

Investigating the child's world

Vol 9 (2009)

Special Issue - Childhood & Cinema



School, its history and the cinema

Ελίζα-Άννα Δελβερούδη (Eliza-Anna Delveroudi)

doi: [10.12681/icw.18082](https://doi.org/10.12681/icw.18082)

Copyright © 2018, Investigating the child's world



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Δελβερούδη (Eliza-Anna Delveroudi) E.-A. (2009). School, its history and the cinema. *Investigating the child's World*, 9, 31–43. <https://doi.org/10.12681/icw.18082>

*Το σχολείο, η ιστορία του και ο κινηματογράφος**

A la mémoire de Bernard Génier,
ami précieux,
qui était, lui aussi,
un enseignant éclairé

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται στον προβληματισμό που αναπτύχθηκε, κυρίως από το 1970 και μετά, στην ακαδημαϊκή κοινότητα σχετικά με το εάν ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο ιστορικό τεκμήριο ή είναι απλώς μια μορφή τέχνης ή/και ψυχαγωγίας. Εξετάζονται ελληνικές και ξένες ταινίες, μυθολογίες και ντοκιμαντέρ, που έχουν ως επίκεντρο το σχολείο και το ρόλο του δασκάλου, είτε ως θετικού είτε ως αρνητικού προτύπου (π. χ. «Διαγωγή μηδέν», «Η ζούγκλα του μαυροπίνακτος», «Τα 400 χτυπήματα», «Κακή εκπαίδευση», «Τα παιδιά της χορωδίας»). Οι ταινίες δεν αποτελούν τη μοναδική πηγή για την ιστορία του σχολείου, συνιστούν ωστόσο πολύ ενδιαφέρον συμπληρωματικό υλικό, αφού καταγράφουν με σύνθετο και συνάμα σαφή τρόπο πολύπλοκες καταστάσεις και φανερώνουν εκδοχές τις οποίες οι γραπτές πηγές δεν μπορούν να αποτυπώσουν.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογράφος, Ιστορία, σχολείο

School, its history and the cinema

Abstract

This article refers to the concern developed, mainly after 1970, amongst academics in relation to the question as to whether the cinema can be considered as a valuable historical document or simply

* Το κείμενο σε μια πρώτη του μορφή παρουσιάστηκε στο κοινό της διημερίδας *Το σχολείο πίσω από το φακό – τέσσερα ντοκιμαντέρ*, που οργανώθηκε την 31η Οκτωβρίου – 1η Νοεμβρίου 2008 από το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών και τις εκδόσεις «Μεταίχμιο». Θέλω να ευχαριστήσω τον Αλέξη Δημαρά που μου έδωσε την ευκαιρία να ερευνήσω αυτό το συναρπαστικό θέμα. Ευχαριστώ επίσης τη Λίτσα Κούρτη και τη Γιώτα Μήνη, που συζήτησαν μαζί μου πολλές λεπτομέρειες του κειμένου.

a form of art or/and leisure. The article studies Greek and international films, fictions and documentaries which focus on the school and the role of the teacher either as a positive or a negative model role (e.g. «Zero for conduct», «Blackboard jungle», «The 400 Blows», «La mala educación», «The chorus»). The films are not the only source on the history of schools, but they constitute very interesting and complementary material, since they record in a synthetic but at the same time precise way complex situations, while representing versions of school life which written sources cannot transcribe.

Key words: cinema, History, school

Η θεωρητική σκέψη για τον κινηματογράφο, ήδη από τις πρώτες δεκαετίες της ύπαρξής του, αφορούσε το ερώτημα αν πρόκειται για απλή ψυχαγωγία ή και για τέχνη. Πολύ νωρίς, ήδη από τη δεκαετία του 1920, διατυπώθηκαν τα επιχειρήματα σχετικά με την καλλιτεχνική του διάσταση, τα οποία εμπλουτίζονται διαρκώς μέχρι τις μέρες μας. Το να αναρωτηθεί ένας ακαδημαϊκός ερευνητής, μέχρι το 1970, αν ο κινηματογράφος είναι και ιστορική πηγή, ήταν βέβηλο προς δύο κατευθύνσεις: και ως προς τον ιστορικό, αλλά και ως προς τον κριτικό και τον θεωρητικό του κινηματογράφου.

Οι ταινίες δεν υπήρχαν στο νομιμοποιημένο κατάλογο των πηγών του ιστορικού, μέχρι τη στιγμή που ο Μαρκ Φερό, στον ευρωπαϊκό ακαδημαϊκό χώρο, προσπάθησε και κατάφερε, με μοναξιά, επιμονή και υπομονή, να πείσει ότι αξίζει να ασχοληθούν οι συνάδελφοί του, πριν απορρίψουν τις δυνατότητες του κινηματογράφου ως ιστορικού τεκμηρίου. Πενήντα χρόνια μετά την ανατρεπική είσοδο των *Annales*¹ στην ιστοριογραφική επιστήμη, ένα επίλεκτο μέλος τους κατάφερε επιτέλους να συμπεριλάβει και την κινηματογραφική παραγωγή στα εργαλεία του ιστορικού². Από τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και χάρη στην αύξηση των πανεπιστημιακών τμημάτων με αντικείμενο τις κινηματογραφικές σπουδές, η συζήτηση για τον κινηματογράφο ως ιστορική πηγή φούντωσε για τα καλά.

Υπήρχε όμως και η αντίσταση των κριτικών, που κατέτασαν την κινηματογραφική παραγωγή σε δύο ομάδες: είτε στα έργα τέχνης, που τα προσεγγίζουμε αναζητώντας αποκλειστικά τις αισθητικές τους αρχές, είτε στα ψυχαγωγικά, που δεν έχουν κανέναν άλλο λόγο ύπαρξης, πέρα από το να χαρίσουν ευχάριστες στιγμές φυγής στους

1. Το περιοδικό *Annales d'histoire économique et sociale* ιδρύθηκε το 1929 από τους Marc Bloch και Lucien Febvre, με στόχο το άνοιγμα της ιστορικής επιστήμης σε νέα ερευνητικά πεδία, που θα συνδύαζαν την ιστορία με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Υπήρξε καθοριστικό για την εξέλιξη της ιστοριογραφίας κατά τον 20ό αιώνα.

2. Το βιβλίο του Φερό κυκλοφόρησε το 1976 στο Παρίσι, ωστόσο οι πρώτες δημοσιεύσεις του συγγραφέα γύρω από τη σχέση κινηματογράφου και ιστορίας ανάγονται στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Βλ. επίσης το αφιέρωμα του περιοδικού *Cinémaction*, 1992, τεύχος 65. Από το 1971 εξάλλου κυκλοφορεί στις Η.Π.Α. το περιοδικό *Film and History*, με πρωτοβουλία των John E. O' Connor και Martin A. Jackson, με στόχο να στρέψει το ενδιαφέρον των ιστορικών στον κινηματογράφο ως ιστορική πηγή.

θεατές τους. Αυτή η αντίληψη, στην πολιτική της προέκταση, θεωρούσε τον κινηματογράφο κάτι ανάλογο με τη θρησκεία: ένα ακόμη όπιο του λαού.

