδείας, ενώ αναρτώνται στην πλατφόρμα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης www.i-create.gr και είναι προσβάσιμες από όλους τους χρήστες. Κάποιες από τις βραβευμένες προβάλλονται στο φεστιβάλ της Δράμας, ενώ θα προβάλλονται και από τη NEPIT. Τα βραβεία χωρίζονται σε καλύτερης ταινίας Πρωτοβάθμιας/ Δευτεροβάθμιας, τιμητικών διακρίσεων, ειδικών βραβείων και βραβείων animation³⁴.

3.2 Σκοπός του διαγωνισμού και άξονες

«Σκοπός του διαγωνισμού είναι να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να εκφραστούν καλλιτεχνικά, να γίνουν δημιουργοί, να εξοικειωθούν με τη «γλώσσα» της κινηματογραφικής αφήγησης και να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικοακουστικής αγωγής. Ακόμη να γίνουν κριτές, μελετητές και

<http://dipe-serron.gr/5%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C>

Ανακτήθηκε στις 10/3/2015 13:15

ερευνητές του περιβάλλοντός του και να ευαισθητοποιηθούν ως προς την ανάγκη προστασίας του πλανήτη και εξασφάλισης όρων αξιοπρεπούς διαβίωσης για όλους τους κατοίκους του»³⁵.

Ο διαγωνισμός αποβλέπει στην προαγωγή της οπτικοακουστικής παιδείας. Με σαφήνεια καθορίζεται η προσπάθεια εμπλοκής των νέων στην δημιουργία οπτικοακουστικών κειμένων. Διαπιστώνουμε ότι επιδίωξη του διαγωνισμού είναι μαθητοκεντρική και εστιάζεται στο να ενεργοποιήσει το μαθητή, ώστε να εκφράσει σκέψεις και απόψεις, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά του. Δίνοντας έμφαση, στην «ανάγνωση» αλλά κυρίως, στη «γραφή» του οπτικοακουστικού Γραμματισμού, προσπαθεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατασκευάσουν μηνύματα, να γνωρίσουν και να μάθουν την ιδιαίτερη γλώσσα του κινηματογράφου.³⁶

Παράλληλα, αποσκοπεί, να οξύνει την κριτική ικανότητα των μαθητών. Έχει ως πρόθεση να τονώσει τη δημιουργικότητα και να τους ενεργοποιήσει, να εμβαθύνουν στα βαθύτερα αίτια που αφορούν το περιβάλλον και τη ζωή τους. Προσπαθεί να καταπολεμήσει την παθητική αποδοχή μηνυμάτων και προβάλλει την καλλιέργεια του ενεργού πολίτη που κρίνει, αξιολογεί και ελέγχει όλες τις πληροφορίες, που δέχεται, σε σχέση με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του.

Συνάμα, ο διαγωνισμός παρακινεί τους μαθητές να προβληματιστούν πάνω στην προστασία του πλανήτη και τη διασφάλιση της αξιοπρεπούς διαβίωσης. Αυτός ο στόχος είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο μαθητής- δημιουργός καλείται να σκεφτεί, να προτείνει λύσεις και να τις οπτικοποιήσει πάνω σε προβλήματα παγκόσμια που μαστίζουν την κοινωνία. Η οπτικοακουστική παιδεία εκτός από δημιουργία και ελκυστικό παιχνίδι με τα μέσα είναι μια ευκαιρία να ακουστεί και η περιθωριοποιημένη φωνή των νέων.

Η δραστηριότητα αποτυπώνει τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συγκυρίες στο μικροεπίπεδο του σχολείου/οικογένειας, μέσα από το παιδικό δημιουργικό βλέμμα. Παρατηρούμε ότι ο διαγωνισμός αποσκοπεί οι μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες και να εκτιμήσουν τη σημασία της αξιοπρέπειας, του σεβασμού των δικαιωμάτων, καταφέροντας να ζήσουν έναν δημοκρατικό βίο. Προσπαθεί να μυήσει τους μαθητές στην Τέχνη του κινηματογράφου και παράλληλα να τους μάθει να

³⁵ <http://www.sch.gr/197-2010-04-14-13-26-49/2483-3-l-r>

Ανακτήθηκε στις 22/5/2014 17:00

³⁶ <http://dipe-serron.gr/5%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C>

Ανακτήθηκε στις 10/3/2015 13:15

σκέπτονται να κρίνουν να αξιολογούν και να προβληματίζονται έτσι ώστε να αποκτήσουν σημαντικά εφόδια ως πολίτες της Ευρώπης. Διαπιστώνουμε ότι οι στόχοι του διαγωνισμού συνάδουν με τις κατευθύνσεις της οπτικοακουστικής αγωγής και γραμματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι βασικοί θεματικοί άξονες του διαγωνισμού πάνω στους οποίους εστιάζουν οι παιδικές δημιουργίες μέχρι το 2014 είναι ενδεικτικά: *«περιβάλλον, ειρήνη, φτώχεια, μετανάστευση, ρατσισμός, εκπαίδευση, οικογένεια κυκλοφοριακή αγωγή, η εικόνα στη ζωή μας, ανθρώπινες σχέσεις, διαδίκτυο»*³⁷

Είναι σύγχρονα παγκόσμια κοινωνικά προβλήματα και ενδιαφέρει να εστιάσει η παιδική οπτική πάνω σε αυτά. Το Σεπτέμβριο του 2014 η θεσμοθέτηση από το Υπουργείο Παιδείας του «Κοινωνικού Σχολείου»³⁸, βρίσκει σύμφωνους τους δημιουργούς του διαγωνισμού. Οι άξονες επαναδιατυπώνονται με βάσει τις αρχές του «Κοινωνικού Σχολείου» (Άθληση-διαβίου άσκηση, διατροφή, ολυμπισμός, διαδίκτυο, αισθητική, ρατσισμός, χουλιγκανισμός, ναρκωτικά, κάπνισμα, ατυχήματα) και δηλώνεται ότι προάγονται μέσα από το διαγωνισμό οι αρχές του.³⁹

3.3 Το Υποστηρικτικό Υλικό

Το υποστηρικτικό υλικό που διανέμεται απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και στοχεύει να προσφέρει πρακτικές συμβουλές στη διαδικασία του γυρίσματος των ταινιών και να αποσαφηνίσει τις πιο βασικές έννοιες. Συνοδευτικά, μοιράζεται και το έντυπο υλικό από το πρόγραμμα *«Πάμε Σινεμά;»*.

³⁷ <http://www.sch.gr/197-2010-04-14-13-26-49/2483-3-l-r> Ανακτήθηκε στις 22/5/2014 17:00

³⁸ Κοινωνικό Σχολείο είναι ένα πρόγραμμα δράσεων και εκδηλώσεων με την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Στοχεύει στην καλυτέρευση της ποιότητας ζωής των μαθητών και τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, μέσα από γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να γίνουν υγιείς και ενεργοί πολίτες. Το πρόγραμμα γίνεται παράλληλα με τα σχολικά μαθήματα και περιλαμβάνει 14 θεματικούς άξονες (άθληση, ρατσισμό και ανθρώπινα δικαιώματα, ναρκωτικά, κ.τ.λ.) Δίνεται βαρύτητα σε θέματα ρατσισμού και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Προτείνεται η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, ενώ προβάλλεται η ισότιμη ένταξη και συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή. Βλ. και 58β/1-9-2014 και 187363/ΓΔ4 19.11.2014 αποφάσεις του Υ.ΠΑΙ.Θ.

³⁹ <http://dipe-serron.gr/5%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C>
Ανακτήθηκε στις 10/3/2015 13:15

Στο πρώτο μέρος αναλύονται τα βήματα. Ενημέρωση γονέων/γραπτή συγκατάθεση, επιλογή του θέματος της ταινίας μαζί με τα παιδιά (Πούλιος, 2013:4), χωρισμός σε ομάδες και αρμοδιότητες, γραφή σεναρίου και κατακερματισμός σε πλάνα, χρονοδιαγράμματα(ό.π.:5). Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται επισημάνση στην εξοικείωση των παιδιών με την κινηματογραφική γλώσσα και το ιδιαίτερο είδος της ταινίας μικρού μήκους(ό.π.:6), δηλαδή της «ανάγνωσης» οπτικοακουστικών κειμένων, παρατίθενται, μάλιστα, ιστοσελίδες για την άντληση υλικού(ο.π.:9-10). Υπάρχουν καρτέλες γυρισμάτων(ό.π.:6), storyboards (ό.π.:7) και πληροφορίες για το γύρισμα και το μοντάζ (ό.π.:8).

Στη συνέχεια, θίγονται, συνοπτικά, οι κανόνες συνέχειας και αληθοφάνειας (κανόνας 180 μοιρών, χωροταξική σχέση και συνέχεια από πλάνο σε πλάνο) (ό.π.:10-13). Ακολουθεί η γλώσσα του κινηματογράφου, όπως ορισμοί, μεγέθη πλάνων(ό.π.:14-15), σκόπευση, γωνίες λήψης, συνδεσμολογία(ό.π.:16-17). Παρατίθενται πρακτικές συμβουλές όπως π.χ. η σημασία του ρεπεράζ, συμβουλές για τον ήχο και τον εξοπλισμό(ό.π.:18-22) και τέλος ένα παράρτημα πάνω στη χρήση των προγραμμάτων format factory και movie maker(ό.π.:23-50).

Διαπιστώνουμε ότι το υλικό αποτελεί μια χρήσιμη πρακτική βοήθεια στη διαδικασία της κινηματογράφησης. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο το υλικό να εμπλουτιστεί. Είναι απαραίτητο να συμπεριλάβει μια υποδειγματική δραστηριότητα ανάλυσης ταινίας μικρού μήκους με βάσει τις προσδοκίες του διαγωνισμού, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν σαφείς στόχους ως προς την οπτικοακουστική «ανάγνωση». Παράλληλα, χρειάζεται να συμπεριλάβει μερικές εισαγωγικές/δημιουργικές δραστηριότητες οπτικοακουστικής έκφρασης έτσι ώστε αβίαστα να γνωρίσουν οι μαθητές τη δημιουργική διαδικασία. Τέλος, οφείλει να προσδιορίσει με σαφήνεια το ρόλο του «μαέστρου- εκπαιδευτικού»(ό.π.:5).

Το υλικό του προγράμματος *Πάμε Σινεμά*; δημιουργήθηκε το 2002-2003 από μια ομάδα σκηνοθετών, εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών προκειμένου να φέρει τα παιδιά σε επαφή με τον Κινηματογράφο. Υπάρχουν ξεχωριστά έντυπα για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με το επίπεδο. Το υλικό για την πρωτοβάθμια με απλά λόγια, πλούσιες εικόνες και ελκυστικό τρόπο πληροφορεί για το τι είναι ο Κινηματογράφος και ποια τα είδη του (Κιούκας, 2002:1) όπως και

ποιες είναι οι άλλες μορφές οπτικοακουστικής έκφρασης(π.χ. ρεπορτάζ, διαφήμιση) (ό.π.:2)

Ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις απαρχές του σινεμά με βασικές ημερομηνίες, οι οποίες σταματούν κάπως απότομα και αδικαιολόγητα μέχρι το 1968 (ό.π.:3) Στη συνέχεια, εξηγεί την κινηματογραφική αφήγηση. Κάνει λόγο για εικόνες, που είναι κινούμενες- αντίθετα με φωτοιστορίες και κόμικς-και διαθέτουν ήχους(ό.π.:4-5). Οι εικόνες αναλύονται και διακρίνονται ως πλάνα(ό.π.:5). Παρατηρούμε ότι εξηγείται η σημασία του πολυτροπικού μηνύματος και μας εισάγει στο οπτικοακουστικό κείμενο.

Με την ιστορία «Τι είδε η Ελένη στο Στούντιο;» (ό.π.:7-15) γνωρίζουμε τις ειδικότητες ενός κινηματογραφικού συνεργείου (απουσιάζουν, ωστόσο, ο μακιγιέρ και ο ηχολήπτης), ενώ με αφορμή το *Τσίρκο* και το *Ντάμπο το Ελεφαντάκι* γίνεται μια προσέγγιση γνωριμίας της γραπτής μορφής του σεναρίου, του ντεκουπάζ (σημειώσεις του σκηνοθέτη) (ό.π.:16-26).Γραπτές οδηγίες, επιλογές και κινηματογραφικοί όροι αντιπαραβάλλονται με storyboard και το τελικό αποτέλεσμα. Κλείνοντας, υπάρχει ένα ενδιαφέρον γλωσσάρι, όπου εξηγούνται όροι όπως κάδρο, πλάνο, θέση της κάμερα, ήχος, ντεκουπάζ, μιξάζ.

Το υλικό για τη δευτεροβάθμια κινείται στους ίδιους άξονες, ωστόσο, απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά και γίνεται πιο αναλυτικό. Για παράδειγμα με διεξοδικό τρόπο παρουσιάζει τα στάδια μιας ταινίας και αφορμάται από την *Σκιά των τεσσάρων Γιγάντων*, για να αναλύσει το σενάριο, το ντεκουπάζ τα storyboard και το τελικό αποτέλεσμα (Κιούκας, 2003:20-45). Και τα δύο έντυπα αποτελούν μια ολοκληρωμένη και προσεγμένη προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών στην οπτικοακουστική έκφραση.

3.4 Η σημασία του κινηματογραφικού κειμένου για το διαγωνισμό

Το κινηματογραφικό κείμενο και ιδιαίτερα η ταινία μικρού μήκους αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στο σχολείο (Πούλιος, 2013:4). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και να γίνει εφελτήριο δημιουργικών συζητήσεων και δράσεων. Ενδεικτικά μπορεί να συνδυάσει τη Γλώσσα(γραφή κειμένων, σενάριο) τα Μαθηματικά (υπολογισμούς, μετρήσεις), τη Μουσική(δημιουργία soundtrack), τα

Εικαστικά(σκηνογραφία κ.α.). Αποτελεί μια ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός(ό.π.).

Οι υπεύθυνοι του διαγωνισμού υποστηρίζουν ότι το οπτικοακουστικό κείμενο μπορεί να εμπλακεί σε όλα τα προγράμματα του σχολείου, για παράδειγμα Αγωγή Υγείας, Ρατσισμός κ.α.(ό.π.) ευαισθητοποιώντας με ελκυστικό τρόπο τους μαθητές στα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας. Αποτελεί μια δημιουργική προσπάθεια, που παρόλες τις δυσκολίες, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την οπτικοακουστική Αγωγή και να εκφράσουν τη δική τους άποψη και τον προβληματισμό. Από τις βραβευμένες ταινίες του διαγωνισμού επιλέξαμε, στο πλαίσιο της έρευνας μας, εκείνες που έχουν ως θεματική το ρατσισμό.

Κεφ. 4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι ταινίες που επιλέξαμε για την ανάλυση (Παράρτημα Ι) είναι βραβευμένες δημιουργίες παιδιών Δημοτικού. Το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται στην ιδιαίτερη ματιά τους πάνω στο ρατσισμό. Τίθεται, λοιπόν, το βασικό ερώτημα με ποια στοιχεία οπτικής ρητορικής γίνεται η αναπαράσταση του ρατσιστικού φαινομένου; Ποιες μορφές (φυλετική, κοινωνική, διαφορά, προκατάληψη, στερεότυπα, εθνικισμός) συναντούμε στα κείμενα; Τα παιδιά πώς επιλέγουν να αναπαραστήσουν τη διπολικότητα (Hall, 1997:229) «κυρίαρχος» / «κυριαρχούμενος» «εμείς» / «άλλος» και τη σχέση εξουσίας που απορρέει; Αν, όπως υποστηρίζει ο Hall, η διαφορά μιλάει από μόνη της και μαρκάρει τη ματιά μας (ό.π.:230) πώς τα παιδιά αποτυπώνουν τον «άλλο», αλλά και το «εμείς» στα κείμενα τους; Ποιες είναι οι συμπαραδηλώσεις;⁴⁰

Ο Hall υποστηρίζει ότι η διπολική αναπαράσταση μας δίνει τις δύο όψεις άσπρο/μαύρο προκειμένου, μέσα από τη διαφορά, να παραχθεί, ουσιαστικότερα, η νοηματοδότηση. Στο τέλος διαπιστώνει ότι είτε συνυπάρχουν και οι δύο όψεις μαζί (ό.π.:229) είτε επιδιώκεται η άρση της διπολικότητας με διάφορες στρατηγικές, έτσι ώστε να επιτευχθεί λύση/ αποδοχή της διαφορετικότητας (ό.π.: 270-271). Τίθεται το ερώτημα τα παιδιά, τελικά, δίνουν λύση στα δικά τους κείμενα;

Τα παραπάνω στοιχεία, αν τα εξετάσουμε στον αφηγηματικό άξονα των ταινιών, θα μπορούσαν να πάρουν τη μορφή ενός τρίπτυχου: Θέση (εμφάνιση της διπολικότητας)- Σύγκρουση (σύγκρουση «εμείς» / «άλλος»)-Λύση (αποδοχή του

⁴⁰ Ο Ελβετός γλωσσολόγος Saussure είναι ο εισηγητής της σημειολογίας στην Ευρώπη. Μελέτησε τις εσωτερικές δομές της γλώσσας και τη σχέση της σήμανσης (Χαλεβελάκη, 2010:18). Η θεωρία του στηρίζεται σε ένα δυαδικό σύστημα (ό.π.:20). Κάθε σημείο της γλώσσα αποτελείται από δύο αδιαχώριστα στοιχεία, που συνδέονται μεταξύ τους αυθαίρετα (ό.π.:30). Το σημαίνον, την ακουστική εικόνα, δηλαδή τη μορφή και το σημανόμενο, τη νοητική ιδέα, δηλαδή το περιεχόμενο (ό.π.:20). Συμπεραίνουμε ότι κάθε σημείο είναι συνδυασμός μορφής και περιεχομένου.

Ο Barthes στηρίχτηκε στη θεωρία σημείου του γλωσσολόγου Saussure, αλλά δεν περιορίστηκε μονάχα στη γλώσσα. Επέκτεινε την αποκρυπτογράφηση σε κάθε σύστημα σημείων, όπως τους ήχους ή τις εικόνες (ό.π.:112). Η εικόνα χαρακτηρίζεται από μια δυαδικότητα μηνυμάτων κατ' αναλογία με τη σχέση σημαίνον- σημανόμενο. Στο επίπεδο του σημαίνοντος έχουμε την *καταδήλωση* (Denotive) το κυριολεκτικό μήνυμα, που είναι το εύκολα αναγνωρίσιμο, η απλή περιγραφική αναγνώριση και στο επίπεδο του σημανόμενου έχουμε τη *συμπαραδήλωση* (Connotive), που επιδιώκει την αποκρυπτογράφηση. Είναι ένα επίπεδο ερμηνείας πέρα από την απλή καταδηλωτική περιγραφή. Είναι ο κρυμμένος λόγος, που στηρίζεται σε πολιτιστικά, γνωστικά και κοινωνικά στοιχεία και επιβάλλει στην εικόνα μια δεύτερη έννοια. Το ενδιαφέρον βρίσκεται ακριβώς σε αυτή τη δεύτερη έννοια και πώς ενεργοποιείται επαναπροσδιορίζοντας την αρχική εικόνα (Μπαρτ, 1977/1988: 27-28).

άλλου/ άρση /επίλυση της διπολικότητας)⁴¹. Επιλέγουμε να υιοθετήσουμε το τρίπτυχο και να εστιάσουμε την ανάλυση μας σε αυτό. Από κάθε άξονα του τρίπτυχου θα πάρουμε καρέ ως εικόνα για ανάλυση. Είναι μια τεχνική, που συντελεί να εμβαθύνουμε και να αποκωδικοποιήσουμε, καλύτερα, τα νοήματα, που «χάνονται» κατά την προβολή (Sturken& Cartwright, 2001: 289).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης θα τα δανειστούμε από την *Ανάγνωση των Εικόνων* των Kress& Leeuwen. Η κοινωνική σημειωτική αποτελεί την επιστήμη που μελετά σημεία (σημειωτικούς πόρους) στην κοινωνία (Kress&Leeuwen, 2010: 17). Ο Halliday, πρώτα, μιλώντας για τη γλώσσα, εστιάζει στην κοινωνική της διάσταση (Halliday, 1978:50) και στηριζόμενος στη συστημική λειτουργική προσέγγιση αναζητά μια μεταγλώσσα για την ανάλυση των σχέσεων των σημείων(σημαινόντων και σημαιομένων) (Kress&Leeuwen, 2010:7).

Υποστηρίζει ότι η νοηματοδότηση διακρίνεται σε τρεις «μεταλειτουργίες»: την «αναπαραστατική», που συνιστά την αναπαράσταση της κοινωνίας, τη «διαπροσωπική», όπου η βαρύτητα δίνεται στη δράση, καθώς ο δημιουργός επηρεάζει με τη γλώσσα τον αναγνώστη και την «κειμενική», που συνιστά τη διατήρηση της σχέσης με το περιβάλλον και την πλαισίωση της περίστασης του κειμένου (Halliday, 1985:53).

Οι Kress&Leeuwen εφαρμόζουν τις μεταλειτουργίες στην οπτική επικοινωνία (Kress&Leeuwen, 2010:13) προσπαθώντας να βρουν τις δομές ανάλυσης εικόνων αλλά και πολυτροπικών κειμένων, που χρήζουν αποκωδικοποίησης και ερμηνείας. Τις τρεις μεταλειτουργίες θα χρησιμοποιήσουμε στην ανάλυση

A) Αναπαραστατική μεταλειτουργία

Η αναπαραστατική μεταλειτουργία είναι ο σημειωτικός τρόπος που αναπαριστούμε πλευρές του βιωμένου κόσμου (Kress&Leeuwen,2010:98). Παρατηρούμε δύο μορφές συμμετεχόντων τους διεπιδραστικούς, δηλαδή αυτούς που εμπλέκονται στην επικοινωνιακή πράξη, δημιουργούς και θεατές, αλλά και τους αναπαριστώμενους, δηλαδή αυτούς που αποτελούν το θέμα της επικοινωνίας (άνθρωποι, μέρη, αντικείμενα) (ό.π.:105).

⁴¹ Ανάλογο τρίπτυχο ανάλυσης, από το οποίο επηρεαστήκαμε, συναντήσαμε από την Geraghty, στην προσπάθεια να αναλύσει το ρόλο της γυναίκας στις σαπουνόπερες. Η Geraghty επισήμαινε το τρίπτυχο Ισορροπία- Σύγκρουση/ Έλλειψη Ισορροπίας- Αποκατάσταση Ισορροπίας (Geraghty, 1991: 15)

Στις διαδικασίες αντίδρασης, το άνυσμα δημιουργείται από την κατεύθυνση του βλέμματος και τότε κάνουμε λόγο για Αντιδρώντες (Δρώντες) και Φαινόμενα (Στόχους) (ό.π.:130). Ταυτόχρονα, οι εικόνες περιέχουν και δευτερεύοντες συμμετέχοντες που σχετίζονται με τους κύριους, αλλά όχι ανυσματικά(ό.π.:135). Αυτές είναι οι τοπικές περιστάσεις, το περιβάλλον, για παράδειγμα η σκηνογραφία έχει λιγότερη εστίαση από τους συμμετέχοντες, περιστάσεις μέσων, για παράδειγμα κινήσεις και αντικείμενα των οποίων η ανυσματική ενέργεια δεν είναι ξεκάθαρο που στοχεύει και περιστάσεις συνοδείας, όταν η εικόνα στερείται ανύσματος(ό.π.:136). Οι δύο πρώτες περιστάσεις αναλύονται καλύτερα από την κειμενική μεταλειτουργία, ενώ η τρίτη από την αναλυτική δομή της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας (ό.π.).

Ταυτόχρονα, οι συμβολικές διαδικασίες αφορούν στο τι είναι και τι σημαίνει ο συμμετέχων (ό.π.:176). Ο συμμετέχων μπορεί να αναπαριστά ένα εδραιωμένο νόημα, είτε μια Συμβολική ιδιότητα. (ό.π.) Η συμβολική δομή είναι είτε προσδιοριστική, δηλαδή οι συμμετέχοντες ποζάρουν στο θεατή για να του παραχωρήσουν τη νοηματοδότησή που φέρουν (ό.π.:178), είτε υποδηλωτική, οπότε αναπαριστούν

ιδιότητες, που προκύπτουν εκ των έσω, από τις ιδιότητες του Φορέα, είτε τη δράση του (ό.π.:179).

B) Διαπροσωπική/ Διεπιδραστική μεταλειτουργία

Η διαπροσωπική/ διεπιδραστική μεταλειτουργία εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ του παραγωγού του οπτικού κειμένου και τον αποδέκτη/θεατή (Kress& Leeuwen, 2010:99). Η διεπιδραστική μεταλειτουργία ανιχνεύεται ως προς την απεικονιστική πράξη του βλέμματος (ό.π.:191), την κοινωνική απόσταση, που προκύπτει από το μέγεθος πλαισίου(ό.π.:200), την εμπλοκή ως προς το είδος της γωνίας απεικόνισης (ό.π.:213) και τέλος την εξουσία, που απορρέει από το ύψος θέασης (ό.π.:220).

Η απεικονιστική πράξη του βλέμματος εξετάζει, αν και κατά πόσο τα ανύσματα, όταν οι συμμετέχοντες κοιτάζουν το θεατή, εδραιώνουν μια επαφή μαζί του (ό.π.:191). Στην περίπτωση που το βλέμμα του αναπαριστώμενου κοιτάζει άμεσα τον θεατή, υποστηρίζουμε ότι απαιτεί από αυτόν να εμπλακεί στον φανταστικό, ψευδοκοινωνικό δεσμό και κάνουμε λόγο για εικόνα «κατ' απαίτηση» (ό.π.:192). Στην περίπτωση, που οι αναπαριστώμενοι αδιαφορούν (τα βλέμματά τους δεν συναντούν τους θεατές) και απευθύνονται παρέχοντας μόνο πληροφοριακό υλικό, ως αφόρμιση για σκέψη, τότε έχουμε εικόνα «παροχής» (ό.π.:194).

Η κοινωνική απόσταση στηρίζεται στο μέγεθος του πλαισίου απεικόνισης (ό.π.:200). Οι κοινωνικές μας σχέσεις σχετίζονται με το βαθμό απόστασης που κρατάμε από άλλους. Για παράδειγμα, όσο οικεία είναι μια σχέση τόσο πιο κοντά στεκόμαστε από τους άλλους, ενώ όσο πιο άγνωστη τόσο πιο μακριά (ό.π.:201-202). Ανάλογα, η απεικόνιση των εικόνων αποτυπώνει το βαθμό απόστασης των κοινωνικών σχέσεων μέσα από την κλίμακα των κινηματογραφικών πλάνων κοντινό-μεσαίο-γενικό(ό.π.:). Για παράδειγμα, το γενικό πλάνο μας απομακρύνει από τον αναπαριστώμενο, ενώ το κοντινό μας προσκαλεί να εμπλακούμε συναισθηματικά μαζί του (ό.π.:204).

Η εμπλοκή ως προς τη γωνία απεικόνισης αφορά στην επιλογή του φωτογράφου να απαθανατίσει τη δράση μετωπικά είτε υπό γωνία και τι αυτό συνεπάγεται(ό.π.:213). Όταν η θέαση είναι μετωπική, ο δημιουργός φροντίζει να συμπεριλάβει το θεατή στη δράση, τονίζοντας ότι αυτό είναι μέρος του κόσμου στον

οποίο εμπλεκόμαστε, ενώ στην πλάγια επιλογή ο θεατής, δεν είναι μέρος του κόσμου και αποκλείεται από αυτόν(ό.π.:216).

Το ύψος θέασης ενός αντικειμένου είτε προσώπου σχετίζεται με την εξουσία που προκύπτει από αυτόν που το κοιτάζει(ό.π.:220). Όταν η θέαση γίνεται από ψηλά το αναπαριστώμενο αντικείμενο αντιμετωπίζεται ως μικρό και ασήμαντο, όταν η θέαση είναι από χαμηλά, τότε το αντικείμενο αποκτά κύρος και τέλος όταν η θέαση είναι στο ύψος των ματιών, αυτό συνεπάγεται ισότιμη σχέση χωρίς διαφορά εξουσίας(ό.π.:220-221).

Γ) Κειμενική μεταλειτουργία / Τροπικότητα

Η κειμενική μεταλειτουργία αφορά στο ζήτημα αξιοπιστίας των μηνυμάτων. Σε ποιο βαθμό αυτό που βλέπουμε είναι αληθοφανές; Ποιες επιλογές κάνουν οι παραγωγοί των κειμένων για να εκφράσουν κατάλληλα τα νοήματα τους, ώστε να μας πείσουν ότι είναι αληθινά; (ό.π.:247). Ποια είναι, κάθε φορά, τα κριτήρια αληθοφάνειας που απορρέουν από τις απόψεις, αξίες και πεποιθήσεις των ομάδων (ό.π.:248) Διαπιστώνεται υψηλή τροπικότητα στην περίπτωση που το κείμενο έχει μεγάλη οπτική ρεαλιστική νατουραλιστική αναπαράσταση και χαμηλή τροπικότητα όταν στερείται αληθοφάνειας(ό.π.:254).

Η αναζήτηση της τροπικότητας προκύπτει τόσο από τους δείκτες τροπικότητας όσο και από τη σύνθεση.

Οι Δείκτες τροπικότητας μας βοηθούν να εντοπίσουμε το βαθμό αληθοφάνειας σε ένα κείμενο. Το χρώμα (ένταση, κορεσμός, απουσία) συνιστά έναν από τους πιο σημαντικούς δείκτες. Επίσης, η πλαισίωση (λεπτομερές φόντο, είτε απόλυτη απουσία), η αναπαράσταση στις λεπτομέρειες των συμμετεχόντων (πλήρης είτε με απουσία λεπτομερειών), η φωτεινότητα κ.α.(ό.π.: 256-258).

Η σύνθεση εξετάζει με ποιο τρόπο τα στοιχεία κατασκευάζονται σε μια ενιαία ενότητα(ό.π.:278) και συσχετίζει την πληροφοριακή αξία, την προβολή και την πλαισίωση(ό.π.:279). Η πληροφοριακή αξία εντοπίζει τη διαφορά δεξιάς /αριστερής πλευράς σε μια εικόνα ως μια απεικόνιση του δεδομένου (αριστερά) από το νέο (δεξιά) πληροφοριακό στοιχείο (ό.π.:284-285). Επίσης, διαπιστώνεται ο διαχωρισμός του άνω μέρους ως ιδεώδους και του κάτω ως πραγματική απεικόνιση μιας κατάστασης(ό.π.:292). Επιπρόσθετα, εντοπίζεται η σημασία του κέντρου στην απεικόνιση- ως κέντρο βάρους στην πληροφόρηση από το περιθώριο(ό.π.:301-303).

