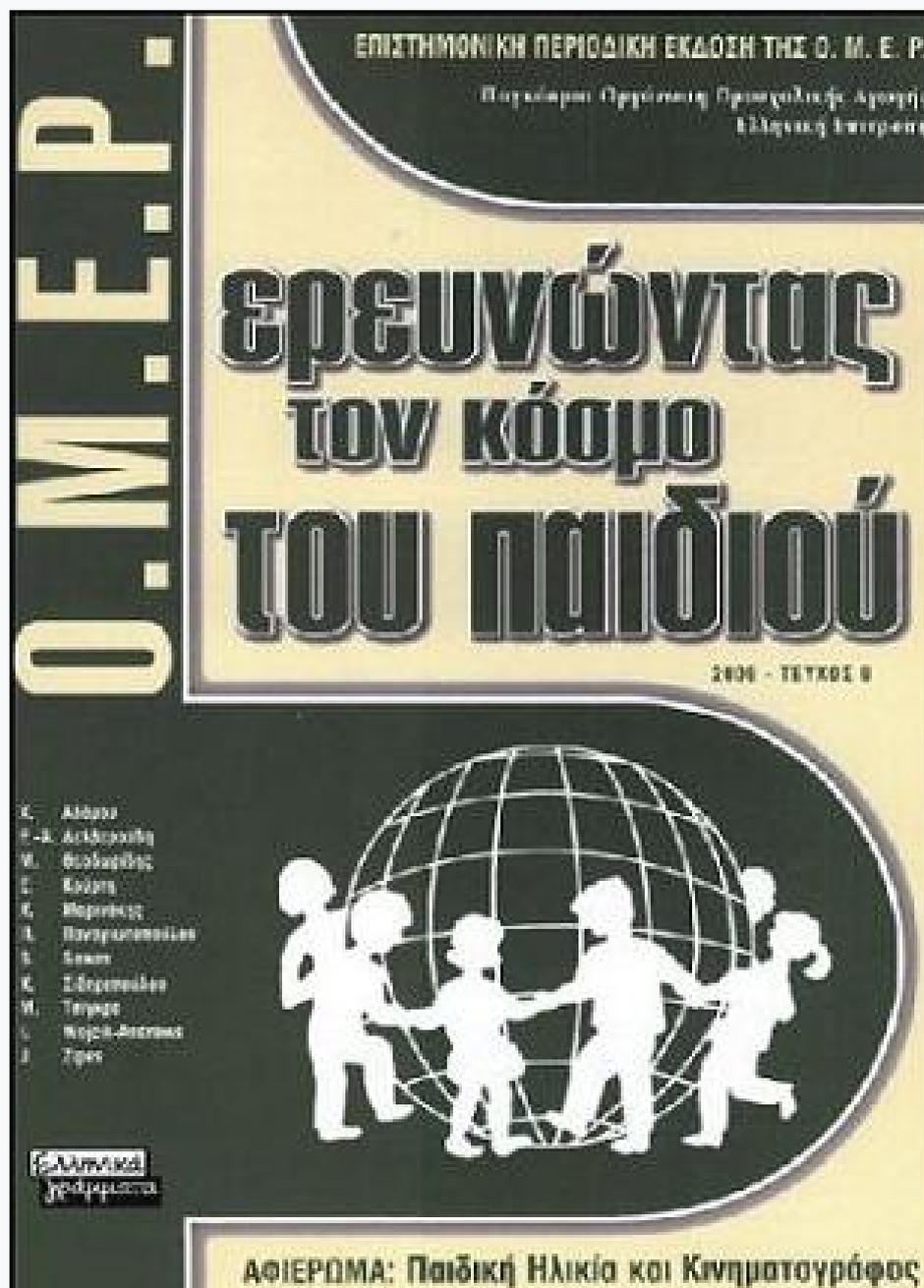


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 9 (2009)

Special Issue - Childhood & Cinema



O.M.E.P.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο. Μ. Ε. Ρ.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

2009 - ΤΕΥΧΟΣ 9

Χ. Αδάμου
Ε.-Α. Δελβερούδη
Μ. Θεοδωρίδης
Ε. Κούρτη
Χ. Μαρινάκης
Π. Παναγιωτοπούλου
S. Sawas
Χ. Σιδηροπούλου
Μ. Τσίγκρα
I. Wojcik-Andrews
J. Zipes



Ελληνικά
γράμματα

ΑΦΙΕΡΩΜΑ: Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος

Επιμέλεια έκδοσης: *Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (2007-09)*

Νεκτάριος Στελλάκης, *πρόεδρος*

Χριστίνα Αγγελάκη, *αντιπρόεδρος*

Μαρκέλλα Παραμυθιώτου-Μολφέτα, *γεν. γραμματέας*

Ευαγγελία Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, *ταμίας*

Αντιόπη Τεμπρίδου, *μέλος, υπεύθυνη δημοσίων σχέσεων*

© Copyright 2008 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστελλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες ο εκδοτικός οίκος αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Η άποψη των συντακτών δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη της Διεύθυνσης του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και η επιμελήτρια της έκδοσης.

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα

Τηλ. 3302415, 3891800- fax: 3836658

Βιβλιοπωλείο: Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα

Τηλ: 3302033, 3301792 – fax: 3817001

ISSN 1106-5036



Organisation Mondiale pour l'Éducation Prescolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής • Ελληνική Επιτροπή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ. • 2009 • ΤΕΥΧΟΣ 9

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος

Επιμέλεια

Κούρτη Ευαγγελία, Σιδηροπούλου Χριστίνα, Τσίγκρα Μένη

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κούρτιν Ευαγγελία, Σιδηροπούλου Χριστίνα, Τσίγκρα Μένη: Εισαγωγή	ix
Μένης Θεοδωρίδης: <i>Κινηματογράφος και παιδί. Μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου</i>	1
Ian Wojcik-Andrews: <i>Ιστορία του παιδικού κινηματογράφου: η περίπτωση των πολυπολιτισμικών ταινιών</i>	19
Ελίζα-Άννα Δελβερούδη: <i>Το σχολείο, η ιστορία του και ο κινηματογράφος</i>	31
Ευαγγελία Κούρτιν: <i>Ο θαυμαστός καταναλωτικός κόσμος του Γουόλι Ντίσνεϊ: κινηματογράφος, παιδική ηλικία και εμπορευματοποίηση</i>	44
Jack Zipes: <i>Μια φορά κι έναν καιρό πέρα από την Disney. Σύγχρονα κινηματογραφικά παραμύθια για παιδιά</i>	63
Χριστίνα Σιδηροπούλου, Πένυ Παναγιωτοπούλου: <i>Κινηματογραφώντας τα παιδιά: η οπτική μιας σκηνοθέτιδας</i>	83
Stéphane Sawas: <i>Το παιδί στον ελληνικό κινηματογράφο</i>	87
Χρήστος Μαρινάκης: <i>Τα παιδιά με αναπηρία στον ελληνικό κινηματογράφο</i>	95
Μένη Τσίγκρα: <i>Ο «άλλος» της σχολικής τάξης: εκδοχές του παιδιού-μαθητή στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο</i>	108
Χριστίνα Σιδηροπούλου: <i>Όταν ο κινηματογράφος πάει σχολείο... Μια παράλληλη ανάγνωση των ταινιών του Φ. Τρυφώ: Τα 400 χτυπήματα & Το Χαριζιλίκι</i>	126
Χριστίνα Αδάμου: <i>Η αναπαράσταση των φύλων στο μαγικό κινηματογραφικό κόσμο του Χάρι Πότερ</i>	141
<i>Εκπαίδευση στην κινούμενη εικόνα</i>	154
<i>Γλωσσάρι</i>	173
<i>Φιλμογραφία ταινιών του αφιερώματος 177</i>	62

Επιστημονική Επιτροπή (κατ' αλφαβητική σειρά):

ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΑΥΤΗΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ
ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ
ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΓΕΛΙΚΗ
ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΓΕΛΙΚΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΔΟΥΛΚΕΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΖΑΧΑΡΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ
ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ
ΚΑΜΠΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ
ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ
ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΑΔΗΣ ΗΛΙΑΣ
ΚΑΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ
ΚΟΝΔΥΛΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ
ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ
ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ
ΚΟΥΓΙΟΥΜΤΖΑΚΗΣ ΓΙΑΝΝΗΣ
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ
ΜΑΤΣΑΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ
ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ
ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ
ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠΟΛΕΩΝ
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ ΚΩΣΤΑΣ
ΜΠΑΡΜΠΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ
ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ
ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ
ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΣΗ
ΞΗΡΟΜΕΡΙΤΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΗ-ΚΑΧΡΙΜΑΝΗ ΧΡΥΣΤΑΛΛΑ
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΓΙΑΝΝΗΣ
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ

ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ
ΠΑΡΟΥΣΗ ΑΝΤΙΓΟΝΗ
ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ ΝΙΚΗΤΑΣ
ΠΟΛΙΤΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ ΡΕΝΑ
ΣΟΛΩΜΟΝΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΣΤΑΥΡΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ
ΤΖΕΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ
ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ
ΧΑΤΖΗΝΙΚΗΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΑ
ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΑΔΗΣ ΣΩΦΡΟΝΗΣ
ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΣΙΣΣΥ
ΧΡΙΣΤΙΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Λέκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Παν. Μακεδονίας
Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Αρ. Παν. Δυτικής Μακεδονίας
Επ. Καθηγητής Π.Τ.Ειδικής Αγωγής Παν Θεσσαλίας
Καθ. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν Αιγαίου
Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ειδικής Αγωγής., Παν. Θεσσαλίας
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Παν. Αιγαίου
Λέκτορας Π.Τ.Ειδικής Αγωγής, Παν. Θεσσαλίας
Αν. Καθηγήτρια του Τμήματος Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ,
Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Επ. Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Παν. Πατρών
Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν. Αιγαίου
Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Επικ. Καθηγητής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δημ. Παν. Θράκης
Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
Λέκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Παν. Αθηνών
Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων
Καθηγητής, Τ.Φ.Κ.Σ, Παν. Κρήτης
Ομότ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
Αναπλ. Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν Πατρών
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Καπ. Παν. Αθηνών
Επ. Καθ. Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Επ. Καθηγήτρια., Αριστοτέλειο Πανεπ. Θεσ/νικης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Επ. Καθ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Επ. Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε, Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Α.Ε., Αρ. Παν Θεσσαλονίκης
Επ. Καθηγήτρια Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Επ. Καθ. Π.Τ.Ε.Α., Παν. Θεσσαλίας
Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Α.Ε., Παν. Θεσσαλονίκης
Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
Επ. Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Παν. Θράκης
Λέκτορας, Τ.Ε.Ε., Ευρωπαϊκό Παν Κύπρου
Αν. Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν. Αιγαίου
Επ. Καθ. Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής
Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε., ΑΠΘ
Αν. Καθηγητής Π.Τ.Ειδικής Αγωγής, Παν. Θεσσαλίας
Λέκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η., Παν. Αθηνών
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α. και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Παν. Αιγαίου
Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
Επ. Καθηγήτρια, Π.Τ. Ν., Παν. Δυτικής Μακεδονίας
Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
Αν. Καθηγήτρια Ε.Α.Π.
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., Καπ. Παν. Αθηνών
Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας

Αγαπτιοί Συνάδελφοι,

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) με την έκδοση του 9ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της, «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού» προσπαθεί να προβάλλει τις τρέχουσες εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη.

Βασικός στόχος της Ο.Μ.Ε.Ρ. είναι να υποστηρίξει την σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες της επιστημονικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας της έρευνας, συστήθηκε επιστημονική επιτροπή από καθηγητές διαφόρων βαθμίδων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας, η οποία γνωμοδότησε για κάθε έρευνα.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 10 έρευνες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των ερευνών, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης και εσάς τους αναγνώστες.

Η διοικούσα της Ο.Μ.Ε.Ρ. - Ελλάδας

Εισαγωγή επιμελητριών του αφιερώματος

Στο πλαίσιο της διοργάνωσης του 7ου συνεδρίου από την Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (OMEP) με θέμα *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, το φετινό τεύχος του περιοδικού *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού* είναι αφιερωμένο στην πολύπλευρη σχέση των παιδιών με τον κινηματογράφο, μια από τις πιο ενδιαφέρουσες, πιο παλιές και παραδόξως λιγότερο μελετημένες –τουλάχιστον στην Ελλάδα– σχέσεις των παιδιών με τα ΜΜΕ. Αν ανατρέξει κανείς στην ιστορία του κινηματογράφου– θα διαπιστώσει ότι ήδη από το 1895, από τις πρώτες δηλαδή ταινίες του κινηματογράφου, *Το γεύμα του μωρού* (*Le repas du bébé*) και *Ο ποιοτής που ποτίζεται* (*L'Arroseur arrosé*) των αδελφών Λιμιέρ, μέχρι σήμερα, τα παιδιά αποτελούν μέρος της κινηματογραφικής παραγωγής ως πρωταγωνιστές ταινιών. Επίσης, ιστορικές μελέτες¹ ανέδειξαν την έντονη παρουσία των παιδιών ως θεατών στις κινηματογραφικές αίθουσες από την αρχή του κινηματογράφου, γεγονός που προκάλεσε έντονο προβληματισμό ως προς την ασφάλειά τους σε αυτούς τους χώρους (φυσική και ηθική), ενώ ταυτόχρονα –όπως συμβαίνει με όλα τα μέσα, και παρά την επιφυλακτικότητα ως προς την επίδρασή του στα παιδιά– δημιούργησε πολλές ελπίδες για την εκπαίδευσή τους. Στόχος του αφιερώματος αυτού είναι να συζητηθούν οι διάφορες εκδοχές της σχέσης παιδιών και κινηματογράφου, να αναδειχθούν ζητήματα που έχουν ανακύψει και ερωτήματα που έχουν γεννηθεί στο πλαίσιο της σχέσης αυτής μέσα από μια γενική αναλυτική κατεύθυνση στην οποία εντάσσονται ποικίλα θέματα που αφορούν τα παιδιά ως κοινωνική κατηγορία. Πριν όμως από οποιοδήποτε εγχείρημα ανάδειξης των διαφόρων πτυχών της σχέσης παιδικής ηλικίας και κινηματογράφου, θα ήταν σκόπιμο να οριοθετήσουμε τις δύο αυτές έννοιες-κλειδιά.

Η οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας δεν είναι απλό ζήτημα, δεδομένου ότι αυτή έχει προσεγγισθεί και κατανοηθεί με διαφορετικούς τρόπους από τις επιστήμες που τη μελετούν. Τα τελευταία χρόνια, κοινός τόπος στη μελέτη και την έρευνά της είναι η αντίληψη ότι η παιδική ηλικία είναι μια ιστορικά και κοινωνικά συγκροτημένη κοινωνική κατηγορία (James & Prout, 1990)². Κοινή παραδοχή επίσης αποτελεί η άποψη ότι υπάρχει μια

1. Για περαιτέρω βλέπε, Smith (2005) και Staples (1997).

2. Στην αντίληψη αυτή η επιστημονική κοινότητα οδηγήθηκε μέσα από την ιστορική έρευνα της παιδικής ηλικίας (Αριές, 1973), μέσα καθώς και μέσα από τις πολιτισμικές και κοινωνικές έρευνες στο χώρο της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας αντίστοιχα.

συνεχής τροφοδότηση και ανατροφοδότηση ανάμεσα στους λόγους (discourses) για την παιδική ηλικία και στις κοινωνίες που τους παράγουν. Στην προοπτική αυτή, η ανάδειξη του ιστορικού και κοινωνικού προσδιορισμού της καθιστά σαφές ότι οι λόγοι για το πώς κατανοείται κάθε φορά η παιδική ηλικία μεταβάλλονται, επαναδιατυπώνονται και ανασυγκροτούνται. Συγχρόνως, οι λόγοι αυτοί συνεισφέρουν στην κοινωνική συγκρότηση και ανασυγκρότηση νέων υποκειμενικοτήτων, νέων εκδοχών της παιδικής ηλικίας.

Τις τελευταίες δεκαετίες και στο πλαίσιο μιας νέας τεχνολογικής/ψηφιακής εποχής, παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στον κυρίαρχο ορισμό για την παιδική ηλικία όσο και στις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών, αποτέλεσμα της διαφορετικής τους θέσης μέσα στην οικογένεια και στην κοινωνία αλλά και των αλλαγών στην εκπαίδευση και στις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, στον ελεύθερο χρόνο τους και στη χρήση του (Buckingham, 2000). Η παιδική ηλικία αποκτά μια κοινωνική-συναισθηματική αξία που επενδύεται από την οικογένεια με τα αυξημένα έξοδα για την εκπαίδευση και την ιδιαίτερη φροντίδα για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Μία από τις κυρίαρχες πρακτικές των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους είναι η συχνή πρόσβαση στα οπτικοακουστικά μέσα, μεταξύ των οποίων και στον κινηματογράφο. Τα παιδιά υπόκεινται σε νέες μορφές λόγων που συνδέονται με την αναγνώριση της αξίας των οπτικοακουστικών μέσων στη σύγχρονη κοινωνία και με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσής τους σ' αυτά. Συγχρόνως, και σε αντιπαράθεση με τους λόγους αυτούς, αναπτύσσονται λόγοι περί προστασίας των παιδιών από την επιρροή που δέχονται από τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, οι οποίοι επαναφέρουν τις γνωστές θεωρίες περί αθώας και ευάλωτης παιδικής ηλικίας. Οι αντιφατικοί αυτοί λόγοι συνιστούν το κυρίαρχο πλαίσιο μέσα στο οποίο η παιδική ηλικία προσδιορίζεται και συγκροτείται στη σύγχρονη κοινωνία. Αποτελούν επίσης το κρίσιμο πεδίο θεωρητικής διαπραγμάτευσης αναφορικά με τη σχέση παιδικής ηλικίας και κινηματογράφου, ιδιαίτερα στην προσέγγιση των παιδιών ως θεατών.

Η οριοθέτηση της σχέσης κινηματογράφου και παιδικής ηλικίας δεν είναι, επίσης, απλό εγχείρημα, καθώς αναδεικνύει μια σειρά ζητημάτων που προκύπτουν τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο των ταινιών για/με παιδιά όσο και με την παραγωγή, την προώθηση αλλά και την πρόσληψή τους από το παιδικό και ενήλικο κοινό (Θεοδωρίδης στον παρόντα τόμο). Στο πλαίσιο αυτό, ο γενικός όρος «παιδικός κινηματογράφος», που συνήθως χρησιμοποιείται για να καλύψει σχετικά θέματα, εμφανίζεται ως ιδιαίτερα προβληματικός. Μπορούμε να ορίσουμε με σαφήνεια το συγκεκριμένο όρο ή μήπως είναι αρκετό να καταγράψουμε το περιεχόμενό του, δηλαδή στιδήποτε μπορούμε να συμπεριλάβουμε στον όρο αυτό; Πιο συγκεκριμένα, τίθεται το ερώτημα αν με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στις ταινίες που σχεδιάζονται ώστε να προσελκύουν όσο το δυνατόν περισσότερους μικρούς θεατές ή στις λεγόμενες «οικογενειακές ταινίες», που απευθύνονται σε όλα τα μέλη μιας «τυπικής οικογένειας» –πατέρα, μητέρα, παιδιά και εφήβους–, ή ακόμη στις ταινίες που αναφέρονται στον/τους κόσμο/-ους της παιδικής ηλικίας και απευθύνονται στο ευρύτερο κοινό, χωρίς ασφαλώς να αγνοούμε τις ταινίες που παράγονται από τα παιδιά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στον κινηματογράφο (στο σχολείο, σε πολιτιστικά κέντρα κ.λπ.) ή στα Φεστιβάλ Κινηματογράφου για παιδιά και νέους. Με δεδομένο τον προβλη-

ματισμό αυτό, ορισμοί του παιδικού κινηματογράφου, όπως αυτός των Bazalgette και Staples (1995), που αναφέρεται αποκλειστικά σε ταινίες που περιλαμβάνουν παιδιά (μέχρι 12 ετών) και απευθύνονται σε ένα ευρύ κοινό και σε ταινίες που απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά, δεν αναδεικνύουν όλες τις πτυχές του σχετικού όρου. Ως εκ τούτου επιλέγουμε, στο ευρύτερο πλαίσιο του «κινηματογράφου με/για παιδιά» να χρησιμοποιούμε τον όρο «παιδικός κινηματογράφος» μόνο όταν αναφερόμαστε σε ταινίες που σχεδιάζονται με στόχο το παιδικό κοινό. Η θέση αυτή έχει διπλό στόχο: αφενός αποφεύγεται η κατηγοριοποίηση ενός κινηματογράφου ως «παιδικού» (π.χ. ταινίες όπως τα *400 χτυπήματα* του Τρυφώ θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «παιδικός κινηματογράφος»;) και αφετέρου η οποιαδήποτε συζήτηση για τον κινηματογράφο που αφορά την παιδική ηλικία εντάσσεται στην ευρύτερη μελέτη και έρευνα του κινηματογράφου. Στο πλαίσιο αυτό, ζητήματα όπως είναι η παραγωγή ταινιών, η οικονομική ή ιδεολογική διάσταση του κινηματογράφου με/για παιδιά είναι σε μεγάλο βαθμό κοινά με αυτά που τίθενται στην περιοχή του κινηματογράφου ευρύτερα και έτσι θα τα προσεγγίσουμε.

Οι ταινίες είναι το αποτέλεσμα μιας παραγωγικής και συλλογικής διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται πολλοί συντελεστές, όπως οι σκηνοθέτες, οι σεναριογράφοι, οι ηθοποιοί, οι τεχνικοί, οι παραγωγοί, οι εταιρείες διανομής, καθώς και το κοινό. Μια σημαντική διάσταση είναι η σχέση του κινηματογράφου με την αγορά και την οικονομία, μια σχέση που εύσχημα υποκρύπτεται, καθώς ο κινηματογράφος κατέχει την «τέχνη» να παραπλανά και να «αιχμαλωτίζει». Πράγματι, για τον απλό θεατή, ο κινηματογράφος έχει στόχο την αφήγηση μιας ιστορίας. Έχει αξία ως μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης ή/και προβληματισμού και απόλαυσης. Είναι, όμως μόνο αυτό; Τα αφηγηματικά μέσα που χρησιμοποιεί ο κινηματογράφος, οι εικόνες που δημιουργεί για να πει μια ιστορία «αιχμαλωτίζουν» το θεατή σε τέτοιο βαθμό, ώστε να ξεχνά πως οι ταινίες είναι προϊόντα κατασκευής και ότι για να κατανοήσουμε αυτή την –έβδομη ή κατ’ άλλους τη μοναδική³– τέχνη πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουμε ότι μια ταινία παράγεται τόσο από μηχανές όσο και από ανθρώπινη εργασία και ότι για την αφήγηση της ιστορίας που προβάλλεται –σε αντίθεση με τη λογοτεχνία⁴, για παράδειγμα– απαιτούνται οικονομικά κεφάλαια. Ο κινηματογράφος είναι μια τέχνη που βασίζεται στην τεχνική και «η εξάρτησή του απ’ την τεχνική, όχι μόνο καθορίζει τα όρια της έκφρασης του καλλιτέχνη-κινηματογραφιστή, αλλά και γίνεται η αιτία της κηδεμονίας του απ’ το κεφάλαιο» (Ραφανλίδης, 1984: 9). Στην παραγωγή κινηματογραφικών ταινιών ισχύουν συνεπώς οι νόμοι της αγοράς. Ο κινηματογράφος δεν διαχωρίζεται πλέον από το οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου υλοποιείται –αφού ευτυχώς ή δυστυχώς ο καπιταλισμός τον προίκισε με μια βιομηχανική και χρηματοδοτική βάση η

3. Μοναδική με την έννοια ότι η «δημιουργική χρήση των υλικών έκφρασης, οι κώδικες που διαμορφώθηκαν, η γλώσσα (ή το λεκτικό) που βαθμιαία διαρθρώθηκε αποτελούν επίσης κάτι το ξεχωριστό σε σχέση με άλλες προγενέστερες τέχνες» (Κολοβός, 1999: 14), αλλά και με την έννοια της γνωστής φράσης του Ραφανλίδη (1984) «οι τέχνες είναι πολλές, αλλά η Τέχνη είναι μία» (σελ. 11).

4. Βλ. Λυδάκη (2009) για διαφορές μεταξύ λογοτεχνίας και κινηματογράφου.

οποία του επέτρεψε να μετατραπεί σε θέαμα για τις μάζες. Σύμφωνα με τον Sorlin (1977), ο κινηματογράφος «που θα είχε απελευθερωθεί πλήρως από τους εξαναγκασμούς της οικονομικής αποδοτικότητας θα διέφερε παντελώς από αυτόν που γνωρίζουμε· ίσως μάλιστα και να μην υπήρχε πια κινηματογράφος, αλλά μόνο αποσπασματικά έργα, εφήμερα, προορισμένα να έχουν πολύ περιορισμένη διακίνηση» (σ. 94). Η μελέτη συνεπώς της σχέσης των παιδιών με τον κινηματογράφο, όπως και με τα υπόλοιπα ΜΜΕ, οφείλει να αναδείξει, μεταξύ άλλων, τις οικονομικές δυνάμεις και τα κίνητρα των βιομηχανιών των ΜΜΕ για παιδιά, καθώς οι ταινίες πάντα αναμένεται να αποφέρουν κέρδη στους παραγωγούς τους. Παράλληλα, οφείλει να λάβει υπόψη ότι, πέρα από τους οικονομικούς παράγοντες, οι ιστορικές και πολιτικές συνθήκες είναι πιθανό να επηρεάσουν την παραγωγή μιας ταινίας, με αποτέλεσμα κάποια στοιχεία της να παραλειφθούν, να συμπυκνωθούν ή ακόμη και να αλλάξουν (Κούρτη, Ζίρες στον παρόντα τόμο). Το βέβαιο είναι ότι τα παιδιά, είτε ως κοινό είτε ως πρωταγωνιστές των ταινιών ή ως διάσημοι ηθοποιοί (σταρ)⁵, μπορούν σε μεγάλο βαθμό να καλύψουν τις υλικές υποχρεώσεις που έχουν βαρύνουσα σημασία για την παραγωγή ταινιών και συνεπώς (τα παιδιά) ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τις εταιρείες παραγωγής από τις πρώτες ημέρες του κινηματογράφου⁶.

Η μελέτη της σχέσης παιδικής ηλικίας και κινηματογράφου έχει αναδείξει αναλυτικές κατευθύνσεις οι οποίες διατηρούν το ενδιαφέρον των ερευνητών από τα πρώτα χρόνια της εμφάνισης του κινηματογράφου. Αφορούν την ικανότητα του κινηματογράφου να «αιχμαλωτίζει» τα παιδιά, τη δυνατότητα χρήσης του για εκπαιδευτικούς σκοπούς, το θέμα της κυριαρχίας της ψυχαγωγικής έναντι της εκπαιδευτικής διάστασής του στην καθημερινή ζωή των παιδιών, το περιεχόμενο των ταινιών και την επίδρασή τους στις στάσεις, γνώσεις και συμπεριφορές των παιδιών, την αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά-σταρ του κινηματογράφου, τα παιδιά ως θεατές, την εμπορευματοποίηση των ταινιών και τη νομοθετική ρύθμισή τους. Τα θέματα αυτά έχουν αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις καθεμιά από τις οποίες αντανακλά το ιστορικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η έρευνα⁷. Στην εισαγωγή αυτή, αναγνωρίζοντας την ευρύτητα του θέματος, θα επικεντρωθούμε σε τρεις κεντρικές αναλυτικές κατευθύνσεις διερεύνησης της σχέσης παιδικής ηλικίας και κινηματογράφου: η αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά ως θεατές και τα παιδιά ως κριτικοί θεατές και δημιουργοί.

5. Για μια πλήρη παρουσίαση του ρόλου των διάσημων παιδιών ηθοποιών (σταρ) στην ιστορία του κινηματογράφου, βλ. Wojcik-Andrews, 2000. Για τα παιδιά ηθοποιούς από την πλευρά των σκηνοθετών, βλ. Παναγιωτοπούλου (στον παρόντα τόμο)

6. Ο McKernan (2007) αναφέρει ότι το 1910 στη Μεγάλη Βρετανία πάνω από 50% των θεατών του κινηματογράφου ήταν παιδιά και έφηβοι και το ποσοστό αυτό διατηρήθηκε ακόμη και όταν ξεκίνησαν οι προβολές ταινιών για παιδιά τα πρωινά του Σαββάτου. Σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία του κινηματογράφου στη χώρα αυτή οφείλεται στο παιδικό κοινό.

7. Για μια πλήρη παρουσίαση της ιστορίας έρευνας σχετικά με τον κινηματογράφο για και με παιδιά βλ. Wojcik-Andrews (2000).

Η διερεύνηση της αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας, η οποία έχει ήδη μια μακρά ιστορία πίσω της⁸, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτελεί το θέμα πέντε άρθρων του αφιερώματος αυτού (Sawas, Μαρινάκης, Αδάμου, Τσίγκρα, Σιδηροπούλου). Η έννοια της αναπαράστασης, καθώς και η σχέση ανάμεσα στο αναπαριστώμενο και στην αναπαράστασή του στον κινηματογράφο –σ’ ένα και’ εξοχόν αναπαραστατικό μέσο– είναι κεντρικά ζητήματα. Η αναπαράσταση, γενικά, είναι η δημόσια «προβολή» των νοητικών περιεχομένων των υποκειμένων. Τα νοητικά περιεχόμενα μπορεί να προέρχονται είτε από εξωτερικά, πραγματικά είτε από εσωτερικά, δυνητικά, επινοημένα ερεθίσματα. Στη περίπτωση αυτή, η αναπαράσταση δεν αναφέρεται μόνο σε μια παρατηρήσιμη «πραγματικότητα», αλλά επίσης σ’ ένα θεωρητικό σύνολο περιγραφών, χαρακτηρισμών και εικόνων που συνδέονται με μια οποιαδήποτε «πραγματικότητα». Στο βαθμό που το σύνολο των περιγραφών, των χαρακτηρισμών και των εικόνων είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο, οι αναπαραστάσεις έχουν κοινωνικό και δημόσιο χαρακτήρα, και στην προοπτική αυτή συνδέονται με τις νοοτροπίες μιας κοινωνίας και τις ιδεολογικές της συμβάσεις. Στην περίπτωση του κινηματογράφου, οι εικόνες, ως δημόσια «προβολή», είναι το όχημα της αναπαράστασης μιας επινοημένης ή πιθανής «πραγματικότητας». Στο βαθμό, μάλιστα, που ο κινηματογράφος δεν αναπαριστά με άμεσο τρόπο την πραγματικότητα, η σχέση ανάμεσα στις πιθανές «πραγματικότητες» που κατασκευάζει και στην αναπαράστασή τους είναι ιδιαίτερα σύνθετη. Μία από τις πιο βασικές συμβάσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ο κινηματογράφος είναι οι νέες «πραγματικότητες» που κατασκευάζει, ανεξάρτητα από τη σχέση τους με την κοινωνική πραγματικότητα, να είναι αληθοφανείς, πιστευτές και αποδεκτές από το θεατή: να δομεί δηλαδή ένα αποδεκτό «θεατό» (Sorlin, 1977). Τα αφηγηματικά μέσα, οι συμβάσεις της κινηματογραφικής τέχνης, ο φωτισμός, το μοντάζ, η μπάντια του ήχου λειτουργούν στη προκειμένη περίπτωση ως σημασιοδοτικοί κώδικες που κατασκευάζουν εκδοχές μιας κοινωνικής «πραγματικότητας» (Wolf, στο Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006). Οι κινηματογραφικές αναπαραστάσεις, συνεπώς –εφόσον ενσωματώνουν κοινωνικές και κινηματογραφικές συμβάσεις– υπόκεινται σ’ ένα διαρκές και συνεχιζόμενο «παιχνίδι» σημασιοδοτήσεων, οι οποίες αρχίζουν από το κοινωνικοπολιτισμικό και ιδεολογικό πεδίο παραγωγής μιας ταινίας, περνούν στη συνέχεια και φιλτράρονται από τις ιδεολογικές αντιλήψεις των συντελεστών κατασκευής της και φθάνουν στις ερμηνείες των θεατών, που στηρίζονται με τη σειρά τους στο κοινωνικοπολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο της εποχής τους. Αυτή η σύνθετη τροφοδοτούμενη και ανατροφοδοτούμενη συσχέτιση ανάμεσα σε μια κοινωνική εποχή, στην ταινία που παράγεται ως πολιτισμικό προϊόν και στη διαδικασία θέασης και νοηματοδότησής της από τους θεατές εκφράζει τη σχέση ανάμεσα στο αναπαριστώμενο και στην αναπαράστασή του. Στην περίπτωση της κινηματογραφικής αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας, η αναζήτηση των διαφορετικών εκδοχών αναπαράστασής της σημαίνει αναζήτηση των κινηματο-

8. Μια από τις πρώτες έρευνες αναπαράστασης των παιδιών στον κινηματογράφο αποτελεί η συγκριτική μελέτη ταινιών από τέσσερις χώρες (Ιταλία, Γαλλία, Μ. Βρετανία και ΗΠΑ) της Wolfenstein (1955).

γραφικών, των κοινωνικών και ιδεολογικών συμβάσεων που τις παράγουν. Στη συνέχεια, σε μια σύντομη και σχηματική ανασυγκρότηση κεντρικών ιστορικών στιγμών του δυτικού κινηματογράφου, θα αναδείξουμε ορισμένες διακριτές μορφές αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας.

Στις αρχές του 20ού αιώνα, σε ταινίες όπως *Το χαμίνι* (*The Kid*, 1921), μια ταινία που χαρακτηρίστηκε ορόσημο στην ιστορία του παιδικού κινηματογράφου, η έμφαση στην παιδική αθωότητα, στην ξέγνοιαστη και τρυφερή παιδική ηλικία και όχι τόσο στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες όπου τα πραγματικά παιδιά ζουν και μεγαλώνουν –παρά το γεγονός ότι ο κινηματογραφικός φακός τις αποτυπώνει– αναπαριστά και την αναδυόμενη αντίληψη μιας κοινωνίας περί «ιδιαιτερότητας» του παιδιού. Στην αντίπερα όχθη, ο ευρωπαϊκός κινηματογράφος θέτει άλλους είδους ζητήματα αναφορικά με την αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Ο ιταλικός νεορεαλισμός, μέσα στην κρίσιμη κοινωνικά και πολιτικά περίοδο που πρωτοεμφανίζεται (2ος Παγκόσμιος Πόλεμος), αναπαριστά τα παιδιά ως κοινωνική κατηγορία που κατέχει σημαντική θέση στην κοινωνική δομή. Μέσα από τα προβλήματα που βιώνουν οι μικροί ήρωες στο *Σούσια* (*Scuscia*, 1946) θίγονται και καταγγέλλονται οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες τα παιδιά ζουν, εργάζονται ή/και αποτελούν αντικείμενο εκμετάλλευσης. Ο ιταλικός νεορεαλισμός, σύμφωνα με τον Παγουλάτο (1998), υιοθετεί το βλέμμα των παιδιών για να καταγγείλει το κοινωνικό σύστημα και συγχρόνως για να απελευθερώσει το θεατή από τις έως τότε κινηματογραφικές συμβάσεις και να τον τοποθετήσει «μέσα στην κοινωνία», να του δείξει, δηλαδή, τους πραγματικούς χώρους και χρόνους στους οποίους διαδραματίζονται τα γεγονότα⁹. Τομή στον τρόπο αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας αποτελούν οι ταινίες του Τρυφώ, ταυτόχρονα με την ανατροπή που έφερε στον κινηματογραφικό χώρο το κίνημα της *Nouvelle Vague* στα τέλη της δεκαετίας του '50 και στις αρχές του '60 (Marié, 2000), όπου οι φωνές της αμφισβήτησης πλήθαιναν. Ο Τρυφώ, αμφισβητώντας τόσο τις κλασικές αφηγηματικές συμβάσεις του κινηματογράφου όσο και τις στερεοτυπικές εικόνες κινηματογράφησης της παιδικής ηλικίας, κινηματογραφεί τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα, σε χώρους και χρόνους που τα ίδια επιλέγουν για να ορίσουν τους εαυτούς τους, αναβαθμίζοντας την παιδική ηλικία σε μια σημαντική κοινωνική κατηγορία¹⁰. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται έκτοτε ανάμεσα στον λεγόμενο εμπορικό και τον καλλιτεχνικό κινηματογράφο μεταφέρεται και στον τρόπο αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας. Σε ταινίες όπως η *H Zazi στο μετρό* (*Zazie dans le métro*, 1960) και αργότερα η *Αλίκη στις πόλεις* (*Alice in den Stadten*, 1973), τα παιδιά αποκτούν την αξία ενός συμβόλου. Το ερευνητικό βλέμμα των παιδιών στον «έξω κόσμο» γίνεται συχνά το «μάτι της κάμερας» των δημιουργών (Σπύρου, 1998) και τα παιδιά γίνονται το όχημα για να αναπαρασταθεί η αναστοχαστική ματιά των δημιουργών τόσο πάνω στον κόσμο όσο και πάνω στην αναπαράσταση του κόσμου στον κινηματογράφο. Από το

9. Για το παιδί στον ιταλικό νεορεαλισμό, βλ. επίσης Αθανασάτου (2006).

10. Η παιδική ηλικία και η αναπαράστασή της στον Τρυφώ αποτελούν αντικείμενο διαπραγματεύσεως στα άρθρα των Δελεβερούδη και Σιδηροπούλου στον παρόντα τόμο. Επίσης βλ. Σπύρου (2004).

1990 και μετά, η στροφή του κινηματογράφου στην αναπαράσταση του παρελθόντος, μέσα από τις ταινίες νοσταλγίας καθώς και η στροφή στις μικρές και καθημερινές αφηγήσεις δομούν νέες μορφές αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας.¹¹ Η έμφαση στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, στα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους αγωνίες αναβαθμίζει τα παιδιά σε δρώντα υποκείμενα και αποδίδει αξία στη ζωή τους. Έτσι, ενώ στον ιταλικό νεορεαλισμό ο μικρός Μπρούνο στον *Κλέφτη ποδηλάτων* (*Ladri di biciclette*, 1948) μυείται στη ζωή μέσα από το ταξίδι περιπλάνησης στους δρόμους της Ρώμης από τον πατέρα του, στα *Παιδιά του Παραδείσου* (*Bachema – ye aseman*, 1997) ο μικρός Αλί, ως δρων υποκείμενο, μυεί τον πατέρα του στη νέα κοινωνία της Τεχεράνης. Συγχρόνως, σε αρκετές ταινίες του παγκόσμιου κινηματογράφου, η ανάδειξη ζητημάτων με παγκόσμιο ενδιαφέρον, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η αμφισβήτηση των στερεότυπων του φύλου, οι γενεακές/ηλικιακές σχέσεις, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον, μέσα από τα απλά και καθημερινά γεγονότα της ζωής των παιδιών, θέτουν καινούρια ζητήματα,¹² ένα από τα οποία είναι πώς ο κινηματογράφος αναπαριστά τους τρόπους με τους οποίους οι τοπικές κοινωνίες και ιδιαίτερα τα παιδιά, μέσα από τις πρακτικές τους, διαχειρίζονται παγκόσμια ζητήματα, όπως τα παραπάνω, και πώς οι πρακτικές τους επηρεάζονται από τα ζητήματα, αυτά.

Ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι το εξής: Από ποια σκοπιά οι ενήλικοι σκηνοθέτες αναπαριστούν τα παιδιά; Μπορούν οι ενήλικοι συντελεστές μιας ταινίας να «μιλήσουν» από την «οπτική των παιδιών», από τη σκοπιά μιας κοινωνικής κατηγορίας με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες; Ακόμη κι αν ορισμένοι σκηνοθέτες επιχειρήσαν να αναδείξουν την «οπτική των παιδιών», η οπτική αυτή είναι πάντα διαμεσολαβημένη. Στο βαθμό που αναφερόμαστε σε αναπαραστάσεις και συνεπώς σε κατασκευές, τον τελικό λόγο της κατασκευής τον έχουν οι συντελεστές της ταινίας και όχι τα παιδιά. Συνεπώς, οι τρόποι με τους οποίους οι ενήλικοι σκηνοθέτες/συντελεστές μιας ταινίας «βλέπουν» και αναπαριστούν την παιδική ηλικία είναι αποτέλεσμα όχι μόνο κινηματογραφικών συμβάσεων αλλά και των τρόπων με τους οποίους γίνεται κατανοητή η ίδια η παιδική ηλικία σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Η αναπαράσταση των παιδιών ως παθητικών ή αντίθετα ως δρώντων υποκειμένων είναι συνέπεια των διαφορετικών αυτών κοινωνικών αντιλήψεων. Θεωρώντας ότι ο κινηματογράφος είναι συγχρόνως κοινωνικός λόγος και πρακτική, οι διαφορετικές εκδοχές κινηματογραφικής αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας συνεισφέρουν στην κοινωνική συγκρότηση και ανασυγκρότησή της. Αλλά τότε καθίσταται φανερό ότι οι απαντήσεις στο ερώτημα που θέσαμε δεν μπορούν να δοθούν μόνο μέσα από τη χρήση εργαλείων που προέρχονται από το χώρο της θε-

11. Οι ταινίες νοσταλγίας και η έμφαση του κινηματογράφου στις μικρές και καθημερινές αφηγήσεις αποτελούν όψεις μιας μετανεωτερικότητας βλ. Σκοπετάς (2002) και Τσίγκρα στον παρόντα τόμο.

12. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ταινίες *Γεννημένος χορευτής* (*Billy Elliot*, 2000), *Το σπμάδι της φάλαινας* (*Whale rider*, 2003), *Και οι χελώνες μπορούν να πετάξουν* (*Turtles can fly*, 2004) κ.ά. Για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τον πολυπολιτισμικό κινηματογράφο με/για παιδιά, βλ. Wojcik Andrews στον παρόντα τόμο.

ωρίας και της ιστορίας του κινηματογράφου, καθώς συνδέονται με θεωρητικά ζητήματα που έχουν αναπτυχθεί σε άλλους χώρους, όπως στην Κοινωνιολογία, την Κοινωνική Ψυχολογία, την Ανθρωπολογία ή τη Γεωγραφία της παιδικής ηλικίας.

Ένα ακόμη ερώτημα που προκύπτει σε σχέση με την αναπαράσταση των παιδιών είναι κατά πόσον μπορούμε να υπερβούμε τη διαμεσολαβημένη από τη σκοπιά των ενηλίκων «οπτική των παιδιών». Για ν' αλλάξει η οπτική του βλέμματος πάνω στην παιδική ηλικία αρκεί ν' αλλάξει απλώς η μορφή αναπαράστασής της ή πρέπει ν' αλλάξει και το υποκείμενο που είναι ο δημιουργός/κατασκευαστής της αναπαράστασης; Μήπως αυτό θα σήμαινε μεταξύ άλλων ότι, εάν τα ίδια τα παιδιά μπορούσαν να γίνουν δημιουργοί και παραγωγοί ταινιών, η οπτική του βλέμματος πάνω στην παιδική ηλικία θα άλλαζε; Η παραγωγή ταινιών από τα παιδιά θέτει άλλου είδους ζητήματα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους κοινωνικούς επιστήμονες όπως τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά αναπαριστούν τις βιωμένες εμπειρίες τους και συμμετέχουν στη συγκρότηση και ανασυγκρότηση της ίδιας της παιδικής ηλικίας.

Η διερεύνηση των παιδιών ως θεατών έχει επίσης μια μακρά ιστορία. Τα παιδιά, ως οι πρώτοι και οι πιο φανατικοί χρήστες των διαφόρων ΜΜΕ (Wartella, 1995), γέμισαν αμέσως τα *nickelodeons*¹³ ή άλλες κινηματογραφικές αίθουσες της πρώιμης βιομηχανίας του κινηματογράφου. Η έντονη παρουσία θεατών μικρής ηλικίας, συχνά ασυνόδευτων, προκάλεσε από τις πρώτες μέρες του κινηματογράφου φόβους (μέχρι και πθικούς πανικούς) όσον αφορά την ασφάλειά τους στους χώρους αυτούς.¹⁴ Παράλληλα, αναπτύχθηκε προβληματισμός ως προς τις συνέπειες που θα είχε στην εκπαίδευση των παιδιών η συχνή παρακολούθηση ταινιών, καθώς η παρουσία τους στις αίθουσες των κινηματογράφων σήμαινε την απουσία τους («σκασιαρχείο») από τις αίθουσες των σχολείων. Στην ουσία, όμως, οι φόβοι που αναπτύχθηκαν συνδέθηκαν περισσότερο με το γεγονός ότι τα παιδιά-θεατές είχαν στον κινηματογράφο ίδιες εμπειρίες με τους ενηλικούς-θεατές και ότι έτσι τα παιδιά είχαν πρόσβαση στον κόσμο των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, ο κινηματογράφος επαναπροσδιόριζε το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας και, ως μέσο, απειλούσε τόσο τον έλεγχο των ενηλίκων στα παιδιά όσο και τα όρια μεταξύ ενηλίκων και παιδιών (deCordova, 2002). Αυτοί οι φόβοι και οι προβληματισμοί οδήγησαν σύντομα στη δημιουργία ειδικών «χώρων» και «χρόνων» για τα παιδιά ως μιας «ειδικής» κατηγορίας κοινού με στόχο τον έλεγχό της. Τα περίφημα *matinée*, προβολές ταινιών αποκλειστικά για παιδιά τα πρωινά του Σαββάτου, ήταν μια προσπάθεια κυρίως των επαγγελματιών του χώρου να καθυστερήσουν τις ομα-

13. Το πρώτο *nickelodeon*, μια πρώτη μορφή κινηματογραφικής αίθουσας, ήταν ένα απλό θέατρο που άνοιξαν, το 1905, οι Τζον Χάρις και Χάρι Ντίιβς στο Πίτισμπουργκ. Στις αίθουσες γινόταν προβολή ταινιών με συνοδεία πιάνου, με πολύ φτηνό εισιτήριο, όπου συγκεντρωνόταν μεγάλος αριθμός θεατών που δεν είχαν τα μέσα να ψυχαγωγηθούν στα ακριβά ζωντανά θέατρα της εποχής. Το είδος έγινε πολύ δημοφιλές με αποτέλεσμα να ανοίξουν χιλιάδες αίθουσες με το ίδιο όνομα.

14. Βασικός φόβος την εποχή εκείνη ήταν οι συχνές πυρκαγιές που ξέσπασαν στους κινηματογράφους λόγω έλλειψης μέτρων ασφαλείας (και μερικές φορές λόγω του εύφλεκτου υλικού των φιλμ της εποχής) με θύματα πολλά παιδιά (Smith, 2005· Staples, 1997).

δες πολιτών και επίσημων φορέων που απαιτούσαν όλο και μεγαλύτερη ρύθμιση και έλεγχο των κινηματογραφικών ταινιών για την προστασία των παιδιών¹⁵ από τις «βλαβερές» εικόνες του κινηματογράφου που, κατά την άποψή τους, αποτελούσαν την αιτία για την αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων. Η πρακτική αυτή είχε ορισμένες σημαντικές συνέπειες στη σχέση παιδικής ηλικίας και κινηματογράφου: τη δημιουργία επιτροπών για τη θέσπιση κριτηρίων καταλληλότητας μιας ταινίας και συνεπώς την ανάπτυξη ενός λόγου περί καταλληλότητας και συγχρόνως ενός λόγου περί προστασίας και ελέγχου των παιδιών από τον κινηματογράφο, καθώς και την ανάπτυξη του παιδικού κοινού. Μια από τις αρμοδιότητες των σχετικών επιτροπών ήταν η κατάρτιση οδηγών για τους δημιουργούς ταινιών σχετικά με το τι πρέπει να αποφεύγουν και πού πρέπει να δίνουν προσοχή όσον αφορά τα παιδιά-θεατές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ταινιών μόνο για παιδιά, κατόπιν παραγγελίας των διαφόρων στούντιο. Τα κριτήρια καταλληλότητας συνδέθηκαν κυρίως με ηθικά ζητήματα που προέκυπταν με βάση το περιεχόμενο μιας ταινίας, ιδιαίτερα ως προς τη βία ή το σεξ (Smith, 2005). Η κατάρτιση όμως κριτηρίων καταλληλότητας μιας ταινίας, όπως διαφαίνεται στην πορεία, ήταν τόσο πολιτικό όσο και οικονομικό ζήτημα.¹⁶ Ακόμη και σήμερα, παρά την απαίτηση για πιο αυστηρή ρύθμιση των ταινιών ή άλλων προϊόντων των ΜΜΕ για παιδιά, οικονομικά ζητήματα επιβάλλουν λιγότερο αυστηρή πολιτική ή τουλάχιστον τη διατήρηση του status quo (Buckingham, 2003). Το τι είναι «για το καλό» των παιδιών, τι συνιστά δηλαδή μια «καλή» ταινία για παιδιά, όπως πάντα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οπτική αυτών που εμπλέκονται στο θέμα, αντικατοπτρίζοντας όχι μόνο το πώς ορίζεται η παιδική ηλικία σε διάφορες εποχές από διάφορες κοινωνικές ομάδες, αλλά και την αμφιθυμία της κοινωνίας σχετικά με το τι είναι καλό και υγιές για την ανάπτυξη των παιδιών.

Πάντα η συζήτηση περί καταλληλότητας μιας ταινίας τροφοδοτούνταν από και συγχρόνως ανατροφοδοτούσε την ανάπτυξη ενός λόγου περί προστασίας και ελέγχου των παιδιών, ο οποίος επαναλαμβάνεται κάθε φορά που ένα νέο μέσο κάνει την εμφάνισή του και καθοδηγεί την ανάπτυξη της σχετικής έρευνας¹⁷. Στις πρώτες έρευνες επι-

15. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η παρατήρηση της Smith (2005) και του deCordova (2002) ότι παρόμοιοι τύπου προβληματισμοί και φόβοι διατυπώνονταν εκείνη την εποχή και για άλλες «ομάδες κινδύνου», όπως τις χαρακτήριζαν, στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν οι γυναίκες, οι φτωχοί και οι αναλφάβητοι (κυρίως μετανάστες).

16. Η οικονομική διάσταση αναδεικνύεται ήδη από τις πρώτες προσπάθειες μελέτης της σχέσης των παιδιών με τον κινηματογράφο. Στην Έκθεση, λόγου χάριν, του Cinema Commission of Inquiry (CCI) του Εθνικού Συμβουλίου για τη Δημόσια Ηθική που έγινε το 1917 στη Βρετανία και αφορούσε (μεταξύ άλλων) τις φυσικές, κοινωνικές και ηθικές επιπτώσεις του κινηματογράφου στα παιδιά υποστηρίζεται ότι οικονομικά ζητήματα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση παιδιών και κινηματογράφου (Herbert, 2000).

17. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι η στερεότυπη εικόνα του παιδιού ως «παθητικού δέκτη» μεταβιβάζεται από τη μια γενιά στην άλλη ανεξάρτητα από το μέσο και τη σχετική έρευνα. Η θέση αυτή βρίσκεται σε αντίθεση όχι μόνο με όσους υποστηρίζουν ότι κάθε παιδί κάνει τη δική του ανάγνωση των κειμένων των ΜΜΕ ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες, αλλά και με τους υποστηρικτές της θεώρησης του παιδιού ως ειδήμονα των μέσων (Bazalgetta & Buckingham, 1995). Μολονότι όλο και περισσότε-

κοινωνίας σχετικά με την επίδραση/δύναμη των ΜΜΕ, για παράδειγμα, συγκαταλέγονται και οι μελέτες του Motion Picture Research Council πιο γνωστές ως Payne Fund Studies (1928-1933)¹⁸. Το θέμα εξετάστηκε μέσα από παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εποχής και αποτέλεσε την πρώτη επιστημονική απόπειρα στο συγκεκριμένο χώρο μελετών, σε μια προσπάθεια να ξεπεραστούν τα ηθικοπλαστικά επιχειρήματα κατά του κινηματογράφου που επικρατούσαν στη δημόσια σφαίρα (Cricher, 2008). Παρά τις υπερβολές που σημειώθηκαν στην προσπάθεια να τεθεί υπό έλεγχο και να περιοριστεί η παρακολούθηση των ταινιών, τα παιδιά αποτελούσαν πάντα ένα σημαντικό κοινό θεατών όχι μόνο ταινιών που παρήχθησαν για τα ίδια, αλλά κυρίως ταινιών που αφορούσαν τους ενήλικους. Με την πάροδο των χρόνων νέες μορφές κινηματογράφου αναδύονται μέσα από τη σύγκλιση των μέσων επικοινωνίας. Ο κινηματογράφος παύει πλέον να είναι συνυφασμένος με τη σκοτεινή αίθουσα και τη μεγάλη οθόνη (και συνεπώς με την έξοδο και τη μαζική παρακολούθηση μιας ταινίας), κάνει αισθητή την παρουσία του σε άλλες οθόνες και σε άλλους χώρους, γίνεται ψηφιακός και διαδραστικός. Αυτό έχει συνέπειες όχι μόνο στη βιομηχανία του κινηματογράφου ως προς την παραγωγή, διανομή και προώθηση των ταινιών, αλλά και ως προς τον τρόπο πρόσληψης μιας ταινίας από τα παιδιά-θεατές στις διάφορες παραδοσιακές και νέες μορφές του.