Η επόμενη αντίσταση αφορά τα είδη ταινιών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως πηγές για τον ιστορικό. Και εδώ υπήρχε η διάθεση να νομιμοποιηθεί ευκολότερα το ντοκιμαντέρ και τα επίκαιρα, από ό,τι οι ταινίες μυθοπλασίας. Και αυτό, μολονότι ο θεωρητικός Siegfried Kracauer (1947) είχε ισχυριστεί πως αυτές ειδικά οι ταινίες μπορούν να αποτυπώσουν το συλλογικό ασυνείδητο.

Αυτό που μπορούμε να πούμε με σιγουριά για τον κινηματογράφο ως ιστορική πηγή είναι το ότι αποδίδει την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων με πολύ πιο σαφή και σύνθετο τρόπο απ' όσο μπορούν να το κάνουν άλλες πηγές.

Ένα δεύτερο πλεονέκτημα του κινηματογράφου ως ιστορικής πηγής είναι ότι δίνει φωνή σε ανθρώπους που διαφορετικά θα έμεναν βουβοί. Ο προβληματισμός των ιστορικών σχετικά με το «ποιος μιλάει» κάθε φορά μέσα από τις πηγές είναι ένας από τους παράγοντες που έχουν ανατρέψει τη σιγουριά της αντικειμενικής αλήθειας. Η πηγή έχει συσχετιστεί με την κοινωνική ομάδα την οποία εκφράζει. Η αλήθεια των ελίτ μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από την αλήθεια των πολλών, όσων κατά κανόνα δεν έχουν τρόπους να τη δημοσιοποιήσουν.

Το σχολείο είναι ένα καλό παράδειγμα για να παρατηρήσουμε τις παράλληλες δυναμότητες που μπορεί να προσφέρει ο κινηματογράφος στον ιστορικό. Σε γραπτές πηγές, χειρόγραφες και δημοσιευμένες, υπάρχουν μαρτυρίες διαφόρων ειδών για το σχολείο, την αρχιτεκτονική του, τους κανονισμούς, τη νομοθεσία, το διδακτικό υλικό, τα αναλυτικά προγράμματα, τους εγγεγραμμένους μαθητές, τους τρόπους επιβολής της πειθαρχίας. Ήδη η φωτογραφία βάζει μια επιπλέον διάσταση, αναπτύσσει έναν παράλληλο λόγο, «μιλώντας» για την οικονομική κατάσταση των μαθητών, δίνοντας σαφή εικόνα της φτώχειας, της κακουχίας, της πειθαρχίας, των συναισθημάτων τους (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008). Οι φωτογραφίες των παιδιών είναι πολύ πιο εύγλωττες από κάθε περιγραφή σε ζητήματα που δεν απασχολούν συνήθως την ιστορική έρευνα γύρω από το σχολείο και το ρόλο του.

Είναι ωστόσο πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, στο γραπτό λόγο ή και στη φωτογραφία να αποδώσουν πιο πολύπλοκες σχέσεις, όπως τις αντιδράσεις των γονιών απέναντι στο σχολείο και στα παιδιά τους ως μαθητές. Τέτοιες αντιδράσεις καταγράφει ο Άγγελος Κοβότσος στην ταινία του *Θα μάθεις, παιδί μου, γράμματα;* (2006)³ όπου παρακολουθεί γονείς να συζητούν για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της παρακολούθησης των επιδόσεων των παιδιών τους, και μια μητέρα να «διαβάζει» τα παιδιά της. Η ταινία δεν δίνει μόνο τους τρόπους με τους οποίους συμμετέχουν οι γονείς και τους λόγους για τους οποίους το κάνουν, αλλά και τη συναισθηματική ένταση των ίδιων των υποκειμένων, τις αποκλίσεις των χαρακτήρων, οι οποίες επηρεάζουν το βαθμό και τα κίνητρα της συμμετοχής, την αντίληψή τους για το

3. Το ντοκιμαντέρ του Ά. Κοβότσου ήταν ένα από τα 12 επεισόδια της σειράς «Μαθήματα – παθήματα», παραγωγή της ΕΡΤ, τα οποία έφεραν στο τηλεοπτικό προσκήνιο διάφορες όψεις και προβλήματα της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης.

ρόλο και τις ευθύνες του γονιού, την εναρμόνισή τους με ό,τι θεωρούν κοινωνικό πρότυπο και κανόνα. Ακόμα και σήμερα, που δημοσιεύονται ολοένα και περισσότερες αυτοβιογραφικές καταγραφές απλών ανθρώπων που έζησαν σημαντικά γεγονότα, ή απλώς είχαν την τύχη να τους προσεγγίσει κάποιος ερευνητής και να του αφηγηθούν τη ζωή τους, καμιά άλλη πηγή δεν μπορεί να συλλάβει με το συγκεκριμένο τρόπο μια ζωντανή, υπαρκτή πραγματικότητα και να την προσφέρει, τόσο στον ιστορικό της εκπαίδευσης στο μέλλον, όσο και στο σύγχρονο θεατή, προσφέροντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα πολλαπλών παρατηρήσεων. Στο *Θα μάθεις, παιδί μου, γράμματα*; οι απόψεις των γονιών που συζητούν την εμπλοκή τους στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους, που διατυπώνουν απόψεις, στόχους και όνειρα για το μέλλον τους, που αφηγούνται ένα στερημένο παρόν ως επένδυση για ένα ασφαλές μέλλον, θα μπορούσαν ενδεχομένως να καταγραφούν ως συνεντεύξεις και να δημοσιευτούν σε ένα έντυπο. Αυτό που είναι αδύνατο να καταγραφεί είναι η μητέρα που διδάσκει το παιδί της –τα τρία της παιδιά στην ουσία– πώς να απομνημονεύει τα μαθήματά του, που υποκαθιστά το παιδί της στις υποχρεώσεις του, όταν αναλαμβάνει να σχεδιάσει εκείνη το μαθηματικό σχήμα που το ίδιο αρνείται να εκτελέσει. Πώς μπορεί να εκφραστεί η παράλογη εκπαίδευση ενός μικρού μαθητή, που υποχρεώνεται να απομνημονεύσει εντελώς ακατανόητες λέξεις και έννοιες, άχρηστες στο ίδιο, όπως η έννοια των Σελτζούκων Τούρκων ή του περιφερειάρχη; Η επιμονή της μητέρας να το υποχρεώσει σε αυτό το καθήκον; Να το πειθαρχήσει στον παραλογισμό; Αλλά και η απόγνωσή της εντέλει, που παραμένει αδιατύπωτη, γιατί η ίδια δεν τη συνειδητοποιεί; Η σχέση διδασκείας ύλης-μαθητή και η αστοχία του εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να αποδοθούν καλύτερα και αμειότερα με κάποιον άλλο τρόπο; Μια περιγραφή σε γραπτό λόγο δεν φτάνει εύκολα ή και καθόλου στο ίδιο αποτέλεσμα. Το ζήτημα όμως δεν είναι τι μπορεί να κάνει ο κινηματογράφος και' αποκλειστικότητα, αλλά το αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή, παράλληλα με άλλες πηγές, ίσου κύρους, για την παροχή και τη διασταύρωση στοιχείων, ή να προκαλέσει ερωτήματα άξια να ερευνηθούν. Αυτός είναι πλέον ο στόχος των ιστορικών που χρησιμοποιούν τον κινηματογράφο ως πηγή για την ιστορία.