Συχνή είναι και η εμφάνιση τριπτύχων συνθέσεων που χωρίζονται σε συμμετρικά τρίπτυχα περιθώριο-κέντρο-περιθώριο, αλλά και πολωμένα τρίπτυχα περιθώριο-έλλειψη κέντρου-περιθώριο, που δημιουργούν ένταση στο θεατή (ο.π.:308).

Η προβολή εστιάζει στο διαφορετικό βαθμό προβολής στοιχείων. (ό.π.:310) Για παράδειγμα, όταν θέλουμε να κεντρίσουμε την προσοχή, φροντίζουμε να τονίσουμε το θέμα το προβάλουμε μπροστά, με ευκρίνεια και τονικότητα(καλά φωτισμένο) (ό.π.:311). Τέλος, η ύπαρξη πλαισίωσης απομονώνει το θέμα και το περιθωριοποιεί, ενώ η αποπλαισίωση ενώνει και δίνει ταυτότητα (ό.π.:313-314).

Τέλος, κρίνουμε απαραίτητο να σταθούμε στην περίπτωση των αποσυνδεδεμένων συνταγμάτων (ό.π.:388). Το αποσυνδεδεμένο σύνταγμα εμφανίζεται στην περίπτωση οπτικοακουστικών κειμένων και αποτελεί ένα ζεύγος πλάνων αντίστροφης γωνίας, που συνταιριάζονται, για να προκύψει το ενιαίο νόημα(ό.π.). Για παράδειγμα, πρώτα απεικονίζεται ο Δρών χωρίς Στόχο, ύστερα ο Στόχος και έπειτα πίσω στην αντίδραση του Δρώντα. Είναι ένα σύνταγμα, που τονίζει την μοναξιά και την απομόνωση των αναπαριστάμενων (ό.π.).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ανάλυση

«Το ακούω το ξεχνάω

Το βλέπω το θυμάμαι

Το κάνω το καταλαβαίνω»

Κινέζικη Παροιμία

Κεφ. 5 ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1 Φαύλος κύκλος [Δημοτικό Κάτω Τιθορέας, 2012 2^{ος} Διαγωνισμός]

Η φτώχεια και οι οικονομικές ανισότητες, στο σχολικό περιβάλλον, δοσμένες μέσα από δύο μικρές ιστορίες. Η πρώτη ιστορία εκτυλίσσεται το 1940, την εποχή των μαυραγοριτών της κατοχής και η δεύτερη στο σήμερα της οικονομικής κρίσης. Δύο ιστορίες, που αποδεικνύουν το «φαύλο κύκλο», στον οποίο βρίσκεται η Ελλάδα. Με ευρηματικότητα θίγεται ο ρατσισμός των προνομιούχων απέναντι στους φτωχούς.

Πρώτη ιστορία/ 1940

Θέση/ Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [1] διαπιστώνουμε μεταβατικούς Αντιδρώντες, που ταυτόχρονα είναι και Φαινόμενα. Είναι οι «πλούσιοι», που σχολιάζουν και ειρωνεύονται τους «φτωχούς» συμμαθητές. Οι Αντιδρώντες αδιαφορούν για το κορίτσι. Αποτελούν μια κλειστή ομάδα, στην οποία οι φτωχοί «άλλοι» δεν μπορούν να εμπλακούν. Επιπρόσθετα, η ταξινομική διαδικασία τους συσχετίζει σε μια ομοιογενή δομή με υπερκείμενη ιδέα την «κυριαρχία». Είναι οι «ανώτεροι», που βλέπουν υπεροπτικά.

Στον αντίποδα, το κορίτσι, δίπλα, δεν τους κοιτάζει. Είναι αμετάβατη Αντιδρούσα με ασθενές άνυσμα, που κοιτάζει φοβισμένη κάτω. Διαπιστώνουμε ότι ο «άλλος» έχει αποδεχτεί την κατωτερότητά του. Το γεγονός αυτό οπτικοποιείται τόσο από το χαμηλωμένο βλέμμα, όσο και από την μαζεμένη στάση του σώματος.

Επιλέγεται ένα μεσαίο πλάνο για την πλαισίωση, το οποίο συνάδει στην μακρινή κοινωνική απόσταση. Η λήψη είναι πλάγια και η θέαση από ψηλά, εκμηδενίζοντας τους αναπαριστάμενους. Ο θεατής καλείται να διατηρήσει την απόστασή του σε όσα διαδραματίζονται. Δεν επιδιώκεται η άμεση εμπλοκή του.

Η απουσία χρώματος (μαυρόασπρο) συντελεί στη χαμηλή τροπικότητα, δηλαδή, τη μη νατουραλιστική απόδοση της πραγματικότητας. Αυτό που βλέπουμε είναι μια μνήμη flashback από το μακρινό παρελθόν. Ωστόσο, διαπιστώνουμε πλαισίωση, δηλαδή ύπαρξη φόντου και βάθους, αλλά και αναπαράσταση με λεπτομερή απόδοση των ενδυματολογικών προτιμήσεων του 1940, που προσδίδουν αληθοφάνεια στην αφήγηση.

Στη σύνθεση επισημαίνουμε την παρουσία του τρίπτυχου περιθώριο-κέντρο-περιθώριο. Στα περιθώρια εμφανίζεται το «εμείς», δηλαδή οι «κυρίαρχοι» ενώ στο κέντρο, το «άλλο», το κορίτσι. Άλλωστε αυτό έχει και την οπτική πληροφοριακή βαρύτητα. Ωστόσο, η θέση του στο φόντο, σε σχέση με το προσκήνιο, στο οποίο τοποθετούνται τα «προνομιούχα» παιδιά, αποτυπώνει την διπολικότητα «εμείς»/«άλλος».

Είναι σαφές ότι η οικονομική ανισότητα και το δίπολο ανώτερος/κατώτερος αναπαριστάται τόσο μέσα από τα βλέμματα (τα κυρίαρχα βλέμματα δεν κοιτάζουν προς τον κατώτερο, ακυρώνοντας την ύπαρξή του, αλλά και ο κατώτερος με τη χαμηλωμένη ματιά επιβεβαιώνει την μειονεκτική του θέση) όσο και μέσα από τη σύνθεση, εφόσον η διαφορετικότητα μπαίνει στο φόντο. Αξίζει να επισημάνουμε και την αναπαραγωγή των στερεοτύπων, που θέλουν τον κυρίαρχο γεμάτο (αγόρι), αυθάδη και καλοντυμένο, ενώ τον κυριαρχούμενο (κορίτσι) σκυθρωπό, ντυμένο απλοϊκά, δίχως πρωτοβουλία.

Σύγκρουση

Στην εικόνα παροχής [2] βλέπουμε έναν Δρώντα/Αντιδρώντα, δύο Αντιδρώντες και ένα Φαινόμενο/Στόχο. Οι Αντιδρώντες (και ο Δρών) αποτελούν τους «προνομιούχους κυρίαρχους» και το Φαινόμενο/Στόχος τον «κατώτερο». Τα ανύσματα από τα μάτια, αλλά και το ισχυρό διαγώνιο άνυσμα από το χέρι στον μπερέ στοχοποιούν τον συμμαθητή τους. Ο τελευταίος χαμηλώνει το βλέμμα και παραμένει φοβισμένος. Συμπαραδηλώνεται η κοινωνική θέση. Η σύγκρουση, με το ατιμωτικό ριζίμο του μπερέ, τονίζει την ανισότητα.

Επιλέγεται ένα μεσαίο κοντινό μέγεθος πλαισίωσης. Η θέαση από ψηλά και η πλάγια γωνία λήψης ενισχύουν την αποστασιοποίηση του θεατή από όσα διαδραματίζονται. Η σύγκρουση αποτελεί μια ατιμωτική πράξη, που κατακρίνεται οπτικά από το δημιουργό με τη χρήση της απόστασης και της μείωσης των αναπαριστάμενων. Οι δείκτες τροπικότητας συνάδουν στην χαμηλή τροπικότητα/ μη νατουραλιστική απόδοση της πραγματικότητας, υπενθυμίζοντας ότι είναι μια μνήμη flashback. Η σύνθεση τοποθετεί τον κυρίαρχο στο κέντρο και με καλύτερη ευκρίνεια, για να εστιάσουμε πάνω του και στην ατιμωτική χειρονομία, που κάνει.

Στην εικόνα [3] διαπιστώνουμε έναν όρθιο Αντιδρώντα/ Φαινόμενο. Είναι ο κυρίαρχος «προνομιούχος». Η στάση του σώματός του επιβεβαιώνει την εξουσιαστική

σχέση απέναντι στους υπόλοιπους. Το άνυσμα, από το χέρι του, αλλά και από το βλέμμα του δημιουργεί ένταση και απαιτεί από όλους τη συμμόρφωση στις επιταγές του. Στον αντίποδα, οι καθιστοί Αντιδρώντες/Φαινόμενα είναι οι «κατώτεροι» οικονομικά συμμαθητές. Τα ανύσματα από τα μάτια τους έχουν φορά από κάτω προς τα πάνω. Το σημαινόμενο σε αυτή την περίπτωση είναι η ματιά του αδύναμου διπόλου, του «κατώτερου», που κοιτάζει το «δυνάστη». Κρίνουμε ευρηματική την οπτικοποίηση της διπολικότητας «ανώτερος/κατώτερος».

Επιλέγεται ένα μεσαίο πλάνο, που συνιστά τη μακρινή προσωπική κοινωνική απόσταση του θεατή από τους αναπαριστάμενους. Ο θεατής δεν εμπλέκεται στην δράση. Η γωνία λήψης είναι πλάγια και η θέαση από χαμηλά, υιοθετώντας το βλέμμα του κατώτερου. Ο κυρίαρχος φαντάζει επιβλητικός στα μάτια όλων.

Ενδιαφέρον εστιάζουμε στη σύνθεση. Ο κυρίαρχος μπαίνει στο περιθώριο. Δεν αποτελεί πια το επίκεντρο. Στη θέση του βρίσκονται οι «κατώτεροι» συμμαθητές του. Η τοποθέτηση του στα δεξιά, συνεπάγεται ότι είναι φορέας καινοτομίας. Υποστηρίζουμε ότι αποτελεί το νέο στοιχείο, εφόσον σε λίγο θα αποποιηθεί του ρόλου του και θα γίνει ένας από «μας».

Η σύγκρουση της ανισότητας οπτικοποιείται τόσο μέσα από τα βλέμματα, αλλά κυρίως από τις δράσεις των αναπαριστάμενων. Το ρίξιμο του μπερέ, αλλά και η δεικτικότητα και συμμόρφωση με το χέρι εκφράζουν σωματικά την ανωτερότητα και εξουσία του κυρίαρχου «προνομιούχου» σε σχέση με τους άπραγους κατώτερους συμμαθητές, που στέκουν φοβισμένοι και περιθωριοποιημένοι. Η κάμερα υιοθετεί τη ματιά των τελευταίων και παρουσιάζει επιβλητικό τον «προνομιούχο δυνάστη».

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Στην εικόνα [4] παρατηρούμε έναν Δρώντα/ Αντιδρώντα, ένα Φαινόμενο/Στόχο και μια Αντιδρούσα (κορίτσι). Ο Δρών/Αντιδρών κοιτάζει με χαρά και χτυπά φιλικά στον ώμο, τον «κυρίαρχο» (Φαινόμενο/Στόχο), που πλέον είναι ένας από μας. Το δίπολο έχει αρθεί. Το άνυσμα από τη ματιά του αγοριού και του κοριτσιού, πάνω στον, πάλαι ποτέ, «κυρίαρχο» δημιουργεί ένα ισχυρό τρίγωνο, που καταλήγει σε αυτόν. Σημαντικό στοιχείο είναι τα παιδικά χαμόγελα. Η δυναμική του ανύσματος στοχεύει στη φιλία, όχι στη διάκριση. Η ταξινομική διαδικασία θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι συσχετίζει τους φίλους με υπερκείμενη ιδέα τη φιλία. Ωστόσο, η

γυρισμένη πλάτη του νέου φίλου εμποδίζει να δούμε τα συναισθήματα στο πρόσωπό του.

Το μέγεθος πλαισίωσης είναι ένα κοντινό πλάνο, που αντιστοιχεί σε μια κοντινή προσωπική απόσταση. Ωστόσο, δεν επιδιώκεται η ουσιαστικότερη εμπλοκή του θεατή με τους αναπαριστάμενους. Η γωνία λήψης είναι πλάγια, τονίζοντας ότι αυτός ο κόσμος δεν είναι μέρος του κόσμου του θεατή, ενώ η γυρισμένη πλάτη του «προνομιούχου» κρύβει από εκείνον σημαντικές πληροφορίες. Η θέαση είναι περίπου στο ύψος των παιδικών ματιών, υποστηρίζοντας την έλλειψη διαφοράς εξουσίας. Ο θεατής καλείται να αποστασιοποιηθεί από τη δράση.

Οι δείκτες τροπικότητας υποστηρίζουν τη χαμηλή/ μη νατουραλιστική απόδοση της πραγματικότητας υπενθυμίζοντας ότι είναι μια μνήμη flashback. Στη σύνθεση κεντρική θέση έχει ο «κατώτερος», που καλωσορίζει το νέο του φίλο. Η αποπλαισίωση συντελεί στην οπτικοποίηση της έννοιας του συνόλου.

Η άρση της διπολικότητας οπτικοποιείται μέσα από ένα τριγωνικό άνυσμα, που σχηματίζεται από τους Αντιδρώντες, που χαμογελούν καλωσορίζοντας το νέο τους φίλο. Η αποπλαισιωμένη σύνθεση ενοποιεί τους συμμαθητές συνθλίβοντας τη ρατσιστική ανισότητα.

Δεύτερη ιστορία/ Σήμερα

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [5] διαπιστώνουμε Αντιδρώντες και Φαινόμενα. Τα δύο παιδιά στο διάδρομο μιλάνε, μεταξύ τους, αδιαφορώντας για τους άλλους, που κάθονται στα σκαλιά και τους κοιτάζουν. Στους όρθιους Αντιδρώντες επισημαίνουμε μεταβατικά ανύσματα από τα μάτια τους. Υποθέτουμε ότι αποτελούν την κλειστή ομάδα των «προνομιούχων». Αντίθετα, στους καθιστούς Αντιδρώντες παρατηρούμε ανύσματα από τα μάτια τους με φορά από κάτω προς τα πάνω. Είναι οι «φτωχοί». Οι συμβολικές υποδηλωτικές διαδικασίες μας πληροφορούν ότι το ένα αγόρι είναι ο «οικονομικά εύρωστος». Επισημαίνουμε, ότι επαναλαμβάνεται η στερεοτυπική απεικόνιση του «κυρίαρχου». Είναι το γεμάτο αγόρι με τα ακριβά παπούτσια και την άνεση κινήσεων. Στον αντίποδα, οι «κατώτεροι» αποτυπώνονται μαζεμένοι με φτηνά ρούχα και σκυμμένα κεφάλια.

Επιλέγεται ένα πολύ μακρινό πλάνο, που συνεπάγεται τη δημόσια κοινωνική απόσταση. Ο θεατής μένει ξένος από τη δράση. Η λήψη είναι πλάγια, τονίζοντας ότι όσα βλέπουμε δεν ανήκουν στον κόσμο του θεατή και θέαση από χαμηλά κάνει πιο επιβλητικούς τους αναπαριστάμενους και ιδιαίτερα τον «κυρίαρχο». Οι δείκτες τροπικότητας υποστηρίζουν την υψηλή τροπικότητα/αληθοφάνεια. Δεν είναι πια μακρινή ενθύμηση, αλλά πραγματικότητα.

Η σύνθεση τοποθετεί σχεδόν στο κέντρο, όπως και πριν, τον «προνομιούχο», ωστόσο η απόσταση μειώνει τη δυναμική του. Στο προσκήνιο βρίσκονται τα «κατώτερα» παιδιά και εκεί δίνεται η βαρύτητα. Τέλος, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο διαχωρισμό των δύο κόσμων με τα σκαλοπάτια. Το διαγώνιο άνυσμα της σκάλας τονίζει τον κόσμο των «ανώτερων» από τον κόσμο των «κατώτερων» οπτικοποιώντας την ανισότητα. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε την πληροφοριακή αξία του κάθετου άξονα όπου το ιδεώδες/ πάνω είναι η οικονομική άνεση (ακριβά παπούτσια- το όνειρο) και η πραγματικότητα, κάτω, με τη φτώχεια και την ανέχεια.

Το δίπολο «προνομιούχος -ανώτερος» / «φτωχός- κατώτερος» προκύπτει μέσα από τα βλέμματα, όπως ακριβώς και στην πρώτη ιστορία. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σύνθεση, χρήση της σκηνογραφίας, μέσω της οποίας αποτυπώνεται η διπολικότητα.

Σύγκρουση

Ο «προνομιούχος» αποδεικνύεται ότι είναι ένας από «μας». Ο πατέρας του χρωστάει πολλά χρήματα και η οικονομική ανωτερότητά του δεν υφίσταται πλέον. Η αποκάλυψη της αλήθειας τον οδηγεί στη σύγκρουση με τον «κατώτερο», που τον κατηγορεί ότι είναι «ψηλομούτης».

Στην εικόνα παροχής [6] διαπιστώνουμε έναν Δρώντα/Αντιδρώντα «κυρίαρχος» και ένα Στόχο/Φαινόμενο «κυριαρχούμενος». Ο Δρών σπρώχνει το Στόχο, ενώ τον κοιτάζει θυμωμένα. Το ισχυρό άνυσμα από το χέρι του και τη ματιά του, έχει ως σημαινόμενο την αντίδραση του απέναντι σε αυτά που ακούει να τον κατηγορούν. Παρατηρούμε την αντιστροφή της διπολικότητας. Τίθεται το ερώτημα, τελικά, ποιος προκαλεί τη σύγκρουση; Ο «κυριαρχούμενος» κατηγορεί τον «κυρίαρχο» ότι είναι «ψηλομούτης». Ο πάλαι ποτέ «προνομιούχος» είναι, τώρα, το θύμα. Η αλήθεια αποκαλύπτεται. Δεν είναι τυχαίο ότι ο καβγάς λαμβάνει χώρα στα κάτω σκαλοπάτια,

εκεί που είδαμε ότι βρίσκεται η «πραγματικότητα της φτώχειας». Δεν υπάρχει πια ανισότητα.

Το μέγεθος είναι ένα μεσαίο πλάνο, το οποίο αντιστοιχεί στη μακρινή προσωπική κοινωνική απόσταση. Ο θεατής δεν σχετίζεται με τους αναπαριστάμενους. Η λήψη είναι πλάγια, υποστηρίζοντας την απόσταση του θεατή από τη δράση, ενώ η θέαση είναι χαμηλή, εξυψώνοντας τους αναπαριστάμενους στα μάτια μας.

Οι δείκτες τροπικότητας (φυσικό φως, μη κορεσμένο χρώμα, λεπτομέρειες στο φόντο, ισόρροπη φωτεινότητα) συντελούν στην υψηλή τροπικότητα/αληθοφάνεια. Η σύνθεση τοποθετεί τη δράση στο κέντρο, δίνοντας, πλήρως, το οπτικό πληροφοριακό βάρος. Όπως προαναφέραμε, η θέση κάτω από τη σκάλα συνεπάγεται την άρση της ανισότητας. Δεν υφίσταται το δίπολο «ανώτερος» / «κατώτερος». Οι δύο αναπαριστάμενοι είναι ίσοι. Σε αυτό συνεπικουρεί και το γεγονός ότι βρίσκονται εξίσου στο προσκήνιο, χωρίς διαφορά στη χωρική τοποθέτηση.

Διαπιστώνουμε ότι η σύγκρουση οπτικοποιείται από τη δράση των αναπαριστάμενων. Ο ένας σπρώχνει τον άλλο, για να επιβληθεί. Όμως, πια δεν υπάρχουν διαφορές. Η σύνθεση μέσω της σκηνογραφίας, αλλά και της προβολής των αναπαριστάμενων τονίζει την άρση της διπολικότητας.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Στην εικόνα [7] διαπιστώνουμε ένα Στόχο/Φαινόμενο και πολλούς Αντιδρώντες/Δρώντες. Ο μικρός παραδέχεται ότι έκλεψε το κουλούρι και συγχωρείται από την παρέα, στην οποία πρωτοστατεί ο πάλαι ποτέ «προνομιούχος». Τα ανύσματα από τα χέρια και τα βλέμματα επικεντρώνονται στο παιδί με τα λευκά. Τα χαμόγελα τονίζουν ότι τα ανύσματα δεν στοχοποιούν, αλλά ενδυναμώνουν τη φιλία. Όλοι είναι μια παρέα, δίχως συγκρούσεις και διαφοροποιήσεις. Η ταξινομική διαδικασία συσχετίζει τους Φορείς σε μια ομοιογενή ομάδα με υπερκείμενη ιδέα τη φιλία. Είναι μια ομάδα, που από κοινού, θα αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της οικονομικής κρίσης.

Το μέγεθος είναι ένα μεσαίο κοντινό πλάνο, που υποστηρίζει μια κοντινότερη σχέση του θεατή με όσα διαδραματίζονται. Η μετωπική λήψη υπενθυμίζει ότι οι αναπαριστάμενοι είναι μέρος του κόσμου του θεατή και η θέαση στο ύψος των παιδικών ματιών συνεπάγεται την έλλειψη διαφοράς εξουσίας. Η σύνθεση τοποθετεί στο κέντρο τον ήρωα, που συγχωρείται, γιατί έκλεψε το κουλούρι και τον πάλαι ποτέ

«προνομιούχο» στο περιθώριο. Η αποπλαισίωση συμπαραδηλώνει τη συνολικότητα. Η άρση προκύπτει, οπτικά, από τη σύνθεση και τη δράση των ηρώων.

5.2 Σαγκάρ σημαίνει θάλασσα [10^ο Δημοτικού Αγ. Δημητρίου, 2012 2^{ος} Διαγωνισμός]

Ο μικρός Σαγκάρ από το Μπαγκλαντές προσπαθεί να προσαρμοστεί στη νέα σχολική πραγματικότητα. Η ταινία- ντοκιμαντέρ τον ακολουθεί από την Πρώτη Τάξη μέχρι την Τρίτη. Η σχολική ζωή δεν είναι πάντα εύκολη.

Θέση/ Εμφάνιση

Στην εικόνα [8] ο Δρών / Σαγκάρ ανοίγει το βιβλίο του. Το βλέμμα του δημιουργεί ένα άνυσμα μιας αμετάβατης αντίδρασης, εφόσον δεν ξέρουμε τι κοιτάζει. Η εικόνα είναι παροχής και επιλέγεται ένα μεσαίο κοντινό μέγεθος. Επιδιώκεται η εμπλοκή του θεατή στην ιστορία του Σαγκάρ. Η λήψη είναι πλάγια, τονίζοντας, σε αντίθεση με το προηγούμενο, ότι ο κόσμος των αναπαριστάμενων δεν είναι μέρος του κόσμου του θεατή. Τέλος, η θέαση από ψηλά εκμηδενίζει τον μικρό Σαγκάρ στα μάτια μας.

Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια. Το χρώμα αναπαράγει πιστά την πραγματικότητα, το φως είναι φυσικό, η αναπαράσταση μας δίνει όλες τις λεπτομέρειες του μικρού από το Μπαγκλαντές, ενώ υπάρχει φόντο με λεπτομέρεια. Η σύνθεση τοποθετεί τον αναπαριστάμενο στα δεξιά του κάδρου, επισημαίνοντας ότι είναι το νέο δεδομένο πάνω στο οποίο πρέπει να επικεντρωθούμε. Ο Σαγκάρ προβάλλεται με ευκρίνεια στο προσκήνιο, όμως η επιλογή του φόντου δημιουργεί αντίθεση. Οι ελληνικοί χάρτες, η πινακίδα stop και η πινακίδα με το βέλος προς την έξοδο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι δημιουργεί το δίπολο «εμείς/ αυτός». Κρίνεται ενδιαφέρουσα η ανάγνωση του φόντου, ως ένα εθνοτικό σχόλιο/προκατάληψη απέναντι σε όσα εξυφαίνονται στο προσκήνιο. Ο Σαγκάρ δεν ανήκει σε μας. Η διαφορά της κουλτούρας συγκρούεται με τις απόψεις της σχολικής ζωής. Εντέλει, μήπως, ο ρατσισμός ενυπάρχει μέσα στην ίδια την εικόνα;

Στην εικόνα [9] ο Σαγκάρ κοιτάζει στην κάμερα. Η εικόνα είναι «κατ' απαίτηση», γιατί το βλέμμα του μικρού απαιτεί από το θεατή να αναπτύξει μια φανταστική σχέση μαζί του. Η σχέση ενισχύεται τόσο από την επιλογή του κοντινού πλάνου, που εμπλέκει το θεατή να εμβαθύνει περισσότερο, όσο και από την μετωπική γωνία λήψης. Η θέαση είναι στο ίδιο ύψος με τον αναπαριστάμενο, γεγονός που σημαίνει ότι δεν υπάρχει διαφορά εξουσίας. Το χρώμα, το φως και η ύπαρξη φόντου

υποστηρίζουν τη νατουραλιστική αποτύπωση της πραγματικότητας. Η σύνθεση τοποθετεί το Σαγκάρ στο κέντρο, επιβεβαιώνοντας ότι αυτός έχει την πληροφοριακή σπουδαιότητα. Ωστόσο, το φόντο πάλι συγκρούεται με το προσκήνιο. Ο Σαγκάρ ενταγμένος στη σχολική ζωή τρώει μαζί με τους συμμαθητές του. Όμως, η απόσταση από τους τελευταίους είναι μεγάλη, οι πλάτες εκείνων γυρισμένες και μάλιστα οι καρτέκλες, ανάμεσα, δημιουργούν ένα εμπόδιο /έντονη πλαισίωση. Όσο και αν επιθυμούμε να ενταχθεί, συμπαραδηλώνεται η απομόνωσή του.

Είναι σαφές ότι στην ταινία προβάλλεται ο «νεορατσισμός», ο ρατσισμός της διαφορετικής κουλτούρας. Ο μικρός Σαγκαρ προσπαθεί να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον που του γυρίζει την πλάτη. Η οπτική προσέγγιση της διαφορετικότητας επιζητά πιο άμεση σχέση με το θεατή, όμως το δίπολο «εμείς/ ο άλλος» εμφανίζεται μέσα από τη σύγκρουση φόντου/ προσκηνίου.

Σύγκρουση

Στην εικόνα [10] διαπιστώνουμε τη διαδικασία αντίδρασης. Η Αντιδρούσα κοιτάζει στο Φαινόμενο (Σαγκάρ) δημιουργώντας ένα διαγώνιο άνυσμα με το βλέμμα, το οποίο τονίζει τον Σαγκάρ. Το κορίτσι, όρθιο, ενέχει σχέση εξουσίας σε σχέση με τον καθιστό και σκυμμένο Σαγκάρ. Αποτυπώνεται το δίπολο «εμείς»/ «αυτός». Η ματιά της υποστηρίζει ότι αναπαριστά το «εθνοτικό βλέμμα» του «κυρίαρχου» πάνω στον «κυριαρχούμενο» Σαγκάρ, ο οποίος μαζεμένος και σε χαμηλότερη θέση αποδέχεται την κατωτερότητά του. Το μέγεθος του πλάνου είναι μεσαίο, το οποίο κινητοποιεί το θεατή σε μια μάλλον μακρινή προσωπική σχέση με όσα συμβαίνουν. Η λήψη είναι πλάγια, επισημαίνοντας ότι όσα βλέπουμε δεν είναι μέρος του κόσμου μας και η θέαση από ψηλά μειώνει τους αναπαριστάμενους. Το φυσικό φως, χρώματα, η ύπαρξη φόντου και λεπτομερειών ενισχύουν την αληθοφάνεια. Ως προς τη σύνθεση, εντύπωση προκαλεί η έντονη πλαισίωση του Σαγκάρ με τους κορμούς των δέντρων, που επισημαίνει τη μοναξιά του.

Στην εικόνα [11] παρατηρούμε τη διαδικασία αντίδρασης με δύο Αντιδρούσες και ένα Φαινόμενο (Σαγκάρ). Τα βλέμματα τους (εθνοτικό βλέμμα) σχηματίζουν ένα τριγωνικό άνυσμα που έχει ως κορυφή τον Σαγκάρ. Η όρθια στάση τους έναντι του καθιστού Σαγκάρ ισχυροποιεί την εξουσία τους. Οι απόψεις των τριών φίλων συγκρούονται. Η επιλογή του μεσαίου πλάνου συμπεριλαμβάνει και τους τρεις αναπαριστάμενους, ενώ διατηρεί την απόσταση του θεατή από τη δράση. Η λήψη είναι

πλάγια και η θέαση από ψηλά μειώνοντας τους αναπαριστάμενους. Η σύνθεση τοποθετεί το Σαγκάρ στα δεξιά, ως το νέο δεδομένο, ωστόσο δεν επιλέγεται η προβολή του ξεκάθαρα και με ευκρίνεια. Καθιστός και όχι καλά φωτισμένος αποτελεί το πιο αδύνατο μέρος της σύγκρουσης.

Η σύγκρουση αποτυπώνει την κυριαρχία του «εμείς» απέναντι στον «άλλο». Ο μικρός Σαγκάρ παραμένει απομονωμένος και περιθωριοποιημένος. Τονίζεται από το γεγονός ότι το σώμα του είναι μαζεμένο και συνεχώς σκυμμένο. Η οπτικοποίηση της διπολικότητας υποστηρίζει την ανισότητα.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Η ασπρόμαυρη εικόνα [12] περιλαμβάνει τέσσερις Αντιδρώντες, των οποίων τα Φαινόμενα δε βλέπουμε, δηλαδή, έχουμε μια αμετάβατη δομή. Διαπιστώνουμε μια ταξινομική διαδικασία, της οποίας η υπερκείμενη ιδέα είναι η αίσθηση της ομάδας του συνόλου, της ομοιογένειας. Οι συμμετέχοντες ποζάρουν για να τους δουν οι θεατές, δηλαδή, παρατηρούμε μια συμβολική προσδιοριστική διαδικασία. Μας πληροφορούν ότι είναι μια χαρούμενη παρέα. Η ανισότητα έχει, οπτικά, αρθεί και ο Σαγκάρ είναι ισότιμο μέλος της ομάδας των παιδιών. Η εικόνα είναι «κατ' απαίτηση», εφόσον τα βλέμματα κοιτάζουν προς το θεατή και τον προσκαλούν (με το χαμόγελο) να εμπλακεί μαζί τους. Η σχέση αυτή ενδυναμώνεται από τη μετωπική γωνία (αυτός ο κόσμος είναι μέρος του κόσμου του θεατή) και η γωνία θέασης είναι στο ίδιο ύψος με τους αναπαριστάμενους, που σημαίνει δεν υπάρχει, πλέον, διαφορά εξουσίας.