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι τα παιδιά παρακολουθούν ως δρώντα υποκείμενα μια ταινία. Η διαπίστωση αυτή, αν και βασίζεται κυρίως σε μελέτες που προέρχονται από το χώρο της τηλεόρασης (Buckingham, 2003), έχει σε μεγάλο βαθμό ισχύ και στον τρόπο θέασης μιας κινηματογραφικής ταινίας –καθώς τα δύο μέσα έχουν κοινή την υπεροχή του οπτικοακουστικού συστήματος– και συνδέεται με τις εξής παραδοχές: τα οπτικοακουστικά μέσα δεν αποτελούν μια πανίσχυρη βιομηχανία παραγωγής συνειδητών που μπορούν από μόνα τους να επιβάλλουν κίβδηλες αξίες σ' ένα παθητικό κοινό, οι κινηματογραφικές ταινίες ως κείμενα είναι ανοιχτά σε ερμηνείες από τους θεατές και, τέλος, τα παιδιά αποτελούν ένα αυτόνομο και κριτικό κοινό που είναι ικανό να νοηματοδοτεί και να διαπραγματεύεται την τηλεοπτική ή κινηματογραφική κουλτούρα σύμφωνα με τα δικά του ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Οι παραδοχές αυτές αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εκπαίδευση των παιδιών στον κινηματογράφο.

Η εκπαίδευση στον κινηματογράφο, όταν δεν αποσκοπεί μόνο στην εκπαίδευση συνειδητών κινηματογραφόφιλων και επαγγελματιών χρηστών της κινηματογραφικής έκφρασης, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας πρόσβασης, κατανόησης και δημιουρ-

τεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι επιβάλλεται να γεφυρωθούν οι αντικρουόμενες αυτές απόψεις δίνοντας έμφαση στη μελέτη και των άλλων κοινωνικών δυνάμεων που δρουν στη ζωή των παιδιών, αλλά και της συνεχώς και ταχύτατα εξελισσόμενης τεχνολογίας, των κειμένων και των θεσμών (Buckingham, 2000), διαπιστώνεται μια παράδοξη αντίταση, όχι μόνο από πλευράς κοινού αλλά και επιστημόνων, ως προς τα ερευνητικά δεδομένα. Παρατηρείται δηλαδή ένα είδος «αμνησίας της έρευνας» που διαιωρίζει την αμφισβήτηση και την επιφύλαξη προς τα ΜΜΕ (Baton-Herve, 1999).

18. Για μια πλήρη παρουσίαση των σημαντικών αυτών ερευνών βλ. Jowett, Jarvie, & Fuller (1996).

γίας κινηματογραφικών μηνυμάτων, εντάσσεται στην ευρύτερη συζήτηση που αφορά την εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Τα επιχειρήματα που συνηγορούν υπέρ της εκπαίδευσης αυτής συνδέονται με την αυξανόμενη σημασία των ΜΜΕ στην κοινωνική ζωή, ιδιαίτερα στη ζωή των παιδιών και των νέων, με την άποψη ότι αντί να τα καταδικάζουμε ή να εξυμνούμε τη δύναμή τους είναι προτιμότερο να τα αναγνωρίζουμε ως μέρος της σύγχρονης κουλτούρας και, τέλος, με τη διαπίστωση ότι η μη σύνδεση του σχολείου με τις σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προετοιμασία των παιδιών για τη μελλοντική τους ζωή ως ενηλίκων.¹⁹ Ο τρίτος λόγος, ο οποίος αφορά άμεσα το εκπαιδευτικό σύστημα, συνηγορεί «υπέρ της εναρμόνισης του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου με την εξωσχολική ζωή των παιδιών και με την κοινωνία γενικότερα» (Buckingham, 2003: 41).

Κεντρική έννοια στη συζήτηση για την εκπαίδευση στον κινηματογράφο είναι η έννοια του γραμματισμού²⁰ (literacy): γραμματισμός στα οπτικοακουστικά μέσα δεν είναι το αποτέλεσμα μιας μεμονωμένης σχέσης ανάμεσα σ' έναν αναγνώστη και σ' ένα κείμενο ή ένα οπτικοακουστικό προϊόν. Είναι μια κοινωνική πρακτική όπου ζητήματα όπως τα ακόλουθα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία: το κοινωνικό πλαίσιο της σχέσης «αναγνώστη/θεατή-κειμένου/προϊόντος», οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές διαδικασίες που διαμορφώνουν και καθορίζουν τόσο το πλαίσιο της σχέσης αυτής όσο και το πλαίσιο παραγωγής των κειμένων/προϊόντων, ο φορέας ενός κειμένου/προϊόντος, η παραγωγή και διανομή του, οι κυρίαρχες ιδεολογικές συμβάσεις του (Buckingham, 2007). Παραφράζοντας τον Buckingham (2003: 39), θα υποστηρίζαμε ότι η εκπαίδευση στον κινηματογράφο εμπεριέχει εξ ορισμού την ικανότητα «ανάγνωσης» και «γραφής» ή παραγωγής κινηματογραφικών προϊόντων/ταινιών. Η διαδικασία «ανάγνωσης» καθιστά τα παιδιά ικανά, ως καταναλωτές μέσων, να βλέπουν πίσω από την εικόνα και το κείμενο, να κατανοούν δηλαδή όχι μόνο τις ρητές παραδοχές αλλά και τις άρρητες ιδεολογικές συμβάσεις που υπολανθάνουν στις κινηματογραφικές ταινίες, καθώς και να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές και οικονομικές συνιστώσες παραγωγής τους. Η διαδικασία «γραφής» προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να γίνουν τα ίδια παραγωγοί μέσων, δημιουργώντας τα δικά τους οπτικοακουστικά κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους, καθώς και η ευκαιρία να διαπραγματευτούν το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο μπορούν να το εμπλουτίσουν και να το φέρουν πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, προσφέρεται η ευκαιρία να αναδειχθεί και να μελετηθεί –ακόμη και στο πλαίσιο του σχολείου από τους ίδιους τους μαθητές– το περιεχόμενο των οπτικοακουστικών κειμένων που παράγουν, για παράδειγμα οι αναπαραστάσεις των αντιλήψεών τους ή πιθανές μεροληψίες τους, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός αναστοχαστικού κριτικού λόγου. Στο νέο αυτό παράδειγμα εκπαίδευσης υιοθετείται μια προσέγγιση εστιασμένη στους μαθητές με αφετηρία τις γνώσεις και τις

19. Πρόκειται για το πλαίσιο που έθεσε η UNESCO στο συνέδριο που διοργανώθηκε στο Παρίσι (21-22 Ιουνίου 2008) με θέμα *Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ* (στο Κούρτιν, 2008).

20. Ο σχετικός όρος στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται και ως αλφαβητισμός.

εμπειρίες που έχουν τα παιδιά πάνω στον κινηματογράφο και όχι τις διδακτικές επιταγές των εκπαιδευτικών (Θεοδωρίδης και ΒΦΙ στον παρόντα τόμο).

Όπως αναφέρθηκε, ένας από τους στόχους του αφιερώματος αυτού είναι να συμβάλει στη συζήτηση για την παιδική ηλικία και τον κινηματογράφο, η οποία πρόσφατα έχει ξεκινήσει και στη χώρα μας. Πράγματι, στην Ελλάδα, δημοσιεύσεις σχετικά με την παιδική ηλικία και τον κινηματογράφο εμφανίζονται μετά το 2000. Πρόκειται κυρίως για θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος ή προσωπικές τοποθετήσεις ακαδημαϊκών, κινηματογραφιστών και εκπαιδευτικών και ενίοτε για ελάχιστα επεξεργασμένες έρευνες φοιτητών σε πρακτικά συνεδρίων και αφιερώματα εκπαιδευτικών περιοδικών (Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Π.Ε., 2001· Σύγχρονη Εκπαίδευση, 2005). Μια ιστορική προσέγγιση του παιδικού και νεανικού κινηματογράφου στην Ελλάδα, μετά από έρευνα τριών ετών, που περιλαμβάνει αφίσες, φωτογραφίες, προγράμματα και άλλα ντοκουμέντα από το Νεανικό Πλάνο (Θεοδοσίου & Σπύρου, 2001)²¹, οι αναφορές μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα στις αντιλήψεις που εμφανίζονται στις ελληνικές κωμωδίες για την παιδική και νεανική ηλικία στο βιβλίο *Οι νέοι στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου 1948-1974* (Δελβερούδη, 2004) και ένας συλλογικός τόμος σχετικά με την αναπαράσταση των παιδιών στον ελληνικό κινηματογράφο (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006) είναι οι μοναδικές προσπάθειες μιας μελέτης σε βάθος της σχέσης των παιδιών με τον κινηματογράφο στην Ελλάδα. Επιπλέον, κάποια προγράμματα οπτικοακουστικής παιδείας²² περιλαμβάνουν δημοσιεύσεις/εκπαιδευτικά δελτία, σχετικά με την εκπαίδευση στον κινηματογράφο στην Ελλάδα.

Στο αφιέρωμα αυτό δεν ήταν δυνατόν να καλύψουμε όλες τις πλευρές της σχέσης παιδικής ηλικίας και κινηματογράφου, προσπαθήσαμε, όμως, να συμπεριλάβουμε ορισμένα κεντρικά ζητήματα της συζήτησης, όπως η ιστορική έρευνα του κινηματογράφου για/με παιδιά, ο ρόλος των βιομηχανιών παραγωγής ταινιών και το περιεχόμενο ταινιών για παιδιά, ζητήματα που αφορούν τα παιδιά ηθοποιούς, η αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας στον ελληνικό και ξένο κινηματογράφο, καθώς και ζητήματα εκπαίδευσης στις κινούμενες εικόνες. Η έλλειψη ερευνών στον ελληνικό χώρο γύρω από τα ζητήματα αυτά μας οδήγησε στη συνεργασία με συναδέλφους από το διεθνή χώρο, μεταφράζοντας ήδη υπάρχοντα κείμενά τους ή προτείνοντάς τους να γράψουν ειδικά για το αφιέρωμα του τόμου.

Στο πρώτο άρθρο του αφιερώματος, ο Μένης Θεοδωρίδης επιχειρεί μια χαρτογράφηση των βασικών θεμάτων που συνδέουν τον κινηματογράφο με τη μελέτη της παι-

21. Για μια πλήρη παρουσίαση της δραστηριότητας και των δημοσιεύσεων του Νεανικού Πλάνου, οι οποίες δεν αφορούν μόνο τον ελληνικό κινηματογράφο, βλ. http://www.olympiafestival.gr/paideia/paideia.neaniko_plano.htm

22. Βλ. έντυπα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του προγράμματος γνωριμίας με τον Κινηματογράφο *Πάμε Σινεμά*, που σχεδιάστηκε από το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, σε συνεργασία με το Υπουργείο Πολιτισμού και το ΥΠΕΠΘ. Για πρωτοβουλίες σχετικά με την εκπαίδευση στον κινηματογράφο στην Ελλάδα, βλ. Θεοδωρίδης (στον παρόντα τόμο)

δικής ηλικίας. Ο συγγραφέας επικεντρώνεται στις διάφορες όψεις που προκύπτουν από τη σχέση των παιδιών με τις ταινίες και προτείνει ορισμένους βασικούς αναλυτικούς άξονες έρευνας, όπως το παιδί ως αντικείμενο και ως υποκείμενο αναπαράστασης, το παιδί ως θεατής και ως παραγωγός ταινιών. Αναφέρεται, επίσης, σε θέματα που άπτονται της παραγωγής ταινιών που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για το παιδικό κοινό, καθώς και σε πιο εξειδικευμένα θέματα που αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι τα προβλήματα (τεχνικά και νομικά) που συνεπάγεται η προβολή κινηματογραφικών ταινιών σε σχολικό πλαίσιο. Στο βαθμό που το άρθρο αυτό αποτελεί μια γενική ματιά του χώρου «παιδική ηλικία και κινηματογράφος», αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα άρθρο «ομπρέλα» κάτω από την οποία εντάσσονται τα υπόλοιπα άρθρα του αφιερώματος.

Στην ιστορία του παιδικού κινηματογράφου και τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο αυτό αναφέρεται ο Jan Wojcik Andrews, αναλύοντας μια σειρά θεμάτων που απασχολούν τους ερευνητές του. Μετά από μια σύντομη αναφορά στις σημαντικότερες περιόδους, τις ταινίες σταθμούς και τα παιδιά σταρ του παιδικού κινηματογράφου, παρουσιάζεται το πρόσφατο κύμα πολυπολιτισμικών παιδικών ταινιών, οι οποίες, σε συνδυασμό με πολλά σύγχρονα έργα παιδικής λογοτεχνίας, θεωρείται ότι λειτουργούν ως όχημα κοινωνικής αλλαγής. Τη σημασία της μελέτης των παιδικών ταινιών και ως αξιόπιστων ιστορικών τεκμηρίων, ως ένα ενδιαφέρον συμπληρωματικό υλικό για την ιστορία της παιδικής ηλικίας, αναδεικνύει η Ελίζα-Άννα Δελβερούδη. Αναλύοντας ελληνικές και ξένες ταινίες, μυθοπλασίας και ντοκιμαντέρ, που έχουν ως επίκεντρο το σχολείο και το ρόλο του δασκάλου, αναδεικνύει μια άλλη διάσταση της σχέσης κινηματογράφου παιδικής ηλικίας, καθώς οι ταινίες καταγράφουν με σύνθετο και συνάμα σαφή τρόπο πολύπλοκες καταστάσεις και φανερώνουν εκδοχές τις οποίες οι γραπτές πηγές δεν μπορούν να αποτυπώσουν.

Στο θέμα της παραγωγής κινηματογραφικών ταινιών για το παιδικό κοινό, και πιο συγκεκριμένα στη μεγαλύτερη εταιρεία παραγωγής παιδικών ταινιών, τη Disney, αναφέρονται τα δύο επόμενα άρθρα. Η μελέτη της εταιρείας αυτής που αποτελεί σημείο αναφοράς για πολλές εταιρείες στο χώρο της παιδικής ψυχαγωγίας επιτρέπει να έρθουν στην επιφάνεια ευρύτερα ζητήματα του παιδικού κινηματογράφου, όπως οι στρατηγικές σχεδιασμού, παραγωγής και προώθησης των ταινιών, το περιεχόμενο των ταινιών και η εμπορευματοποίηση των χαρακτήρων τους. Στο πλαίσιο αυτό η Ευαγγελία Κούρτη εστιάζει στο ρόλο της Disney, από τις πρώτες μέρες της ίδρυσής της, στην ανάπτυξη της καταναλωτικής συμπεριφοράς των παιδιών, παρουσιάζοντας την προσωπικότητα του ιδρυτή και τον τρόπο με τον οποίο αυτός διαχειριζόταν –ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συγκυρίες– τις παραγωγές της εταιρείας, τους εργαζομένους της και κυρίως την προώθηση του μύθου του ως του αγαπημένου «θείου» όλων των παιδιών του κόσμου. Ο Jack Zipes αναφέρεται στο ίδιο θέμα, επικεντρώνεται όμως κυρίως στην αφηγηματική δομή των κινηματογραφικών παραμυθιών της Disney. Μολονότι αναγνωρίζει ότι ο Ντίσνεϊ καθιέρωσε το κινηματογραφικό παραμύθι ως μορφή τέχνης, θεωρεί ότι, τόσο ο ίδιος όσο και η εταιρεία μετά το θάνατό του απορροφήθηκαν υπερβολικά από την εμπορευματοποίησή των προϊόντων τους και δημιούργησαν μια τυποποιημένη εκδοχή μεταφοράς παραμυθιών που δεν ενθαρρύνει την αυτονομία των μικρών θεατών και δεν προάγει τις δημιουργικές και κριτικές ικανότητές τους. Παραθέ-

τει παραδείγματα άλλων αμερικανών κινηματογραφικών δημιουργών που, μολονότι επηρεάστηκαν όλοι από την Disney, είχαν διαφορετική στάση απέναντι στα παιδιά ως θεατές και δημιούργησαν ταινίες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και επιδιώκουν να τα κάνουν να σκέφτονται κριτικά και να είναι αυτόνομα.

Από την πλευρά των σκηνοθετών, η Πένυ Παναγιωτοπούλου αναφέρεται στην εμπειρία της από την ταινία *Δύσκολοι αποχαιρετισμοί: ο μπαμπάς μου* και συζητά για θέματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή ενός παιδιού στα γυρίσματα μιας ταινίας όπως είναι η επιλογή ενός παιδιού, η σχέση μαζί του πριν, μετά και κατά τη διάρκεια του γυρίσματος. Μέσα από τις αναφορές αυτές αναδύονται θέματα δεοντολογίας και ηθικής σχετικά με το παιδί-ηθοποιός.

Στο θέμα της αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας, στο πλαίσιο του ελληνικού κινηματογράφου, ο Stéphane Sawas μελετά τις αναπαραστάσεις των παιδιών είτε ως αντικείμενου είτε ως υποκειμένου, από τα μελοδράματα και τις κομεντί της μεταπολεμικής περιόδου μέχρι σήμερα. Στο ίδιο χρονικό διάστημα αναφέρεται και ο Χρήστος Μαρινάκης, ο οποίος όμως ασχολείται με την αναπαράσταση των ανάπηρων παιδιών και διερευνά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται το θέμα αυτό από τους Έλληνες κινηματογραφικούς δημιουργούς στις ελάχιστες (8) ταινίες που καταγράφηκαν σε σχέση με τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα αναπηρίας στα διάφορα ιστορικοκοινωνικά πλαίσια. Η Μένη Τσίγκρα, από την πλευρά της, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστώνται σε επιλεγμένες ταινίες του Σύγχρονου Ελληνικού Κινηματογράφου εκδοχές ενός ρόλου, του παιδιού-μαθητή, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στην ανάλυση των σχέσεων των παιδιών πρώων με το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία ευρύτερα. Τα ίδια διπολικά συστήματα σχέσεων «σχολείο-μαθητές», «οικογένεια-παιδιά», «ενήλικοι-ανήλικοι» αναλύονται και από τη Χριστίνα Σιδηροπούλου, η οποία όμως αναφέρεται στο γαλλικό κινηματογράφο και συνδέει, μέσα από το παράδειγμα του Φρανσουά Τρυφώ, ζητήματα αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας και κινηματογραφικής γλώσσας. Τέλος, η Χριστίνα Αδάμου, αντλώντας εννοιολογικά εργαλεία από τις θεωρίες του δεύτερου φεμινιστικού κινήματος και από τη θεωρία των ειδών, διερευνά τα πολιτισμικά στερεότυπα που περιβάλλουν τα φύλα σε μια σύγχρονη διάσημη κινηματογραφική παραγωγή, όπως αυτή του Χάρι Πότερ.

Το αφιέρωμα κλείνει, όπως είναι αναμενόμενο σε ένα εκπαιδευτικό περιοδικό, με θέματα εκπαίδευσης στον κινηματογράφο. Επιλέχτηκε να μεταφραστούν τα δύο πρώτα κεφάλαια από το βιβλίο *Look again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year-olds*, που έχει εκδώσει το Τμήμα Εκπαίδευσης του BFI (Βρετανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου-Τμήμα Εκπαίδευσης), μια από τις πιο αξιόπιστες πηγές στον κόσμο σε θέματα εκπαίδευσης στα ΜΜΕ· βιβλίο το οποίο αφορά παιδιά ηλικίας 3 έως 11 ετών με στόχο να βοηθηθούν –κατά την άποψή μας– όσοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στον κινηματογράφο. Στο πρώτο κεφάλαιο αναδεικνύεται η σημασία της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα, καθώς τίθενται και αναλύονται τα βασικά επιχειρήματα υπέρ της ένταξης της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών μικρής ηλικίας, ενώ στο δεύτερο προτείνονται ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας στην κινούμενη εικόνα ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί. Χρήσιμο μπο-

ρεί να αποδειχτεί για τους εκπαιδευτικούς και το γλωσσάρι που βρίσκεται στο τέλος του αφιερώματος με τους συνηθέστερους όρους που αναφέρονται σε αισθητικές και τεχνικές έννοιες της κινηματογραφικής έκφρασης. Το αφιέρωμα κλείνει με ένα ευρητήριο-φιλμογραφία των ταινιών για/με παιδιά στις οποίες αναφέρονται οι συγγραφείς του αφιερώματος.

Για την πραγματοποίηση του αφιερώματος *Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος* απευθυνθήκαμε σε ανθρώπους οι οποίοι συνέβαλαν, ο καθένας με την ιδιότητά του, στην έκδοση του παρόντος τόμου. Ευχαριστούμε, λοιπόν, θερμά: Τον πρόεδρο της Διοικούσας της Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ, Νεκτάριο Στελλάκη και τα μέλη της συτακτικής επιτροπής του περιοδικού που μας πρότειναν την επιμέλεια αυτού του αφιερώματος. Τους συγγραφείς αυτού του τόμου που μας εμπιστεύτηκαν τα κείμενά τους και ιδιαίτερα τον Jacques Zipes, τον Stephane Sawas και τους υπεύθυνους του BFI που μας επέτρεψαν να μεταφράσουμε τα κείμενά τους, τον Ian Wocjik Andrews που έγραψε ένα άρθρο ειδικά γι' αυτό το αφιέρωμα και την Πένυ Παναγιωτοπούλου που απάντησε ευγενικά στις ερωτήσεις μας. Τη μεταφράστρια των κειμένων, Γιάννα Σκαρβέλη, που έφερε σε πέρας το δύσκολο έργο της μετάφρασης ιδιαίτερα απαιτητικών κειμένων. Τον σκηνοθέτη Μένη Θεοδωρίδη, που με την εμπειρία του πάνω στο αντικείμενο του αφιερώματος όχι μόνο μας στήριξε με τις γνώσεις του σ' αυτή την προσπάθεια, αλλά και συνέταξε το «γλωσσάρι» του αφιερώματος. Τέλος, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στον εκδοτικό οίκο Ελληνικά Γράμματα για την εξαιρετική συνεργασία.

**Κούρτη Ευαγγελία,
Σιδηροπούλου Χριστίνα,
Τσίγκρα Μένη**

Βιβλιογραφία

- Αθανασάτου, Ι. (2006). Η συγκριτική προσέγγιση του παιδιού στον ελληνικό κινηματογράφο και σε ταινίες του ιταλικού νεορεαλισμού. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.) «Πιάσε με αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 27-42). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Αριές, Φ. (1973). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Μιφρ. Γ. Αναστασοπούλου. Αθήνα: Γλάρος. 1990.
- Baton-Hervé, E. (1999). Les enfants téléspectateurs. Prénance des représentations médiatiques et amnésie de la recherche. *Réseau*, 92-93, 203-216.
- Bazalgette, C. & Staples, T. (1995). Unshrinking the kids: Children's Cinema and the Family Film. In C. Bazalgette & D. Buckingham (Eds.) *In front of the children, Screen Entertainment and Young Audience* (pp. 92-108). London: bfi.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Μιφρ. Ι. Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 2008.

- Buckingham, D. (2007). Μορφές αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του Διαδικτύου. Στο Μ. Ντάβου (Επιμ.) Αφιέρωμα: Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 13-29.
- Critcher, (2008). Making Waves: Historical Aspects of Public Debate about Children and Mass Media. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.). *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 91-104). London: Sage.
- deCordova, R. (2002). Ethnography and exhibition: The child audience, the Hays Office, and Saturday matinees. In G. Waller (Ed.). *Movie going in America: A sourcebook in the History of film exhibition* (pp. 159-169). Oxford: Blackwell.
- Δελβερούδη, Ε.Α. (2004). *Οι νέοι στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου 1948-1974*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών - Ε.Ι.Ε..
- Θεοδοσίου, Ν. & Σπύρου, Δ. (2001). *Το παιδί στον ελληνικό κινηματογράφο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεανικό Πλάνο.
- Θεοδώρου, Β., Μουμουλίδου, Μ., & Οικονομίδου, Α. (Επιμ.). (2006). «Πιάσε με αν μπορείς...» *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Herbert, S. (2000). (Ed.). *A History of Early Film*. Vol. 3. London: Routledge.
- James, A. & Prout, A. (1990). (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- Jowett, G.S., Jarvie, I.C., & Fuller, K.H. (1996). *Children and the Movies: Media Influence and the Payne Fund Controversy*. New York & Cambridge: Cambridge University Press.
- Κολοβός, Ν. (1999). *Κινηματογράφος. Η τέχνη της βιομηχανίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κούρτη, Ε. (2008). Εισαγωγή. Στο D. Buckingham. *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Μτφρ. Ι. Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2009). *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marié, M., (2000). *La Nouvelle vague. Une école artistique*. Paris: Nathan/Université.
- McKernan, L. (2007). 'Only the screen was silent . . .' Memories of children's cinema-going in London before the First World War. *Film Studies* 10, 1-20.
- Παγουλάτος, Α. (1998). Ο Ιταλικός Νεορεαλισμός τα παιδιά και οι νέοι. Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Αρχαίας Ολυμπίας. *Το παιδί στον Ιταλικό Νεορεαλισμό* (σσ. 10-23), Νομαρχιακή αυτοδιοίκηση Ηλείας/Ηλειακή Α.Ε.
- Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (2001). *Παιδί και κινηματογράφος*. Αθήνα: Σαββάλας
- Ραφανλίδης, Β. (1984). *Φιλμοκατασκευή. Μια μέθοδος ανάγνωσης του φιλμ*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Σκοπετέας, Γ. (2002). Εγκαθίδρυση της μοντέρνας πρακτικής. Στο Δ. Λεβεντάκος (Επιμ.). *Οπτικοακουστική κουλτούρα-Ανιχνεύοντας τον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 51-66). Αθήνα: Εταιρεία Ελλήνων Σκηνοθετών, Κέντρο Οπτικοακουστικών Μελετών.
- Smith, S. (2005). *Children, cinema and censorship: from Dracula to the Dead End Kids*. London: I B Tauris.
- Sorlin, P. (1977). *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου*. Μτφρ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχιμο. 2006.
- Staples, T. (1997). *All Pals Together*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Σπύρου, Δ. (2004). *Τα παιδιά στις ταινίες του Φρανσουά Τρυφό*. Αθήνα: Νεανικό Πλάνο.
- Σπύρου, Δ. (1998). Ο κόσμος μέσα από τα μάτια των παιδιών. Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Αρχαίας Ολυμπίας. *Το παιδί στον Ιταλικό Νεορεαλισμό* (σσ. 5-9), Νομαρχιακή αυτοδιοίκηση Ηλείας/Ηλειακή Α.Ε.

- Σύγχρονη Εκπαίδευση, (2005). Φάκελος εργασίας: Κινηματογράφος και Εκπαίδευση. 142, 43-107.
- Wojcik-Andrews, I. (2000). *Children's films: history, ideology, pedagogy, theory*. London, New York: Garland Publishing, Inc.
- Wolfenstein, M. (1955). The Image of the Child in Contemporary Films. In Mead, M., & Wolfenstein, M. (Eds). (1955) *Childhood in Contemporary Cultures* (pp. 277-293). Chicago: University of Chicago Press.

Κινηματογράφος και παιδί. Μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου

Περίληψη

Η παρούσα πρόταση για χαρτογράφηση των θεμάτων που συνδέουν τον κινηματογράφο με τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, αποτελεί μια προσπάθεια «να γνωριστούμε καλύτερα» όσοι, προσεγγίζοντας το χώρο αυτόν από διαφορετικές αφετηρίες, πραγματοποιούμε έρευνα ή σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έγινε προσπάθεια να καταγραφούν και να ταξινομηθούν (συχνά με απλή συνοπτική παράθεση) όλες οι πιθανές όψεις του θέματος «Κινηματογράφος και παιδί», καθώς και κάποιοι προτεινόμενοι τρόποι μελέτης τους. Βέβαια, μελετώντας τις παιδαγωγικές διαστάσεις ενός κοινωνικού και καλλιτεχνικού χώρου μεγάλης επιρροής, όπως είναι ο κινηματογράφος, ανακύπτει το γνωστό ερώτημα εγκυρότητας: ποια οπτική είναι η πιο έγκυρη; Αυτή του δημιουργού κινηματογραφικών ταινιών για παιδιά ή αυτή του θεωρητικού μελετητή και ιστορικού ή του κριτικού κινηματογράφου ή μήπως αυτή του παιδαγωγού ή του κοινωνικού επιστήμονα ή, τέλος, του ψυχολόγου; Πρόκειται για ερώτημα δίχως απάντηση, καθώς όλες οι παραπάνω διαφορετικές οπτικές συνδέονται και το αντικείμενό τους διαρκώς εξελίσσεται και περιλαμβάνει πλήθος παραμέτρων που αλληλεπιδρούν. Πρόθεση λοιπόν μιας τέτοιας «χαρτογράφησης» θα μπορούσε να είναι η προτροπή προς κάθε κατεύθυνση (καλλιτέχνες που απευθύνονται σε παιδιά, ερευνητές, μελετητές κ.λπ.) να ενδιαφερθούν για τις προσεγγίσεις και τα μεθοδολογικά εργαλεία της «άλλης» και μάλιστα της «πιο νέρα» οπτικής.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογράφος, παιδί, έρευνα, κινηματογραφική παιδεία.

Cinema and children. An attempt to develop the field's chart

Abstract

This present «chart» of issues relating cinema with the study of childhood, is the result of an effort «to get to know each other» among people who, having different starting points, may approach this field being engaged in research or educational activities. Care has been taken to classify (sometimes just by recording different cases briefly) all possible aspects of the area «Cinema and children» as well as to suggest some possible ways of studying them. Actually,

studying the pedagogical dimensions of a highly influential field such as cinema, with roots both in arts and society, often raises a familiar question of validity: whose point of view is the most valid? The point of view of a filmmaker or the one expressed by a film expert or a film critic or even the view of a social scientist or a psychologist? It refers to a question with no answer, as all above views are closely related and their object is continuously evolving, embracing a number of transacting variables. The intention of this present «chart» would be to suggest to those from different perspectives (filmmakers addressing to children, researchers and academics etc.) that it might be worthwhile to become aware of views and methodological tools coming from «another» viewpoint, particularly from the most «remote» ones.

Key words: cinema, children, research, cinema education.

Σε τι μπορεί να χρησιμεύσει η χαρτογράφηση ενός χώρου; Σύμφωνα με τα ...καθ' ημάς –ιδιαίτερα στο χώρο της οπτικοακουστικής παιδείας– «καθένας κοιτάζει τη δική του γειτονιά και δεν έχει καμιά όρεξη να ανακατεύεται σε ξένες γειτονιές!» Τι κερδίζει λοιπόν κανείς αν, παρατηρώντας από ψηλά, κατανοήσει το σχήμα της γειτονιάς του και τη θέση της μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανάμεσα σε άλλες γειτονιές λιγότερο ή περισσότερο απομακρυσμένες; Τι κερδίζει αν, διασχίζοντας συστηματικά τη γειτονιά του και τις γύρω γειτονιές, εντοπίσει ποιοτικά χαρακτηριστικά, ιδιαιτερότητες και συνάψεις; Τι κερδίζει, δηλαδή, αν εντοπίσει τυχόν κατανομή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών σε τμήματα της γειτονιάς του ή ακόμα αν διαπιστώσει ότι κάποια στοιχεία της δικής του γειτονιάς αποτελούν ταυτόχρονα και στοιχεία μιας διπλανής γειτονιάς;

Θεωρώντας τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα εντελώς προφανείς, πιστεύω ότι μια πρώτη, ελάχιστη αντίδραση στους κάθε λογής αυτοπροσδιορισμούς που κυκλοφορούν στον υπό συζήτηση χώρο, επιβάλλεται να είναι μια πρόταση συνολικής θεώρησης των επιμέρους θεμάτων και των μεταξύ τους σχέσεων. Προχωρώ λοιπόν στο εγχείρημα μιας προτεινόμενης χαρτογράφησης του χώρου «Κινηματογράφος και Παιδί» μη λησμονώντας, βέβαια, ότι κάθε χαρτογράφηση δεν είναι παρά μια εντελώς υποκειμενική πρόταση ανάγνωσης ενός χώρου.¹

Θα ξεκινήσουμε εξετάζοντας τις πιθανές όψεις που προκύπτουν από τη σχέση των παιδιών με το κινηματογραφικό προϊόν· δηλαδή τις ταινίες.

1. Τα παιδιά μέσα στις ταινίες

1.1. Η παιδική ηλικία ως αντικείμενο αναπαράστασης

Με την οπτική αυτή μπορεί κανείς να μελετήσει πάρα πολλές ταινίες που είτε αναφέρονται ευθέως σε ήρωες-παιδιά, είτε παρουσιάζουν κοινωνικές καταστάσεις όπου,

1. Για διευκόλυνση του αναγνώστη, στο τέλος του κειμένου παρατίθεται –ως χάριτος– ένα συνοπτικό διάγραμμα των ενοτήτων που καταγράφονται.

σε κάποιο βαθμό, γίνονται αναφορές στην παιδική ηλικία. Η σχετική έρευνα μπορεί να οργανωθεί με πάρα πολλούς τρόπους:

- *αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στο έργο διαφόρων δημιουργών*, ως ενδείξεις για την ιδιοσυγκρασία και την προσωπικότητα του αντίστοιχου δημιουργού ή ακόμα ως ενδείξεις για τις ιδεολογικές του τοποθετήσεις και στάσεις. Στην ίδια κατεύθυνση θα αναζητηθούν η αισθητική και οι συμβολισμοί που ένας δημιουργός επιλέγει, όταν αναφέρεται στην παιδική ηλικία.
- *αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας σε μια ορισμένη ομάδα ταινιών* (ταινίες μιας συγκεκριμένης περιόδου ή εθνικής σχολής σε κάποια περίοδο κ.λπ.). Πρόκειται για τα κατ' εξοχήν θέματα που θα ερευνηθούν με κοινωνιολογικά εργαλεία ανάλυσης, όπου το ιστορικό πλαίσιο παραγωγής μιας ταινίας και τυχόν συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα (τα οποία μπορεί να λειτουργούν ερμηνευτικά για χαρακτηριστικά σημεία της ταινίας), εγείρουν πολύ ενδιαφέροντα ερωτήματα. Ας μην ξεχνάμε ότι, ακόμα και σε μια ταινία που αναφέρεται στο παρελθόν, οι κάθε είδους αναπαραστάσεις αποτελούν ασφαλείς ενδείξεις για την «οπτική» όχι της εποχής στην οποία η ταινία αναφέρεται, αλλά της εποχής στην οποία η ταινία γυρίστηκε.
- *αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας σε ένα συγκεκριμένο είδος (genre) ή και μορφή (form) ταινιών*. Για παράδειγμα, αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας σε κωμωδίες, σε γουέστερν, σε μιούζικαλ κ.λπ. ή ακόμα σε ντοκιμαντέρ ή σε διαφημιστικά «σποτ» μιας κατηγορίας προϊόντων ή χρονικής περιόδου.

Φυσικά μπορούν να προκύψουν πάρα πολλοί συνδυασμοί όλων των παραπάνω. Είναι φανερό πως οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στον κινηματογράφο, καθώς η σχετική έρευνα δεν υπαγορεύει προτάσεις για εφαρμογή, γοπεύουν τους ερευνητές.² Όμως οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στον κινηματογράφο, συνεπάγονται και μια άλλη περιοχική μελέτη:

1.2. Το παιδί ως υποκείμενο μιας αναπαράστασης

Δηλαδή θέματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή ενός παιδιού στα γυρίσματα μιας ταινίας:

- το παιδί-ηθοποιός και το εργασιακό του περιβάλλον,
- οι νομικές όψεις της απασχόλησης ενός παιδιού-ηθοποιού,
- οι σχέσεις του παιδιού-ηθοποιού με τους συντελεστές της ταινίας,
- η σχέση του παιδιού-ηθοποιού με το σκηνοθέτη. Θέματα διδασκαλίας και ερμηνείας του ρόλου,
- οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού-ηθοποιού,
- το σχολικό περιβάλλον του παιδιού-ηθοποιού,
- η πιθανή επίδραση της εμπειρίας του παιδιού-ηθοποιού (το οποίο ενδέχεται να υποδύεται έναν ρόλο πολύ διαφορετικό από τα μέχρι τότε βιώματά του), στην παραπέρα ζωή του και στη συναισθηματική του συγκρότηση,

2. Για περαιτέρω βιβλιογραφία αναφορικά με την έρευνα των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας στον κινηματογράφο, βλ. Παγουλάτος (1998), Δελβερούδη (2004), Σπύρου (2004), Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου (2006).

- η επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας του παιδιού-ηθοποιού στον επαγγελματικό του προσανατολισμό.

Συναφή, αλλά όχι ίδια, είναι και τα ερωτήματα που θα θέσουμε όταν ένα παιδί είναι ήρωας ενός ντοκιμαντέρ το οποίο αναφέρεται στη ζωή του. Ακόμη, μια σειρά ερωτημάτων προκύπτουν από τη συμμετοχή παιδιών σε διαφημιστικές ταινίες. Πέρα δηλαδή από τα γενικότερα παιδαγωγικά ερωτήματα που αναφέρονται σε παιδιά-επαγγελματίες με κανονική αμοιβή, εγείρονται και ειδικότερα ερωτήματα όπως:

- πώς και πόσο επηρεάζεται η προσωπικότητα ενός παιδιού από το γεγονός ότι η επαγγελματική του επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητά του να παρουσιάζει κάποια προϊόντα ως ελκυστικά;
- πώς και πόσο επηρεάζεται η προσωπικότητα ενός παιδιού από το γεγονός ότι τα διαφημιζόμενα προϊόντα, κατά κανόνα, αντανακλούν έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής;

Για λόγους οικονομίας κρίνω σκόπιμο να περιοριστούμε στο σχηματικό χώρο «κινηματογράφος» και να μην επεκταθούμε στη συμμετοχή παιδιών σε παρεμφερή είδη οπτικοακουστικών προϊόντων, όπως είναι τα τηλεοπτικά σόου κ.λπ.

2. Τα παιδιά παρακολουθούν ταινίες

Το παιδί ως θεατής-δέκτης-καταναλωτής κινηματογραφικών ταινιών (ως κοινό). Είναι απαραίτητο, εδώ να αναφερθούμε στο σύνολο της κινηματογραφικής παραγωγής, καθώς τα παιδιά έχουν πρόσβαση σχεδόν σε όλα τα είδη ταινιών.

2.1. Το πλαίσιο παρακολούθησης

Το πλαίσιο παρακολούθησης μιας κινηματογραφικής ταινίας από παιδιά μπορεί να ποικίλλει:

- Μπορεί να είναι το σπίτι και η παρακολούθηση να γίνεται από τηλεόραση ατομικά, ή μαζί με άλλα μέλη της οικογένειας ή παρέα συνομηλίκων.
- Συνήθως το πλαίσιο παρακολούθησης είναι η κινηματογραφική αίθουσα σε συνδυασμό με τις παραπάνω εκδοχές συν-θεατών, οι οποίες δίνουν περισσότερη έμφαση είτε στην ανέμελη ψυχαγωγία και είτε σε κάποιας μορφής «συναισθηματική πειθαρχία». Μπορεί ακόμα να πρόκειται για ειδική κινηματογραφική προβολή σε σχολικό κοινό, ενταγμένη στις προβλεπόμενες εκδηλώσεις πολιτισμού.
- Μπορεί, τέλος, να είναι μια εκπαιδευτική προβολή που γίνεται μέσα σε σχολική αίθουσα.

Η μελέτη των ειδικών συνθηκών και του πλαισίου κάθε προβολής, συχνά, αναδεικνύει παραμέτρους που επηρεάζουν καθοριστικά την πρόσληψη της ταινίας.

2.2. Θέματα πρόσληψης

Κάθε θεατής μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι ένας μοναδικός αναγνώστης της ται-

νίας αυτής σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία του, τη διάθεσή του, τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις του αλλά και τη γενικότερη κοινωνική και πολιτισμική του ταυτότητα. Ταυτόχρονα η έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει τη μαζικότητα πρόσληψης διαφόρων οπτικοακουστικών κειμένων κατά κατηγορίες θεατών. Παράμετροι, όπως η ηλικία και η νεανική κουλτούρα, ενδεχομένως διαφοροποιούν τα παιδιά από ένα γενικευμένο κοινό ενηλίκων και η διερεύνησή τους παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς διαπιστώνει τη δυσαρμονία μεταξύ του κοινού στο οποίο μια ταινία απευθύνεται (εννοούμενου θεατή) και του πραγματικού θεατή που τυχόν αποτελεί το επιλεγμένο δείγμα μιας έρευνας. Στην ίδια άλλωστε δυσαρμονία αποδίδονται πολλά προβλήματα ανάγνωσης και πρόσληψης μιας ταινίας. Η διαλεκτική σχέση μεταξύ αφενός της μοναδικότητας κάθε παιδιού-θεατή και αφετέρου της ταξινόμησής του σε κατηγορίες θεατών με ενιαίες αντιδράσεις και ομοιογένεια πρόσληψης είναι θέμα προσεκτικής επιλογής και μεθοδολογικής διαπραγμάτευσης. Εφόσον αυτή εξαρχώς οριστεί με συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα που τη λαμβάνουν υπόψη μπορούν να είναι ιδιαίτερα γόνιμα.

Για παράδειγμα, μπορούν να τεθούν ερωτήματα τα οποία διερευνούν τον ιδιαίτερο τρόπο που συγκεκριμένες ομάδες παιδιών-θεατών αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τη συμπεριφορά των ηρώων μιας ταινίας. Πώς προσλαμβάνουν τα παιδιά τους αγαπημένους τους ήρωες; Αξιολογούν τα χαρακτηριστικά τους με τον ίδιο τρόπο που οι ενήλικοι αξιολογούν - προσλαμβάνουν τους ήρωες αυτούς;³

Σε τέτοιου είδους ερωτήματα και σε άλλα συναφή, πολύτιμα εργαλεία διερεύνησης θα μπορούσαν να είναι: η ανάλυση διαλόγων οι οποίοι αναπτύσσονται σε μικρές ομάδες παιδιών που συζητούν πάνω σε προκαθορισμένους θεματικούς άξονες, η ανάλυση θεατρικού παιχνιδιού πάνω σε θέματα και καταστάσεις από συγκεκριμένες σκηνές ταινιών που παρακολούθησαν τα παιδιά, αλλά και πλάγιες ερωτήσεις που διερευνούν θέματα προσωπικών στάσεων του τύπου: «αν ο Χάρι Πότερ ήταν συμμαθητής σου, ποια θα ήταν τα αγαπημένα του μαθήματα;» ή «όταν ο Χάρι Πότερ ζούσε στο σπίτι των συγγενών του, στο Λονδίνο, θα έκανε παρέα με μεταναστούπολα;» ή ακόμα κλίμακες Likert του τύπου «ο Σούπερμαν έκανε καλά που προτίμησε να σώσει το τρένο, παρά να προστατέψει το σπίτι του;» (διαφωνώ - μάλλον διαφωνώ - αναποφάσιτος - μάλλον συμφωνώ - συμφωνώ).

Στα θέματα πρόσληψης, εντάσσεται και η έρευνα σχετικά με την πρόσληψη των κινηματογραφικών εκφραστικών μέσων και των κινηματογραφικών συμβάσεων. Η έρευνα αυτή μπορεί να στραφεί προς διάφορες κατευθύνσεις: πρόσληψη των κινηματογραφικών συμβάσεων από πολιτισμικά αποκομμένους πληθυσμούς (θέματα δηλαδή πρώτης εξοικείωσης με το μέσον) ή πρόσληψη από παιδιά πολύ μικρής ηλικίας (π.χ. η πρόσληψη του γενικού ή του κοντινού κάρου στη νηπιακή ηλικία).

3. Για συναφείς έρευνες (πρόσληψη, προτιμήσεις παιδικού κοινού) στην ελληνική βιβλιογραφία, βλ. Φάκελος εργασίας «Κινηματογράφος και Εκπαίδευση» στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (2005).

2.3. Προτιμήσεις του παιδικού κοινού

Μια άλλη ενδιαφέρουσα ερευνητική κατεύθυνση στην περιοχή αυτή είναι οι κινηματογραφικές προτιμήσεις του παιδικού κοινού. Εξετάζοντας διάφορες κατηγορίες παιδικού κοινού (κατά ηλικίες, κατά εθνικότητες, κατά οικονομικοκοινωνικές ή πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις), παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι προτιμήσεις των παιδιών σχετικά με τις ταινίες που επιλέγουν να παρακολουθήσουν αλλά και οι αντιδράσεις τους σε μια ταινία ή μια ομάδα ταινιών. Για παράδειγμα, έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί ότι στα παιδιά αρέσουν οι ταινίες όπου ήρωες-παιδιά δρουν και δικαιώνονται σε έναν κόσμο ενήλικων. Σε ποια έκταση επιβεβαιώνεται κάτι τέτοιο; Ποιους ήρωες επιλέγουν τα παιδιά όταν φαντασιώνονται; Σε ποιο βαθμό (κατά ηλικία και πολιτισμικό πλαίσιο) τα παιδιά παρακολουθούν ταινίες δικής τους επιλογής; Αν αυτό συμβαίνει σπάνια για προβολές μέσα σε κινηματογραφικές αίθουσες, μήπως συμβαίνει συχνότερα για προβολές κινηματογραφικών ταινιών από τηλεόραση ή DVD μέσα στο σπίτι; Από ποιους παράγοντες (διαφήμιση, συνομήλικοι, παρότρυνση εκπαιδευτικών, καθοδήγηση γονέων κ.λπ.) καθορίζονται οι επιλογές των παιδιών;

2.4. Θέματα αγωγής

Τι προσφέρει στα παιδιά η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών; Θα μπορούσαμε αντίστοιχα να αναρωτηθούμε, τι προσφέρει στα παιδιά η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων; Τι προσφέρει στα παιδιά η επαφή με έργα τέχνης; Η ατελέστερη (μήπως και αφελέστερη;) απάντηση είναι ...αισθητική καλλιέργεια!

Η επαφή με την τέχνη είναι ίσως η μόνη ευκαιρία που έχουν τα παιδιά να στοχαστούν ελεύθερα για τα μεγάλα θέματα της ζωής και του πολιτισμού. Να αναγάγουν δηλαδή τα θέματα της καθημερινότητάς τους σε προβληματισμούς σχετικά με την κοινωνία όπου ζουν και τη θέση τους ως πολιτών μέσα σ' αυτήν. Ας σταματήσουμε εδώ, επισημαίνοντας μόνον ότι σε ένα πλαίσιο τυποποιημένης διαπαιδαγώγησης, όπως το σημερινό, όπου το σχολείο –όπως προβλέπεται– αναπαράγει τις κρατούσες αντιλήψεις και η εξωσχολική ψυχαγωγία καθορίζεται από κυρίαρχες μορφές αισθητικής και έκφρασης, η επαφή με έργα τέχνης και ιδιαίτερα με μορφές κινηματογραφικής αφήγησης πέρα από αυτές που χαρακτηρίζουν τη βιομηχανία της ψυχαγωγίας, παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για εξοικείωση με εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και επικοινωνίας.

Όπως φανερώνει ο παρακάτω ενδεικτικός προβληματισμός, οι διαστάσεις που αναδύονται όταν οι κινηματογραφικές ταινίες εξεταστούν από τη σκοπιά της αγωγής, είναι πάρα πολλές:

2.4.1. Επιδράσεις στη συμπεριφορά των παιδιών

- Πώς λειτουργούν οι μηχανισμοί ταύτισης (με τους ήρωες μιας κινηματογραφικής αφήγησης) στην παιδική ηλικία; είναι πράγματι τόσο γραμμικοί όσο οι περισσότεροι «ανησυχούντες» πιστεύουν;
- Η τυχόν αντανάκλαση θεμάτων βίας στο παιδικό παιχνίδι (μετά από την παρακολούθηση σχετικών σκηνών) συνιστά πραγματικά ανησυχητική επιρροή στη συ-

μπεριφορά των παιδιών; Δηλαδή παιχνίδι με θεματικό πλαίσιο τη βία (όπως, Πέρσες-Σπαρτιάτες, κλέφτες-αστυνομικοί, εισβολείς-υπερασπιστές, καλοί-κακοί κ.λπ.), συνεπάγεται απαραίτητα βίαιες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και –πολύ πιο σημαντικό– βίαιη συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή;

- Πώς επηρεάζεται η συμπεριφορά των παιδιών από την παρακολούθηση ταινιών που προβάλλουν ορισμένα πρότυπα και τρόπους ζωής; Η παρακολούθηση ταινιών που χαρακτηρίζονται από έντονες στερεοτυπικές αντιλήψεις αποτελούν για το παιδί-δέκτη επιβεβαίωση και ενίσχυση των στερεοτύπων αυτών στην καθημερινή του συμπεριφορά;

Για όλα τα παραπάνω βέβαια, η σχετική έρευνα έχει από χρόνια μετατοπιστεί στο χώρο της τηλεόρασης.

2.4.2. Παιδαγωγικό μοντέλο επιλογής και προβολής ταινιών

- Ποιες είναι οι πιο κατάλληλες ταινίες για κάθε ηλικία;
- Πώς μπορούν να εξασφαλιστούν οι παιδαγωγικά βέλτιστες προϋποθέσεις παρακολούθησης των κινηματογραφικών ταινιών από μαθητές;
- Χρειάζεται καθοδήγηση πριν και μετά την προβολή;
- Υπάρχουν προτάσεις για δραστηριότητες με αφορμή την παρακολούθηση μιας ταινίας;
- Υπάρχουν πρότυπα για συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό;
- Ενδιαφέρον εδώ παρουσιάζει και η μελέτη των αντιλήψεων των γονιών για το τι θεωρούν παιδαγωγικά επιθυμητή ταινία.

2.4.3. Θεσμικό πλαίσιο από τη σκοπιά της αγωγής

- Πώς ορίζει η πολιτεία την παιδαγωγικά επιθυμητή ταινία;
- Υπάρχουν ταινίες που πρέπει να αποφεύγονται;
- Χρειάζονται προστατευτικές διατάξεις για ορισμένες ηλικιακές κατηγορίες παιδιών;
- Πόσο λειτουργικό μπορεί να είναι το θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρισμού των κινηματογραφικών ταινιών ως κατάλληλων ή ακατάλληλων;
- Πόσο λειτουργικό μπορεί να είναι το θεσμικό πλαίσιο μιας επιτροπής η οποία ορίζει τις ταινίες που θεωρούνται κατάλληλες για το μαθητικό κοινό (θεσμός του ΥΠ.Ε.Π.Θ.); Ας επισημανθεί ότι, αν εξαιρέσει κανείς έναν αριθμό σημαντικών, εκτός κυκλώματος ταινιών που προέρχονται από το Φεστιβάλ Ολυμπίας, πρόκειται για έναν μηχανισμό δυνητικού «ελέγχου», ο οποίος «χαριζιλικώνει» διάφορους διανομείς ταινιών παραμερίζοντας σπουδαίες ταινίες του παγκόσμιου κινηματογράφου, οι οποίες –επειδή κανείς δεν τις υπέβαλε για άδεια– απλώς δεν προβλέπονται στους καταλόγους καταλληλότητας!

Πιστεύω πως η ακαδημαϊκή έρευνα δεν έχει μέχρι σήμερα προθυμοποιηθεί ώστε να δοθούν απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήματα που εμπεριέχουν ιδεολογικές επιλογές και προτάσεις για χάραξη πολιτικής. Ωστόσο τα ερωτήματα αυτά κυριαρχούν στη σχολική πράξη και η έλλειψη έγκυρων απαντήσεων αφήνει εκπαιδευτικούς και γονείς στο έλεος δημοσιογραφικών (ενίοτε και θρησκευτικών!) εκτιμήσεων ή ιδιοτελών πρωτοβουλιών από ιδιωτικές επιχειρήσεις.

2.5. Θέματα κινηματογραφικής παιδείας (σε απόλυτη σύνδεση με το 3)

Οι παραπάνω κόμβοι προβληματισμού αναπόφευκτα θέτουν το θέμα της *κινηματογραφικής παιδείας*. Ενός πλαισίου δηλαδή που, μέσα στο προβλεπόμενο Πρόγραμμα Σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, θα φέρει τα παιδιά σε επαφή με την κινηματογραφική έκφραση. Ο (χαρτογραφικός) στόχος του παρόντος κειμένου επιτρέπει μονάχα την παράθεση των κυριότερων, ίσως, ερωτημάτων που συνδέονται με το θέμα αυτό:

- Κινηματογραφική παιδεία ως μάθημα επιλογής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή μήπως κινηματογραφική παιδεία για όλους τους μαθητές σε ολόκληρη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης; και πιο πέρα: εξειδικευμένο μάθημα κινηματογράφου ή δραστηριότητες κινηματογράφου ενταγμένες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών; Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να είναι η παρακολούθηση ταινιών εκτός σχολείου ως εκδηλώσεις πολιτισμού, η θέαση και μελέτη αποσπασμάτων από κινηματογραφικά έργα στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων, η παραγωγή μικρών κινηματογραφικών δοκιμών στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων, ή η παραγωγή ανεξάρτητων μαθητικών ταινιών από ομάδες μαθητών. Άραγε υπάρχουν προτάσεις τέτοιου είδους δραστηριοτήτων για όλες τις ηλικίες;
- Αυτόνομη κινηματογραφική παιδεία ή ευρύτερη οπτικοακουστική παιδεία⁴ που καλύπτει αφενός και άλλες μορφές καλλιτεχνικής οπτικοακουστικής έκφρασης (φωτογραφία, κινούμενο σχέδιο, φωτοκόμικς – φωτοαφηγήσεις, δημιουργική ηχογράφηση, βιντεοάρι κ.λπ.) και αφετέρου δραστηριότητες κριτικής αντιμετώπισης των προϊόντων των ΜΜΕ; Ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αυτών κατά ηλικίες;
- Σε σύνδεση με τα παραπάνω: οι διδάσκοντες θα είναι σκηνοθέτες-καθηγητές κινηματογράφου ή εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που θα αξιοποιούν τις προβλεπόμενες ευκαιρίες για κινηματογραφικές δραστηριότητες στο μάθημά τους; Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούν να συνεργάζονται και με επαγγελματίες-επισκέπτες από το χώρο του κινηματογράφου;
- Η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών μέσα στην τάξη αναφέρεται ουσιαστικά σε εκπαιδευτικές ταινίες και ντοκιμαντέρ ή θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα ήδη του κινηματογράφου;⁵
- Με ποια οπτική μπορεί η μελέτη κινηματογραφικών ταινιών μέσα στο σχολείο να είναι γόνιμη;
 - Με πρόσθετες πληροφορίες για τους ηθοποιούς, το σκηνοθέτη και τις συνθήκες παραγωγής της ταινίας;
 - Πόσο μπορούν να συμβάλουν εκδηλώσεις με προσκεκλημένους συντελεστές της ταινίας;

4. Προτεινόμενη βιβλιογραφία για θέματα οπτικοακουστικής παιδείας: Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2001), Χαραμής (2001), Θεοδωρίδης (2002), Craggs (2003), Κούρτη (2003, 2004), Buckingham (2007), Ντάβου (2008).