Θα φέρω μερικά παραδείγματα από τρία ακόμη ντοκιμαντέρ: *Μικρά βήματα σ' έναν μεγάλο κόσμο* (2006) της Καλλιόπης Λεγάκη, *Το σχολείο* (2001) της Μαριάννας Οικονόμου, *Ο άλλος* (2005) της Λουκίας Ρικάκη. Θα επιμείνω στο πώς αναδεικνύουν τους παράγοντες «δίνουν φωνή σε σιωπηλά ιστορικά υποκείμενα» και «απεικόνιση ανθρώπινων σχέσεων». Δίπλα σ' αυτούς εμφανίζονται βέβαια και άλλα ζητήματα σχετικά με την πραγματικότητα της τάξης, με τη ζωή του μαθητή, του δασκάλου και των γονιών, με ζητήματα ενσωμάτωσης μεταναστών και μειονοτήτων, με τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Στην ταινία *Μικρά βήματα σ' έναν μεγάλο κόσμο*, οι έφηβοι μιλούν στο φακό όπως θα έγραφαν, σε άλλες εποχές, στο προσωπικό τους ημερολόγιο. Δεν ξέρω αν το ημερολόγιο υπάρχει ως έννοια στην καθημερινότητα των παιδιών. Είναι όμως εντυπωσιακή αυτή η σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσουν με το φακό και με τους ανθρώπους που βρίσκονται πίσω από αυτόν. Εξομολογούνται τα πιο προσωπικά αισθήματα και σκέψεις, δείχνοντας ένα υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας και ωριμότητας. Όσοι ζού-

με ή ζήσαμε με έναν έφηβο στο σπίτι ξέρουμε ότι είναι αδύνατο να μας πει αυτά που ακούμε από τα παιδιά στην ταινία. Τα παιδιά αυτά εκφράζουν έναν εσωτερικό κόσμο, που δεν ανταποκρίνεται στη στερεότυπη εικόνα των νέων της ηλικίας τους. Έχουν επίσης επαφή με αυτόν τον κόσμο, είναι σε θέση να τον αναλύουν, να σχολιάζουν τα αισθήματά τους. Οι ενασχολήσεις τους αποδίδονται μέσα από την εικόνα και μέσα από την αφήγηση. Αποκαλύπτονται η μοναξιά τους, η ευαισθησία και ταυτόχρονα η σκληρότητά τους. Η λέξη που επανέρχεται από διαφορετικά στόματα, είναι μία και τα λέει όλα: «τίποτα». Το «τίποτα» προσδιορίζει τη σχέση των νέων με το σχολείο. Το γεγονός ότι τα λόγια τους είναι off, ότι δε συνδυάζεται ο λόγος, η λέξη με συγκεκριμένα πρόσωπα που περιγράφουν την εμπειρία του σχολείου ως «τίποτα», είναι μια οπτικοακουσική τεχνική με συγκεκριμένο νόημα: ξεφεύγουμε από το ατομικό και αναγόμεστε στο συλλογικό. Με αυτή την υφολογική επιλογή η σκηνοθέτης δίνει φωνή σε μια ομάδα που δεν θα είχε λόγο στην ιστορία.

Θα σταθώ για λίγο στο θεατρικό παιχνίδι, ένα θεματικό μοτίβο που επανέρχεται στα τέσσερα ντοκιμαντέρ. Μέσα από αυτό, στην ταινία *Μικρά βήματα σ' έναν μεγάλο κόσμο*, οι έφηβοι έχουν τη μοναδική ευκαιρία να ασχοληθούν, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, με κάποια σοβαρά ζητήματα της πραγματικής ζωής. Οι υπόλοιπες γνώσεις που συσσωρεύουν είναι πολύ αμφίβολο αν θα τους οδηγήσουν ποτέ σε κάτι δημιουργικό. Αυτό που μπορούμε να διαπιστώσουμε παρακολουθώντας τις πρόβες ενός σκετς, που έχουν γράψει, σκηνοθετήσει και ερμηνεύουν οι ίδιοι, είναι το πώς ενσωματώνουν τους ρόλους. Πώς συνδέονται οι ρόλοι και εκφράζουν κομμάτια της προσωπικής τους ιστορίας ή της ιστορίας των γονιών τους: χωρισμοί, καβγάδες, απόρριψη, περιφρόνηση για το γυναικείο φύλο. Πώς οι νεαροί, μέσα από τους τρόπους ερμηνείας των ρόλων αποδέχονται, στην ουσία, τα στερεότυπα των φύλων. Υπάρχει μια απόσταση ανάμεσα στη μεγάλη ευαισθησία που έχουν δείξει ως τότε στις εξομολογήσεις τους και στο έργο που δημιουργούν και παριστάνουν. Έχουν προσαρμόσει τους ρόλους σε στερεότυπα και μπορούμε να αναρωτηθούμε αν έτσι θα τους υποδυσθούν και στην πραγματική ζωή.

Στο *Θα μάθεις, παιδί μου, γράμματα*; στο *Μικρά βήματα σ' ένα μεγάλο κόσμο* και στο *Σχολείο*, που καταγράφουν παιδιά και σχολεία της πόλης, φαίνεται η μικρή και καθοδηγούμενη θέση που παίρνει το παιχνίδι στη ζωή των σύγχρονων παιδιών και των εφήβων. Η οργανωμένη «δράση» έρχεται να υποκαταστήσει τον αυθορμητισμό μιας εμποδισμένης συλλογικότητας. Η γειτονιά δεν ανέχεται τα παιδιά και τη φασαρία τους, χώροι δεν υπάρχουν, ακόμα και ο ρόλος του παιχνιδιού ανατίθεται στο σχολείο ως διδακτέα ύλη. Γίνεται απογευματινή δραστηριότητα με ωράριο. Σίγουρα οι δάσκαλοι του θεατρικού παιχνιδιού προσφέρουν σημαντικότητες υπηρεσίες σε πολλά επίπεδα της ζωής παιδιών και γονιών και ανήκουν σε μια από τις πιο ευαίσθητοποιημένες ομάδες εκπαιδευτικών. Να υπογραμμίσουμε μάλιστα ότι η επαγγελματική σχέση τους με τις τάξεις είναι εκ του νόμου η πλέον χαλαρή και αποστασιοποιημένη: δουλεύουν ως ωρομίσθιοι για δώδεκα ώρες τη βδομάδα σε διάφορα ολοήμερα σχολεία. Το σημαντικό έργο τους, που είναι η στοιχειώδης επαφή των παιδιών με κάποιες μορφές τέχνης, θεωρείται και προσλαμβάνεται ως περιθωριακό και υποδεέστερο του «κανονικού» σχολείου.