Το χρώμα έχει αφαιρεθεί, γεγονός που δημιουργεί μια χαμηλή τροπικότητα, μένει, ωστόσο, η ζωνράδα του φωτεινού σκοτεινού σε μια προσπάθεια εντυπωσιασμού. Το ασπρόμαυρο χρησιμοποιείται για να τονίσει και να απαθανάτισει τη στιγμή της άρσης της διπολικότητας, όπως οι παλιές φωτογραφίες. Ταυτόχρονα, διαπιστώνουμε, ως προς τη σύνθεση, την τοποθέτηση της ομάδας στο κέντρο. Η αποπλαισίωση ενισχύει τη δυναμική ενότητα, ωστόσο τα κάγκελα στο φόντο επισημαίνουν ότι υπάρχουν εμπόδια στην πραγμάτωση αυτής της σχέσης. Μπορεί η ανισότητα να αντιμετωπίστηκε στο σχολικό μικροεπίπεδο, όμως, χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια για την άρση του ρατσισμού στο ευρύτερο επίπεδο της κοινωνίας.

5.3 Παιχνίδι πέρα από τα χρώματα [14^ο Δημοτικό Πάτρας, 2^{ος} Διαγωνισμός 2011-2012]

Η πόλη ασφυκτιεί από το κύμα λαθρομεταναστών. Ο σύλλογος εκπαιδευτικών συνεδριάζει να βρει λύση αντιμετώπισης. Το σχολείο έχει καταντήσει «προσφυγικός καταυλισμός». Την ίδια στιγμή, οι μαθητές στο προαύλιο παίζουν ποδόσφαιρο και κάποια παιδιά μεταναστών τα παρακολουθούν. Το παιχνίδι γίνεται αφορμή για να αμβλυνθούν οι διακρίσεις.

Θέση / Εμφάνιση

Η εμφάνιση του ρατσισμού συντελείται με την οπτικοποίηση των μεταναστών στους δρόμους της πόλης και στη συνέχεια στο σχολικό χώρο. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια πρώτη διπολικότητα στο μακρό(πόλη)/ μικρό(σχολείο) επίπεδο.

Στην εικόνα [13] σύμφωνα με την αναπαραστατική μεταλειτουργία, διαπιστώνουμε έναν Αντιδρώντα (όρθιος τινάζει το παντελόνι), το άνυσμα από το βλέμμα του και τους Φορείς (καθιστοί αγκαλιασμένοι). Έχουμε μια μεταβατική αντίδραση, που μας καλεί να εστιάσουμε στους δευτέρους. Ο όρθιος Αντιδρών τινάζει το παντελόνι, μια κίνηση ρουτίνας, από την οποία προκύπτει μια περίσταση μέσων, χωρίς ξεκάθαρο άνυσμα. Οι Φορείς, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ταξινομική διαδικασία, καθώς αποτελούν μια κλειστή δομή, της οποίας η υπερκείμενη ιδέα ομοιότητας είναι η «διαφορά». Είναι μια σφικτά περιχαρακωμένη ομάδα στην οποία δεν ανήκουμε. Συμπαραδηλώνεται ένας κόσμος άγνωστος και ταυτόχρονα «επικίνδυνος», που λυμαίνεται τον «δικό» μας τρόπο ζωής.

Σύμφωνα με την διαπροσωπική/διεπιδραστική μεταλειτουργία παρατηρούμε ότι κάποιοι από τους αναπαριστώμενους κοιτάζουν στο φακό. Ωστόσο, η απόσταση είναι μεγάλη γεγονός, που μειώνει το βαθμό της επίδρασης τους, με αποτέλεσμα, ενώ θα λέγαμε ότι έχουμε εικόνα «κατ' απαίτηση», ουσιαστικά είναι εικόνα «παροχής».⁴² Ως προς την πλαισίωση παρατηρούμε ένα μακρινό πλάνο, ανάλογο της απρόσωπης κοινωνικής απόστασης, έτσι ώστε ο θεατής να μην εμπλακεί μαζί τους, κάτι που

⁴² Μάλιστα, αυτή η στρατηγική απόστασης των βλεμμάτων από το φακό, ώστε να μειώνεται η δυναμική τους είναι αρκετά συχνή (Kress & Leeuwen, 2010: 195).

ενισχύεται και από την επιλογή της πλάγιας λήψης. Τέλος, η θέαση από ψηλά, εκμηδενίζει τους αναπαριστάμενους συμμετέχοντες εξυψώνοντας το θεατή.

Σύμφωνα με την κειμενική μεταλειτουργία διαπιστώνουμε έναν υψηλό βαθμό τροπικότητας, που σημαίνει μεγάλη νατουραλιστική απόδοση. Το φως είναι φυσικό, σχεδόν δίχως καμία τεχνική ενίσχυση, η πλαισίωση του φόντου είναι πλήρης, καθώς διακρίνουμε τον κατεστραμμένο τοίχο με το γκράφιτι και σε μεγάλο βαθμό αναπαράσταση στις λεπτομέρειες των συμμετεχόντων. Τέλος, ως προς τη σύνθεση παρατηρούμε τη χρήση της δεξιάς πλευράς, που αντιστοιχεί το νέο στοιχείο, δηλαδή οι μετανάστες. Αν και προβάλλονται οι αναπαριστάμενοι, ωστόσο, λόγω απόστασης, δεν έχουμε λεπτομερειακή απεικόνιση στα πρόσωπα. Αξίζει να επισημάνουμε την έντονη πλαισίωση, που ενισχύεται από τις δύο κάθετες δοκούς του κτιρίου. Τονίζεται η απομόνωση και ο διαχωρισμός της ομάδας.

Στην εικόνα [14] επισημαίνονται αμφίδρομες μεταβατικές δομές, καθώς οι συμμετέχοντες είναι αναπαραστάμενοι διεπιδρώντες (Kress&Leeuwen, 2010: 129). Οι μετανάστες στην καθημερινότητά τους. Η ταξινομική διαδικασία, στην οποία το υπερκείμενο είναι «ο διαφορετικός» δεσπάζει. Η εικόνα είναι παροχής και πληροφορεί για τον τρόπο ζωής των μεταναστών. Η επιλογή του μακρινού πλάνου, όπως και πριν, ισχυροποιεί την απόσταση και τοποθετεί το θεατή μακριά από τη συγκεκριμένη ομάδα. Αυτή η επιδίωξη ενισχύεται τόσο από την πλάγια λήψη όσο και από τη θέαση από ψηλά. Αυτό που βλέπουμε είναι κάτι μακρινό από το «δικό μας» τρόπο ζωής.

Το φυσικό φως και η πλαισίωση με την παρουσία του φόντου συνδέει τους μετανάστες με τον τόπο και το χρόνο, γεγονός, που ενισχύει την υψηλή τροπικότητα/ αλήθοφάνεια. Ως προς τη σύνθεση, επισημαίνουμε τη διαφορά του άνω μέρους /καθαρού ουρανού (ιδεώδες) και το κάτω μέρος με τους μετανάστες την επίγεια πραγματικότητα. Το κέντρο είναι ο πυρήνας της πληροφόρησης, ενώ η ύπαρξη της πλαισίωσης με τα κάγκελα, στρέφει την προσοχή μας στην ομάδα, η οποία βρίσκεται απομονωμένη και διαφοροποιημένη από το υπόλοιπο φόντο.

Στην εικόνα [15] η απλωμένη μπουγάδα στην ταράτσα του κτιρίου αποτελεί μία αδόμητη αναλυτική διαδικασία. Τα προσωπικά τους αντικείμενα, φτηνά ρούχα, τρύπια, ακουμπισμένα σε σκουριασμένα σύρματα, συμπαραδηλώνουν το «διαφορετικό» τρόπο ζωής, που «φθείρει» την καθημερινότητα μας. Η μακρινή απόσταση, υπενθυμίζει στο θεατή, ότι αυτός ο κόσμος δεν είναι ο κόσμος του. Αυτή η

επιλογή ενισχύεται τόσο από την πλάγια λήψη αλλά και από την υψηλή θέαση. Είναι μια εικόνα παροχής, που μας πληροφορεί για τις συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών

Διαπιστώνουμε ότι το χρώμα – φυσικό, χωρίς επεξεργασία- ενισχύει την υψηλή τροπικότητα/ αληθοφάνεια, όπως και η παρουσία του ευκρινούς φόντου/βάθους. Ως προς τη σύνθεση εστιάζουμε στο κέντρο, που αποτελεί και την πηγή πληροφόρησης, ενώ η προβολή προκύπτει από την ύπαρξη έντονης πλαισίωσης, εφόσον τα μεταλλικά δοκάρια μας μαγνητίζουν να επικεντρωθούμε στην μπουγάδα.

Στην εικόνα [16] οι μετανάστες παίζουν ποδόσφαιρο, το παιχνίδι πάνω στο οποίο εξυφαίνεται η πλοκή της ιστορίας. Διαπιστώνουμε την παρουσία πολλών Δρώντων και Στόχων(διεπιδρώντων), γεγονός που επισημαίνει μια αμφίδρομη μεταβατική δομή, εφόσον πολλοί Αντιδρώντες είναι Φαινόμενα για άλλους. Ενδιαφέρον έχει το άνυσμα, που δημιουργείται από τη διαγώνιο της παράταξης των αναπαριστάμενων, το οποίο καταλήγει προς το φως μια πόρτας. Ωστόσο, το άνυσμα των βλεμμάτων στρέφεται προς την άλλη πλευρά, τονίζοντας την παγίδευση της ομάδας, που δεν έχει καμία διέξοδο διαφυγής. Επιπλέον, πολλοί από τους αναπαριστάμενους είναι πλάτη, κρύβοντας τα πρόσωπά τους. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η τοποθέτηση των μεταναστών τονίζει και πάλι μια ταξινομική διαδικασία της οποίας η κεντρική ιδέα είναι ο «άλλος».

Η εικόνα είναι παροχής, εφόσον μας πληροφορεί για το παιχνίδι των μεταναστών μέσα στο κτίριο. Το μέγεθος είναι και πάλι μακρινό πλάνο, τονίζοντας την απρόσωπη μακρινή κοινωνική σχέση. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι πλάτες των αναπαριστάμενων στο θεατή συντελούν στη μεγαλύτερη ακόμα ανάγκη απόστασης του τελευταίου από όσα διαδραματίζονται. Η λήψη είναι πλάγια και η θέαση από ψηλά.

Οι δείκτες τροπικότητας, όπως ο φωτισμός, η ύπαρξη λεπτομερούς φόντου, αλλά και αναπαραστατικής λεπτομέρειας των αναπαριστάμενων τονίζουν την υψηλή τροπικότητα/ αληθοφάνεια. Η σύνθεση εστιάζει στο κέντρο ως πληροφοριακή αξία. Διαπιστώνουμε την ευκρίνεια εστίασης των μεταναστών. Οι μετανάστες προβάλλονται καθαρά κεντρίζοντας το ενδιαφέρον του θεατή. Υποστηρίζουμε ότι είναι μια πρώτη απόπειρα συσχετισμού μεταξύ των αναπαριστάμενων και των διεπιδραστικών συμμετεχόντων, ωστόσο το ίδιο το κτίριο πλαισιώνει τους πρώτους, τονίζοντας τη διαφορά.

Στην εικόνα [17] διαπιστώνουμε μια αδόμητη αναλυτική διαδικασία. Στο προσκήνιο παρατηρούμε τις κτητικές ιδιότητες ενός Φορέα, που απουσιάζει. Ο θεατής συνθέτει το προφίλ του απόντα μετανάστη. Τα παλιά, παρατημένα παπούτσια, στο προαύλιο, ανήκουν στον «άλλο», που «μολύνει» (συμπαραδηλώνεται από τα σκουπίδια) τη σχολική ζωή. Επισημαίνεται, λοιπόν, η οπτική του «κυριάρχου» και τονίζεται η διπολικότητα. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σύνθεση με το διαχωρισμό άνω/κάτω. Στο άνω (ιδεώδες) μέρος της σύνθεσης, παρατηρούμε την εκκλησία και την σημαία. Τα εθνικά σύμβολα τονίζουν την ταυτότητα, τις αξίες και τα ιδανικά της «κυρίαρχης» ομάδας, σε αντίθεση με το κάτω (πραγματικότητα) μέρος, όπου τα παπούτσια και η σακούλα συμπαραδηλώνουν τη φθορά, που προέρχεται από τους μετανάστες. Διαπιστώνουμε την αναπαραγωγή εθνικιστικών προκαταλήψεων και γεννάται το ερώτημα, αν αυτό προκύπτει συνειδητά είτε ασυνείδητα από το δημιουργό.

Στην εικόνα [18] ανάμεσα στους αναπαριστάμενους συμμετέχοντες διακρίνουμε ένα Αντιδρώντα, που κοιτάζει προς την κάμερα, δημιουργώντας ένα αμετάβατο άνυσμα, εφόσον δε βλέπουμε τι κοιτάζει. Η παρέα των τεσσάρων έχει έναν κεντρικό Αντιδρώντα, που και αυτός, αμετάβατα, κοιτάζει εκτός κάδρου- δεν ξέρουμε τι- ενώ οι άλλοι βρίσκονται πλάτη στο θεατή. Η ομάδα αποτελεί μια ταξινομική διαδικασία, της οποίας η κεντρική ιδέα είναι «ο άλλος». Συμπαραδηλώνεται η διαφορά στον τρόπο ζωής. Υποστηρίζουμε ότι ο φακός υιοθετεί την πλευρά του «κυρίαρχου», που ασφυκτιεί από τους μετανάστες. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και με την μεγάλη απόσταση από τη δράση.

Διαπιστώνουμε ότι οι τέσσερις συμμετέχοντες αναπαριστούν τη νοηματοδότηση συμβολικά- υποδηλωτικά. Αντίθετα, ο μετανάστης πίσω, υποστηρίζουμε ότι έχει μια μη αφηγηματική στάση, για να προβάλει τον εαυτό του, δηλαδή συμβολική προσδιοριστική διαδικασία.

Σύμφωνα με τη διεπιδραστική μεταλειτουργία η εικόνα θα έπρεπε να είναι «κατ' απαίτηση», εφόσον ο πίσω αναπαριστάμενος μας προσκαλεί να τον κοιτάζουμε. Όμως, λόγω της απόστασης, η απαίτηση χάνει τη δυναμική γεγονός, που σημαίνει ότι είναι μια εικόνα παροχής. Οι μετανάστες εμφανίζονται να καταλύουν, όπου βρουν, στην πόλη αδιαφορώντας για τον περίγυρο. Υποστηρίζουμε ότι ο φακός υιοθετεί το «κυριάρχο» βλέμμα, τονίζοντας ότι ο «άλλος» είναι κάτι βλαπτικό στην κοινωνία του «εμείς». Το μέγεθος πλαισίου είναι μακρινό πλάνο, το οποίο συνάδει με την μακρινή

και απρόσωπη κοινωνική απόσταση. Η πλάγια γωνία λήψης υπενθυμίζει ότι ο κόσμος αυτός δεν είναι ο κόσμος του θεατή, δε χρειάζεται να εμπλακεί. Επίσης, ο θεατής έχει την εξουσία, αφού η λήψη είναι από ψηλά εκμηδενίζοντας τους αναπαριστώμενους.

Οι δείκτες τροπικότητας υποστηρίζουν την υψηλή αξία αληθοφάνειας. Το φως είναι φυσικό, η ύπαρξη πλαισίωσης φόντου τονίζει τις αληθοφανείς λεπτομέρειες της σκηνογραφίας. Ως προς τη σύνθεση έχουμε πλαισίωση (τα δέντρα δημιουργούν ένα δεύτερο κάδρο μέσα στο κάδρο) στην ομάδα των τεσσάρων, που οπτικοποιεί το διαχωρισμό της από τον περίγυρο. Αξίζει να σταθούμε στο γεγονός ότι ο άντρας που κάθεται μόνος του και κοιτάζει προς την κάμερα δεν ανήκει στο πλαίσιο των υπόλοιπων φίλων του. Μάλιστα, στέκεται στα δεξιά του κάδρου, ισχυροποιώντας την άποψη ότι είναι ένα νέο δεδομένο. Είναι ο μετανάστης, που προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί μας, να διαφοροποιηθεί από την ομάδα του, να γεφυρώσει το χάσμα. Είναι μόνος του απόμακρος από τους υπόλοιπους, αναζητώντας μια νέα αρχή. Ωστόσο, η απόσταση είναι ακόμα μεγάλη.

Στην εικόνα [19] διαπιστώνουμε τους δύο μικρούς μετανάστες. Είναι Αντιδρώντες, εφόσον δημιουργείται ένα άνυσμα από το βλέμμα τους στα αριστερά. Το γεγονός ότι δεν βλέπουμε το Φαινόμενο συνεπάγεται μια αμετάβατη αντίδραση. Τα χέρια πάνω στα κάγκελα συμπαραδηλώνουν την ανάγκη των μεταναστών να ξεπεράσουν τα εμπόδια, ωστόσο το άνυσμα των χεριών εγκλωβίζεται. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μας επιτρέπει να επισημάνουμε ότι είναι παιδιά μεταναστών, που δεν πάνε σχολείο και περιφέρονται στους δρόμους.

Η εικόνα είναι παροχής, εφόσον μας πληροφορεί για τους αναπαριστώμενους. Αξίζει να σταθούμε στο μέγεθος πλαισίου. Από τα πολύ μακρινά πλάνα περνάμε σε ένα μεσαίο κοντινό. Ο θεατής πλησιάζει τους μετανάστες. Όμως, η πλάγια λήψη και η θέαση από ψηλά διατηρεί την απόσταση του θεατή και μειώνει την περαιτέρω εμπλοκή του, κάτι που ενισχύεται και από τα κάγκελα.

Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την υψηλή τροπικότητα/ αληθοφάνεια. Για παράδειγμα, το φως είναι φυσικό, διαπιστώνουμε την πλαισίωση με την ύπαρξη φόντου, που συνδέει τους αναπαριστάμενους με το συγκεκριμένο τόπο/χρόνο. Η αναπαράσταση παρουσιάζει λεπτομέρειες, όπως φθαρμένα ρούχα, σκουρόχρωμα μελαγχολικά πρόσωπα. Η σύνθεση επισημαίνει την επιλογή του κέντρου ως μέρος οπτικής πληροφοριακής αξίας, ωστόσο τα στραμμένα κεφάλια προς τα αριστερά

δημιουργούν μια ασυμμετρία. Τα δύο παιδιά προβάλλονται από την ευκρίνεια της εστίασης, όμως, η παρουσία της κόκκινης καγκελόπορτας τα πλαισιώνει και τα απομονώνει. Είναι ένας κόσμος έξω από το χώρο του σχολείου και έξω από το περιβάλλον του θεατή. Τα κάγκελα συντελούν στην οπτικοποίηση του δίπολου εμείς (θεατής- μαθητές)/ άλλοι (παιδιά μετανάστες). Είναι το σύνορο των δύο κόσμων.

Στην εικόνα [20] παρατηρούμε έναν Αντιδρώντα του οποίου και πάλι δε βλέπουμε το Φαινόμενο. Υιοθετείται με αυτό τον τρόπο ένα αποσυνδεδεμένο σύνταγμα που τονίζει την απομόνωση του. Ο μικρός μετανάστης είναι ξένος, διαφορετικός, ξεκομμένος από τους υπόλοιπους. Η συμβολική διαδικασία είναι υποδηλωτική, καθώς μας πληροφορεί μέσα από τη δράση. Ο μικρός περιπλανώμενος μετανάστης κοιτάζει μέσα σχολείο τους μαθητές, που παίζουν μπάλα.

Η επιλογή του κοντινού πλάνου, συνεπάγεται την κοντινή προσωπική σχέση με το θεατή. Ωστόσο, η ύπαρξη του εμποδίου- κάγκελα, εμποδίζει αυτή τη σχέση να πραγματοποιηθεί. Στο γεγονός αυτό συντελεί και η πλάγια λήψη και ελαφρώς υψηλή θέαση. Όσο και αν θέλουμε να πλησιάσουμε τον μικρό μετανάστη, του οποίου βλέπουμε για πρώτη φορά το πρόσωπο, υπάρχουν εμπόδια.

Η τροπικότητα ενισχύει την αληθοφάνεια μέσα από το χρώμα, το φυσικό φως, την λεπτομερή αναπαράσταση του μετανάστη. Η σύνθεση δίνει το πληροφοριακό βάρος στο κέντρο, ενώ το πρόσωπο προβάλλεται με την ευκρίνεια της εστίασης. Ενδιαφέρον αποτελεί η ύπαρξη της καγκελόπορτας που αφενός δημιουργεί μια έντονη πλαισίωση/ απομόνωση στον αναπαριστάμενο και αφετέρου οπτικοποιεί το διαχωρισμό και την απόσταση του διαφορετικού ξένου από τον κόσμο μας.

Η ταινία εστιάζει στον φυλετικό ρατσισμό και την προκατάληψη. Οι μετανάστες εμφανίζονται τόσο στο μακρο επίπεδο (πόλη) αλλά και στο μικρό επίπεδο (σχολείο) ως μορφές βρόμικες, ξέχωρες από το «δικό μας» τρόπο ζωής. Στο μακρο επίπεδο επιλέγεται η μακρινή πλαισίωση, για να δημιουργηθεί απόσταση των θεατών από τους αναπαριστάμενους συμμετέχοντες. Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνεται η οπτική του «κυρίαρχου», που προσπαθεί να διαχωρίσει το «εμείς» από τους «άλλους». Αυτή η επιλογή επισημαίνεται και από την πλάγια λήψη και υψηλή θέαση, που δίνει την εξουσία στο θεατή εκμηδενίζοντας τους αναπαριστάμενους.

Στο μικρο επίπεδο παρατηρούμε την επιλογή κοντινής πλαισίωσης, που συνάδει με την ανάπτυξη μιας πιο άμεσης εμπλοκής. Όμως, η παρουσία της κόκκινης

καγκελόπορτας και η πλάγια λήψη και υψηλή θέαση διατηρεί και ενισχύει την απόσταση. Όσο και να προσπαθούμε να πλησιάσουμε τον άλλο, υπάρχουν εμπόδια. Κυριαρχεί το δίπολο «Εμείς/ Άλλοι».

Σύγκρουση

Η μπάλα φεύγει έξω στο δρόμο και την μαζεύουν οι μικροί μετανάστες, ενώ οι μαθητές τους αποδοκιμάζουν. Η κάμερα στο δρόμο σηματοδοτεί το πέρασμα από το «εμείς» στον «άλλο».

Στην εικόνα [21] παρατηρούμε τους Δρώντες με την μπάλα και το Στόχο. Είναι οι δύο μετανάστες, που παίζουν ποδόσφαιρο. Το άνυσμα που δημιουργεί το παιδί με τα καφέ ρούχα, είναι μεταβατικό και προκαλεί ένταση. Μεγαλύτερη ένταση διαπιστώνεται από το διαγώνιο άνυσμα της καγκελόπορτας και του σχολικού τοίχου. Ο διαχωρισμός των δύο κόσμων γίνεται το επίκεντρο του πλάνου. Πίσω από τα πορτοκαλί κάγκελα, οι Αντιδρώντες μαθητές δημιουργούν άλλο ένα άνυσμα προς τα Φαινόμενα (μετανάστες) στρέφοντας το ενδιαφέρον μας στους τελευταίους. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι βρίσκονται πιο ψηλά από τα παιδιά μετανάστες. Επιλέγεται ένα μεσαίο πλάνο, που συνάδει με τη μακρινή κοινωνική σχέση. Ο θεατής παραμένει παρατηρητής σε όσα εκτυλίσσονται. Η λήψη είναι πλάγια, ενώ και πάλι επαναλαμβάνεται η θέαση από ψηλά.

Διαπιστώνετε υψηλή τροπικότητα/ αληθοφάνεια τόσο από το χρώμα(δεν είναι κορεσμένο), όσο και από την ύπαρξη φόντου, βάθους, λεπτομερειών, φυσικού φωτισμού. Στη σύνθεση επισημαίνουμε ότι οι μαθητές βρίσκονται στα αριστερά του κάδρου, ενώ οι μετανάστες στα δεξιά (νέο στοιχείο). Ένας διαφορετικός καινούργιος κόσμος, που ξεδιπλώνεται μπροστά στα μάτια του θεατή. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και με την προβολή των μεταναστών στο προσκήνιο. Η ύπαρξη της καγκελόπορτας δημιουργεί την έντονη πλαισίωση των δύο κόσμων. Τώρα βρισκόμαστε στην «άλλη πλευρά» εκεί, που η διαφορετικότητα είναι ο πρωταγωνιστής.

Στην εικόνα [22] οι μαθητές είναι οι Αντιδρώντες, αφού δημιουργείται ένα άνυσμα από το βλέμμα τους προς τα Φαινόμενα (μετανάστες που παίζουν), όμως εδώ το άνυσμα είναι αμετάβατο. Οι δημιουργοί αποτυπώνουν τις μικροεπιθέσεις στο σχολικό χώρο, καθώς οι μαθητές σχολιάζουν υποτιμητικά και περιγελούν τους μικρούς μετανάστες. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές είναι και Δρώντες αμετάβατης δράσης, καθώς με τα χέρια τους προπηλακίζουν (περίσταση μέσων). Υποστηρίζουμε ότι οι

μαθητές αποτελούν μια ταξινομική διαδικασία της οποίας το υπερκείμενο είναι η έννοια συνόλου «εμείς».

Η επιλογή μεσαίου κοντινού συνιστά μια μακρινή προσωπική απόσταση με το θεατή και τα κάγκελα δημιουργούν εμπόδιο. Ο θεατής είναι απαραίτητο να μη ταυτιστεί με αυτή τη συμπεριφορά. Η πλάγια λήψη διατηρεί την απόσταση από τους αναπαριστάμενους, όπως και η ελαφρώς υψηλή θέαση, μειώνοντας τους. Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια, ενώ η πλαισίωση με τα κάγκελα, τονίζει ότι η ομάδα είναι ξεχωριστή. Υποστηρίζουμε ότι η αρνητική πράξη της σύγκρουσης καταδικάζεται μέσα από την επιλογή της οπτικής αποτύπωσης.

Στην εικόνα [23] οι δύο μετανάστες γίνονται τώρα Δρών και Στόχος. Έχουν ταλέντο στο ποδόσφαιρο. Οι Αντιδρώντες μαθητές δημιουργούν ένα άνυσμα, καθώς κοιτάζουν το Φαινόμενο (τα παιδιά, που παίζουν). Η επιλογή μεγέθους πλαισίου είναι και πάλι μακρινό πλάνο που συνεπάγεται απρόσωπη κοινωνική απόσταση. Ο θεατής δεν εμπλέκεται στα γεγονότα. Επαναλαμβάνεται η πλάγια λήψη, ωστόσο το ύψος θέασης είναι χαμηλό. Οι ταλαντούχοι μετανάστες εξυψώνονται στα μάτια μας. Το σημαινόμενο είναι η μετάβαση της εξουσίας από το «εμείς» στον «άλλο». Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν το ρεαλισμό και η σύνθεση προβάλλει στο προσκήνιο τους μετανάστες πρωταγωνιστές, αφήνοντας τους μαθητές στο φόντο, χωρίς ευκρίνεια. Η πλαισίωση με τα κάγκελα παραμένει, επισημαίνοντας, οπτικά, τη διαφορά των δύο κόσμων.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι στην ταινία η ρατσιστική σύγκρουση συνεπάγεται και τη μετάβαση από το «εμείς» στο «άλλο». Η οπτικοποίηση της σύγκρουσης τονίζει ότι τέτοιες συμπεριφορές δεν πρέπει να υιοθετούνται. Οι μαθητές απομονώνονται οπτικά, λόγω της πράξης τους, ενώ την ίδια στιγμή, η διαφορετικότητα επαναπροσδιορίζεται. Το ταλέντο των μικρών μεταναστών στο ποδόσφαιρο τους εξυψώνει και τους φέρνει στο προσκήνιο της αφήγησης. Η διπολικότητα στρέφεται υπερ της διαφοράς.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Ο μαθητής καλεί τους δύο μετανάστες να μπουν στο προαύλιο και να παίξουν ποδόσφαιρο μαζί του γεφυρώνοντας τη διαφορά.

Στην εικόνα [24] διαπιστώνεται η διαδικασία αντίδρασης. Ο Αντιδρών μαθητής κοιτάζει προς το Φαινόμενο μετανάστες και τους καλεί να μπουν μέσα. Η θέαση, από τους ώμους, προκαλεί λιγότερη συναισθηματική εμπλοκή, γιατί δεν μπορούμε να δούμε τις αντιδράσεις στα πρόσωπα των μεταναστών. Ωστόσο, δημιουργείται ένα τριγωνικό άνυσμα⁴³ με κορυφή τον μαθητή και τους δύο μετανάστες στη βάση. Το άνυσμα επικεντρώνεται στην κίνηση/ κάλεσμα του χεριού, που συνιστά και την αποδοχή της διαφοράς.

Η επιλογή του κοντινού πλάνου, που συμπεριλαμβάνει και τους τρεις, συνεπάγεται την κοντινή προσωπική απόσταση, δημιουργώντας μια στενή σχέση μεταξύ τους. Η λήψη είναι οριζόντια εμπλέκοντας ενεργά το θεατή μαζί με τους αναπαριστάμενους, ενώ η ελαφρώς χαμηλή θέαση του μαθητή, τον εξυψώνει για την πράξη του στα μάτια μας. Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια, ενώ επισημαίνουμε τη χρήση του κέντρου στη σύνθεση, για τον πυρήνα πληροφόρησης. Η ύπαρξη της πλαισίωσης είναι ακόμα παρούσα, ωστόσο το πράσινο χρώμα δημιουργεί την ελπίδα ότι σύντομα θα αρθεί.