5. Για σχετικό προβληματισμό, βλ. Μαυροσκούφης (2005), Μπάρμπας & Παρασκευόπουλος (2008).

- Πόσο συμβάλλει, στις περιπτώσεις αυτές, ο λόγος που προέρχεται από κριτικούς και θεωρητικούς του κινηματογράφου;⁶
- Με προετοιμασμένα ερωτήματα που θέτουν το πλαίσιο (κοινωνικό ή φιλοσοφικό κ.λπ.) της ταινίας και προβλεπόμενη συζήτηση μεταξύ των μαθητών πάνω στα ερωτήματα αυτά;
- Με δραστηριότητες μελέτης των ιδιαίτερων εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί η ταινία;
- Με διακειμενικές δραστηριότητες όπως συγκρίσεις λογοτεχνικών ή θεατρικών έργων με τις αντίστοιχες μεταφορές τους στον κινηματογράφο;
- Με συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών ταινιών από διαφορετικούς σκηνοθέτες, που αναφέρονται στο ίδιο θέμα;
- Με συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών ταινιών του ίδιου δημιουργού;
- Πώς μπορεί να αναπτυχθεί κριτικός λόγος από τους ίδιους τους μαθητές; Πώς μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση αυτή, οι επιτροπές βράβευσης ταινιών από παιδιά και νέους στο πλαίσιο διαφόρων φεστιβάλ και αφιερωμάτων;

Πολλές από τις παραπάνω προτάσεις είναι παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιούνται στο χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας.

- Μπορεί να ολοκληρωθεί ένα πρόγραμμα κινηματογραφικής παιδείας χωρίς να περιλαμβάνει παραγωγή κινηματογραφικού έργου από τα ίδια τα παιδιά⁷;
- Πώς μπορούν να συμβάλουν στην παροχή κινηματογραφικής παιδείας εξωσχολικοί θεσμοί όπως τα κινηματογραφικά φεστιβάλ για μαθητές, το δίκτυο δημοτικών κέντρων υποστήριξης των μαθητικών παραγωγών, η χρηματοδότηση των μαθητικών παραγωγών από κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς;⁸

2.6. Εκπαιδευτικές ταινίες

Σε αντιδιαστολή με την κινηματογραφική παιδεία που εν δυνάμει αξιοποιεί το σύνολο της κινηματογραφικής παραγωγής, μπορούμε να αναφερθούμε στις καθαρά εκπαιδευτικές ταινίες. Πρόκειται για ταινίες με αυστηρά διδακτικούς στόχους, όπως είναι οι εξειδικευμένες ταινίες για τη διδασκαλία διαφόρων θεμάτων από τα προβλεπόμενα γνωστικά αντικείμενα. Θα τις χαρακτηρίσουμε ως εφαρμογές της διδακτικής μεθοδολογίας κάθε μαθήματος και μάλιστα αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας). Σήμερα πια, οι εφαρμογές αυτές έχουν μετεξελιχτεί σε αξιοποίηση σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού και πλοήγηση στο διαδικτυακό χώρο για την κάλυψη των παραπάνω διδακτικών αναγκών.

6. Και οι τρεις παραπάνω προτάσεις περιγράφονται στη διακήρυξη τακτικού ανοικτού διαγωνισμού του ΥΠ.ΠΟ: «Παιδεία - Πολιτισμός: Διοργάνωση εκδηλώσεων για τον κινηματογράφο στα σχολεία», αρ. πρωτ. ΥΠΠΟ/1355/91177/1356, 14/09/2007.

7. Εκτενής καταγραφή του σχετικού προβληματισμού, ακολουθεί στο 3 παρακάτω.

8. Σχετικός προβληματισμός καταγράφεται στο 3 παρακάτω.

3. Τα παιδιά παράγουν κινηματογραφικές ταινίες

Ήδη ανάμεσα στα ερωτήματα για την κινηματογραφική παιδεία που καταγράφηκαν, επισημάνθηκε μια νέα διάσταση στη σχέση των παιδιών με τον κινηματογράφο. Μετά τα παιδιά-ήρωες σε κινηματογραφικές ταινίες, μετά τα παιδιά-καταναλωτές (θεατές - δέκτες - κοινό) κινηματογραφικών ταινιών, μπορούμε να αναφερθούμε στα παιδιά που παράγουν κινηματογραφικές ταινίες. Η οπτικοακουστική έκφραση, δηλαδή η αφήγηση και η διατύπωση νοημάτων με εικόνες και ήχους, ενώ δεν διέπεται από την αυστηρότητα που χαρακτηρίζει το γραπτό λόγο, έχει όμως πολλά από τα γνωρίσματα ενός συστήματος επικοινωνίας όπως η γλώσσα και η γραφή. Μπορεί να αφηγηθεί μια ιστορία με πλοκή άλλοτε αξιοποιώντας τη γραμμική ανάπτυξη και άλλοτε με τρόπο αποσπασματικό, εισάγοντας άλματα στο χρόνο και στο χώρο. Μπορεί να διαφοροποιείται σε είδη οπτικοακουστικών κειμένων, όπως η ποίηση, το δοκίμιο, η αναφορά, η διακήρυξη, η προπαγάνδα, η διαφήμιση, μπορεί να δημιουργεί συμβολισμούς, μεταφορές, παρομοιώσεις, μπορεί να αξιοποιεί τα δικά της υφολογικά και καλογολικά στοιχεία και, φυσικά, η οπτικοακουστική έκφραση διαθέτει αναγνωρίσιμους ρυθμούς και δομές.

Αυτά λοιπόν τα χαρακτηριστικά της οπτικοακουστικής έκφρασης, ενισχύουν την άποψη ότι, προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν με αυτό το κυρίαρχο σύστημα επικοινωνίας, δεν αρκεί να γίνουν κριτικοί καταναλωτές-αναγνώστες των οπτικοακουστικών κειμένων, αλλά πρέπει οπωσδήποτε να αναπτύξουν και δεξιότητες παραγωγής των δικών τους οπτικοακουστικών κειμένων. Να διατυπώσουν δηλαδή το δικό τους οπτικοακουστικό λόγο, προβάλλοντας τις προσωπικές τους απόψεις και σκέψεις. Αξιοποιώντας την επικοινωνιακή τεχνολογία και τα σύγχρονα οπτικοακουστικά εργαλεία, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες ευκαιρίες ώστε, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, να συντάσσουν, να διαμορφώνουν και να δημοσιοποιούν τα δικά τους οπτικοακουστικά κείμενα. Αξίζει ίσως να επισημάνουμε ότι οι διαδικασίες παραγωγής οπτικοακουστικών κειμένων από μαθητές (δηλαδή από συντάκτες οπτικοακουστικών κειμένων που δεν εξαρτώνται άμεσα από την κρατούσα οπτικοακουστική βιομηχανία), παράλληλα με το έργο των ανεξάρτητων καλλιτεχνών και άλλων μικρής εμβέλειας ομάδων παραγωγής ταινιών, συμβάλλουν στην ενίσχυση των εναλλακτικών μορφών οπτικοακουστικής έκφρασης και στη διεύρυνση της οπτικοακουστικής κουλτούρας.

3.1. Στο πλαίσιο των μαθημάτων για όλους τους μαθητές

Οι ευκαιρίες για παραγωγή, από ομάδες μαθητών, μικρών ταινιών που μπορούν να ενταχθούν σε οποιοδήποτε μάθημα, είναι πάρα πολλές:

3.1.1. Σε διάφορα σχολικά projects

- για θέματα ιστορικής μνήμης (καταγραφή αφηγήσεων, μαρτυριών),
- για επισκέψεις σε χώρους κοινωνικής αναφοράς (λαϊκή αγορά, σταθμοί τρένων, λιμάνια, εργοστάσια) ή πολιτισμικής αναφοράς (αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία, ιστορικά κτήρια),

- για θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (έρευνα και συλλογή υλικού σε βιοτόπους, δάση).

Στο πλαίσιο τέτοιων projects μπορούν να γίνουν βιντεοσκοπήσεις συνεντεύξεων, καταγραφές χώρων ή κτηρίων ως υλικό προέρευνας και τεκμηρίωσης που οι μαθητές, αφού συλλέξουν, θα επεξεργαστούν μέσα στη τάξη και ίσως οδηγηθούν σε μια οπτικοακουστική παρουσίαση-ρεπορτάζ σε ευρύτερο κοινό.

3.1.2. Ασκήσεις μικρών ταινιών από ομάδες μαθητών ως εξοικείωση με τα διάφορα είδη ενημερωτικού κινηματογράφου (ρεπορτάζ, δημοσκοπήση, διαφήμιση, προπαγάνδα) όπου, εφόσον δοθούν ευκαιρίες (ίσως σε δραστηριότητες «ευέλικτης ζώνης» ή μαθημάτων προσανατολισμένων σε κοινωνικό προβληματισμό), οι μαθητές μπορούν να επιχειρήσουν μικρές ταινίες, ακολουθώντας την αντίστοιχη επικοινωνιακή μεθοδολογία (καθορισμός της ομάδας-στόχου, ανάλυση στρατηγικής προσέγγισης, διαμόρφωση «κόνσεπτ», μέτρηση αντιδράσεων κοινού).

3.1.3. Στο πλαίσιο γλωσσικών μαθημάτων, ασκήσεις μικρών ταινιών από ομάδες μαθητών, που βασίζονται σε έναν στίχο ή ένα ποίημα ή ένα απόσπασμα λογοτεχνικού έργου, ως δοκιμών σε θέματα οπτικοποίησης λόγου, εκφοράς λόγου παράλληλα με εικόνα ή υποκατάσταση λόγου από άλλα εκφραστικά μέσα.

3.1.4. Μικρές ταινίες animation (πρόκειται για διάφορες απλές τεχνικές με χάρτινες φιγούρες, πλαστελίνη, μικρο-αντικείμενα ή σχέδια κ.λπ.) που επιτρέπουν την ολοκλήρωση πολύ απλών ενοτήτων αφήγησης εξοικειώνοντας τα παιδιά με την ιδέα της «ελεγχόμενης κατασκευής», έννοια που, σε άλλες μορφές οπτικοακουστικών αφηγήσεων –λόγω του «ρεαλισμού» της φωτογραφικής εικόνας και του ήχου– δεν είναι αμέσως προφανής και αντιληπτή. Οι εκφραστικές ασκήσεις του είδους αυτού, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση και τεχνική υποδομή, προσφέρεται και για παιδιά πολύ μικρής ηλικίας.

3.1.5. Καταγραφή, από ομάδα μαθητών, της δημιουργικής προσπάθειας άλλων μαθητικών ομάδων: καταγραφή προετοιμασίας και τελικού αποτελέσματος σε μια μαθητική θεατρική παράσταση, καταγραφή της προπόνησης κάποιων μαθητών-αθλητών και των αντίστοιχων σχολικών αγώνων, καταγραφή προετοιμασίας και τελικού αποτελέσματος για μια σχολική γιορτή, καταγραφή της σχολικής ζωής σε ώρα διαλείμματος, καταγραφή μιας σχολικής εκδρομής κ.λπ.

3.1.6. Φωτοκόμικς-φωτοαφηγήσεις: ως ένα είδος οπτικοακουστικής, προ-κινηματογραφικής άσκησης που προσφέρεται για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ως επισημανθεί και η δημιουργία μικρών *φωτοκόμικς-φωτοαφηγήσεων*, με σειρά διαδοχικών φωτογραφιών, που μπορούν να αναφέρονται σε απλά, καθημερινά θέματα όπως: βουρτίζω τα δόντια μου, φοράω το μπουφάν μου, φοράω τα παπούτσια μου, ποτίζω μια γλάστρα, καθαρίζω ένα φρούτο κ.λπ.

3.2. Ως ελεύθερες δραστηριότητες για ενδιαφερόμενους μαθητές

Πέρα από τις τυχόν «ασκήσεις» παραγωγής οπτικοακουστικών κειμένων στο πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικειμένου της τυπικής εκπαίδευσης που θα προβλέπονται για όλους τους μαθητές, είναι σκόπιμο να κατοχυρωθούν και σχολικές παραγωγές από ομάδες μαθητών οι οποίοι θέλουν να εκφράσουν τις προσωπικές τους καλλιτεχνικές ανησυχίες και απόψεις. Κάνουμε πια λόγο για ανεξάρτητες μαθητικές κινηματογραφικές παραγωγές που, με τη στήριξη κάποιων εκπαιδευτικών και φορέων, πραγματοποιούνται εκτός μαθημάτων (όπως οι σχολικές θεατρικές παραστάσεις) και παρέχουν εξαιρετικές παιδαγωγικές ευκαιρίες πολιτισμού συχνά επηρεάζοντας ολόκληρη τη σχολική κοινότητα σε κατευθύνσεις φιλοσοφικού, κοινωνικού και καλλιτεχνικού στοχασμού. Ακόμα και ταινίες που μπορεί να θεωρηθούν αισθητικά αφελείς ή ευτελείς, εφόσον προέρχονται από συμμαθητές, μπορούν να προκαλέσουν, μέσα στη σχολική κοινότητα, παιδαγωγικά γόνιμες συζητήσεις, αντιπαραθέσεις ή να αποτελέσουν ερέθισμα για νέες αντίστοιχες παραγωγές. Γι' αυτό, η ενίσχυσή τους μέσα από κρατικούς ή και ιδιωτικούς φορείς θέτει μια σειρά από θέματα για το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο στήριξης και ενίσχυσής τους:

- θεσμικό πλαίσιο που να προβλέπει και να ενθαρρύνει τέτοιες σχολικές παραγωγές με πρωτοβουλία μαθητών ή εκπαιδευτικών·
- θεσμικό πλαίσιο οικονομικής στήριξης και παροχής τεχνογνωσίας·
- θεσμικό πλαίσιο στήριξης-ενίσχυσης ειδικών φεστιβάλ, όπου οι μαθητικές παραγωγές μπορούν να προβάλλονται και να διακρίνονται.

Πολλά από τα παραπάνω ήδη λειτουργούν με αποσπασματικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και φορέων, όπως το «Κάμερα - Ζιζάνιο» στο Διεθνές Φεστιβάλ Ολυμπίας, το «Πρώτο Βήμα» στο Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, οι δραστηριότητες EcoKids στο Φεστιβάλ Ecofilms της Ρόδου, τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ελληνικής Ταινιοθήκης, του Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης, της Γ.Γ. Νέας Γενιάς και κ.ά., που σίγουρα συμβάλλουν στην απόκτηση εμπειρίας και σχετικής τεχνογνωσίας. Δεν έχει όμως παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη πρόταση οπτικοακουστικής παιδείας για συστηματικές παρεμβάσεις σε εθνική κλίμακα.

Με αφορμή τις ταινίες που παράγουν παιδιά, ανοίγεται μια ακόμα μεγάλη περιοχή έρευνας: Πώς επιλέγουν οι διάφορες ομάδες παιδιών διαφορετικών ηλικιών, πολιτισμικών ή εθνικών ιδιαιτεροτήτων ή οικονομικοκοινωνικής διαστρωμάτωσης τα θέματά τους; Πώς αναπαριστούν τον κοινωνικό τους περίγυρο; Πώς αντανakλώνται οι οικογενειακές τους σχέσεις μέσα στις ταινίες τους; Και επίσης, σε συνάρτηση με διάφορες παραμέτρους, ποια είδη κινηματογράφου εκπροσωπούνται σε μια ομάδα μαθητικών παραγωγών; Ποια εκφραστικά μέσα προτιμούν να αξιοποιούν οι μαθητές κατά ηλικίας; Ποιες εκφραστικές τους επιλογές αντανakλούν ταινίες ή τηλεοπτικά προϊόντα που έχουν καταναλώσει στο παρελθόν; κ.λπ.

Έτσι, ανατρέχοντας στο 1.1. παραπάνω (η παιδική ηλικία ως αντικείμενο αναπαράστασης), ίσως κάποια στιγμή θα μπορούσε να γίνει λόγος και για **αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας μέσα στο έργο παιδιών**, ανιχνεύοντας πότε πρωτότυπες ματιές και πότε στερεότυπα για την παιδική ηλικία που υιοθετήθηκαν από την κυρίαρ-

χη ιδεολογία του περιβάλλοντος των παιδιών και των οπτικοακουστικών προϊόντων που καταναλώνουν. Και οι δύο αυτές περιπτώσεις παρουσιάζουν μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον.

4. «Ταινίες για παιδικό κοινό»

Χαρτογραφώντας το χώρο «Κινηματογράφος και Παιδί» ολοκληρώσαμε μια ενδεικτική ανασκόπηση των επιμέρους περιοχών όπως προκύπτουν όταν χρησιμοποιήσουμε ως αφετηρία-κλειδί την έννοια «παιδί». Όμως ο χώρος που μας απασχολεί δεν θα έχει εξαντληθεί, αν παραλείψουμε να εξετάσουμε μερικές ακόμα περιοχές που προκύπτουν, εφόσον επιλέξουμε ως αφετηρία-κλειδί την έννοια «κινηματογραφική ταινία». Έτσι, οι «ταινίες για παιδικό κοινό» αποτελούν μια ιδιαιτερότητα που οφείλεται στην πρόθεση κάποιων ομάδων παραγωγής να απευθυνθούν στα παιδιά. Πρόθεση που, όπως θα δούμε πιο κάτω, άλλοτε ξεκινά από καθαρά οικονομικά κίνητρα (για τις μεγάλες εταιρείες παραγωγής και διανομής θεάματος τα παιδιά αποτελούν ιδιαίτερα σημαντική «αγορά») και άλλοτε από την ευαισθησία ανεξάρτητων δημιουργών που επιλέγουν να απευθυνθούν σε παιδιά.

Ήδη στο 2 παραπάνω, αναφερθήκαμε διεξοδικά στα θέματα που προκύπτουν από τη σχέση των παιδιών με τις κινηματογραφικές ταινίες (θέματα πρόσληψης, θέματα αγωγής, θέματα κινηματογραφικής παιδείας) και επισημάνθηκε ότι τα θέματα αυτά αφορούν το σύνολο των κινηματογραφικών ταινιών που προσφέρονται για κατανάλωση και τις οποίες, προφανώς, πολλά παιδιά επιλέγουν να παρακολουθήσουν. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι (όπως ισχύει και στη λογοτεχνία) μια κινηματογραφική ταινία, ανεξάρτητα αν η πρόθεσή της είναι να απευθυνθεί σε κοινό ενηλίκων, μπορεί να έχει σημαντικές παιδαγωγικές αρετές, να αναπτύσσει τα θέματά της με τρόπο άμεσο και εύληπτο, ώστε τελικά να αποτελεί εξαιρετικό πλαίσιο για προβληματισμό νέων και παιδιών τόσο ιδεολογικό-κοινωνικό όσο και αισθητικό, δηλαδή για προβληματισμό σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της κινηματογραφικής έκφρασης. Τι μπορεί λοιπόν να προσθέσει στα παιδαγωγικά ερεθίσματα, τα οποία ένας ικανός παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει από την παγκόσμια κινηματογραφική παραγωγή, ένα ιδιαίτερο είδος ταινιών που «δηλώνει» ότι έχει αυξημένες παιδαγωγικές ευαισθησίες;

Με αυστηρούς όρους λογικής, τίποτα. Πολλοί δημιουργοί που ισχυρίζονται ότι κάνουν ταινίες για παιδιά, μπορεί να αποκαλούν έτσι διάφορα, στερεότυπα παιδαγωγικά ιδεολογήματα τα οποία, άλλωστε, δεν σπανίζουν και στο χώρο των κατ' επάγγελμα παιδαγωγών. Ιδιαίτερα όταν κάνουμε λόγο για το χώρο του σχολείου, αυτό που είναι παιδαγωγικά σημαντικό κρίνεται στην παιδαγωγική πράξη και διαμορφώνεται καθοριστικά από τον τρόπο που ο ίδιος ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός θα το αξιοποιήσει μέσα στην τάξη του.

Όμως η διεθνής παραγωγή ταινιών για παιδιά και νέους (ιδιαίτερα ταινιών της κατηγορίας 4.2 παρακάτω) είναι μια σοβαρή σε μέγεθος κατηγορία κινηματογραφικών ταινιών, στην οποία επενδύονται ειδικά κονδύλια και επιδοτήσεις, παρέχονται οικο-

νομικές διευκολύνσεις (τουλάχιστον σε μερικές χώρες) και, όπως είναι φυσικό, προσελκύουν αρκετούς αξιόλογους δημιουργούς. Έτσι, σιγά-σιγά ωρίμασε ένας αισθητικός και παιδαγωγικός προβληματισμός, αναδείχθηκαν σπουδαίοι δημιουργοί, ξεχώρισαν σημαντικές ταινίες και, χωρίς αμφιβολία, στον ειδικό αυτό χώρο κινηματογράφου μπορεί κανείς να τεκμηριώσει ποιότητες. Χωρίς λοιπόν να θεωρούμε τις ποιότητες αυτές δεδομένες, είναι απαραίτητο να αναζητήσουμε, κατά προτεραιότητα στο χώρο αυτόν, πολλά από τα βοηθήματα μιας συστηματικής κινηματογραφικής παιδείας.

Προκειμένου όμως να προχωρήσουμε, θα ήταν σκόπιμο να υιοθετήσουμε μια αδόκιμη ίσως αλλά πάντως λειτουργική διάκριση μεταξύ δύο τουλάχιστον κατηγοριών κινηματογραφικών ταινιών για παιδιά, με κριτήριο την οικονομική «επιφάνεια» της εταιρείας που παράγει την κάθε ταινία.

4.1. Ταινίες που απευθύνονται σε παιδιά και προέρχονται από τις μεγάλες, διεθνείς εταιρείες παραγωγής και διανομής παιδικού θεάματος (κλασικό παράδειγμα η εταιρεία παραγωγής Disney)

Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κυρίαρχης οπτικοακουστικής έκφρασης και κάνουν χρήση των σύγχρονων επικοινωνιακών κωδίκων, όπως εντυπωσιακοί, καθηλωτικοί ρυθμοί, τέλει αισθητικό φινίρισμα, απλοϊκός κοινωνικός προβληματισμός, απλοϊκό αλλά πάντως διασκεδαστικό χιούμορ, αξιοποίηση των κλασικών δραματολογικών και αφηγηματικών συνταγών. Πρόκειται καθαρά για εφαρμογές «συνταγών» μεγάλου θεάματος οι οποίες όμως, κάπου-κάπου, στα χέρια ευφάνταστων δημιουργικών ομάδων, ξεχειλίζουν από ευρηματικότητα και κέφι (χαρακτηριστικό πρόσφατο παράδειγμα, οι κινηματογραφικές μεταφορές των βιβλίων με τον ήρωα Χάρι Πότερ). Στην καλύτερη περίπτωση, οι παραγωγές αυτές προσφέρουν παιδαγωγικά ευπρεπισμένη και καλαίσθητη ψυχαγωγία.

Θέματα για μελέτη:

- Σε ένα σύνολο τέτοιων ταινιών (για παράδειγμα στις ταινίες μιας συγκεκριμένης εταιρείας ή μιας περιόδου) ανιχνεύονται αισθητικές ή ιδεολογικές τάσεις οι οποίες εγείρουν ενδιαφέροντα θέματα αγωγής;
- Θέματα μονομερούς διανομής και διακίνησης των ταινιών αυτών εις βάρος άλλων.
- Μηχανισμοί διακίνησης συναφών προϊόντων (παιχνίδια, ρούχα, έντυπα) προκειμένου να διαμορφωθεί κοινό «φανατικών» καταναλωτών.
- Παραγωγή συναφών τηλεοπτικών σειρών.

4.2. Ταινίες για παιδιά και νέους που όμως προέρχονται από ανεξάρτητους δημιουργούς ή μικρές εταιρείες παραγωγής

Ταινίες για παιδιά και νέους, που όμως προέρχονται από ανεξάρτητους δημιουργούς ή μικρές εταιρείες παραγωγής, οι οποίες στηρίζονται σε συνεργασίες και επιδοτήσεις, ενώ η διανομή τους συχνά προκύπτει από τη συμμετοχή τους σε ειδικά φεστιβάλ (όπως το δικό μας Διεθνές Φεστιβάλ ταινιών για παιδιά και νέους στην Ολυμπία). Οι ταινίες της κατηγορίας αυτής αποτελούν προσωπική, κάθε φορά, ιδεολογία

κή και αισθητική έκφραση του δημιουργού τους και αναζητούν εκφραστικούς κώδικες πέρα από αυτούς που χρησιμοποιεί η κυρίαρχη βιομηχανία του παιδικού θεάματος. Επίσης συχνά αναφέρονται σε πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο πολύ διαφορετικό από το σύνηθες πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και –γι’ αυτό– προσφέρονται για αξιοποίηση σε δραστηριότητες οπτικοακουστικής παιδείας. Αναφερόμαστε εδώ στη συνειδητοποίηση της οπτικής του «άλλου», δηλαδή στην εξοικείωση του μαθητή με τρόπους ζωής και τρόπους σκέψης πολύ διαφορετικούς από τους δικούς του ή, ακόμα, τρόπους πολύ διαφορετικής αντιμετώπισης του ίδιου κόσμου που ο μαθητής έχει συνηθίσει να αντιμετωπίζει μόνον από τη δική του οπτική. Διαδικασία που –κατά πολλούς– αποτελεί θεμελιώδη στόχο της οπτικοακουστικής παιδείας.

Η συνακόλουθη ανάγκη στήριξης της παραγωγής ταινιών για παιδιά και νέους εγείρει μια σειρά από θέματα θεσμικού χαρακτήρα:

- νομοθετική κατοχύρωση του είδους με κάποια διακριτά χαρακτηριστικά·
- αποφάσεις αφενός για τη στήριξη της παραγωγής κινηματογραφικών ταινιών για παιδιά και νέους (οικονομικά κίνητρα, φορολογικές απαλλαγές), αφετέρου για την ευρύτερη διανομή τους και την ενημέρωση των σχολικών κοινοτήτων σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης των ταινιών αυτών στο πλαίσιο των σχολικών δράσεων (θα μπορούσε να ενισχυθεί η συστηματική λειτουργία ειδικών κινηματογραφικών προβολών για σχολεία σε εθνική κλίμακα)·
- ενίσχυση των θεσμών όπως τα ειδικά φεστιβάλ τα οποία συμβάλλουν στη δημοσιότητα των ταινιών για παιδιά και νέους και λειτουργούν ως μηχανισμοί διάκρισης των ταινιών που οι κινηματογραφικές τους αρετές συνδυάζονται με την παιδαγωγική τους αξία. Παράλληλα λειτουργούν ως χώροι ενημέρωσης των δημιουργών για τις τάσεις που εκφράζονται στην αντίστοιχη διεθνή παραγωγή.

5. Προβλήματα που συνεπάγεται η προβολή κινηματογραφικών ταινιών μέσα στο σχολείο (τεχνικά-νομικά)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (2.1. το πλαίσιο παρακολούθησης μιας κινηματογραφικής ταινίας), το συνηθέστερο πλαίσιο σχολικής παρακολούθησης κινηματογραφικών ταινιών είναι οι ειδικές προβολές για σχολεία σε κανονικές αίθουσες κινηματογράφου. Όμως τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στην επαρχία όπου δεν προσφέρονται κινηματογραφικές αίθουσες, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να οργανώσουν κινηματογραφικές προβολές μέσα στα σχολεία τους. Θα ήταν λοιπόν σκόπιμο τελειώνοντας να επισημάνουμε τα πολλά προβλήματα που συνεπάγεται η προβολή κινηματογραφικών ταινιών μέσα στο σχολείο:

- τεχνικά (επαρκής ποιότητα προβολής ώστε η παρακολούθηση να μην ακυρώνεται από τεχνικές ελλείψεις όπως μικρή οθόνη, χαμηλή φωτεινότητα, κακός ήχος κ.λπ.)·
- νομικά, καθώς οι προβολές μέσα στο σχολείο είναι ηλεκτρονικές (από DVD) και –κατά συνέπεια– παράνομες. Θα ήταν ευχής έργο να λειτουργούσε ένας ειδικός φορέας-μηχανισμός καταβολής χαμηλών δικαιωμάτων προβολής για σχολικό ή πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Κατά την αναδρομή στο χώρο «Κινηματογράφος και Παιδί» έγινε προσπάθεια να αναφερθούμε σε όσο γίνεται περισσότερες θεματικές ενότητες που συνδέονται με το θέμα αυτό. Δεν έγιναν καθόλου αναφορές σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς τα θέματα αυτά μπορούν να εξειδικευτούν από τους αρμόδιους ειδικούς εκπαιδευτικούς πάνω σε καθεμιά από τις παραπάνω περιοχές.

Όπως τονίστηκε στην αρχή, η προτεινόμενη χαρτογράφηση και τα επιμέρους ερωτήματα-σχόλια που καταγράφονται αναπόφευκτα αποτελούν τεκμήρια μιας υποκειμενικής οργάνωσης-ανάγνωσης του χώρου. Η ανάδειξη περισσότερων διαστάσεων για πολλά από τα ερωτήματα που τέθηκαν προϋποθέτει εξειδίκευση και ερευνητική δραστηριότητα. Μακάρι η απόπειρα αυτή χαρτογράφησης να προκαλέσει τέτοιου είδους περαιτέρω αναζητήσεις και επεξεργασίες.

Βιβλιογραφία

- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Μτφρ. Ι. Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Craggs, C.E. (2003). *Εκπαίδευση για τα media στο δημοτικό σχολείο*. Μτφρ. Ε. Τσιλίγκου. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Δελβερούδη, Λ. (2004). *Οι νέοι στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου 1948-1974*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (ΓΤΝΓ). Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών (ΕΙΕ).
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την Οπτικοακουστική Έκφραση: Προτάσεις του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Θεοδώρου Β., Μουμουλίδου, Μ., & Οικονομίδου, Α. (Επιμ.). (2006). «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κούρτη, Ε. (2003). Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ στο νηπιαγωγείο. Στο *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κούρτη, Ε. (2004). Εκπαίδευση και τηλεόραση. Στο Δ. Λεβεντάκος (Επιμ.). *Τηλεόραση και ελληνική κοινωνία* (σσ. 113-133). Αθήνα: Εικόν.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). Ο κινηματογράφος ως ιστορική πηγή: θεωρία, μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 142, 95-107.
- Μπάρμπας, Τ., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2008). Διερεύνηση της αξιοποίησης του ντοκιμαντέρ φύσης ως εργαλείο ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, 96-114.
- Ντάβου, Μ. (Επιμ.). (2007). Αφιέρωμα: Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6.
- Παγουλάτος, Α. (1998). Ο Ιταλικός Νεορεαλισμός τα παιδιά και οι νέοι. Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Αρχαίας Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους. *Το παιδί στον Ιταλικό Νεορεαλισμό* (σσ. 10-23). Νομαρχιακή αυτοδιοίκηση Ηλείας/Ηλείακη Α.Ε.
- Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2001). *Παιδί και κινηματογράφος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Σπύρου, Δ. (2004). *Η παιδική ηλικία στις ταινίες του Φρανσουά Τρυφό*. Αθήνα: Νεανικό Πλάνο.

Σύγχρονη Εκπαίδευση, (2005). Φάκελος εργασίας: Κινηματογράφος και Εκπαίδευση, 142, 43-107.

Χαραμής, Π. (Επιμ.). (2001). *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο. Δυνατότητες – Όρια – Προοπτικές*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : e-mail: menis.th@gmail.com

Ο Μένης Θεοδωρίδης, είναι σκηνοθέτης ειδικευμένος στη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση. Ως υπεύθυνος του εργαστηρίου οπτικοακουστικής έκφρασης στο πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» και ως μέλος της ΑΜΚΕ «Καρπός» (www.karposontheweb.org) έχει πάρει μέρος σε πολλά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, έχει συγγράψει εκπαιδευτικά έντυπα σχετικά με τον κινηματογράφο και έχει δημοσιεύσει άρθρα για διάφορα θέματα οπτικοακουστικής παιδείας και εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

Μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου

1. Τα παιδιά μέσα στις ταινίες:
 - 1.1. *Η παιδική ηλικία ως αντικείμενο αναπαράστασης*
 - 1.2. *Το παιδί ως υποκείμενο μιας αναπαράστασης*
2. Τα παιδιά παρακολουθούν ταινίες:
 - 2.1. *Το πλαίσιο παρακολούθησης*
 - 2.2. *Θέματα πρόσληψης*
 - 2.3. *Προτιμήσεις του παιδικού κοινού*
 - 2.4. *Θέματα αγωγής:*
 - 2.4.1. *Επιδράσεις στη συμπεριφορά των παιδιών*
 - 2.4.2. *Παιδαγωγικό μοντέλο επιλογής και προβολής ταινιών*
 - 2.4.3. *Θεσμικό πλαίσιο από τη σκοπιά της αγωγής*
 - 2.5. *Θέματα κινηματογραφικής παιδείας (σε απόλυτη σύνδεση με το III)*
 - 2.6. *Εκπαιδευτικές ταινίες*
3. Τα παιδιά παράγουν κινηματογραφικές ταινίες:
 - 3.1. *Στο πλαίσιο των μαθημάτων για όλους τους μαθητές*
 - 3.1.1. *Σε διάφορα σχολικά projects*
 - 3.1.2. *Ασκήσεις μικρών ταινιών από ομάδες μαθητών ως εξοικείωση με τα διάφορα είδη ενημερωτικού κινηματογράφου*
 - 3.1.3. *Στο πλαίσιο γλωσσικών μαθημάτων*
 - 3.1.4. *Μικρές ταινίες animation*
 - 3.1.5. *Κατάγραφή, από ομάδα μαθητών, της δημιουργικής προσπάθειας άλλων μαθητικών ομάδων*
 - 3.1.6. *Φωτοκόμικς – φωτοαφηγήσεις*
 - 3.2. *Ως ελεύθερες δραστηριότητες για ενδιαφερόμενους μαθητές*
4. «Ταινίες για παιδικό κοινό»:
 - 4.1. *Ταινίες που απευθύνονται σε παιδιά και προέρχονται από τις μεγάλες, διεθνείς εταιρείες παραγωγής και διανομής παιδικού θεάματος*
 - 4.2. *Ταινίες για παιδιά και νέους, που όμως προέρχονται από ανεξάρτητους δημιουργούς ή μικρές εταιρείες παραγωγής*
5. Προβλήματα που συνεπάγεται η προβολή κινηματογραφικών ταινιών μέσα στο σχολείο (τεχνικά - νομικά)

Ιστορία του παιδικού κινηματογράφου: η περίπτωση των πολυπολιτισμικών ταινιών

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια επισκόπηση της ιστορίας του παιδικού κινηματογράφου από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι σήμερα. Επισημαίνονται οι σημαντικές περιόδους της ιστορίας του παιδικού κινηματογράφου, οι ταινίες και τα παιδιά σταρ. Γίνεται, επίσης, ανάλυση μιας σειράς θεμάτων που αναδύθηκαν τα τελευταία εκατό περίπου χρόνια στο πλαίσιο του παιδικού κινηματογράφου, όπως το πρόσφατο κύμα πολυπολιτισμικών παιδικών ταινιών οι οποίες, σε συνδυασμό με πολλά σύγχρονα έργα παιδικής λογοτεχνίας, λειτουργούν ως όχημα κοινωνικής αλλαγής.

Λέξεις-κλειδιά: παιδικός κινηματογράφος, πολυπολιτισμικές ταινίες, παιδική λογοτεχνία

A History of children's cinema and film: the case of multicultural films

Abstract

This article presents an overview of the history of children's cinema and film from the late 19th century to the present day. The article highlights the important film periods in children's film history, the films themselves, and their child stars. It also includes a discussion of a number of issues that have surfaced over the last hundred years or so in children's films, including the recent wave of multicultural children's films, along with many contemporary works of children's literature, as a vehicle for driving home social change.

Key words: children's cinema, multicultural films, children's literature

0πως και στην ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, υπάρχουν πολλές απόψεις για το ποιες είναι οι «απαρχές» του παιδικού κινηματογράφου. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο παιδικός κινηματογράφος γεννήθηκε στα τέλη του 19ου

αιώνα, δεδομένου ότι τότε εμφανίστηκαν ταινίες όπως *Ο ποιιστής που ποτίζεται* (*L'Arroseur arrosé*, 1895) ή *Το γεύμα του μωρού* (*Le Repas de bébé*, 1895), των αδελφών Λιμιέρ. Η πρώτη από αυτές, μια μάλλον «μικρού μήκους» ταινία, θεωρείται η πρώτη κωμωδία, καθώς δείχνει ένα παιδί που κάνει μια φάρσα σε έναν κηπουρό. Το μικρό μπλοκάρει το σωλήνα του ποτίσματος και όταν τον ξεμπλοκάρει ξαφνικά, καταβρέχει το πρόσωπο του κηπουρού! Οι πρώτες μεταφορές κλασικών έργων της παιδικής λογοτεχνίας παράγονται ήδη το 1899, όταν ο Ζορζ Μελιέ δίνει μια εκδοχή της *Cendrillon* (*Σταχτοπούτας*). Η ταινία *Γκέρτι η Δεινόσαυρος* (*Gertie the Dinosaur*), του 1909, εγκαινιάζει το είδος του κινούμενου σχεδίου. Στη δεκαετία του 1920, ο Disney κάνει την παραγωγή των περίφημων ταινιών μικρού μήκους *Αλίκη* (*Alice comedies*) που συνδυάζουν τα κινούμενα σχέδια με τη ζωντανή δράση. Μελετητές όπως η Kathy Merlock Jackson (1986) θεωρούν την ταινία του Τσάπλιν *Το Χαμίνι* (*The Kid*, 1921) το πρωτότυπο παιδικής ταινίας, χαρακτηρίζοντάς την «ορόσημο για τα παιδιά ηθοποιούς». Ήταν αναμφίβολα μια από τις πρώτες ταινίες μεγάλου μήκους που όχι μόνο έκανε σταρ έναν νεαρό ηθοποιό, τον Τζάκι Κούγκαν, αλλά έθεσε και μια σειρά νομικών θεμάτων σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών σταρ σε σχέση με τα κέρδη τους και τους ασυνείδητους γονείς που προσπαθούσαν να τα καρπωθούν οι ίδιοι. Ίσως αυτή η πολύ δυσάρεστη οικογενειακή δικαστική διαμάχη των Κούγκαν, που έγινε ευρέως γνωστή ως «νόμος Κούγκαν», σηματοδότησε ουσιαστικά την αρχή του παιδικού κινηματογράφου στις ΗΠΑ.

Τις επόμενες δεκαετίες, από το 1930 έως τα χρόνια που ακολούθησαν αμέσως μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον παιδικό κινηματογράφο. Από μια συναρπαστική, πλην όμως πειραματική συλλογή πρωτόλειων ειδών (μεταφορές λογοτεχνικών έργων, ζωντανή δράση και μικρού μήκους ταινίες κινουμένων σχεδίων) εξελίχθηκε σε ένα ισχυρό πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά μέσο, το οποίο δεν αποτελούνταν μόνο από εμπορικά επιτυχημένες ταινίες και διάσπαμα παιδιά σταρ που ασκούσαν επιρροή, αλλά και από ένα διαρκώς αυξανόμενο σύνολο κριτικών προσεγγίσεων (από το ευρύ κοινό, αλλά και τον πανεπιστημιακό χώρο). Στη δεκαετία του 1930, εμφανίστηκε η Σίρλεϊ Τεμπλ που εξελίχθηκε σε παιδί σταρ διεθνούς βεληνεκούς, η φήμη και η επιτυχία της οποίας ανταγωνιζόταν τους ενήλικες σύγχρονους της σταρ όπως ο Χάμφρεϊ Μπόγκαρτ, η Μάρλεν Ντίτριχ και ο Φρεντ Αστέρ. Η ταινία *Ο Μάγος του Οζ* (*The Wizard of Oz*), η οποία, κατά τον Joel Chaston (1997), ευθύνεται για την «οζοποίηση» όλων των μεταγενέστερων αμερικανικών παιδικών ταινιών φαντασίας, βγήκε στις αίθουσες το 1939 και έγινε αμέσως εμπορική επιτυχία προσελκύοντας το ευρύ κοινό. Άλλες, σχεδόν εξίσου επιτυχημένες, μεταφορές λογοτεχνικών έργων αυτής της περιόδου είναι: *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ* (*Gulliver's Travels*, 1939), *Πινόκιο* (*Pinnocchio*, 1940), *Δαίμονες των κυμάτων* (*Captains Courageous*, 1937), *Δαβίδ Κόπερφιλντ* (*David Copperfield*, 1935) και *Ολιβερ Τουίστ* (*Oliver Twist*, 1933). Κατά τη δεκαετία του 1930, ο Ντίσονεϊ μετέτρεψε τα κινούμενα σχέδια σε αισθητικά ευχάριστες εισπρακτικές επιτυχίες, όπως *Η Χιονάτη και οι Επτά Νάνοι* (*Snow White and the Seven Darfs*, 1937), και δημιούργησε τα πολιτικού χαρακτήρα κινούμενα σχέδια με θέμα τον πόλεμο, της δεκαετίας του 1940, όπως *Ο Ντόναλντ κατατάσσεται* (*Donald Gets*

Drafted, 1942) και *Το πρόσωπο του Φύρερ* (*Der Furer's Face*, 1943). Όλες αυτές οι εξελίξεις πραγματοποιούνται με φόντο τη μεγάλη οικονομική ύφεση και τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο.

Στις δεκαετίες του 1930 και του 1940, οι ακαδημαϊκές προσεγγίσεις στον παιδικό κινηματογράφο αποκτούν πιο επιστημονικό χαρακτήρα. Στις αρχές του 20ού αιώνα, η κριτική προσέγγιση του παιδικού κινηματογράφου εστίαστηκε σε θέματα θητικής: κατά πόσον τα καλά ή τα κακά διδάγματα της ταινίας επηρέαζαν θετικά ή αρνητικά τους μικρούς θεατές. Αλλά στη διάρκεια των δεκαετιών του 1930 και του 1940, καθώς η τεράστια επιτυχία των παιδικών ταινιών γινόταν αισθητή εντός και εκτός βιομηχανίας του κινηματογράφου, οι μελετητές επιχείρησαν να γίνουν πολύ πιο αυστηροί και απαιτητικοί. Στη δεκαετία του 1930, στις μελέτες του ιδρύματος Payne Fund εξετάστηκε μια σειρά θεμάτων που συνδέονται με την παρακολούθηση παιδικών ταινιών. Επηρεάζουν οι ταινίες τον ύπνο των παιδιών; Τους ανεβαίνει η πίεση στη διάρκεια της ταινίας; Πώς αισθάνονται αμέσως μετά το τέλος της ταινίας; Οι ταινίες βίας ωθούν τα παιδιά σε επιθετικές συμπεριφορές; Οι αισθηματικές ταινίες έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα; Για να δώσουν απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις, οι ερευνητές συνέδεσαν με καλώδια τα παιδιά σε μηχανήματα και παρακολουθούσαν τις αντιδράσεις τους ενώ παρακολουθούσαν ταινίες (Jowett, Jarvie, & Fuller, 1996).

Οι κριτικές προσεγγίσεις του παιδικού κινηματογράφου σημείωσαν ακόμη μεγαλύτερα άλματα σε επιστημονικό επίπεδο στη δεκαετία του 1950, όταν η πολιτισμική ανθρωπολόγος Margaret Mead μελέτησε τις εικόνες του παιδιού σε ταινίες διαφόρων χωρών (Mead & Wolfenstein, 1955). Υποστήριξε ότι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουμε την αληθινή αξία, την οποία προσθέτει μια κουλτούρα στην παιδική ηλικία, είναι η μελέτη ταινιών με πρωταγωνιστές παιδιά, οι οποίες προέρχονται από την εν λόγω κουλτούρα. Η συγκριτική μελέτη της –μελέτησε ταινίες από τις ΗΠΑ, τη Μ. Βρετανία, την Ιταλία και τη Γαλλία– ήταν σημαντική γιατί βασίστηκε επάνω στο υπάρχον έργο των θεωρητικών της δεκαετίας του 1930, αλλά παράλληλα έθεσε τα θεμέλια για τα είδη της κοινωνικοπολιτισμικής κριτικής προσέγγισης που εμφανίστηκαν στη δεκαετία του 1980 με έργα όπως το *Images of Children in American Film: A Sociocultural Analysis* της Kathy Merlock Jackson (1986).

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι δεκαετίες 1940 και 1950 ανήκουν κατά κάποιον τρόπο στον ευρωπαϊκό παιδικό κινηματογράφο γιατί, καθώς η Ευρώπη έβγαине σιγά-σιγά από τα χαλάσματα του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου, οι Ιταλοί σκηνοθέτες όπως ο Βιτόριο ντε Σίκα, δημιουργούσαν ταινίες που απέρριπταν την επίδειξη και τη λάμψη που εξέπεμπαν οι χολιγουντιανές ταινίες της δεκαετίας του 1930, π.χ. διεθνείς σταν, υψηλές αμοιβές και περίτεχνα σκηνικά μέσα στο στούντιο. Η ταινία *Κλέφτης ποδηλάτων* (*Ladri di biciclette*, 1948) του Ντε Σίκα θεωρείται έκφραση του μεταπολεμικού ιταλικού νεορεαλισμού γιατί, όπως παρατηρεί ο André Bazin (1971), χρησιμοποιεί άγνωστους ηθοποιούς, φυσικό φωτισμό και πραγματικές τοποθεσίες –στη συγκεκριμένη περίπτωση, δρόμους της Ρώμης.

Σε όλη αυτή την ιστορική αναδρομή, βλέπουμε ότι ο παιδικός κινηματογράφος αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό όλα τα σημαντικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά γεγονότα του 20ού αιώνα. Από αυτή την άποψη, η ιστορία του παιδικού κινη-

ματογράφου είναι παρόμοια με την ιστορία του κινηματογράφου των ενηλίκων. Και στις δύο περιπτώσεις παράγονται ταινίες που αναφέρονται στην εποχή, ή σε θέματα της επικαιρότητας, είτε πρόκειται για την παγκόσμια οικονομική ύφεση (οι ταινίες της Σίρλεϊ Τεμπλ) είτε για τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο (*Κλέφτης ποδηλάτων* του Ντε Σίκα) ή όπως θα δούμε παρακάτω, για τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές της δεκαετίας του 1960.

Από όλα τα κοινωνικά, πνευματικά και πολιτισμικά κινήματα που κυριάρχησαν στις δεκαετίες του 1960 και 1970, δύο άσκησαν μεγαλύτερη επιρροή στην παιδική κουλτούρα: το κίνημα για τα ατομικά δικαιώματα και το γυναικείο κίνημα. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το πρώτο από αυτά άνοιξε το δρόμο για την έλευση της πολυπολιτισμικότητας στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά κυρίως στα σχολεία. Το δεύτερο κίνημα άνοιξε το δρόμο για τη φεμινιστική θεωρία και την υιοθέτησή της από τους μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας, πολλοί από τους οποίους θεώρησαν τις κριτικές προσεγγίσεις, όπως ο μαρξισμός (τάξη), ο φεμινισμός (φύλο) και αφρο-αμερικανισμός (φυλή) δρόμους που, μέσω της θεωρητικής οδού, θα κατέληγαν στη θεσμοθέτηση της παιδικής λογοτεχνίας ως επιστημονικού κλάδου. Στην πραγματικότητα, υπήρχε σημαντική αλληλοκάλυψη μεταξύ των μαρξιστικών, φεμινιστικών και αντιρατσιστικών μεθόδων της κριτικής ανάλυσης.

Μια σημαντική εξέλιξη στην πρόσφατη ιστορία της παιδικής κουλτούρας ήταν η αργή αλλά σταθερή ανάδειξη του είδους των πολυπολιτισμικών παιδικών ταινιών σε ισχυρή κοινωνική δύναμη. Ακολουθώντας με επιτυχία το ρεύμα, αν μπορούμε να το πούμε έτσι, της σύγχρονης πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας και το κίνημα υπέρ της ποικιλομορφίας στο σύνολό της, οι ταινίες που απευθύνονται σε παιδιά, όπως *Τα παιδιά του Παραδείσου* (*Bachema –ye aseman*, 1997), *Το σπηδάρι της φάλαινας* (*Whale Rider*, 2002), *Το μυστικό του Ρόαν Ιβις* (*The Secret of Roan Inish*, 1994), κέρδισαν σιγά-σιγά την αναγνώριση των κριτικών, αλλά και του κοινού γενικότερα. Αυτές οι ταινίες για παιδιά δεν έγιναν οπωσδήποτε εισπρακτικές επιτυχίες, τουλάχιστον όχι σε σύγκριση με τα υψηλού κόστους κινηματογραφικά φραντσίζ με πολλές συνέχειες, όπως οι ταινίες *Σπάινιερμαν* (*Spiderman*), *Χάρι Πότερ* (*Harry Potter*) και/ή *Λυκόφως* (*Twilight*). Παρά ταύτα πέτυχαν έναν βαθμό αποδοχής από τους κριτικούς του κινηματογράφου και το κοινό. Οι κριτικοί κινηματογράφου αναγνώρισαν γρήγορα την αισθητική, ανεξαρτήτως της εμπορικής αξίας, ταινιών όπως *Το σπηδάρι της φάλαινας*, που κέρδισε πολλά βραβεία. Οι μελετητές της πολυπολιτισμικότητας διέκριναν στις ταινίες *Τα παιδιά του Παραδείσου* και *Το μυστικό του Ρόαν Ιβις* (όπως και στην ταινία *Το σπηδάρι της φάλαινας*) ανεκτίμητες διδακτικές δυνατότητες. Όπως υποστηρίζεται στον ιστοτόπο *Journeys in Film*, για να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική κατανόηση των μαθητών, εφόσον συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, μπορούν να αξιοποιηθούν πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες όπως *Τα παιδιά του Παραδείσου* και *Το σπηδάρι της φάλαινας*. Με άλλα λόγια, αυτά που μπορούν να μάθουν τα παιδιά από τις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες, σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, θα διευρύνουν τις γνώσεις όλων μας για τις διάφορες κουλτούρες και επομένως θα κάνουν τον κόσμο μας καλύτερο και περισσότερο ανεκτικό απέναντι σε άλλες κουλτούρες.