Μπορούμε ωστόσο να συγκρίνουμε την καθημερινότητα και τις δυνατότητες των παιδιών της πόλης με αυτήν των παιδιών ενός χωριού. Η Λουκία Ρικάκη με την ταινία της *Ο άλλος* μας μεταφέρει στον Πατισίδερο, ένα χωριό της Κρήτης και στο μονοθέσιο σχολείο του. Ο νεαρός δάσκαλος, παλιός μαθητής του ίδιου σχολείου που ήθελε να γυρίσει στον τόπο του, αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερη κατάσταση. Οι περισσότεροι μαθητές του είναι παιδιά μεταναστών, και «ο άλλος» είναι το ντόπιο παιδί, το μοναδικό ελληνόπουλο που οι γονείς του δεν έχουν στείλει σε σχολείο της πόλης. Η Ρικάκη δεν έχει επιλέξει τον Πατισίδερο μόνο γι' αυτή την προφανή ιδιαιτερότητα, αλλά και για ένα πρότυπο στοιχείο του, το δάσκαλο και τον τρόπο δουλειάς του. Ο δάσκαλος δεν διακρίνει τους μαθητές ανάλογα με την καταγωγή τους, αλλά τους θεωρεί μια ομάδα, της οποίας τα μέλη έχουν το καθένα τις δικές του ικανότητες και αδυναμίες. Δουλεύοντας ομαδικά, και βιώνοντας την αποδοχή του δασκάλου, τα παιδιά αποδέχονται επίσης το ένα το άλλο και συμμετέχουν πρόθυμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία δίνεται μεγάλη έμφαση στην εμπειρία και στις ήδη κατακτημένες γνώσεις των μαθητών. Με κάθε ευκαιρία τα παιδιά βρίσκονται στην ύπαιθρο και διδάσκονται «πολυθεματικά», από εναύσματα που δίνονται από το περιβάλλον. Ο βασικός τρόπος διδασκαλίας είναι οι ερωτήσεις. Ο δάσκαλος ρωτά, τα παιδιά απαντούν και διορθώνονται στα λάθη τους.

Η χρονιά κατά την οποία γυρίστηκε *Ο άλλος* ήταν η τελευταία που λειτούργησε το μονοθέσιο σχολείο του Πατισιδερου. Η ταινία πρόλαβε να μας δώσει, μέσω του δασκάλου, μια ιδανική εικόνα για το πώς θα μπορούσαν τα παιδιά των μεταναστών να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο. Τα παιδιά των μεταναστών είναι πρώτα απ' όλα παιδιά, και κατ' επέκταση μαθητές για τους οποίους δεν επιτρέπεται να ισχύουν οποιαδήποτε άλλα κριτήρια ομαδοποίησης και περιθωριοποίησης. Μας δίνει επίσης την εικόνα της δημιουργικής διδασκαλίας, μιας τάξης χαρούμενης, όπου τα παιδιά συμμετέχουν και μαθαίνουν, όπου οι γονείς δεν χρειάζεται να παρεμβαίνουν για να «συμπληρώνουν» άχρηστες γνώσεις και να ασκούν σε αποστήθιση.

Με τα τρέχοντα κριτήρια, ασφαλώς τα παιδιά του Πατισιδερου δεν θα κρίνονταν ως προνομιούχα. Γι' αυτό άλλωστε οι έλληνες κάτοικοί του δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο μονοθέσιο. Είναι όμως προνομιούχα ως προς τη σχέση τους με το σχολείο, με το δάσκαλο, με την εκπαιδευτική διαδικασία, με τη μάθηση, με τη γνώση. Ό,τι έγινε εκείνη τη χρονιά στην τάξη του Πατισιδερου, με το δάσκαλο και τους μαθητές του, ό,τι είδα στον *Άλλο*, μου έφερε στο νου τον τίτλο μιας άλλης ταινίας: *Συνάντησα κι ευτυχισμένους τσιγγάνους*⁴ – συνάντησα κι ευτυχισμένους μαθητές.

Μπορεί στις άλλες ταινίες οι μαθητές να μην είναι ευτυχισμένοι – αλλά ορισμένοι είναι σίγουρα τυχεροί. Είδαμε τη διέξοδο που τους έδωσε το θεατρικό παιχνίδι, τη δυνατότητα να μιλήσουν για τον εαυτό τους και τα προβλήματά τους. Το *Σχολείο* της Μαριάννας Οικονόμου δείχνει τις προσπάθειες δασκάλων και εθελοντών που δραστηριοποιούνται γύρω από ένα σχολείο στο Γκάζι, του οποίου πολλοί μαθητές είναι

4. (*Skupljaci perja*, 1967. Σκ. Αλεξάντερ Πέτροβιτς). Η ταινία δεν έχει σχέση με το θέμα μας πέρα από την παραλλαγμένη χρήση του τίτλου.

μουσουλμάνοι από τη Θράκη. Για τις πολύ φτωχές οικογένειές τους –όπως και για πολλές άλλες, όχι πάντα οικονομικά, αλλά μορφωτικά ελλειμματικές οικογένειες– η εννεαετής υποχρεωτική εκπαίδευση δεν θεωρείται αυτονόητη. Το σχολείο δεν είναι απόλυτη κοινωνική αξία και τα παιδιά δικάζονται ανάμεσα στην επιθυμία τους γι' αυτό και στις πρακτικές της κοινωνικής τους ομάδας, που τα οδηγούν σε άλλους δρόμους. Τα κορίτσια, ακόμα και αν έχουν έφεση, δεν αποφασίζουν να αποτελέσουν την εξαίρεση και να φοιτήσουν στο γυμνάσιο. Η ανάγκη τους να βγουν από τη φτώχεια δεν τους επιτρέπει μακρόχρονες επενδύσεις, όπως είναι η φοίτηση στο σχολείο. Δεν υπάρχει άλλος μηχανισμός που να εξασφαλίζει σ' αυτά τα παιδιά το δικαίωμα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εκτός από τους ίδιους τους δασκάλους. Αυτοί παρεμβαίνουν στις οικογένειες και συζητούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν σε μια προοπτική, της οποίας την αξία δεν αντιλαμβάνονται τα ίδια στο πραγματικό της μέγεθος.

Μολονότι ούτε ο Άγγελος Κοβότσος, ούτε η Καλλιόπη Λεγάκη, ούτε η Λουκία Ρικάκη, ούτε η Μαριάννα Οικονόμου ξεκινούν με την πρόθεση να εξιδανικεύσουν το θέμα ή τους πρωταγωνιστές τους, μπορούμε μέσα από τις ταινίες τους να διαπιστώσουμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Πώς μπορεί να κάνει θαύματα, έστω και μέσα σε πολύ στενά περιθώρια. Κανένας νόμος, εγκύκλιος, αναλυτικό πρόγραμμα, προϋστάμενος, υπουργός δεν μπορεί να εξουθενώσει τους αποσιωμένους στο λειτουργήμα εκπαιδευτικούς. Η ενέργεια που καταβάλλουν για να κινήσουν βουνά φέρνει δάκρυα στα μάτια.