Στην εικόνα [25] ο Αντιδρών (πατέρας) δημιουργεί με το βλέμμα του ένα άνυσμα με Φαινόμενο, το οποίο βλέπουμε ως αντανάκλαση στα γυαλιά του. Το Φαινόμενο είναι ο μαθητής και οι δύο μετανάστες, που παίζουν μαζί ποδόσφαιρο. Η διαφορετικότητα έχει γίνει αποδεκτή.

Επιλέγεται ένα πολύ κοντινό στα μάτια του πατέρα, που τονίζει την ανάγκη στενότερης σχέσης του θεατή με τους αναπαριστώμενους. Υποστηρίζουμε ότι το βλέμμα του πατέρα επιδιώκει να ταυτιστεί σε ένα μεγάλο βαθμό με αυτό των θεατών. Η λήψη είναι από πλάγια γωνία και η θέαση χαμηλή, γεγονός που τον εξυψώνει. Η αντανάκλαση των παιδιών, στο ίδιο ύψος θέασης και σε ένα ενιαίο πλαίσιο μέσα από τα γυαλιά, τονίζει ότι δεν υπάρχουν πια διαφορές μεταξύ τους. Έχει επιτευχθεί η οπτική αποπλαισίωση των δύο διαφορετικών κόσμων.

⁴³ Οι τριγωνικές συνθέσεις εκφράζουν κατευθυντικότητα. Ισχυροποιούν και εστιάζουν καλύτερα τα βλέμματα στο μήνυμα. Επιπλέον, αντιπροσωπεύουν δράση και ένταση (Kress&Leeuwen,2010:115).

5.4 Δες με τα μάτια του άλλου [11ο Δημοτικό Κομοτηνής, 2012 2^{ος} Διαγωνισμός]

Στο θέμα της έκθεσης «περιγράψω τον καλύτερο μου φίλο», ο ήρωας της ταινίας δε μπορεί να γράψει. Η διαφορετική και συχνά βίαιη συμπεριφορά τον απομόνωνσε από τους συμμαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους τον περιθωριοποίησαν. Ο μικρός βρίσκει μια ευρηματική και απλή λύση για να ξαναγίνει αποδεκτός στην Τάξη. Η ταινία πραγματεύεται τις συνέπειες της «διαφορετικότητας» ενός σχολικού «νταή», αλλά και την ανισότητα που προκύπτει, όταν «εμείς» απορρίπτουμε τον «άλλο».

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [26] εμφανίζονται Δρώντες (μαθητές) και Στόχοι (τα τετράδια). Ανάμεσα στους Δρώντες διαπιστώνουμε έναν προεξέχοντα συμμετέχοντα, ο οποίος τονίζεται από την κεντρική του τοποθέτηση και την πλαισίωση του από το φόντο. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μας πληροφορεί για τον ίδιο: Σκυμμένος και πιο μαζεμένος από όλους προσπαθεί να γράψει την έκθεση. Δε νιώθει άνετα στο χώρο. Είναι ο «άλλος» της τάξης.

Το μεσαίο κοντινό, που έχει επιλεγθεί, προτείνει μια στενότερη σχέση μεταξύ των αναπαρισταμένων και του θεατή. Η πρόθεση τονίζεται τόσο από τη θέαση, στο ύψος των παιδικών ματιών, όσο και από τη λήψη που είναι σχεδόν οριζόντια. Η κάμερα επιλέγει να αγκαλιάσει τον ήρωα και μας καλεί να σχετιστούμε μαζί του. Οι δείκτες τροπικότητας, όπως το φυσικό φως, το μη κορεσμένο χρώμα, η ύπαρξη φόντου με λεπτομέρειες συνάδει στην υψηλή τροπικότητα/ νατουραλιστική απόδοση της πραγματικότητας. Ο ήρωας τοποθετείται στο κέντρο και έχει το οπτικό βάρος της σύνθεσης. Η διάταξη των θρανίων κατευθύνει το βλέμμα πάνω του, ενώ διαπιστώνουμε έντονη πλαισίωση (μαύρος πίνακας) συμπαραδηλώνοντας την απομόνωση.

Στην εικόνα παροχής [27] έχουμε έναν αμετάβατο Αντιδρώντα. Το βλέμμα του δημιουργεί ένα διαγώνιο, δυναμικό άνυσμα. Υποστηρίζουμε, ότι αποτελεί το βλέμμα του κυρίαρχου «εμείς» απέναντι στον επικίνδυνο «άλλο». Μέσω των βλεμμάτων και του αποσυνδεδεμένου συντάγματος παρουσιάζεται η διπολικότητα «κυρίαρχος» / «κυριαρχούμενος».

Το κοντινό πλάνο υποστηρίζει άμεση συσχέτιση με το θεατή, ωστόσο η πλάγια λήψη δεν τον εμπλέκει στη δράση. Η χαμηλή θέαση υιοθετεί τη θέση του

«κυριαρχούμενου» και συμπαραδηλώνει την εξουσία του «κυρίαρχου». Ο αναπαριστάμενος τοποθετείται στο κέντρο της σύνθεσης, για να αποκτήσει τη μέγιστη πληροφοριακή σπουδαιότητα. Η ένταση των χρωμάτων υποστηρίζει χαμηλή τροπικότητα, μικρότερο βαθμό αληθοφάνειας, εφόσον το κόκκινο αποτυπώνεται πιο έντονα και τονίζεται σε σχέση με το συμπληρωματικό πράσινο.

Η ταινία εξετάζει τη διαφορετικότητα. Ο σχολικός «νταής» είναι τώρα το θύμα της προκατάληψης των συμμαθητών του. Ο «άλλος» δέχεται τα εχθρικά βλέμματα και υιοθετεί το αίσθημα της κατωτερότητας, το οποίο οπτικοποιείται από την πλαισίωση, την απόσταση, την ερμηνεία- σωματικό σκύνισμο. Η θέση της κάμερας υποστηρίζει το διαφορετικό και μας καλεί να συσχετιστούμε μαζί του (θέαση στο ύψος των ματιών, κοντινά πλάνα).

Σύγκρουση

Στην εικόνα παροχής [28] διαπιστώνουμε Δρώντες/ Αντιδρώντες, ένα Στόχο/Φαινόμενο (πεσμένο παιδί) και ένα Φαινόμενο, το οποίο δεν βλέπουμε (τον ήρωα). Οι Δρώντες δημιουργούν ένα ισχυρό μεταβατικό άνυσμα με τα χέρια τους προς το πεσμένο και χτυπημένο παιδί. Το σημαντικό είναι η αλληλεγγύη. Παρατηρούμε ότι ανύσματα δημιουργούνται και από τα βλέμματά τους. Το σημαντικότερο άνυσμα προέρχεται από το παιδί δεξιά, ενώ δε βλέπουμε το Φαινόμενο. Το αποσυνδεδεμένο σύνταγμα ισχυροποιεί την απομόνωση. Η ταξινομική διαδικασία βοηθά να προσδιορίσουμε την ομάδα των παιδιών, της οποίας κεντρική υπερκειμενική ιδέα είναι το «εμείς». Η ομοιογένεια δεν θέλει τη διαφορετικότητα στην ομάδα (μικροακύρωση).

Το μεσαίο πλάνο ενδυναμώνει την μακρινή απόσταση από το θεατή. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την πλάγια λήψη και την υψηλή θέαση, που μειώνει τους αναπαριστάμενους. Υποστηρίζουμε ότι καυτηριάζεται η πράξη των παιδιών. Διαπιστώνουμε χαμηλή τροπικότητα, δηλαδή, μη ρεαλιστική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Ο χρωματικός κορεσμός – απουσία χρώματος- υποδηλώνει ότι αυτή είναι μια μνήμη flashback. Η σύνθεση τονίζει την αποπλαισίωση, γιατί οι συμμαθητές είναι μια ομοιογενής ομάδα. Παράλληλα, διαπιστώνουμε το τρίπτυχο περιθώριο-κέντρο-περιθώριο. Στο κέντρο έχουμε το χτυπημένο παιδί και στα δύο άκρα ένα κορίτσι, που στρέφει την προσοχή του – και τη δική μας-σε εκείνο και στο άλλο περιθώριο το παιδί, που κοιτάζει και διώχνει τον ήρωα. Η θέση του σώματός ενισχύει την εξουσία του.

Στην εικόνα [29] διαπιστώνουμε την απουσία ανύσματος. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μας πληροφορεί για το Φορέα. Αν και οι λεπτομέρειες πάνω του υποβαθμίζονται, για χάρη της ατμόσφαιρας, ο αναπαριστάμενος αποπνέει τη συμβολική του ιδιότητα. Σκυμμένος και απεικονισμένος με ασάφεια και σκιές, είναι ο «περιθωριοποιημένος κυριαρχούμενος». Το μεσαίο μακρινό πλάνο μας απομακρύνει από τον αναπαριστάμενο και οπτικοποιεί τη μοναξιά του. Η πλάγια λήψη υπενθυμίζει, ότι αυτός ο κόσμος δεν είναι μέρος του δικού μας και η υψηλή γωνία θέασης μειώνει τον ήρωα στα μάτια μας.

Οι δείκτες τροπικότητας αποτυπώνουν το νατουραλισμό (βάθος, φόντο με λεπτομέρειες, φυσικό φως), ωστόσο η χρωματική παλέτα, κάπως άτονη και η απουσία λεπτομερειών αναπαράστασης ενισχύει τη θέση μας ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε χαμηλή τροπικότητα (μη ρεαλιστική).

Η σύνθεση τοποθετεί τον αναπαριστάμενο στο περιθώριο, τονίζοντας τη γενικότερη περιθωριοποίησή του. Το επίκεντρο είναι ο κόσμος, που τον περιστοιχίζει, το σχολείο. Τοποθετημένος, στα αριστερά, αποτελεί ένα δεδομένο, που γυρεύει μια νέα λύση. Η λύση αυτή προκύπτει από την ανοιχτή πόρτα/κάλεσμα στην είσοδο του σχολείου(δεξιά). Η προβολή του αναπαριστάμενου στο προσκήνιο, ως μια σκοτεινή σιλουέτα, παρουσιάζει ενδιαφέρον. Όσο και να προβάλλεται σε πρώτο επίπεδο υπάρχουν, ακόμα, ασαφή, σκοτεινά, σημεία πάνω του. Υποστηρίζουμε ότι η μη λεπτομερής απόδοση των χαρακτηριστικών του διατηρεί και προφυλάσσει την αξιοπρέπεια του. Για παράδειγμα, ακόμα και αν κλαίει δε μας το δείχνει. Τέλος, ενδιαφέρον έχει η πλαισίωση του με τα κάγκελα του φόντου, που συμπαραδηλώνει το αδιέξοδο.

Είναι σαφές ότι η σύγκρουση στο σχολικό μικροεπίπεδο αποτυπώνεται από το δίπολο «εμείς» ομοιογενοποιημένη κυρίαρχη ομάδα και ο «άλλος» μια περιθωριοποιημένη, μοναχική και σκυθρωπή φιγούρα. Διαπιστώνουμε μορφές μοντέρνου ρατσισμού μέσα από μικροακυρώσεις και ειρωνεία. Η εικόνα υποστηρίζει τη διαφορά και μάλιστα την προστατεύει, διατηρώντας την αξιοπρέπεια της με την ηθελημένη σκίαση.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Ο ήρωας, γράφοντας συγνώμη σε όλη την Τάξη, αντιστρέφει την κατάσταση και γίνεται αποδεκτός

Στην εικόνα παροχής [30] εμφανίζονται Δρώντες /Αντιδρώντες και ένα Φαινόμενο/Στόχος (ο ήρωας). Οι συμμαθητές τον αγκαλιάζουν και όλοι μαζί είναι και πάλι ομάδα. Διαπιστώνουμε άνυσματα, που προκύπτουν από τα χέρια και από τα βλέμματα, τα οποία καταλήγουν πάνω του. Αυτός είναι το επίκεντρο. Η ταξινομική διαδικασία έχει ως υπερκείμενη ιδέα το σύνολο της τάξης, την ομάδα.

Το πλάνο είναι μεσαίο, μετωπικό και με θέαση από το ύψος των παιδικών ματιών. Μας καλεί να εμπλακούμε συναισθηματικά με αυτόν τον κόσμο. Η σύγκρουση έχει αντιμετωπιστεί και το διαφορετικό είναι αποδεκτό και ισότιμο μέλος του συνόλου. Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια και η σύνθεση τοποθετεί τον ήρωα στο κέντρο, δημιουργώντας την έξυπνη αντίθεση με την απομόνωση και την περιθωριοποίηση, που είδαμε στη σύγκρουση. Παρατηρούμε την αποπλαισίωση, που ενισχύει την αίσθηση του συνόλου. Ο διαφορετικός ήρωας είναι ισότιμο μέλος της σχολικής τάξης. Η ανισότητα έχει αρθεί.

5.5 Το αηδόνι [32^ο Δημοτικό Πάτρας, 2012 3^{ος} Διαγωνισμός]

Η Γωγώ, ένα «διαφορετικό» παιδί, έρχεται στο σχολείο και γίνεται θύμα της σκληρής συμπεριφοράς των συμμαθητών της. Απομονωμένη, από το σχολικό περιβάλλον, θα προτιμήσει το χορό, μέσα από τον οποίο θα επαναπροσδιορίσει και τη σχέση μαζί τους.

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [31] διαπιστώνουμε μια Δρούσα/Αντιδρούσα (μητέρα) και ένα Στόχο /Φαινόμενο (Γωγώ). Η μητέρα κρατά την κόρη. Επισημαίνεται ένα άνυσμα από το χέρι της πρώτης στο χέρι της μικρής, συμπαραδηλώνοντας προστασία. Επίσης, το βλέμμα της μητέρας κατευθύνει το άνυσμα στη Γωγώ, στρέφοντας την προσοχή μας σε αυτήν. Επιπλέον παρατηρούμε το άνυσμα από τα κάγκελα του σχολείου. Συμπαραδηλώνει τους δύο κόσμους. Η ταξινομική διαδικασία σχετίζει τους συμμετέχοντες με την υπερκείμενη ιδέα της οικογένειας. Η συμβολική προσδιοριστική διαδικασία μας βοηθά να καταλάβουμε τη σχέση των συμμετεχόντων και τη συμβολική τους ιδιότητα (μάννα και κόρη).

Επιλέγεται ένα μεσαίο πλάνο, που συνιστά μια μακρινή προσωπική απόσταση από τον θεατή. Ωστόσο, η οριζόντια, σχεδόν, γωνία λήψης επιδιώκει την εμπλοκή του θεατή με την αφήγηση της ιστορίας, κάτι που ενισχύεται και από την θέαση στο ύψος των παιδικών ματιών, δηλαδή στην απουσία εξουσίας. Η επιλογή της κάμερας να βρίσκεται έξω από το σχολικό χώρο, συνεπάγεται και την πρόθεση του δημιουργού, που τάσσεται υπέρ της διαφορετικότητας. Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια (φυσικό φως, λεπτομερές φόντο) ενώ η σύνθεση τονίζει τη διαφορά της μικρής από τους άλλους με την έντονη πλαισίωση.

Στον αντίποδα της οικογενειακή προστασία, η Γωγώ περνά στο προαύλιο και δέχεται τα καχύποπτα βλέμματα των παιδιών. Στην εικόνα παροχής [32] διαπιστώνουμε τους επικριτικούς Αντιδρώντες (τα παιδιά), χωρίς να βλέπουμε το Φαινόμενο (Γωγώ). Το αποσυνδεδεμένο σύνταγμα προβάλλει ακόμα περισσότερο τη μοναξιά και την περιθωριοποίηση. Η ταξινομική διαδικασία μας βοηθά να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά σχηματίζουν μια ομοιογενή ομάδα με υπερκείμενη ιδέα το «εμείς». Είναι η κυρίαρχη ομάδα της σχολικής ζωής.

Το μεσαίο πλάνο προσκαλεί το θεατή σε έναν ανοιχτό διάλογο με τους αναπαριστάμενους. Η γωνία λήψης είναι πλάγια και η θέαση από χαμηλά εξυψώνει τους «κυρίαρχους» μαθητές. Υποστηρίζουμε ότι ο φακός ταυτίζεται με το βλέμμα της Γωγώς, που αποδέχεται την «κατωτερότητά» της. Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια και συνδέονται οι αναπαριστάμενοι με το συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η πλαισίωση με τη δημιουργία τοίχους από τους συμμαθητές, τονίζει το εμπόδιο και την καταπίεση της ηρωίδας.

Στην εικόνα [33] παρατηρούμε μια αμετάβατη Αντιδρούσα, τη Γωγώ. Το βλέμμα της δημιουργεί ένα άνυσμα προς τα κάτω, χωρίς να μας δίνεται το Φαινόμενο. Είναι το βλέμμα του «κατώτερου». Η συμβολική προσδιοριστική διαδικασία πληροφορεί ως προς την ταυτότητα και τη νοηματοδότηση της αναπαριστάμενης. Η Γωγώ είναι το περιθωριοποιημένο διαφορετικό παιδί. Το πλάνο είναι κοντινό και προτρέπει το θεατή να εμπλακεί συναισθηματικά με τη μικρή. Η ανάγκη αυτής της σχέσης διαφαίνεται τόσο από τη μετωπική λήψη, όσο και από τη θέαση στο ύψος των ματιών της Γωγώς. Ο δημιουργός του κειμένου υποστηρίζει τη διαφορετικότητα.

Το φόντο δεν αποδίδεται με πλήρη λεπτομέρεια, διαπιστώνουμε, λοιπόν, χαμηλό βαθμό αληθοφάνειας. Η αναπαριστάμενη προβάλλεται στο προσκήνιο με

καθαρή εστίαση, ενώ οι υπόλοιποι μπαίνουν σε δεύτερο επίπεδο, ελαφρά θολωμένοι (φλου). Οπτικοποιείται το δίπολο «εμείς κυρίαρχος» /ο «άλλος κυριαρχούμενος». Ως προς τη σύνθεση το ενδιαφέρον στοιχείο είναι η έντονη πλαισίωση με τα εμπόδια/ θρανία. Η μικρή είναι διαφοροποιημένη και διαχωρισμένη από τους συμμαθητές της.

Η ταινία θίγει το ζήτημα του ρατσισμού απέναντι στα άτομα με αναπηρία στο σχολικό μικροεπίπεδο. Η ηρωίδα εμφανίζεται χωρίς στερεοτυπικά χαρακτηριστικά ως προς την εξωτερική της εμφάνιση. Δε διαφέρει σε τίποτα από τους υπόλοιπους, εκτός από το γεγονός ότι δεν μπορεί να μιλήσει. Η προκατάληψη των συμμαθητών, ως προς τη διαφορετικότητά της, εκφράζει τη διπολικότητα «εμείς/ ο άλλος», με τα βλέμματα. Ωστόσο, ο φακός, ακολουθεί, υποστηρικτικά, τη μικρή Γωγώ και εξαρχής παίρνει το μέρος της.

Σύγκρουση

Στην εικόνα παροχής [34] διαπιστώνουμε πολλούς Δρώντες/Αντιδρώντες (συμμαθητές) και έναν Στόχο/Φαινόμενο (Γωγώ). Δημιουργούνται ανύσματα τόσο από τα χέρια των παιδιών, όσο και από τα βλέμματα, που καταλήγουν στην ηρωίδα. Η σύγκρουση οπτικοποιείται μέσα από τα ειρωνικά γέλια και τα σπρωξίματα οξύνοντας την ένταση. Επιλέγεται ένα μεσαίο πλάνο, υποστηρίζοντας τη μακρινή προσωπική απόσταση ανάμεσα στους θεατές και τους αναπαριστάμενους. Η λήψη είναι πλάγια και η θέαση από ψηλά. Η πρόθεση είναι να μην εμπλακεί ο θεατής σε όσα διαδραματίζονται. Επιπλέον, η θέαση από ψηλά εκμηδενίζει τους μαθητές στα μάτια μας, για την πράξη τους. Οι δείκτες τροπικότητας τονίζουν την αληθοφάνεια και η σύνθεση τοποθετεί τους μαθητές στα αριστερά (δεδομένο) και τη Γωγώ στα δεξιά (νέο). Η αναπαριστάμενη είναι το καινούργιο, το διαφορετικό στη ζωή των συμμαθητών της και «πρέπει» να προπηλακιστεί. Παρατηρούμε μικροεπιθέσεις και μικροακυρώσεις να αποτυπώνονται με ρεαλισμό από το δημιουργό του κειμένου.

Στην εικόνα παροχής [35] έχουμε έναν κεντρικό Δρώντα/ Αντιδρώντα (μαθητή) και στο φόντο Αντιδρώντες, στους οποίους αποτελεί το Φαινόμενο. Ο μαθητής με την κίνηση του χεριού και το βλέμμα δημιουργεί αμετάβατα ανύσματα (δε βλέπουμε που καταλήγουν). Παρατηρούμε ένα αποσυνδεδεμένο σύνταγμα, που ενισχύει την αίσθηση της απομόνωσης. Οι υπόλοιποι μαθητές τον κοιτάζουν και στρέφουν την προσοχή μας πάνω του. Είναι ο «κυρίαρχος», που προπηλακίζει τη διαφορετικότητα. Ασκεί την εξουσία του με την κίνηση του χεριού και τη λοξή στάση του σώματος.

Επιλέγεται ένα μεσαίο πλάνο (μακρινή προσωπική κοινωνική απόσταση), πλάγια γωνία λήψης και από ψηλά θέαση. Είναι επιδίωξη ο θεατής να μην εμπλακεί σε αυτή την αποτρόπαια πράξη. Η προβολή του «κυρίαρχου» στο προσκήνιο, τονίζει την εξουσία, όμως, σε αντίθεση με την προβολή της Γωγώς, αυτός γίνεται ένα με τους συμμαθητές του, που φαίνονται ευκρινέστατα στο φόντο. Η λοξή θέση του σώματος δημιουργεί μια ανισορροπία στη σύνθεση, που προκαλεί ένταση.

Στην εικόνα παροχής [36] βλέπουμε μόνο το Στόχο, χωρίς να εντοπίζουμε το Δρόντα. Είναι αμετάβατη δομή- συμβάν. Η Γωγώ κλαίει από τη συμπεριφορά των συμμαθητών. Δε διαπιστώνεται κάποιο άνυσμα. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μας επισημαίνει την ταυτότητα της Γωγώς. Είναι η «διαφορετική», το αντικείμενο της προκατάληψης. Επιλέγεται ένα μεσαίο κοντινό, που τονίζει την ανάγκη στενότερης σχέσης με την αναπαριστάμενη. Η λήψη είναι πλάγια και η γωνία από ψηλά. Η Γωγώ είναι ασήμαντη για το σχολικό περιβάλλον. Σκυμμένη αποδέχεται το ρόλο του κατώτερου, ενώ μας κρύβει τις αντιδράσεις του προσώπου της. Διαπιστώνουμε υψηλή τροπικότητα, καθώς το φως, το χρώμα και το λεπτομερές φόντο αποτυπώνουν την πραγματικότητα. Η διάταξη των θρανίων πλαισιώνει έντονα την αναπαριστάμενη, τονίζοντας τη διαφοροποίηση της από το περιβάλλον, στο οποίο βρίσκεται, και την απομόνωση της. Η διαφορετικότητα δέχεται τον ψόγο, τη βιαιοπραγία και την ειρωνεία.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Η Γωγώ δοκιμάζεται στο χορό και στα μάτια των έκπληκτων συμμαθητών της γίνεται αποδεκτή εν τω μέσω χειροκροτημάτων.

Στην εικόνα [37] έχουμε πολλούς Αντιδρώντες και ένα Φαινόμενο, τη Γωγώ, που χορεύει. Τα βλέμματα δημιουργούν ανύσματα, που επικεντρώνονται πάνω στην αναπαριστάμενη. Καθώς σηκώνεται, τους κοιτάζει και γίνεται Αντιδρών με Φαινόμενο τους συμμαθητές. Η θέση της Γωγώς είναι πιο ψηλά. Η εξουσία έχει περάσει σε εκείνη πλέον. Το μεσαίο μακρινό πλάνο δημιουργεί απόσταση, η λήψη είναι πλάγια και θέαση είναι από ψηλά. Ο θεατής δεν εμπλέκεται με τους αναπαριστάμενους. Η σύνθεση προβάλλει την Γωγώ έναντι των συμμαθητών της.

Στην εικόνα [38] διαπιστώνουμε μία Αντιδρούσα, της οποίας το Φαινόμενο δε βλέπουμε (είμαστε εμείς). Το βλέμμα της αναπαριστάμενης είναι «κατ' απαίτηση» και απαιτεί να εμπλακούμε συναισθηματικά μαζί της. Η σχέση αυτή ενδυναμώνεται από

το κοντινό πλάνο και τη μετωπική λήψη. Η θέαση είναι ελαφρά χαμηλότερη και η αναπαριστάμενη είναι επιβλητική στα μάτια μας. Η διαφορετικότητα έγινε αποδεκτή. Μάλιστα, ως προς τη σύνθεση διαπιστώνουμε ότι η ηρωίδα κατέχει το κεντρικό σημείο με τη μεγαλύτερη οπτική βαρύτητα. Συνάμα, προβάλλεται στο προσκήνιο και η απουσία πλαισίωσης την ενοποιεί με το περιβάλλον και κατά συνέπεια με τους συμμαθητές της. Αποτελεί μια ευρηματική απόδοση της άρσης του διπόλου «εμείς»/ «ο άλλος».

5.6 Η μικρή τσιγγάνα [Δημοτικό Καλλιφύτου Δράμας, 2013 3^{ος} Διαγωνισμός]

Ο Δημήτρης και η τσιγγάνα Αντέλ είναι φίλοι, παρόλο που ανήκουν σε «διαφορετικούς κόσμους». Μια βαθιά φιλία αναπτύσσεται μεταξύ τους ικανή να ξεπεράσει την προκατάληψη. Όμως, η Αντέλ θα φύγει. Η ταινία είναι βασισμένη στο μυθιστόρημα *Σαν τα Χελιδόνια* της Ελένης Κατσαμά.

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα [39] εμφανίζονται η γυναίκα/Αντιδρούσα και η Αντέλ/Φαινόμενο. Διαπιστώνουμε ένα άνυσμα, που ξεκινά από τη γυναίκα και καταλήγει στην μικρή τσιγγάνα. Η γυναίκα είναι σε ψηλότερο σημείο από τη μικρή, τονίζοντας την εξουσία της. Τα κάγκελα του σπιτιού δημιουργούν ένα διαγώνιο άνυσμα, που χωρίζει στα δύο το κάδρο, συμβολίζοντας τους δύο διαφορετικούς κόσμους των ηρώων. Το μέγεθος του πλαισίου είναι ένα μακρινό πλάνο, το οποίο συνάδει με μία μακρινή σχεδόν απρόσωπη σχέση του θεατή με τους αναπαριστώμενους. Ταυτόχρονα, η πλάγια γωνία λήψης επισημαίνει ότι ο κόσμος αυτός είναι κάτι απόμακρο από μας και δεν προκαλείται η εμπλοκή του θεατή. Η θέαση από χαμηλή γωνία, παρουσιάζει τους αναπαριστώμενους επιβλητικούς.

Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια/ υψηλή τροπικότητα. Το χρώμα δεν είναι υπερβολικά κορεσμένο, υπάρχει πλαισίωση φόντου και βάθους, αλλά και αναπαράσταση στις λεπτομέρειες. Η Αντέλ είναι ντυμένη με αναγνωρίσιμα ρούχα τσιγγάνων. Ο «άλλος» αποτυπώνεται στερεοτυπικά. Ως προς τη σύνθεση παρατηρούμε την έντονη πλαισίωση. Διαπιστώνουμε και πάλι την οπτικοποίηση του δίπολου «εμείς»/ ο «άλλος» με τη χρήση τοίχου και κάγκελων. Η κάμερα βρίσκεται στην πλευρά του «άλλου», ταυτίζεται δηλαδή με την μικρή Αντέλ. Ένα επιπλέον στοιχείο που τονίζει αυτή την επιλογή είναι η θέση της Αντέλ στο προσκήνιο της σύνθεσης.

Στην εικόνα παροχής [40] διαπιστώνουμε μία Δρούσα (Αντέλ), που δίνει τη φυσαρμόνικά στον Στόχο (Δημήτρη). Δημιουργείται ένα μεταβατικό άνυσμα, το οποίο γεφυρώνει τη διαφορά. Συμπαραδηλώνεται η σχέση των παιδιών. Μεταξύ τους δεν υπάρχει διπολικότητα, όπως με τη μητέρα του Δημήτρη.

Η επιλογή του μακρινού πλάνου συνιστά μακρινή κοινωνική σχέση με το θεατή. Στον αντίποδα, η μετωπική γωνία λήψης μας κινητοποιεί να εμπλακούμε μαζί με τους αναπαριστάμενους. Η υψηλή γωνία θέασης, όμως, αφαιρεί την κυριαρχία από τα παιδιά, τα οποία και μειώνει, για να τη δώσει στο θεατή. Η σύνθεση παρουσιάζει ενδιαφέρον. Επιλέγεται το κέντρο ως το σημείο με την πληροφοριακή αξία. Η φυσαρμόνικα, το δώρο της τσιγγάνας, γίνεται αποδεκτό από το Δημήτρη και ενέχει το οπτικό βάρος της σύνθεσης. Η αποπλαισίωση των δύο παιδιών ενισχύει το φιλικό δεσμό τους. Η απουσία του φόντου, λόγω του φράχτη, συμπαραδηλώνει το αδιέξοδο και την καταπίεση των ηρώων.

Επισημαίνουμε την μορφή του φυλετικού ρατσισμού απέναντι στους τσιγγάνους και την προκατάληψη. Η Αντέλ παρουσιάζεται, ακολουθώντας τις στερεοτυπικές επιταγές της καταγωγής της. Από την άλλη, ο Δημήτρης είναι ένα τυπικό παράδειγμα του «εμείς». Η ιστορία εξυφαίνεται στο μικροεπίπεδο των σχέσεων. Η ιδιαιτερότητα της ταινίας βρίσκεται στην εξ αρχής αποδοχή του «άλλου» από το Δημήτρη. Τα δύο παιδιά έχουν, ήδη, επιλέξει να αποδεχτούν το ένα το άλλο και να γεφυρώσουν τη διαφορετικότητα.

Σύγκρουση

Στο έργο διαπιστώνουμε τη ρήξη των δύο κόσμων. Η Αντέλ φεύγει, αφήνοντας το Δημήτρη μόνο του. Ο ένας κόσμος είναι καλά ριζωμένος σε μια πατρίδα και ο άλλος περιπλανώμενος. Με αυτό τον τρόπο παρουσιάζεται η διπολικότητα «εμείς/εγκατεστημένοι» -« ο άλλος/ περιπλανώμενος».