Αλλά, παράλληλα με την ανάδειξη του πολυπολιτισμικού παιδικού κινηματογράφου σε ισχυρό όχημα για μια αισθητική, κοινωνική και παιδαγωγική αλλαγή, εγείρεται ασφαλώς και μια σειρά καίριων και καυστικών ερωτημάτων που εξακολουθούν να τίθενται και σε σχέση με την πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία που εκδίδεται και διδάσκεται σήμερα στα σχολεία: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής παιδικής ταινίας; Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στις παιδικές ταινίες που είναι πολυπολιτισμικές και σε αυτές που δεν είναι; Είναι οπωσδήποτε οι πρώτες πιο προοδευτικές από τις δεύτερες; Δεν είναι, υπό μια έννοια, όλες οι παιδικές ταινίες πολυπολιτισμικές, ιδίως εάν ορίσουμε την πολυπολιτισμικότητα με την ευρύτερη της έννοια και θεωρήσουμε την παιδική κουλτούρα «αποικιοποιημένη». Με άλλα λόγια, πώς ορίζεται μια πολυπολιτισμική παιδική ταινία; Ποια είναι η ιστορία του πολυπολιτισμικού παιδικού κινηματογράφου; Πότε ξεκίνησε; Παράλληλα, τι συμβαίνει με επιτυχημένες μεταφορές στον κινηματογράφο έργων όπως το *Ένας Ινδιάνος στο ντουλάπι μου* (*The Indian in the Cupboard*, 1995) σήμερα που οι θεωρητικοί της πολυπολιτισμικότητας ευαισθητοποιούν το κοινό ότι αυτού του είδους τα βιβλία στερούνται πολιτισμικές ευαισθησίας. Ποιο ρόλο παίζει, από ιδεολογικής και θεωρητικής πλευράς, το ζήτημα της ιστορικής ακρίβειας και της πολιτισμικής αυθεντικότητας; Εφόσον, όταν αναζητάμε ποιοτική παιδική λογοτεχνία, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τις πολιτισμικές αντιλήψεις του συγγραφέα, προφανώς πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και τις πολιτισμικές αντιλήψεις του σκηνοθέτη, του σεναριογράφου και του συνεργείου παραγωγής. Αυτό, όσον αφορά τον Ντίσνεϊ, αποδεικνύεται περίπλοκο. Και ο λόγος γι' αυτό είναι ότι η εταιρεία Disney να μην χρησιμοποιεί ιθαγενείς στην παραγωγή πολυπολιτισμικών ταινιών κινουμένων σχεδίων, όπως η *Ποκαχόντιας* (*Pocahontas*, 1995) και η *Μουλάν* (*Mulan*, 1998), αλλά, στοχεύοντας στην παραγωγή μιας ταινίας που θα προσελκύσει το ευρύ κοινό, εξαλείφει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πολιτισμικής διαφοράς και της αυθεντικότητας. Τελικά, πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν αυθεντικές πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες για να δημιουργήσουν υποκειμενικότητες και ταυτότητες οι οποίες να συνάδουν με την πολιτική της ποικιλομορφίας που βλέπουμε να αναδύεται στην παγκόσμια σκηνή κάτω από την πολιτική καθοδήγηση του Μπαράκ Ομπάμα;

Εδώ, στο τέλος αυτής της ιστορικής αναδρομής στον παιδικό κινηματογράφο, θα ήθελα να παραθέσω αυτά που θεωρώ κεντρικά χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού παιδικού κινηματογράφου και να τα αναλύσω υπό μια γενικότερη έννοια. Τα πέντε κεντρικά χαρακτηριστικά που συνιστούν τις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες, τα πέντε χαρακτηριστικά που οι κριτικοί των ταινιών οφείλουν να εξετάζουν, είναι: 1. Ιστορία, 2. Αφήγηση, 3. Οικογενειακά θέματα, 4. Γλώσσα, 5. Ζήτημα των «έσω» και των «έξω» (the insider/outsider debate).¹

1. Σ.Ι.Ε. Ο συγγραφέας αναφέρεται εδώ στη γνωστή συζήτηση αν ένας ερευνητής, για να κατανοήσει πλήρως την ομάδα που μελετά, πρέπει ή δεν πρέπει να είναι μέλος της.

1. Ιστορία

Οι πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες γενικά έχουν εντονότερη αίσθηση της Ιστορίας από τις παραδοσιακές, συμβατικές παιδικές ταινίες. Συνήθως εμπεριέχουν στην αφήγησή τους λιγότερο ή περισσότερο σημαντικά ιστορικά και πολιτισμικά γεγονότα. Έτσι, στην *Ποκαχόντας*, για παράδειγμα, γίνονται υπαινιγμοί για την ευρωπαϊκή αποικιοκρατία, όχι όμως με ουσιαστικό τρόπο. Η ταινία *Γεννημένος χορευτής* (*Billy Elliot*, 2000) εντάσσεται στο πλαίσιο της πάλης των τάξεων, στη δεκαετία του 1980, στην Αγγλία της Μάργκαρετ Θάτσερ. Η ταινία *Το τετράποδο θαύμα* (*Because of Winn-Dixie*, 2005) θίγει τα ζητήματα της δουλειάς και του αμερικανικού Εμφύλιου Πολέμου, αν και μόνο επιφανειακά είναι η αλήθεια, ενώ οι προσωπικές και πολιτισμικές συγκρούσεις στο *Οσάμα. Για μια Θέση στον Ήλιο* (*Osama*, 2003) αναφέρονται άμεσα στην κυριαρχία των Ταλιμπάν στο Αφγανιστάν. Το *Και οι κελώνες μπορούν να πετάξουν* (*Lakprostha ham parvaz mikonand*, 2004) έχει σχέση με την αμερικανική στρατιωτική εμπλοκή στα σύνορα Ιράκ-Τουρκίας και το *Τα παιδιά του Παραδείσου* διαδραματίζεται σε ένα σχολείο της Τεχεράνης.

Αυτό δεν σημαίνει ότι οι χολιγουντιανού τύπου ταινίες που απευθύνονται στα παιδιά στερούνται παντελώς ιστορικού πλαισίου. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να ισχύει απολύτως. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι οι πολυπολιτισμικές ταινίες προβάλλουν την ιστορία με τρόπους διαφορετικούς από τα άλλα είδη ταινιών και ότι οι προσωπικές συγκρούσεις που αναδύονται στο πλαίσιο της ταινίας είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις ιστορικές και πολιτισμικές συγκρούσεις της εν λόγω ταινίας, δηλαδή το προσωπικό είναι πολιτικό. Αυτό, κατά τη γνώμη μου, διαφέρει από μια τυπική συμβατική αμερικανική ταινία, στην οποία οι συγκρούσεις των νέων τελικά υπερβαίνουν τα ζητήματα ιστορικής ακρίβειας, πολιτισμικής αυθεντικότητας ή κοινωνικού ρεαλισμού. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε μια ταινία που προβάλλει τις απόψεις και τις πράξεις νεαρών, ανήσυχων συνήθως, ατόμων που ζουν όλη τη ζωή τους με φόντο ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο το οποίο αναπαρίσταται στην οθόνη με αρκετή ακρίβεια, ή ρεαλισμό, και σε μια ταινία στην οποία το ιστορικό ή το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι συγκρούσεις συνιστούν το ίδιο το πλαίσιο της ταινίας και καθορίζουν τις αντιδράσεις των ατόμων. Εάν δανειστούμε ένα επιχείρημα από την πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για τη διαφορά στο βαθμό πολιτισμικής αυθεντικότητας και νομιμότητας που έχει άμεση σχέση με το κατά πόσον ο συγγραφέας ανήκει στην κουλτούρα για την οποία γράφει ή δεν ανήκει μεν, αλλά είναι σε θέση να κάνει επαρκή έρευνα ώστε το κείμενό του να είναι ιστορικά ακριβές.

Άμεση σχέση με το ζήτημα της Ιστορίας και της κουλτούρας στις ταινίες για παιδιά έχει ο χώρος στον οποίο διαδραματίζονται. Από μια πλευρά, οι πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες τοποθετούν τη δράση τους στα μάλλον παραδοσιακά όρια πόλης/υπαίθρου. Η δράση της ταινίας εκτυλίσσεται σε έναν από αυτούς τους δύο χώρους. Αλλά, μια πιο προσεκτική μελέτη πολλών από τις ταινίες που αναφέραμε παραπάνω δείχνει τόπους που υπάρχουν ανάμεσα από αυτούς τους δύο συνηθισμένους γεωγραφικούς χώρους υπονοώντας όχι τόσο την ικανότητα ενός ιδιαίτερου

ή εξαιρετικού παιδιού να βλέπει πέρα από τα συνηθισμένα όρια του φυσικού τοπίου, αλλά την πιθανότητα τα παιδιά να κατοικούν σε γεωγραφικούς χώρους που δεν είναι πάντα προφανείς στα μάτια των ενηλίκων ή τουλάχιστον σε ενδιάμεσους μεθοριακούς χώρους, τους οποίους επισκέπτονται ελάχιστα οι ενήλικες. Για παράδειγμα, το μεγαλύτερο μέρος της δράσης στην ταινία *Το σημάδι της φάλαινας* διαδραματίζεται κάπου ανάμεσα από τη στεριά και τη θάλασσα. Σημαντικές συζητήσεις, μέσω των οποίων προχωρεί η πλοκή ή οι οποίες επιτρέπουν μεγαλύτερη ανάπτυξη χαρακτήρων, γίνονται στην ακροθαλασσιά. Οι κορυφαίες σκηνές της ταινίας, όταν η Πάικι γοητεύει με καλοπιάσματα τη φάλαινα που έχει βγει στην ακτή και τελικά ανεβαίνει επάνω της, συμβαίνουν στον αφρό της θάλασσας και, στη συνέχεια, μόλις κάτω από την επιφάνεια του νερού. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος της ταινίας *Το μουσικό του Ρόαν Ινις* διαδραματίζεται στην ακροθαλασσιά. Το *Και οι χελώνες μπορούν να πετάξουν* τοποθετείται σε έναν προσωρινό συνοριακό καταυλισμό, έναν χώρο όπου παιδιά αποκαμωμένα από τον πόλεμο παγιδεύονται κυριολεκτικά ανάμεσα στις αντίπαλες ομάδες και βομβαρδίζονται με πολιτικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές απόψεις.

2. Αφήγηση

Οι πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες όπως *Το τραγούδι του Νότου* (*Song of the South*, 1946), *Σάουντερ*, *Ανθρωποι με αλυσίδες* (*Sounder*, 1972), *Και οι χελώνες μπορούν να πετάξουν*, *Το μουσικό του Ρόαν Ινις*, *Το σημάδι της φάλαινας* και *Το τετράποδο θαύμα* εμπεριέχουν, σε διαφορετικό βαθμό, πλήθος αφηγήσεων, ο ρόλος των οποίων είναι η εξιστόρηση των παραδόσεων, των μύθων, των θρύλων και της ιστορίας μιας κουλτούρας. Οι αφηγήσεις, επομένως, είναι διδακτικές και ταυτόχρονα ψυχαγωγικές και δεν προσφέρουν μόνο γνώσεις σχετικά με το παρελθόν της εν λόγω κουλτούρας, αλλά και το βαθμό στον οποίο το παρελθόν, η Ιστορία, έχει παραμείνει ζωντανό στο παρόν μέσα από χαρακτήρες, οι ιστορίες των οποίων αποτελούν μέρος της αφηγηματικής τέχνης της ίδιας της ταινίας.

Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι συμβατικές ταινίες που απευθύνονται σε παιδιά, ή στις οποίες τουλάχιστον πρωταγωνιστούν παιδιά, δεν έχουν το παραμικρό αφηγηματικό στοιχείο. Προσωπικά θα έλεγα ότι, η ταινία του Ρομπ Ρέινερ *Στάσου πλάι μου* (*Stand by me*, 1986) αφορά ουσιαστικά την αναπαράσταση του εαυτού μέσα από την αφήγηση, αφού το καθένα από τα τέσσερα παιδιά, ενώ ψάχνουν ένα πέμπτο παιδί που έχει χαθεί, διηγείται ιστορίες για τον εαυτό του. Αστεία, χαριτωμένη, σπαρταχική και ελεγειακή, η ταινία *Στάσου πλάι μου* παραμένει ωστόσο μια ιστορία ενηλικίωσης με φόντο τη δεκαετία του 1950. Οι ταινίες *Το τετράποδο θαύμα* και *Το μουσικό του Ρόαν Ινις*, για παράδειγμα, κάνουν την αφήγηση το μέσο με το οποίο ανασταίνεται η ετοιμοθάνατη ιστορία μιας κουλτούρας και γίνεται πάλι υγιής και δυνατή. Η αφήγηση δίνει, σχεδόν κυριολεκτικά, πνοή ζωής στο παρελθόν που πεθαίνει καθώς οι χαρακτήρες γίνονται οι ιστορίες που αφηγούνται.

3. Οικογενειακά θέματα

Μια άλλη διαφορά ανάμεσα στις σχεικά συνηθισμένες σύγχρονες παιδικές ταινίες και τις ιστορικά αξιόπιστες, πολιτισμικά αυθεντικές πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες είναι η λειτουργία, με άλλα λόγια ο ρόλος, της οικογένειας, τα τελετουργικά και οι σχέσεις της οικογενειακής ζωής. Στις κοινότοπες συμβατικές αμερικανικές και βρετανικές παιδικές ταινίες, οι ενήλικες, κηδεμόνες των παιδιών ή όχι, είναι συνήθως ανύπαντροι, έχουν μια σχέση, είναι παντρεμένοι, ετοιμάζονται να χωρίσουν, προσπαθούν να τα βγάλουν πέρα ολομόναχοι. Κατά συνέπεια, οι ενήλικες λειτουργούν σαφώς ως καλά, κακά ή αδιάφορα πρότυπα ρόλων για τους μικρούς πρωταγωνιστές της ταινίας. Η ταινία συνήθως έχει ωραίο τέλος σαν τα παραμύθια και η συμβολική ενότητα της παραδοσιακής οικογένειας αποκαθίσταται μέσα στο πλαίσιο της επανένωσης που ήταν ο στόχος του ταξιδιού του ήρωα. Συνήθως, στις παιδικές ταινίες οι εικόνες της οικογένειας είναι αρκετά παραδοσιακές.

Αντίθετα, στις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες, οι οικογενειακές σχέσεις όπως ο γάμος και το διαζύγιο εξελίσσονται σε προσωπικό, πολιτισμικό και πολιτικό επίπεδο και δεν έχουν πάντα καλή έκβαση. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι συζυγικές σχέσεις σε μια ταινία αντικατοπτρίζουν συχνά τις πολιτισμικές σχέσεις στις οποίες αναφέρεται η ίδια η ταινία. Αυτό ισχύει ιδίως, αν και για διαφορετικούς λόγους, σε ταινίες για παιδιά όπως *Ποκαχόντας*, *Μουλάν* και *Το τειράποδο θαύμα*, αλλά και σε ταινίες για μεγαλύτερης ηλικίας θεατές όπως *Το σπμάδι της φάλαινας*, *Κάν' το όπως ο Μπέκαμ* (*Bend it Like Beckham*, 2002), *Οσάμα. Για μια Θέση στον Ήλιο* και *Και οι χελώνες μπορούν να πετάξουν*. Σε αυτές τις ταινίες, οι νεαροί ενήλικες ετοιμάζονται να παντρευτούν κουβαλώντας το βάρος της κουλτούρας τους.

Οικογενειακά θέματα, γάμοι και διαζύγια, παρουσιάζονται όλα στην ταινία της Νίκι Κάρο, *Το σπμάδι της φάλαινας*. Η ταινία, που είχε πολύ καλές κριτικές, μεταφέρει στην οθόνη τη βραβευμένη ιστορία του Γουίτι Ιχιμέρα για ένα ενδεκάχρονο κορίτσι, την Πάικι, η οποία, παρά την αντίθετη άποψη του παππού της, πιστεύει βαθιά στην ικανότητά της να ανεβεί επάνω στη φάλαινα και είναι πρόθυμη να πεθάνει για να το αποδείξει στον πεισματάρη, συντηρητικό παππού της, τον Κόρο (*Ihimaera*, 1987).

Στο *Το σπμάδι της φάλαινας* υπάρχουν πολλές οικογένειες. Υπάρχει βέβαια η άμεση βιολογική οικογένεια της Πάικι, η μητέρα της και ο μικρός αδελφός της, που όμως πεθαίνουν στην αρχή της ταινίας, και ο πατέρας της, Πουρουράνγκι, που την εγκαταλείπει αμέσως μετά τη γέννησή της. Χωρίς τη βιολογική οικογένειά της, αναθρέφεται από τη διευρυμένη οικογένεια και ιδίως από τον παππού της, Κόρο, και τη γιαγιά της, Νάνι Φλάουερς, αλλά και το θείο της, Ρουγκάνι, οι απόψεις του οποίου στο βιβλίο παρουσιάζονται ως οι απόψεις της Πάικι στην ταινία. Πρόκειται για μια θεαματική μετατόπιση του κέντρου βάρους που μας προσφέρει πρόσβαση στην καρδιά και την ψυχή του κοριτσιού καθώς προσπαθεί να βρει απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το κοινωνικό φύλο, όσον αφορά τόσο το άτομό της (γιατί ο παππούς μου δεν με αγαπά/δεν με θέλει) όσο και την κουλτούρα της (από πού ήρθαν οι πρόγονοί μου).

Τις άλλες μορφές οικογένειας, ή εικόνες οικογένειας, π.χ. τις οικογένειες των αγοριών που εκπαιδεύει ο Κόρο για να γίνουν οι επόμενοι καρβαλάρηδες φάλαινας, τις

βλέπουμε μέσα από τα μάτια της Πάικι. Η ταινία κάνει σαφές ότι υπάρχουν οικογένειες, γενεαλογικές γραμμές που, για διάφορους λόγους, δεν είχαν απογόνους. Όταν ο πατέρας της Πάικι επιστρέφει μετά από πολύχρονη διαμονή στην Ευρώπη, ο παππούς της, ο Κόρο, του γνωρίζει την ανύπαντρη ντόπια δασκάλα του σχολείου με την ελπίδα ότι θα κάνουν δεσμό, θα παντρευτούν και θα δώσουν στη φυλή των Μαορί, στην οποία ανήκουν όλοι, έναν γιο που θα εκπληρώσει το πεπρωμένο της φυλής. Το αδέξιο προξενίο του Κόρο αποτυγχάνει και η Πάικι γίνεται το κορίτσι που σπάει την ανδρική γραμμή διαδοχής που ανάγεται στους πρώτους προγόνους της. Στην πορεία, όμως, γίνεται ο σωτήρας της οικογένειας και της κουλτούρας της.

4. Γλώσσα

Ο ρόλος της γλώσσας, αυτά που λένε οι χαρακτήρες, το πώς τα λένε, το πότε και σε ποιον τα λένε, έχει σημασία στις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες, αν και, για να υπάρξουν οι σωστές κοινωνικές συνέπειες στο παιδικό κοινό, δεν πρέπει να εστιάζουμε μόνο, π.χ., στην ακρίβεια της διαλέκτου, την προφορά ή τον τρόπο ομιλίας που ακούμε, αλλά στη συνολική ακουστική ποιότητα της ταινίας. Ως εκ τούτου τα μαορί που μιλιούνται στο *Το σημάδι της φάλαινας*, η χαρακτηριστική προφορά της Φλόριντα στο *Το τειράποδο θαύμα* και ο συνδυασμός λέξεων και ήχων που ακούγονται σε ταινίες όπως *Τα παιδιά του Παραδείσου*, *Οσάμα. Για μια Θέση στον Ήλιο* και *Και οι χελώνες μπορούν να πετάξουν* χαρακτηρίζονται από αρκετή ακρίβεια και δείχνουν ότι στις ταινίες αυτές έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο ζήτημα των «έσω» και των «έξω» που θεωρείται θεμελιώδους σημασίας και στην πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία.

Από την άλλη πλευρά, όμως, ποιες ιδεολογικές επιλογές γίνονται σχετικά με την κουλτούρα και τη γλώσσα όταν ο Σκαρ, ο κακός αδελφός του Μουφάσα, στην ταινία *Ο βασιλιάς των λιονταριών* (*The Lion King*, 1994), μιλάει με βρετανική προφορά ή ο Τζον Σμιθ, στην *Ποκαχόντας*, στον οποίο δανείζει τη φωνή του ο Μελ Γκίμπσον, μιλάει με αυστραλιανή προφορά; Όπως είπαμε παραπάνω, όταν διαβάζουμε πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, εξετάζουμε την πολιτισμική αυθεντικότητα των λέξεων. Τίποτα δεν μας εμποδίζει να κάνουμε το ίδιο και στις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες, δηλαδή να ακούμε προσεκτικά και να προσπαθούμε να εντοπίσουμε τα μη αυθεντικά στοιχεία της κουλτούρας που παρουσιάζεται.

5. «Έσω»/«Έξω»

Το ζήτημα των «έσω» και των «έξω» είναι επίσης κεντρικής σημασίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες. Αξίζει τον κόπο να δούμε εν συντομία το υπόβαθρο των σκηνοθετών και των σεναριογράφων μερικών από τις ταινίες που εξετάσαμε παραπάνω. *Το σημάδι της φάλαινας* το έγραψε ο Γουίτι Ιχιμέρα και σκηνοθέτησε η Νίκι Κάρο, και οι δύο με καταγωγή από τη Νέα Ζηλανδία. Το σενάριο για την ταινία έγραψε επίσης ο Ιχιμέρα, ενώ οι περισσότεροι ηθοποιοί είναι και αυτοί Νεο-

ζηλανδοί. Την ταινία *Και οι χελώνες μπορούν να πετάξουν* σκηνοθέτησε και έγραψε ο Μπάχμαν Γκομπαντί, ο οποίος κατάγεται από τα κουρδικά σύνορα, όπου οι καταυλισμοί προσφύγων και τα ορφανά παιδιά, που παίζουν κεντρικό ρόλο στην ταινία, υπάρχουν στην πραγματικότητα. Η Γκουρίντερ Τσάνια, η οποία σήμερα ζει, όπως και ο Γουίτι Ιχιμέρα, στις ΗΠΑ, σκηνοθέτησε το *Κάν' το όπως ο Μπέκαμ* και άντλησε πολλά στοιχεία από τις εμπειρίες της δικής της οικογένειας μεταναστών. Ο ρατσισμός που πράγματι βίωσε ο πατέρας της όταν ήρθε στην Αγγλία μοιάζει με το ρατσισμό που βίωσε ο χαρακτήρας του κύριου Μπράμα στην ταινία όταν ήρθε στην Αγγλία από την Ουγκάντα.

Ενώ αυτοί οι σκηνοθέτες και συγγραφείς είναι σαφώς μέλη της κουλτούρας που περιγράφεται και ενεργούν με αρκετή αξιοπιστία και αυθεντικότητα, η περίπτωση της Disney, για παράδειγμα, σε ταινίες όπως οι *Ποκαχόντιας* και *Μουλάν* είναι λιγότερο αξιόπιστες και αυθεντικές. Για την παραγωγή της ταινίας *Ποκαχόντιας*, η εταιρεία Disney συνεργάστηκε με πολλούς Ινδιάνους και πρότεινε μια θετική αναπαράσταση του έθνους τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον Ποκατάν δανείζει τη φωνή του ο Ινδιάνος ακτιβιστής Ράσελ Μινς, ένας Λακότα Σιού, ιδρυτικό μέλος του Αμερικανικού Ινδιάνικου Κινήματος (AIM) που αντιμετώπισε την κυβέρνηση στην ιστορική τοποθεσία «Πληγωμένο Γόνατο» (Wounded Knee).² Η Αϊρίν Μπένταρντ, κόρη μιας Εσκιμώας Ινουπιάτ και ενός Γαλλοκαναδού Ινδιάνου Κρι, όχι μόνο δάνεισε τη φωνή της στην Ποκαχόντιας, αλλά αποτέλεσε και το μοντέλο για το σχεδιασμό της φιγούρας της. Άραγε η πολύτιμη παρουσία αυτών των δύο ανθρώπων κάνει την ταινία περισσότερο αυθεντική ή η ταινία είναι καλής ή κακής ποιότητας ανεξάρτητα από την αξιοπιστία της αναπαράστασης των εθνοτικών στοιχείων και/ή την πολιτισμική ποικιλομορφία που εμπεριέχει;

Ένα σημαντικό ερώτημα που πρέπει να τεθεί είναι πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν τις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες. Εδώ μπορούμε να δανειστούμε στοιχεία από την πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, η αξία της οποίας, σύμφωνα με τους κριτικούς, έγκειται στην ικανότητά της να διδάσκει την κατανόηση και το σεβασμό για άλλες κουλτούρες, διαφορετικές λογοτεχνικές μορφές και άλλες πολιτισμικές ομάδες. Προφανώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτό το πλαίσιο για να διδάξουμε τις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες. Όπως ήδη αναφέραμε, οι πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες πρέπει να αξιοποιούνται για να καλλιεργείται περαιτέρω η διαπολιτισμική κατανόηση μεταξύ των μαθητών όταν περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Επομένως, *Το σημάδι της φάλαινας* θα μπορούσε να χρησιμεύσει για να διδάξουμε στα παιδιά την κουλτούρα της Νέας Ζηλανδίας και τα βασικά των φυλών Μαορί ή να τους μιλήσουμε για αυτά. Το *Και οι χελώνες μπορούν να πετάξουν* μπορεί να χρησιμεύσει για να μιλήσουμε για τα θέματα της Μέσης Ανατολής που επηρεάζουν τα παιδιά. Η χρήση αυθεντικών και ουσιαστικών πολυπολιτι-

2. Σ.τ.Ε. Τόπος σφαγής των Λακότα Σιού από το 7ο αμερικανικό ιππικό στις 29 Δεκεμβρίου 1890. Η κατάληψη της πόλης του Wounded Knee, που ξεκίνησε στις 27 Φεβρουαρίου 1973 και τελείωσε μετά από 71 μέρες αποτελεί την πιο γνωστή παρέμβαση του AIM

σμικών παιδικών ταινιών με αυτούς τους παιδαγωγικά εμπεριστατωμένους τρόπους –με άλλα λόγια η χρήση της τέχνης για κοινωνικά εποικοδομητικούς σκοπούς– μπορεί να είναι μάθημα ζωής για τα παιδιά που θα αποτελέσουν το μελλοντικό κοινό.

Συμπεράσματα

Τι επιφυλάσσει το μέλλον για τον παιδικό κινηματογράφο; Υπάρχει ένα ενδιαφέρον παράδοξο, το οποίο περιέργως είναι ένα υπόλειμμα της παιδικής λογοτεχνίας στο σύνολό της. Από τη μια πλευρά, οι παιδικές ταινίες κινουμένων σχεδίων, όπως η *Η Ιστορία των Παιχνιδιών* (*Toy Story*, 1995), η πρώτη ταινία κινουμένων σχεδίων που δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου ψηφιακά, δείχνει το τέλος του παιδικού κινηματογράφου. Η ταινία μοιάζει να προσιωνίζεται όχι μόνο το μέλλον, αλλά και το τέλος του παιδικού κινηματογράφου, με τρόπο ανάλογο με αυτόν που ο André Bazin (1971) υποστήριζε ότι ο *Κλέφτης ποδηλάτων* αποτελούσε το τέλος του κινηματογράφου γενικά: γιατί δεν έχει το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο μιας παιδικής ταινίας, ένα αληθινό παιδί.

Από την άλλη πλευρά, η έντονη επιρροή των πολυπολιτισμικών παιδικών ταινιών που αναλύσαμε παραπάνω, δείχνει την ανάδυση ενός βαθμού ρεαλισμού στον παιδικό κινηματογράφο που δεν παρατηρείται στις συμβατικές παιδικές ταινίες και ο οποίος εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην παιδική λογοτεχνία στις δεκαετίες 1960 και 1970, με συγγραφείς όπως οι Paul Zindel, S. E. Hinton, Robert Cormier και Mildred Taylor. Ως εκ τούτου, στις πολυπολιτισμικές ταινίες όπως *Ποκαχόντας*, *Το τειράποδο θαύμα*, *Το σημάδι της φάλαινας* και άλλες, οι οικογενειακές και οι συζυγικές σχέσεις είναι σαφώς συνδεδεμένες με τις πολιτισμικές σχέσεις, η εξέλιξη της ιστορίας των μεν με την εξέλιξη της πολιτισμικής ιστορίας των δε. Με άλλα λόγια, στις πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες, τα παιδιά και οι ενήλικες αναλαμβάνουν πολιτισμικούς ρόλους και τα ζητήματα του γάμου και του διαζυγίου, για παράδειγμα, γίνονται στιγμές προσωπικής ευτυχίας ή κρίσης, αλλά και στιγμές πολιτισμικής σύγκρουσης ή συνοχής. Οι πολυπολιτισμικές παιδικές ταινίες θίγουν και άλλα θέματα. Το πιο πιεστικό ίσως είναι το ζήτημα των «έσω» και των «έξω» και τα άμεσα συνδεδεμένα με αυτό θέματα της ιστορικής ακρίβειας, της πολιτισμικής αυθεντικότητας, της παραγωγής ταινιών και του μάρκετινγκ. Τα θέματα αυτά προφανώς δεν λύνονται άμεσα αλλά η ανάλυσή τους είναι κρίσιμης σημασίας. Όπως σε μια ριζοσπαστική πολιτική για την παιδική λογοτεχνία, αυτό που κάνει μια ταινία πολυπολιτισμική και μια άλλη απλώς συμβατική αποκαλύπτει την πολιτική βάση των πολυπολιτισμικών παιδικών ταινιών ως μορφής τέχνης που λαμβάνει το παιδί-θεατή σοβαρά υπόψη ως παράγοντα αλλαγής.

Μετάφραση: Γιάννα Σκαρβέλη

Βιβλιογραφία

- Bazin, A. (1971). The Bicycle Thief. *What is Cinema?* 2. 47-60.
- Chaston, J.D. (1997). The 'Ozification' of American Children's Fantasy Films: *The Bluebird, Alice in Wonderland, and Jumanji*. *Special Issue Children's Literature Association Quarterly* 2,1, 13-20.
- Jackson, K. M. (1986). *Images of Children in American Film: A Sociocultural Analysis*. London: Scarecrow Press.
- Jowett, G.S., Jarvie, I.C., & Fuller, K.H. (1996). *Children and the Movies: Media Influence and the Payne Fund Controversy*. New York and Cambridge: Cambridge University Press.
- Journeys in Film. <http://journeysinfilm.org/> (τελευταία πρόσβαση 4.9.2009).
- Ihimaera, W. (1987). *The Whale Rider*. Reed Books: Birkenhead, Auckland, New Zealand.
- Mead, M., & Wolfenstein, M. (Eds). (1955). *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago: University of Chicago Press.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : iwojcika@emich.edu

Ο Ian Wojcik-Andrews είναι καθηγητής παιδικής λογοτεχνίας στο Eastern Michigan University. Είναι συγγραφέας του *Children's films. History, ideology, pedagogy, theory* (Garland Publishing, Inc. 2000), έχει δημοσιεύσει άρθρα για τον παιδικό κινηματογράφο και έχει παρουσιάσει ανακοινώσεις σε πολλά αμερικανικά και διεθνή συνέδρια.

*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, μυθοπλασίας 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 κατέτασσαν 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 χρησιμοποιηθούν 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 Α. 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 αμεσότερα 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 Πατσιδερο, 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 Πατσιδερο 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 Πατσιδερου. 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 Πατσιδερου 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 Πατσιδερου, 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 αφοσιωμένους στο λειτούργημα 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 περίεργο 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 κουμμιών*. 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 ανεπισημειωμένα 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 μειριαστεί 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.

Ο θαυμαστός καταναλωτικός κόσμος του Γουόλτ Ντίσνεϊ: κινηματογράφος, παιδική ηλικία και εμπορευματοποίηση

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μια λιγότερο μελετημένη πλευρά της σχέσης των παιδιών με τον κινηματογράφο: η κινηματογραφική παραγωγή για παιδιά και η συμβολή της στην ανάπτυξη της καταναλωτικής συμπεριφοράς τους. Καθώς, υπό το πρίσμα μιας νοσταλγικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας, συχνά παραμελούνται σημαντικές πτυχές του παρελθόντος και προβάλλεται μια «εκτός εμπορίου» εικόνα του παιδιού, μελετώνται εδώ οι στρατηγικές προώθησης των ταινιών και η εμπορευματοποίηση των χαρακτήρων τους στην κλασική περίοδο της εταιρείας Disney (εποχή του Γουόλτ Ντίσνεϊ). Στόχος είναι να αναδειχτεί ο ρόλος της εταιρείας –σημείο αναφοράς για πολλές εταιρείες στο χώρο της παιδικής ψυχαγωγίας– στην ανάπτυξη της καταναλωτικής συμπεριφοράς των παιδιών από τις πρώτες κιόλας μέρες της ίδρυσής της και, κατά συνέπεια, να παρουσιαστούν οι στάσεις της προς τα παιδιά-θεατές και οι αντιλήψεις της για την παιδική ηλικία γενικότερα. Στο πλαίσιο αυτό, παράλληλα με τις ταινίες γίνεται αναφορά στην προσωπικότητα και στον τρόπο με τον οποίο ο Ντίσνεϊ διαχειριζόταν –ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές, και πολιτικές συγκυρίες– τις παραγωγές της εταιρείας, τους εργαζομένους και κυρίως την προώθηση του μύθου του ως του αγαπημένου «θείου» όλων των παιδιών του κόσμου.

Λέξεις-κλειδιά: παραγωγή ταινιών, κλασική Disney, Γουόλτ Ντίσνεϊ, εμπορευματοποίηση

The wonderful consumerist world of Walt Disney: Cinema, childhood, merchandising

Abstract

In this article is presented an under studied aspect of the relationship between children and cinema: the production of children's film in relation to the development of children's consumer behavior. As, in the context of a nostalgic approach to childhood, important aspects of the past are disregarded and an «out of the market» image of children is presented, studied here are the

strategies of promotion and merchandising of characters in Disney's classic period (Walt Disney) films. The aim here is to show the role of the company – a reference point for many other companies in the field of children's entertainment – in the development of children's consumer behavior from the early days of the company and thus illuminate the company's attitudes to child audiences and childhood broadly speaking. In this context, in parallel with the films is presented the personality of Walt Disney and his style of management – in relation to the social, economic and political situation – of the company's productions, the workers of his company and, mostly, the promotion of his own myth as the beloved «oncle» of all children around the world.

Keywords: films production, classic Disney, Walt Disney, merchandising

Πρέπει να είναι ελάχιστοι οι άνθρωποι στον κόσμο που δεν γνωρίζουν τις ταινίες και τους χαρακτήρες που δημιούργησε ο πιο γνωστός Αμερικανός του 20ού αιώνα, ο Γουόλτ Ντίσνεϊ (1901-1966). Η μικρή εταιρεία που ίδρυσε το 1923, μαζί με τον αδερφό του, Ρόι, με σκοπό την παραγωγή ταινιών κινουμένων σχεδίων μεγάλωσε και εξαπλώθηκε ραγδαία κατακλύζοντας με τα προϊόντα και τις δραστηριότητές της όλο τον πλανήτη. Σήμερα, η παγκόσμια ηγεμονία της Disney¹ στο πεδίο της μιντιακής κουλτούρας των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητη (Buckingham, 1997). Πολλοί την αποκαλούν «το μαγικό βασίλειο», «η αυτοκρατορία» ή ακόμη και «το σύμπαν» Disney (Ουάσκο, 1996· Smoodin, 1994· Watts, 1997· Thomas, 1998· Wasko, 2001). Κάθε τμήμα της² αποτελείται από καλά ενσωματωμένες και συνδεδεμένες μεταξύ τους επιχειρήσεις που συνεργάζονται ώστε να μεγιστοποιήσουν την προβολή και την ανάπτυξη της εταιρείας παγκοσμίως. Όπως υποστηρίζεται και στον ιστότοπο της εταιρείας, τόσο η ίδια όσο και οι συνδεδεμένες και θυγατρικές εταιρείες παραμένουν πιστές στη δέσμευση της Disney, από την ίδρυσή της, να παράγουν μοναδικές ψυχαγωγικές εμπειρίες, συνεχίζοντας την παράδοση του ποιοτικού, δημιουργικού περιεχομένου και της συναρπαστικής αφήγησης ιστοριών.

Από τις πρώτες μέρες λειτουργίας της η εταιρεία κέρδισε την αγάπη μικρών και μεγάλων και έγινε για πολλούς παγκόσμιο σύμβολο της αθωότητας και της μαγικής φαντασίας που χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία. Όπως με υπερηφάνεια υποστήριξε ο Άϊσνερ³ σε μια προσπάθεια ερμηνείας της συμβολικής παρουσίας του Μίκυ: «Ο Μί-

1. Η εταιρεία αρχικά ονομάστηκε The Disney Brothers Cartoon Studio (1923), μετονομάστηκε σε Walt Disney Studios (1926), εξελίχθηκε σε Walt Disney Productions (1934) και από το 1986 ονομάζεται Walt Disney Company ή απλά Disney. Στο άρθρο αυτό η εταιρεία – ανεξάρτητα από την επίσημη ονομασία της εποχής – θα αναφέρεται ως Disney. Ο εμπνευστής και ιδρυτής της, Γουόλτ Ντίσνεϊ, θα αναφέρεται ως Ντίσνεϊ.

2. Σήμερα η Disney αποτελείται από τέσσερα τμήματα: κινηματογραφικά στούντιο και ψυχαγωγία, θεματικά πάρκα και θέρετρα, καταναλωτικά προϊόντα και επιχειρήσεις και δίκτυα ΜΜΕ. Για περαιτέρω παρουσίαση της δομής της εταιρείας, βλ. τον ιστότοπο της εταιρείας: <http://corporate.disney.go.com/corporate/overview.html>

3. Τέως διευθύνων σύμβουλος της Disney (1984-2005), κατά την παρουσίαση του ισολογισμού της Disney το 1993.

κυ, όπως όλοι οι κλασικοί ήρωες της Disney δεν ζει στον χρονικό χώρο των θνητών. Αντίθετα, αυτός και οι άλλοι φίλοι του της Disney ζουν μες στην καρδιά, στο νου και στις αναμνήσεις των ανθρώπων όλου του κόσμου» (στο Ουάσκο, 1996: 500). Ως εκ τούτου, οι περισσότεροι γονείς σε όλο τον κόσμο έχουν τυφλή σχεδόν εμπιστοσύνη στην εταιρεία Disney. Εάν μια ταινία (ή ένα προϊόν) είναι της Disney, οι γονείς εφηνουχάζονται, καθώς θεωρούν ότι πρόκειται για ψυχαγωγία ευχάριστη, υψηλής αισθητικής και «ασφαλέστατη» ως προς το περιεχόμενο.⁴ Οι περισσότεροι δεν βλέπουν καν για ποιο λόγο θα έπρεπε να μπουν στον κόπο να κρίνουν μια εταιρεία που έχει δημιουργήσει τα πιο «ευτυχισμένα μέρη στον κόσμο»⁵ και κάνει χαρούμενους τόσο πολλούς ανθρώπους. Αλλά η εταιρεία έχει επιβληθεί και στο χώρο της βιομηχανίας παραγωγής παιδικής ψυχαγωγίας και όπως συχνά υποστηρίζεται: «η Disney είναι πλέον το μέτρο με το οποίο όλες οι υπόλοιπες ψυχαγωγικές επιχειρήσεις πρέπει να αξιολογούν τις επιδόσεις τους» (Robins & Peers, στο Ουάσκο, 1996: 491).⁶ Παρότι αυτή είναι η κυρίαρχη άποψη, μια θετική, δηλαδή, εικόνα για την εταιρεία Disney και τον ιδρυτή της, η McQuail (2006) υποστηρίζει ότι πρέπει να μελετήσουμε σε βάθος τη Disney για κατανοήσουμε αυτό που πραγματικά είναι: μια εικόνα, μια κοινωνική κατασκευή. Να μας απασχολήσει, δηλαδή, η κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική εξουσία που διαποιεί την εταιρεία και τα πολιτισμικά της κείμενα. Ακολουθώντας την προτροπή της McQuail, στο άρθρο αυτό θα αναφερθούμε στο θεσμικό πλαίσιο της παραγωγής των ταινιών της Disney, οι οποίες αποτέλεσαν το πρώτο και στη συνέχεια το βασικό όχημα για όλες τις δραστηριότητες της εταιρείας που γνωρίζουμε σήμερα. Αφήνοντας κατά μέρος το πολυμελετημένο θέμα του περιεχομένου των ταινιών

4. Αυτό μάλλον ισχύει και για την ελληνική δημόσια τηλεόραση, η οποία από το 2005 έχει αναθέσει το παιδικό πρόγραμμα της EPT αποκλειστικά στη Disney (με εξαίρεση μια ημίωρη καθημερινή εσωτερική παραγωγή). Σύμφωνα με δηλώσεις των αρμοδίων στελεχών στον Τύπο (Πετρούτσου, Μανιάτς & Παπαγεωργίου, 2008), η σύμβαση με τη Disney ανανεώθηκε το 2008 για τρία ακόμη χρόνια, λόγω του καλού προφίλ που απέκτησε η EPT από την προηγούμενη συνεργασία της με την εν λόγω εταιρεία. Ο πρόεδρος και διευθύνων σύμβουλος της EPT ΑΕ, Χρήστος Παναγόπουλος, δήλωσε ότι η Disney τόνωσε για τα καλά και το παιδικό πρόγραμμα στο οποίο είχε πρόβλημα η EPT, ενώ ο σύμβουλός του, Τζόνυ Καλημέρης, χαρακτήρισε τη Disney, τον ισχυρότερο εταίρο που θα μπορούσε να έχει η EPT στην παγκόσμια τηλεοπτική πραγματικότητα και πρόσθεσε χαρακτηριστικά ότι η Disney «μας προσθέτει λάμψη στην ελαφρά μουντάδα, στο γκρι, που έχει εξ ορισμού μια δημόσια τηλεόραση». Από την πλευρά της εταιρείας, υποστηρίχτηκε ότι η Disney μοιράζεται με την EPT το ίδιο στρατηγικό όραμα και τις ίδιες οικογενειακές αξίες. Για μια ανάλυση της συμφωνίας αυτής και το ρόλο της στην ιστορία του τηλεοπτικού παιδικού προγράμματος στην Ελλάδα, βλ. Κούρτη (υπό δημοσίευση).

5. Όπως χαρακτηρίζει η εταιρεία τα θεματικά της πάρκα Ντίσνεϊλαντ, Γιουρντίσνεϊ κ.λπ.

6. Η τηλεταινία *Ta Múpets στον κόσμο του Γουόλι Ντίσνεϊ* (*The Muppets at Walt Disney World*, 1990) είναι χαρακτηριστική της σχέσης της Disney με τις άλλες εταιρείες παιδικής ψυχαγωγίας. Η τηλεταινία δημιουργήθηκε για να προωθήσει τη συνεργασία των εταιρειών Jim Henson Company και Walt Disney Company. Παρά τις σημαντικές ιδεολογικές διαφορές των δύο εταιρειών στην προσέγγιση της παιδικής ψυχαγωγίας (βλ. Zipes στον παρόντα τόμο), η συνεργασία αυτή, που τελικά επετεύχθη το 2004, αποδεικνύει την ισχύ και την οικονομική κυριαρχία της Disney στο χώρο και επιβεβαιώνει την άποψη ότι «κανείς δεν μπορεί να ξεφύγει από τη Disney»).

της⁷, θα περιοριστούμε εδώ στην παρουσίαση των στρατηγικών σχεδιασμού, προώθησης και εμπορευματοποίησης των ταινιών, τον τρόπο δηλαδή που η εταιρεία «πουλούσε» τις ταινίες και τους χαρακτήρες τους στα παιδιά στην εποχή του Ντίσνεϊ (γνωστή και ως κλασική Disney⁸). Ο βασικός στόχος μας είναι να συνεισφέρουμε στην παρουσίαση μιας λιγότερο μελετημένης πλευράς της μιντιακής κουλτούρας των παιδιών, της παραγωγής μιντιακών προϊόντων, μέσα από τις στρατηγικές του ιδρυτή της Disney και να αναδείξουμε το ρόλο της –ως σημείου αναφοράς για πολλές εταιρείες στο χώρο της παιδικής ψυχαγωγίας– στην ανάπτυξη της καταναλωτικής συμπεριφοράς των παιδιών από τις πρώτες κιόλας μέρες της ίδρυσής της. Όπως υπογραμμίζει η Schor (2005), η μελέτη της καταναλωτικής συμπεριφοράς των παιδιών στο παρελθόν μάς βοηθά να κατανοήσουμε και να θέσουμε σε νέα βάση τη συζήτηση σχετικά με τη σημαντική δραματική αύξηση της παιδικής κατανάλωσης, καθώς συχνά, στο πλαίσιο μιας νοσταλγικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας, παραμελούνται σημαντικές πτυχές του παρελθόντος και προβάλλεται μια «εκτός εμπορίου» εικόνα του παιδιού. Στόχος μας, επίσης, είναι, μέσα από αυτή την παρουσίαση, να αναδειχτούν και οι στάσεις της εταιρείας σε μια συγκεκριμένη εποχή της ιστορίας της προς τα παιδιά-θεατές καθώς και οι αντιλήψεις της για την παιδική ηλικία γενικότερα μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούσε, προωθώντας συγκεκριμένες έννοιες για την παιδική ηλικία, να αποκτήσει όλο και περισσότερους καταναλωτές των προϊόντων της μεταξύ τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Όπως υποστηρίζεται συχνά, η γοητεία της Disney οφείλεται στο γεγονός ότι απευθύνεται και στους δύο (Buckingham, 1997). Εξάλλου, και ο ίδιος ο Ντίσνεϊ δεν περιόριζε τις ταινίες του στο παιδικό κοινό. Έλεγε χαρακτηριστικά: «Δεν κάνω ταινίες κυρίως για παιδιά. Πείτε το [για την] παιδική αθωότητα. Ακόμη και οι χειρότεροι από εμάς έχουμε αθωότητα μέσα μας... Με το έργο μου προσπαθώ να πλησιάσω αυτή την αθωότητα και να της μιλήσω» (Elliot στο Ουάσκο, 1996: 501).

1. Στάσεις και αντιστάσεις στη μελέτη της Disney

Η κριτική ανάλυση και η θεωρητική κατανόηση της Disney και της σημαντικής της παρουσίας στο χώρο της παιδικής ψυχαγωγίας είναι πλέον ένα πεδίο σοβαρής ακαδημαϊκής έρευνας, που ορίζεται ως «Disney studies» (Chris, 1995) και περιλαμβάνει ένα πλήθος συγγραμμάτων και δημοσιευμάτων σχετικά με την εταιρεία και το δημιούρη-

7. Παρά το πλήθος δημοσιεύσεων σχετικά με το περιεχόμενο και την ιδεολογία των ταινιών της Disney, στα ελληνικά κυκλοφορούν ελάχιστα βιβλία ή άρθρα (Zipes, στον παρόντα τόμο· Ουάσκο, 1996· Μπερν & Μακουίλαν, 2001· Ματλάρ & Ντόρφμαν, 1971)

8. Στην ανάπτυξη της εταιρείας παρατηρούνται μέχρι σήμερα τέσσερις φάσεις : η κλασική περίοδος, στην οποία εντάσσονται η ίδρυση και οι πρώτες επιτυχίες μέχρι το θάνατο του ιδρυτή της, το 1966· η μετά το θάνατο του Ντίσνεϊ εποχή, κατά την οποία τη διεύθυνση της εταιρείας είχαν κυρίως μέλη της οικογένειας Ντίσνεϊ (1967-1984)· η εποχή υπό την προεδρία του Άϊσνερ (1984-2005) και τέλος, η εποχή υπό την προεδρία του Άϊγκερ (2006-).

γό της⁹, τα προϊόντα και τις δραστηριότητές της. Παράλληλα, με βάση το όνομα της εταιρείας και τις εμπορικές στρατηγικές της έχουν δημιουργηθεί νέοι όροι, όπως *disneyfication* και *disneyzation*, για να περιγραφούν ευρύτερα τοπικά και παγκόσμια κοινωνικά φαινόμενα.¹⁰

Παραδόξως και παρά το μεγάλο αριθμό σχετικών δημοσιεύσεων, η μελέτη της Disney δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Ανάμεσα στα πολλά εμπόδια που εγείρονται, τρία είναι κατά τον Watts (1995) τα πιο σημαντικά: (α) η μεγάλη εμπορική επιτυχία εκλαμβάνεται συχνά από τους κριτικούς ως συνώνυμο χαμηλής ποιότητας πολιτισμικών αγαθών, (β) ο επί δεκαετίες κατακλυσμός της παγκόσμιας αγοράς με μια πληθώρα διαφόρων ειδών προϊόντων της Disney δυσκολεύει τη σφαιρική προσέγγισή της, (γ) οι έντονες ιδεολογικές αντιπαραθέσεις σχετικά με το έργο της οδηγούν συχνά σε πόλωση τό-

9. Θα ήταν αδύνατο να παρουσιάσει και να σχολιάσει κανείς όλες τις κριτικές μελέτες και τα δημοσιεύματα σχετικά με το «φαινόμενο Disney» που έχουν διεξαχθεί στα διάφορα πεδία ερευνών (επικοινωνία, εκπαίδευση, πολιτισμικές σπουδές, αρχιτεκτονική, γεωγραφία, ιστορία, παιδική λογοτεχνία, ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, ψυχολογία, οικονομία κ.λπ.). Η Wasko (2001) αναφέρει ότι μέχρι το 2000 υπήρχαν 2.922 βιβλία στο amazon.com με το όνομα Disney στον τίτλο (πολλά από τα οποία είχε δημοσιεύσει η ίδια η εταιρεία). Θέμα των βιβλίων είναι ο Ντίσνεϊ, η θετική ή αρνητική συμβολή του στα κινούμενα σχέδια, η ιστορία της εταιρείας και αναλύσεις των προϊόντων και των δημιουργών τους. Σε γενικές γραμμές, τις πρώτες δεκαετίες μετά την ίδρυση της Disney, το έργο της μελετήθηκε από κριτικούς κινηματογράφου ως προς τη συμβολή της στην τέχνη των κινουμένων σχεδίων (Watts, 1995), ενώ παράλληλα η Σχολή της Φρανκφούρτης αναφερόταν στους χαρακτήρες της Disney ως παράδειγμα για τις θεωρίες της σχετικά με τις πολιτισμικές βιομηχανίες (βλ. Hansen, 1923). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κριτικής των αμερικανικών παραδοσιακών αρχών και της πολιτικής των ΗΠΑ, δημοσιεύτηκαν πολλές μελέτες, στις οποίες συνήθως κατακρίνεται το έργο της εταιρείας και του ιδρυτή της, ενώ σε άλλες γινόταν μια προσπάθεια υπεράσπισής τους (Watts, 1997). Από τις μελέτες αυτές, ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το βιβλίο των Ματελάρι και Ντόρφμαν, *Ντόναλντ ο απατεώνας* (1971), καθώς οι συγγραφείς είναι οι πρώτοι που απέφυγαν ψυχολογικού τύπου θετικές ή αρνητικές ερμηνείες της προσωπικότητας του Ντίσνεϊ (βλ. Thomas, 1976· Schickel, 1968) και πρότειναν μια ιδεολογική ανάλυση, τοποθετώντας τα προϊόντα της Disney στο πλαίσιο του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού των ΗΠΑ. Πιο πρόσφατα, παρατηρείται ραγδαία αύξηση του αριθμού των μελετών, οι περισσότερες από τις οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «ιδεολογικές επιδρομές» κατά της εταιρείας (Μπερν & Μακουίλιαν, 2001). Συνοπτικά, η Wasko (2001) τις αναφέρει ως ρητορικές, φεμινιστικές, λογοτεχνικές και ψυχαναλυτικές κριτικές αναλύσεις που αναδεικνύουν κοινωνικά ζητήματα, όπως οι αναπαραστάσεις του φύλου και της φυλής. Παράλληλα, ανθρωπολόγοι, αρχιτέκτονες, γεωγράφοι και ιστορικοί ασχολούνται σοβαρά με τις συνέπειες των «κόσμων» της Disney, ιδιαίτερα των θεματικών πάρκων, με βάση τις αισθητικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνέπειές τους. Για περαιτέρω συζήτηση σχετικά με τις «Disney studies» βλ. Chris (1995) και Budd & Kirsh (2005).

10. Πολλοί θεωρούν τον όρο *disneyzation* συνώνυμο του *disneyfication*. Ωστόσο ο Bryman (2004), ο οποίος τον χρησιμοποίησε για πρώτη φορά, τον ορίζει ως «διαδικασία μέσω της οποίας οι αρχές των θεματικών πάρκων της Disney αρχίζουν να επικρατούν όλο και περισσότερο όχι μόνο στην Αμερική αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο» (σελ. 1) και τον διαχωρίζει από τον όρο *disneyfication*, ο οποίος, κατά την άποψή του, αποτελεί κυρίως μια δήλωση σχετικά με τα πολιτισμικά αγαθά της Disney, σημαίνει δηλαδή απλώς τη μετάφραση ή τη μεταμόρφωση ενός αντικειμένου σε κάτι επιφανειακό ή απλοϊκό.

σο τους ερευνητές όσο και το ευρύ κοινό. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την εσωτερική αντίσταση στην άσκηση κριτικής στην Disney που αναπτύσσουν όσοι μεγάλωσαν μαζί της, δηλαδή όλοι μας, καθώς οι παιδικές εμπειρίες, οι χαρές και οι απολαύσεις, δεν χάνουν ποτέ την έντασή τους, εμποδίζουν συνήθως τη νηφάλια προσέγγιση του θέματος.¹¹ Στο πλαίσιο αυτό, κάποιοι αγιοποιούν την εταιρεία και τον ιδρυτή της, ενώ άλλοι, όπως ο Michelson, τους θεωρούν «μέλη της παγκόσμιας συνομοσίας της ευτυχίας» που παράγουν «εικόνες για μυαλά σε διακοπές» (στο Watts, 1997: 451). Συνειπώς, η αναφορά στη Disney θέτει θεωρητικά προβλήματα που δεν αφορούν μόνο την ανάλυση των ΜΜΕ, αλλά και τις αντιστάσεις που αναπτύσσουν μικροί και μεγάλοι, κοινό και ερευνητές σε σχέση με τα βασικά στερεότυπα και τις πεποιθήσεις της εταιρείας για την παιδική ηλικία που προβάλλονται μέσω των προϊόντων της. Το μόνο βέβαιο σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι κανείς δεν μπορεί να κάνει λόγο για τα μεγάλα ΜΜΕ, πόσο μάλλον για τη Disney και τον ιδρυτή της, χωρίς να θίγει πολλά θέματα ταυτόχρονα, που δεν αφορούν μόνο την παραγωγή/διανομή και το περιεχόμενο των προϊόντων τους αλλά και το κοινό-καταναλωτές αυτών των προϊόντων. Εάν μάλιστα προσπαθήσει να τα συνδυάσει με τη συζήτηση για την έννοια της παιδικής ηλικίας, έχει στα χέρια του ένα μείγμα τόσο εκρηκτικό που αναπόφευκτα θα προκαλέσει ατέλειωτες αντιπαραθέσεις και συζητήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε μελέτη σχετικά με τις παραγωγές και τις δραστηριότητες της εποχής της κλασικής Disney, μπορεί να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, υπόκειται όμως στους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν.