Μέχρι τώρα αναφέρθηκα σε ντοκιμαντέρ, που πιο εύκολα θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτά ως ιστορικά τεκμήρια, αφού γενικώς υπάρχει η εντύπωση ότι πρόκειται για είδος που καταγράφει «αντικειμενικά» την πραγματικότητα. Δεν θα συζητήσω περισσότερο το συγκεκριμένο ζήτημα: θα αρκεσθώ στο συμπέρασμα ότι οι ταινίες που αναλύθηκαν μπορούν να απαντήσουν σε πιθανά ερωτήματα των ιστορικών σχετικά με όψεις της σχολικής πραγματικότητας και υπαρκτών προβλημάτων της σε μια συγκεκριμένη εποχή. Ας δούμε τώρα αν οι ταινίες μυθοπλασίας, παρά το εγγενές φανταστικό τους περίγραμμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια για την ιστορία του σχολείου.

Παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό, αλλά και από τον ελληνικό κινηματογράφο απεικονίζουν τις σχέσεις δασκάλων-μαθητών και μας επιτρέπουν να καταλάβουμε αρκετά για τις απόψεις που κυριαρχούν γύρω από το σχολείο και το ρόλο του (Σπύρου, 2001). Σημείο αναφοράς για όλους τους μεταγενέστερους δημιουργούς που κάνουν ταινίες για τα παιδικά χρόνια και το σχολείο είναι το *Διαγωγή μηδέν* (*Zéro de conduite*, 1933) του Ζαν Βιγκό. Η ταινία αφηγείται τις οδυνηρές αναμνήσεις του σκηνοθέτη, που μπήκε εσωτερικός σε σχολείο μετά τη δολοφονία του αναρχικού πατέρα του στη φυλακή. Στην ταινία του η ρήξη μαθητών-δασκάλων είναι συνολική, δεν υπάρχει κανένας ενήλικας που να αμβλύνει τον αυταρχισμό των μεγάλων απέναντι στους ανυπεράσπιστους μικρούς. Εκτός από αυταρχικοί, κακοί, εκδικητικοί, ακόμη και κλέφτες, οι δάσκαλοι φαίνονται γελοίοι με τη συμπεριφορά μικρών θεών που υιοθετούν. Ως πρότυπο εξαιρείται το παιδί που αντιμετωπίζει με θάρρος τους δασκάλους-δικαστές του, επαναλαμβάνοντας μπροστά τους τη βρισιά «merde» που οδήγησε στην τιμωρία του. Δεν είναι περιέργο που η ταινία απαγορεύτηκε μετά την πρώ-

τη προβολή της, και για το μέρος –τη βρισιά που ήταν ανυπόφορη για τα ήθη της εποχής–, αλλά και για το όλον– για την αμφισβήτηση των αυταρχικών εκπαιδευτικών κανόνων, ακόμα πιο επίπονων για τα εσώκλειστα παιδιά, που ζούσαν μακριά από την οικογένειά τους.

Η ταινία του Βιγκό τροφοδότησε αρκετές ακόμα ευρωπαϊκές παραγωγές, που κατήγγειλαν κατά καιρούς τα σχολικά σωφρονιστικά συστήματα. Δύο ταινίες με διαφορετική ατμόσφαιρα είναι άμεσοι και ομολογημένοι φόροι τιμής στον Βιγκό. *Ta 400 χτυπήματα* (*Les 400 coups*, 1959) του Φρανσουά Τρυφώ και *Ο πόλεμος των κουμπιών* (*La guerre des boutons*, 1962) του Υβ Ρομπέρ, που βασίζεται στο ομότιτλο μυθιστόρημα (1913) του Λουί Περγκώ. Από το *Διαγωγή μηδέν* μέχρι σήμερα, όσα αφηγούνται οι ταινίες με θέμα το σχολείο κινούνται στο δίπολο σκανταλιές των παιδιών – πειθάρχηση. Μαθαίνουμε πολλά για τα συστήματα πειθάρχησης που ισχύουν κατά τις διάφορες εποχές. Η βία που χρησιμοποιείται μας σοκάρει. Συνήθως αναδύονται παιδιά στερημένα από αγάπη, που αναζητούν στο σχολείο την αγάπη που τους λείπει από την οικογένεια, και βρίσκουν σ' αυτό μόνο την τιμωρία και την ελεεινή αντιμετώπιση. Δεν είναι τυχαίο που *Ta 400 χτυπήματα* ταρακούνησαν τόσο τους πνευματικούς ανθρώπους, όσο και τη γαλλική κοινωνία του τέλους της πρώτης μεταπολεμικής δεκαετίας. Ο νεαρός ήρωας ζει μέσα στον κύκλο αδιαφορίας που φτιάχνουν από τη μια η μητέρα του, που δεν έχει αισθήματα γι' αυτόν, και θα προτιμούσε να μην υπήρχε στη ζωή της, και από την άλλη ο δάσκαλος, που αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ως συσσώρευση γνώσεων –ιδιαίτερα γραμματικών– και αγνοεί επιδεικτικά τα προβλήματα ή τον ψυχισμό των μαθητών του. Για το νεαρό Αντουάν Ντουανέλ δεν υπάρχει χώρος, όπως συμβολίζει και το ασφυκτικά μικρό και παγωμένο δωμάτιό του, ή ο ρόλος του υπηρέτη που του επιφυλάσσει η μητέρα του, ή η θέση του πίσω από τον πίνακα και όχι στο θρανίο, ανάμεσα στους συμμαθητές του. Είναι περιθωριοποιημένος, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο σχολείο. Το μέλλον του είναι προδιαγεγραμμένο, μολονότι ο ίδιος δεν είναι «κακό» ή «ζόρικο» παιδί. Κάθε του προσπάθεια να ευχαριστήσει τους μεγάλους, το δάσκαλο ή τους γονείς του, δεν ματαιώνεται απλώς, αλλά στρέφεται εναντίον του. Όπως ο Βιγκό, έτσι και ο Τρυφώ αφηγείται σ' αυτή την ταινία κομμάτια της προσωπικής του ιστορίας, δείχνοντας ταυτόχρονα την κακία ή την αδιαφορία του συστήματος και των θεσμών απέναντι στα παιδιά, καθώς και τους πραγματικούς ενόχους της περιθωριοποίησης, της παραβατικότητας και της πιθανής εγκληματικότητας.