Στην εικόνα παροχής [41] επισημαίνουμε αμφίδρομες διαδικασίες αντίδρασης. Ο Δημήτρης είναι Αντιδρών και Φαινόμενο για την Αντέλ, όπως και εκείνη με τη σειρά της. Το διαγώνιο άνυσμα, που προκύπτει, από τις ματιές τους ισχυροποιεί την επαφή που έχουν. Όμως, η απόσταση, που μεγαλώνει ανάμεσά τους, την αποδυναμώνει. Διαπιστώνεται αναλυτική διαδικασία, καθώς ο Φορέας Αντέλ εξηγείται μέσα από τις κτητικές ιδιότητες / αντικείμενα πάνω στην καρότσα. Το κόκκινο αγροτικό αυτοκίνητο με τις κουβέρτες, η ψάθινη σκούπα και η πλαστική καρέκλα, αναπαράγονται, για να

μας προσδιορίσουν ακόμα περισσότερο το στερεότυπο του τσιγγάνου. Η συμβολική ιδιότητα της Αντέλ αποτυπώνεται με σαφήνεια. Τέλος, ενδιαφέρον έχει το διάνυσμα που δημιουργείται από τον δρόμο και κατευθύνει το βλέμμα μακριά. Ο δρόμος χωρίζει τους δύο.

Το μέγεθος, που επιλέγεται, στην εικόνα είναι ένα μεσαίο κοντινό. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η κοντινή προσωπική επαφή του θεατή με τους αναπαριστάμενους συμμετέχοντες. Ωστόσο, η πλάγια γωνία τονίζει ότι αυτός ο κόσμος παραμένει ξένος και μάλιστα η θέαση πίσω από την πλάτη του Δημήτρη απεμπλέκει, ακόμα, περισσότερο τους διεπιδραστικούς συμμετέχοντες. Η πλάτη δημιουργεί ένα εμπόδιο στην άμεση σχέση με τους αναπαριστάμενους και αφετέρου μας αποκρύπτει το πρόσωπο του Δημήτρη. Η χαμηλή γωνία θέασης εξυψώνει τα δύο παιδιά και τα παρουσιάζει επιβλητικά, καθώς, βιώνουν, για πρώτη φορά, την απώλεια.

Οι δείκτες τροπικότητας υποστηρίζουν την αληθοφάνεια. Διαπιστώνουμε την πλαισίωση με το λεπτομερές φόντο, που διασυνδέει τα παιδιά με τη συγκεκριμένη χωροχρονική στιγμή. Στη σύνθεση παρατηρούμε ότι ο Δημήτρης βρίσκεται στα αριστερά του κάδρου, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο το γνωστό και το οικείο «εμείς» και η Αντέλ στα δεξιά. Είναι το νέο δεδομένο, που μας κεντρίζει το ενδιαφέρον. Οι κολώνες από τις δημοτικές λάμπες δημιουργούν μικρότερα κάδρα μέσα στα κάδρα, που επικεντρώνουν στη μικρή τσιγγάνα, ενώ ο δρόμος δημιουργεί μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους δύο φίλους. Οπτικοποιείται το συγκρουσιακό δίπολο των δύο διαφορετικών κόσμων.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Ο Δημήτρης επιλύει τη διπολικότητα με το να μάθει να παίζει τη φουσαρμόνικα της Αντέλ. Στην εικόνα [42] διαπιστώνουμε μια αμετάβατη δομή με έναν μόνο συμμετέχοντα/ Δημήτρη. Παρατηρούμε την κατάσταση μέσω: το παιδί παίζει τη φουσαρμόνικα και δεν υπάρχει ξεκάθαρο άνυσμα. Υποστηρίζουμε ότι η δράση είναι εσωτερική. Διακρίνουμε τη συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μέσα από την οποία πληροφορούμαστε για το Δημήτρη μέσα από τη δράση (ταυτίζεται με το «εμείς»).

Η εικόνα παροχής δίνεται μέσα από ένα πολύ γενικό πλάνο. Το μέγεθος αυτό φτάνει στα όρια της δημόσιας κοινωνικής απόστασης, όσων θέλουν να παραμείνουν ξένοι. Ο δημιουργός δε θέλει ο θεατής να εμπλακεί συναισθηματικά μαζί με τον αναπαριστάμενο. Το μετωπικό επίπεδο λήψης θυμίζει ότι ο μικρός είναι μέρος του

κόσμου μας. Η γωνία θέασης είναι σχεδόν στο ίδιο ύψος με τον αναπαριστάμενο, γεγονός που τονίζει την έλλειψη εξουσίας. Τέλος, ενδιαφέρον έχει η σύνθεση, γιατί τοποθετεί το Δημήτρη στο κέντρο του κάδρου αποτυπώνοντας την μοναξιά του.

5.7 Ο τοίχος με τα χρώματα

[Δημοτικό Σχολείο Κοκκίνη Χάνι Ηρακλείου, 2013 3^{ος} Διαγωνισμός]

Η ταινία είναι σπονδυλωτή και παρουσιάζει σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι δεν δίνεται καμία λύση στις ιστορίες. Παρουσιάζεται μόνο η εμφάνιση και η σύγκρουση. Επιλέξαμε αποσπάσματα από δύο ιστορίες. Η πρώτη αφορά στη διαφορετικότητα και η δεύτερη στο ρατσισμό.

Πρώτη ιστορία

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [43] διαπιστώνουμε δύο Αντιδρώντες, οι οποίοι είναι μεταξύ τους και Φαινόμενα (μεταβατική διαδικασία). Το άνυσμα, από τα βλέμματα, τονίζει τη δυναμική της διαφοράς, που αποπνέουν. Αν και εμφανίζεται η διπολικότητα ωστόσο, δεν είναι σαφές ποιος είναι ο «κυρίαρχος» και ο «κυριαρχούμενος». Οι δύο μπροστινοί αναπαριστάμενοι είναι Φαινόμενα στους Αντιδρώντες του φόντου. Τα ανύσματα των βλεμμάτων τους επικεντρώνονται σε αυτούς, γιατί είναι οι αρχηγοί. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι οι Φορείς αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές ομάδες. Συνιστούν τη στερεοτυπική διπολικότητα του «άσπρου/μαύρου». Επιλέγεται ένα μακρινό πλάνο, το οποίο συνάδει με τη δημόσια απόσταση που κρατάμε, όταν παραμένουμε ξένοι σε όσα εκτυλίσσονται. Ο θεατής μένει αποστασιοποιημένος. Η γωνία είναι πλάγια και η θέαση ελαφρώς ψηλότερη από τους αναπαριστάμενους, ώστε ο θεατής να έχει την οπτική εξουσία

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην τροπικότητα. Η ταινία προτιμά την ασπρόμαυρη φωτογραφία. Αυτή η επιλογή συνιστά χαμηλή τροπικότητα, δηλαδή μη νατουραλιστική/αληθοφανή αποτύπωση της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, η απουσία βάθους, λεπτομερειών στο φόντο, η μειωμένη αναπαράσταση των συμμετεχόντων και η έλλειψη πλαισίωσης με την παρουσία μόνο ελάχιστων αντικειμένων ισχυροποιούν την υπερπραγματική αισθητική, που διαπερνά όλες τις

ιστορίες. Πρόθεση του δημιουργού είναι η συμβολική απεικόνιση της δράσης. Άλλωστε είναι όλα σχέδια με κιμωλία πάνω σε έναν φανταστικό μαυροπίνακα.

Η σύνθεση προβάλλει τους δύο αρχηγούς τοποθετώντας τους στο προσκήνιο και με καλύτερη ευκρίνεια. Παρατηρούμε την πολωμένη σύνθεση περιθώριο-έλλειψη κέντρου- περιθώριο. Χωρίς κεντρική βαρύτητα δημιουργείται ένταση και δυναμισμός. Το κενό ανάμεσα στα θρανία συμπαραδηλώνει τη διαχωριστική γραμμή/ σύνορο της διπολικότητας.

Στην εικόνα παροχής[44] εντοπίζουμε το μαύρο αρχηγό, ο οποίος είναι Δρώντας/Αντιδρώντας με Στόχο και Φαινόμενο το λευκοντυμένο μαθητή. Το άνυσμα από το χέρι του με την έντονη δεικτικότητα συνεπάγεται την κυρίαρχη εξουσία. Ακυρώνει και διώχνει από την ομάδα του, το λευκό μαθητή. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία εστιάζει στη νοηματοδότηση του στερεότυπου σωματώδη μαυροντυμένου αρχηγού της ομάδας. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο μαυροντυμένος αυτός είναι ο «κυρίαρχος» και ο λευκός, ο «κυριαρχούμενος».

Το μέγεθος του πλαισίου είναι ένα μεσαίο κοντινό, η λήψη πλάγια και η θέαση πιο χαμηλά από τους αναπαριστώμενους. Ο θεατής παραμένει αμέτοχος από τη δράση των αναπαριστάμενων. Η εξύψωση του μαυροντυμένου Αντιδρώντα τονίζει την κυριαρχία του. Η κάμερα επιλέγει το ύψος θέασης του «κυριαρχούμενου». Ενδιαφέρον επισημαίνεται στη σύνθεση. Οι γυρισμένες πλάτες επικεντρώνουν το βλέμμα στον μαυροντυμένο αρχηγό. Ωστόσο, η αίσθηση του βάθους (ο μαυροντυμένος βρίσκεται στο φόντο) μειώνει, οπτικά, το κύρος της εξουσίας του.

Στον αντίποδα, η εικόνα παροχής [45] στρέφεται στο λευκοντυμένο αρχηγό. Είναι και αυτός Δρων/Αντιδρων. Εδώ ο Στόχος/Φαινόμενο είναι ο μαυροντυμένος μαθητής. Όπως και πριν, το κύρος και η εξουσιαστική δύναμη τονίζεται από το άνυσμα των ματιών και κυρίως από το άνυσμα του χεριού με την έντονη δεικτικότητα. Ο μαυροντυμένος δεν έχει θέση ανάμεσα τους. Είναι «κατώτερος» (σκυμμένο κεφάλι) και πρέπει να απομακρυνθεί. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία εστιάζει στη νοηματοδότηση του στερεότυπου, όπου ο λευκοντυμένος αρχηγός είναι αδύνατος και πιο αβρός από τον μαυροντυμένο. Σε αυτή την περίπτωση οι ρόλοι της διπολικότητας αντιστρέφονται.

Διαπιστώνουμε το μεσαίο κοντινό πλάνο, την πλάγια λήψη και τη θέαση πιο χαμηλά από τους αναπαριστάμενους, για να φαίνονται επιβλητικοί. Είναι σαφές ότι ο

θεατής δεν εμπλέκεται στον κόσμο των αναπαρισταμένων. Η σύνθεση επαναλαμβάνει τη χρήση των γυρισμένων σωμάτων, για να εστιάσει ο θεατής στο κέντρο, όπου βρίσκεται ο λευκός αρχηγός. Η απόσταση από το φακό μειώνει τη δυναμική της αρνητικής πράξης του.

Η παρουσίαση του ρατσισμού εστιάζεται στην παρουσία του «κυρίαρχου» και του «κυριαρχούμενου» μέσα από ανύσματα Αντιδρώντων και δεικτικές χειρονομίες Δρώντων. Ο «άλλος» λευκός, είτε μαύρος Στόχος/Φαινόμενο δεν ανήκει στην ομάδα και πρέπει να απομακρυνθεί. Η συμβολική πρόθεση της ταινίας συντελεί να επικεντρωθούμε στη δύναμη της εικόνας ακόμα περισσότερο.

Σύγκρουση

Στην εικόνα παροχής [46] εντοπίζουμε μεταβατική διαδικασία, εφόσον η μια ομάδα είναι Δρούσα/ Αντιδρούσα και Στόχος/ Φαινόμενο στην άλλη. Η σύγκρουση αποδίδεται, συμβολικά, μέσα από το χαρτοπόλεμο των δύο ομάδων. Η καθεμιά διαφορετικότητα θέλει να κυριαρχήσει πάνω στην άλλη. Η ταξινομική διαδικασία μας βοηθά να αντιληφθούμε ότι οι Φορείς, της κάθε ομάδας, αποτελούν μια κλειστή δομή με υπερκείμενη ιδέα την ομοιογένεια του χρώματος. Το λευκό «εμείς» συγκρούεται με το μαύρο «άλλο» σε ένα φαύλο κύκλο. Τα μεταβατικά ανύσματα δημιουργούν ένταση.

Επιλέγεται ένα μεσαίο μακρινό πλάνο, που αντιστοιχεί μακρινή κοινωνική απόσταση. Ο θεατής διατηρεί την αποστασιοποίηση του από την αρνητική και βίαιη πράξη, που εκτυλίσσεται. Η επιλογή ενισχύεται από την πλάγια λήψη. Η χαμηλή θέαση, λαθεμένα κατά την άποψη μας, εξυψώνει τη σύγκρουση των αναπαρισταμένων. Η σύνθεση υιοθετεί το τρίπτυχο περιθώριο- έλλειψη κέντρου- περιθώριο για να δημιουργήσει μια πολωμένη σύνθεση που ενισχύει την ένταση της δράσης. Η απόσταση των δύο ομάδων τονίζει τη διαφορετικότητά τους.

Στην εικόνα παροχής [47] οι δύο αρχηγοί είναι Δρώντες/Αντιδρώντες και Στόχοι/Φαινόμενα, ο ένας για τον άλλο. Τα ανύσματα από τα μάτια τους και από τις γροθιές στα χέρια προκαλούν ένταση συμπαραδηλώνοντας τη σύγκρουση. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία τονίζει ότι αποτελούν τις δύο πλευρές του διπόλου «άσπρο/μαύρο», «κυρίαρχος/κυριαρχούμενος», «εμείς/άλλος». Ενδιαφέρον επισημαίνεται στη στερεοτυπική αναπαράσταση. Ο μαυροντυμένος σωματώδης είναι ο «κυρίαρχος» (ψηλότερος) σε σχέση με τον αδύνατο, κοντότερο λευκοντυμένο.

Δημιουργείται το ερώτημα, αν η προκατάληψη, υποσυνείδητα, διαπερνά το φακό των δημιουργών;

Το μέγεθος πλαισίου είναι μεσαίο πλάνο, η λήψη πλάγια και η θέαση χαμηλότερή από τους αναπαριστάμενους, παρουσιάζοντας τους πιο επιβλητικούς. Ο Θεατής διατηρεί την αποστασιοποίησή του από τη δράση. Η χαμηλή τροπικότητα επισημαίνει, άλλωστε, τη συμβολική – υπερπραγματική διάσταση της ιστορίας. Η σύνθεση τοποθετεί τους δύο αρχηγούς στο κέντρο, ενώ η έλλειψη δεικτών τροπικότητας συντελεί να εστιάσουμε πάνω τους. Επισημαίνουμε ότι τα σώματα των δύο αναπαρισταμένων ακουμπούν το ένα το άλλο σε αντίθεση με την προηγούμενη εικόνα, όπου διαπιστώσαμε την κενή γραμμή, σύνορο των διαφορετικότητων. Μας δημιουργείται το ερώτημα, μήπως, τελικά, αυτή η σωματική επαφή συνιστά και τη μελλοντική άρση της διαφοράς; Μήπως, αντί να συγκρουστούν, λίγο αργότερα, οι δύο πλευρές γεφυρώσουν τις διαφορές τους;

Η σύγκρουση οπτικοποιείται μέσα από τη βίαιη αντιπαράθεση των δύο πλευρών. Το δίπολο «λευκό/μαύρο» προσπαθεί να κυριαρχήσει το ένα στο άλλο, προβάλλοντας την ανισότητα και τη διάκριση. Οι πολωμένες συνθέσεις τονίζουν την ένταση, ενώ ενδιαφέρον επισημαίνεται στη στερεοτυπική αναπαράσταση της διπολικότητας.

Δεύτερη ιστορία

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα [48] εστιάζουμε σε έναν αμετάβато Αντιδρώντα. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μας βοηθά να κατανοήσουμε την ιδιότητα του Φορέα. Συνιστά μια στερεοτυπική αναπαράσταση του «κατώτερου άλλου». Φοράει τα μαύρα ρούχα και είναι γεμάτος, με ατημέλητα μαλλιά. Είναι το θύμα του ρατσισμού.

Η εικόνα είναι «κατ' απαίτηση», εφόσον ο Αντιδρών κοιτάζει στο φακό αποζητώντας από το θεατή να εμπλακεί μαζί του σε έναν ψευδοκοινωνικό δεσμό. Η μετωπική λήψη ενισχύει αυτή την επιλογή. Ο αναπαριστάμενος αποτελεί μέρος του κόσμου του θεατή. Το κοντινό πλάνο ενισχύει αυτό το δεσμό και η χαμηλή θέαση εξυψώνει στα μάτια μας τον αναπαριστάμενο. Η κάμερα υποστηρίζει τον «κατώτερο».

Επισημαίνουμε και σε αυτή την ιστορία της ταινίας τη χαμηλή τροπικότητα, δηλαδή την μη νατουραλιστική/αληθοφανή αποτύπωση της πραγματικότητας τόσο με

τη χρήση του ασπρόμαυρου, όσο και από την έλλειψη βάθους, λεπτομερούς φόντου και αναπαράστασης των συμμετεχόντων. Η υπερπραγματική/ συμβολική αισθητική παραμένει. Η σύνθεση τοποθετεί τον αναπαριστάμενο στο κέντρο, καθώς αυτός είναι και το οπτικό πληροφοριακό βάρος και τονίζεται τόσο από το φωτισμό όσο και από την ευκρίνεια προβολής του.

Με λιτό και ευρηματικό τρόπο παρουσιάζεται ο «κατώτερος άλλος» στο θεατή. Ενδιαφέρον αποτελεί η στερεοτυπική απόδοση του, που ισχυροποιεί το ερώτημά μας ότι η προκατάληψη, ασυναίσθητα, διαπερνά τη ματιά του δημιουργού.

Σύγκρουση

Στην εικόνα[49] διαπιστώνουμε μια αμετάβατη Αντιδρούσα. Το άνυσμα από τα χέρια της ακυρώνει /παύει, αυτόν που κοιτάζει. Συνάμα, η αποστροφή του προσώπου ενισχύει την άρνηση/ακύρωση. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία μας βοηθά να καταλάβουμε την νοσηματοδότηση της Δρούσας. Είναι η κυρίαρχος, το «εμείς», που αποστρέφεται τη διαφορά. Η επιλογή του λευκού επισημαίνει τη στερεοτυπική αποτύπωση της ανισότητας.

Το μέγεθος είναι ένα μεσαίο κοντινό πλάνο, η λήψη μετωπική και η θέαση χαμηλή εξυψώνοντας τον αναπαριστάμενο. Ο θεατής καλείται να συμμετέχει στη δράση. Μάλιστα, υποστηρίζουμε ότι ο φακός υιοθετεί τη ματιά του κατώτερου, έτσι ώστε, ο θεατής να μπαίνει στο ρόλο του. Για παράδειγμα, η έντονη ακύρωση από τη στάση του κοριτσιού και η αδυναμία εστίασης στο πρόσωπό της κρίνεται αναγκαίο να ερμηνευθεί ως μια προσπάθεια ακύρωσης, προκατάληψης απέναντι στο κατώτερο αναπαριστάμενο/ θεατή. Τέλος, η σύνθεση τοποθετεί στο κέντρο το κορίτσι, για να αποκτήσει τη μέγιστη σπουδαιότητα.

Στην εικόνα [50] έχουμε μία Αντιδρούσα, της οποίας το άνυσμα, αν και δείχνει να είναι αμετάβατο, υποστηρίζουμε ότι έχει ως Φαινόμενο το θεατή/κατώτερο. Είναι το έκπληκτο «κυρίαρχο» βλέμμα απέναντι στην ανισότητα. Παρατηρούμε τη σαφή αναπαραγωγή ότι ο «άλλος» είναι βλαπτικός, για το «εμείς» και κρίνεται αναγκαίο να προπηλακιστεί. Διαπιστώνουμε την στερεοτυπική απόδοση της κυριαρχίας με τα λευκά ρούχα.

Το κοντινό πλάνο, η μετωπική λήψη και η χαμηλή θέαση τονίζουν την αμεσότητα του θεατή και την ταύτιση του με τη ματιά της διαφορετικότητας. Η

κεντρική τοποθέτηση της αναπαριστάμενης και η ευκρίνεια μέσα από την οποία προβάλλεται τονίζει τη σημαντική πληροφοριακή της αξία.

Στην εικόνα [51] διαπιστώνουμε μία αμετάβατη Δρούσα/Αντιδρούσα. Ωστόσο, υποστηρίζουμε ότι το Φαινόμενο/Στόχος, αν και δε φαίνεται, παραμένει ο θεατής/κατώτερος. Η ακύρωση των δύο χεριών συμπαραδηλώνει την απόσταση και τη διαφοροποίηση. Αποτελεί τη διαχωριστική γραμμή και το εμπόδιο, που ο «άλλος» δεν μπορεί να περάσει. Παρατηρούμε στοιχεία ίδια με τις προηγούμενες εικόνες με τη διαφορά του μεσαίου κοντινού, που γίνεται για πρακτικούς λόγους (να τονιστούν τα χέρια). Τέλος, στην εικόνα [52] παρατηρούμε ότι η Δρούσα έχει γυρίσει την πλάτη. Το σημεινόμενο είναι η ακύρωση απέναντι στο θεατή/άλλο. Η αδιαφορία αποτελεί έναν από τους τρόπους, διατήρησης της ανισότητας.

Στην εικόνα [53] παρατηρούμε το Δρώντα σκυμμένο στο πάτωμα. Ο ίδιος είναι και Φαινόμενο των όρθιων Αντιδρουσών. Ο μαυροντυμένος, σκυμμένος και κρύβοντας το πρόσωπό του (απουσία ανύσματος), αποτελεί την στερεοτυπική απεικόνιση του ρατσιστικού θύματος. Εντοπίζουμε τη σωματική συρρίκνωση, τη χαμηλότερη θέση έναντι των «κυρίαρχων», την αδυναμία αντίστασης. Από την άλλη, οι όρθιες τον στοχοποιούν με τα ανύσματα των βλεμμάτων τους. Αυτές έχουν την εξουσία και είναι «κυρίαρχοι». Η ταξινομική διαδικασία τους ενοποιεί σε μια ομοιογενή ομάδα με υπερκείμενη ιδέα την ενότητα «κυριαρχίας» των λευκοντυμένων.

Το μακρινό πλάνο υποστηρίζει, τώρα, την απόσταση του θεατή από όσα διαδραματίζονται. Ο θεατής βγαίνει από την ταύτιση του «κατώτερου» βλέμματος. Γίνεται και πάλι ο απλός παρατηρητής. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από την πλάγια λήψη, που επισημαίνει ότι όσα εκτυλίσσονται δεν είναι μέρος του κόσμου του. Η υψηλή θέαση μειώνει τους αναπαριστάμενους, κατακρίνοντας, με αυτό τον τρόπο, την ρατσιστική βία, που δέχεται ο μαυροντυμένος «άλλος». Η σύνθεση φροντίζει να αναδείξει το ρατσιστικό θύμα με την φωτιστική εστίαση πάνω του, αλλά και με την τοποθέτηση στο κέντρο.

Η σύγκρουση οπτικοποιείται μέσα από την στερεοτυπική αναπαραγωγή του διπόλου «άσπρο/μαύρο». Ευρηματική είναι η ταύτιση του θεατή με τη ματιά του ρατσιστικού θύματος.

5.8 Το πέρασμα [Λημοτικό Δραπανιά, 2013, 3^{ος} Διαγωνισμός]

Η ιστορία του Εράλντι, παιδί οικονομικών μεταναστών, που ξεχειμωνιάζει στην Κρήτη, όσο οι γονείς του δουλεύουν. Η αποδοχή του από τους συμμαθητές είναι δύσκολη, αλλά όχι ακατόρθωτη. Ωστόσο, θα πρέπει να ξαναφύγει και η οδύσσειά του αρχίζει από την αρχή.

Η ταινία εξετάζει την περίπτωση του φυλετικού ρατσισμού απέναντι στους μετανάστες. Η προκατάληψη, που δέχεται ο Εράλντι, από τους συμμαθητές του τον στοχοποιεί και τον απομονώνει. Ο χρόνος θα επαναπροσδιορίσει τις απόψεις των συμμαθητών του και θα γίνει μέλος της παρέας τους. Όταν, όμως, έρθει η ώρα να ξαναφύγει, εκείνοι τον αποχαιρετούν με ένα μουσικό κατευόδιο, που συνομιλεί, οπτικά, με την ταινία του Κουροσάβα *Dreams*[Kurosawa, 1990].

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [54] επισημαίνεται το δίπολο «εμείς»/ ο «άλλος» και συμπαραδηλώνεται από τον τοίχο και τα κάγκελα. Το διαγώνιο άνυσμα υποστηρίζουμε ότι αποτελεί το σύνορο των δύο διαφορετικών κόσμων. Το πλάνο είναι μακρινό, το οποίο συνάδει σε μια μακρινή κοινωνική απόσταση. Ο θεατής δεν εμπλέκεται στη δράση. Η πλάγια γωνία και η θέαση από ψηλά, ισχυροποιεί την απόσταση του θεατή από τους αναπαριστάμενους.

Διαπιστώνουμε ότι επιλέγεται η θέση έξω από το σχολείο. Είναι η θέση ταύτισης με το «άλλο», το διαφορετικό. Η κάμερα συμπορεύεται με τον Εράλντι. Οι δείκτες τροπικότητας με την απουσία του χρώματος και το κοντράστ συντελούν στη χαμηλή τροπικότητα, δηλαδή στην μη ρεαλιστική απόδοση της πραγματικότητας. Επιλέγεται το ασπρόμαυρο, θα λέγαμε ως φόρος τιμής στον βουβό κινηματογράφο. Η σύνθεση, με την ισχυρή διαγώνιο από τα κάγκελα, τονίζει την οριοθέτηση της διπολικότητας και προοικονομεί τη σύγκρουση.

Στην εικόνα[55] έχουμε έναν αμετάβατο Δρώντα/Αντιδρώντα. Ο μαθητής δείχνει και κοιτάζει σκωπτικά, χωρίς να βλέπουμε το Στόχο/Φαινόμενο. Διαπιστώνεται το «κυρίαρχο» βλέμμα, το οποίο παράλληλα με την ακύρωση και τη στοχοποίηση συμπαραδηλώνει την εξουσιαστική κυριαρχία. Το μέγεθος πλαισίου είναι κοντινό, που προτείνει μια πιο ουσιαστική συσχέτιση του θεατή με τον αναπαριστώμενο. Ωστόσο, η πλάγια λήψη υπενθυμίζει ότι αυτός ο κόσμος δεν είναι μέρος του κόσμου του θεατή. Η θέαση από χαμηλά εξυψώνει τον αναπαριστώμενο, τονίζοντας την

εξουσία του. Υποστηρίζουμε ότι η κάμερα «υιοθετεί» τη θέαση από την πλευρά του «κατώτερου», στον οποίο ο Αντιδρών φαντάζει «κυρίαρχος». Η σύνθεση τοποθετεί το συμμετέχοντα στο κέντρο, δίνοντάς σε αυτόν την οπτική βαρύτητα.

Σύγκρουση

Στην εικόνα παροχής [56] παρατηρούμε πέντε Αντιδρώντες και ένα Φαινόμενο (Εράλντι). Οι συμμαθητές δεν επιθυμούν να παίξουν μαζί με τον μικρό και αυτός φεύγει σκυθρωπός. Τα άνυσματα από τους Αντιδρώντες είναι μεταβατικά και έχουν επίκεντρο τον Εράλντι. Με αυτό τον τρόπο ισχυροποιείται η αναπαράσταση της στοχοποίησης και της περιθωριοποίησης στο πρόσωπό του. Υποστηρίζουμε την εμφάνιση του εθνοτικού βλέμματος του «κυρίαρχου». Ο μικρός μετανάστης είναι ένα θέαμα, που ξενίζει και οι υπόλοιποι αποστασιοποιούνται.

Η τοποθέτηση των συμμαθητών και η στάση των σωμάτων δημιουργεί ένα κλειστό σύνταγμα ταξινομίας, το οποίο τονίζει την υπερκείμενη ιδέα του συνόλου των κυρίαρχων. Είναι μια ομοιογενής ομάδα στην οποία ο «άλλος» δεν έχει θέση. Η συμβολική υποδηλωτική διαδικασία αναπαριστά το νόημα του Φορέα/Εράλντι. Είναι ο μετανάστης στο σχολικό χώρο, που περιθωριοποιείται και φεύγει με σκυφτό κεφάλι.

Το μέγεθος πλαισίου είναι μακρινό πλάνο. Αναπαριστά τη δημόσια κοινωνική απόσταση. Ο θεατής δε θέλουμε να εμπλακεί στη δράση. Η πράξη των παιδιών είναι αρνητική και ο δημιουργός επιλέγει να τον κρατήσει μακριά από αυτήν. Η απόσταση, υποστηρίζουμε ότι καταδικάζει την πράξη. Παρόλα αυτά η γωνία είναι σχεδόν μετωπική, τονίζοντας ότι ο κόσμος αυτός είναι μέρος του κόσμου του θεατή. Η υψηλή θέαση μειώνει τους αναπαριστάμενους, στηλιτεύοντας, για άλλη μια φορά, την πράξη τους.

Το ασπρόμαυρο, όπως προαναφέραμε ενισχύει τη χαμηλή τροπικότητα, δηλαδή τη μη νατουραλιστική αποτύπωση της πραγματικότητας. Ως προς τη σύνθεση τα κάγκελα πίσω πλαισιώνουν τον Εράλντι και τον διαχωρίζουν οπτικά από τους υπόλοιπους, συμπαραδηλώνοντας το αδιέξοδο.

Στην εικόνα παροχής [57] έχουμε δύο αναπαριστάμενους. Ο Εράλντι στέκει σκεπτικός κοιτάζοντας το κενό, είναι αμετάβατος Αντιδρώντας. Το άνυσμα από το βλέμμα του δε στοχεύει προς κάποια κατεύθυνση, σε αντίθεση με τα βλέμματα, που τον στοχοποιούσαν. Οπτικοποιείται η χαμηλωμένη ματιά του «κατώτερου», ο οποίος

απελπισμένα κοιτάζει το κενό και ελπίζει σε μια λύτρωση. Το μέγεθος πλαισίωσης είναι μακρινό πλάνο, δημόσια κοινωνική απόσταση. Ο θεατής κρίνεται ότι πρέπει να μείνει αμέτοχος από τη δράση. Επίσης, το μακρινό μέγεθος πλαισίωσης τονίζει οπτικά και τη μοναξιά του Εράλντι. Η πλάγια γωνία και η υψηλή θέαση ισχυροποιούν την απόσταση από τον κόσμο των αναπαριστάμενων, οι οποίοι αποτυπώνονται ασήμαντοι, εφόσον η εξουσία δίνεται στο θεατή.