2. Γουόλι Ντίσνεϊ: δημιουργός και δημιουργία της Disney

Η ιστορία της Disney είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορία του ιδρυτή της. Οι εργαζόμενοι στα στουύντιο του έλεγαν ότι είχε πολλά πρόσωπα (Bryman, 1995). Κάποιοι τον χαρακτήρισαν υπερβολικά φιλόδοξο, μονίμως αισιόδοξο, ερωτευμένο με τη δουλειά του και με την ψυχαγωγία του μαζικού κοινού, με βαθιά πίστη στη σκληρή προσπάθεια και τα προϊόντα υψηλής ποιότητας και κυρίως με μια τεράστια ικανότητα να μεταδίδει τον ενθουσιασμό του στους συνεργάτες του. Άλλοι τον περιέγραψαν ως ιδιαίτερα αυταρχικό και ικανό να χρησιμοποιεί όλα τα μέσα για να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του. Το πιο σημαντικό, όμως, χαρακτηριστικό του ήταν ίσως η ικανότητά του «να πουλάει τον εαυτό του» και να δημιουργεί γύρω του τη συμπάθεια και το θαυμασμό, προβάλλοντας την εικόνα ενός αυτοδημιούργητου αγροτόπαιδου της Αμερικής που με σκληρή δουλειά και υπομονή κατάφερε να κάνει επανάσταση στη βιομηχανία του κινηματογράφου (Sammond, 2008).

Ο Schickel (1968) υποστήριζε ότι η μεγαλύτερη δημιουργία της Disney ήταν ο ίδιος ο Ντίσνεϊ, ενώ ο Bryman (1995) πίστευε ότι ο Ντίσνεϊ ήταν κατά κάποιο τρόπο μια κοι-

11. Βλ. ενδεικτικά στο Chyng Feng & Scharrer (2004) τις αντιστάσεις που παρατηρήθηκαν σε ομάδα φοιτητών κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος εκπαίδευσης στα ΜΜΕ, το οποίο είχε ως στόχο την αποκωδικοποίηση και την κριτική ανάλυση των μηνυμάτων της ταινίας του Disney *Η μικρή γοργόνα* (*The little mermaid*, 1989), καθώς και Chris (1995).

ωνική κατασκευή, ένα προϊόν του εαυτού του και της προσπάθειας άλλων να δημιουργηθεί ένα δημόσιο πρόσωπο και μια προσωπική βιογραφία που εξυπηρετούσε τους στόχους της εταιρείας. Ένα «προϊόν» που ακόμη και μετά το θάνατό του εξυπηρετεί την εταιρεία. Πράγματι, μετά το θάνατό του, μέσα από ένα πλήθος βιογραφιών και τιμητικών τελειών που συνήθως προωθούσε η ίδια η εταιρεία και η οικογένειά του με βάση ιστορίες που, όπως υποστηρίζεται, είχε κατασκευάσει και δώσει στη δημοσιότητα ο ίδιος για τον εαυτό του, δημιουργήθηκε ένα είδος «ψευδοθρησκευτικής αύρας» (Wasko, 2001). Σε αντίθεση με αυτή την «αγιοποίηση» του Ντίσνεϊ υπήρξαν και πολλές «δαιμονοποιήσεις» (Schickel, 1968· Giroux, 1999), από την αρχή της καριέρας του μέχρι σήμερα. Ανάλογα με τους συγγραφείς και τις πηγές τους, άλλοτε περιγράφεται με τα χαρακτηριστικά του «μεγάλου ανδρός», ως μια επιχειρηματική και δημιουργική ιδιοφυΐα και άλλοτε παρουσιάζεται με μια πολύ πιο σκοτεινή πλευρά από αυτή που έχει περάσει στη λαϊκή κουλτούρα (Ουάσκο, 1996). Ο Solomon (1989) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο Ντίσνεϊ ήταν ένα ανθρώπινο τεστ Rorschach: ο καθένας βλέπει κάτι διαφορετικό σε αυτόν... Κανείς, όμως, δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι η Disney διατηρήθηκε κυρίως χάρη στην προσωπικότητα, τις στάσεις, τις αποφάσεις και τις αντιφάσεις του Γουόλτ Ντίσνεϊ. Στο πλαίσιο αυτό, για να παρουσιάσει κανείς το έργο της κλασικής Disney, παράλληλα με τις ταινίες πρέπει αναπόφευκτα να αναφέρεται και στον ίδιο και στον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόταν, ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές, και πολιτικές συγκυρίες, τους εργαζομένους και τα προϊόντα της εταιρείας, αλλά κυρίως την προώθηση του μύθου του ως του αγαπημένου «θείου» όλων των παιδιών του κόσμου (Wasko, 2001· Bryman, 1955· Watts, 1997). Όπως πάντα, για να κατανοήσει κανείς τα ΜΜΕ, πρέπει να κατανοήσει πλήρως την πολύπλοκη συνάρθρωση της σκόπιμης δράσης και των δομικών περιορισμών σε κάθε επίπεδο της διαδικασίας παραγωγής (Murdock, στο Wasko, 2001).

3. Ο Μίκυ Μάους και η παρέα του: από τον κινηματογράφο στα καταστήματα και από τα καταστήματα στον κινηματογράφο

Ο Ντίσνεϊ εμφανίζεται δυναμικά στα τέλη του 1920, σε μια εποχή κατά την οποία τα παιδιά γεμίζουν τις κινηματογραφικές αίθουσες¹² και επικρατούν έντονες αντιπαράθεσεις σχετικά με την ψυχαγωγία των παιδιών και το ρόλο του κινηματογράφου στη ζωή τους, συνθηθίζεται η μεταφορά κλασικών έργων της παιδικής λογοτεχνίας στη μεγάλη οθόνη και κάποιοι χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων, όπως ο *Φέλιξ ο γάτος* (*Felix the cat*) γνωρίζουν τη δόξα των σταρ του Χόλιγουντ.¹³

12. Για τις προτιμήσεις των παιδιών στην αρχή του κινηματογράφου, βλ. λήμμα «children's films» στην Εγκυκλοπαίδεια του κινηματογράφου <http://www.filmreference.com/encyclopedia/Academy-Awards-Crime-Films/Children-s-Films.html>.

13. Για την ιστορία του παιδικού κινηματογράφου πριν τον Ντίσνεϊ, βλ. Wojcik-Andrews (2000) και ειδικότερα των κινουμένων σχεδίων, βλ. Bryman (1995).

Η ιστορία του Ντίσνεϊ είναι γνωστή. Ξεκίνησε ως σχεδιαστής/παραγωγός κινουμένων σχεδίων στο Κάνσας Σίτυ με τη μεικτή σειρά (κινούμενα σχέδια και ζωντανή δράση) *Αλίνα* (*Alice Comedies*, 1923). Μετακόμισε στην Καλιφόρνια το 1923, το οποίο η εταιρεία θεωρεί έτος ίδρυσής της, και δημιούργησε την «Disney Brothers Cartoon Studio» (ο αδελφός του Ρόι ήταν υπεύθυνος για τη διαχείριση της επιχείρησης). Σύντομα η εταιρεία μετονομάστηκε σε Walt Disney Studio.¹⁴ Στα στούντιο αυτά, ενώ συνεχιζόταν η παραγωγή της *Αλίνας*, δημιουργήθηκε το κινούμενο σχέδιο *Οσβαλνι, ο τυχερός λαγός* (*Oswald the lucky rabbit*, 1927), ένας χαρακτήρας που έγινε γρήγορα δημοφιλής και η εικόνα και το όνομά του άρχισαν να εμφανίζονται πάνω σε διάφορα προϊόντα (Bryman, 1995). Καθώς ο Ντίσνεϊ δεν είχε τα πνευματικά δικαιώματα του *Οσβαλνι*, μετά από μια σύγκρουση με την εταιρεία διανομής σχετικά με τη χρηματοδότηση της σειράς, αποχώρησε. Αποφάσισε, όμως, να μην παραχωρήσει ποτέ πλέον τα πνευματικά δικαιώματα των χαρακτήρων του σε κανέναν. Όπως υποστηρίζεται, η απόφαση αυτή ήταν καθοριστική ως προς τον αυστηρό, αδιάλλακτο και μερικές φορές άδικο –ή μικροπρεπή όπως τον χαρακτηρίζει η Ουάσκο (1996)– τρόπο με τον οποίο ο Ντίσνεϊ και η εταιρεία του από τότε μέχρι σήμερα αντιμετωπίζουν θέματα που σχετίζονται με την πνευματική ιδιοκτησία των προϊόντων τους.¹⁵ Θύμα αυτής της στάσης ήταν και ο πιο παλιός φίλος και στενός συνεργάτης του Ντίσνεϊ, Ουμπ Άιγουερκς, ο οποίος, μολονότι αναγνωρίζεται από τους περισσότερους συγγραφείς ως ο δημιουργός της φιγούρας του Μίκυ Μάους¹⁶, το ποντίκι-σύμβολο της εταιρείας, δεν αναγνωρίζεται με αυτή την ιδιότητα σε κανένα επίσημο έγγραφο της εταιρείας.

Από τις πρώτες μέρες, οι αδερφοί Ντίσνεϊ έχτιζαν σιγά σιγά τη φήμη τους ως παραγωγών ποιοτικών κινουμένων σχεδίων, τα οποία βασίζονταν στις τελευταίες εξελίξεις της τεχνολογίας (Wasko, 2001: 2). Το *Αιμόπλοιο Γουίλι* (*Steamboat Willie*, 1928), στο οποίο πρωτοπαρουσιάστηκε το 1928 ο Μίκυ, αποτέλεσε το πρώτο κινούμενο σχέδιο με συγχρονισμένο ήχο (χρησιμοποιήθηκε το σύστημα «Cinerphone» του Pat Powers), ενώ στην αμέσως επόμενη παραγωγή, τη σειρά *Μελωδικές Συμφωνίες* (*The Silly Symphonies*, 1929-1939), περιλαμβάνεται το πρώτο έγχρωμο κινούμενο σχέδιο, *Λου-*

14. Ο Thomas (1976) αναφέρει ότι ο Ντίσνεϊ πίστευε ότι το ένα όνομα θα ήταν πιο ελκυστικό στο κοινό ενώ παράλληλα θα έδινε και μια πιο ξεκάθαρη ταυτότητα στην εταιρεία. Στην επίσημη ιστοσελίδα της εταιρείας όμως υποστηρίζεται ότι ήταν πρόταση του Ρόι Ντίσνεϊ.

15. Για παράδειγμα, το 1997, η εταιρεία ζήτησε ποσοστά από το αμερικανικό κράτος όταν της πρότεινε να δημιουργηθούν γραμματόσημα με τους ήρωες των κινουμένων σχεδίων της, κατήγγειλε βρεφονηπιακούς σταθμούς γιατί ζωγράρισαν στους τοίχους τους ήρωες της Disney χωρίς την άδειά της κ.λπ. (βλ. Bud & Kirsh, 2005). Η Chris (1995) αναφέρει ειρωνικά ότι η Disney είναι ικανή να πάει στα δικαστήρια ακόμη και όσους έχουν ταουάζ Μίκυ.

16. Ο Ντίσνεϊ σχεδίαζε ελάχιστα μετά το 1924. Ο ίδιος παραδέχτηκε (De Ross, 1994) ότι δεν άξιζε πολλά ως σχεδιαστής και εκμυστηρεύτηκε ότι όταν ένα παιδάκι τον ρώτησε «και τι ακριβώς κάνετε εσείς» ήρθε σε δύσκολη θέση και του απάντησε : «Μερικές φορές νομίζω ότι είμαι μια μικρή μέλισσα. Πηγαίνω από τη μια γωνιά του στούντιο στην άλλη, μαζεύω τη γύρη και εμπυχώνω όλο τον κόσμο» (σελ. 50). Αναφέρεται επίσης ότι ο Ντίσνεϊ, ένοιωθε άβολα όταν του ζητούσαν αυτόγραφα, καθώς δυσκολευόταν να αντιγράψει την υπογραφή που εμφανίζεται στις παραγωγές του (Wasko, 2001· Sammond, 2005).

λούδια και Δένδρα (*Flowers and Trees*, 1932), στο οποίο, παρά τις επιφυλάξεις του αδελφού του, Ρόι, ο Ντίσνεϊ χρησιμοποίησε το σύστημα «Three-strip Technicolor» με αποτέλεσμα μια υπερρεαλιστική απόδοση των χρωμάτων (Bryman, 1995). Η ταινία βραβεύτηκε με το Όσκαρ καλύτερης ταινίας κινουμένων σχεδίων.¹⁷

Παρά την άμεση, όμως, εμπορική επιτυχία και αναγνώριση του έργου της Disney, όχι μόνο από το κοινό αλλά και από τους κριτικούς και τους επαγγελματίες του κινηματογράφου σε όλο τον κόσμο, η Disney χρειαζόταν περισσότερα χρήματα για την παραγωγή των ταινιών της, καθώς δεν ήταν παρά ένας νάνος ανάμεσα στους κολοσσούς του Χόλιγουντ της εποχής. Επιπλέον, στηριζόταν σε άλλες εταιρείες για τη διανομή των ταινιών της, οι οποίες κρατούσαν ένα μεγάλο ποσοστό των εισπράξεων (Fogacs, 1994· Wasko, 2001).¹⁸ Για να αντεπεξέλθει στα σχέδιά της, από το 1929 στράφηκε στην εμπορευματοποίηση του Μίκυ και του ονόματός της, δηλαδή του Γουόλτ Ντίσνεϊ. Η προώθηση και των δύο ήταν άμεση και αλάθητη. Η εταιρεία ενδιαφερόταν τόσο για τη διαφημιστική αξία αυτών των προϊόντων¹⁹ όσο και για τα έσοδα από τα προϊόντα.

Η αρχή της εμπορευματοποίησης σηματοδοτείται από τρία γεγονότα: στο τέλος του 1929, η Disney πούλησε τα δικαιώματα χρήσης της εικόνας και του ονόματος του Μίκυ σε μια εταιρεία σχολικών προϊόντων της Νέας Υόρκης, τον Ιανουάριο του 1930 η Σαρλότι Κλάρκ άρχισε να παράγει, σε μικρή κλίμακα, κούκλες Μίκυ σε ένα σπίτι που νοίκιαζε η Disney και τον Φεβρουάριο του 1930, η Disney υπέγραψε μια συμφωνία με την εταιρεία George Borgfeldt για παγκόσμια παροχή αδειών παραγωγής και διανομής διαφόρων προϊόντων σχετικών με τον Μίκυ (Muncie, στο deCordova, 1994). Σύντομα, τα παιδιά μπορούσαν με λίγα χρήματα να έχουν την εικόνα του Μίκυ σε όλα τους τα υπάρχοντα (ρούχα, κοσμήματα, οδοντόβουρτσες, μπουκαλάκια για νερό, αξεσουάρ μπάνιου, παιχνίδια, σχολικά είδη κ.λπ.), ενώ παράλληλα άρχισε και η έκδοση κόμικς με τους χαρακτήρες της Disney. Ο Μίκυ βρέθηκε στις βιτρίνες μικρών και μεγάλων καταστημάτων. Οι έμποροι παιχνιδιών σχεδίαζαν εκδηλώσεις με αφορμή τον Μίκυ (π.χ. τα γενέθλια του Μίκυ) και προέτρεπαν τους καταστηματάρχες να διοργανώνουν πάρτι, αλλά και να συνεργάζονται με τις κινηματογραφικές αίθουσες της περιοχής τους για να εκθέτουν στο φουαγιέ τους κούκλες και παιχνίδια με τη μορφή του Μίκυ. Υπό αυτή την έννοια, ο κινηματογράφος δεν αποτελούσε παρά μια προέκταση των καταστημάτων. Αλλά και μέσα στις κινηματογραφικές αίθουσες αναπτύχθηκαν δραστηριότητες με θέμα τον Μίκυ (deCordova, 1994).

17. Μια άλλη σημαντική τεχνική που ανακαλύφθηκε στα στούντιο της Disney ήταν η «multi plane camera» που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο κινούμενο σχέδιο *Παλιός μύλος* (*Old mill*, 1937) για να προσδώσει την αίσθηση του βάθους.

18. Για τη διανομή των ταινιών της, η Disney συνεργάστηκε με την Columbia Pictures (1929-1931), την United Artists (1931-1936) και τέλος την RKO (1936-1954), μια από τις πέντε μεγαλύτερες εταιρείες του Χόλιγουντ (Gomery, 1994).

19. «Το να πουλήσεις μια κούκλα σε μια οικογένεια είναι μια καθημερινή διαφήμιση σε αυτό το σπίτι για τα κινούμενα σχέδιά μας, γιατί κάνει όλα τα μέλη της να έχουν τον Μίκυ Μάους στο μυαλό τους» έλεγε ο Ρόι Ντίσνεϊ (deCordova, 1994: 205).

Στο πλαίσιο των *ματινέ (matinée)*²⁰, οργανώθηκαν «Μίκυ Μάους Κλαμπ» (MMK), με βάση ένα κοινό πρόγραμμα που είχε σχεδιάσει η ίδια η Disney και το οποίο περιλάμβανε ένα κινούμενο σχέδιο με τον Μίκυ, την είσοδο των «αξιωματούχων» του MMK (ντυμένων με κουστούμια Μίκυ), την απαγγελία του «Πιστεύω» του MMK, τον εθνικό ύμνο των ΗΠΑ, ένα σόου ή έναν διαγωνισμό, την κραυγή του MMK και τέλος την ταινία της ημέρας. Στα MMK γινόταν προσπάθεια να ενσωματωθούν όλες οι δραστηριότητες των παιδιών της κάθε κοινότητας: για παράδειγμα, τα παιδιά που ήταν μέλη σε διάφορες λέσχες ζωγραφικής, χορού, μουσικής κ.λπ. της κοινότητας επιδείκνυαν στη διάρκεια του σόου τις ικανότητες και το ταλέντο τους. Τα MMK διοργάνωναν ακόμη και εκδρομές για τα μέλη τους. Ο στόχος ασφαλώς ήταν κάθε δραστηριότητα των παιδιών να συνδέεται με το όνομα του Μίκυ. Παράλληλα, οι αιθουσάρχες συνεργάζονταν με διάφορες τοπικές επιχειρήσεις, οι οποίες ως χορηγοί πλήρωναν τα έξοδα των MMK και σε αντάλλαγμα προωθούσαν τα προϊόντα και τις δραστηριότητές τους, ενώ είχαν το δικαίωμα να βάζουν την εικόνα του Μίκυ στη βιτρίνα τους και στις διαφημίσεις τους. Οι εγγραφές στα MMK γίνονταν συνήθως στα μεγάλα καταστήματα, τα οποία συχνά διοργάνωναν και διαγωνισμούς με έπαθλο το τελευταίο παιχνίδι του Μίκυ. Εννοείται ότι όσα παιδιά δεν το κέρδισαν πίεζαν τους γονείς τους να τους το αγοράσουν. Τα MMK γνώρισαν τεράστια επιτυχία και υπολογίζεται ότι το 1932 υπήρχαν ένα εκατομμύριο μέλη σε όλη τη χώρα.

Η στρατηγική που ακολούθησε η εταιρεία για την εμπορευματοποίηση των χαρακτήρων των πρώτων της ταινιών δεν μπορεί ασφαλώς να ερμηνευτεί ως μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά ως μέρος ευρύτερων πολιτισμικών και οικονομικών αλλαγών που σημειώθηκαν στις αρχές του 20ού αιώνα (Watts, 1997). Την εποχή που εμφανίστηκε η Disney, υπήρχε η τάση να συνδέονται οι ταινίες με την κατανάλωση αγαθών, ενώ κάποιες εταιρείες λειτουργούσαν ως «μεσάζοντες»²¹ ανάμεσα στα στούντιο του Χόλιγουντ και την αγορά, και προωθούσαν την παραγωγή αγαθών (ρούχων, αξεσουάρ κ.λπ.), τα οποία χρησιμοποιούσαν οι σταρ του Χόλιγουντ στην οθόνη ή στις εξόδους τους (Eckert, στο deCordova, 1994). Βασικός στόχος ήταν ο θεατής να γίνει ταυτόχρονα και καταναλωτής (Stacey, 1994). Δεν ήταν μεγάλη η απόσταση από το σημείο αυτό μέχρι το να αρχίσουν στο Χόλιγουντ να αναπτύσσονται ιδέες σεναρίων στα οποία να προωθούνται συγκεκριμένα προϊόντα. Αν και υπήρχε ήδη η τάση εμπορευματοποίησης, ακόμη και χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων (π.χ. Φέλιξ, Όσβαλντ), ο μόνος που χρησιμοποίησε συστηματικά και κατά κόρον αυτήν τη

20. Τα *ματινέ* ήταν ειδικό «χώρο» (αίθουσες) και «χρόνοι» (Σάββατο πρωί) προβολής ταινιών για ένα «ειδικό κοινό» (παιδιά). Ήταν ουσιαστικά αποτέλεσμα μιας προσπάθειας, κυρίως των επαγγελματιών του χώρου, να κατευθύνουν τις ομάδες πολιτών και επίσημων φορέων που απαιτούσαν όλο και μεγαλύτερη ρύθμιση και έλεγχο των κινηματογραφικών ταινιών για την προστασία των παιδιών από τις «βλαβερές» εικόνες του κινηματογράφου. Ο χαρακτήρας των *ματινέ* έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μελετητές του κινηματογράφου και της παιδικής ηλικίας: στη διάρκεια του πρωινού, πέρα από την ταινία, τα παιδιά τραγουδούσαν πατριωτικά τραγούδια, συμμετείχαν σε διαγωνισμούς και σόου υπό την επίβλεψη εθελοντριών της κοινότητας και προσκόπων. Με λίγα λόγια, στα *ματινέ* τα παιδιά παρακολουθούσαν και παρακολουθούσαν (deCordova, 2002).

21. Για παράδειγμα οι Hollywood Fashion Associates, Modern Merchandising Bureau.

στρατηγική, από το 1929, ήταν ο Ντίσνεϊ. Το υπόλοιπο Χόλιγουντ ακολούθησε αυτή την τακτική μετά το 1970.²²

Φαίνεται ότι εξ αρχής τα παιδιά ήταν για τον Ντίσνεϊ σημαντικοί καταναλωτές σε δύο επίπεδα: ως θεατές που πλήρωναν εισιτήριο αλλά και ως αγοραστές των προϊόντων που έβλεπαν στις ταινίες. Το σύστημα εμπορευματοποίησης και προώθησης που ακολούθησε ήταν η δημιουργία δικτύων αμοιβαίας αναφοράς αυτών των δύο επιπέδων κατανάλωσης με στόχο την ανάπτυξη μιας «κουλτούρας της αγοράς» στα παιδιά (de Cordova, 199).²³ Η αλληλοπροώθηση όλων των δραστηριοτήτων της εταιρείας ήταν εντυπωσιακή. Η σημασία που έδινε στην εμπορευματοποίηση των χαρακτήρων των ταινιών του φαίνεται επίσης από το γεγονός ότι, ήδη από το 1929, η Disney είχε δημιουργήσει ένα ειδικό τμήμα παραχώρησης αδειών και εμπορευματοποίησης, ενώ από το 1932, ανέθεσε τη διαχείριση παραχώρησης πνευματικών δικαιωμάτων στο δυναμικό πωλητή και πρωτοπόρο μάνατζερ, Κέι Κέιμιν (Bryman, 1995· Wasko, 2001), ο οποίος με το μότο «ένα προϊόν της Disney σε κάθε σπίτι», έφερε στην εταιρεία τεράστια κέρδη.

Μια άλλη τάση που επικρατούσε στα στούντιο του Χόλιγουντ στη δεκαετία του 1930 ήταν η προβολή της «έννοιας του χαριτωμένου», με άλλα λόγια, η προβολή όλο και περισσότερο χαριτωμένων προσώπων και καταστάσεων, καθώς είχε παρατηρηθεί μεγάλη εμπορική επιτυχία σε όλα τα είδη προϊόντων (κυρίως ζωάκια) που ήταν «χαριτωμένα»²⁴. Την ίδια εποχή, ο Forgacs (1994) διακρίνει σημαντική αλλαγή και στους χαρακτήρες της Ντίσνεϊ. Ο Μίκυ δεν ήταν πια ο σκανδαλιάρης και πολλές φορές ο κακός χαρακτήρας των πρώτων ημερών, που ζούσε μια ανέμελη και περιπετειώδη ζωή. Σιγά-σιγά μεταμορφωνόταν και αποκτούσε έναν ηθικότερο τρόπο ζωής, γινόταν ένας προσγειωμένος και πρόσχαρος χαρακτήρας που ενδιαφερόταν για το σπίτι του και τους δικούς του. Αλλαγές έγιναν, όμως, και στη φιγούρα του Μίκυ. Σύμφωνα με τον Gould (στο Forgacs, 1994: 364), στον Μίκυ παρατηρείται μια «αντίστροφη εξέλιξη»: έμοιαζε όλο και περισσότερο με χαριτωμένο μωρό που προκαλούσε συναισθήματα τρυφερότητας και αγάπης και γινόταν «το σύμβολο της αιώνιας νεότητας» (Ουάσκο, 1996: 500). Με τον Μίκυ πιο χαριτωμένο και πιο «ανώδυνο», ο Ντίσνεϊ μπορούσε πολύ εύκολα να επιτύχει μεγαλύτερη πώληση των προϊόντων του, να καθουχάζει γονείς και φορείς που ανησυχούσαν για τις συνέπειες του κινηματογράφου στη συμπεριφορά των παιδιών τους και να φέρνει περισσότερους θεατές στις ταινίες του. Στα μέσα της δεκαετίας του 1930, ο Μίκυ και η παρέα του ήταν πλέον ένα παγκόσμιο φαινόμενο χάρη στη διεθνή διανομή των ταινιών και την πώληση των προϊόντων που τις συνόδευαν

22. Βλ. σχετικά με το θέμα στο λήμμα «merchandising» (εμπορευματοποίηση) στην Εγκυκλοπαίδεια Κινηματογράφου <http://www.filmreference.com/index.html>

23. Η δημιουργία χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων για την προώθηση στην αγορά καταναλωτικών αγαθών για παιδιά είναι πλέον μια πολύ συνηθισμένη τακτική στην οποία πρωτοστατεί η Disney (βλ. Κούρτιν, υπό έκδοση).

24. Για μια ενδιαφέρουσα ανάλυση και ερμηνεία της εμπορικής επιτυχίας των παιχνιδιών-ζώων, των κουστουμιών Μίκυ και των κινουμένων σχεδίων με ζώα σε σχέση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, οι οποίες έχουν στον πυρήνα τους έννοιες όπως η φύση, η αθωότητα και η αποστασιοποίηση από την κοινωνική ζωή, βλ. deCordova (1994).

ή ακόμη που προηγούνταν της πρώτης προβολής, όπως θα δούμε παρακάτω. Ο ίδιος ο Ντίσνεϊ ήταν ήδη ένας μύθος (Wasko, 2001: 2).

4. Η Χιονάτη και οι εφτά νάνοι πάνε στην αγορά

Η παραγωγή ταινιών κινουμένων σχεδίων μεγάλου μήκους ήταν η επόμενη κίνηση του Ντίσνεϊ. Η απόφασή του αυτή προκάλεσε τα ειρωνικά σχόλια του Χόλιγουντ και τις έντονες αντιρρήσεις του αδελφού του Ρόι. Χαρακτηρίστηκε ως το μεγαλύτερο σφάλμα του και το σχέδιό του ονομάστηκε η «ανοποσία του Ντίσνεϊ», όχι μόνο λόγω του κόστους του εγχειρήματος, αλλά και γιατί θεωρήθηκε ότι το κοινό ποτέ δεν θα παρακολουθήσει μια ταινία μεγάλου μήκους με κινούμενα σχέδια (Bryman, 1995). Και πάλι ο Ντίσνεϊ δικαιώθηκε. Η *Χιονάτη και οι εφτά νάνοι* (*Snow White and the Seven Dwarfs*, 1937) ενθουσίασε το κοινό και την ίδια τη βιομηχανία του κινηματογράφου. Η εμπορευματοποίηση που προηγήθηκε και συνόδευσε τη *Χιονάτη* προκαλεί έκπληξη σε όσους πιστεύουν ότι αυτές οι πρακτικές είναι εφευρέσεις του σύγχρονου Χόλιγουντ. Πριν ακόμη παιχτεί η *Χιονάτη*, το 1936, είχαν ήδη δοθεί άδειες σε 70 εταιρείες (ρούχων, παιχνιδιών, βιβλίων, μουσικής κ.λπ.) για την παραγωγή προϊόντων σχετικών με την ταινία (Wasko, 2001). Η ποικιλία και ο αριθμός των προϊόντων, που «έπεσαν» στην αγορά πριν και μετά την προβολή της, έφεραν χρήματα στην εταιρεία και θεατές στις κινηματογραφικές αίθουσες, ενώ ενδυναμώθηκε ακόμη περισσότερο η εικόνα του ίδιου του Ντίσνεϊ, στον οποίον απονεμήθηκε ειδικό Όσκαρ γιατί η ταινία του αποτέλεσε «μια σημαντική κινηματογραφική καινοτομία που γοήτευσε εκατομμύρια ανθρώπους και άνοιξε δρόμους για ένα νέο συναρπαστικό πεδίο ψυχαγωγίας». ²⁵ Χάρη στην επιτυχία της *Χιονάτης*, η εταιρεία μεγάλωσε, δημιουργήθηκαν πολλές νέες θέσεις εργασίας, ενώ παράλληλα η εξέλιξη αυτή έδωσε τη δυνατότητα να γίνουν στα στούντιο της εταιρείας έρευνες και πειραματισμοί με νέες τεχνικές με στόχο τη βελτίωση της παραγωγής του βασικού προϊόντος της εταιρείας: την κατασκευή φαντασίας (Ουάσκο, 1996). Για πολλούς, το μοναδικό χάρισμα του Ντίσνεϊ ήταν η ικανότητά του να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι τεχνολογικές καινοτομίες για τη δημιουργία αυτής της φαντασίας (Wasko, 2001). Ορισμένοι ωστόσο υποστήριξαν ότι ο Ντίσνεϊ ουδέποτε ενδιαφέρθηκε πραγματικά για την τεχνολογία. Αυτό που τον ενδιέφερε ήταν οι ταινίες του να ξεχωρίζουν (Bryman, 1995). Επρόκειτο, δηλαδή, για μια απλή στρατηγική διαφοροποίησης των προϊόντων της Disney ώστε να διατηρείται στην κορυφή της αγοράς (Gommery, 1994). Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ το κοινό και οι ειδικοί του κινηματογράφου έστρεφαν την προσοχή τους στον τρόπο με τον οποίο ο Ντίσνεϊ «κατασκεύαζε φαντασία» εκφράζοντας το θαυμασμό τους και ενώ του αποδίδονταν τιμητικοί τίτλοι από τα πανεπιστήμια Χάρβαρντ και Γέιλ (Barrier, 2007), ελάχιστοι ενδιαφέρονταν για τις στρατηγικές εμπορευματοποίησης των χαρακτήρων των ταινιών του και την ανάπτυξη της καταναλωτικής συμπεριφοράς των παιδιών, παρότι η καμπάνια

25. [http://en.wikipedia.org/wiki/Snow_White_and_the_Seven_Dwarfs_\(1937_film\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Snow_White_and_the_Seven_Dwarfs_(1937_film))

του για τη *Χιονάτη* αποτέλεσε «ένα δραματικό παράδειγμα της νέας δύναμης εμπορευματοποίησης» (Wasko, 2001: 14).

5. Ο Ντίσνεϊ «κατατάσσεται»: έργα και ημέρες ενός σκοτεινού πρίγκιπα της φαντασίας

Καθώς η Disney εξελισσόταν και έχτιζε νέα γραφεία και στούντιο, μεγάλωνε και η γραφειοκρατία εντός της εταιρείας. Οι νέες συνθήκες εργασίας άλλαξαν ριζικά τη (σύμφωνα με την εταιρεία) «οικογενειακή ατμόσφαιρα» που ενέπνεε τη δημιουργία. Οι εργαζόμενοι σε αυτήν τη «φάμπρικα της φαντασίας» (Watts, 1997) θεωρούσαν ότι επικρατούσαν μεσαιωνικές συνθήκες εργασίας. Ζητούσαν ισότιμη μεταχείριση ως προς τους μισθούς και τα δικαιώματά τους, καθώς η τακτική της εταιρείας ήταν να αναφέρεται μόνο το όνομά της στις ταινίες αγνοώντας τους συντελεστές τους. Η κατάσταση συνοψίστηκε σε ένα πανό των εργαζομένων: «Μια ιδιοφυΐα, 700 νάνοι» (Watts, 1997: 203). Η αντιπαράθεση οδήγησε σε μεγάλες συγκρούσεις καθώς ο Ντίσνεϊ τους αντιμετώπισε «αφ' υψηλού», χαρακτηρίζοντας τους πρωτεργάτες των κινητοποιήσεων «κακή σπορά» και «κομμουνιστές» (Wasko, 2001). Στις απεργίες εννέα εβδομάδων που ακολούθησαν συμμετείχαν οι περισσότεροι εργαζόμενοι και, το 1941, τα στούντιο έκλεισαν για ένα μήνα. Ο Ντίσνεϊ αναχώρησε για τη Νότια Αμερική, για να κάνει ταινίες για το αμερικανικό κράτος.²⁶ Με τη μεσολάβηση των συνδικάτων και την απουσία του Ντίσνεϊ τα πνεύματα πρέμψαν και η εταιρεία άρχισε πάλι να λειτουργεί. Ο Ντίσνεϊ αναγκάστηκε να πληρώσει και να επαναπροσλάβει κάποιους εργαζόμενους που είχε απολύσει παράνομα. Ήταν πεπεισμένος ότι οι κινητοποιήσεις ήταν συνωμοσία των κομμουνιστών. Πέρα από τις οικονομικές συνέπειες του κλεισίματος των στούντιο, η εικόνα τόσο του ίδιου όσο και της εταιρείας υπέστη ανεπανόρθωτο πλήγμα καθώς οι συνθήκες εργασίας και η διάρρηξη της εσωτερικής ενότητας εργαζομένων και εργοδοσίας ήρθαν στη δημοσιότητα.

Ο Ντίσνεϊ γινόταν όλο και πιο συντηρητικός στις απόψεις του, όπως αποδεικνύεται αργότερα από τη συμμετοχή του, ως πρώτου αντιπροέδρου, στην «Συμμαχία του Κινηματογράφου για τη Διατήρηση των Αμερικανικών Ιδεωδών»²⁷, η οποία θεωρείται ότι προκάλεσε την έρευνα της «Επιτροπής Αντιαμερικανικών Δραστηριοτήτων» στο Χό-

26. Οι τρεις *καμπαλέρο* (*The Three Caballeros*, 1945) δημιουργήθηκαν μετά από παραγγελία της κυβέρνησης των ΗΠΑ στον Ντίσνεϊ να παράγει ταινίες που να αναδεικνύουν την «καλή θέληση» των ΗΠΑ προς τη Λατινική Αμερική και να απεικονίζουν τον τρόπο ζωής των Αμερικανών. Μαζί με έναν μεγάλο αριθμό κόμικς, άλλες δύο ταινίες, *South of the Border with Disney* (Νότια των συνόρων με τον Ντίσνεϊ, 1942) και *Saludos Amigos* (Γεια σας φίλοι, 1942), είχαν επίσης στόχο να δείξουν ότι το δυτικό ημισφαίριο ήταν έτοιμο να συμπαρασταθεί σε περίπτωση επίθεσης του εχθρού κατά τη διάρκεια του 2ου Παγκόμιου Πολέμου παρουσιάζοντας τους Αμερικανούς όχι ως αποικιοκράτες (όπως στο παρελθόν) αλλά ως *compañeros* (Burton, στο Schaffer 1966).

27. Η Συμμαχία είχε στόχο να προστατεύσει την κινηματογραφική βιομηχανία από τη διείσδυση των κομμουνιστών στο χώρο της. Γνωστά ιδρυτικά μέλη ήταν, μεταξύ άλλων, ο Γκάρυ Κούπερ, ο Κλαρκ Γκέιμπλ, ο Ρόμπερτ Τέιλορ, ο Τζον Γουέιν, ο Βίκτορ Φλέμινγκ, ο Κινγκ Βίντορ κ.ά.

λιγουνι (Watts, 1995) και είχε αποτέλεσμα τη φυλάκιση των «Δέκα του Χόλιγουνι».²⁸ Στη «φιλική κατάθεση» του Ντίσνεϊ, μεταξύ άλλων, στην εν λόγω Επιτροπή (24.10.1947) οφείλεται και η ανεργία πολλών εργαζομένων μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '50, οι οποίοι θεωρήθηκαν «ύποπτοι» ή φίλοι κομμουνιστών, συχνά χωρίς αποδείξεις. Ο Ντίσνεϊ δεν παρέλειψε να χαρακτηρίσει κομμουνιστές τους συνδικαλιστές των στούντιό του και όσους συμμετείχαν στην απεργία του 1941, ενώ υπογράμμισε τον πατριωτισμό του και τη συμμετοχή του στην προπαγάνδα των ΗΠΑ κατά τη διάρκεια του πολέμου, σε θέματα εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής. Πράγματι, την επομένη της επίθεσης στο Περλ Χάρμπορ, τα στούντιο της Disney (τα μόνα από όλα τα στούντιο του Χόλιγουνι) επιστρατεύθηκαν για έξι μήνες για επισκευές και αποθήκευση στρατιωτικού υλικού. Παράλληλα, η εταιρεία στάθηκε στο πλευρό της κυβέρνησης και βοήθησε με όλα της τα μέσα. Το 1942, το 93% των παραγωγών της Disney ήταν αφιερωμένο στους σκοπούς της κυβέρνησης. Στο πλαίσιο αυτό, η εταιρεία συνεργαζόταν με διάφορες κρατικές υπηρεσίες και παρήγαγε ταινίες κινουμένων σχεδίων και ζωντανής δράσης με στόχο την επιμόρφωση του στρατού, εκπαιδευτικές ταινίες, ταινίες προπαγάνδας για εσωτερικά θέματα (π.χ. για την αύξηση της φορολογίας στις ΗΠΑ) αλλά και κατά του εχθρού²⁹, ενώ φημολογείται ότι το όνομα «Μίκυ Μάους» χρησιμοποιήθηκε και ως κωδικός σε διάφορες στρατιωτικές επιχειρήσεις.

Ο Smoodin (1994) υποστηρίζει ότι ο Ντίσνεϊ παρουσιάζοταν ως «ο πρεσβευτής του πολιτισμένου κόσμου», με «όπλα» τους αγαπημένους στην Αμερική και σε όλο τον κόσμο ήρωες των κινουμένων σχεδίων του, αλλά και με ταινίες ζωντανής δράσης και ντοκιμαντέρ. Στην ουσία, όμως, συνέχιζε τη γνωστή τακτική προώθησης των πολιτικών και εταιρικών του συμφερόντων, καθώς υπολόγιζε στο κέρδος που θα έχει στο μέλλον λόγω της στάσης του στη διάρκεια του πολέμου (Smoodin, 1994· Wojcik-Andrews, 2000). Επιπλέον, με τη συνεργασία αυτή και τα λιγοστά χρήματα που του επέφερε μπορούσε σε εποχή κρίσης να συνεχίζει την παραγωγή δικών του ταινιών για το ευρύ κοινό.³⁰ Κριτικοί κινηματογράφου, όπως ο Taylor, χαρακτηρίζουν τις ταινίες που έκανε την εποχή του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου «ταινίες που βρίσκονται στη πρώτη γραμμή του κινηματογράφου φυγής» (στο Wojcik-Andrews, 2000), που αποσκοπούν στην πρόσκαιρη διασκέδαση των θεατών και την απομάκρυνσή τους από τη σκοτεινή ατμόσφαιρα του πολέμου. Τόσο η μεταγενέστερη κατάθεσή του Ντίσνεϊ στην «Επιτροπή Αντιαμερικανικών Δραστηριοτήτων» όσο και οι μαρτυρίες για αδιαφορία και ελάχιστη συμμετοχή του ίδιου στην παραγωγή των περισσότερων από τις «κρατικές» ταινίες –κάτι που εξηγεί πιθανόν και την αδιαφορία με την οποία τις αντιμετώπισε και

28. Μια ομάδα εργαζομένων στο Χόλιγουνι που αρνήθηκαν να συνεργαστούν με την Επιτροπή.

29. Βλ. μεταξύ άλλων τις ταινίες *Ο Ντόναλντ κατατάσσεται* (*Donald Gets Drafted*, 1942), *The Army Mascot* (*Η μασκότ του στρατού*, 1942), *Private Pluto* (*Ο μουσικός Πλούτο*, 1943), *Κομάντο Ντακ* (*Commando Duck*, 1944), *Το πρόσωπο του Φύρερ* (*Der Fuehrer's Face*, 1943) κ.λπ. Για μια αναλυτική παρουσίαση των ταινιών της Ντίσνεϊ κατά τη διάρκεια του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου βλ. Wojcik-Andrews (2000).

30. *Φαντασία* (*Fantasia*, 1940), *Πινόκιο* (*Pinocchio*, 1940), *Ντάμπο το ελεφαντάκι* (*Dumbo*, 1941) και *Μπάμπι* (*Bambi*, 1942).

το κοινό– μάλλον συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι με τη συμμετοχή του σε αυτές τις κρατικές πολεμικές δραστηριότητες στο 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο αποσκοπούσε στην υποστήριξη των συμφερόντων της εταιρείας. Το σίγουρο είναι ότι κατάφερε να κρατήσει τα στούντιο ζωντανά και να αποκτήσουν ο ίδιος και οι συνεργάτες του εμπειρία σε νέα είδη ταινιών και σε δραστηριότητες που άνοιγαν νέες προοπτικές στην εταιρεία. Η γνώση και η εμπειρία που απέκτησε ο Ντίσνεϊ από αυτή τη συμμετοχή του στην προπαγάνδα των ΗΠΑ –ιδιαίτερα σε θέματα εκπαίδευσης– συνοψίζονται και σε ένα άρθρο του που δημοσίευσε το 1945 στο γνωστό επιστημονικό περιοδικό *The Public Opinion Quarterly*, με τίτλο «Mickey as professor» (ο Μίκυ ως καθηγητής). Το άρθρο του έρχεται σε αντίθεση με τη γνωστή φράση που χρησιμοποιούσε για να αμυνθεί όταν κατακρινόταν για την ιδεολογία του: «εμείς απλώς φτιάχνουμε τις ταινίες. Το νόημά τους ας μας το εξηγήσουν οι καθηγητές» (Shortsleeve, 2004).

Η συμβολή του Ντίσνεϊ στο «κυνήγι μαγισσών» κατά των κομμουνιστών συνέβαλε στην αλλαγή του χαρακτήρα του Χόλιγουντ. Πριν τη μαύρη λίστα, το Χόλιγουντ παράγανε από «ταινίες τέχνης» μέχρι ταινίες μαζικής κατανάλωσης. Η εκδίωξη, όμως, ή η αυτοεξορία στην Ευρώπη σημαντικών δημιουργών της έβδομης τέχνης (Τσάρλι Τσάπλιν, Όρσον Γουέλς, Τζον Χιούστον, Ζυλ Ντασέν κ.λπ.) αποδυνάμωσε το Χόλιγουντ και οδήγησε στη σχεδόν ολοκληρωτική εξαφάνιση των ταινιών τέχνης. Αναμφίβολα, η στάση του Ντίσνεϊ κατά τη διάρκεια των απεργιών –που αποσιωπείται σε πολλές βιογραφίες του–, η συμμετοχή του στην αμερικανική προπαγάνδα, η αντικομμουνιστική δράση του, καθώς και άλλες αμφιλεγόμενες δραστηριότητές του (όπως η πολύχρονη συνεργασία του με το FBI)³¹ εγείρουν θέματα που αφορούν όχι μόνο την ιστορία του παιδικού κινηματογράφου αλλά και την ερμηνεία των ταινιών του και δίνουν το ιδεολογικό στίγμα του έργου που δημιούργησε στα δικά του στούντιο.³²

6. Πέρα από τη μεγάλη οθόνη: ο θείος Γουόλι, η μικρή οθόνη και η Ντίσνεϊλαντ

Μετά τον πόλεμο, σε περίοδο κρίσης για όλη τη βιομηχανία του κινηματογράφου, ο Ντίσνεϊ προσπάθησε να επιβιώσει με διάφορους τρόπους. Έκανε μεγάλου μήκους ταινίες ανακυκλώνοντας παλιά κινούμενα σχέδια που έφερναν στην εταιρεία κέρδος χωρίς μεγάλο κόστος. Χρησιμοποίησε την εμπειρία των στούντιο από τις ταινίες που έκα-

31. Σύμφωνα με την Wasko (2001), η συνεργασία του Ντίσνεϊ με το FBI ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1950 και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της ζωής του. Προσέφερε τους χώρους της Ντίσνεϊλαντ, τόσο για εξυπηρέτηση/διευκόλυνση των υποθέσεων του FBI όσο και για ψυχαγωγικούς σκοπούς, αλλά και την υποστήριξη του στην αντικομμουνιστική του ατζέντα. Το αν ο Ντίσνεϊ ήταν ή όχι κατάσκοπος του FBI είναι ένα θέμα πάνω στο οποίο πολλοί διαφωνούν, σημασία, όμως, έχει ότι η συνεργασία αυτή είναι καλά τεκμηριωμένη. Σε έγγραφο του 1954, το όνομά του Ντίσνεϊ συγκαταλέγεται στον κατάλογο των ειδικών ανταποκριτών του FBI.

32. Για μια περαιτέρω μελέτη της Disney στην ιστορία του παιδικού κινηματογράφου βλ. Wojcik-Andrews (2000).

νε στον πόλεμο και δοκιμάστηκε με μεγάλη επιτυχία στην παραγωγή ταινιών μεγάλου μήκους ζωντανής δράσης και ντοκιμαντέρ, ενώ συνέχισε την παραγωγή μεγάλου μήκους ταινιών κινουμένων σχεδίων μετά το 1950 (*Η Αλίγκν στη χώρα των θαυμάτων*, *Alice In Wonderland*, 1951).

Από τη δεκαετία του 1950 άρχισε να πειραματίζεται με νέα σχέδια εκτός κινηματογράφου, όπως την τηλεόραση και τη δημιουργία του θεματικού πάρκου της Ντίσνεϊλαντ. Ακολουθούσε, όμως, πάντα τη γνωστή στρατηγική: όλα τα προϊόντα της εταιρείας πρέπει να αλληλοπροωθούνται. Τα Χριστούγεννα του 1950 παρουσίασε ο ίδιος στην τηλεόραση μια τηλεταινία με τίτλο *Μια ώρα στη χώρα των θαυμάτων* (*One Hour in Wonderland*) με χορηγό την Coca Cola που δεν ήταν παρά ένας τρόπος να διαφημιστεί *Η Αλίγκν στη χώρα των θαυμάτων*. Από το 1954 ξεκινά την εβδομαδιαία παρουσίαση του σόου *The Wonderful World of Disney* (1954) που την εποχή εκείνη ονομάστηκε *Disneyland*. Στο σόου αυτό παρουσίαζε αποσπάσματα από ταινίες του και κινούμενα σχέδια, καθώς και περιηγήσεις στα στούντιό του, ενώ εξοικείωνε το κοινό με το πάρκο της *Ντίσνεϊλαντ*, που άνοιξε το 1955 (και πάλι παρά τις επιφυλάξεις των οικείων του) και το οποίο, αν και διαφημίστηκε ως «ο τόπος όπου τα όνειρα γίνονται αληθινά», εξακολουθεί να είναι ένας ακόμη τόπος διαφήμισης των χαρακτήρων και των ιστοριών των ταινιών της Disney.

Ο Ντίσνεϊ διέκρινε αμέσως τη δύναμη του νέου μέσου, της τηλεόρασης. Ήταν ο πρώτος παραγωγός του Χόλιγουντ που εμπιστεύτηκε ταινίες του στην τηλεόραση και δημιούργησε ειδικά προγράμματα σε αυτήν. Ως «θείος Γουόλι», παρουσιαστής των εκπομπών της Disney, έμπαινε κάθε εβδομάδα σε εκατομμύρια σπίτια της Αμερικής, έγινε «εθνικό έμβλημα» και γνώρισε την αποθέωση. Στην ουσία, όμως, ο Ντίσνεϊ λειτουργούσε ως ο πιο πειστικός πωλητής των προϊόντων του, προωθώντας παράλληλα και τα σχέδιά του. Η ABC χρηματοδότησε μεγάλο μέρος του θεματικού πάρκου Ντίσνεϊλαντ (30%) με αντάλλαγμα υλικό από τις παραγωγές του. Με τον τρόπο αυτό ο Ντίσνεϊ ανακύκλωσε όλο το παλιό κινηματογραφικό του υλικό εξασφαλίζοντας μεγάλα έσοδα με σχεδόν μηδενικό κόστος. Παράλληλα, το 1955, επανεμφανίστηκε, στην τηλεόραση αυτή τη φορά, το *Μίκυ Μάους Κλαμπ*, ως ένα καθημερινό απογευματινό σόου με διαφορετικό θέμα κάθε μέρα.

Την ίδια εποχή, η Disney απέκτησε και τη δική της εταιρεία διανομής, τη Buena Vista Distribution, γεγονός που σηματοδότησε όχι μόνο την ένταξή της στους μεγάλους του Χόλιγουντ, αλλά και την εκπλήρωση του ονείρου του Ντίσνεϊ να έχει τον πλήρη έλεγχο των προϊόντων του (Wasko, 2001). Στις αρχές του 1960, η Disney είχε αναπτύξει διάφορες δραστηριότητες που αφορούσαν τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τα θεματικά πάρκα, την παραγωγή καταναλωτικών προϊόντων. Όλες, όμως, βασιζόνταν στους χαρακτήρες των κινηματογραφικών ταινιών της. Η συνέργεια αυτών των δραστηριοτήτων, την οποία η Kinder (1991) ονομάζει «διαμιντική διακειμενικότητα», έθεσε τα θεμέλια για την τεράστια άνθηση που γνώρισε η εταιρεία μετά το θάνατο του δημιουργού του. Ακόμη και σήμερα η επέκταση της Disney στηρίζεται κατά πρώτο λόγο στις ταινίες της και κατά δεύτερο σε ένα ευρύ φάσμα επιχειρηματικών δραστηριοτήτων σε όλο τον κόσμο, αξιοποιώντας επιθετικά το όνομα του Ντίσνεϊ και τους χαρακτήρες των ταινιών της (Ουάσκο, 1996).

Μολονότι, η Disney επιμένει να υποστηρίζει ότι «όλα ξεκίνησαν από ένα ποντίκι», η αλήθεια είναι ότι όχι μόνο όλα ξεκίνησαν από τον Ντίσνεϊ αλλά ότι και όλα συνεχίζονται με τον Ντίσνεϊ. Η υπογραφή του συνοδεύει μέχρι σήμερα κάθε παραγωγή της εταιρείας που δημιούργησε. Αυτή η ευρύτητα αναγνωρίσιμη υπογραφή υποδηλώνει την παρουσία και την απουσία του ιδρυτή της : «Ο Γουόλι είναι πάντα μαζί μας : είναι ο αρχικός εμπνευστής όλων όσων παράγει αυτή η εταιρεία» (Μπερν & Μακούιλαν, 1999: 18).

7. Τι δεν μας είπε ο Ντίσνεϊ

Κατά γενική ομολογία ο Ντίσνεϊ υπήρξε πρωτοπόρος και η εταιρεία που δημιούργησε είναι πλέον ένας από τους σημαντικότερους παραγωγούς λαϊκής κουλτούρας με παγκόσμια εμβέλεια. Ο ίδιος χρησιμοποίησε όλες τις νέες τεχνολογίες και στα στούντιό του ανακαλύφθηκαν ακόμη περισσότερες. Ανέδειξε τις τεράστιες δυνατότητες των κινουμένων σχεδίων και έφερε τον κινηματογράφο στη ζωή μικρών και μεγάλων. Πιθανώς να είχε και τις καλύτερες προθέσεις για την ευτυχία των παιδιών, παράλληλα, όμως, γνώριζε πολύ καλά και τις τεράστιες εμπορικές δυνατότητες που προσφέρει η παιδική αγορά. Στο πλαίσιο αυτό, τυποποίησε τις παραγωγές του με την τελευταία λέξη της τεχνολογίας και έγινε ο ίδιος το πρότυπο του αμερικανού ήρωα. Θα έλεγε κανείς ότι τελικά απορροφήθηκε ή ακόμη και παγιδεύτηκε υπερβολικά από την εμπορευματοποίηση τόσο του εαυτού του όσο και των προϊόντων του. Αυτή η τακτική, την οποία ακολουθεί και σήμερα η εταιρεία, αναμφίβολα προσφέρει κέρδη, ωστόσο η διαρκής έκθεση των παιδιών σε τέτοιου είδους τακτικές τα οδηγεί σε ξέφρενο καταναλωτισμό (Wasko, Phillips & Purdie, 1993). Όπως υποστηρίζει ο Smooden: «η Disney κατασκευάζει την παιδική ηλικία μέχρι του σημείου να την κάνει συμβατή με τον καταναλωτισμό» (1994: 18).