Η σημαντική μορφή του δασκάλου και η καταλυτική, αρνητική της επίδραση, που συνδέεται με την παντοδυναμία λόγω θέσης και την έλλειψη διεξόδων ή καταφυγίων για τους εντελώς αδύναμους μαθητές –παιδιά είναι ο καμβάς πάνω στον οποίο ο Αλμοδόβαρ κεντά τις ζωές των ηρώων του στην *Κακή εκπαίδευση* (*La mala educación*, 2004). Οι συνέπειες του σχολικού εγκλεισμού εμφανίζονται πολλά χρόνια αργότερα. Ηθικά χαρακτηριστικά που διέπουν τον άθωο κόσμο των παιδιών, όπως η φιλία και η αλληλεγγύη, καταστρέφονται από την παρέμβαση των δασκάλων. Οι πιο καταστροφικές συνέπειες της εκπαίδευσης σε τέτοιου είδους ιδρύματα και της συνάντησης με διεφθαρμένους δασκάλους συνδέονται ωστόσο με το σεξουαλικό καταναγκασμό και την ερωτική χρησιμοποίηση των παιδιών. Ο Αλμοδόβαρ μιλά για ένα θέμα, που άλ-

λοι σκηνοθέτες, όπως ο Λίντισεϊ Άντιερσον στο *Εάν...* (If..., 1968), είχαν υπονοήσει, αλλά δεν έθιγαν με τόση αμεσότητα και αντικειμενικότητα. Όπως βλέπουμε, τα οικοτροφεία απασχολούν έντονα τον δυτικό κινηματογράφο, ακριβώς επειδή ήταν μεγάλο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος και αφορούσαν πολλά παιδιά που σπούδάζαν μακριά από την οικογένεια.

Ο *πόλεμος των κουμπιών* του Υβ Ρομπέρ τοποθετείται στη γαλλική εξοχή και διαφέρει σε αρκετά σημεία από τις υπόλοιπες ταινίες. Όπως συμβαίνει και στο ντοκιμαντέρ της Ρικάκη, τα παιδιά της υπαίθρου συνδυάζουν πολύ πιο δημιουργικά σχολείο και ελεύθερο χρόνο. Έχουν πραγματικές δυνατότητες για παιχνίδι και τις εκμεταλλεύονται στο έπακρο. Μολονότι η αντιμετώπισή τους μέσα στην οικογένεια δεν φαίνεται να είναι καλή, αφού ορισμένοι πατεράδες κακομεταχειρίζονται τα παιδιά τους, τα ίδια περνούν πολύ χρόνο μέσα στην ομάδα, εξισορροπώντας την έλλειψη τρυφερότητας.

Ο Ρομπέρ τοποθετεί το φακό στην πραγματική, εκτός σχολείου παιδική ζωή, στα άμεσα παιδικά ενδιαφέροντα, στο παιχνίδι. Το σχολείο δεν βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Είναι κάτι που επιβάλλουν οι μεγάλοι, η κοινωνία, στα παιδιά. Βλέπουμε πώς τα ίδια διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Πρόκειται βέβαια μόνο για αγόρια, που ζουν στην ύπαιθρο και κυριαρχούν στο δημόσιο χώρο, ξεφεύγοντας από την αυστηρότητα των ενηλίκων.

Ο δάσκαλος, με τον περιθωριακό ρόλο –είναι δευτερεύον πρόσωπο–, παρακολουθεί τις δραστηριότητες με χαμόγελο, δεν παρεμβαίνει, δεν καθοδηγεί, δεν τιμωρεί ή τιμωρεί ανώδυνα, είναι ανεκτικός. Αυτό ίσως μας προειδοποιεί για κάποιες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στις νοοτροπίες, περί εφαρμογής της πειθαρχίας. Μπορούμε να αναρωτηθούμε, αλλά και να μελετήσουμε, αν *Τα 400 χτυπήματα*, με το σοκ που προκάλεσαν, συνέβαλαν στο να επιβληθεί ο εξανθρωπισμός της διδασκαλικής συμπεριφοράς. Αναμφισβήτητα, η μορφή του δασκάλου στον *Πόλεμο των κουμπιών* αποτελεί μέρος της σαφούς ιδεολογικής παρέμβασης του σκηνοθέτη⁵, ο οποίος φαίνεται να πιστεύει ότι το σχολείο δίνει κάποιες βάσεις, κάποια στοιχεία, που μπορεί να γίνουν δημιουργικά μέσα από την αυτενέργεια των παιδιών. Σ' ένα τέτοιο σύστημα ο δάσκαλος παρεμβαίνει στο ελάχιστο, καθοδηγώντας και προστατεύοντας με το βλέμμα τους μαθητές του.

Και οι υπόλοιποι ενήλικες ξεγελούνται εύκολα από τα παιδιά στον *Πόλεμο των κουμπιών*. Δεν υπάρχει η μοχθηρότητα που κατέκλυζε το *Διαγωγή μηδέν* και *Τα 400 χτυπήματα*. Ο νεαρός ήρωας με την έντονη προσωπικότητα απειλείται ωστόσο με εγκλεισμό. Και ο Ρομπέρ, όπως και όλοι οι άλλοι σκηνοθέτες, δείχνει πώς η έλλειψη τρυφερότητας, αγάπης και κατανόησης βρίσκεται στη βάση της συμπεριφοράς που κρίνεται πολύ εύκολα παραβατική και πώς τα πειθαρχικά μέτρα που λαμβάνονται, αντί να θεραπεύουν, να ανακουφίζουν, καταστρέφουν.

5. ΣτΕ: Ο ίδιος ο Περγώ (1882-1915) ήταν και δάσκαλος και στο μυθιστόρημά του απηχούνται αντιλήψεις της κοινωνικοπολιτικής ζωής της εποχής του (Τρίτη Γαλλική Δημοκρατία), όπως η διαμάχη για τη διάκριση Εκκλησίας-Κράτους, το αντικληρικό κίνημα, η θέσπιση της Δημόσιας Εκπαίδευσης κ.λπ. Ο Περγώ αναγκάστηκε να παραιτηθεί από τη θέση του όταν αρνήθηκε να παραστεί σε σχολικό εκκλησιασμό.

Παρά τη διαφορετική εστίαση, το σχολείο διαιτηρεί τη σημασία του στον *Πόλεμο των κουμμίων*. Εκεί τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες της ισότητας, της ελευθερίας και της δημοκρατίας. Μερικά τις εμποδώνουν στην τάξη, άλλα τις εφαρμόζουν στην πράξη, όταν αποφασίζουν να οργανώσουν τη δική τους, οικονομικά ανεξάρτητη μικροκοινότητα. Φαίνεται δηλαδή ότι το σχολείο γίνεται πραγματικά δημιουργικό και χρήσιμο όταν προσαρμόζεται στις δυνατότητες των παιδιών, όταν συνδέεται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες τους. Οι ανάγκες αυτές εκφράζονται μέσα από το παιχνίδι. Αν το σχολείο μπορεί να τροφοδοτήσει το παιχνίδι, τότε γίνεται πραγματικά αποτελεσματικό, ακριβώς επειδή μπορεί να συνδεθεί με το βίωμα. Ο Ρομπέρ υποδεικνύει πώς θα έπρεπε να είναι το σχολείο. Αυτή την τακτική ακολουθεί ο δάσκαλος του Πατσιόδερου στον *Άλλο*.