Κρίνεται αναγκαίο να επικεντρωθούμε στη σύνθεση. Ο Εράλντι τοποθετείται στο κέντρο. Αυτός έχει την οπτική βαρύτητα. Στέκει μόνος, μαζεμένος, ενώ πίσω του τα κάγκελα τον πλαισιώνουν, δημιουργώντας ένα κάδρο μέσα στο κάδρο, για να τονιστεί ακόμα περισσότερο. Το σημαινόμενο είναι το αδιέξοδο όσο και ο διαχωρισμός του ήρωα. Μια πόρτα, όμως, είναι ανοιχτή. Υπάρχει ελπίδα κάτι να αλλάξει. Μια πλάτη, ωστόσο, γίνεται εμπόδιο στην προσπάθεια. Αριστοτεχνικά αποτυπώνεται η σύγκρουση των δύο κόσμων. Διαπιστώνουμε το δίπολο ο κόσμος «μας» / ο κόσμος των «άλλων». Η κάμερα επιλέγει να μείνει από την πλευρά του Εράλντι, την πλευρά της διαφορετικότητας.

Στο έργο η διπολικότητα «εμείς»/ ο «άλλος» προκύπτει μέσα από τα βλέμματα. Το «κυρίαρχο» εξουσιαστικό εθνικό βλέμμα, εδραιώνεται με δυναμικά ανύσματα, που στοχοποιούν τον κατώτερο ξένο. Στον αντίποδα, η διαφορετικότητα αποτυπώνεται μέσα με αμετάβατα ανύσματα και κυρίως μέσα από την έντονη πλαισίωση στη σύνθεση. Θίγεται η ξеноφοβία μέσα στο σχολικό χώρο, η οποία συνοδεύεται από ψόγο και περιθωριοποίηση του «επικίνδυνου άλλου».

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Στην εικόνα παροχής [58] διαπιστώνουμε μια αμφίδρομη μεταβατική δομή. Οι Δρώντες είναι και Στόχοι. Ο Εράλντι παίζει με τη φίλη του. Η ανισότητα έχει αρθεί. Παρατηρούμε δυναμικά ανύσματα από τα σφιχτοδεμένα χέρια των παιδιών. Η ένωση ενισχύεται και από τα βλέμματα, που μετατρέπουν τους Δρώντες / Στόχους σε Αντιδρώντες/Φαινόμενα. Επιλέγεται μακρινό πλάνο, η λήψη είναι μετωπική και η γωνία θέασης στο ύψος των ματιών, συσχετίζοντας το θεατή με τους αναπαριστάμενους. Η τροπικότητα, λόγω του ασπρόμαυρου, παραμένει χαμηλή, ενώ η αποπλαισιωμένη σύνθεση προβάλλει την ένωση των παιδιών.

Στην εικόνα παροχής [59] παρατηρούμε επτά αμετάβατους Αντιδρώντες, των οποίων δε βλέπουμε τα Φαινόμενα. Σύμφωνα με την ταξινομική διαδικασία

διαπιστώνουμε μια ομοιογενή ομάδα της οποίας το υπερκείμενο είναι η «ομάδα». Ο μικρός Εράλντι έχει γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του. Η συμβολική προσδιοριστική διαδικασία δίνει έμφαση στην έννοια του συνόλου. Σε αυτή την παρέα δεν υπάρχουν κυρίαρχοι και κυριαρχούμενοι.

Η εικόνα είναι «κατ' απαίτηση» εφόσον οι αναπαριστάμενοι χαμογελώντας απαιτούν από το θεατή να μπει σε μια φανταστική σχέση αμεσότητας μαζί τους. Σε αντίθεση με την αποστασιοποίηση του θεατή στη σύγκρουση, τώρα επιδιώκεται η βαθύτερη συσχέτιση αναπαριστάμενων και διεπιδραστικών συμμετεχόντων. Το μέγεθος του πλάνου είναι μακρινό, θυμίζοντας σχολική φωτογραφία, ενώ η μετωπική λήψη και η θέαση στο ίδιο ύψος με τα μάτια ενισχύει τον ψευδοκοινωνικό δεσμό με το θεατή.

Οι δείκτες τροπικότητας υποστηρίζουν τη χαμηλή τροπικότητα/ μη νατουραλιστική αποτύπωση της πραγματικότητας. Η ομάδα, ως προς τη σύνθεση, αποπλαισιωμένη τοποθετείται στο κέντρο. Είναι μια αγαπημένη και δεμένη παρέα. Μάλιστα, προβάλλεται στο προσκήνιο και τονίζεται φωτιστικά. Από την άλλη πλευρά, το φόντο με τις κλειστές πόρτες και τα κάγκελα προοικονομεί αδιέξοδο.

Πράγματι, στη συνέχεια ο Εράλντι θα πρέπει να φύγει από το σχολείο, γιατί η εποχική δουλειά των γονιών του τελείωσε. Τα παιδιά τον αποχαιρετούν με ένα μουσικό κατευόδιο, που διακειμενικά θυμίζει την ταινία του Kurosawa εικόνες [60] και [61].

Η άρση του ρατσιστικού φαινομένου οπτικοποιείται μέσα από την αποπλαισίωση. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν διακριτά όρια/ σύνορα, όπως στην αρχή με τα κάγκελα. Ο «άλλος» γίνεται ισότιμο μέλος της ομάδας, γεγονός που απεικονίζεται από τη σωματικότητα (αγκαλιές). Η άρση της ανισότητας συνοδεύεται από την απαίτηση του θεατή της άμεσης συσχέτισης με τους αναπαριστάμενους.

5.9 Πέρα από τη σιωπή

[18 Δημοτικό Σερρών/ Δημοτικό Κωφών Σερρών, 2013 3^{ος} Διαγωνισμός]

Οι μαθητές της ΣΤ τάξης γνωρίζουν έναν νέο συμμαθητή, τον Παναγιώτη, ο οποίος είναι κωφός. Τα παιδιά, στην αρχή, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μαζί του. Τον κοροϊδεύουν και τον περιθωριοποιούν. Σύντομα, αντιλαμβάνονται ότι πέρα από τη σιωπή υπάρχει μια βαθιά φιλία. Αποφασίζουν να μάθουν τη γλώσσα των κωφών και όλοι μαζί να γίνουν μια μεγάλη παρέα. Η ταινία, με καμβά το μικροεπίπεδο του σχολείου, θίγει το ρατσισμό και την προκατάληψη στα άτομα με αναπηρία. Ο Παναγιώτης δέχεται τις μικροεπιθέσεις των συμμαθητών του και μετατρέπεται στον «κατώτερο» άλλο. Σύντομα, όμως, οι συμμαθητές θα εκτιμήσουν την αξία του φίλου τους και θα αποφασίσουν να μπουν στον ιδιαίτερο κόσμο του. Μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα αντιμετωπίζοντας, έτσι, τη διπολικότητα «εμείς»/ «άλλος». Το ενδιαφέρον της ταινίας εστιάζεται στην προσέγγιση ότι το «εμείς» εισέρχεται στον κόσμο του «άλλου».

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [62] έχουμε έναν αμετάβατο Αντιδρόντα, δίχως να βλέπουμε το Φαινόμενο. Το ασθενές άνυσμα από το βλέμμα του, δεν εστιάζει κάπου συγκεκριμένα. Υποστηρίζουμε ότι αναπαριστά, με επιτυχία, το μειονοτικό βλέμμα του «άλλου». Η συμβολική προσδιοριστική διαδικασία μας πληροφορεί για τον αναπαριστάμενο φορέα: Είναι ο νέος μαθητής της ΣΤ τάξης, δίχως φίλους. Η στάση του σώματος μαρτυρεί ότι ο Παναγιώτης αποτραβιέται από τους υπόλοιπους. Αξίζει να προσέξουμε το αποσυνδεδεμένο σύνταγμα, που τονίζει τη μοναξιά του αναπαριστάμενου.

Το μέγεθος πλαισίου είναι ένα μεσαίο πλάνο. Είναι πρόθεση ο θεατής να συσχετιστεί με τον αναπαριστάμενο. Ωστόσο, η γωνία λήψης είναι πλάγια, γεγονός που τονίζει ότι ο θεατής δεν εμπλέκεται, βαθύτερα, στον κόσμο των αναπαρισταμένων. Η θέαση είναι χαμηλή, εξυψώνοντάς τον αναπαριστάμενο στα μάτια μας. Είναι σαφές ότι η κάμερα επιλέγει να συνταυτιστεί με την διαφορετικότητα.

Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την υψηλή τροπικότητα/ νατουραλιστική απόδοση της πραγματικότητας. Διαπιστώνεται τόσο από το μη κορεσμένο χρώμα, τη ρεαλιστική φωτεινότητα, όσο και την ύπαρξη λεπτομερειών στο φόντο. Η σύνθεση τοποθετεί τον αναπαριστάμενο στο κέντρο. Αυτός έχει τη σημαντική πληροφοριακή

σπουδαιότητα και είναι ο ήρωας της αφήγησης. Η έντονη πλαισίωση του από τα δύο κάδρα στον τοίχο, συμπαραδηλώνει το διαχωρισμό και τη διαφοροποίησή από το περιβάλλον.

Στην εικόνα παροχής [63] διαπιστώνουμε Αντιδρώντες και έναν Δρώντα/Αντιδρώντα. Είναι οι συμμαθητές, που κοιτάζουν στοχευμένα, παρόλο που εμείς δε βλέπουμε, το Φαινόμενο (Παναγιώτη). Το άνυσμα από το χέρι της Δρούσας ισχυροποιεί, με τη δεικτικότητα της, την εξουσία του «Εμείς» απέναντι στη διαφορά. Επισημαίνουμε την επανεμφάνιση του «κυρίαρχου» βλέμματος. Τίθεται το ερώτημα, αν, τελικά, το αποσυνδεδεμένο σύνταγμα επιλέγεται, ώστε να μειώσει τη δυναμική φόρτιση, που προκαλεί η κυρίαρχη εξουσία, προστατεύοντας τη διαφορά. Η ταξινομική διαδικασία μας βοηθά να προσδιορίσουμε το είδος της σχέσης των συμμετεχόντων. Υποστηρίζουμε ότι αποτελούν μια κλειστή δομή, ένα ομοιογενές σύνολο με υπερκείμενη ιδέα το «Εμείς». Είναι οι συμμαθητές, στο σχολείο των οποίων ήρθε ο «άλλος».

Το μέγεθος πλαισίου είναι ένα μεσαίο μακρινό πλάνο, που συνεπάγεται μακρινή κοινωνική απόσταση. Ο θεατής κρίνεται αναγκαίο να μείνει αποστασιοποιημένος από όσα διαδραματίζονται. Η λήψη είναι πλάγια, ενισχύοντας την προηγούμενη επιλογή. Η θέαση είναι, ελαφρώς, ψηλότερα από το ύψος των ματιών, και μειώνει τους αναπαριστάμενους.

Οι δείκτες τροπικότητας (βάθος, λεπτομέρειες φόντου, μη κορεσμένο χρώμα κ.α.) υποστηρίζουν την υψηλή τροπικότητα. Η σύνθεση τοποθετεί την ομάδα των παιδιών στο κέντρο, δίνοντας σε αυτήν το οπτικό πληροφοριακό βάρος. Επισημαίνεται η αποπλαισίωση, μια επιλογή, που ισχυροποιεί το «εμείς», την αίσθηση της ομοιογένειας στην ομάδα.

Το ζήτημα του ρατσισμού των ατόμων με αναπηρία εμφανίζεται μέσα από τη διπολικότητα «εμείς/ο άλλος». Σημειώνουμε ότι ο «άλλος» παρουσιάζεται μέσα σε έντονη πλαισίωση και σε αποσυνδεδεμένο σύνταγμα, που τονίζει την περιθωριοποίησή του.

Σύγκρουση

Στην εικόνα παροχής [64] βλέπουμε στο προσκήνιο έναν Δρώντα, ο οποίος ξεκαρδίζεται στα γέλια, και αποτελεί το Φαινόμενο στον Αντιδρώντα δίπλα του. Ταυτόχρονα και οι δύο είναι Φαινόμενα του Αντιδρώντα (Παναγιώτη). Γελούν απαξιώνοντας να κοιτάζουν πίσω. Οι γυρισμένες πλάτες ακυρώνουν την παρουσία του «άλλου». Αποτελεί μια εξαιρετική αναπαράσταση των μικροεπιθέσεων/μικροακυρώσεων στο σχολικό περιβάλλον. Στο φόντο ο Παναγιώτης είναι ο Αντιδρών. Η απόσταση και η θολή εστίαση δημιουργεί ένα ασθενές άνυσμα από το βλέμμα του. Οι γυρισμένες πλάτες ακυρώνουν κάθε προσπάθεια επικοινωνίας.

Επιλέγεται ένα μέγεθος μεσαίου πλάνου, που αποτυπώνει κοντινή κοινωνική απόσταση. Ο θεατής κρίνεται σκόπιμο να αποστασιοποιηθεί από όσα διαδραματίζονται. Η γωνία είναι πλάγια, τονίζοντας ότι όσα αναπαρίστανται δεν ανήκουν στον κόσμο του θεατή. Η γωνία θέασης είναι χαμηλή εξυψώνοντας τους αναπαριστάμενους, ιδιαίτερα, τον Παναγιώτη στο φόντο.

Ενδιαφέρον εστιάζουμε στη σύνθεση. Παρουσιάζεται το τρίπτυχο περιθώριο-κέντρο- περιθώριο. Οι δύο συμμαθητές στέκουν στο περιθώριο, ενώ κεντρική φιγούρα παραμένει ο Παναγιώτης, ο οποίος ενέχει και την πληροφοριακή σημαντικότητα. Η διαφορετικότητα ενισχύεται από την έντονη πλαισίωση. Στο πρώτο επίπεδο, η πλαισίωση προκύπτει από τους συμμαθητές, στο δεύτερο από τα παράθυρα και στο τρίτο από τα δύο κάδρα. Στη σύνθεση αξίζει να σημειώσουμε ότι παρόλο, που η δράση εκτυλίσσεται με τους συμμετέχοντες στο προσκήνιο, το επίκεντρο παραμένει ο «άλλος».

Η εικόνα [65] παρουσιάζει έναν αμετάβατο Αντιδρώντα, τον Παναγιώτη. Η συμβολική προσδιοριστική διαδικασία αναπαριστά την ιδιότητα του Φορέα: Είναι ο «διαφορετικός» μαθητής, που περιθωριοποιείται από τους υπόλοιπους στο σχολείο. Η εικόνα είναι «κατ' απαίτηση». Η ματιά του Αντιδρώντα απαιτεί από τον θεατή να συσχετιστεί άμεσα μαζί του. Το κοντινό μέγεθος πλαισίου υποστηρίζει την εμβάθυνση στα συναισθήματα του αναπαριστάμενου. Η γωνία είναι σχεδόν οριζόντια εμπλέκοντας ακόμα περισσότερο το θεατή στη δράση. Η θέαση είναι χαμηλή, εξυψώνοντας τον Παναγιώτη. Μάλιστα, η εστίαση τον προβάλλει καθαρότερα και τοποθετείται στο κέντρο, για να του δοθεί μεγαλύτερη σπουδαιότητα .

Διαπιστώσαμε στη σύγκρουση το δίπολο «εμείς»/ο «άλλος». Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αναπαράσταση των μικροεπιθέσεων απέναντι στο διαφορετικό. Η ειρωνεία και το ακυρωτικό γύρισμα της πλάτης, μειώνει τον «άλλο» και στερεί κάθε πιθανότητα επικοινωνίας. Η ακύρωση οπτικοποιείται από την θολή εστίαση σε δεύτερο επίπεδο και την έντονη πλαισίωση/ απομόνωση του Παναγιώτη. Στον αντίποδα, η χαμηλή θέση της κάμερας στην αποτύπωση του «άλλου» τον εξυψώνει και τον υποστηρίζει στα μάτια μας.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Στην εικόνα παροχής [66] διαπιστώνουμε πολλούς Δρώντες και Στόχους. Οι συμμαθητές αγκαλιάζονται και δημιουργούν ισχυρά ανύσματα από τα χέρια τους. Η ταξινομική διαδικασία συντελεί να υποστηρίξουμε ότι οι αναπαριστάμενοι αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με υπερκείμενη ιδέα «την παρέα». Οι συμμαθητές αγκαλιάζουν τον Παναγιώτη και η διπολικότητα έχει αρθεί. Όλοι είναι ισότιμοι φίλοι. Επιλέγεται ένα μεσαίο μακρινό πλάνο, το οποίο σχετίζεται με τις κοντινές κοινωνικές αποστάσεις. Επιδιώκεται η εμπλοκή του θεατή. Η γωνία θέασης, ωστόσο, είναι πλάγια και η θέαση στο ίδιο ύψος με τα παιδικά μάτια, ενισχύοντας την απουσία εξουσίας. Οι δείκτες τροπικότητας ενισχύουν την αληθοφάνεια (μη κορεσμένο χρώμα, λεπτομέρειες στο φόντο κτλ). Η σύνθεση τοποθετεί στην παρέα στο κέντρο, ενώ η αποπλαισίωση τονίζει την αίσθηση του συνόλου.

Στην εικόνα [67] έχουμε πολλούς αμετάβατους Αντιδρώντες. Τα παιδιά τραγουδούν μαζί. Η ταξινομική διαδικασία και εδώ προβάλλει την ιδέα της παρέας. Είναι μια εικόνα «κατ' απαίτηση». Επιδιώκεται η αμεσότητα με το θεατή. Η λήψη είναι μετωπική και η θέαση στο ίδιο ύψος με τα παιδικά μάτια. Το μεσαίο μακρινό πλάνο επιλέγεται, για να αναπαραστήσει τις σχολικές φωτογραφίες συνόλου. Αυτή η επιλογή υποστηρίζεται και από την χαρακτηριστική πλαισίωση με τα πανιά και την απουσία του φόντου. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην τάξη /ομάδα. Η ανισότητα έχει αρθεί.

5.10 *Εμείς δεν πάμε* [Δημοτικό Καλλιφύτου, 2014 4^{ος} Διαγωνισμός]

Η ταινία βασίζεται στο «γιο» του Ν. Καζαντζάκη από το έργο του «Αναφορά στο Γκρέκο». Ο Λουκάς, παιδί φτωχής οικογένειας, περιθωριοποιείται από τους συμμαθητές του, βιώνοντας τις δυσκολίες της ανέχειας. Ένα χαρμόσυνο γεγονός γεννά ελπίδες στην οικογένειά ότι όλα θα αλλάξουν, όμως μερικές φορές τα πράγματα δεν έρχονται, όπως τα θέλουμε. Η ευρηματική μεταφορά της ιστορίας του Καζαντζάκη θίγει την κοινωνική ανισότητα των κατώτερων οικονομικά. Είναι ένα φαινόμενο ρατσισμού, που απασχολεί, ιδιαίτερα, την χώρα μας τα τελευταία χρόνια.

Θέση / Εμφάνιση

Στην εικόνα παροχής [68] διαπιστώνουμε Αντιδρώντες στο φόντο, των οποίων τα ανύσματα στοχοποιούν το Φαινόμενο (Λουκά). Ο Λουκάς δε θα πάει στην εκδρομή και οι συμμαθητές τον ειρωνεύονται. Οι Αντιδρώντες ταυτίζονται με το «κυρίαρχο» εξουσιαστικό βλέμμα, που ισοπεδώνει την ανισότητα. Η συμβολική προσδιοριστική διαδικασία μας πληροφορεί ότι ο Λουκάς με το σκυμμένο κεφάλι είναι ο «άλλος», το φτωχό παιδί της τάξης.

Επιλέγεται μέγεθος κοντινού πλάνου. Επιδιώκεται η κοντινή προσωπική κοινωνική απόσταση με το θεατή. Η σχεδόν μετωπική λήψη ισχυροποιεί αυτή την επιλογή, ενώ η θέαση είναι περίπου στο ύψος των παιδικών ματιών εκφράζοντας την απουσία εξουσίας. Είναι πρόθεση του δημιουργού να στηρίζει την ανισότητα. Ο Λουκάς προβάλλεται με καλύτερη εστίαση στο προσκήνιο και στο κέντρο της σύνθεσης, ώστε να αποκτήσει τη μέγιστη πληροφοριακή αξία. Τέλος, οι δείκτες τροπικότητας υποστηρίζουν την υψηλή τροπικότητα/ αληθοφάνεια. Η ιστορία των αναπαριστάμενων θα μπορούσε να γίνει και στον κόσμο των διεπιδραστικών συμμετεχόντων.

Η ταινία προβάλλει το δίπολο «εμείς»/ «ο άλλος» μέσα από τα βλέμματα. Ο «άλλος» στοχοποιείται, περιθωριοποιείται και αποδέχεται τη διαφορετικότητα του σκύβοντας το κεφάλι (με τη στάση του σώματος). Είναι αξιοπρόσεκτο ότι τόσο η αναπαράσταση του «εμείς», όσο και του «άλλου» είναι παρόμοια με τα υπόλοιπες μορφές ρατσισμού, που εξετάσαμε. Συνάμα και εδώ, η κάμερα υποστηρίζει, εξ αρχής, τη διαφορετικότητα.

Σύγκρουση

Στην εικόνα παροχής [69] παρατηρούμε Αντιδρώντες (συμμαθητές) και ένα Φαινόμενο (Λουκάς). Τα ανύσματα από τα βλέμματά στοχεύουν το Λουκά, που διαφοροποιείται από τους συμμαθητές του, γιατί δεν έχει υπολογιστή στο σπίτι να κάνει τις εργασίες του. Υποστηρίζουμε ότι εμφανίζεται και εδώ το «βλέμμα του κυρίαρχου». Το «εμείς» κρατά τις αποστάσεις του και ακυρώνει τον αδύναμο «άλλο». Συνάμα, η χαμηλωμένη ματιά του Λουκά (αμετάβατος Αντιδρώντας), δίχως κάποιο Φαινόμενο, αναπαριστά την κατωτερότητά του. Κρίνεται εξαιρετική η αναπαράσταση της διπολικότητας «εμείς/ ο άλλος».

Το μέγεθος πλαισίου είναι ένα μεσαίο κοντινό πλάνο, το οποίο επιδιώκει μια μακρινή προσωπική κοινωνική απόσταση με το θεατή. Είναι πρόθεση των δημιουργών ο θεατής να συσχετιστεί με τη δράση των αναπαρισταμένων. Ωστόσο, η λήψη είναι πλάγια (δεν έχουμε καθαρή εμπλοκή του θεατή) και η θέαση είναι από ψηλά μειώνει τους αναπαριστάμενους. Υποστηρίζουμε ότι οι επιλογές στηλιτεύουν τη σύγκρουση προς τον Λουκά.

Οι δείκτες τροπικότητας (μη κορεσμένο χρώμα, φυσικό φως, βάθος και λεπτομέρεια στο φόντο) ενισχύουν την υψηλή τροπικότητα/ αληθοφάνεια. Ο Λουκάς είναι στο κέντρο της σύνθεσης, για να έχει το οπτικό βάρος, ενώ το θρανίο πίσω του υποστηρίζουμε ότι τον πλαισιώνει και τον ξεχωρίζει από τον περίγυρο.

Στην εικόνα παροχής [70] έχουμε μία μεταβατική Αντιδρούσα με ένα Φαινόμενο (Λουκά). Το διαγώνιο άνυσμα ισχυροποιεί το κυρίαρχο βλέμμα του «εμείς». Η ανισότητα τονίζεται ακόμα περισσότερο από τη θέση του σώματος. Το κορίτσι είναι όρθιο, σε θέση εξουσίας, απέναντι στον κατώτερο, καθιστό Λουκά. Το σκυμμένο κεφάλι του τελευταίου και το χαμηλωμένο αμετάβατο βλέμμα οπτικοποιεί τη μειονοτική του θέση στο σχολικό περιβάλλον.

Το μέγεθος πλαισίου είναι ένα μεσαίο πλάνο. Επιζητείται, όπως και πριν, η μακρινή προσωπική κοινωνική απόσταση με το θεατή. Η σχεδόν μετωπική λήψη ενεργοποιεί τον τελευταίο να εμπλακεί σε όσα εκτυλίσσονται, ενώ η χαμηλή θέαση αποτυπώνει επιβλητικούς τους αναπαριστάμενους. Εμφανίζεται η πολωμένη σύνθεση περιθώριο (δεδομένο)- έλλειψη κέντρου- περιθώριο (νέο), προκειμένου να αποδοθεί η

ένταση της σύγκρουσης. Στη θέση του δεδομένου βρίσκεται το κορίτσι, ενσάρκωση της «κυρίαρχης» ομάδας των συμμαθητών και στο νέο στοιχείο ο Λουκάς. Οι δύο κόσμοι συγκρούονται οπτικά. Είναι σαφές ότι η ανισότητα αναπαράγεται πετυχημένα.

Παρατηρούμε ότι η σύγκρουση αναπαριστά το δίπολο «εμείς/ ο άλλος». Τα βλέμματα των πρώτων στοχοποιούν και ακυρώνουν τη διαφορά. Το ενδιαφέρον επισημαίνεται στην ενσάρκωση της διαφορετικότητας (σκυμμένο κεφάλι, μαζεμένες κινήσεις), αλλά και στη σύνθεση, που οπτικοποιεί την ένταση μέσα από πολωμένες συνθέσεις.

Λύση / Άρση / Αποδοχή

Η ιδιαιτερότητα της ταινίας βρίσκεται στο ότι δεν υπάρχει λύση είτε αποδοχή της διαφοράς. Αποπνέει μελαγχολία και πεσιμισμό, καθώς κλείνει με περαιτέρω διόγκωση των προβλημάτων της ανισότητας. Ωστόσο, η πατρική αγκαλιά ενδυναμώνει την ελπίδα στον μικρό Λουκά, παρόλα τα εμπόδια.

Στην εικόνα παροχής [71] έχουμε έναν Δρώντα/Αντιδρώντα (Πατέρα) και ένα Στόχο/ Φαινόμενο (Λουκάς). Το άνυσμα από το χέρι του πατέρα αγκαλιάζοντας τον μικρό και το βλέμμα, που επικεντρώνεται πάνω του, ενδυναμώνει τον τελευταίο. Συμπαραδηλώνεται η πατρική αγάπη, που είναι πιο ισχυρή από τις ανείπωτες δυσκολίες. Η ταξινομική διαδικασία συσχετίζει τους συμμετέχοντες σε μια κλειστή δομή με υπερκείμενη ιδέα την οικογένεια.

Ο «άλλος», όσο και αν είναι διαφορετικός, έχει και αυτός οικογένεια, στην οποία είναι αποδεκτός. Υποστηρίζουμε ότι πρωταγωνιστεί το «εμείς» της διαφοράς, αντιστρέφοντας τη διπολικότητα. Τώρα, οι «άλλοι» είναι οι «κυριαρχούμενοι» και μένουν μακριά από τη δύναμη της οικογένειας. Επισημαίνεται, επίσης, το δυναμικό διαγώνιο άνυσμα από τα συρματοπλέγματα. Συμπαραδηλώνονται τα εμπόδια και το διαχωριστικό σύνορο μεταξύ του αντεστραμμένου διπόλικού «εμείς»/ οικογένεια και των «άλλων»/ κυρίαρχων.

Το μέγεθος πλαισίωσης είναι ένα μεσαίο πλάνο, η λήψη πλάγια και η θέαση χαμηλή, τονίζοντας, επιβλητικά, τους αναπαριστάμενους. Ο δημιουργός αποστασιοποιεί το θεατή από τη δράση. Το «εμείς» της οικογένειας δεν επιθυμεί την εμπλοκή του «άλλου». Δεν είναι τυχαίο ότι η εικόνα είναι «παροχής» και όχι «κατ' απαίτηση». Το βλέμμα των αναπαρισταμένων, αδιαφορεί να συσχετιστεί με τους

διεπιδραστικούς συμμετέχοντες. Η διαφορετικότητα δεν γίνεται αποδεκτή και επιλέγει να κλειστεί στον εαυτό της.

Ως προς τη σύνθεση οι αναπαριστάμενοι τοποθετούνται στο κέντρο, όπου και έχουν την μέγιστη σπουδαιότητα. Αυτοί αποτελούν τον πληροφοριακό πυρήνα. Το συρματοπλέγμα πλαισιώνει τους ήρωες χωρίζοντας τους από το υπόλοιπο περιβάλλον. Ο οπτικός διαχωρισμός του «εμείς»/ ο «άλλος» (με τοίχους και κάγκελα) είναι εύρημα με το οποίο αρχίζουν οι περισσότερες ταινίες, που εξετάσαμε. Στο συγκεκριμένο κείμενο εμφανίζεται στο τέλος, δίχως, επίλυση. Η κοινωνική ανισότητα παραμένει μια σκληρή πραγματικότητα. Τέλος, διαπιστώνουμε τον κάθετο πληροφοριακό άξονα πάνω/ κάτω, ιδεώδες /πραγματικό. Το ιδεώδες είναι η ελευθερία του ουρανού σε αντίθεση με την πραγματικότητα, που η σκουριά των συρματοπλεγμάτων και η άγνοια τονίζουν τις κακουχίες, που περιμένουν τους ήρωες.

Διαπιστώνουμε ότι η ταινία δε προσφέρει λύση. Παρατηρούμε τον απαισιόδοξο και μελαγχολικό τρόπο με τον οποίο οπτικοποιείται η διατήρηση της ανισότητας. Τα διαχωριστικά σύνορα ορθώνονται μπροστά από σκυθρωπούς ανθρώπους, που αποδέχονται, αναγκαστικά, τη διαφορετικότητά τους. Ωστόσο, μια μικρή ελπίδα πάντα θα αναζωπυρώνεται μέσα από την οικογενειακή θαλπωρή. Όλοι, τελικά, είμαστε ίσοι και θα πολεμάμε, για να το εδραιώσουμε στις ζωές μας.