Καθώς από τα παιδικά μας χρόνια, όλες οι εμπειρίες μας σε σχέση με τη Disney χαρακτηρίζονται από ευχαρίστηση, γοητεία και θαυμασμό, είναι λογικό ως ενήλικες να ταραζόμαστε όταν ανακαλύπτουμε ότι η Disney είναι ίσως κάτι αρκετά διαφορετικό από αυτό που πιστεύαμε, και αισθανόμαστε πολύ άβολα όταν ασκούμε κριτική στο δημιουργό της. Νιώθουμε, όπως λέει χαρακτηριστικά ο Shortsleeve (2004), σαν εκείνα τα παιδιά που πρέπει να καταθέσουν εναντίον των γονιών τους... ίσως γιατί ο Ντίσνεϊ μας έκρυψε έντεχνα ότι σε κάποια παραμύθια δεν ζουν όλοι καλά... και εμείς καλύτερα.

Βιβλιογραφία

- Barrier, M. (2007). *The animated man: A life of Walt Disney*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Bryman, A. (1995). *Disney and his worlds*. London: Routledge.

- Bryman, A. (2004). *The Disneyization of society*. London: Sage.
- Buckingham, D. (1997). Dissin' Disney: critical perspectives on children's media culture. *Media, Culture and Society*, 19, 285-293.
- Budd, M. & Kirsh, M. (Eds). (2005). *Rethinking Disney: private control, public dimensions*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press
- Chris, C. (1995). Beyond the mouse-ear gates: the wonderful world of Disney studies. *Afterimage*, 23, 3, 8-12.
- Chyng, F.S., & Scharrer, E. (2004). Staying true to Disney: College students' resistance to criticism of the little mermaid. *The Communication Review*, 7, 35-55.
- deCordova, R. (1994). The Mickey in the Macy's window: Childhood, Consumerism and Disney animation. In E.L.Smoodin (Ed.). *Disney discourse: producing the magic kingdom* (pp. 203-213). New York: Routledge/AFI Film Readers.
- deCordova, R. (2002). Ethnography and exhibition: The child audience, the Hays Office, and Saturday matinees. Στο G. Waller (Ed.). *Moviegoing in America: A sourcebook in the History of film exhibition* (pp. 159-169). Oxford: Blackwell.
- De Ross, R. (1994). The magic worlds of Walt Disney. In E.L.Smoodin (Ed.). *Disney discourse: producing the magic kingdom* (pp. 48-69). New York: Routledge/AFI Film Readers.
- Disney, W. (1945). Mickey as professor. *The Public Opinion Quarterly*, 9, 2, 119-125.
- Forgacs, D. (1992). Disney animation and the business of childhood. *Screen*. 33, 361-374.
- Giroux, H. (1999) *The mouse that roard. Disney and the end of innocence*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Gomery, D. (1994). Disney's Business History. Στο E. Smoodin (Ed.) *Disney discourse. Producing the magic kingdom*. In E.L.Smoodin (Ed.). *Disney discourse: producing the magic kingdom*. (pp. 71-86). New York: Routledge/AFI Film Readers
- Hansen, M. (1993). Of mice and ducks: Benjamin and Adorno on Disney. *South Atlantic Quarterly*, 92, 1, 27-61.
- Κούρτη, Ε. (υπό έκδοση). Το παιδικό πρόγραμμα πάει στην αγορά: η περίπτωση της ελληνικής τηλεόρασης. Στο Ι. Βώβου (Επιμ.). *Ο κόσμος της τηλεόρασης*. Θεωρητικές προσεγγίσεις, αναλύσεις προγραμμάτων και ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television video games*. Berkley: University of California.
- Ματλάρ, Α., & Ντόρφμαν, Α. (1971). *Ντόναλντ ο απατεώνας*. Μτφρ. Μπ. Λυκούση. Αθήνα: Ύψιλον.
- McQuail, C. (2006). Disney and Consumer Culture. In S.R. Steinberg, P. Parmar, & B.Richard (Eds.). *Contemporary youth culture: an international encyclopaedia*. Vol 2. (pp. 239-249). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Μπερν, Ε., & Μακουίλαν, Μ.Μ. (1999). *Αποκωδικοποιώντας τον Ντίονεϊ*. Μτφρ. Π. Τασούλης. Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη. 2003.
- Ουάσκο, Τ. (1996). Κατανοώντας το σύμπαν της Ντίονεϊ. Μτφρ. Δ. Κίκιζας. Στο J. Curran & M. Gurevitch (Επιμ.) *MME και Κοινωνία* (σσ. 486-515). Αθήνα: Πατάκης. 2001.
- Πετρούτσου, Μ., Μανιάτης, Σ. & Παπαγεωργίου Δ. (2008). Με την υπογραφή Disney. *Ελευθεροτυπία*. 23.07.2008.
- Sammond, N. (2005). *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the making of the American child, 1930-1960*. Durham: Duke.
- Schaffer, S. (1996). Disney and the imagineering of histories. *Postmodern Culture*. <http://pmc.iath.virginia.edu/text-only/issue.596/schaffer.596> (τελευταία πρόσβαση 25.8.2009)
- Schickel, R.W. (1968). *The Disney version: The life, times, art and commerce of Walt Disney*. 3rd edition. 1997. Chicago: Dee, Ivan R. Publisher.

- Schor, B. (2005). *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*. New York: Scribner.
- Shary, T. Children's films. <http://www.filmreference.com/encyclopedia/Academy-Awards-Crime-Films/Children-s-Films.html> (τελευταία πρόσβαση, 30.08.2009).
- Shortsleeve, K. (2004). The wonderful world of the Depression: Disney, despotism, and the 1930s. Or, why Disney scares us. *The Lion and the Unicorn* 28, 1, 1-30.
- Smoodin, E.L. (Ed.) (1994). *Disney discourse: producing the magic kingdom*. New York: Routledge/AFI Film Readers
- Solomon, Ch. (1989). *Enchanted drawings: The History of animation*. New York: Alfred Knopf.
- Solomon, Ch. (1994). *The history of animation: Enchanted drawings*. Outlet Books Company.
- Stacey, J. (1994). *Star-gazing: Hollywood cinema and female spectatorship*. London and New York: Routledge.
- Thomas, B. (1976). *Walt Disney. An American original*. New York: Disney Editions.
- Thomas, B. (1998). *Building a company: Roy O. Disney and the creation of an entertainment empire*. New York: Hyperion.
- Wasko, J. (2001). *Understanding Disney: the manufacture of fantasy*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Wasko, J., Philips, M., & Purdie, C. (1993). Hollywood meets Madison Avenue: The commercialization of US Films. *Media, Culture & Society*. 15, 271-293.
- Watts, S. (1995). Walt Disney: Art and politics in the American century. *The Journal of American History*, 82, 1. 84-110
- Watts, S. (1997). *Magic Kingdom: Disney and the American way of life*. New York: Houghton Mifflin.
- Wojcik-Andrews, I. (2000). *Children's films. History, ideology, pedagogy, theory*. New York & London: Garland Publishing, Inc.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : ekourti@ecd.uoa.gr

Η Ευαγγελία Κούρτι σπούδασε Ψυχολογία και Κοινωνιολογία στη Γαλλία και είναι διδάκτωρ Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Paris X-Nanterre. Είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία). Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα γλώσσας και επικοινωνίας καθώς και σχέσης των παιδιών με τα ΜΜΕ.

Μια φορά κι έναν καιρό πέρα από την Disney. Σύγχρονα κινηματογραφικά παραμύθια για παιδιά*

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό διερευνάται η πρωτοποριακή προσέγγιση του Γουόλτ Ντίσνεϊ στο κινούμενο σχέδιο, ο οποίος πειραματίστηκε με κινηματογραφικές μεταφορές παραμυθιών στη δεκαετία του 1920 και έδειξε πώς τα κινούμενα σχέδια και οι ταινίες διέδωσαν το είδος του παραμυθιού στην εποχή της μηχανικής αναπαραγωγής. Αφού καθιέρωσε τα κινηματογραφικά παραμύθια ως μορφή τέχνης με τη Χιονάτη, το 1937, επικεντρώθηκε στην εμπορευματοποίησή τους και, βρίσκοντας μια επιτυχημένη φόρμουλα για την προώθησή τους, την αναπαρήγαγε σε όλες τις ταινίες του μέχρι το θάνατό του, ενώ στη συνέχεια την επανέλαβε η εταιρεία Disney. Πολλοί κινηματογραφιστές, όπως ο Τζιμ Χένσον, η Σέλεϊ Ντιβάλ και ο Τομ Ντάβενपोर्ट, επιδίωξαν να προχωρήσουν πέρα από τις ελιτίστικες, σεξιστικές και ρατσιστικές τάσεις του Ντίσνεϊ, με στόχο να ενθαρρύνουν την αυτονομία των μικρών θεατών και να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική ικανότητά τους μέσα από τα κινηματογραφικά παραμύθια. Επιστώντας την προσοχή των παιδιών στα τεχνάσματα και τις μηχανογραφίες στην κατασκευή της προσωπικής τους κοινωνικής πραγματικότητας, οι κινηματογραφιστές αυτοί πίστευαν ότι μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά να βρουν ουσιαστικές και ευχάριστες εναλλακτικές λύσεις στη ζωή τους. Μέσα από τις κινηματογραφικές προσαρμογές των παραμυθιών η πραγματικότητα παρουσιάζεται ως τεχνητό δημιούργημα ώστε να παιδιά να μάθουν να μοντάρουν και να ξαναμοντάρουν τα καρέ της ζωής τους αυτά τα ίδια.

Λέξεις κλειδιά: κινηματογραφικά παραμύθια, Ντίσνεϊ, Χένσον, Ντιβάλ, Ντάβενपोर्ट

Once upon a time beyond Disney Contemporary fairy-tale films for children

Abstract

This article explores how Walt Disney pioneered animation, experimenting with fairy tale

* Το άρθρο δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο Bazalgette, C., & Buchingham, D. (Eds.). (1995). *In front of the children. Screen entertainment and young people audiences.* (pp. 109-125). London: British Film Institute.

adaptations for the cinema in the 1920's, demonstrating how animation and film expanded the fairy-tale genre in the age of mechanical reproduction. After establishing the fairy-tale film as an art form with *Snow White* in 1937, he turned to their commodification and marketing, reproduced in every film produced until his death and subsequently by the Disney Corporation. Numerous USA filmmakers sought to go beyond Disney's tendencies to elitism, sexism and racism e.g. Jim Henson, Shelly Duvall, Tom Davenport, focusing on furthering the autonomy of young viewers and stimulating their creative and critical faculties through fairy-tale films. By making children aware of artifice in the construction of their personal social reality, such filmmakers believed children may be helped to perceive meaningful and pleasurable alternatives in their lives. Through cinematic adaptations of fairy tales reality can be displayed as artificiality so that children can gain a sense of assembling and reassembling the frames of their lives for themselves.

Key words: fairy-tale films, Disney, Henson, Duvall, Davenport

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο Γουόλτι Ντίσνεϊ έθεσε τα πρότυπα για τη μεταφορά παραμυθιών σε κινηματογραφικές ταινίες μεγάλους μήκους. Μετά τις πρώτες του απόπειρες στη δεκαετία του 1920, στο Κάνσας Σίτι, όπου, μαζί με τον Ουμπ Άιγουερκς, δημιούργησε πολλές ταινίες μικρού μήκους, όπως ο *Puss in Boots* (*Παπουτισωμένος Γάτος*, 1922), η *Κοκκινοσκουφίτσα* (*Little Red Riding Hood*, 1922) και *The Bremen Town Musicians* (*Οι Μουσικοί της Βρέμης*, 1922), ο Ντίσνεϊ εγκαταστάθηκε στο Χόλιγουντ και άρχισε να τελειοποιεί τις τεχνικές των κινουμένων σχεδίων, να οργανώνει το στούντιό του σύμφωνα με τις προδιαγραφές των κερδοφόρων μοντέρνων εργοστασίων και να πειραματίζεται με ιστορίες που θα προσείλκυαν το ευρύ κοινό όλων των ηλικιακών ομάδων και όλων των κοινωνικών τάξεων. Το 1934 ήταν πια έτοιμος για την παραγωγή της ταινίας που έμελλε να καθιερώσει το είδος του παραμυθιού στη βιομηχανία του κινηματογράφου με τρόπο τόσο ριζοσπαστικό όσο ήταν τον 19ο αιώνα η συλλογή και η έκδοση των παραμυθιών από τους αδελφούς Γκριμ για τον κόσμο της τυπογραφίας. Η *Χιονάτη και οι Επτά Νάνοι* (*Snow White and the Seven Dwarfs*, 1937), η πρώτη ταινία κινουμένων σχεδίων στην ιστορία που ήταν βασισμένη σε παραμύθι, ήταν έγχρωμη και είχε μουσική. Επιπλέον, η ταινία αυτή ως μαζικό προϊόν με το εμπορικό σήμα «Disney», δημιουργήθηκε με τόση τεχνολογική και καλλιτεχνική αριστετεχνία που τα στούντιο Disney διατηρούν ακόμη και σήμερα τον έλεγχο της αγοράς κινηματογραφικών παραμυθιών. Το αποτέλεσμα ήταν ότι όποιος κινηματογραφικός δημιουργός επιχειρούσε να μεταφέρει ένα παραμύθι στη μεγάλη οθόνη, με κινούμενα σχέδια ή με άλλα μέσα, να πρέπει να ανταποκριθεί στα πρότυπα της Disney και να προσπαθήσει να τα υπερβεί.

Ποια είναι, όμως, τα πρότυπα της Disney ή μάλλον ποιο είναι το τυποποιημένο από τη Disney παραμύθι; Δεδομένου ότι όλα τα κινηματογραφικά παραμύθια της Disney είναι πανομοιότυπα, από την *Χιονάτη* του 1937 έως τον *Αλαντίν* (*Aladdin*) του 1992, θα ήταν σκόπιμο να μιλήσουμε για την τυποποίηση και όχι για τα πρότυπα.

Στην πραγματικότητα, η επιτυχία των παραμυθιών της Disney, από το 1937 έως σήμερα, δεν οφείλεται σε κάποια μυστηριώδη ικανότητα του Ντίσνεϊ να αφηγείται ξανά τα παραμύθια του 19ου αιώνα με τρόπο πρωτότυπο και μοναδικό, αλλά στη διαισθητική ιδιοφυΐα του να χρησιμοποιεί τις πιο εξελιγμένες τεχνολογίες του κινηματογράφου για να αναδείξει τη μηχανική αναπαραγωγή στο κινούμενο σχέδιο και να εξυμνήσει μια συγκεκριμένη αμερικανική προσέγγιση στον ατομικισμό και στη γενναιότητα των αντρών. Με δυο λόγια, ο Ντίσνεϊ οργάνωσε σύμφωνα με τις αρχές του «τεϊλορισμού» τους εξαιρετικά ταλαντούχους συνεργάτες που είχε συγκεντρώσει στα στούντιό του, ώστε να παρουσιάζουν τον ίδιο ως το πρότυπο του αμερικανού ήρωα που καθαρίζει τον κόσμο στο όνομα του καλού και του δίκαιου.

Ενσαρκώνοντας τον αιχμό πρίγκιπα όλων των κινηματογραφικών παραμυθιών του, ο ίδιος ο Ντίσνεϊ έγινε προϊόν του τεχνικού κινουμένου σχεδίου, ελεγχόμενο από τις εταιρικές δυνάμεις που μετέδιδαν ένα και μοναδικό μήνυμα: ό,τι ήταν καλό για τον Ντίσνεϊ ήταν καλό και για τον υπόλοιπο κόσμο.

Το 1937, τα πάντα ήταν έτοιμα για να αρχίσει ο Ντίσνεϊ να εκπέμπει και να ενισχύει ακούραστα αυτό το μήνυμα σε όλα τα κινηματογραφικά παραμύθια κινουμένων σχεδίων, καθώς και σε άλλα κινηματογραφικά προϊόντα των στούντιό του. Στην πραγματικότητα, ήδη το 1934, το αμερικανικό περιοδικό *Fortune*¹, έγραφε με αξιοσημείωτη διορατικότητα ότι «στα στούντιο του Ντίσνεϊ επιτελείται ένα θαύμα του 20ού αιώνα: με ένα σύστημα, αυθεντικό επίτευγμα της εποχής των μηχανών όσο και το εργοστάσιο του Χένρι Φορντ στο Ντίαρμπορν, παράγεται αληθινή τέχνη. Εφεξής θα μελετάμε αυτό το σύστημα και θα βλέπουμε πόσο μοιάζει ή πόσο διαφέρει από την αυτόματη απλότητα μιας γραμμής συναρμολόγησης». Παρότι στο άρθρο του *Fortune* υποστηριζόταν ότι τα τελικά προϊόντα των στούντιο του Ντίσνεϊ ήταν αριστοτεχνικά κατασκευασμένα, επισημαινόταν επίσης ότι οι ταινίες δεν φτιάχνονταν με στόχο τη διερεύνηση του παραμυθιού ως μορφής τέχνης, ούτε την εκπαίδευση των παιδιών και την καλλιέργεια της φαντασίας τους, αλλά την προβολή της εταιρείας Disney. Τότε, όπως και τώρα, ήταν ελάχιστη η διαφορά ανάμεσα σε οποιοδήποτε προϊόν της Disney, πιάτα, ρολόγια, μπλουζάκια, κούπες ή ψυχαγωγικά πάρκα γεμάτα με άλλα προϊόντα και δραστηριότητες, και τα παραμύθια που μετέφερε σε ταινίες ή βιβλία. Εκείνο που μετρούσε κυρίως ήταν τα πνευματικά δικαιώματα. Η υπογραφή του Ντίσνεϊ, που δήλωνε την ιδιοκτησία πάνω στα κινηματογραφικά παραμύθια, ήταν μέρος της «μονιέρνας» προσπάθειάς του να αναβιώσει μια αρχαία μυθική λατρεία μέσω της μηχανικής αναπαραγωγής. Ωστόσο, το εντυπωσιακότερο ίσως στοιχείο των κινηματογραφικών παραμυθιών του Ντίσνεϊ, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες επινοήσεις και τα προϊόντα του, είναι ότι επεδίωκε αποκάλυπτα να κάνει τους ήρωες και τα σκηνικά όσο το δυνατόν πιο αληθοφανή. Και όσο περισσότερο το έκανε αυτό, τόσο περισσότερο άψυχες γίνονταν οι δικές του εκδοχές των κλασικών παραμυθιών.

Μάλιστα έκανε το αντίθετο από αυτό που συνήθως κάνουν τα παραμύθια. Γιατί αυτά περιγράφουν πώς άνθρωποι και πράγματα μπορούν με μαγικό τρόπο να έρθουν

1. Βλ. άρθρο «The Big Bad Wolf» (Νοέμβριος 1934, σελ. 88).

πάλι στη ζωή, ενώ εκείνος μετέτρεψε τον εαυτό του από ζωντανό πλάσμα σε εμπορική επωνυμία που έγινε συνώνυμη με αυτό που ο Ντίσε ονόμαζε «αένας επιστροφή του ίδιου». Στην περίπτωση του Ντίσεϊ πρόκειται για την αένας επιστροφή του ίδιου είδους νεότητας. Υπάρχει κάτι παράξενα αμερικανικό σε αυτή την προσπάθεια των πρώων να παραμείνουν νέοι και ευτυχείς στα κινηματογραφικά παραμύθια του Ντίσεϊ που ίσως εξηγεί και τη γοητεία τους. Ωστόσο, νιάτα και ευτυχία προσφέρονται πάντα στην ίδια συσκευασία και το τελικό αποτέλεσμα είναι μια ομοιογένεια που απεικονίζεται με έναν τέλειο συγχρονισμό.

Όλα τα κινηματογραφικά παραμύθια του Ντίσεϊ εστιάζονται στο συγχρονισμό, στο μονοδιάστατο και στην ομοιομορφία, με σκοπό η εμπορική επωνυμία Disney να παραμείνει πρωταθλήτης της ψυχαγωγίας. Εάν μελετούσαμε καθένα από τα κινηματογραφικά παραμύθια των στούντιο ξεχωριστά, από τη *Χιονάτη* μέχρι τον *Αλαντίν*, θα εντοπίζαμε τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά:

1. Όλες οι ταινίες είναι μιούζικαλ που μιμούνται το τυποποιημένο χολιγουντιανό μιούζικαλ της δεκαετίας του 1930. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στους «πιασάρικους» στίχους και τις μελωδίες, στη μουσική υπόκρουση και στα ηχητικά εφέ που είτε εντείνουν είτε διακόπτουν τη δράση, ώστε οι ήρωες να μπορέσουν να εξομολογηθούν τις ενδόμυχες σκέψεις τους. Για παράδειγμα, η Χιονάτη τραγουδάει πόσο θα ήθελε να γνωρίσει έναν πρίγκιπα, ενώ η Πεντάμορφη ανακοινώνει ότι θέλει να φύγει από την επαρχιακή πόλη όπου μένει και να βρει τον έρωτα της ζωής της. Όπως παρατηρεί ο Richard Schickel (1968: 206):

Υπάρχει επίσης μια δομική ακαμψία στις ταινίες κινουμένων σχεδίων του Ντίσεϊ που γίνεται όλο και πιο εμφανής στην πάροδο του χρόνου. Οι αρχές του μοντάζ που εφαρμόστηκαν στη Χιονάτη ήταν οι αρχές μιας συμβατικά καλοφτιαγμένης εμπορικής ταινίας της εποχής. Δεν υπάρχει τίποτα το ιδιαίτερα τολμηρό στον τρόπο σύνθεσης της ταινίας. Τα προτερήματά της οφείλονται σε άλλες δεξιότητες. Συνήθως, η σκηνή ανοίγει με ένα γενικό πλάνο ή με ένα πλάνο εδραίωσης και προχωρεί σε ένα μεσαίο πλάνο και μετά σε κοντινά πλάνα των διαφόρων πρωταγωνιστών, με συμβατικά εμβόλιμα πλάνα διαφόρων λεπτομερειών του σκηνικού ή του ντεκόρ, ανάλογα με τις ανάγκες. Αποφεύγονται τα φλας-μπακ ή οι σεκάνς ονείρων που προκαλούν σύγχυση, ενώ χρησιμοποιούνται ειδικά εφέ, ώστε όλα τα παιδιά να καταλαβαίνουν ότι κάτι ασυνήθιστο πρόκειται να συμβεί.

2. Η αλληλουχία των πλάνων, με σαφείς διακοπές ανάμεσα από τις σκηνές, ακολουθεί ουσιαστικά την ίδια πλοκή: η φυλακισμένη ή βασανισμένη ηρωίδα *πρέπει* να σωθεί από το γενναίο πρίγκιπα. Η ετεροφυλοφιλική ευτυχία και ο γάμος είναι πάντα ο έσχατος στόχος του παραμυθιού. Δεν γίνεται ανάπτυξη χαρακτήρων, καθώς όλες οι φιγούρες *πρέπει* να αναγνωρίζονται ως τύποι χαρακτήρων που παραμένουν αμετάβλητοι σε ολόκληρη την ταινία. Ο κόσμος θεωρείται, σύμφωνα με τη μανιχαϊστική αντίληψη, *δυϊκός*. Μόνο οι καλοί θα κληρονομήσουν τη Γη.
3. Δεδομένου ότι η πλοκή είναι πάντα η ίδια, οι περιστασιακοί ήρωες και τα καρώματά τους παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην κινηματογραφική εκδοχή του παραμυθιού. Είναι πάντα αστείοι, αξιολάτρευτοι, παιχνιδιάρηδες και σκανδαλιάρηδες. Εί-

ναι οι νάνοι και τα ζώα στη *Χιονάτη*, τα ποντίκια και η καλή νεράιδα στη *Σταχτοπούτα* (*Cinderella*, 1950), τα σκεύη του νοικοκυριού στην *Πεντάμορφη και το Τέρας* (*Beauty and the Beast*, 1991), το τζίνι και τα ζώα στον *Αλαντίν*. Το χοντροκομμένο χιούμορ τους και τα θαυμαστά ανδραγαθήματά τους επιδεικνύουν τα τεχνολογικά θαύματα της ταινίας και τελικά με τον τρόπο αυτό το παραμύθι δεν γίνεται ποτέ βαρετό. Γιατί, αφού δεν λέγεται ούτε διερευνάται τίποτα καινούργιο στην ιστορία, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος το παραμύθι να γίνει πραγματικά βαρετό.

4. Αυτό που παρουσιάζεται ως νέο είναι η εισαγωγή μιας πρωτότυπης χρήσης της κάμερας, η βελτίωση του χρώματος, ο καλύτερος συγχρονισμός, η ζωρότερη μουσική και οι πιο γλαφυροί στίχοι και τα εξαιρετικά σχέδια των παράξενων πρώνων. Κι όμως, αυτό το «νέο» ενισχύει τη νοσταλγία για την αιώνια νιότη και έναν τακτικό, καθώς πρέπει, κόσμο όπου το κακό είναι πάντα αναγνωρίσιμο και το καλό παίρνει τη μορφή ενός άντρα ήρωα, αξιόπιστου όσο και οι φαλλικές αρχές που σφράγισαν το μέσο των κινουμένων σχεδίων στις αρχές του 20ού αιώνα.²
5. Οι ταινίες του Ντίσνεϊ δεν προορίζονταν ποτέ αποκλειστικά για τα παιδιά, ο στόχος είναι να μαγέψουν το «παιδί» που κρύβουν μέσα τους όλοι οι θεατές. Η μόνη στάση απέναντι στα παιδιά την οποία θα μπορούσε να διακρίνει κανείς στις ταινίες είναι ότι οι υπέροχες εικόνες τα σαρώνουν ως αντικείμενα. Ουσιαστικά τα παιδιά κατακλύζονται [από τις εικόνες] και χάνουν εντελώς την ταυτότητά τους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά ως θεατές χάνουν τον εαυτό τους μέσα στις οιδιπόδειες επιθυμίες που απεικονίζονται στην οθόνη. Ο θεατής που παρακολουθεί την ταινία αντιμετωπίζεται σαν νήπιο αφού το κάθε κάδρο ρυθμίζει τις παρορμήσεις και τις επιθυμίες του σύμφωνα με τις άκαμπτες σεξιστικές και ρατσιστικές ιδέες που προέρχονται από το 19ο αιώνα και ανακαλούνται στην ταινία με νοσταλγία.

Δεδομένου ότι ο Ντίσνεϊ δεν στόχευε ποτέ πραγματικά να διερευνήσει το αφηγηματικό βάθος του παραμυθιού μέσω του κινηματογράφου, αλλά μόνο να προβάλει αυτή καθαυτή την τεχνική των κινουμένων σχεδίων και να παρουσιάζεται ο ίδιος ως η κύρια δύναμη πίσω από αυτή την τεχνική, άφησε το πεδίο ελεύθερο σε άλλους κινηματογραφικούς δημιουργούς, που επιδίωξαν να προχωρήσουν πέρα από τον Ντίσνεϊ και να αναδημιουργήσουν παραμύθια για τον κινηματογράφο και την τηλεόραση με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία. Οι δημιουργοί αυτοί, από τον Ζαν Κοκτώ μέχρι και τον Τζιμ Χένσον, χρησιμοποίησαν ρεαλιστικά μέσα και κινούμενα σχέδια εστιάζοντας περισσότερο στην αλλαγή του μύθου παρά στην επαναδιατύπωση της παρωχημένης κοσμοθεωρίας του. Καθώς από το 1937 έχουν γίνει παραγωγές εκατοντάδων κινηματογραφικών παραμυθιών τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες, θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να αναλύσουμε όλους τους πειραματισμούς που έχουν γίνει με στόχο να υπερβούν την τυποποιημένη ταινία Disney. Ως εκ τούτου, θα ήθελα να επικε-

2. Ο Crafton παρατηρεί σχετικά με τον Ντίσνεϊ: «Ίσως το κατεξοχήν στοιχείο που έκανε τον Ντίσνεϊ να ξεχωρίζει από τους ανταγωνιστές του ήταν το απερίφραστο λάγνο (αλλά δήθεν αφελές) περιεχόμενο του χιούμορ. Οι σημερινοί θεατές εντυπωσιάζονται από το βαθμό στον οποίο η πλειονότητα των αστείων διαμορφώνεται από φαλλικές εικόνες» (Crafton, 1982: 294).

ντρωθούμε σε μερικές από τις πιο πρόσφατες απόπειρες κινηματογραφικών δημιουργών, όπως ο Τζιμ Χένσον, η Σέλεϊ Ντιβάλ και ο Τομ Ντάβενπορτ που προσπάθησαν να παραγάγουν κινηματογραφικά παραμύθια «υψηλής ποιότητας» για μικρούς θεατές. Και πράγματι, οι δημιουργοί αυτοί, όλοι επηρεασμένοι από τον Ντίσνεϊ, έχουν διαφορετική στάση απέναντι στα παιδιά ως θεατές, και αντί να χρησιμοποιήσουν το μέσο της ταινίας αντιμετώπιζοντάς τα ως «μωρά», δημιούργησαν ταινίες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και προσπαθούν να τα κάνουν να σκεφτούν και να ενεργήσουν τα ίδια. Η επιτυχία τους δεν μπορεί να μετρηθεί με βάση το κατά πόσον έσπασαν την πρωτοκαθεδρία της εταιρείας Disney στα κινηματογραφικά παραμύθια, γιατί κανένα σιούντιο δεν μπορεί πραγματικά να προκαλέσει τη δύναμή της όσον αφορά τα μέσα διανομής και την αγορά των κινηματογραφικών παραμυθιών. Ακόμη και τα σιούντιο Χένσον δέχτηκαν αυτή την πραγματικότητα μετά το θάνατο του Τζιμ Χένσον, το 1991. Ωστόσο, η επιτυχία τους μπορεί να μετρηθεί με βάση τον ιδιοφυή τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν πρωτότυπες αφηγηματικές στρατηγικές για να αποκλίνουν από τα «πρότυπα Disney».

1. Τζιμ Χένσον

Μέχρι τον αιφνίδιο θάνατό του, το 1991, ο Τζιμ Χένσον και οι συνεργάτες του φαίνονταν να είναι η μεγαλύτερη πρόκληση στα σιούντιο Disney όσον αφορά την παραγωγή κινουμένων σχεδίων και ζωντανών παραστάσεων για παιδιά, όχι μόνο κυριεύοντας με τους ήρωές τους τα βιβλιαράκια τους, αλλά καταφέρνοντας επίσης να διεγείρουν τη σκέψη τους. Πιο τολμηρές και ενδιαφέρουσες από τις ταινίες του Ντίσνεϊ, οι παραγωγές της εταιρείας Henson Associates κάλυπταν μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων και αξιοποιούσαν συνεχώς τις τεχνικές δυνατότητες της τέχνης του κουκλοθέατρου, του κινουμένου σχεδίου και της υποκριτικής κεντρίζοντας τις δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μικρών θεατών μέσω της τηλεοπτικής εκπομπής *Σουσάμι άνοιξε* (*Sesame Street*), που μεταδιδόταν από το American Public Television (APT) από το 1969 έως το 1981, καθώς και μέσω της εκπομπής *Μάπει Σόου* (*The Muppet Show*), που μεταδιδόταν από την αμερικανική τηλεόραση από το 1976 έως το 1981, των ταινιών *Μάπει Σόου στο Χόλιγουντ* (*The Muppet Movie*, 1979) και *The Great Muppet Caper* (*Τα Μάπει και η μεγάλη κλοπή*, 1981) ή της τηλεοπτικής παραγωγής *Ο παραμυθός* (*The Storyteller*, 1987).

Όσον αφορά τα κινηματογραφικά παραμύθια, ο Χένσον πειραματίστηκε με διάφορους τρόπους, παρωδώντας την κλασική και την ντισνεϊκή παράδοση μέσω των χαρακτήρων Μάπει ή θίγοντας σημαντικά θέματα ιστορίας, λαογραφίας και αφήγησης στο *The Storyteller*, μια σειρά επεισοδίων μικρής διάρκειας. Θα ήθελα να αναλύσουμε τρία παραδείγματα του έργου του για να δείξουμε πώς οι ταινίες του Χένσον υπονόμευαν τα πρότυπα των κινηματογραφικών παραμυθιών του Ντίσνεϊ ώστε να καταργηθούν η απόδοση παιδαριωδών γνωρισμάτων στο θεατή, οι αφηγηματικές στρατηγικές κατάληξης του παραμυθιού και η εξύμνηση της ομοιογένειας που μεταδίδουν τα προϊόντα Ντίσνεϊ.

Η εκπομπή *Η Βασιλοπούλα και ο Βάτραχος* (*The Frog Prince*), σε σκηνοθεσία και παραγωγή του Χένσον, προβλήθηκε στο CBS στις 11 Μαρτίου 1971 και αργότερα μεταγράφηκε σε βιντεοκασέτα για διανομή στη Βόρειο Αμερική.³ Είναι αξιοπρόσεκτη για την αιρετική της προσέγγιση στην εκδοχή των Γκριμ του παραμυθιού *Η Βασιλοπούλα και ο Βάτραχος* και αποτελεί κριτική μεταφορά της κλασικής αφήγησης για το παλικάρι με τη μορφή ζώου που βασικά εξυμνεί την ανδρική εξουσία. Η αφήγηση της ταινίας των Μάπει γίνεται ειρωνικά από την οπτική γωνία του Κέρμιτ του Βάτραχου και με εξαίρεση τους ηθοποιούς που παίζουν το βασιλόπουλο και τη βασιλοπούλα, όλοι οι άλλοι ρόλοι παίζονται από παράξενες μαριονέτες που παραμένουν μαριονέτες. Με άλλα λόγια, η ιστορία είναι φανταστική, χωρίς να παριστάνει στο ελάχιστο την αληθοφανή ή να έχει χαρακτήρες που ενεργούν σαν πραγματικοί άνθρωποι, παρότι στο τέλος μια μαριονέτα-βάτραχος μεταμορφώνεται σε άνθρωπο.

Η νέα, φανταστική, ιστορία έχει ως εξής: Ο Κέρμιτ κάθεται σε μια λιμνούλα και θυμάται ένα περιστατικό. Μια μέρα, λέει, συναντά έναν μικρούλη βάτραχο, έναν ξένο με το όνομα Ρόμπιν, που λέει στον ίδιο και στους υπόλοιπους βάτραχους της λίμνης ότι είναι πρίγκιπας που τον έχει μαγέψει μια κακή μάγισσα και ο βοηθός της, ένα πλίθιο τέρας με το όνομα Σουίταμς. Κανένας βάτραχος, ούτε ο Κέρμιτ, δεν τον πιστεύει και εκείνος τραγουδά «Με φωνάζουν Ρόμπιν ο ατρόμπτος και η Ιστορία μια μέρα θα με δοξάσει. Είμαι ευγενής, είμαι γενναίος...». Καθώς ο Ρόμπιν είναι μια σταλιά βάτραχος, όλοι πιστεύουν ότι η ιστορία του είναι παραμύθι, αλλά γρήγορα ο Κέρμιτ καταλαβαίνει ότι τους λέει την αλήθεια, γιατί βλέπει ότι ο Ρόμπιν δεν ξέρει κολύμπι.

Ο μόνος τρόπος για να ξαναγίνει άνθρωπος ο Ρόμπιν είναι να τον φιλήσει μια πριγκίπισσα που ζει σε έναν κοντινό πύργο. Ωστόσο, ο Κέρμιτ τού λέει ότι έχει ελάχιστες ελπίδες, γιατί η πριγκίπισσα Μιλόρα είναι επίσης μαγεμένη και μιλάει ανάποδα. Όταν εκείνη έρχεται στη λιμνούλα χάνει τυχαία το χρυσό τόπι της και ο Ρόμπιν υποσχεται να της το βρει εάν εκείνη τον πάρει στον πύργο και γίνουν φίλοι. Αφού της υποσχεται να μην της δημιουργήσει φασαρίες, εκείνη δέχεται μετά χαράς και ο Ρόμπιν ως εκ θαύματος βρίσκει το τόπι. Αφού πάνε στον πύργο, όπου ο Κέρμιτ συνεχίζει την αφήγηση του, μαθαίνουμε ότι την πριγκίπισσα την έχει καταραστεί η θεία της, Ταμανέλα, που δεν είναι άλλη από τη μάγισσα που έχει μεταμορφώσει τον Ρόμπιν και έχει παραπλανήσει τον ανόητο βασιλιά κάνοντάς τον να πιστεύει ότι είναι η από χρόνια χαμένη αδελφή του. Αυτό που εποφθαλμιά η Ταμανέλα είναι ο θρόνος του βασιλιά και προσπαθεί να στεφθεί εκείνη βασίλισσα στη θέση της πριγκίπισσας Μιλόρα. Για να πετύχει το σκοπό της στα σίγουρα, χωρίς εμπόδια, αιχμαλωτίζει τον Ρόμπιν και τον δίνει στον Σουίταμς, το τέρας, να τον φάει. Όμως, ο Κέρμιτ βοηθάει τον Ρόμπιν να δραπετεύσει και μαζί με τους υπόλοιπους βατράχους του βάλτου διακόπτουν την ενθρόνιση της Ταμανέλα και σπάνε τη σφαίρα, στη λαβή του μπαστουγιού της μάγισσας. Έτσι εκείνη χάνει τις δυνάμεις της, μεταμορφώνεται σε πουλί και πετάει μακριά. Η πριγκί-

3. Το σενάριο έγραψε ο Τζέρι Τζαλ. Τη βασιλοπούλα έπαιζε η Τρούντι Γιανγκ, τον πρίγκιπα, ο Γκόρντον Τόμσον. Η εκπομπή ήταν συμπαραγωγή της Henson Associates και της VTR Productions (Καναδάς).

πισσα, που ξαναβρίσκει την ικανότητά της να μιλάει σωστά, ευχαριστεί τους φίλους της για τη βοήθειά τους και δίνει στον Ρόμπιν ένα φιλί. Ασφαλώς, εκείνος μεταμορφώνεται σε πρίγκιπα και οι θεατές τραγουδούν ένα χαρούμενο τραγούδι για να γιορτάσουν τη στέψη της πριγκίπισσας. Στο τέλος, επιστρέφουμε στη λίμνη, όπου ο Κέρμιτ κάθεται στο πεζούλι και λέει στους θεατές ότι εξακολουθεί να βλέπει συχνά τον πρίγκιπα και την πριγκίπισσα. Εμφανίζονται στη σκηνή μαζί με ένα μωρό και ο Κέρμιτ προσθέτει ότι νιώθει περήφανος γιατί έδωσαν στο μωρό το όνομά του.

Η κινηματογραφική παρωδία του παραμυθιού των αδελφών Γκριμ είναι γεμάτη χιουμοριστικά τραγούδια, όπως το νανούρισμα για το τέρας: «Κοιμήσου, εσύ πλίθιο τέρας. Ακούμπησε το χοντροκέφαλό σου πάνω στο βρομοκρέβατό σου. Κλείσ' τα μάτια και ρίξ' το στον ύπνο». Υπάρχουν επίσης τρυφερά τραγούδια, όπως το λυρικό τραγουδάκι της πριγκίπισσας για τη μοναξιά. Αντί να ενισχύει τις απόψεις περί ανδρικής κυριαρχίας, η ιστορία μιλάει για τη φιλία και την καλοσύνη και καταγγέλλει τον αυταρχισμό και την τυραννία. Ο βασιλιάς είναι καλός, αλλά ανόητος. Η μάγισσα είναι κακή και μοχθηρή. Το τέρας δεν είναι παρά ωμή δύναμη. Ο πρίγκιπας και η πριγκίπισσα τα κατάφεραν χάρη στη φιλία των βαιράχων κι έμαθαν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Η σχέση τους έρχεται σε αντίθεση με τις επιφανειακές σχέσεις ή τις σχέσεις συμφέροντος. Για παράδειγμα, υπάρχουν δύο καταπληκτικές κωμικές σκηνές όπου ο βασιλιάς διαβάζει διατάγματα στους υπηκόους του, οι οποίοι, όπως το κοινό στις τηλεοπτικές εκπομπές, πρέπει να παρακινούνται να γελάσουν, να ζητωκραυγάσουν ή να αναστενάξουν. Η ταινία του Χένσον διακωμωδεί αυτές τις στημένες αντιδράσεις χρησιμοποιώντας έξυπνα τις μαριονέτες που μας θυμίζουν συνεχώς ότι παίζουν με την πλοκή και τους ρόλους.

Αυτή ακριβώς η αίσθηση του παιχνιδιού διατηρείται ζωντανή και σε άλλες ταινίες του Χένσον. Για παράδειγμα, στην 30 λεπτών διάρκειας ταινία *Η Χιονάτη και τα επτά Μάπει* (*Snow White and the Seven Muppets*, 1988), που ανήκει στη σειρά *Muppet Babies*, υπάρχει μια παιχνιδιάρικη αναφορά στη *Χιονάτη* του Ντίσνεϊ στην αρχή κίόλας της ταινίας. Τα Μάπει, που εμφανίζονται ως παιδιά, επιστρέφουν στο σπίτι τους αφού έχουν δει την ταινία *Χιονάτη*. Η νταντά τα αφήνει στο δωμάτιο να παίξουν και εκείνα αρχίζουν να συζητούν για την ταινία και λένε πόσο θα ήθελαν να είναι οι ηθοποιοί. Ο Κέρμιτ προτείνει να φτιάξουν το δικό τους έργο και αναλαμβάνει το ρόλο του σκηνοθέτη ενώ οι υπόλοιπες πασίγνωστες φιγούρες των Μάπει (ο Φόζι, ο Ράουλφ, ο Άνιμαλ, ο Σκούτερ, ο Μπίκερ, ο Γκόνζο, ο Ρίζο κ.ά.) αρχίζουν να μοιράζονται τους ρόλους. Εννοείται ότι η Μις Πίγκι θέλει να παίξει τη Χιονάτη, αλλά φέρνει αντίρρηση ο Σκούτερ. Το παίζουν κορώνα-γράμματα, χάνει η Μις Πίγκι και αυτή η «ήττα» δίνει και τον τόνο του υπόλοιπου έργου. Η Μις Πίγκι δεν ανέχεται να χάνει και είναι εκδικητική εντός και εκτός του έργου.

Ως σκηνοθέτης, ο Κέρμιτ προσπαθεί με κάθε τρόπο να αξιοποιήσει τα αντικείμενα που βρίσκει στο δωμάτιο για να φτιάξει τα σκηνικά και να πετύχει τη συνεργασία των υπόλοιπων Μάπει. Αφού στηθεί η σκηνή, η Μις Πίγκι θαυμάζεται στον καθρέφτη και δηλώνει «Είμαι τόσο όμορφη που δεν το αντέχω». Το αμέσως επόμενο πλάνο είναι μια σκηνή από ένα ασπρόμαυρο ντοκιμαντέρ με ένα πλήθος να ζητωκραυγάζει. Ο Κέρμιτ θυμίζει στη Μις Πίγκι την πλοκή του έργου. Έτσι, εκείνη ρωτάει τον

καθρέφτη, τον οποίο παίζει ο Φόζι, ποια είναι η ομορφότερη στον κόσμο και ο Φόζι απαντάει «Έχω κάτι να σου πω, θα σε στενοχωρήσει. Απλό γουρούνι είσαι κι εσύ, σ' αρέσει δεν σ' αρέσει». Η Μις Πίγκι γίνεται έξαλλη και κυνηγάει τον Φόζι έξω από τη σκηνή μέχρι που ο Κέρμιτ αποκαθιστά την τάξη. Αλλά, μόλις ζητάει την αλλαγή σκηνικού, ο Άνιμαλ ανοίγει την αυλαία και το σκηνικό εμφανίζεται ανάποδα.

Η υπόλοιπη ταινία συνεχίζεται με τον ίδιο χαοτικό τρόπο, με όλα τα Μάπει να μπεινοβγαίνουν στους ρόλους τους. Η Μις Πίγκι τηλεφωνεί σε εξολοθρευτές για να εξοντώσουν το παράσιτο Χιονάτη, που δραπετεύει και καταφεύγει σε ένα ινστιτούτο αισθητικής όπου εργάζονται οι νάνοι. Της υπόσχονται να της αλλάξουν την εμφάνιση ώστε κανείς να μην την αναγνωρίζει. Τελικά, η Μις Πίγκι, ως μάγισσα, βρίσκει τον Σκούτερ/Χιονάτη και τον τρομοκρατεί με ένα φίδι γιατί της έχουν τελειώσει τα μήλα. Στη τελική σκηνή παρουσιάζεται ο Σκούτερ πάνω σε ένα τραπέζι με τους νάνους να τραγουδούν γύρω της το «μπλουζ της Χιονάτης» και μερικά σκόρπια ζώα να κλαίνε με λυγμούς μαζί με τους νάνους, σε μια ολοφάνερη καρικατούρα της τελικής σκηνής του παραμυθιού του Ντίσνεϊ. Έρχεται ο Κέρμιτ πάνω σε ένα μαύρο, ψωραλέο άλογο το οποίο οι υπόλοιποι βρίσκουν εντελώς ακατάλληλο, αλλά εκείνος απαντάει «Δεν φταίω εγώ, φταίει ο Άνιμαλ. Αυτός το ζωγράφισε». Καθώς ο Κέρμιτ παίζει πια στο έργο, η Μις Πίγκι αποφασίζει να γίνει εκείνη σκηνοθέτρια και δεν αφήνει τον Κέρμιτ να φιλήσει τον Σκούτερ.

Αλλάζει δυο φορές το τέλος του έργου, βάζοντας να παρέμβουν ο κακός λύκος από την *Κοκκινোসκουφίτσα* και ο γίγαντας από *Ο Τζακ και η φασολιά*. Ενώ τα Μάπει «νθοποιοί» διαμαρτύρονται μπαίνει στο δωμάτιο η νταντά και αφού μάθει ότι τα παιδιά Μάπει έκαναν πρόβα το έργο της *Χιονάτης*, ομολογεί ότι πάντα ήθελε πολύ να παίξει τη μάγισσα. Η Μις Πίγκι αποζημιώνεται με αυτή την παρατήρηση και ενώ τα Μάπει ετοιμάζονται να ανεβάσουν πάλι το έργο, όλοι θέλουν να παίξουν τη μάγισσα.⁴

Τα κινούμενα σχέδια του Τακάσι σε αυτή την παραγωγή του Χένσον δεν είναι εξαιρετικά επινοητικά, αλλά η εκρηκτική χρήση ενός απρόσμενου μοντάζ, η μεταμόρφωση αδέξινων παιδιαστικών σκίτσων σε λειτουργικά σκηνικά και το έξυπνο σενάριο του Τζέφρι Σκοι έχουν ως αποτέλεσμα μια εξαιρετική ταινία που αφορά το δημιουργικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά λύνουν τους καβγάδες τους μέσω του παιχνιδιού. Ενώ η κλασική *Χιονάτη* αφορά μια σκληρή σύγκρουση ανάμεσα σε μια νέα γυναίκα και τη μεγαλύτερη σε ηλικία ζηλόφθονη αντίπαλό της, στην οποία [σύγκρουση] μόνο ο πρίγκιπας μπορεί να δώσει λύση, η ταινία του Χένσον κάνει αυτή τη σύγκρουση πολύ πιο κατανοητή για τα παιδιά, περιγράφοντας τη ματαιόδοξη Μις Πίγκι, που δεν ξέρει να χάνει, και εκφράζει τη ζήλεια της με έναν πολύ ευφάνταστο τρόπο. Ούτε ο Κέρμιτ μπορεί, ως σκηνοθέτης ή πρίγκιπας, να σώσει τον Σκούτερ/Χιο-

4. Αυτό το τέλος θα μπορούσε να είναι μια κρυφή αναφορά στην πασίγνωστη ατάκα από τον *Νευρικό Εραστή* (*Annie Hall*, 1977) του Γούντι Άλεν: «Ξέρεις, από παιδί ακόμη πάντα προτιμούσα λάθος γυναίκες. Όταν η μητέρα μου με πήγε να δω τη *Χιονάτη*, όλοι ερωτεύτηκαν τη Χιονάτη. Εγώ ερωτεύτηκα αμέσως την Κακιά Μάγισσα».

νάτη ή να βρει λύση για τη ζήλεια που νιώθει η Μις Πίγκι. Δεν υπάρχει κατάληξη σε αυτή την αφήγηση, που είναι απλώς μια πρόβα και θα συνεχίσει να αλλάζει καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να διερευνήσουν τα πολύπλευρα μνύματα του μύθου.

Το στοιχείο που χαρακτηρίζει τις ταινίες του Χένσον είναι αυτή ακριβώς η δημιουργική διερεύνηση της αφήγησης. Στη σημαντικότερη συνεισφορά του στην εξέλιξη του κινηματογραφικού παραμυθιού, την [ηλεκτρονική] σειρά *The Storyteller*, δημιούργησε εννέα παραμύθια, κυρίως από τη συλλογή των αδελφών Γκριμ, με τη βοήθεια του Άντονι Μιγκέλα που έγραψε τα σενάρια.⁵ Σε μια συνέντευξη που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *American Film*, ο Χένσον παρατηρούσε:

Οι ιστορίες που διηγούμασταν ήταν παραδοσιακά λαϊκά παραμύθια και δεν θα μπορούσαν ποτέ να αποδοθούν κατά γράμμα γιατί υπάρχουν πολλές περιπγήσεις και συναντήσεις με γίγαντες και ταξίδια σε τόπους μακρινούς. Έπρεπε, λοιπόν, μεγάλο μέρος της αφήγησης να γίνει μέσα από διάφορες συντομεύσεις. Υπήρχαν πολλοί ενδιαφέροντες οπτικοί τρόποι για να διηγηθούμε την ιστορία. Σε κάποια σημεία χρησιμοποιήσαμε σιλουέτες, ενώ άλλες φορές απλώς βάζαμε τον παραμυθά (τον οποίο έπαιζε ο Τζον Χατ) να *αφηγείται* την ιστορία αντί να τη δείχνουμε.⁶

Το πλαίσιο όλων των κινηματογραφικών παραμυθιών είναι πραγματικά ευφύες: ο παραμυθός, ένας γκριζομάλλης ρυτιδιασμένος γέροντας, κάθεται κοντά στο τζάκι και λέει παραμύθια σε έναν σκύλο-κούκλα, που θέτει με πολύ σκεπτικισμό ερωτήσεις ή ακόμη και διακόπτει την αφήγηση. Ο σκύλος ως ακροατής αναγκάζει τον παραμυθά να είναι πάντα ειλικρινής και σε εγρήγορση και όταν η ιστορία τελειώνει ο σκύλος εκφράζει δυσπιστία σχετικά με την αυθεντικότητα των πηγών του παραμυθά. Δεν υπάρχει απόλυτη αλήθεια σε αυτά τα παραμύθια, παρόλα αυτά υπάρχουν αλήθειες που οικοδομήθηκαν πάνω σε αντιφάσεις και υπαινικτικές εικόνες που κάνουν τα παραμύθια μαγευτικές αφηγήσεις. Τα στούντιο Henson δημιούργησαν μικρά αριστουργήματα που έθεσαν σημαντικά καλλιτεχνικά πρότυπα για τα κινηματογραφικά παραμύθια αντικρούοντας τα παραδοσιακά παραμύθια και τις επιταγές του Ντίσνεϊ.

Παρά το γεγονός ότι το πλαίσιο είναι παρόμοιο σε όλες τις ταινίες του *The Storyteller*, η δημιουργική ανάπτυξη του κάθε παραμυθιού είναι τόσο διαφορετική από οπτικής και τεχνικής πλευράς που η κάθε ταινία χρειάζεται διεξοδική ανάλυση. Εδώ θα ασχοληθούμε μόνο με μία από αυτές, το παραμύθι *Χανς ο σκανιτζόχοιρός μου* (*Hans My Hedgehog*) για να δείξουμε πόσο μοναδικές ήταν οι παραγωγές του Χένσον.

Η πιο δημοφιλής εκδοχή του *Χανς ο Σκανιτζόχοιρός μου* βρίσκεται στη συλλογή των αδελφών Γκριμ. Βασίζεται στο είδος του λαϊκού παραμυθιού στο οποίο ένα παλικάρι είναι μεταμορφωμένο σε ζώο και μια κοπέλα υποχρεώνεται να θυσιάσει γιατί ο πατέρας της έχει δώσει μια υπόσχεση σε κάποιο τέρας. Το παραμύθι *Η Πεντά-*

5. Βλ. το βιβλίο που βασίζεται στην ηλεκτρονική σειρά Minghella (1991) σε εικονογράφηση του Darcy May.

6. Πρόκειται για τη συνέντευξη που έδωσε ο Τζιμ Χένσον στο περιοδικό *American Film*, τον Νοέμβριο του 1989, με τίτλο «Miss Piggy Went to Market and \$150 Million Came Home».

μορφή και το Τέρας είναι το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του είδους, στην πλοκή του οποίου υπάρχει η εξίσωση ομορφιά=παθητικότητα=γυναικεία υπόσταση, ενώ η ασχήμια οφείλεται σε κάποια κατάρρα και χρειάζεται σωτηρία. Η κοπέλα αναμένεται να θυσιαστεί για το καλό του πατέρα ή των γονιών της και γενικά ανταμείβεται γιατί ήταν υπάκουη και ενάρετη.

Στην εκδοχή των Χένσον/Μιγκέλα, διερευνώνται πολλά θέματα πέρα από την αναγκαιότητα της γυναικείας θυσίας. Όσον αφορά το «τέρας», υπάρχει ο προσωπικός αγώνας του σκανιζόχοιρου να ξεπεράσει τη μορφή του ζώου και να διαμορφώσει τη δική του ολοκληρωμένη ταυτότητα, η σύγκρουση με τον πατέρα του που προκαλεί το θάνατο της μητέρας του, η προδοσία από την πριγκίπισσα και ο πόνος που νιώθει για τη διχασμένη προσωπικότητά του.