Η ταινία του Κριστόφ Μπαρατιέ *Τα παιδιά της χορωδίας (Les choristes, 2004)*, που εκτυλίσσεται σε οικοτροφείο-αναμορφωτήριο στο τέλος της δεκαετίας του 1940, εστιάζει στη διέξοδο από το μελαγχολικό τοπίο του σχολείου. Και εδώ υπάρχει ένα πρότυπο δασκάλου που κάνει τη διαφορά. Για να δώσει λύση στα προσωπικά του αδιέξοδα, ο δάσκαλος μαθαίνει στα παιδιά μουσική, στήνοντας μια χορωδία. Η λυτρωτική σημασία της τέχνης δεν είναι καινούργια στο θέμα του σχολείου στον κινηματογράφο. Είδαμε το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στα τέσσερα ελληνικά ντοκιμαντέρ. Και στην ταινία του Τρυφώ ο νεαρός Ντιουανέλ μπαίνει κρυφά στις κινηματογραφικές αίθουσες για να περάσει κάποιες λιγότερο δυστυχημένες ώρες. Ο Μπαρατιέ δίνει έμφαση στο ζήτημα, εστιάζοντας στη σημασία και στις διεξόδους που μπορούν να προσφερθούν στα παιδιά μέσω της τέχνης. Μπορούμε εδώ να αναγνωρίσουμε τη συζήτηση για το ρόλο των τεχνών στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού και την κατεπείγουσα ανάγκη ένταξής τους στο σχολικό πρόγραμμα. Μπορούμε δηλαδή να διαπιστώσουμε ότι κάποια γενικότερα αιτήματα περνούν μέσα στη μυθοπλασία, ακόμα και σε μια ταινία εποχής.

Ο φωτισμένος δάσκαλος είναι ένα επανερχόμενο αίτημα, προφανώς όχι μόνο κινηματογραφικά. Ο δάσκαλος που θα σταθεί με αγάπη απέναντι στα παιδιά, ακόμα και σε δύσκολες τάξεις ή σε δύστροπους μαθητές, στον κινηματογράφο τουλάχιστον, αλλά και στην πραγματικότητα ασφαλώς, έχει τη δύναμη να διορθώσει τις κακοδαιμονίες του συστήματος.

Η θετική μορφή του δασκάλου, που παρεμβαίνει δημιουργικά στην τάξη, εμφανίζεται στο *Ανάμεσα στους τοίχους (Entre les murs, 2008)* του Λοράν Κανιέ, στην ταινία του Τζέιμς Κλάβελ *Στον κύριό μας με αγάπη (To Sir, with love, 1967)* και πιο πριν στη *Ζούγκλα του μαυροπίνακος (Blackboard Jungle, 1955)* του Ρίτσαρντ Μπρουκς. Και οι τρεις ταινίες, χαρακτηριστικά δείγματα ενός κινηματογραφικού υπο-είδους, θέτουν εκτός των άλλων και ζητήματα φυλετικών διακρίσεων, ενώ τα σχολεία για τα οποία γίνεται λόγος βρίσκονται σε περιθωριοποιημένες περιοχές μεγάλων πόλεων. Μπορούμε να παρατηρήσουμε πώς επαναδιατυπώνεται ο λόγος για τη φυλετική διαφορά ή την πολυπολιτισμικότητα, παρακολουθώντας αναγκαστικά τις κοινωνικές εξελίξεις. Ο Σίντνεϊ Πουατιέ στην ταινία του Μπρουκς έχει το ρόλο του μαθητή με μεγάλες δυνατότητες που κινδυνεύουν να χαθούν, και που ο λευκός δάσκαλος εκτιμά και προσπαθεί να σώσει από το καταστροφικό περιβάλλον. Στην ταινία του Κλάβελ ο ίδιος

πθοποιός υποδύεται το δάσκαλο: ανάμνηση της επιτυχίας του στη *Ζούγκλα του μαυροπίνακος* και έμμεσο διακειμενικό σχόλιο για την επιτυχία ενός αфро-αμερικανού μαθητή που κινδύνεψε να διαβεί το όριο της παραβατικότητας, αλλά με την κατάλληλη στήριξη κατάφερε να ανελιχθεί κοινωνικά. Ο Πουατιέ είναι από τους πρώτους αфро-αμερικανούς πθοποιούς με θετικούς –και μεγάλης επιρροής– ρόλους, αλλά η συζήτηση περί φυλετικών διακρίσεων στις δύο ταινίες είναι δευτερεύουσα και πολύ διακριτική ή διστακτική. Ο Μπρουκς, στο ξεκίνημα του κινήματος υπέρ των δικαιωμάτων των εγχρώμων στις Ηνωμένες Πολιτείες, όχι μόνο δεν περιθωριοποιεί τον αфро-αμερικανό μαθητή, αλλά τον κάνει σύμβολο διεκδίκησης ίσων ευκαιριών ανεξαρτήτως φυλής. Το 2008 ο Καντι αναπτύσσει τα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής τάξης μπροστά στα μάτια μας, προσπαθεί να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε ότι είναι αδύνατο να μη λάβουμε υπόψη μας την πραγματικότητα, ή να την αντιμετωπίσουμε με τις παραδοσιακές μεθόδους της περιθωριοποίησης των «ξένων». Τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν τη δική τους δυναμική και τη δική τους πραγματικότητα, που δεν κατανοεί τις ομαδοποιήσεις και τις διακρίσεις. Αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις, αλλά δεν αποδέχονται να τις υφίστανται. Η κάθε κοινωνία θα πρέπει να αποφασίσει αν θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αρμονική συμβίωση μέσα στη νέα κατάσταση ή αν θα κινηθεί με τη λογική των αποκλεισμών και των συνεπειών τους.

Και στον ελληνικό κινηματογράφο μυθοπλασίας υπάρχουν περιθώρια στοιχειοθέτησης σχέσης με την ιστορία. Από το *Διαγωγή μηδέν*, των Μιχάλη Γαζιάδη και Γιάννη Φιλίππου, μια ταινία του 1949 στην οποία πρωταγωνιστούν η Έλλη Λαμπέτη και ο Λάμπρος Κωνσταντάρας, στο *Έυλο βγήκε απ' τον παράδεισο* (1959) του Αλέκου Σακελλάριου ή στη *Χορωδία του Χαρίτωνα* (2005) του Γρηγόρη Καραντινάκη, σε κωμωδίες και δράματα, εμφανίζεται η σχολική τάξη, το προσωπικό, δάσκαλοι και επιστάτες, οι σκανταλιές των μαθητών, οι απόπειρες πειθάρχησης, με πιο γνωστά απ' όλες τα χαστούκια των επαναστατημένων καθηγητών στις αναιδείς μαθήτριες, στην ταινία του Σακελλάριου.

Καθηλωμένος σε έναν κόσμο που έχει περάσει ανεπισημασμένα είναι ο καθηγητής που υποδύεται ο Βασίλης Διαμαντόπουλος, ομιλών την καθαρεύουσα, ηθικών αρχών, που επιβάλλει την εξουσία του και κατασιρέφει όχι τόσο τους μαθητές του, όσο τα δικά του παιδιά, στο *Μάθε παιδί μου γράμματα* (1981) του Θόδωρου Μαραγκού. Ζητήματα που τίγχει ο Μαραγκός ως ελλείμματα του σχολείου, κληρονομιά της χούντας αλλά και όλης της μετεμφυλιακής νοοτροπίας της Δεξιάς, επιβιώνουν μέχρι σήμερα, με τάσεις επιδείνωσης, όπως τα φροντιστήρια, η ταξική δομή της εκπαίδευσης, οι πελατειακές σχέσεις και η έλλειψη ευκαιριών.