Διαπιστώνουμε την προσεγμένη εμβάθυνση των μαθητών πρωτοβάθμιας στο ακανθώδες ζήτημα του ρατσισμού. Τα παιδιά επιλέγουν να θίξουν εκδοχές του ρατσιστικού φαινομένου, που γνωρίζουν από την άμεση εμπειρία και όχι να «αντιγράψουν» κάτι, που θα μπορούσαν να έχουν δει στην τηλεόραση. Άλλωστε, το πλαίσιο δράσης των ταινιών είναι πάντα το μικροεπίπεδο της σχολικής και οικογενειακής καθημερινότητας.

Ο φυλετικός ρατσισμός, με έμφαση στους μετανάστες, ο «νεορατσισμός», η διαφορετικότητα, ο ρατσισμός απέναντι στα άτομα με αναπηρία και η κοινωνική ανισότητα, λόγω της φτώχειας αποτελούν τις ρατσιστικές εκδοχές, που αναπαριστούν στα κείμενα τους αποτυπώνοντας την πραγματική εικόνα, που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο και επιβεβαιώνοντας, έτσι, την έκθεση του *Συνηγόρου του Πολίτη*.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρατσισμό ως μια διπολική αντίθεση. Από τη μια πλευρά είναι ο «κυρίαρχος/εμείς» και από την άλλη ο «κυριαρχούμενος/άλλος». Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και αποτελεί μια αδικία, η οποία είναι απαραίτητο να διορθωθεί. Η άποψη είναι κοινή σε όλα τα κείμενα. Η κάμερα παίρνει, εξ' αρχής, θέση υπέρ της διαφοράς, υπέρ του «άλλου» τον οποίο προστατεύει σε κάθε του βήμα.

Οι συγκρούσεις με τη μορφή μικροεπιθέσεων, μικροακυρώσεων, κυρίως μέσα από βλέμματα, αλλά και με πιο βίαιες εκφάνσεις (ας θυμηθούμε το σπρώξιμο στο *Αηδόνη* και στο *Φάυλο Κύκλο*) αποτελούν για τα παιδικά μάτια μια, σαφώς, αρνητική πράξη. Οι κινηματογραφικές επιλογές στηλιτεύουν τέτοια φαινόμενα, και αποστασιοποιούν, ευρηματικά, το θεατή από τη δράση, οπτικοποιώντας τη δυσарέσκειά τους. Η επίλυση, όταν υπάρχει, συνιστά και την αποδοχή της διαφοράς. Ο «άλλος» είναι ισότιμο μέλος της ομάδας. Διαπιστώνουμε ότι αποδοχή δεν αποτελεί μια απλή αφομοίωση, καθώς η διαφορά γίνεται σεβαστή από όλους.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι στερεότυπα και προκαταλήψεις διαπερνούν ασυνείδητα πολλές φορές το φακό, επιβεβαιώνοντας επιρροές από την οικογένεια είτε την κοινωνία. Για παράδειγμα, ο «κυρίαρχος» είναι ο ισχυρός, σωματώδης, ενώ ο «κυριαρχούμενος» εμφανίζεται αδύναμος, λευκοντυμένος, σκυθρωπός, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις τα κορίτσια εμφανίζονται ως αβοήθητα και αδύναμα.

Εν κατακλείδι, τα παιδιά δημιουργούν οπτικοακουστικά κείμενα, που αναπαριστούν το ρατσισμό στις πραγματικές του διαστάσεις και μέσα από αυτά αναζητούν, κάθε φορά, εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης.

Κεφ. 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία εξετάσαμε το φαινόμενο του ρατσισμού μέσα από δέκα οπτικοακουστικά κείμενα, που δημιούργησαν παιδιά Δημοτικού στο πλαίσιο του ετήσιου διαγωνισμού «Ένας Πλανήτης...μια ευκαιρία».

Διαπιστώσαμε ότι το φαινόμενο του ρατσισμού αφορά στην κυριαρχία ομάδων με βάσει φυλετικές, βιολογικές, εθνοτικές, πολιτισμικές διαφορές έναντι άλλων, που θεωρούνται «κατώτερες». Στηρίζεται, δηλαδή, στη διπολικότητα του «ανώτερου εμείς» απέναντι στο «κατώτερο άλλο». Αποσαφηνίσαμε έννοιες, όπως προκατάληψη, διαφορά, στερεότυπα, εθνικισμό. Επισημάναμε την ιστορική εξέλιξη του φαινομένου, τις σύγχρονες μορφές του και εξετάσαμε την αναπαράστασή του από τα Μέσα. Τέλος, εμβαθύναμε στα ρατσιστικά φαινόμενα, που διαπιστώνονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Παράλληλα, εξετάσαμε τη σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας στην κατάκτηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Η οπτικοακουστική παιδεία είναι μια εκπαιδευτική προσπάθεια, που στοχεύει να καλλιεργήσει δεξιότητες «ανάγνωσης», δηλαδή ερμηνείας και ανάλυσης οπτικοακουστικών κειμένων και «γραφής», δηλαδή, παραγωγής κειμένων. Επιπλέον, επισημάναμε ότι συντελεί τα παιδιά να αναπτύξουν αξίες, στάσεις, γνώσεις, απαραίτητες για την μετέπειτα ζωή τους ως ενεργοί δημοκρατικοί, πολίτες. Τέλος, ύστερα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή της οπτικοακουστικής παιδείας στον ελληνικό χώρο, τονίσαμε την αναγκαιότητά της, εφόσον προάγει έναν εναλλακτικό, δημιουργικό τρόπο σκέψης και δίνει ένα λόγο στα παιδιά να εκφραστούν πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

Εστιάσαμε στο διαγωνισμό «Ένας Πλανήτης...μια ευκαιρία», που οργανώνει τα τελευταία χρόνια, η α/βάθμια εκπαίδευση Σερρών μαζί με την Εκπαιδευτική Τηλεόραση. Εξετάσαμε τους σκοπούς και στόχους, διαπιστώνοντας ότι, σε πείσμα των δύσκολων καιρών, προωθεί με μεγάλη επιτυχία, την οπτικοακουστική παιδεία στην Ελλάδα.

Επιλέξαμε, στην ανάλυσή μας, δέκα βραβευμένα οπτικοακουστικά κείμενα του διαγωνισμού, που έχουν ως θέμα το ρατσισμό από παιδιά Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στα στοιχεία της οπτικής ρητορικής, που αναπαράγουν το ρατσισμό. Ειδικότερα, πώς τα παιδιά αναπαριστούν τη διπολικότητα

«κυρίαρχος-εμείς»/ «κυριαρχούμενος-άλλος» και τις σχέσεις εξουσίας, που απορρέουν; Πώς αποτυπώνεται (με ποιες συμπαραδηλώσεις) ο «κυρίαρχος» και ο «άλλος»; Τέλος, ποιες μορφές ρατσισμού συναντάμε;

Αξίζει να επισημάνουμε ότι τα βραβευμένα έργα με θέμα το ρατσισμό τη 2^η χρονιά του διαγωνισμού ήταν τέσσερα, την 3^η χρονιά ήταν πέντε, ενώ την 4^η χρονιά μόνο ένα. Ως προς τις μορφές ρατσισμού, που αναπαράγονται στο δείγμα μας διαπιστώσαμε ότι τρία κείμενα θίγουν το φυλετικό ρατσισμό, με έμφαση στους μετανάστες και την προκατάληψη. Μία περίπτωση θίγει το «νεορατσισμό», δύο είχαν ως θέμα τη διαφορετικότητα, δύο το ρατσισμό απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τέλος δύο την κοινωνική ανισότητα, που απορρέει από τη φτώχεια.

Η ανάλυση μας στηρίχθηκε, μεθοδολογικά, στην *Ανάγνωση των Εικόνων* των Kress & Leeuwen. Επιπρόσθετα, υιοθετήσαμε ένα τρίπτυχο ερευνητικό άξονα, δηλαδή σε κάθε οπτικοακουστικό κείμενο εστιάσαμε στη Θέση (εμφάνιση του άλλου)-Σύγκρουση (σύγκρουση εμείς/άλλος)-Λύση (αποδοχή του άλλου/ άρση -επίλυση της διπολικότητας).

Στη θέση/εμφάνιση επισημάνουμε την απεικόνιση της διπολικότητας «κυρίαρχος εμείς»/ «κυριαρχούμενος άλλος». Ο «κυρίαρχος» εμφανίζεται ως Δρώντας/Αντιδρώντας με διαγώνια ανύσματα και έντονη δεικτικότητα των χεριών. Συνήθως, στέκει όρθιος και κοιτάζει κάτω προς τον «άλλο», συμπαραδηλώνοντας την εξουσία, που απορρέει από την «ανωτερότητά». Διαπιστώσαμε ότι το «εμείς» παρουσιάζεται μέσα από ομάδες, που προβάλλουν την ομοιογένειά τους και πάντοτε αποπλαισιωμένο.

Στον αντίποδα, η διαφορετικότητα εμφανίζεται στερεοτυπικά, για παράδειγμα η χαρακτηριστική τσιγγάνα, ο μαυροντυμένος με τα αχτένιστα μαλλιά και τα περιττά κιλά, ο σκουρόχρωμος με τα φτηνά ρούχα και την κουκούλα. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις, εμφανίζεται χωρίς στερεοτυπικά γνωρίσματα, για παράδειγμα η μικρή Γωγώ στο *Αηδόνι*, ο Εράλντι στο *Πέρασμα*.

Ο «κατώτερος άλλος» αποτυπώνεται σκυθρωπός, θλιμμένος, με κατεβασμένο το κεφάλι και το βλέμμα. Είναι αμετάβατος Αντιδρών, του οποίου το άνυσμα είτε χάνεται στο κενό, είτε κοιτάζει τον «κυρίαρχο» και έχει φορά από κάτω προς τα πάνω, οπτικοποιώντας τη ματιά του «υποταγμένου». Συνάμα, παρατηρήσαμε ότι αποτελεί το Φαινόμενο στους επικριτικούς Αντιδρώντες της «κυρίαρχης» ομάδας. Επισημάνουμε

ότι προβάλλεται με αποσυνδεδεμένα συντάγματα, που ενισχύουν την μοναξιά και τη διαφορά του, όπως, επίσης, συχνή είναι και η έντονη πλαισίωση, για να τονιστεί ο διαχωρισμός από το περιβάλλον του.

Κρίνεται αναγκαίο να προσθέσουμε ότι η κάμερα υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και επιδιώκει την εμπλοκή του θεατή μαζί της. Διαπιστώσαμε τη χρήση κοντινών πλάνων, μετωπικών λήψεων, κεντρικής σύνθεσης, προβολής του αναπαριστάμενου με ευκρίνεια και εικόνων «κατ' απαίτηση», που στοχεύουν στην ανάδειξη της αμεσότητας μεταξύ των αναπαριστάμενων και των διεπιδραστικών συμμετεχόντων. Επίσης, η επιλογή της χαμηλής θέασης, εξυψώνει στα μάτια μας τον «άλλο».

Τέλος, διαπιστώσαμε ότι οι δημιουργοί χρησιμοποιούν τη σκηνογραφία (σχολικές καγκελόπορτες, τοίχους σπιτιών, φράχτες) για να συμπαραδηλώσουν τη διπολικότητα. Ο κόσμος μέσα από το προαύλιο είναι το «εμείς», σε αντίθεση με το χώρο έξω από το σχολείο είτε το σπίτι, που οπτικοποιεί τον κόσμο της διαφορετικότητας. Σχεδόν πάντα ο φακός παίρνει θέση στη διπολικότητα και επιλέγει να βρίσκεται έξω από το προαύλιο, στηρίζοντας τη διαφορά.

Στη σύγκρουση το ενδιαφέρον στρέφεται στην ίδια την πράξη της αντιπαράθεσης. Ο «κυρίαρχος» είτε κοιτάζει υποτιμητικά τον άλλο, είτε χειρονομεί, είτε τον ακυρώνει γυρίζοντας την πλάτη. Παρατηρήσαμε, δηλαδή, την αναπαράσταση των μικροεπιθέσεων και των μικροακυρώσεων των σύγχρονων μορφών ρατσισμού. Διαπιστώσαμε, επιπρόσθετα, την επανεμφάνιση του «κυρίαρχου βλέμματος» με διαγώνια ανύσματα, που στοχοποιούν τη διαφορετικότητα. Το αδύναμο δίπολο απεικονίζεται χωρίς ευκρίνεια, πλαισιωμένο και με πλάνα μακρινά, που οπτικοποιούν τη μοναξιά του. Γίνεται μια σιλουέτα, που κρύβει τη θλίψη σε άδεια προαυλία και αίθουσες. Εντοπίσαμε, τέλος, πολωμένα τρίπτυχα στη σύνθεση, που τονίζουν τη διαφοροποίηση και προκαλούν ένταση.

Επισημαίνουμε ότι όλα τα κείμενα περνούν ένα σαφές μήνυμα, που καταδικάζει την πράξη της σύγκρουσης. Εστίασαμε στην πρόθεση των δημιουργών να αποστασιοποιήσουν το θεατή από όσα διαδραματίζονται, καθώς η βίαιη αντιπαράθεση της διπολικότητας θεωρείται αρνητική και αποτρόπαια. Παρατηρήσαμε ότι επιλέγονται μεσαία είτε μακρινά πλάνα με πλάγιες λήψεις και υψηλή θέαση, που εκμηδενίζουν τους αναπαριστάμενους στα μάτια του θεατή.

Στη λύση/άρση/αποδοχή διαπιστώσαμε την αποπλαισίωση στη σύνθεση. Οι διαχωριστικές γραμμές παύουν, συμπαραδηλώνοντας την άρση της ανισότητας. Ο «άλλος» είναι μέρος του «εμείς». Παρατηρήσαμε, σύμφωνα με την ταξινομική διαδικασία, την παρουσία ομοιογενοποιημένων ομάδων με υπερκείμενη ιδέα την ενότητα. Ο «άλλος» είναι πια Δρών και μεταβατικός Αντιδρών. Τοποθετείται στο προσκήνιο και μάλιστα στην κεντρική θέση με τη μέγιστη σπουδαιότητα. Συμπεραίνουμε ότι με αυτό τον τρόπο οι δημιουργοί δηλώνουν ότι η αποδοχή της διαφοράς δε γίνεται αφομοιωτικά, αλλά μέσα στο πλαίσιο του πλουραλιστικού προτύπου, δηλαδή της αρμονικής συνύπαρξης και του σεβασμού. Ο άλλος διατηρεί τη διακριτή ταυτότητά του.

Η επανάληψη εικόνων «κατ' απαίτηση» επιδιώκει να εμπλέξει το θεατή στην νέα σχέση των αναπαριστάμενων. Η πρόθεση προκύπτει από τα κοντινά πλάνα, τη μετωπική λήψη και τη θέαση στο ύψος των παιδικών ματιών, που συνεπάγεται την απουσία διαφοράς εξουσίας.

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τρία κείμενα δεν εμφανίζουν κάποια επίλυση της διπολικότητας. Στο *Εμείς δεν πάμε* η ανισότητα παραμένει. Ωστόσο, η οικογένεια αποτελεί τη μόνη ελπίδα ότι οι ήρωες θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Στην *μικρή τσιγγάνα* η Αντέλ φεύγει και ο Δημήτρης μαθαίνει να παίζει τη φυσαρμόνικα, που του έκανε δώρο. Ο ρατσισμός δεν επιλύεται, όμως, για το μικρό ήρωα οι δύο διαφορετικοί κόσμοι έχουν ενωθεί. Τέλος, στον *Τοίχο με τα χρώματα* πρόθεση του δημιουργού είναι να θίξει, συμβολικά, τα προβλήματα, αφήνοντας τις λύσεις στους θεατές.

Συμπεραίνουμε ότι, στα οπτικοακουστικά κείμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το φαινόμενο του ρατσισμού προβάλλεται μέσα από τη διπολικότητα «εμείς»/ «ο άλλος». Διαπιστώνονται στερεοτυπικές αναπαραγωγές, ωστόσο το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ξεκάθαρη θέση των δημιουργών, που υποστηρίζουν, οπτικά, τη διαφορετικότητα και κατακρίνουν τις ρατσιστικές συγκρούσεις. Η στρατηγική προσπάθεια επίλυσης των ανισοτήτων από τα παιδιά αποτυπώνει τους προβληματισμούς και τις προσδοκίες τους, για μια κοινωνία δίχως ανισότητες και κρίνεται αναγκαίο να τις λάβουμε σοβαρά υπόψη.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ελπίζουμε ότι η οπτικοακουστική παιδεία μπορεί συμβάλλει, αποτελεσματικά, στην ενημέρωση, στον προβληματισμό και στην αναζήτηση λύσεων απέναντι στο φαινόμενο του ρατσισμού. Κλείνοντας υπενθυμίζουμε τα λόγια του Uberto Eco (Eco 1979: 12):

«Ο δημοκρατικός πολιτισμός θα σωθεί μόνο αν κάνει τη γλώσσα της εικόνας ένα ερέθισμα για κριτικό αναστοχασμό και όχι μια πρόσκληση ύπνωσης»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Allport G.** (1954) *The Nature of Prejudice* Reading MA: Addison-Wesley
- Balibar E.** (1991) "Racism and Nationalism" στο **Balibar E. & Wallerstein I.** *Race Nation Class : Ambiguous Identities* London: Verso
- Balibar E.** (1991B) "Is there a Neo-Racism?" στο **Balibar E. & Wallerstein I.** *Race Nation Class : Ambiguous Identities* London: Verso
- Barker M.** (1981) *The new Racism Conservatives and the Ideology of the Tribe* London: Junction Books
- Barth F.** (1969) *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference* London: George Allen and Unwin
- Bazalgette C.** (2009) *Impacts of Moving Image Education* Glasgow: Scottish Screen
http://www.scottishscreen.com/images/documents/mie_research_summary.pdf
Ανακτήθηκε 10/3/2015
- Benedict R.** (1983) *Race and Racism* London: Routledge and Kegan Paul
- Billig M.** (1995) *Banal Nationalism*, London: Sage.
- Bourdieu P. Passeron J.** (1970) *La reproduction* Paris: Minuit
- Brown R.** (2010) *Prejudice its Social Psychology* Malden MA: Wiley-Blackwell
- Buckingham D.** (2000) *After The Death Of Childhood Growing Up in The Age of Electronic Media* Cambridge: Polity Press
- Buckingham D.** (ed.) (1990) *Watching Media Learning, Making Sense of Media Education* London: Falmer Press
- Buckingham D.** (ed.) (1998) *Teaching Popular Culture-Beyond Radical Pedagogy* London: U.C.L.
- Buckingham D., Davies H., Jones K., Kelley P.** (1999) *Children's Television in Britain* London: B.F.I.
- Cox O.C.** (1970) *Castle, Class and Race* New York: Monthly Review Press.
- Derrida J.** (1972) *Positions* Chicago: University Chicago Press
- Dovidio J., Hewstone M, Glick P., Esses V.** (2010) *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* London: Sage
- Dyer R.** (1977) *Notes on Stereotyping Gays and Film* New York: Zoetrope
- Eagleton T.** (1991) *Ideology: An Introduction* London: Verso
- Feagin R.** (2010) *Racist America: Roots, Current Realities and Future Reparations* New York: Routledge
- Foucault M.** (1997) *Il Faut defendre la Societe: Cours au College de France* 1976 Paris: Gallimard Seuil

- Fransecky R.& Debes J.** (1972) *Visual Literacy: A Way To Learn A Way To Teach* Washington D.C.: AECT
- Geraghty C** (1991) *Women and Soap Opera A Study of Prime Time Soaps* Cambridge: Polity Press
- Goldberg D.** (1990) *Anatomy of Racism* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hall S.** (1991) “Old and New Identities Old and new Ethnicities” στο **King A.D.** *Culture Globalization and the World System* Basingstoke: Macmillan.
- Hall S.** (1997) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* London: Sage
- Halliday M.** (1978) *Language as Social Semiotic* London: Edward Arnold.
- Halliday M.** (1985) *An Introduction to Functional Grammar* London: Edward Arnold
- Henry P.** (2010) “Modern Racism” στο **Levine John & Hogg Michael** *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations* Pitsburg: Sage
- Horton J.** (1983) «Visual Literacy And Visual Thinking» στο Burbank L& PettD.(eds) *Contributions To The Study of Visual Literacy* Bloomington IN: I.V.L.A.
- Jary D. & Jary J.** (1991) *Dictionary of Sociology* London: Collins
- Lentin A.** (2004) *Racism and Anti-Racism in Europe* London: Pluto Press
- Levi-Strauss C. & Eribon D.** (1991) *Conversations with Claude Levi Strauss* Chigago and London: University of Chicago Press
- Livingstone S. & Van der Graaf, Sh.** (2010) “Media Literacy” στο **Donsbach, Wolfgang,** (ed.) *International Encyclopedia of Communication.* Oxford: Blackwell Publishing.
- http://www.shenja.org/Site/playlist_files/Media_Literacy_final08.pdf
- Ανακτήθηκε 11/3/2015 21: 04
- Luke C.** (1998) “Pedagogy and Authority: Lessons From Feminist and Cultural Studies Postmodernism and Feminist Pedagogy” στο **Buckingham D.**(ed.) *Teaching Popular Culture-Beyond Radical Pedagogy* London: U.C.L.
- Mann M.** (1993) *The Sources of Social Power Volume II The Rise of Classes and Nation States 1760-1914* Cambridge: Cambridge University Press
- Masek J.** (2012) “A Pedagogy of Audiovisual Literacy: The Promoting and Improvement of Culture Media and Citizenship Education in Society” στο **Cunnigham P & Fretwell N** (2012) *Creating Communities: Local National and Global* London: CiCe
- Masterman L.** (1989) *Teaching the Media* London: Routledge
- Mosse G.** (1985) *Towards the Final Solution: A History of European Racism* Madison: University of Winsconsin press
- Nicholson P.Y.** (1999) *Who do we think we are? Race and Nation in the Modern World* Armonk and London: M.E. Sharpe
- Pierce C.**(1978) *Television and Education* Beverly Hills CA: Sage

Postman N.(1983) *The Disappearance of Childhood* London: W.H. Allen

Potter J. (1998) *Media Literacy* London: Sage

Primary Education Working Group (2003) *Look Again* London: B.F.I.

Solomos J. & Back L. (1996) *Racism and Society* London: Macmillan Press Ltd.

Street B. (1995) *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education* London: Longman

Sturken M.& Cartwright L.(2001) *Practices of Looking* Oxford: Oxford University Press.

Tajfel H.(1981) *Human groups and Social Categories* Cambridge: Cambridge University Press

Tapscott D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of Net Generation* New York: Mcgraw Hill

Van Dijk T. (1993) *Elite Discourse and Racism* London: Sage

Voegelin E. (1933/2000) *Race and State* (Ruth Heim transl.)Baton Rouge and London: Louisiana State University.

Wolf E. (1982) *Europe and the People without History* Berkeley: University of California press.

Ελληνική - Μεταφρασμένη

Ανδριοπούλου Ε. (2012) «Κριτήρια Αξιολόγησης για την «Παιδεία στα Μέσα. Επίπεδα Αξιολόγησης και Γενικά Συμπεράσματα του Medres Project.» στο **Κούρτη Ε.**(επιμ.) *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης* τόμοςΒ΄ Αθήνα: Ηρόδοτος

Ασκούνη Ν. (2007) *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο (κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης)* Αθήνα: Υπεθπ -Παν Αθηνών.

Γώγου-Κρητικού Α. (2011) «Σχολείο και εθνοτικές διαφορές» στο **Τάτσης Ν.**(επ.) *Πρακτικά Α Πανελλήνιου Συνεδρίου- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία* Αθήνα:Ε.Κ.Ε.

Διαμαντάκη Κ. Ντάβου Μπ. Πανούσης Γ. (2001) *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολείο* Αθήνα: Παπαζήση.

Θεοδωρίδης Μ. (2012) «Ποια μπορεί να είναι η σχέση των προγραμμάτων κινηματογραφικής παιδείας και των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα μέσα μαζικής ενημέρωσης» στο Κούρτη Ε.(επιμ.) *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης* τόμοςΒ΄ Αθήνα: Ηρόδοτος

Θεοδωρίδης Μ. (2013) *Πρόγραμμα Σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση* Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας.

Θεοδωρίδης Μ.(2010) «Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση στο πρόγραμμα Μελίνα» στο **Τσαφταρίδης Ν.& Κανελλόπουλος Π.**(επιμ) *Τέχνη στην Εκπαίδευση Εκπαίδευση στην Τέχνη –Εξερευνήσεις του δημιουργικού ρόλου της Τέχνης στην Εκπαίδευση* Αθήνα: Νήσος

- Κιούκας Α.**(επιμ.) (2002) *Η Κινηματογραφική Αφήγηση* (Πάμε Σινεμά; Πρόγραμμα Γνωριμίας με την Τέχνη του Κινηματογράφου) Θεσσαλονίκη: Υπ. Πολιτισμού, Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων Φεστιβάλ Κιν/φου Θεσσαλονίκης.(τόμος για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση)
- Κιούκας Α.**(επιμ.) (2003) *Η Κινηματογραφική Αφήγηση* (Πάμε Σινεμά; Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Γνωριμίας με την Τέχνη του Κινηματογράφου) Θεσσαλονίκη: Υπ. Πολιτισμού, Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων Φεστιβάλ Κιν/φου Θεσσαλονίκης.(τόμος για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση)
- Κοντούλα Ο. Σωτηροπούλου Χ. Τύμπα Ε.** (2012) «Κριτικός Γραμματισμός και Κινηματογράφος. «Διαβάζοντας» τις σύγχρονες ταινίες φαντασίας» στο **Κούρτη Ε.**(επιμ.) *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης* τόμος Β΄ Αθήνα: Ηρόδοτος
- Κορωναίου Α.**(1992) *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσογιάννης Δ.** (2011) *Εφηβικές Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού και Ταυτότητες* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κόφφας Α.** (1994) *Γενική Διδακτική Μεθοδολογία* Ρέθυμνο: Αυτοέκδοση
- Μαντούβαλου Σ.**(1981) «Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση» στο XXX, *Υλικά και Πρακτικά του Α Πανελληνίου Συνεδρίου Κινηματογράφου* (συλλογικός τόμος)Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών.
- Μπάρτ Ρ.** (1977/1988)*Εικόνα Μουσική Κείμενο*, (μτφ Σπανός Γ.), Αθήνα: Πλέθρον
- Πλειός Γ.** (2004) «Ο Ρατσισμός του Τηλεοπτικού Λόγου» στο **Πανούσης Γ.** *Νέοι Βία και Ρατσισμός- Η εικόνα από τα ΜΜΕ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια* Αθήνα : Παπαζήσης.
- Πούλιος Ι.** (2013) *Κινηματογραφική Αγωγή- Δημιουργώντας στην Τάξη μια ταινία Μικρού Μήκους* (υποστηρικτικό υλικό /οδηγίες) Σέρρες: Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης Σερρών Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Σκαρπέλος Γ.** (2011) *Εικόνα και Κοινωνία* Αθήνα: Τόπος
- Συνήγορος του Πολίτη** (2013) *Το φαινόμενο Ρατσιστικής Βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του* Αθήνα : Συνήγορος του Πολίτη-Ανεξάρτητη αρχή.
- Τσακαρέστου Μ.**(2011) *Το προφίλ της εκπαιδευτικής τηλεόρασης*
<http://blogs.sch.gr/dertv/about/#prettyPhoto> Ανακτήθηκε 13/8/2014 11:45
- Χαλεβελάκη Μ.** (2010) *Μια εισαγωγή στη σημειολογία: Θεωρία και Εφαρμογές* Αθήνα: Καστανιώτης
- Cuche D.** (2001) *Η έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες* (επιμ. Λεοντσίνη Μ. – μτφ. Σιατίτσας Φ.) Αθήνα: Τυπωθήτω
- Hughes M. & Kroehler C.** (2007) *Κοινωνιολογία οι Βασικές Έννοιες* (μτφ. Ιωσηφίδης Θ.) Αθήνα: Κριτική
- Kress G.& Leeuwen T.** (2010) *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (Επιμ. Παπαδημητρίου Φ., μτφ Κουρμεντάλα Γ.) Αθήνα: Επίκεντρο

- Ong W.** (1997) *Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη* (μτφ.Χατζηκυριάκου Κ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Traverso E.** (2013) *Οι ρίζες της Ναζιστικής Βίας* (μτφ Κούρκουλος Ν.) Αθήνα: Έκδοση του Εικοστού Πρώτου.
- Whewey D.- Thomson Sh.** (2002) *Εξερευνώντας τη Μουσική* (Επιμ. Τσαφταρίδης Ν -μτφ. Μακροπούλου Ε.) Αθήνα: Νήσος.
- Wilson C. Grizzle A. Tuazon R. Akyempong K Cheung C.** (2011) *Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία* (μτφ. Ανδριοπούλου Ε.) Paris: Unesco

Άρθρα και περιοδικά

Ελληνικά

- Αγγελόπουλος Γ.** (1997) «Εθνοτικές ομάδες και Ταυτότητες. Οι όροι, η εξέλιξη της σημασίας και του περιεχομένου τους» στο *Περ.Σύγχρονα Θέματα*, τχ.63.
- Ανδριοπούλου Ε.**(2011) «Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση» περ. *Συχνότητες* τχ.10 Απρίλιος / Αύγουστος 2010
<http://blogs.sch.gr/dertv/2011/01/06/%CE%B7-%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF/>
 Ανακτήθηκε 17/2/15 9:50
- Παπαδημητρίου Σ.**(2011) «Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην Υποστήριξη της Σχολικής Εκπαίδευσης στην εποχή του Διαδικτύου» στο *Open Education The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* τχ.7,
<http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fjournal.openet.gr%2Findex.php%2Fopenjournal%2Farticle%2Fdownload%2F136%2F84&ei=4EsRVZzYGoPWaouJgOAC&usg=AFQjCNGuBvSfY3GEtcQuFaX0Ngo1S64yEg&sig2=cUAsk1qMDEyzwAw8tW6ALw&bvm=bv.89184060,d.d2s>
 Ανακτήθηκε 13/8/2014 11:34.