Όσον αφορά την πριγκίπισσα, το ζήτημα της ελκρινείας και της πίστης αποκτά μεγάλη σημασία. Παρουσιάζεται δυνατή και γενναία. Όταν ο σκανιζόχοιρος τη ρωτάει εάν τον βρίσκει πολύ άσχημο, εκείνη απαντά «Όχι τόσο άσχημο όσο μια αθιτημένη υπόσχεση». Εδώ γίνεται αναφορά στην υπόσχεση του πατέρα της και έτσι εισαγώμαστε σε μια άλλη πτυχή του άσχημου και του ωραίου. Η ομορφιά συνδέεται με την πίστη, την τιμιότητα και το σεβασμό, ενώ αργότερα η πριγκίπισσα νιώθει άσχημη όταν αθετεί την υπόσχεσή της προς το σκανιζόχοιρο να μην αποκαλύψει [το μυστικό του] ότι τη νύχτα ρίχνει το τομάρι του και γίνεται ένα όμορφο παλικάρι. Επηρεασμένη από τη λανθασμένη συμβουλή της μητέρας της, η πριγκίπισσα προδίδει το σκανιζόχοιρο, ο οποίος φεύγει μακριά. Αρχίζει να τον αναζητά καλώντας τρία ζευγάρια σιδερένια παπούτσια μέχρι να τον βρει. Στο τέλος, πρέπει να παλέψει μαζί του για να κερδίσει πάλι την ανθρώπινη μορφή του και το παραμύθι τελειώνει με έναν δεύτερο γάμο, ενώ ο παραμυθάς λέει: «Αυτή τη φορά το γλέντι κράτησε σαράντα μέρες και σαράντα νύχτες κι ήμουν κι εγώ εκεί για να πω την ωραιότερη ιστορία που μπορούσα να πω, μια ιστορία που αρχίζει με ένα γεια σου και τελειώνει με ένα αντίο και για δώρο μου έδωσαν ένα παλιοπάπουτσο. Αυτό εδώ».

Καθώς ο παραμυθάς σκκώνει το παπούτσι, ο σκύλος κουνάει σκεπτικά το κεφάλι του δίνοντας στην ταινία ένα τέλος, αν και ίσως όχι πραγματικά ένα τέλος, γιατί η αφήγηση αμφισβητείται και μάλιστα μπορεί να έχει κι άλλη εκδοχή. Στην πραγματικότητα, σε κάποιο σημείο της αφήγησης, ο σκύλος διακόπτει επιμένοντας ότι ο παραμυθάς δεν λέει σωστά το παραμύθι. Ο σκύλος κατευθύνει την αφήγηση ανάλογα με τη δική του οπτική γωνία, μέχρι που ο αφηγητής αρχίζει πάλι από την αρχή και δημιουργεί έναν ρόλο για τον ίδιο ώστε να μπορεί να βρισκεται και μέσα και έξω από την ιστορία. Σε όλη τη διάρκεια της ταινίας η αφηγηματική προοπτική αλλάζει συνεχώς μέσω των συζητήσεων του αφηγητή με το σκύλο και μέσω της καλλιτεχνικής χρήσης της κάμερας, του φωτισμού και των σκηνικών. Η αρχική σκηνή στο τζάκι είναι η εστία των ιστοριών. Μέσα από τη φωτιά ξετυλίγεται στο σκοτάδι η ιστορία με τις σιλουέτες πίσω από ένα πανί, τις μορφές που είναι ζωγραφισμένες επάνω σε μια σπασμένη παλιά πιπέλα και τέλος με το αγροτόσπιτο στο οποίο γεννιέται ο σκανιζόχοιρος. Οι πραγματικοί ηθοποιοί αλληλεπιδρούν με τις κούκλες και τα φανταστικά πλάσματα, χωρίς να χαράζεται μια διακριτή γραμμή ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Η δράση τότε ξετυλίγεται σε σκηνικά που μιμούνται πραγματικά σπίτια και πύργους και πό-

τε σε καμβάδες, πάνω στους οποίους είναι ζωγραφισμένα φανταστικά δάσκη και λόφοι. Ο σουρεαλισμός των εικόνων εντείνεται από τα λοξά καθραρίσματα και τις λήψεις της κάμερας από κάτω προς τα πάνω. Η κινηματογραφική απόδοση του μύθου του παραμυθιά είναι καταπληκτική και γεμάτη εκπλήξεις, ώστε οι θεατές να ενθαρρύνονται να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την αφήγηση παραμυθιών και τον τρόπο που βλέπουν τις εικόνες. Ακόμη κι εάν –ή ιδίως τότε– κάποιος γνωρίζει την εκδοχή των αδελφών Γκριμ γι' αυτό το παραμυθιά με το παλικάρι/ζώο, η ταινία προσφέρει νέες προσεγγίσεις στο παραδοσιακό σχήμα, διερευνώντας νέες καλλιτεχνικές φόρμες για τη μετάδοση των θεμάτων αυτού του συγκεκριμένου παραμυθιού.

Όλα τα επεισόδια της σειράς *The Storyteller* είναι δημιουργικά πειράματα με κλασικά παραμυθιά, κουκλοθέατρο, κινηματογραφικές τεχνικές, ζωγραφική και μουσική που αποκαλύπτουν τη δυνατότητα που έχει ο κινηματογράφος μέσω της τηλεόρασης και του βίντεο να συλλάβει εκ νέου κοινές πτυχές της αφήγησης παραμυθιών. Στο σπίτι, μπροστά από τη μικρή οθόνη, οι θεατές βλέπουν τον παραμυθιά να συζητά ζωγράφα με έναν ακροατή που διακόπτει, αμφισβητεί, χλευάζει, γελάει και αναστενάζει στη διάρκεια της αφήγησης και της αναπαράστασης της ιστορίας. Δημιουργείται ένας δεσμός ανάμεσα στον αφηγητή και στον ακροατή, καθώς και στο θεατή, και αυτή η συμμετοχή όλων στην ιστορία γίνεται μοναδική εμπειρία που δεν απαιτεί την ταύτιση του θεατή, ούτε τον εγκλωβισμό του και την απώλεια της ταυτότητάς του.

2. Η Σέλεϊ Ντιβάλ και το *Faerie Tale Theatre*

Σε ένα άρθρο σχετικά με την επιτυχία της Σέλεϊ Ντιβάλ ως τηλεοπτικού παραγωγού, το περιοδικό *Forbes*⁷ ανέφερε:

Το 1982 το συνδρομητικό τηλεοπτικό δίκτυο Showtime, αναζητώντας απεγνωσμένα πρωτότυπες εκπομπές για να ανταγωνιστεί το HBO⁸ και τα τηλεοπτικά δίκτυα, παράγγειλε τελικά τρία επεισόδια της σειράς *Faerie Tale Theatre*. Όπως οι περισσότεροι επιχειρηματίες με περιορισμένα οικονομικά, το πρώτο που έκανε η Ντιβάλ ήταν να ζητήσει από κάποιους φίλους της –σε αυτή την περίπτωση αστέρες του Χόλιγουντ– να τη βοηθήσουν, παρακάμπτοντας έτσι τις παραδοσιακές οδούς των ατζέντηδων, των μάνατζερ και των στούντιο. Στοχεύοντας με διορατικότητα τα παιδιά μέσα από τους αστέρες, η Ντιβάλ ζήτησε τη βοήθειά τους για να πετύχει ποιοτική τηλεόραση για παιδιά.

Θα ήταν σκόπιμο να αναρωτηθούμε σχετικά με τη χρήση της λέξης «ποιότητα» στο άρθρο αυτό και κατά πόσον τα κινηματογραφικά παραμυθιά δημιουργήθηκαν πράγματι για «παιδιά». Από το 1984 έως το 1987, όταν τα δικαιώματα του *Faerie Tale Theatre* πουλήθηκαν σε πολλά κανάλια, η Ντιβάλ γύρισε είκοσι έξι επεισόδια, διάρ-

7. «The Shelley and Ted Show», *Forbes*, 5, 1990, σελ. 174.

8. (Σ.τ.Μ.) Πρόκειται για το συνδρομητικό κανάλι Home Box Office με ιδιαίτερα μεγάλη τηλεθέαση στην Αμερική. Τα τελευταία χρόνια εκπέμπει σε 150 περίπου χώρες σε όλο τον κόσμο.

κειας 50 λεπτών, όπου πρωταγωνιστούσαν οι Κλάους Κίνσκι και Σούζαν Σάραντον στην *Πεντάμορφη και το Τέρας* (*Beauty and the Beast*), Ντικ Σόουν, Άρι Κάρνεϊ και Άλαν Άρκιν στο *Τα καινούργια ρούχα του βασιλιά* (*The Emperor's New clothes*), Ιβ Άρντεν και Τζιν Στάπλετον στη *Σταχτοπούτα* (*Cinderella*), Μπεν Βερίν και Γκρέγκορι Χάινς στον *Puss in Boots* (*Παπουτσιωμένο γάτο*), Λι Ρέμικ στη *Βασίλισσα του Χιονιού* (*The Snow Queen*), Ελίζαμπεθ Μακ Γκόβερν, Βίνσεντ Πράις και Βανέσα Ρεντγκρέιβ στη *Χιονάτη* (*Snow White*), Λάιζα Μινέλι και Τομ Κόντι στην *Πριγκίπισσα και το μπιζέλι* (*The Princess and the Pea*), Ρόμπιν Γουίλιαμς και Τέρι Γκαρ στο *Η Βασιλοπούλα και ο βάτραχος* (*The Frog Prince*), για να αναφέρουμε μερικές μόνο από τις γεμάτες αστέρες παραγωγές.

Προφανώς, με ηθοποιούς όπως η Ρεντγκρέιβ, η Ρέμικ και ο Γουίλιαμς και σκηνοθέτες όπως ο Έρικ Άιντλ, ο Ροζέ Βαντίμ και η ίδια η Ντιβάλ, οι ταινίες είχαν κάποια επαγγελματική ποιότητα, αλλά στις περισσότερες από αυτές η έμφαση δόθηκε στην ικανότητα των πρωταγωνιστών να κάνουν εξαιρετικές ερμηνείες και όχι στο να δώσουν νέα πρωτότυπη πνοή στα κλασικά παραμύθια. Το θέαμα, η ψυχαγωγία στο όνομα της ολοφάνερης απόλαυσης των ίδιων των ηθοποιών, αλλά και στο όνομα της ψυχαγωγίας αυτής καθαυτή, η απλουστευτική νέα αφήγηση της παραδοσιακής πλοκής που απλώς ρετουσαρίστηκε με διακοσμητικά στοιχεία –είναι κάποια από τα συμβατικά «ποιοτικά» χαρακτηριστικά του *Faerie Tale Theatre*. Κι όμως, μέσα στη λάμψη και το πομπώδες ύφος της σειράς, υπάρχουν κάποιες ενδιαφέρουσες ταινίες. Η Ντιβάλ άφηνε ελεύθερους τους συνεργάτες της, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά διαφορετικά κινηματογραφικά στυλ και τρόποι ερμηνείας των παραμυθιών.

Για παράδειγμα, οι παραγωγές *Η Κοκκινοσκουφίτσα* και *Η Πεντάμορφη και το Τέρας*, σε σκηνοθεσία Ροζέ Βαντίμ, είναι ενδεικτικές του παρωχημένου χαρακτήρα ολόκληρης της σειράς. Παρότι ο Μάλκομ Μακ Ντάουελ είναι απολαυστικός στο ρόλο του γκαφατζή λύκου, η απεικόνιση της Κοκκινοσκουφίτσας και της σχέσης της με τον πατέρα της είναι τόσο παιδαριώδης, τόσο κατάφωρα οιδιπόδεια, που η ιστορία καταντάει λίβελος για τη γυναικεία αφέλεια και ύμνος για την ανδρική δύναμη. Το σκηνικό και η ανάπτυξη των χαρακτήρων είναι μονοδιάστατα, ίσως σχεδόν αξίας με τις εκδοχές των φτηνών βιβλίων που βρίσκουμε στα σούπερ-μάρκετ. Το επεισόδιο *Η Πεντάμορφη και το Τέρας* δεν είναι πολύ καλύτερο. Ο Βαντίμ προσφέρει μια δουλική απομίμηση της ταινίας *Η Ωραία και το Τέρας* (*La Belle et la Bête*, 1946) του Ζαν Κοκτώ, χωρίς ωστόσο να πετυχαίνει την εκλεπτυσμένη ποιότητά του, ενώ δεν γίνεται η παραμικρή προσπάθεια ανανέωσης της ιστορίας ή προσθήκης κάποιων στοιχείων στους χαρακτήρες, όπως έκαναν τα σιούντιο Ντίσνεϊ στην εκδοχή του παραμυθιού *Η Πεντάμορφη και το Τέρας* σε κινούμενα σχέδια.

Τα πάντα είναι προβλέψιμα και δύσκολα γίνεται κατανοητό γιατί η Πεντάμορφη θέλει να θυσιαστεί για κάρη του πατέρα της ή του τέρατος, παρά την εξαιρετική ερμηνεία του Κλάους Κίνσκι.

Σε αντίθεση με αυτές τις παλιομοδίτικες απομιμήσεις των κλασικών παραμυθιών, ο Έρικ Άιντλ στο επεισόδιο *Η Βασιλοπούλα και ο βάτραχος* έκανε μια εξαιρετική μεταφορά δημιουργώντας μια ξεκαρδιστική παρωδία και χρησιμοποιώντας με έναν ασυνήθιστο καλλιτεχνικό τρόπο κούκλες και μάσκες. Στο σενάριο του Άιντλ, η ιστο-

ρία ξεκινά με την κατάρα που δίνει σε ένα βρέφος πρίγκιπα μια γριά που δεν την κάλεσαν στα βαφτίσια του γιατί η απρόσεκτη βασίλισσα θεώρησε ότι δεν θα ταίριαζε με την κοινωνία της αυλής. Βέβαια, η βασίλισσα και ο βασιλιάς παγώνουν από τη φρίκη τους βλέποντας το γιο τους να μεταμορφώνεται σε βάτραχο, αλλά δεν μπορούν να κάνουν τίποτα. Τα χρόνια περνούν και βρισκόμαστε σε ένα άλλο παλάτι όπου μια απίστευτα ματαιόδοξη πριγκίπισσα τρομοκρατεί τους υπηρέτες και τους γοηείς της. Χάρη στην εξαιρετική ερμηνεία της Τέρι Γκαρ, αυτή η πριγκίπισσα είναι τόσο υπερβολικά υπεροπτική που γίνεται γελοία –ακόμη και οι υπηρέτες την κοροϊδεύουν. Όταν κάνει το χρυσό τόπι της, που της το είχε χαρίσει ένας «έφηβος πρίγκιπας με δολοφονικές τάσεις», κάνει συμφωνία με έναν βάτραχο που μιλάει, στο ρόλο ο Ρόμπιν Γουίλιαμς, ο οποίος δίνει τη φωνή του σε μια πολύ ευκίνητη πρ-ασινη μαριονέτα.

Φυσικά η βασιλοπούλα δεν κρατάει την υπόσχεσή της και λέει στο βάτραχο ότι είναι κορόιδο. Ο βάτραχος την παίρνει στο κατόπι, αλλά παρά λίγο να τον μαγειρέψει ένας γάλλος σεφ, τον σώζει ο βασιλιάς, που φοβάται ότι θα ξεσπάσουν φασαρίες και ταραχές και έτσι θέλει η κόρη του να κρατήσει την υπόσχεσή της. Στο συμπόσιο του βασιλιά ο βάτραχος αποδεικνύεται πολύ γοητευτικός. Χορεύει, τραγουδάει, λέει ανέκδοτα και ακολουθεί μια ρουτίνα σαιξπηρικού έργου. Όταν το βράδυ, η βασιλοπούλα αποσύρεται στο δωμάτιό της αναγκάζεται να τον πάρει μαζί της. Τότε, προς μεγάλη της έκπληξη, την υπερασπίζεται με το σπαθί στο χέρι και τη σώζει από ένα άσχημο έντομο. Τελικά, εκείνη μαλακώνει και τον ανταμείβει με ένα φιλί. Ξαφνικά ο βάτραχος μεταμορφώνεται σε έναν ολόγυμνο πρίγκιπα, καλυμμένο μόνο με μια πετσέτα. Νιώθοντας έλξη ο ένας για τον άλλον η βασιλοπούλα και ο πρίγκιπας αρχίζουν να φιλιούνται ξανά και ξανά για να δουν πώς λειτουργούν τα μάγια. Τότε, όμως, έρχεται ο βασιλιάς και αρνείται να πιστέψει ότι ο πρίγκιπας ήταν κάποτε βάτραχος. Έτσι, ο πρίγκιπας ρίχνεται στη φυλακή και η βασιλοπούλα κλείνεται σε ένα αυστηρό παρθεναγωγείο. Αργότερα, η άσχημη γριά, που τα είχε ξεκινήσει όλα, παρουσιάζεται στο βασιλιά με ένα χρυσό τόπι και του αποκαλύπτει την αλήθεια. Ο βασιλιάς συγχωρεί τον πρίγκιπα και κανονίζει το γάμο του με την πριγκίπισσα. Η γριά υπόσχεται ότι δεν θα κάνει άλλο κόλπο με βατράχια, αλλά υπάρχουν μεγάλες αμφιβολίες κατά πόσον θα κρατήσει το λόγο της.

Όπως και η εκδοχή του *Η Βασιλοπούλα και ο Βάτραχος* από τα Μάπρι, η ταινία αυτή υπονομεύει την παραδοσιακή αφήγηση για να παρακινήσει το θεατή να αμφισβητήσει τα λόγια του παλιού παραμυθιού. Η γλώσσα είναι αμερικανική αργκό και υπάρχουν πολλά σεξουαλικά υπονοούμενα που φορτίζουν την ταινία με ένα συναρπαστικό και κωμικό ερωτικό παιχνίδι. Οι περισσότεροι χαρακτήρες αλλάζουν στη διάρκεια της ιστορίας και οι κούκλες, η μουσική και τα σκηνικά είναι έτσι σχεδιασμένα ώστε να ενισχύεται το χιούμορ της αφήγησης. Η κινηματογραφική απεικόνιση της μοναρχίας και της ζωής στην αυλή ασκεί σαφώς κριτική στην επιδειξιμανία των βασιλιάδων και στην αυθαίρετη χρήση της εξουσίας. Σιγά-σιγά, το παραμύθι του παλικαριού με τη μορφή ζώου παύει να αφορά την αυτοθυσία μιας γυναίκας που είναι υποχρεωμένη να σώσει έναν τερατόμορφο άνδρα και αφορά τη ματαιότητα και την υποκρισία, καθώς και τη δύναμη του χιούμορ ώστε να αποκαλυφθεί η ψευδής συνείδηση.

Υπάρχουν κι άλλες ταινίες στη σειρά *Faerie Tale Theatre*, όπως *Ta τρία μικρά γουρουνάκια* (*The three Little Pigs*) και *Ο Τζακ και η φασολιά* (*Jack and the Beanstalk*), που είναι πρωτότυπες μεταφορές των κλασικών παραμυθιών ή άλλων κινηματογραφικών παραμυθιών. Ωστόσο, χωρίς μια σαφή εκπαιδευτική πολιτική ή φιλοσοφία απέναντι στα παιδιά, οι ταινίες είναι προϊόντα δημιουργημένα στην τύχη, τα οποία δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργική και κριτική ευαισθητοποίηση των μικρών θεατών.

3. Τομ Ντάβενπορτ

Και ενώ ελάχιστη «συστηματική» σκέψη χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία και την εμπορική πολιτική της σειράς *Faerie Tale Theatre* της Ντιβάλ, το αντίθετο μπορεί να πει κανείς για τις ενδιαφέρουσες μεταφορές για παιδιά των παραμυθιών των αδελφών Γκριμ από τον Τομ Ντάβενπορτ. Ανεξάρτητος κινηματογραφικός δημιουργός, ο Ντάβενπορτ επεξεργάστηκε σχολαστικά τις ιδέες του σχετικά με τη διερεύνηση των παραμυθιών και των λαϊκών παραδόσεων σε ταινίες από το 1975 και σε ένα άρθρο του αναλύει πώς η νέα τριλογία του με μεταφορές παραμυθιών στοχεύει να αναπτύξει τις δημιουργικές δυνατότητες των μικρών θεατών:

Δεδομένου ότι ο κινηματογράφος και η τηλεόραση έχουν γίνει πρωταρχικοί φορείς του μύθου και της αφήγησης (και συνεπώς η χάρτα της κοινωνικής δράσης στις ΗΠΑ), η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται η παραγωγή ταινιών και βίντεο θα ενδυναμώσει άτομα τα οποία διαφορετικά θα αισθάνονταν ανίσχυρα, στο έλεος των ΜΜΕ. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δέχονται ήδη βιντεοσκοπημένα ρεπορτάζ ως εργασίες από τους μαθητές τους που τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα να διερευνήσουν τη δύναμη της φορητής κάμερας, του βίντεο και του κομπιούτερ. Μόλις οι άνθρωποι αρχίσουν να κατανοούν πώς δημιουργούνται οι ταινίες και οι τηλεοπτικές εκπομπές, θα τα φοβούνται λιγότερο και θα τα σέβονται περισσότερο.⁹

Μάλιστα, το έργο του Ντάβενπορτ που αφορά τη μεταφορά παραμυθιών στη μεγάλη οθόνη δείχνει σταθερή πρόοδο στον καινοτόμο πειραματισμό και ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με τα παραμύθια και τις ταινίες.

Βασισμένος κυρίως σε επιχορηγήσεις από ιδρύματα, όπως το National Endowment for the Arts, το Public Broadcasting System και άλλα, για να συνεχίσει το ερευνητικό έργο του, ο Ντάβενπορτ συνεργάστηκε με ηθοποιούς, τεχνικούς, παραμυθάδες και συγγραφείς για να αναδείξει στις ταινίες του και στις έντυπες μορφές τους τα ουσιαστικά ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών των αδελφών Γκριμ, που συνδέονται άμεσα με τη λαϊκή παράδοση. Δεν εκουγχρόνισε τα παραμύ-

9. Η αναφορά είναι από το «Making Grimm Movies», του ενημερωτικού δελτίου *From the Brothers Grimm*, 1993, τόμος 5, τεύχος 1. (Σ.τ.Ε. για το ενημερωτικό δελτίο βλ. υποσημείωση 12). Βλ. επίσης Davenport (1981), σσ. 107-115.

θια με έναν γλυκανάλατο, αισθησιακό τρόπο. Αντίθετα, τα ιστορικοποίησε και μετατόπισε προσεκτικά το επίκεντρό τους τοποθετώντας τα σε ένα αμερικανικό σκηνικό, από το 17ο αιώνα μέχρι σήμερα.¹⁰

Εισάγοντας αμερικανικούς χαρακτήρες και γεγονότα της αμερικανικής ιστορίας, έδειξε πώς προτερήματα όπως η υπομονή, η καπατοσύνη και το θάρρος βοήθησαν τους ήρωές του να ξεφύγουν από τη φτώχεια, τις προκαταλήψεις και τις κακουχίες στη διάρκεια πολέμων, λιμών και οικονομικών κρίσεων. Ο Ντάβενπορτ ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επιβιώνουν της ύφεσης και ιδίως για το πώς επιβιώνουν με περηφάνια και αξιοπρέπεια. Μέσα από τις ταινίες του μεταδίδει αυτά τα «παραμύθια επιβίωσης» για να δώσει στους μικρούς θεατές μια αίσθηση ελπίδας, ιδίως σε μια εποχή που στην αμερικανική ιστορία η βία, η φτώχεια και η υποβάθμιση μοιάζουν να πνίγουν τις ελπίδες τους για ένα καλύτερο μέλλον.

Οι πρώτες τρεις ταινίες, *Hansel and Gretel (Χάνσελ και Γκρέτελ, 1975)*, *Rapunzel (Ραπουνζέλ, 1979)* και *The Frog King (Η Βασιλοπούλα και ο βάτραχος, 1980)*, στις οποίες ο Ντάβενπορτ ήταν συμπαραγωγός με τη γυναίκα του, Μίμι, τοποθετούνται στο Νότο και στα Απαλάχια Όρη και είναι έργα εποχής. Το μεγαλύτερο μέρος των γυρισμάτων έγιναν επί τόπου, με μεγάλη προσοχή στα τοπικά έθιμα, κτίρια, τοπία και διαλέκτους. Το πρόβλημα με αυτές τις ταινίες, ωστόσο, είναι ότι ο Ντάβενπορτ στιρίζεται υπερβολικά στην πλοκή των παραμυθιών των αδελφών Γκριμ. Για παράδειγμα, ενώ στην ταινία *The Frog King* γίνεται πιστή απόδοση της προπολεμικής ζωής στο Νότο, γίνονται και κάποιοι ρατσιστικοί και σεξιστικοί υπαινιγμοί στον τρόπο παρουσίας των υπηρετών και της πριγκίπισσας. Στο πρώιμο έργο του, ο Ντάβενπορτ δεν είχε μάθει ακόμη να χρησιμοποιεί κριτικά τη λαογραφία και την ιστορία, ώστε να μπορούν να διερευνηθούν πιο λυτρωτικές εναλλακτικές λύσεις στην κατπίεση.

Παρ' όλα αυτά, από την παραγωγή της ταινίας *Jack and the Dentist's Daughter (Ο Τζακ και η κόρη του οδοντογιατρού, 1983)* μεταφορά ενός λαϊκού παραμυθιού των Απαλαχιών με μαύρους πρωταγωνιστές, ο Ντάβενπορτ έκανε μεγάλη πρόοδο σε σχέση με την αρχική χρήση του παραμυθιού και της ταινίας, ώστε να βελτιώσει την ικανότητα των θεατών να κατανοούν την αφήγηση ιστοριών, την πολιτική και τη δημιουργικότητα. Μια από τις καλύτερες προσπάθειές του είναι η ταινία, του 1990, *Ashpet: An American Cinderella (Μια Αμερικανίδα Σταχτοπούτα)*. Αυτή η κινηματογραφική εκδοχή μιλάει για μια νεαρή λευκή γυναίκα, τη Λίλι, που μαθαίνει να διεκδικεί τα δικαιώματά της και την κληρονομιά της με τη βοήθεια μιας σοφής μαύρης, η οποία, έχοντας αίσθηση της ιστορίας της και γνώση της καταπίεσης που έχει υποστεί, κάνει τη «σκλαβωμένη» Λίλι ικανή να κυνηγήσει τα όνειρά της. Η δράση εκτυλίσσεται στον αγροτικό αμερικανικό Νότο, τα πρώτα χρόνια του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου, όταν οι άνθρωποι αναγκάζονταν να χωρίζουν λόγω της επιστράτευσης. Αλλά η Λίλι καταφέρνει να βρει τη δύναμη να ξεπεράσει την απομόνωση και την εκμετάλλευση συνθέτοντας κομμάτι-κομμάτι την αίσθηση της δικής της ιστορίας, την οποία της είχαν στε-

10. Αναφορικά με το ζήτημα αυτό βλ. Manna (1988), pp. 142-154.

ρήσει η μητριά και οι ετεροθαλείς αδελφές της. Επομένως, η ιστορία της Σταχτοπούτας του Ντάβενपोर्ट δεν είναι πλέον Ιστορία με την παραδοσιακή ανδρική έννοια, δηλαδή δεν είναι πια η ιστορία των αδελφών Γκριμ ούτε, όμως, η απλή ιστορία μιας φτωχής κοπέλας που έγινε πλούσια, ούτε η διδακτική φεμινιστική ερμηνεία της *Σταχτοπούτας*. Αντίθετα, ο Ντάβενपोर्ट τη μετατρέπει σε αμερικανικό παραμύθι για τις συγκρούσεις στο πλαίσιο της μητρικής κληρονομιάς στο Νότιο, το οποίο αφηγείται από την αρχή μέχρι το τέλος μια γνωστή μαύρη παραμυθού, η Λουίζ Άνιερσον, που παίζει το ρόλο της Νταρκ Σάλι, της μάγισσας και καλής νεράιδας. Επίκεντρο της ταινίας γίνεται η Νταρκ Σάλι, καθώς δείχνει πώς η αφήγησή της μπορεί να οδηγήσει μια νέα γυναίκα να ανακαλύψει την αίσθηση της ιστορίας της και να της δώσει τη δύναμη να επιβάλει τον εαυτό της.

Το παραμύθι ως ιστορικό τεκμήριο/η Ιστορία ως παραμύθι: αυτές είναι οι δύο συλλογιστικές βάσεις από τις οποίες ξεκινά ο Ντάβενपोर्ट σε όλες τις ταινίες του. Δεδομένου ότι είχε σπουδάσει την παραγωγή ντοκιμαντέρ, δεν είναι τυχαίο που όλες οι ταινίες του έχουν μια μοναδική ποιότητα ρεπορτάζ, σαν να ήταν δελτία ειδήσεων του παρελθόντος. Ο Ντάβενपोर्ट συνεργάζεται στενά με ιστορικούς, λαογράφους, καλλιτέχνες, παραμυθάδες και πθοποιούς για να αναπτύξει μια αίσθηση ιστορικής αυθεντικότητας που δεν υπονομεύει τη μαγεία των παραμυθιών. Παραδόξως, τα φανταστικά γεγονότα της ταινίας έχουν εντονότερο αντίκτυπο λόγω της ιστορικής βάσης τους.

Πέρα από το ότι χρησιμοποιούσε την ιστορία και το παραμύθι για να ρίξει φως στις κοινωνικές εξελίξεις και στη φύση της αφήγησης, ο Ντάβενपोर्ट εξέδιδε ενημερωτικά δελτία σχετικά με την κάθε ταινία, τα οποία είναι διαθέσιμα για τα σχολεία. Τα ενημερωτικά αυτά δελτία είναι παιδαγωγικά εργαλεία που στοχεύουν να βοηθήσουν διδάσκοντες και διδασκόμενους να διερευνήσουν και να κατανοήσουν την ταινία στο σημερινό της περιβάλλον και να προχωρήσουν πέρα από αυτή.¹¹ Με τον τρόπο αυτό, ο ίδιος ο Ντάβενपोर्ट διδάσκεται από την ανταπόκριση που είχαν οι ταινίες του και προσπαθεί να ενσωματώσει τα όσα έμαθε σε κάθε νέα παραγωγή του.

Συμπεράσματα

Όπως δείχνει το έργο των Χένσον, Ντιβάλ και Ντάβενपोर्ट, οι κινηματογραφιστές πράγματι προχώρησαν πέρα από τον Ντίσνεϊ στη μεταφορά παραμυθιών στην οθόνη.¹² Θα μπορούσαμε μάλιστα να αναφέρουμε και άλλα ενδιαφέροντα κινηματογρα-

11. Το ενημερωτικό δελτίο ονομάζεται *From the Brothers Grimm* (Από τους αδελφούς Γκριμ) και εκδίδεται από την Davenport Films στο Ντελαβέρ της Βιρτζίνια. Συνήθως το κάθε τεύχος εστιάζεται σε μία ταινία του Ντάβενपोर्ट. Για παράδειγμα, στο *From the Brothers Grimm*, (1990, τόμος 3, τεύχος 1) παρουσιάζεται η ανάλυση της *Σταχτοπούτας* και της *Ashpet*.

12. Υπάρχουν επίσης πολλά κινηματογραφικά παραμύθια που εξακολουθούν να αντικατοπτρίζουν την τυποποιημένη μετριότητα των παραγωγών και της ιδεολογίας του Ντίσνεϊ. Για παράδειγμα, η Cannon Group έκανε το 1987-89 την παραγωγή μιας σειράς ταινιών [*The Emperor's New Clothes* (*Τα καινούργια ρούχα του βασιλιά*, 1987), *Hansel and Gretel* (*Χάνσελ και Γκρέτελ*, 1987), *Rumpelstiltskin*

φικά παραμύθια, όπως *Τρελές ιστορίες έρωτα και φαντασίας* (*The Princess Bride*, 1987) του Ρομπ Ράινερ, *The Wizards* (*Οι μάγοι*, 1977) του Ραλφ Μπάκσι, *Ιστορία χωρίς τέλος* (*The Never Ending Story*, 1984) του Βόλφγκανγκ Πέτερσεν ή τηλεοπτικές σειρές όπως *Τα πειραγμένα παραμύθια* (*The Fractured Fairy Tales*, 1961-64).¹³ Μάλιστα, σε ένα από τα πιο καυστικά και ξεκαρδιστικά επεισόδια, την *Ωραία Κοιμωμένη* (*Sleeping Beauty*), ο όμορφος πρίγκιπας είναι μια καρικατούρα του ίδιου του Γουόλι Ντίσνεϊ, ο οποίος όταν ανακαλύπτει την Ωραία Κοιμωμένη, δεν της δίνει το μαγικό φιλί του, αλλά χτίζει γύρω της ένα ψυχαγωγικό πάρκο, τη «Χώρα της Ωραίας Κοιμωμένης», για να βγάλει χρήματα. Η κακή νεράιδα θέλει μερίδιο στα κέρδη και ο Γουόλι ο Πρίγκιπας προσπαθεί με διάφορους τρόπους να την εξοντώσει. Πράγματι, ο Ντίσνεϊ δεν θέλησε ποτέ να μοιραστεί τα κέρδη του με κάποιον, ούτε να επιτρέψει σε οποιονδήποτε να προσπαθήσει να τον ξεπεράσει, αλλά αυτό το «πειραγμένο» παραμύθι τον εκθέτει, και μέσα από το έξυπνο χιούμορ του και την τεχνική των κινουμένων σχεδίων αποδεικνύει ότι υπάρχουν τρόποι υπέρβασής του.

Για να ακριβολογούμε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο Ντίσνεϊ υπήρξε πράγματι πρωτοπόρος, καθώς ανέδειξε τις τεράστιες δυνατότητες των κινουμένων σχεδίων και του κινηματογράφου όσον αφορά την αποτελεσματική διάδοση του είδους του παραμυθιού στην εποχή της μηχανικής αναπαραγωγής. Ωστόσο, αντί να υλοποιήσει πλήρως αυτές τις δυνατότητες, αφέτου καθιέρωσε το κινηματογραφικό παραμύθι ως μορφή τέχνης, απορροφήθηκε υπερβολικά από την εμπορευματοποίησή του.

Ποιες είναι οι δυνατότητες του κινηματογραφικού παραμυθιού ως μορφής τέχνης και ιδεολογικής έκφρασης που υλοποιήθηκαν κατά ένα μέρος τους στα έργα που αναλύσαμε παραπάνω; Πώς μπορούν τα κινηματογραφικά παραμύθια να ενθαρρύνουν την αυτονομία των μικρών θεατών και να προάγουν τις δημιουργικές και κριτικές ικανότητές τους;

Τα παιδιά εκτίθενται στον κοινωνικό σχεδιασμό της «πραγματικότητας» από τη στιγμή που γεννιούνται. Οι εκδοχές της «πραγματικότητας» των ενηλίκων επιβάλλονται στα παιδιά ώστε να εξασφαλιστεί ότι θα τοποθετηθούν φυσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά έτσι ώστε να βιώνουν την ανάπτυξή τους και τη ζωή γύρω τους με συγκεκριμένους τρόπους. Η «πραγματικότητα» τους παραδίδεται ως μια δύναμη που επαληθεύεται εμπειρικά και εί-

(*Ρουμπελιτσκιν*, 1987), *Η ωραία κοιμωμένη* (*Sleeping Beauty*, 1987), *Χιονάτη* (*Snow White*, 1987) και *Red Riding Hood* (*Κοκκινοσκουφίτσα*, 1989)] αμφίβολης ποιότητας. Συνεργαζόμενοι με σταρ (Έμι Τρβινγκ, Σιντ Σίζαρ, Νταϊάνα Ριγκ, Ιζαμπέλα Ροσελίνι και άλλους), όπως η Σέλεϊ Ντιβάλ, οι παραγωγοί Μενακέμ Γκολάν και Γιόραμ Γκλόμπους κατάφεραν να κάνουν τα παραμύθια να φαίνονται παρωχημένα στη οθόνη. Όπως σχολίαζε ένας αρθρογράφος του περιοδικού *Variety*: «Θα κόψουν εισιτήρια τα κινηματογραφικά παραμύθια της Cannon; Ίσως, αλλά μόνο εάν τα παιδιά και οι γονείς τους θέλουν να παρακολουθήσουν μια βαθιά απλοϊκή αλλά εύπεπτη αφήγηση με αμυδρές υπόνοιες των αξιών παραγωγής μέσω της σύγχρονης τεχνολογίας» (27 Μαΐου 1987, σ. 16).

13. Η σειρά *The Fractured Fairy Tales* είχε αφηγητή τον Έντουαρντ Έβερει Χόρτον και ήταν μέρος της αμερικανικής τηλεοπτικής σειράς *Rocky and His Friends* και *The Bullwinkle Show*. Τη σειρά αναπαράγει το αμερικανικό τηλεοπτικό κανάλι Nickelodeon με τίτλο *The adventures of Rocky and Bullwinkle*.

ναι αμείλικτη. Τα παραμύθια εξισορροπούν και υπονομεύουν αυτήν τη διαδικασία και μας προσφέρουν τη δυνατότητα να βλέπουμε την πραγματικότητα ως ψευδαίσθηση.

Καθώς τα παιδιά αποκτούν επίγνωση των τεχνασμάτων και των μηχανορραφιών στη ζωή τους, αποκτούν και την αίσθηση των εναλλακτικών λύσεων που έχουν για να την κάνουν πιο ουσιαστική και ευχάριστη. Επομένως, μέσω των κινηματογραφικών μεταφορών των παραμυθιών μπορούμε να δείξουμε την πραγματικότητα ως τεχνητό δημιούργημα, ώστε να παιδιά να μάθουν να μοντάρουν και να ξαναμοντάρουν τα κομμάτια της ζωής τους αυτά τα ίδια.

Ως εκ τούτου υπέρβαση της Disney σημαίνει συνειδητοποίηση ότι τα παραμύθια δεν αρχίζουν και τελειώνουν με την Disney, αλλά ότι μπορούμε να κάνουμε τη ζωή μας να μοιάζει με παραμύθι που υπερβαίνει τις παρωχημένες ιδέες της πατριαρχίας και του ρατσισμού. Για να παραφράσουμε τα λόγια του γερμανού ρομαντικού συγγραφέα Νοβάλις –«Menschwerden ist eine Kunst» («Το να γίνεις άνθρωπος είναι τέχνη»)– για να μάθει ο άνθρωπος να είναι συμπνευστικός, πρέπει να μάθει να ζει τη ζωή του σαν καλλιτέχνης και να πραγματοποιεί τα παραμυθένια του όνειρα σαν ιστορίες που τις έφτιαξε ο ίδιος.

Μετάφραση: Γιάννα Σκαρβέλη

Βιβλιογραφία

- Caron-Lowins, E. (1985). Il était mille fois, il sera encore.... *La Revue du Cinéma*, 401, 43-48.
- Cholodenko, A. (Ed.). (1991). *The illusion of life: Essays on animation*. Sydney: Power Publications in Association with the Australian Film Commission.
- Crafton, D. (1982). *Before Mickey: The animated film*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Davenport, T. (1981). Some personal notes on adapting folk-fairy tales to film. *Children's Literature*, 9, 107-115.
- Davenport, T., & Gary C. (1992). *From the Brothers Grimm: A contemporary retelling of american folktales and classic stories*. Fort Atkinson, Wisconsin: Highsmith Press.
- Finch, C. (1981). *Of Muppets and men*. New York: Alfred A. Knopf.
- How to help your kids get the most from TV. (1991). *TV Guide*, 39, 5-9.
- Hutchings, D. (1983). Enchantress Shelley Duvall creates a magic garden in her Faerie Tale Theatre for TV. *People Weekly*, 20, 58-60.
- Kantrowitz, B. (1988, July 18). Fractured fairy tales. *Newsweek*, 64.
- Lenburg, J. (1991). *The Encyclopedia of Animated Cartoons*. New York: Facts on File.
- Loevy, D. (1988). Inside the house that Henson built. *Channels*, 8, 52-53.
- Lulow, K. (1984). Fractured fairy tales. *Connoisseur*, 214, 54-55.
- Manna, A. L. (1988). The Americanization of the Brothers Grimm, or Tom Davenport's film adaptations of German folktales. *Children's Literature Quarterly*, 13, 142-145.
- Magid, R. (1986). *Labyrinth and legend*, big screen fairy tales. *American Cinematographer*, 67, 65-70.
- Minghella, A. (1991). *Jim Henson's «The Storyteller»*. New York: Knopf.
- Owen, D. (1993). Looking out of Kermit. *New Yorker*, 8, 30-43.
- Schickel, R. (1968). *The Disney version: The life, times, art and commerce of Walt Disney*. New York: Simon and Schuster.

- Smoodin, E. L. (1993). *Animating culture: Hollywood cartoons from the sound era*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Stilson, J. (1991). Mother goose Rock 'n Rhyme. *TV Guide*, 39, 12.
- Stilson, J. (1991). Shelley Duvall; The fairy godmother of children's TV. *TV Guide*, 39, 23-27.
- Woolery, G. W. (1983). *Children's television, the first thirty-five years, 1946-1981*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Woolery, G. W. (1989). *Animated TV specials: The complete directory to the first twenty-five years, 1962-1987*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : zipes001@umn.edu

Ο Jack Zipes είναι ομότιμος καθηγητής Γερμανικής και Συγκριτικής Λογοτεχνίας στο University of Minnesots. Στις πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις του περιλαμβάνονται: *The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter* (2004), *Fairy Tales and the Art of Subversion* (αναθ. εκδ. 2006), *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre* (2006) και *Relentless Progress: The Reconfiguration of Children's Literature, Fairy Tales, and Storytelling* (2008). Έχει επίσης μεταφράσει μια συλλογή παραμυθιών του Kurt Schwitters, με τίτλο *Lucky Hans and Other Merz Fairy Tales* (2009).

Κινηματογραφώντας τα παιδιά: η οπτική μιας σκηνοθέτιδας*

Πώς δουλεύεις με ένα παιδί... Το πρώτο βήμα, τουλάχιστον έτσι όπως το έκανα εγώ, είναι η διαδικασία επιλογής του παιδιού-ηθοποιού. Πρέπει να είσαι πάρα πολύ προσεκτικός ώστε να επιλέξεις ένα παιδί που όχι μόνο κάνει για το ρόλο, αλλά κατά κάποιο τρόπο να ήθελε να είναι και παιδί σου. Είναι βασικό «πράγμα» να το αγαπάς, να το έχεις μέσα στην καρδιά σου. Από 'κει και πέρα πρέπει να δημιουργείς μια σχέση εμπιστοσύνης με το παιδί, δηλαδή να καταφέρεις να σ' εμπιστευτεί και να πιστέψει βαθιά μέσα του ότι δεν πρόκειται να το πληγώσεις και ότι δεν πρόκειται να του κάνεις κακό. Πρέπει να μπαίνεις λίγο στη δική του θέση γιατί δεν είναι ένας απλός ηθοποιός που πρέπει να χειριστείς σε σχέση με το σενάριο, αλλά πριν από όλα και πάνω από όλα, είναι ένα παιδί. Αυτό είναι πολύ βασικό. Εγώ τον έκανα να αισθάνεται ότι είναι ο αρχηγός, ο βασιλιάς, δηλαδή δεν τσιγκουεύτηκε να του δώσω μια ηγεμονία μέσα στο γύρισμα.

...Ο Ηλίας είναι ένα δεκάχρονο αγόρι και ζει στην Αθήνα με την οικογένειά του στα τέλη της δεκαετίας του '60. Ξαφνικά χάνει τον πατέρα του σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα. Ενώ η μητέρα του και ο μεγαλύτερος αδερφός του προσπαθούν να συνηθίσουν την καινούργια πραγματικότητα, ο Ηλίας αρνείται να πιστέψει ότι ο πατέρας του είναι νεκρός. Τον περιμένει πάντα να γυρίσει... Εξακολουθεί να παίζει τα αγαπημένα τους παιχνίδια, παίζοντας και τους δύο ρόλους, ενώ παράλληλα «ζωντανεύει» τον πατέρα του με τα γράμματα που γράφει ο ίδιος προς τη γιαγιά του, υποδύμενος το γιο της που λείπει σε ταξίδι για δουλειές. Πιστεύει ότι ο πατέρας του θα επιστρέψει για να παρακολουθήσουν μαζί τους αστροναύτες, όπως του είχε υποσχεθεί, να προσεδαφίζονται για πρώτη φορά στο φεγγάρι. Η προσελήνωση γίνεται, ο μικρός Ηλίας την παρακολουθεί, αλλά δίχως τον πατέρα του. Ο Ηλίας για πρώτη φορά συνειδητοποιεί την απώλεια.

* Αποσπάσματα από τη συζήτηση της Χριστίνας Σιδεροπούλου με τη σκηνοθέτιδα Πένυ Παναγιωτοπούλου με αφορμή την ταινία της *Δύσκολοι αποχαιρετισμοί: ο μπαμπάς μου* (2002).

Όταν για έναν ρόλο μιας ταινίας διαλέγεις ένα παιδί, στην πραγματικότητα διαλέγεις και έναν γονιό. Αυτό το θεωρώ πολύ ουσιαστικό επειδή μιλάμε για μια ηλικία που είναι ακόμη πολύ «προσαρμοσμένη» στα οικογενειακά πράγματα και που η κύρια μάθηση δεν έχει γίνει ακόμη.

Το παιδί δεν έχει κοινωνικοποιηθεί και είναι σίγουρο πως το γονιό του τον θέλεις στο πλευρό σου. Αν ο γονιός του είναι, για παράδειγμα, ένας φιλοχρήματος γονιός, ένας γονιός που θέλει να εμψυχήσει στο παιδί του μια κενή φιλοδοξία, το παίξιμο του παιδιού δεν θα μπορεί ποτέ να είναι γνήσιο, όπως θες, γιατί οι γονείς του από τη μεγάλη τους αγωνία θα του κάνουν κρυφή διδασκαλία στο σπίτι. Θα ήταν σαν να υπάρχουν δύο σκηνοθέτες.

Τώρα πώς τον έπλασα σαν ηθοποιό; Με τον Ηλία δεν μιλήσαμε πάρα πολύ για την ουσία του ρόλου, γιατί είναι ένα πράγμα που δεν θα μπορούσε να το καταλάβει, γιατί δεν ήταν σε μια ηλικία που ήξερε τι πάει να πει θάνατος ή που μπορούσε να καταλάβει όλες αυτές τις έννοιες της απώλειας και της απουσίας. Οπότε, με έμμεσο τρόπο προσπαθούσα να του εξηγήω τι ήταν αυτό που ήθελα από εκείνον. Για παράδειγμα, σε σκηνές που ήθελα να τον κάνω να δείχνει απελπισμένος και σιναχωρημένος του ζητούσα κάτι που ήταν μέσα στο βίωμά του. Του έλεγα π.χ. να πάρει έναν μορφασμό όπως όταν πάει τουαλέτα και είναι δυσκοίλιος. Και τότε πραγματικά κατάφερνε να βγάλει την έκφραση που ήθελα. Μαζί με μια φιλόλογο του είχαμε μάθει, επίσης, πολύ καλά τα λόγια της ταινίας γιατί είχε και πάρα πολλά λόγια. Του είχαμε χωρίσει το κείμενο και του διδάξαμε πού να σταματάει και πού να μιλάει γιατί οι παύσεις και οι σιωπές είναι αυτές που δίνουν τον τόνο σε ένα κείμενο και όχι αυτά καθαυτά που λέγονται.

* * *

Ενα παιδί νομίζω θα παίξει τον εαυτό του. Διαλέγεις αυτό που είναι. Την ύπαρξη. Αυτό που σου δίνει το βλέμμα. Διαλέγεις την εσωτερικότητα, αυτό που έχει και δεν ξέρει. Νομίζω όμως και με έναν επαγγελματία ηθοποιό αυτό διαλέγεις. Μετά με έναν ηθοποιό φυσικά μπορείς να δουλέψεις περισσότερο ορισμένες λεπτομέρειες, με την έννοια ότι είναι ένας ενήλικας και καταλαβαίνει και μεσολαβεί κι ο λόγος. Με ένα παιδί, νομίζω, πρέπει να χρησιμοποιήσεις άλλου τύπου τεχνάσματα για να βγάλεις το ίδιο αποτέλεσμα. Το παιδί στην ταινία μου δεν είχε την απόλυτη συνείδηση ότι έπαιζε το θάνατο του μπαμπά του. Καθόλου δεν το είχε αυτό το πράγμα. Είχε συνείδηση ότι έπαιζε κάτι, αλλά ποσώς τον ενδιέφερε! Δεν θα ήξερε, δηλαδή, μετά από αυτήν την ταινία... Δεν θυμάται τίποτε τώρα. Δεν ξέρει ότι έπαιξε... Το είδε φυσικά [το φιλμ] και το κατάλαβε, εκείνη την ώρα ήξερε «πέθανε ο μπαμπάς», δεν ήξερε όμως τι σημαίνει αυτό το πράγμα. Δεν ταυτίστηκε με το ρόλο. Καμία σχέση. Υπήρχαν βεβαίως στιγμές που μου έλεγε «είμαι στο μπάνιο κι άκουγα στο φωταγωγό κάποιους να τσακώνονται...». Είχε μάθει τα λόγια όλων των ρόλων –ήταν εντυπωσιακό– κι επειδή στην ταινία μαλώναν οι γονείς, είχε φρικάρει αυτός κι επαναλάμβανε συνέχεια τα λόγια του καβγά. Μέσα στη δική του οικογένεια όμως αυτό δεν

συνέβαινε και του φαινόταν μάλλον ότι άκουγε τα λόγια από το φωταγωγό. Προφανώς είχε και κάποιους επιάλτες το βράδυ σε σχέση με αυτά που γίνονταν στην ταινία, όχι όμως σε βαθμό να τραυματιστεί.

* * *

Εχω σκεφτεί γιατί στην δική μου ταινία δεν διάλεξα κορίτσι αφού κορίτσι είμαι και η ίδια. Αν γυρίσω τώρα πίσω, νομίζω, σε εκείνη την ηλικία ένιωθα πιο πολύ αγόρι γιατί αυτό ήταν που μου έλειπε. Αισθανόμουν ότι ήμουν πιο κοντά στην ψυχολογία ενός αγοριού. Επίσης, να πω κάτι που είναι πάρα πολύ βασικό: τα κορίτσια μεγαλώνουμε και ωριμάζουμε πιο εύκολα, λίγο πιο γρήγορα, από ένα αγόρι κι αυτό δεν το χρειαζόμουν γιατί ο ήρωας στην ταινία μου δεν είναι ένα αγόρι, είναι κάτι το άφυλο. Γιατί στην ταινία μου δεν ασχολήθηκα καθόλου με το θέμα τού τι σημαίνει να είσαι αγόρι, αλλά με την ηλικία που το παιδί είναι απλώς παιδί. Δεν είναι ούτε αγόρι, ούτε κορίτσι, αν υπήρχε μια τέτοια ηλικία στην ψυχολογία... Δεν ξέρω αν υπάρχει... Σαν αγόρι φανταζόμουν τον εαυτό μου επειδή ήμουν αγοροκόριτσο κι επειδή η ταινία δεν είχε αυτοβιογραφικά στοιχεία, αλλά οπωσδήποτε είχε στοιχεία της δικής μου σκέψης, μου ήρθε πάρα πολύ εύκολο να περιγράψω τον εαυτό μου ως προς εκείνη την ηλικία σαν αγόρι.

* * *

Η επιλογή ενός παιδιού για τον κεντρικό ήρωα στην ταινία μου με «διάλεξε» στην ουσία περισσότερο, παρά τη διάλεξα εγώ. Μου ήρθαν τα λόγια του, μου ήρθαν τα λόγια αυτού του μικρού παιδιού, μου ήρθαν τα λόγια ενός αδικαιώτου παιδιού, μιας αδικαιώτης σχέσης. Το πρώτο πράγμα που έγραψα από αυτό το σενάριο είναι τα γράμματα τα οποία είχαν μια παιδικότητα. Εντάξει δεν μιλάει ένα παιδί έτσι, αλλά δεν μιλάει έτσι κι ένας μεγάλος. Θέλησα να βρω το όχημα που θα μετέφερε το *μετέωρο* ενός χαρακτήρα που δεν πατάει και πολύ πάνω στη γη και είναι και στον ουρανό και ίσως το να γράψεις ένα τέτοιο γράμμα να είναι τελείως διαφορετικό και πιο δύσκολο για έναν ενήλικα και μοιραία θα πέσεις και σε άλλα πράγματα. Εμένα μου ήρθε να γράψω για έναν άνθρωπο που δεν πατάει και πολύ στη γη –όπως οι αστροναύτες– και αυτά που είπε αυτός ο χαρακτήρας φαινόταν ότι τα έλεγε ένα παιδί. Γι' αυτό επέλεξα το παιδί. Στην πραγματικότητα δεν ήθελα να μιλήσω για την παιδική ηλικία. Ήθελα να πω ότι υπάρχει ένα παιδί σε κάθε ενήλικα. Για μένα ο μικρός Ηλίας δεν είναι ένα παιδί, είναι ο ενήλικας που αν εκφραστεί με αυτό τον τρόπο θα φάει πόδι, θα τον πάρουν λίγο για τρελό... Ενώ στην πραγματικότητα εγώ σκέφτομαι με αυτόν τον τρόπο, αλλά δεν μπορώ να το εκφράσω γιατί πια ξέρω πώς θα αντιμετωπιστώ. Άρα, εγώ ήθελα να βγάλω έναν μουσικό παιδικό κόσμο που θα μπορούσε κάλλιστα με μικρές διαφοροποιήσεις, και μπορεί κάλλιστα, να ανήκει σε έναν ενήλικα. Δεν ήθελα να μιλήσω για την παιδική ηλικία, να πάρω ένα παιδί και να το κάνω ήρωα μιας ταινίας. Ήθελα να απελευθερώσω ένα παιδί μέσα σε όλους τους ενήλικες. Να το αφήσω ελεύθερο σαν τον χαρταετό να πετάξει.