Οι ιδανικοί καθηγητές παλιότερα ήταν φτωχοί αριστούχοι πρωτοδιόριστοι, αυστηροί και ηθικοί, όπως ο Φλωράς (Δημήτρης Παπαμιχαήλ) στο *Έυλο βγήκε απ' τον παράδεισο*, ενώ σήμερα είναι μπον βιβέρ, χαρούμενοι, ανατρεπτικοί, ενάντιοι στο σύστημα όχι με θυμό και επιθετικότητα, αλλά με χαμόγελο, οδηγοί στην ελευθερία, στην απελευθέρωση του νου και των νοοτροπιών των μαθητών από κάθε λογής περιορισμούς του συστήματος, όπως ο Χαρίτωνας. Και πάλι το περί ελευθερίας μάθημα δίνεται έξω από την τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από την τέχνη, τη μουσική. Η ταινία του Καραντινάκη είναι ένα μαγικό παραμύθι που φτιάχνεται με ψήγμα-

τα ρεαλισμού, και τελειώνει θριαμβευτικά, εναποθέτοντας τις ελπίδες για την επανάσταση στη νέα γενιά.

Ξεκινήσαμε από τα ντοκιμαντέρ, ένα είδος «αντικειμενικού» κινηματογράφου και καταλήξαμε στα μαγικά παραμύθια «με ανθρώπινη φωνή». Το θεωρητικό ζήτημα της διαμεσολάβησης μπήκε στην άκρη. Σήμερα όμως κάθε ιστορική πηγή θεωρείται διαμεσολαβημένη. Η αξιοπιστία και η αυθεντικότητα των πηγών είναι από τα κύρια προβλήματα που καλείται να επιλύσει ο ιστορικός κάθε φορά που βρίσκεται αντιμέτωπος με αυτές. Ο σκηνοθέτης ασφαλώς δίνει την προσωπική του άποψη, ακόμα και στο ντοκιμαντέρ. Ίσως όμως αυτή η άποψη να είναι περισσότερο αξιόπιστη απ' ό,τι του δημοσιογράφου που περιγράφει τις καταλήψεις ή τις πορείες διαμαρτυρίας μαθητών, φοιτητών και καθηγητών σε ένα νυκτερινό δελτίο ειδήσεων. Τα δελτία ειδήσεων ωστόσο θα μπορούσαν πιο άνετα να γίνουν αποδεκτά ως ιστορική πηγή, επειδή γενικώς ο Τύπος, επομένως και ο δημοσιογράφος, θεωρούνται απαραίτητες και αξιόπιστες πηγές για τον ιστορικό. Εντέλει επανερχόμαστε στο ζήτημα των προκαταλήψεων.

Ο ιστορικός δρα σε διαφορετική εποχή από αυτήν του τεκμηρίου. Σε κάθε περίπτωση, είναι αδύνατο να ελέγξουμε την τύχη των τεκμηρίων που παράγονται σήμερα, τον χειρισμό τους από τους ιστορικούς του μέλλοντος. Δεν μπορούμε λοιπόν να αποτιμήσουμε την αξία των ταινιών ως ιστορικών τεκμηρίων, επειδή δεν γνωρίζουμε σε ποια ερωτήματα θα κληθούν να απαντήσουν. Ως σύγχρονοι των φαινομένων όμως, μπορούμε να μαρτυρήσουμε ότι, παρά τους χειρισμούς και τις επιλογές των δημιουργών, αυτά που βλέπουμε ανταποκρίνονται σε όψεις της πραγματικότητας, επομένως αποτελούν αυθεντική και αξιόπιστη πηγή, έστω διαμεσολαβημένη από τους δημιουργούς της. Μην ξεχνάμε, επίσης, ότι οι ταινίες δεν φτιάχτηκαν με στόχο την αναγωγή τους σε ιστορικά τεκμήρια, αλλά για να εκφράσουν έναν υπάρχοντα προβληματισμό πάνω σε συγκεκριμένες όψεις και προβλήματα του σχολείου. Και σίγουρα, απ' αυτή την άποψη, είναι πολύ πιο άμεσες και πολύ πιο εύγλωττες από εκθέσεις ή υπομνήματα, που απευθύνουν οι εκπαιδευτικοί ή οι σύλλογοι γονέων στις προϊστάμενες αρχές και που αποτελούν παραδοσιακούς διαύλους διατύπωσης των προβλημάτων και αντίδρασης ή προσπάθειας να μειρωαστεί ο παραλογισμός του συστήματος.

Μπορούμε, εντέλει, να γράψουμε την ιστορία του σχολείου με μοναδική πηγή τον κινηματογράφο; Όχι, αλλά η έρευνά μας θα γίνει πλουσιότερη αν δεν τον αγνοήσουμε. Μπορούμε να τον χρησιμοποιήσουμε ως πηγή, να διευρύνουμε τα ερωτήματά μας, να αναζητήσουμε πρόσθετα τεκμήρια για τις νοοτροπίες που κάθε εποχή αφορούν το σχολείο και μεταβάλλονται μαζί του στο χρόνο.

Βιβλιογραφία

- Δημαράς, Α., & Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή, 1830-2000: Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Garçon, F. (Επιμ.). (1992). *Cinéma et Histoire: Autour de Marc Ferro, CinémaAction, 65*, Paris: Corlet-Télérama.

- Kracauer, S. (1947). *From Caligari to Hitler: A Psychological History of the German Film*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Pergaud, L. (1912). *Ο πόλεμος των κουμπιών*. Μιφρ. Φ. Κονδύλης. Αθήνα: Πατάκης. 1992.
- Σπύρου, Δ. (2001). Κινηματογραφική Εκπαίδευση και θεσμοθέτηση του κινηματογράφου για παιδιά και νέους. Ένα γενικό πλαίσιο για την κινηματογραφική εκπαίδευση. Στο Πολιτισμική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Παιδί και κινηματογράφος* (σσ. 31-46). Αθήνα: Σαββάλας.
- Φερό, Μ. (1976). *Κινηματογράφος και Ιστορία*. Μιφρ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 2002

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : delveroudi@phl.uoc.gr

Η Ελίζα-Άννα Δελβερούδη είναι καθηγήτρια της Ιστορίας του Ελληνικού Θεάτρου και Κινηματογράφου στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έχει δημοσιεύσει τις μελέτες *Ο Αλέξανδρος Σούτσος, η πολιτική και το θέατρο* και *Οι νέοι στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου, 1948-1974*, καθώς και άρθρα σε επιμέρους ζητήματα της ιστορίας του ελληνικού θεάτρου και κινηματογράφου. Η διδακτορική της διατριβή *Le repertoire original présenté sur la scène athénienne, 1901-1922*, Παρίσι 1982 παραμένει αδημοσίευτη.