Ξενόγλωσσα

- Biljeska U.**(2012) “Critical Insights in European Media Literacy:Research and Policy” στο *Media Studies* vol 16 τχ. 6

- Byrd C.** (2011) “Conflating Apples and Oranges: Understanding Modern Forms of Racism” στο περ. *Sociology Compass* 5, τχ.11
- Dedieu J.P.** (2014) “Greece a front line for state- sponsored racism in Europe” *Al Jazeera America* 29 Σεπτεμβρίου 2014
<http://archive-gr.com/page/4865270/2014-11-05/http://crisisobs.gr/2014/09/greece-a-front-line-for-state-sponsored-racism-in-europe/> Ανακτήθηκε 20/11/2014 21:20
- Eco U.** (1979) “Can Television Teach?” στο περ. *Screen Education* τχ.31
- Eller J.D. & Coughlan R.M.** (1993) “The Poverty of Primordialism: The Demystification of Ethnic Attachments”, στο περ. *Ethnic and Racial Studies*, τχ.16.
- Green D.** (1984) “Classified Subjects: Photography and Anthropology –The Technology of Power” στο περ. *Ten/8*, τχ.14
- Ketzer J.W.** (1988) “AudioVisual Education in Primary Schools: A Curriculum Project in the Netherlands” στο περ. *Journal of Education Television* 14 τχ.1
- Miles R.** (1984) “Marxism versus the Sociology of Race Relations?” στο περ. *Ethnic and Racial Studies* 7, τχ. 2.
- Simon P.J.** (1993) “Ethnocentrisme” στο περ. *Pluriel-recherches*, cahier τχ. 1.
- Sue D., Capodilupo C., Torino G** (et al) (2007) “Racial Microaggressions in Everyday Life” στο περ. *American Psychologist*, May-June, Vol 62, τχ.4,

Ευρωπαϊκά κείμενα

- European Commission- British Film Institute** (2011) *Screening Literacy: Case studies* London: BFI
<http://edition.pagesuite-professional.co.uk/launch.aspx?eid=f04523a5-46c5-471d-a466-441e23031aa7> Ανακτήθηκε 20/3/2015
- European Commission -EACEA 2010/03: Youth Participation in Democratic Life**, Final Report February 2013, LSE Enterprise Limited. London.
http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/lse_study_on_youth_participation_2013.pdf
 Ανακτήθηκε 8/3/2015 14:2

Ελληνική νομοθεσία

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων** Αρ Εγκυκλίου 19/11/2014 Αριθμ. Πρωτ. 187363/ΓΔ4 «Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, Πλαίσιο Λειτουργίας, Δράσεις-Οδηγίες και Κατευθύνσεις»

Ιστοσελίδες

Για τον οπτικό Γραμματισμό

<http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>

Για την Παιδεία στα Μέσα

<http://www.iom.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=151>

Για το πρόγραμμα Μελίνα

http://www.melinamercourifoundation.org.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=97&lang=el

Για τον Καρπό

<http://www.karposontheweb.org/el-gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%B7.aspx>

Για το διαγωνισμό

<http://dipe-serron.gr/5%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C>
<http://www.sch.gr/197-2010-04-14-13-26-49/2483-3-l-r>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΤΑ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

2^{ος} Διαγωνισμός

Φαύλος Κύκλος [Δημοτικό Κάτω Τιθορέας, 2012 2^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=TY9KGkcr9yc>

Σαγκάρ Σημαίνει Θάλασσα [10^ο Δημοτικού Αγ. Δημητρίου, 2012 2^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=y1u3eDEcfpc>

Παιχνίδι πέρα από τα χρώματα [14^ο Δημοτικό Πάτρας, 2^{ος} Διαγωνισμός 2011-2012]

<https://www.youtube.com/watch?v=kE7zJHUTxoY>

Δες με τα μάτια του άλλου [11^ο Δημοτικό Κομοτηνής, 2012 2^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=8OfPqMNibSI>

3^{ος} Διαγωνισμός

Το Αηδόνη [32^ο Δημοτικό Πάτρας, 2012 3^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=RGJzV-UzNXs>

Η μικρή τσιγγάνα [Δημοτικό Καλλιφύτου Δράμας, 2013 3^{ος} Διαγωνισμός]

https://www.youtube.com/watch?v=_oGlkias9x8

Ο τοίχος με τα χρώματα [Δημοτικό Σχολείο Κοκκίνη Χάνι Ηρακλείου, 2013 3^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=pemnXng9blE>

Το Πέρασμα [Δημοτικό Δραπανιά, 2013, 3^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=01Vq9eZPlT4>

Πέρα από τη σιωπή [18 Δημοτικό Σερρών/ Δημοτικό Κωφών Σερρών, 2013 3^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=-jniFJ7-rxY>

4^{ος} Διαγωνισμός

Εμείς δεν πάμε [Δημοτικό Καλλιφύτου, 2014 4^{ος} Διαγωνισμός]

<https://www.youtube.com/watch?v=4HdTs8teIA8>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ

ΤΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ

«ΕΝΑΣ ΠΛΑΝΗΤΗΣ ...ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ»

ΠΡΑΚΤΙΚΟ
4ης ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗΣ 11 Μαΐου 2012

Συνεδρίασε σήμερα Παρασκευή 11 Μαΐου 2012 και ώρα 10.30, για τελευταία φορά, στο γραφείο του κ.ΔΕΛΙΟΤΖΑΚΗ στην ΕΡΤ, η επιτροπή αξιολόγησης ταινιών για τον Πανελλήνιο Διαγωνισμό ταινιών μικρού μήκους «ΕΝΑΣ ΠΛΑΝΗΤΗΣ.... ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ».

Παρόντα ήταν και τα 4 μέλη:

- 1.ΑΝΤΩΝΗΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ (Καλλιτεχνικός Διευθυντής του Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους της Δράμας, σκηνοθέτης) ως Πρόεδρος της επιτροπής
- 2.ΜΑΡΙΑ ΜΑΡΚΕΤΑΚΗ (στέλεχος του Υπουργείου Παιδείας /Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση)
- 3.ΜΕΝΟΣ ΔΕΛΙΟΤΖΑΚΗΣ (σκηνοθέτης, προϊστάμενος τμ. Δραματοποιημένων Προγραμμάτων και υπεύθυνος του ΜΙΚΡΟΦΙΛΜ της ΕΡΤ Α.Ε.)
- 4.ΝΤΕΠΥ ΒΡΕΤΤΟΥ (τμήμα Διεθνών Συμπαραγωγών της ΕΡΤ Α.Ε.) ως Γραμματέας

Έγινε θέαση των υπολοίπων 5 ταινιών καθώς και επαναληπτική κάποιων άλλων και η επιτροπή υστέρα από συζήτηση, ομόφωνα κατέληξε στα παρακάτω αποτελέσματα:

ΒΡΑΒΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Δημοτικών)

ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ

- 1^ο Παιχνίδι χωρίς ρεύμα (Δημοτικό Σερίφου) **10,24**
- 2^ο Άνθρωποι αντικείμενα (Πειραματικό Δημοτικό Σερρών) **6,06**
- 3^ο Και πάντα ν'αγωνίζομαι (6^ο Δημοτικό Πρέβεζας) **6,23**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ animation

- 4^ο Τζιτζικόνι - Μυρμιγκόνι (3^ο Δημοτικό Ρόδου) **5,48**

ΤΙΜΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

- 1.Μάθημα ανατομίας (7^ο Δημοτικό Χανίων) **4,06**
- 2.Κρίση ε και ; (Δημοτικό Φουρφουρά Ρεθύμνου) **7,14**
- 3.Φαύλος Κύκλος (Δημοτικό Κάτω Τιθορέας) **10,02**
- 4.Σαγκάρ, σημαίνει θάλασσα (10^ο Δημοτικό Αγ. Δημητρίου) **9,59**
- 5.Από λάθος υπολογισμό (16^ο Δημοτικό Δράμας) **11,43**
- 6.Παιχνίδι πέρα από τα χρώματα (14^ο Δημοτικό Πατρών) **11,15**
- 7.Δες με τα μάτια του άλλου (11^ο Δημοτικό Κομοτηνής) **9,06**

ΒΡΑΒΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Γυμνασίων-Λυκείων)

ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ

- 1^ο Τέλος - Αρχή (1^ο Γυμνάσιο Θέρμης Θεσσαλονίκης) **5,33**
2^ο Κυλάω στη ζωή (Γενικό Λύκειο Προσοτσάνης Δράμας) **5,29**

ΕΙΔΙΚΑ ΒΡΑΒΕΙΑ

- 1^ο Σπίθες στο σκοτάδι (Κολλέγιο Αθηνών Ψυχικού) **9,40**
2^ο Γελάει καλύτερα ... (ΕΠΑΛ Φαρκαδόνας Τρικάλων) **13,27**
3^ο Ιθάκηam main (Λύκειο Φραγκφούρτης) **11,35**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ animation

- 4^ο Λύκος και Λαγουδίνα (2^ο Γυμνασίου Αριδαίας) **3,23**

ΤΙΜΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

1. Ζωή από χαρτόνι (ΣΔΕ) **5,32**
2. 5 εποχές (Γερμανική Σχολή) **4,37**
3. Βαλίτσες... (ΕΠΑΛ Μύρνας Λήμνου) **9,25**
4. Το δώρο του Βασίλη (Γυμνάσιο Καρύστου) **10,20**
5. Φίλους... (ΓΕΛ Σύρου) **11,58**
6. Σχολική βία (2^ο Γυμνάσιο Ελληνικού) **5,19**
7. Χαμένοι στην ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία (1^ο ΕΠΑΛ Άργους) **18,20**
8. Χαμογελαστή αγελάδα (6^ο Γυμνάσιο Πάτρας) **4,36**
9. My School Days (1^ο Λύκειο Καβάλας) **13,39**
10. Χειμώνας (3^ο Λύκειο Κοζάνης) **8,03**

Να σημειωθεί ότι συνολικά συμμετείχαν 177 ταινίες ,εκ των οποίων:

- 72 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- 103 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - 1 Σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εξωτερικού
 - 1 ΚΔΑΠ (μεΑ Εστία & Πνοή)

Τρίτη, 26/3/2013

ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ

3ος ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΤΑΙΝΙΩΝ ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ

«ΕΝΑΣ ΠΛΑΝΗΤΗΣ...ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ»

Σε 23 ταινίες μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απένειμε βραβεία και διακρίσεις η Επιτροπή Αξιολόγησης του 3ου Πανελλήνιου Μαθητικού Διαγωνισμού Ταινιών Μικρού Μήκους «Ένας πλανήτης... μια ευκαιρία». Τον διαγωνισμό συνδιοργάνωσαν η ΕΡΤ Α.Ε., η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, το Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους της Δράμας και η Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης.

Από τις συνολικά 280 ταινίες που συμμετείχαν στον Διαγωνισμό, βραβεύθηκαν οι παρακάτω:

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΒΡΑΒΕΙΟ ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ

- **ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΣΠΑΣΜΕΝΑ** (Δ.Σ. Αρμενων Ρεθύμνου)

ΕΙΔΙΚΑ ΒΡΑΒΕΙΑ (ΙΣΟΜΕΡΩΣ)

- **ΝΑ ΜΙΛΑΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ** (22ο Δ.Σ. Αχαρνών)
- **ΠΟΡΤΡΑΙΤΑ** (Δ.Σ. Κατσικα Ιωαννίνων)
- **ΤΟ ΑΗΔΟΝΙ** (32ο Δ.Σ. Πατρών)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ANIMATION (ΙΣΟΜΕΡΩΣ)

- **Ο ΗΡΑΚΛΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΥΜΦΑΛΙΔΕΣ ΟΡΝΙΘΕΣ** (14ο Δ.Σ. Ιλίου Αθηνών)
- **ΟΙ ΒΑΤΡΑΧΟΙ** (3ο Δ.Σ. Τοσίτσειο Εκάλης)

ΤΙΜΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ (ΙΣΟΜΕΡΩΣ)

- **Η ΖΩΗ ΜΙΑ ΡΟΔΑ** (55ο Δ.Σ. Πάτρας)
- **Η ΜΙΚΡΗ ΤΣΙΓΓΑΝΑ** (Δ.Σ. Καλλιφύτου Δράμας)
- **ΜΙΑ ΑΣΥΝΗΘΙΣΤΗ ΜΕΡΑ** (13ο Δ.Σ. Σερρών)
- **Ο ΤΟΙΧΟΣ ΜΕ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ** (Δ.Σ. Κόκκινη Χάνι Ηρακλείου)
- **ΤΟ ΛΑΘΟΣ** (Δ.Σ. Οίας)
- **ΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ** (Δ.Σ. Δραπανιά)

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΒΡΑΒΕΙΟ ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ

- **ΚΛΕΙΩ** (Γυμνάσιο Οιχαλίας Τρικάλων)

ΕΙΔΙΚΑ ΒΡΑΒΕΙΑ (ΙΣΟΜΕΡΩΣ)

- **ΑΦΑ** (Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Αθηνών)

- **Ο ΑΛΛΟΣ ..Η ΣΚΙΑ ΜΟΥ** (Καλλιτεχνικό Λύκειο Γέρακα)
- **SAVED BY THE BELL** (2ο Γυμνάσιο Χανίων)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ANIMATION

- **YOUNG & CRAZY** (Ιδιωτικό Λύκειο «Ώθηση»)

ΤΙΜΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ (ΙΣΟΜΕΡΩΣ)

- **ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ** (Εσπερινό ΓΕΛ Μύρινας)
- **ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΣ PROJECT** (Ελληνικό Λύκειο Φρανκφούρτης)
- **MARIANNA** (2ο Γυμνάσιο Ηγουμενίτσας)
- **ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ ΚΟΣΜΟΙ** (ΓΕΛ Σύρου)
- **ΠΛΑΝΗΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟ** (7ο ΓΕΛ Νέας Σμύρνης)
- **ΦΕΥΓΩ** (ΓΕΛ Φιλιατών Θεσπρωτίας)

Επίσης, δόθηκε εύφημος μνεία στις ταινίες των παρακάτω πέντε Ειδικών Σχολείων:

- **Η ΚΡΑΥΓΗ ΤΟΥ ΓΛΑΡΟΥ** (ΤΕΕ Κωφών Αγ. Παρασκευής)
- **ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΟΝΕΙΡΟ** (ΕΕΕΕΚ Λευκάδας)
- **ΈΧΕΤΕ ΚΑΙ ΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙ ΕΔΩ?** (ΕΕΕΕΚ Καβάλας)
- **ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΙΩΠΗ** (18ο Δ.Σ. Κωφών Σερρών)
- **ΖΗΤΕΙΤΑΙ ΕΛΠΙΣ** (Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο Αγ. Δημητρίου)

Την Επιτροπή Αξιολόγησης απήρτισαν οι **Αντώνης Παπαδόπουλος** (σκηνοθέτης, Καλλιτεχνικός Διευθυντής του Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους της Δράμας – πρόεδρος της Επιτροπής), **Μάρια Μαρκετάκη** (Υπουργείο Παιδείας - Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση), **Μένος Δελιοτζάκης** (σκηνοθέτης, προϊστάμενος Τμήματος Δραματοποιημένων Προγραμμάτων ΕΡΤ Α.Ε.) και **Ντέπυ Βρεττού** (Τμήμα Διεθνών Συμπααραγωγών ΕΡΤ Α.Ε.).

Η απονομή των Βραβείων θα πραγματοποιηθεί την **Τετάρτη 3 Απριλίου 2013** και ώρα **12:00** στο Υπουργείο Παιδείας (Κεντρική Αίθουσα). Την εκδήλωση διοργανώνει το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών και το Φεστιβάλ Δράμας, με την υποστήριξη της ΕΡΤ Α.Ε., και της Αλυσίδας Πολιτισμού Ιανός.

Στόχος του διαγωνισμού, είναι να δοθεί η ευκαιρία σε μαθητές από σχολεία όλης της χώρας, να εκφραστούν καλλιτεχνικά και να εξοικειωθούν με την κινηματογραφική αφήγηση. Οι συμμετέχοντες (ομάδες μαθητών, τμήματα ή τάξεις σχολείων), υπέβαλαν ταινίες μικρού μήκους διάρκειας μέχρι 10', με θεματολογία που αφορούσε σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως περιβάλλον, κρίση, μετανάστευση, ρατσισμός, εκπαίδευση, οικογένεια, ανθρώπινες σχέσεις, διαδίκτυο κ.α.

ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ:

ΙΑΝΟΣ
ΑΛΥΣΙΔΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

4^{ος} ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

ΒΡΑΒΕΙΑ ΑΘΜΙΑΣ

ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΩΝ Ν. ΜΠΑΚΟΓΙΑΝΝΗ»	ΒΡΑΒΕΙΟ ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ «Η πολιτεία του νερού»	Κάρλα, η λίμνη της καρδιάς μας... Η λίμνη που κατοικεί στη γη της Θεσσαλίας από τα χρόνια του Ομήρου. Η πολιτεία του νερού που το χέρι του ανθρώπου ξερίζωσε ψάχνοντας σε λάθος δρόμους ένα καλύτερο αύριο. Τότε... Ταράχτηκε το πνεύμα της λίμνης και τα έργα των ανθρώπων άρχισε να τα καταπίνει η ξεραμένη γη και ο άνθρωπος κατάλαβε πως μόνο συμφιλιωμένος με τη φύση μπορεί να ζήσει ευτυχισμένος. Έτσι η φύση νίκησε, η λίμνη ξύπνησε. Και τώρα προσπαθεί νικώντας τα χιλιάδες συμφέροντα να βρει τα παλιά σύνορά της.	52 μαθητές 7 εκπαιδευτικοί	
13ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών	ΕΙΔΙΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ «Απόπνιξη»	Μια ομάδα παιδιών με διαφορετικούς χαρακτήρες φιλοξενείται σε τηλεοπτική εκπομπή. Αφορμή για την παρουσία τους εκεί η υιοθεσία αυτών μεταξοσκώληκα από την τάξη τους. Η πορεία ζωής του μεταξοσκώληκα μέσα από τις μεταμορφώσεις του θα ξεδιπλωθεί... μόνο που αυτή θα διακοπεί από το στάδιο της απόπνιξης. Ποιος είναι υπεύθυνος για αυτό;	3 εκπαιδευτικοί 20 μαθητές	

4ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΩΝ ΜΟΥΔΑΝΙΩΝ	ΕΙΔΙΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ «Σουγλαρούδια»	Χριστουγεννιάτικοι ήχοι και μυρωδιές του παρελθόντος αναδύονται μέσα από τα γραφικά καλντερίμια του Βάβδου, όπου η γύρα καλά κρατούσε, οι σούγλες βάραιναν από λουκάνικα, σύκα και παστά και γέμιζαν τα σουγλαρούδια με χαρά και περηφάνια.	1 εκπαιδευτικός (ΒΟΥΤΣΑ ΔΟΥΚΕΝΗ) 35 μαθητές	
1ο Δ.Σ. Κρουσώνα Ηρακλείου	ANIMATION «Με ένα βιβλίο πετάω»	Ο Άρης είναι ένα παιδί απομονωμένο, χωρίς φίλους. Φίλοι του είναι τα βιβλία που διαβάζει, ώσπου αποφασίζει να γράψει κι αυτός τη δική του ιστορία. Η ιστορία αυτή γίνεται η αφορμή για να αποκτήσει τους φίλους που πάντα αναζητούσε. Άραγε, τι είναι το βιβλίο για τον καθένα από εμάς.....;	8 μαθητές 1 εκπαιδευτικός	
Δραπανιά Κισάμου Χανίων	ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ «ARTO Ίστορίες»	Η ταινία πραγματεύεται όλη τη διαδικασία παραγωγής του ψωμιού όπως γινόταν πριν πολλά χρόνια στην Κρήτη από τη σπορά μέχρι το φούρνισμα. Όλη η διαδικασία είναι δεμένη με το παραμύθι "Το πιο γλυκό ψωμί " που υπάρχει στο βιβλίο της γλώσσας της Γ τάξης . Σκοπός της ταινίας ήταν να γνωρίσουμε από κοντά τον κύκλο του ψωμιού και να αξιολογήσουμε το σημαντικότερο ρόλο του στην πυραμίδα της Κρητικής διατροφής, αλλά παράλληλα να προβληματιστούμε σχετικά με το σεβασμό	3 εκπαιδευτικοί 38 μαθητές	

		των ανθρώπων απέναντι στο ψωμί και κατ' επέκταση της τροφής μέσα από το πέρασμα των χρόνων και της τεχνολογικής εξέλιξης.		
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΦΥΤΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ «Εμείς δεν πάμε»	Ο Λουκάς, παιδί φτωχής οικογένειας, καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που δημιουργεί η ανέχεια. Κάποια μέρα οι ελπίδες του αναπτρώνονται, αλλά ένα αναπάντεχο γεγονός τα ανατρέπει όλα.. Η ελπίδα όμως μένει...	5 εκπαιδευτικοί 23 μαθητές 1 γονέας	
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΛΥΜΒΑΡΙΟΥ ΧΑΝΙΩΝ	ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ «Τα 5Ζαλά»	Στο δημοτικό σχολείο Κολυμβαρίου ένας αυστηρός δάσκαλος παραδίδει Ιστορία. Ξαφνικά τα παιδιά της τάξης επαναστατούν τραγουδώντας και χορεύοντας πεντοζάλι (πέντε ζάλα), αλλάζοντας τη διάθεση και τη στάση του δασκάλου τους.	3 εκπαιδευτικοί 32 μαθητές	

ΒΡΑΒΕΙΑ ΒΘΜΙΑΣ

1ο ΓΕΛ Έδεσσας	ΒΡΑΒΕΙΟ ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ «Lemon και Lime»	Η μητέρα της Σελήνης είναι κωφάλαλη. Μέσα από ένα ανατρεπτικό όνειρο η Σελήνη συνειδητοποιεί τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και έτσι οδηγείται στην κάθαρση.	1 εκπαιδευτικός (Διονύσης Παπαχριστοδούλου) 4 μαθητές 1 γονέας	
----------------	--	--	--	--

1 ^ο ΕΠΑΛ Κορδελιού	ΕΙΔΙΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ «Αυτή που είμαι»	Αποδεχόμαστε τον εαυτό μας όταν δούμε τον άλλον. Μια εφηβική ιστορία ενηλικίωσης.	20 μαθητές 2 εκπαιδευτικοί	
Γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις Νισύρου	ΕΙΔΙΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ «Έρωτας στην άγονη γραμμή»	Η ταινία μιλάει για τον έρωτα ενός κοριτσιού από τη Νίσυρο, της Ρηνιώς με ένα αγόρι από την Τήλο, τον Πέτρο. Οι συνθήκες είναι δύσκολες γιατί παρόλο που τα νησιά είναι γειτονικά, το πλοίο περνά μόνο μια φορά την εβδομάδα. Κι όταν ο Πέτρος της ανακοινώνει ότι θα πάει στην Αθήνα για την τρίτη Λυκείου, η Ρηνιώ που είναι ένα κορίτσι ρομαντικό και αλλόκοτο, αποφασίζει να επικαλεστεί τις δυνάμεις του ουρανού και της γης για να της δείξουν αν είναι της μοίρας γραφτό να είναι μαζί...	2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ 4 ΜΑΘΗΤΕΣ	Μαθητές: Καζάντη Ευτυχία, Δριμάλας Ανδρέας, Καραλίγκα Βασιλική, Καλογηράτος Δημήτρης Υπεύθυνοι καθηγητές: Μούγιος Πέτρος, Ηλιόπουλος Χαρίλαος
6 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	ANIMATION «Ονειρεύομαι, δεν υποχωρώ, ζω»	Ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με διάφορες μορφές ελέγχου στη ζωή του... Το πώς θα ζήσει είναι επιλογή του.	12 μαθητές 1 εκπαιδευτικός	
2ο ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΓΡΕΒΕΝΩΝ	ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ «(Α)Πρόσωπα»	Ο πρωταγωνιστής μεγαλώνει σε μία μαζοποιημένη κοινωνία, όπου όλοι φοράνε «μάσκες» και ακολουθούν τη δική τους ανιαρή ρουτίνα. Εκείνος σταδιακά αρχίζει να ασφυκτιά με τους ρυθμούς της μονότονης ζωής. Τελικά ξεσπά, αποδεσμεύοντας τον	1 εκπαιδευτικός 20 μαθητές	

		τραπεζίτη, που αντιπροσωπεύει τον εφιάλτη της καθημερινότητάς του, από τη μάσκα του και έτσι αυτή η μικρή πράξη έχει ως αποτέλεσμα την αφύπνιση των υπολοίπων και την απελευθέρωση τους.		
ΕΠΑΛ ΦΑΡΚΑΔΟΝΑΣ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ «Δώσε μου λίγο ουρανό»	Η ταινία παρουσιάζει αφενός την οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της σε μια οικογένεια και αφετέρου δίνει ένα διαχρονικό μήνυμα αισιοδοξίας μέσω της αλληλεγγύης και της ανθρωπιάς.	26 ΜΑΘΗΤΕΣ 5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ «ΜΑΝΟΛΗΣ ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ»	ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ «Η καλύτερη πατρίδα»	Η ταινία ασχολείται με το θέμα της μετανάστευσης στην εποχή της οικονομικο-κοινωνικής κρίσης μέσα από τα μάτια ενός παιδιού που υποχρεώνεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του και τους φίλους του.	3 εκπαιδευτικοί 27 μαθητές	

1^{ος} Διεθνής

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΡΑΝΚΦΟΥΡΤΗΣ	ΒΡΑΒΕΙΟ ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ «Καποδίστριας»	Είναι η αλλαγή το ζητούμενο στην ζωή μας; Πώς αντιδρά σ' αυτή το κοινωνικό σύνολο; Πώς τη βιώνουν τέσσερις μαθητές υποδυόμενοι τον Καποδίστρια και τους δολοφόνους του; Μια ταινία μικρού μήκους γεμάτη απο τις σκέψεις, τους	2 εκπαιδευτικοί 14 μαθητές	
-------------------------------------	--	---	-------------------------------	--

		προβληματισμούς για τα λάθη του Χθές. Γεμάτη απο τα οράματα και τις ελπίδες των νέων Σήμερα Το σενάριο της ταινίας βασίστηκε: • στο θεατρικό του Ν. Καζαντζάκη «Καποδίστριας» • στο θέμα του Project «Δολοφονίες που συγκλόνισαν τον κόσμο» • στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και στην αδυναμία της ελληνικής κοινωνίας να αποδεχτεί ο,τι αλλάζει ή ό,τι πρέπει να αλλάξει..		
ΜΙΧΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Κ ΕΝ.ΛΥΚΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΑΝΤΙΣ ΑΜΠΕΜΠΑ	ΕΙΔΙΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ «Ξένος στη χώρα μου»	Η ταινία αφορά ένα έφηβο μαθητή που υφίσταται το ρατσισμό συμμαθητών του, παιδιών από την ίδια χώρα, οι οποίοι τον προπηλακίζουν και τον απομονώνουν επειδή είναι καινούργιος στο σχολείο, έχοντας έλθει πρόσφατα από την επαρχία. Όμως μια κοπέλα/μαθήτρια, από άλλη χώρα, η οποία έχει ήδη βιώσει παρόμοιες καταστάσεις, τον πλησιάζει με ευαισθησία, προσπαθώντας να τον βοηθήσει δειχνοντάς του κατανόηση, ενώ την	1 εκπαιδευτικός 7 μαθητές	

		ίδια στιγμή προσπαθεί με άλλους φίλους της να πείσει τους "κακούς" μαθητές ότι τέτοιες συμπεριφορές "μίσους" δεν έχουν θέση στα σχολεία και γενικότερα μέσα στις κοινωνίες των σκεπτόμενων ανθρώπων.		
ΠΑΓΚΥΠΡΙΟΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	ΕΙΔΙΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ «Το ουράνιο τόξο χρειάζεται όλα τα χρώματα»	Η ταινία πραγματεύεται το φαινόμενο του ρατσισμού, προβάλλοντας το με ένα αλληγορικό τρόπο, μέσω της σύγκρουσης «διαβολάκια» vs «αγγελάκια», όπως αυτός αποτυπώθηκε μέσα από τους προβληματισμούς, εμπειρίες και βιώματα των ίδιων των μαθητών.	2 εκπαιδευτικοί 36 μαθητές	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΥΛΙΚΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Εικ. 1



Εικ.2



Εικ.3



Εικ.4



Εικ.5



Εικ.6



Εικ.7



Εικ.8



Εικ.9



Εικ.10



Εικ.11



Εικ.12



Εικ.13



Εικ.14



Εικ.15



Εικ.16



Εικ.17



Εικ.18



Ек.19



Ек.20



Ек.21



Εικ.22



Εικ.23



Εικ.24



Εικ.25



Εικ.26



Εικ.27



Εικ.28



Εικ.29



Εικ.30



Εικ.31



Εικ.32



Εικ.33



Εικ.34



Εικ.35



Εικ.36



Εικ.37



Εικ.38



Εικ.39



Εικ.40



Εικ.41



Εικ.42



Εικ.43



Εικ.44



Εικ.45



Εικ.46



Εικ.47



Εικ.48



Εικ.49



Εικ.50



Εικ.51



Εικ.52



Εικ.53



Εικ.54



Εικ.55



Εικ.56



Εικ.57



Εικ.58



Εικ.59



Εικ.60



Ек.61



Ек.62



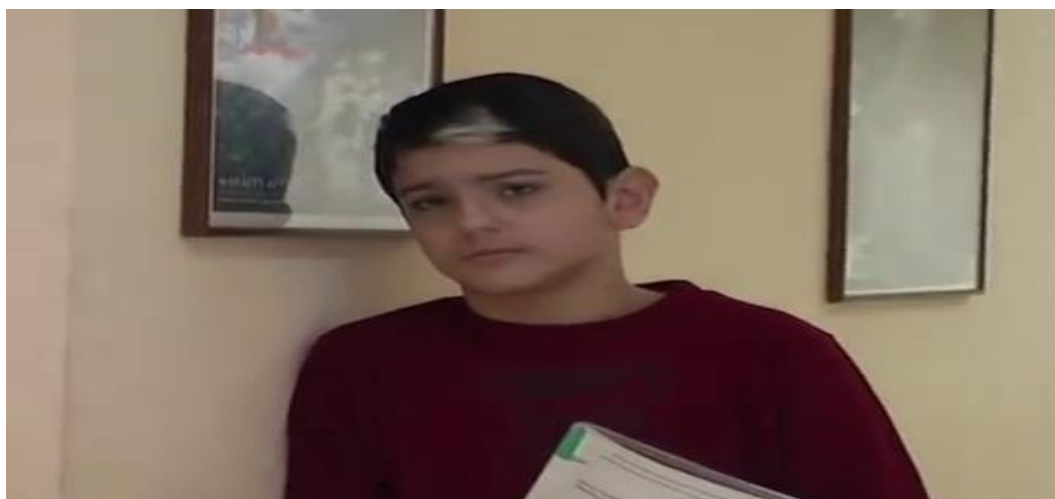
Ек.63



Εικ.64



Εικ.65



Εικ.66



Ек. 67



Ек.68



Ек.69



Εικ.70



Εικ.71