Η α χαρακτηρίζω την ταινία μου μια ταινία ενηλικίωσης. Αν την έβαζα σε ένα *genre*, θα την έβαζα στις ταινίες της ενηλικίωσης. Στην πραγματικότητα τώρα, κοιτώντας πίσω την ταινία, θα την έβαζα σαν μια ταινία χαμένης ευκαιρίας για ενηλικίωση. Δεν μου αρέσουν οι κατηγορίες. Να εκμυστηρευτώ ότι δεν μου αρέσει ο παιδικός κινηματογράφος. Δεν είμαι μια τρελαμένη γυναίκα που πηγαίνει να βλέπει ταινίες με παιδιά. Μ' αρέσουν όμως πολύ και μ' έχουν σημαδέψει μερικές ταινίες με παιδιά. Αλλά εξακολουθώ να μην τις θεωρώ παιδικές, όπως και ούτε να χαρακτηρίζω κάθε ταινία που έχει μέσα ένα παιδί ως παιδική. Αυτές λοιπόν ήταν: πρώτη και καλύτερη η καταπληκτική ταινία *Σαν αδέσποτο σκυλί* (*Mitt liv som hund*, 1985) του Σουηδού Λάσε Χάλστρομ, και οι γαλλικές ταινίες *Ta 400 χτυπήματα* (*Les 400 coups*, 1959) του Φρανσουά Τρυφώ και *Απαγορευμένα παιχνίδια* (*Jeux interdits*, 1952) του Ρενέ Κλεμάν. Ο ιρανικός κινηματογράφος έχει βγάλει επίσης απίστευτες ωραίες ιστορίες με παιδιά. Δεν τις έχω παρακολουθήσει όλες γιατί είναι και λίγο ανιαρό καμιά φορά να βλέπεις ιστορίες με παιδιά, με την έννοια ότι εγώ βαριέμαι κιόλας, όπως όλος ο κόσμος, επειδή θεωρώ ότι ένα παιδί δεν έχει κάτι να μου πει... Ενώ στην πραγματικότητα είναι τελείως το αντίθετο. Νομίζω ότι ο κόσμος δεν πάει γενικά να δει ιστορίες με παιδιά. Είναι ένα είδος που δεν τραβάει, το υποτιμούμε πολύ. Νομίζω ότι είναι ένα μειονέκτημα, άδικα τελικά. Όμως πιστεύω ότι έχει γίνει και μια υπερβολική εκμετάλλευση αυτού του τομέα. Υπάρχει μια ευκολία... Εννών π.χ. στην τηλεόραση που βάζουν τα παιδιά... που χωρίζουν οι γονείς... υπάρχει δηλαδή ένας ευκολοσυγκινησιακός τρόπος να σκηνοθετηθούν ορισμένες ιστορίες με παιδιά, ο οποίος είναι αποκρουστικός γιατί παίζουν παιδιά που δεν μοιάζουν με παιδιά, που δε μιλάνε σαν παιδιά...

Τ ραβάζει ένα ζόρι ένα παιδί σε ένα γύρισμα. Νομίζω κάπου μπορεί, όντως, να γίνει και λίγο επικίνδυνο, με την έννοια της εξόντωσης, των ωρών εξόντωσης κ.λπ. Δεν υπάρχει κάποια προστασία. Οι γονείς πολλές φορές πιέζουν πολύ τα παιδιά τους για να βγουν στη δημοσιότητα. Το πιο άσχημο όμως είναι όταν οβήνουν ξαφνικά τα φώτα, και [το παιδί] παύει πια να είναι ο ήρωας, παύει να είναι ο κεντρικός χαρακτήρας και ξαναγίνεται ο Γιωργάκης, ο Ηλίας, ο Μπάμπης, αποκτά ξανά το όνομά του και ανήκει μόνο στην οικογένειά του. Είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό για ένα παιδί. Γιατί είναι μια ξαφνική και σκληρή απώλεια και νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει ένα επόμενο στάδιο. Σαν σκηνοθέτης οφείλεις να το χειριστείς κάπως, να μην το κάνεις και μετά να το πετάς! [Το παιδί] σιγά-σιγά θα πρέπει να επανενταχτεί στην κοινωνία μιας ανωνυμίας. Γι' αυτό πρέπει να υπάρχει μια ωριμότητα ή ένα ένστικτο –δεν χρειάζεται να υπάρχουν απαραίτητα γνώσεις– εκ μέρους των γονιών και μια συνεχής ανθρώπινη επαφή εκ μέρους των ανθρώπων που μέχρι τώρα τον χρησιμοποιούσαν. Εγώ ακόμα τον βλέπω...

Το παιδί στον ελληνικό κινηματογράφο

Περίληψη

Το παιδί είναι στις ελληνικές οθόνες άλλοτε αντικείμενο και άλλοτε υποκείμενο. Στα μελοδράματα και στις κομεντί της μεταπολεμικής περιόδου, το παιδί, συχνά εξιδανικευμένο, αναπαρίσταιται σχεδόν πάντα μέσα από το βλέμμα των ενηλίκων: επιτρέπει την καταγγελία των υποκριτικών συμβάσεων και των ψεύτικων αξιών της καθημερινότητας και ανάγεται ενίοτε σε εξιλαστήριο θύμα που, στις καλύτερες στιγμές της ελληνικής φιλομορφίας, αποκτά τραγική διάσταση. Αντίθετα, από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα πολλοί κινηματογραφιστές επιχειρούν να αναπλάσουν στην οθόνη τη ματιά του παιδιού επάνω στον κόσμο: το παιδί, μέσα από την ελευθερία του βλέμματός του, συμβάλλει στην ανανέωση της φιλικής γραφής. Έτσι, η προσέγγιση του παιδιού στην οθόνη θέτει στους σκηνοθέτες προβλήματα κατεξοχήν κινηματογραφικά και εμπνέει μερικές από τις καλύτερες ταινίες του ελληνικού κινηματογράφου.

Λέξεις-κλειδιά: παιδί, ελληνικός κινηματογράφος, φιλική γραφή, μεταπολεμική περίοδος, μεταπολίτευση

The child in Greek cinema

Abstract

On Greek screens, children are at times the object, at others the subject of the film. In the melodramas and dramatic comedies of the 1950's and 60's, children, often idealized, are almost invariably represented through the eyes of adults, making it possible to point out the hypocritical conventions and bogus values of everyday life. In many cases they are cast as expiatory victims who, at the finest moments of Greek cinematography assume a tragic dimension. On the contrary, since the 1970's numerous directors have sought to recreate on the screen the child's view of the world. The freedom of the child's perspective promotes innovation in writing for film. In posing quintessentially cinematic problems for directors, children have inspired some of the best examples of Greek cinema.

Key words: child, Greek cinema, cinematic writing, post-war period, post-dictatorial period

* Το άρθρο αυτό σε μια πρώτη μορφή δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο Barillet, J., Heitz, F., Louguet, P., & Vienne, P. (Sous la dir.). (2008). *L'enfant au cinéma* (pp. 241-248). Arras: Artois Presses Universitaires, Serie Cinemas.

Σε διεθνή κλίμακα, ο ελληνικός κινηματογράφος αποτελεί *terra incognita* για τους ερευνητές. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη, εάν αποπειραθεί να προβεί σε συνολική εποπτεία του θέματος, κινδυνεύει να περιοριστεί σε απλή παράθεση των ελληνικών ταινιών στις οποίες παίζουν παιδιά. Αντίστροφα, εάν, σε μια όχι ιδιαίτερα αναγνωρισμένη φιλμογραφία, δώσει έμφαση σε μία ή δύο ταινίες διεθνώς γνωστές, θα ενισχύσει τα κριτήρια της αγοράς, τα οποία σπανίως αντιστοιχούν στις απαιτήσεις της έρευνας. Θα αποφύγουμε λοιπόν τους δύο παραπάνω σκοπέλους, διότι ο σκοπός μας είναι να παρακολουθήσουμε την απεικόνιση του παιδιού στον ελληνικό κινηματογράφο, ούτως ώστε να αναδείξουμε τις κατευθύντριες γραμμές της εξέλιξής της.

Ασφαλώς, όλες αυτές οι ταινίες παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένας ενήλικος βλέπει ένα ή περισσότερα παιδιά. Η διερεύνηση αυτού του κινηματογραφικού βλέμματος προϋποθέτει μιαν ουσιώδη διευκρίνιση, η οποία συνδέεται άμεσα με την υπόσταση του κινηματογραφικού θέματος: κατά πόσον το παιδί σ' αυτές τις ταινίες αποτελεί αντικείμενο ή υποκείμενο. Διακρίνονται δύο περίοδοι στην εξέλιξη αυτής της απεικόνισης, οι οποίες αντιστοιχούν σε δύο μεγάλες φάσεις της ιστορίας του ελληνικού κινηματογράφου: πρώτα, τον κλασικό ελληνικό κινηματογράφο, από τα τέλη του εμφυλίου πολέμου ως τη δικτατορία, έναν κινηματογράφο της φυγής και της λήθης (Αθανασάτου, 2001· Sawas, 2008a), και στη συνέχεια, από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα, στο πλαίσιο παρακμής του λαϊκού κινηματογράφου και ανάπτυξης της τηλεοπτικής μυθοπλασίας, έναν «νέο ελληνικό κινηματογράφο» (Βακογιαννοπούλου, 1995).

1. Το βλέμμα των ενηλίκων επάνω στο παιδί

Κατά τη χρυσή εποχή του ελληνικού κινηματογράφου, δηλαδή στις δύο δεκαετίες κυριαρχίας του λαϊκού σινεμά, η μορφή του παιδιού στην οθόνη είναι κατεξοχήν συνδεδεμένη με τρία διάσημα παιδιά ηθοποιούς: τον Γιαννάκη Καλαντζόπουλο, τη Μίρκα Καλαντζοπούλου και τον Βασιλάκη Καϊλα. Ας πάρουμε για παράδειγμα τον τελευταίο και κατά πολύ διασημότερο. Ο Βασιλάκης Καϊλας, που γεννήθηκε το 1953, στην αρχή της περιόδου που εξετάζουμε, γύρισε εξήντα μία ταινίες και το τέλος της σταδιοδρομίας του συμπίπτει με το τέλος αυτής της χρυσής εποχής¹. Παγιδευμένος από τον κόσμο των ενηλίκων στην κατάσταση του παιδιού, ονομάζεται, όπως και ο Γιαννάκης Καλαντζόπουλος, στη ζωή και συχνά και στην οθόνη, με το χαϊδευτικό του, Βασιλάκης. Καθώς περιορίζεται σε ρόλους παιδιών, ο ηθοποιός εγκαταλείπει τον κινηματογράφο όταν μπαίνει στην εφηβεία. Επιχειρεί μια σύντομη καριέρα στο θέατρο, αλλά σήμερα έχει ξεχαστεί, παρότι βρίσκεται ακόμη στη ζωή.

Τα παιδιά αυτής της περιόδου είναι πάντα εξιδανικευμένα στην οθόνη. Είναι *Αγνές ψυχές*, όπως δηλώνει και ο τίτλος μιας ταινίας του Γιώργου Διζικιρίκη που γυρίστηκε το 1960, στα μέσα αυτής της περιόδου, όπου εμφανίζονταν για πρώτη φορά στην

1. Απ' όσο γνωρίζουμε, καμία μελέτη δεν έχει γίνει γι' αυτόν τον ηθοποιό. Ένα βιογραφικό σημείωμα περιλαμβάνεται στο Ρούβας & Σταθακόπουλος (2005: 269).

οθόνη η Μίρκα Καλαντζοπούλου και ο Γιαννάκης Καλαντζόπουλος μαζί με τον Βαγγέλη Ιωαννίδη.²

Οι παιδικές παρουσίες σε λαϊκά μελοδράματα ή σε ταινίες που διεκδικούν τη θέση τους στο ρεύμα του νεορεαλισμού, όπως το *Πικρό ψωμί* (1951) του Γρηγόρη Γρηγορίου, αποκαλύπτουν τις εντάσεις που επικρατούσαν στην ελληνική κοινωνία μετά τον εμφύλιο πόλεμο και καταγγέλλουν τις κοινωνικές ανισότητες, χωρίς να τίθεται υπό αμφισβήτηση η συλλογική αμνησία (Sawas, 2008c) στο πλαίσιο της οποίας αναπαρίσταται στην οθόνη η μετεμφυλιακή ελληνική κοινωνία. Υπηρετούν επίσης τη συμβατική αντίληψη για την αντίσταση στη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στο *Ξυπόλυτο τάγμα* (1954) του Γκρεγκ Τάλλας (Γρηγόρη Θαλασσινού), όπου μια συμμορία από ρακένδυτα χαμίνια κλέβει από τους Γερμανούς για να προμηθεύει τα προς το ζην στους φτωχούς της κατεχόμενης Θεσσαλονίκης.

Το παιδί εμφανίζεται κυρίως στα μελοδράματα και στις δραματικές κομεντί και λιγότερο στις κωμωδίες. Εξιλαστήριο θύμα, επιστρατεύεται στην οθόνη για να προκαλέσει τα δάκρυα των ενηλίκων: στο τρίτο μέρος της *Κάλπικης λίρας* (1955) του Γιώργου Τζαβέλλα, ένα μελόδραμα που ακολουθεί την παράδοση των χριστουγεννιάτικων αφηγήσεων, η μικρή Φανίτσα (Μαρία Καλαμιώτου), που χάνει τον πατέρα της και αναγκάζεται να πουλάει λουλούδια που κλέβει από το νεκροταφείο, ξυπνάει τα ευγενέστερα αισθήματα του σπιτονοικοκύρη της, του τρομερού Βασίλη (Ορέστης Μακρής), ο οποίος, σαν άλλος Άι-Βασίλης, δέχεται να της αλλάξει την κάλπικη λίρα.

Το παιδί στις ταινίες αυτές ορίζεται πάντοτε στο πλαίσιο της σχέσης του με τον ενήλικο, άλλοτε παρόντα, άλλοτε απόντα. Εάν είναι ορφανό, είναι ένας ενήλικος σε μικρογραφία, προικισμένος με όλες τις αρετές, μια ταλαιπωρημένη μορφή, αναγκασμένη να εργάζεται σκληρά. Κάποιες από τις ταινίες όπου παίζει ο Βασιλάκης Καϊλας φέρουν ως τίτλο ένα επάγγελμα το οποίο προσδιορίζεται αφ' υψηλού με το υποκοριστικό *-άκος*, όπως *Ο λουσιτράκος* (1963) ή *Ο εμποράκος* (1967) της Μαρίας Πλυτά. Εάν δεν είναι ορφανό, η παρουσία του στην ταινία έρχεται να προσθέσει δυστυχία (ή απλώς προβλήματα) σε άλλους ταλαιπωρούς χαρακτήρες του μελοδράματος –όπως στην *Οικογένεια Χωραφά* (1968) του Κώστα Ασημακόπουλου, με τον Βασιλάκη Καϊλα–, παραδείγματος χάριν στην ανύπαντρη μητέρα. Ας θυμηθούμε τα μωρά στις ταινίες *Ο γρουσουζής* (1952) του Γιώργου Τζαβέλλα ή *Το αμαξάκι* (1957) του Ντίμου Δημόπουλου. Μπορεί επίσης να συμβάλει στη συμφιλίωση των γονιών του που έχουν χωρίσει, όπως ο χαρακτήρας που ερμηνεύει ο Γιαννάκης Καλαντζόπουλος στο *Μανούλα, θέλω να ζήσεις* (1957) του Μαυρίκιου Νόβακ, πράγμα που το πληρώνει κάποτε με την ίδια του τη ζωή, όπως στο *Ενώνει ο πόνος δυο καρδιές* (1965) του Κώστα Λυχνάρη (Karakitsou-Dougé, 1991 και 1995).

2. Δεν κατέστη δυνατόν να δούμε την πρώτη αυτή ταινία του Γιώργου Διζικιρίκη, η οποία απουσιάζει από τις βασικές αρχειακές πηγές, καθώς και από κάποιες φιλομορφίες. Σύμφωνα με τη σύνοψη που μπορούμε να διαβάσουμε λόγω χάριν στη φιλομορφία του Δημήτρη Κολιοδήμου (2001: 20), είναι ενδεχόμενο η ταινία αυτή να διαφοροποιήσει περιστασιακά τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Το παιδί ως εξιλαστήριο θύμα παίρνει αυτή την περίοδο, στην τρίτη και στην τέταρτη ταινία του Μιχάλη Κακογιάννη, τραγικές διαστάσεις. Πράγματι, στο *Κορίτσι με τα μαύρα* (1956) και στο *Τελευταίο ψέμα* (1958), όπου παίζει για πρώτη φορά στον κινηματογράφο ο Βασιλάκης Καΐλας, η θυσία του παιδιού αποκαλύπτει τις υποκριτικές συμβάσεις του κόσμου των ενήλικων. Η πρώτη ταινία αφορά τις συμβάσεις της ζωής στην επαρχία, η δεύτερη τις συμβάσεις της αθηναϊκής αστικής τάξης που έχει καταστραφεί από τον πόλεμο. Στο *Κορίτσι με τα μαύρα*, τα παιδιά πνίγονται: πέφτουν θύματα των ζηλόφθονων νεαρών της Αίγινας, οι οποίοι, για να παίξουν ένα άσχημο παιχνίδι στον Παύλο (Δημήτρης Χορν), έναν Αθηναίο που αγαπάει το κορίτσι με τα μαύρα (Ελλη Λαμπέτη), πειράζουν τη βάρκα του. Ο Παύλος όμως έχει πάρει μαζί του και τα παιδιά του λιμανιού για μια μικρή βόλτα. Η έκβαση λειτουργεί εδώ ως κάθαρση, με την έννοια πως πέφτουν τα προσώπια και αποκαλύπτονται οι πραγματικές προθέσεις των ανθρώπων. Πράγματι, καθώς μεταφέρει στην οθόνη στοιχεία της αρχαίας τραγωδίας, κυρίως τη χρήση του χορού, ο Κακογιάννης, παρότι ακολουθεί τις κυρίαρχες τάσεις για την αναπαράσταση του παιδιού στον κινηματογράφο, απομακρύνεται από τις αισθητικές συμβάσεις του μελοδράματος.

Φαίνεται ότι, σ' αυτή την περίοδο, προσφέρεται πάντοτε στο θεατή μια ματιά επάνω στο παιδί, ενώ σχεδόν ποτέ δεν αναπλάθεται το βλέμμα του ίδιου του παιδιού επάνω στον κόσμο. Οι λόγοι αυτής της απουσίας πρέπει αναμφίβολα να αναζητηθούν στο γεγονός ότι, μετά τον εμφύλιο πόλεμο, ο κινηματογράφος προτείνει μια συμβατική και αποστειρωμένη εικόνα της ελληνικής κοινωνίας: είναι ένας κινηματογράφος της φυγής και της λήθης, σύμπτωμα μιας συλλογικής αμνησίας (Sawas, 2008a), ο οποίος αποδίδει συχνά στους χαρακτήρες των ενήλικων παιδικά γνωρίσματα. Έτσι εξηγείται πως οι ρόλοι που σε άλλες χώρες παίζονται από παιδιά, στην Ελλάδα ερμηνεύονται από ενήλικους. Παρότι δεν έχει διερευνηθεί κάποια άμεση επιρροή, θα μπορούσαμε εύκολα να παραλληλίσουμε μερικούς ρόλους της μικρής Marisol στην Ισπανία³ και της δημοφιλέστερης Ελληνίδας ηθοποιού Αλίκης Βουγιουκλάκη (όπως στις ταινίες *Το ξύλο βγήκε απ' τον Παράδεισο* [1959] και *Χτυποκάρδια στο θρανίο* [1963] του Αλέκου Σακελλάριου, *Η ψεύτρα* [1963] του Γιάννη Δαλιανίδη), ακόμη και, σε μικρότερο βαθμό, της Τζέννης Καρέζη (λόγου χάριν στη *Χιονάτη και τα επτά γερο-ντοπαλίκα* [1960] του Ιάκωβου Καμπανέλλη).

2. Το βλέμμα του παιδιού επάνω στον κόσμο

Επί δικτατορίας, τα δεδομένα αλλάζουν (Sawas, 2008b). Δύο ταινίες, μια μικρού και μια μεγάλου μήκους, φέρνουν μια μικρή ανατροπή. Το 1969 η ταινία μεγάλου μήκους *Ο μικρός δραπετής* του Σταύρου Τσιώλη προτείνει ένα πραγματικά παιδικό βλέμμα, ή μάλλον καλεί τους θεατές να καταφύγουν στον κόσμο των παιδιών για να ξε-

3. Σχετικά με τη Marisol και τα *nīnos prodigio* του ισπανικού κινηματογράφου, βλ. Rubio Caballero (2008).

φύγουν από τη σκληρή πραγματικότητα. Το 1972 ο Τάκης Παπαγιαννίδης διασκευάζει ένα αφήγημα του Γιώργου Ιωάννου στη μικρού μήκους ταινία του *Το κρεβάτι*, που δραματίζεται επί κατοχής, χωρίς ποτέ να διευκρινίζεται ο ακριβής χρόνος των γεγονότων, ούτε να εμφανίζονται οι Γερμανοί κατακτητές, ώστε να καταστεί εφικτός ο παραλληλισμός ανάμεσα στην κατοχή και τη δικτατορία. Εδώ παρουσιάζεται το βλέμμα του παιδιού επάνω στη φρίκη του κόσμου των ενηλίκων και οι σιωπές είναι τόσο εύγλωττες, όσο η πνιγμένη κραυγή με την οποία ο πρωταγωνιστής προσπαθεί να φωνάξει τον μικρό Εβραίο φίλο του την ώρα που εκείνος συλλαμβάνεται από τους Γερμανούς και του οποίου το κρεβάτι θα αποκτήσει τελικά ο ίδιος.

Μετά τη δικτατορία η λειτουργία του κινηματογραφικού θεάματος αλλάζει, καθώς, κατ' αυτή την περίοδο, σχεδόν εξαφανίζεται ο λαϊκός κινηματογράφος και αναπτύσσεται ένας κατά δήλωσή του *ποιητικός κινηματογράφος* (*cinéma d'auteur*), που σπανίως γνωρίζει την επιτυχία της προηγούμενης εποχής. Σε πολλά έργα όπου παίζουν παιδιά, ο σκηνοθέτης οδηγεί το θεατή να δει μέσα από ένα παιδικό βλέμμα, που όμως έχει φιλτραριστεί από την πείρα του ενηλίκου. Παράλληλα με τις παραγωγές που ακολουθούν τα πρότυπα των προηγούμενων περιόδων, οι πιο ενδιαφέρουσες ταινίες προτείνουν παιδιά που αποτελούν στην πραγματικότητα το alter ego του κινηματογραφιστή, ο οποίος αναζητά μια καινούρια ματιά επάνω στον κόσμο. Σύμφωνα με κάποιες ενδείξεις, το παιδί στην οθόνη ταυτίζεται πράγματι με τον ίδιο το σκηνοθέτη.

Στο *Ακατανίκητοι ερασιτές* (1988) του Σταύρου Τσιώλη, που παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με την ταινία *Ο μικρός δραπετής* (1969) του ίδιου σκηνοθέτη, ο πρωταγωνιστής Βασίλης (Τάσος Μπλιώτης), ένας παράξενος χαρακτήρας παιδιού κοντά στην εφηβεία, με ρούχα και βάδισμα που του προσδίδουν μιαν εκπληκτική σοβαρότητα, δραπετεύει από το ορφανοτροφείο. Φεύγει από την Αθήνα και πηγαίνει στην Τρίπολη, γενέτειρα του σκηνοθέτη, ο οποίος, μετά από δεκατέσσερα χρόνια απουσίας μεταξύ 1971 και 1985, επιστρέφει πίσω από την κάμερα (Σούμας, 2005).

Στις ταινίες *Αθέμιτος συναγωνισμός* (1983) και *Το δέντρο που πληγώναμε* (1986) του Δήμου Αβδελιώδη, το ρόλο του παιδιού υποδύεται ο γιος του σκηνοθέτη, Γιάννης Αβδελιώδης, και η δράση εκτυλίσσεται στην πατρίδα του, τη Χίο, στη δεκαετία του 1960, δηλαδή τότε που ο ίδιος ο σκηνοθέτης είχε την ηλικία του γιου του. Στη μικρού μήκους *Αθέμιτος συναγωνισμός*, η χρήση του ασπρόμαυρου και η αισθητική του βωβού κινηματογράφου αποτελούν τρόπον τινα μια κατάδυση στην παιδική ηλικία του κινηματογράφου. Η χρήση του παρατατικού στον τίτλο της ταινίας μεγάλου μήκους *Το δέντρο που πληγώναμε* δηλώνει άλλωστε τις προθέσεις του κινηματογραφιστή: να παραταθεί και να απαθανατιστεί, στη διάρκεια της ταινίας, η παιδική ηλικία που ανήκει πια στο παρελθόν.

Στην ταινία *Δεκαπενταύγουστος* (2001) του Κωνσταντίνου Γιάνναρη, ο μικρός Αντώνης (Χρήστος Μπισέλος) συγγενεύει επίσης με τη μορφή του κινηματογραφιστή. Αυτό το μικρό αγόρι, του οποίου ένα φωνητικό πρόβλημα δυσχεραίνει την προφορική ομιλία στην καθημερινή ζωή, έχει μια κάμερα που του έφερε ο πατέρας του από το εξωτερικό και, προς μεγάλη απελπισία των γονιών του, βιντεοσκοπεί τις λιγότερο κολακευτικές στιγμές των ενηλίκων. Σε μια συνέντευξη, ο σκηνοθέτης Κωνσταντίνος Γιάνναρης ταυτίζει άλλωστε την οικογένεια του Αντώνη με τη δική του (Κατσουνά-

κπ, 2002). Αυτό το παιδί που μοιάζει αδέξιο διαθέτει εξαιρετική λεπτότητα και δείχνει ταυτόχρονα εντυπωσιακή διαύγεια απέναντι στην αρρώστια της αδελφής του, ενώ οι ατάκες του, κωμικό αντίβαρο της ταινίας, έχουν συχνά πολλαπλή σημασία. Στη σκηνή του χαστουκιού, επί παραδείγματος, κοιτάζει το ζευγάρι που πρόκειται να διαλυθεί και λέει: «Δεν μου αρέσει να εκμεταλλεύομαι τον ανθρώπινο πόνο», αρνείται δηλαδή να τον σχολιάζει, αλλά και να τον βιντεοσκοπεί (Hadjipetrou, 2006: 28-29).

Η προτελευταία σκηνή της ταινίας, που αποκαλύπτει στην οικογένεια το θαύμα της ίασης, ξεκινά μ' ένα πλάνο του προσώπου του Αντώνη και γίνεται αντιληπτή μέσα από τα μάτια του μικρού αγοριού το οποίο, σε ένα αντίστροφο πλάνο (*contre-champ*), χαμογελάει σίγουρο και ήρεμο. Ο σκηνοθέτης επιτυγχάνει εδώ μια αξιοθαύμαστη σύνθεση του λαϊκού είδους του μελοδράματος, όπως η ταινία *Το θαύμα της Μεγαλόχαρης* (1965) του Κώστα Στράντζαλη, όπου η Παναγία βοηθάει να βρεθεί ένα χαμένο κοριτσάκι (το θαύμα της Παναγίας είναι κλασικό θέμα του μελοδράματος), με τον ποιητικό κινηματογράφο σε συνέχεια, για να περιοριστούμε στην ελληνική φιλμογραφία, της ταινίας *Το τελευταίο ψέμα* (1958) του Μιχάλη Κακογιάννη, όπου η Χλόη (Ελλη Λαμπέτη) συνοδεύει τον Βασιλάκη (Βασιλάκης Καϊλας, στην πρώτη του κινηματογραφική εμφάνιση) στο προσκύνημα της Παναγίας της Τήνου.

Τέλος, στις ταινίες *Τοπίο στην ομίχλη* (1988) και *Μια αιωνιότητα και μια μέρα* (1998), ο Θόδωρος Αγγελόπουλος προτείνει δύο χαρακτήρες μικρών αγοριών μέσα από το βλέμμα των οποίων ο κόσμος επινοείται εκ νέου. Ο Αλέξανδρος (Μιχάλης Ζέκε) στο *Τοπίο στην ομίχλη*, που δεν είναι βέβαια ο *Μεγαλέξαντρος* της ταινίας του Αγγελόπουλου του 1980, δεν είναι όμως ούτε ο μικρός Αλέξανδρος, ένας Αλέκος, όπως θα μπορούσε να ονομάζεται στις ταινίες της χρυσής εποχής: είναι ο χαρακτήρας μέσω του οποίου είναι δυνατόν ακόμη να ειπωθεί ο κόσμος μέσα από ένα νέο βλέμμα (Estève, 1995). Από αυτή την άποψη, η τελευταία σκηνή της ταινίας είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα: τη στιγμή που τα παιδιά περνούν τα σύνορα, μετά τους πυροβολισμούς, ένα μαύρο πλάνο προηγείται ενός λευκού από όπου αναδύεται σιγά-σιγά ο Αλέξανδρος. Με λόγια που παραπέμπουν σε μια νέα Γένεση («Στην αρχή, ήταν το χάος... κι έπειτα έγινε φως»), το παιδί διαλύει την ομίχλη, «σαν να σκουπίζει την άχνα από ένα τζάμι», όπως διαβάζουμε στο σενάριο (Αγγελόπουλος, 2000: 186), και μετά, μαζί με την αδελφή του, πηγαίνει και αγκαλιάζει ένα δέντρο σύμβολο της ζωής, ενώ ακούγεται, εύθραυστη, η μελωδία ενός όμποε, εμπνευσμένη από το κοντσέρτο για βιολί έργο 64 του Mendelssohn, η οποία είναι, σύμφωνα με το σκηνοθέτη, «σαν μια κραυγή» (Ciment & Tierchant, 1989: 151). Αυτό το ανοικτό τέλος, όπου δεν εμφανίζονται ούτε η λέξη *τέλος* ούτε οι συντελεστές της παραγωγής, το οποίο ο σκηνοθέτης δηλώνει ότι προσέθεσε γιατί το ζήτησαν οι κόρες του που δεν τους άρεσε καθόλου το αρχικά προβλεπόμενο τέλος (Ciment & Tierchant, 1989), είναι ταυτόχρονα ένας θάνατος και μια αναγέννηση –θάνατος και αναγέννηση των χαρακτήρων, του κινηματογράφου, της μουσικής και του κόσμου– μέσα σε ένα σύμπαν αγνότητας, του οποίου το παιδί, μετά το ταξίδι της μύησης, γίνεται θεματοφύλακας, σαν να αποτελεί συνειδητή ελπίδα για έναν καλύτερο κόσμο που πρέπει να δομηθεί από την αρχή. Ταυτόχρονα, αυτή η νέα δόμηση γίνεται μέσα από την ίδια την τέχνη. Με την τεχνική του εγκιβωτισμού (*mise en abyme*), το τέλος μοιάζει με απόδραση της ίδιας της ταινίας

μέσα σε μιαν άλλη, που αρχίζει με τη διαμεσολάβηση του παιδιού: τα παιδιά βρίσκουν ένα κομματάκι από φιλμ και διεισδύουν τελικά σ' αυτήν τη νέα ταινία, καθώς ο σκηνοθέτης συνιονίζει τη φαντασία του παιδιού με τη φαντασία του καλλιτέχνη.

Είτε ματιά πάνω στο παιδί, είτε, πιο σύνθετα, παιδική ματιά που μεταφέρεται στην οθόνη, το ζήτημα του παιδιού στον κινηματογράφο θέτει προβλήματα ιδιαίτερα πολύπλοκα στο σκηνοθέτη. Εμπνέει ωστόσο μερικές από τις καλύτερες ελληνικές ταινίες, γιατί αυτές οι δυσκολίες καλούν ταυτόχρονα σε αναθεώρηση της άποψης του κινηματογράφου απέναντι στον κόσμο. Όπως παρατηρεί ο François Vallet (1991): «ο κινηματογράφος προσδίδει στην παιδική ηλικία μιαν εξουσία ριζικής αναθεώρησης και την κάνει τέχνη» (σελ. 59). Με την πείρα του, ο σκηνοθέτης αναπλάθει την ελευθερία του βλέμματος του παιδιού που φέρει μέσα του, όπως κάθε θεατής, και μπορεί να δείξει, στη διάρκεια μιας προβολής, έναν κόσμο απαλλαγμένο από την καθημερινή μέριμνα των ενήλικων, όπου κάποιο ποίηση και τρυφερότητα γίνονται ένα.

Μετάφραση: Γιάννα Σκαρβέλη

Επιμέλεια μετάφρασης: Stéphane Sawas

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Θ. (2000). *10^{3/4} Σενάρια*. τόμ. Β'. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Αθανασάτου, Γ. (2001). *Ελληνικός κινηματογράφος (1950-1967). Λαϊκή μνήμη και ιδεολογία*. Αθήνα: Finattec.
- Bakoyannopoulos, Y. (1995). Le Nouveau Cinéma Grec en marche (1967-1995). Dans M. Démozopoulos (Sous la dir.) *Le Cinéma grec* (pp. 65-79). Paris: Centre Georges Pompidou, Coll. Cinéma/pluriel.
- Ciment, M., & Tierchant, H. (1989). *Théo Angelopoulos*. Paris: Édilig, Coll. Filmo.
- Estève, M. (1995). Le triple itinéraire de *Paysage dans le brouillard*. Dans M. Estève (Sous la dir.). *Théo Angelopoulos* (pp. 149-159). Paris: Lettres Modernes Minard, Coll. Études cinématographiques.
- Hadjipetrou, H. (2006). *Figures de mort et de résurrection dans* *Quinze août de Constantin Giannaris*. Paris: INA LCO.
- Κατσουνάκη, Μ. (2002). Το σινεμά είναι φυγή, αναζήτηση, ελπίδα. *Η Καθημερινή*, 27 Ιανουαρίου, http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_2_27/01/2002_13912 (τελευταία πρόσβαση 6.9.2009).
- Κολιοδήμος, Δ. (2001). *Λεξικό ελληνικών ταινιών από το 1914 μέχρι το 2000*. Αθήνα: Γένους.
- Karakitsou-Dougé, K. (1991). *Le Cinéma populaire grec (1944-1969)*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Nanterre: Université de Paris X.
- Karakitsou-Dougé, N. (1995). Le mélodrame grec: «une esthétique de l'étonnement». Dans M. Démozopoulos (Sous la dir.). *Le Cinéma grec* (pp. 107-111). Paris: Centre Georges Pompidou, Coll. Cinéma/pluriel.
- Ρούβας, Α., & Σταθακόπουλος, Χ. (2005). *Ελληνικός κινηματογράφος. Ιστορία, φιλομορφία, βιογραφικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rubio Caballero, J. A. (2008). Le cinéma populaire du franquisme: Marisol et les *niños prodigio*. Dans J. Barillet, F. Heitz, P. Louguet, & P. Vienne (Sous la dir.). *L'Enfant au*

- cinéma* (pp. 289-299). Arras: Artois Presses Université, Coll. Lettres et civilisations étrangères.
- Σούμας, Θ. (Επιμ.). (2005). *Σταύρος Τσιώλης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Sawas, S. (2008a). Le cinéma grec classique (1949-1967), un cinéma de l'évasion et de l'oubli. *Revue des Études Néo-helléniques*, 4, 107-130.
- Sawas, S. (2008b). Les écrans grecs sous la dictature des colonels (1967-1974): la grande rupture. Dans R. Muller, & T. Wieder (Sous la dir.). *Cinéma et régimes autoritaires au XX^e siècle. Écrans sous influence* (pp. 213-227). Paris: P.U.F./Éditions Rue d'Ulm, Coll. Les Rencontres de Normale Sup'.
- Sawas, S. (2008c). Entre amnésie collective et mémoire recouvrée : la guerre civile grecque au cinéma. Dans C. Hähnel-Mesnard, M. Liénard-Yeterian, & C. Marinas (Sous la dir.). *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre* (pp. 211-220). Palaiseau: Les Éditions de l'École Polytechnique, Coll. Langues et cultures.
- Vallet, F. (1991). *L'Image de l'enfant au cinéma*. Paris: Cerf, Coll. 7^e art.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : stephane.sawas@gmail.com

Ο Stéphane Sawas, μόνιμος επίκουρος καθηγητής νεοελληνικών σπουδών στο Κρατικό Ινστιτούτο Ανατολικών Γλωσσών και Πολιτισμών (INALCO, Παρίσι), διευθύνει το μεταπτυχιακό σεμινάριο για τον ελληνικό κινηματογράφο στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης. Ειδικεύεται στην ιστορία του ελληνικού κινηματογράφου, στην ελληνική λογοτεχνία της διασποράς και στις ελληνοτουρκικές λογοτεχνικές συναλλαγές. Είναι επίσης υπεύθυνος του νεοελληνικού προγράμματος στην École Normale Supérieure (Παρίσι) και γενικός γραμματέας της Γαλλικής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών. Πρόσφατα επιμελήθηκε τον συλλογικό τόμο *Visages de Salonique au 20^e siècle* (2008).

Τα παιδιά με αναπηρία στον ελληνικό κινηματογράφο

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μια έρευνα που αφορά τα παιδιά με αναπηρία στον ελληνικό κινηματογράφο από το 1950 έως το 2007, με στόχο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίον προσεγγίζεται το θέμα αυτό, σε σχέση με τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα αναπηρίας σε διάφορα ιστορικοκοινωνικά πλαίσια. Για να εντοπιστούν τα διάφορα μοντέλα, έγινε καταγραφή των ταινιών με ανάπηρα παιδιά και στη συνέχεια θεματική ανάλυση του περιεχομένου τους. Ένας πολύ μικρός αριθμός ταινιών καταγράφηκε. Διαπιστώθηκε ότι στην περίοδο του «Παλαιού Ελληνικού Κινηματογράφου», η αναπηρία αντιμετωπίζεται απλώς ως μια ασθένεια που βρίσκει ιατρική λύση, στο «Νέο Ελληνικό Κινηματογράφο» γίνεται αναφορά στα προβλήματα και συναίσθηματα που δημιουργεί η αναπηρία στις οικογένειες των παιδιών και τον κοινωνικό τους περίγυρο, στο «Σύγχρονο Ελληνικό Κινηματογράφο» (στη μοναδική ταινία που καταγράφηκε), η αναπηρία ισοσκελίζεται από τις ιδιαίτερες ικανότητες που έχει το ανάπηρο παιδί στη μουσική, μια τάση που καταγράφεται και στο σύγχρονο διεθνή κινηματογράφο.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική ηλικία, αναπηρία, ελληνικός κινηματογράφος, μοντέλα αναπηρίας

Children with disabilities in the Greek cinema

Abstract

In this article research is presented on the portrayal of children with disabilities in Greek films from 1950 to 2007 focusing on the models of disability represented. A thematic analysis of the films' contents was used in order to investigate the different models. In very few films were children with disabilities represented. During the «old Greek cinema» period, children with a disability were represented merely as sick who needed to be cured. During the «new Greek cinema» period, films depicted the feelings and problems that disability caused to the children's families, relative and friends. Finally in a film of the «contemporary Greek cinema» period, disability is balanced with special capacities (such as music), following the example of many international films.

Keywords: childhood, disability, Greek cinema, models of disability

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Κολοβό (1988), ο κινηματογράφος προσδιορίζεται ως ένα κοινωνικό και συγχρόνως αισθητικό γεγονός. Είναι μια μορφή τέχνης, της οποίας τα προϊόντα κατασκευάζονται με τη συμβολή και συνέργεια της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η σχέση κοινωνίας και κινηματογράφου, για τον Norden (1994), είναι αιτιώδης και αμφίδρομη. Οι ταινίες παρουσιάζουν πλευρές της κοινωνίας και η κοινωνία τις δέχεται όχι ως κατασκευές της, αλλά ως μη αμφισβητήσιμες, πραγματικές, φυσιολογικές και σύμφωνες με την κυρίαρχη ιδεολογία. Η ταινία, ωστόσο, υποστηρίζει ο Sorlin (1977), δεν αναπαράγει την πραγματικότητα. Επιλέγει και αποσπά ένα θραύσμα από τις όψεις μιας συνέχειας και το εντάσσει σε μια σειρά άλλων οπτικών αποτυπώσεων, μέσω του μοντάζ.

Η βιομηχανία του κινηματογράφου, ως ιδεολογικός μηχανισμός που δημιουργεί κόσμους και προσωπικές απόψεις, έχει με τον καιρό εδραιώσει και διαιωνίσει έναν αριθμό στερεοτύπων τόσο ανθεκτικών και διαδεδομένων που έχουν κυριαρχήσει ως κεντρική κοινωνική αντίληψη για τα άτομα με αναπηρία και έχουν συγκαλύψει τις αντιλήψεις των αναπήρων για τους εαυτούς τους (Harnett, 2000). Σύμφωνα με τους Mitchell και Snyder (1997), ενώ στον κινηματογράφο ο ανάπηρος ως άτομο περιχαράκωνεται στο περιθώριο της ζωής, το «ανάπηρο» σώμα του εξυπηρετεί ως «ωμό» υλικό, ως «αφηγηματική πρόσθεση» τον μη ανάπηρο δημιουργό, ο οποίος κατασκευάζει και παρουσιάζει κοινότοπες απόψεις περί αναπηρίας. Με τον τρόπο αυτόν η αναπηρία χρησιμοποιείται μόνο ως μηχανισμός πλοκής των ταινιών, μέσω του οποίου άλλες μη ανάπηρες κοινότητες κάνουν την εμφάνισή τους σε αυτές. Πρόκειται για ένα «δράμα κανονικότητας», μιας και η κεντρική, κυρίαρχη ιδέα των ταινιών δεν είναι η ίδια η αναπηρία, αλλά το κατά πόσο, σε αντιπαράθεση με αυτήν, μπορεί να οριστεί ή να επικυρωθεί η κανονικότητα των ατόμων χωρίς αναπηρία (Feldbaum & Rossetti, 2005). Στις ταινίες παρουσιάζονται, συνεπώς, συνήθως απλοϊκές, αναγνωρίσιμες από τους θεατές εικόνες της αναπηρίας, που αναγκαστικά εστιάζονται στο είδος της «βλάβης» (Darke, 1999). Εικόνες που δημιουργούν την ψευδαίσθηση μιας πραγματικότητας η οποία αποτελεί μόνο ένα μέρος αυτής που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία (Garland-Thomson, 1997). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Darke (1999), τα στερεότυπα, παρέχοντας τη δυνατότητα να αξιολογείται η πραγματική κοινωνική θέση οποιασδήποτε ομάδας καθώς και η θέση της σε σχέση με άλλες, μπορούν να δώσουν μια σαφή εικόνα των ατόμων με αναπηρία όσον αφορά τη θέση τους στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα της αναπηρίας στον κινηματογράφο στις μελέτες των Norden (1994), Longmore (1987), Klobas (1988), Cumberbatch και Negrine (1992) και με κύριο άξονα κυρίως τα ευρήματα του Barnes (1992), ο ήρωας με αναπηρία εμφανίζεται ως αξιολύπτος και παθητικός, αντικείμενο βίας, επικίνδυνος και κακός, ατιμοσφαιρικός ή περίεργος, «σούπερ» ανάπηρος, αντικείμενο γελοιοποίησης, εχθρός της ίδιας της αναπηρίας του, βάρος, σεξουαλικά μη φυσιολογικός, ανίκανος να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή, ή και ως «κανονικός» άνθρωπος. Οι Safran (2000) και Klobas (1988) θεωρούν ως θετικές τις αναπαραστάσεις, όπου το άτομο με αναπηρία είναι κανονικό και ελκυστικό ως χαρακτήρας.

Παραδόξως, παρατηρείται έλλειψη αναπαραστάσεων παιδιών με αναπηρία στα ΜΜΕ, μια απουσία η οποία θεωρείται προβληματική κυρίως για παιδιά με αναπηρία, καθώς η παρουσία παιδιών ίδια με αυτά θα δρούσε υπέρ της συνύπαρξης και αποδοχής τους στον κύκλο των φίλων, των συμμαθητών και της οικογένειας. Μελετώντας τα προαναφερθέντα δεδομένα αναδείχθηκε η ανάγκη να διενεργηθεί η έρευνα των αναπαραστάσεων των παιδιών με αναπηρία στον ελληνικό κινηματογράφο.

2. Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την αναπηρία, λόγω του πλήθους και της ανομοιογένειας των χαρακτηριστικών των ατόμων που θεωρούνται ανάπηρα, καθώς και των διαφορετικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό της. Έτσι, ενώ για τους πολλούς είναι μάλλον ένα σωματικό ή αισθητηριακό ή ψυχικό ή νοητικό έλλειμμα ή απώλεια ή και συνδυασμός αυτών, που δυσκολεύει την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της κοινωνίας, για κάποιους άλλους είναι ένα κοινωνικό ζήτημα, γιατί η αναπηρία συνδέεται με τη δομή της κοινωνίας και πλαισιώνεται από αυτήν (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Για τον ορισμό και την προσέγγιση της αναπηρίας, λόγω του πολυσύνθετου χαρακτήρα της, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά και οι αδυναμίες του ανάπηρου χαρακτήρα όσο και τα ιστορικά, πολιτισμικά, ιδεολογικά, πολιτικά ζητήματα, καθώς και όσα έχουν σχέση με τη δομή, τις αξίες, τα κοινωνικά πρότυπα, την οργάνωση και τη λειτουργία της κάθε κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα (Oliver, 1996α· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Το κάθε μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας είναι συνάρτηση των επιστημονικών εξελίξεων και των κοινωνικών ανακατατάξεων (Oliver, 1996α, 1996β· Barnes, 1996).

Το ιατρικό μοντέλο εστιάζει στο βαθμό και το είδος της αναπηρίας, στην ιατρική διάγνωση και με βάση αυτά ταξινομεί, διαχωρίζει και κάνει προγνώσεις. Ενοχώντας με αυτό τον τρόπο την ιδέα του ελλείμματος, η ιατρική αυθεντία σιγματίζει και περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης του ατόμου με αναπηρία. Η αναπηρία θεωρείται ένα ιατρικό πρόβλημα που χρήζει θεραπείας. Το άτομο με αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ολιστικά, ως μέλος της συγκεκριμένης κοινωνίας (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999).

Απόρροια του ιατρικού μοντέλου είναι το ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Σύμφωνα δε με τον Oliver (1990) το ιατρικό μοντέλο στην πραγματικότητα δεν υφίσταται, αφού η ιατροκοποίηση αποτελεί απλώς ένα μεγάλο μέρος του ατομικού μοντέλου. Το ατομικό μοντέλο εστιάζει στην προσωπική τραγωδία του ατόμου (Barnes κ.ά., 1999· Barnes & Mercer, 2003), η οποία συνήθως βιώνεται μέσα από ενοχικά συναισθήματα (θεία δίκη). Το άτομο με αναπηρία είναι βάρος στην οικογένεια, αλλά και πρόβλημα-στίγμα για την κοινωνία (Oliver, 1996β), η οποία δεν φαίνεται να φέρει ευθύνη για την περιορισμένη κοινωνική του συμμετοχή. Καλυπτόμενη πίσω από τη φιλανθρωπία που επιδεικνύει (Barnes κ.ά., 1999), επιρρίπτει στο ανάπηρο άτομο

τη συνολική ευθύνη λόγω των ατομικών του περιορισμένων λειτουργιών. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται, ως αξιολύπια, θύματα των περιστάσεων. Το μοντέλο αυτό υποτιμά την ανθρώπινη ύπαρξη, οδηγώντας τα άτομα με αναπηρία σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και παραίτηση από τις διεκδικήσεις τους.

Το κοινωνικό μοντέλο κάνει την εμφάνισή του από τη δεκαετία του '60, συμβαδίζοντας με το κίνημα των αναπήρων (UPIAS). Η αναπηρία, σύμφωνα με αυτό, αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που επικαλύπτεται από τη βλάβη. Σύμφωνα και με το UPIAS (στο Barnes κ.ά., 1999), βλάβη (impairment) είναι η έλλειψη μέλους ή και μέρους μέλους, ή η ύπαρξη ελαττωματικού μέλους, οργάνου ή μηχανισμού του σώματος, ενώ αναπηρία (disability) είναι η μειωμένη ή περιορισμένη δραστηριοποίηση που οφείλεται στην αδιαφορία της σύγχρονης κοινωνίας για τα άτομα με βλάβες, απομονώνοντάς τα και καταργώντας τα από τη συμμετοχή τους στις καθημερινές δραστηριότητες.

Το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει στην αναζήτηση των περιορισμών που θέτει η κοινωνία στα άτομα με αναπηρία. Η ευθύνη δεν αφορά στο άτομο με αναπηρία, αλλά στη σύγχρονη κοινωνία και ιδεολογία, η οποία συνδέει την αξία του ατόμου με τις εργασιακές σχέσεις, την παραγωγική διαδικασία, οδηγώντας το άτομο με αναπηρία σε κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό. Επικεντρώνεται στην κοινωνική αλλαγή και όχι στη βλάβη και στην ιατρική φροντίδα της. Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των ατόμων με αναπηρία και υποστηρίζει διακαώς την αναγκαιότητα στήριξής τους. Τονίζει τη σημασία της γλώσσας και των ΜΜΕ στη συντήρηση των διακρίσεων. Θεωρεί πως ό,τι ήταν πριν θέμα πρόνοιας, είναι τώρα δικαίωμα και επιλογή για ισότητα και ένταξη (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006· Barnes κ.ά., 1999).

3. Παιδική ηλικία και ελληνικός κινηματογράφος

Η παιδική ηλικία θεωρείται πλέον κοινωνική κατασκευή στενά συνδεδεμένη με πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες (Μακρυγιάννη, 1997). Ως εκ τούτου και οι διαφορικές παιδικές ηλικίες και οι εκδοχές της διαφέρουν τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά. Η παιδική ηλικία δεν προϋπάρχει, αλλά νοηματοδοτείται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις, τις αξίες και τις αντιλήψεις με τις οποίες έρχεται σε επαφή. Έτσι κατασκευάζεται η ίδια και διαμορφώνονται τα γνωρίσματά της.

Ο κινηματογράφος ως ΜΜΕ αναπτύσσει και συντηρεί αυτή την κατασκευή. Αυτό που προβάλλεται είναι η αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας από τους ενήλικες, μέσα από τις παραμορφώσεις της μνήμης των προσωπικών τους βιωμάτων, όντας κι εκείνοι κάποτε παιδιά και τις επιδράσεις που επιδέχονται σχετικά με το τι είναι αποδεκτό για την παιδική ηλικία και τι τη συνιστά (Κούρη, 2006).

Η πορεία της αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας στον ελληνικό κινηματογράφο ακολούθησε λίγο πολύ τα μεγάλα πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικά γεγονότα που σημάδεψαν την εποχή τους. Σύμφωνα με τον Αρκολάκη (2006), οι κινηματογραφικές παραγωγές στην Ελλάδα αυξάνονται σταδιακά μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο. Τα δε κύρια χαρακτηριστικά τους ήταν το χαμηλό κόστος και η στήριξη των ταινιών στη δημοτικότητα των πρωταγωνιστών τους.

Στην περίοδο του Παλαιού Ελληνικού Κινηματογράφου (1950-1970), στην οποία μεσουρανάει το μελόδραμα, οι ταινίες με παιδιά αναπαριστούσαν την παιδική ηλικία με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Το παιδί μέσα στο θεμελιώδη θεσμό της οικογένειας ήταν ο σύνδεσμος στα τυχόν προβλήματα οικογενειακών σχέσεων. Μέσα από τις ταινίες αυτής της εποχής, σύμφωνα με τις Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου (2006), παρατηρείται ως προς το γυναικείο χαρακτήρα, μια ενδυνάμωση του ρόλου της γυναίκας ως μητέρας. Το μελόδραμα συνεπώς αφορά κυρίως στην υποταγή και παθητικότητα της γυναίκας. Την εποχή εκείνη η έντονη αστικοποίηση που επικρατούσε επέφερε κοινωνική αλλαγή η οποία οδήγησε –σε ό,τι αφορά την επιβολή των θεσμών που τόσα χρόνια λειτουργούσαν– το ανδρικό φύλο σε κρίση. Στις ταινίες όμως της εποχής αυτής γίνεται προσπάθεια η κρίση να ξεπεραστεί με την παρουσία του παιδιού. Ο ρόλος του παιδιού είναι αυτός που καθορίζει (και περιορίζει) τη δράση της γυναίκας μόνο στο ρόλο της μητέρας που πολλές φορές αυτοθυσιάζεται, με αποτέλεσμα τα πράγματα να οδηγούνται στην προϋπάρχουσα «σωστή» τάξη. Κάθε φορά που «εκείνη» υπερβαίνει κάποιο όριο, το παιδί τη φέρνει αντιμέτωπη με τις κοινωνικές συμβάσεις της μητρότητας και της γυναικείας της ταυτότητας μιας προηγούμενης εποχής. Για παράδειγμα, η ανύπαντρη μητέρα υποτάσσεται στις κοινωνικές επιταγές όχι για τον εαυτό της, αλλά για το παιδί της. Ως καρπός μιας «αμαρτωλής» ή/και εξωσυζυγικής σχέσης, το παιδί αυτόματα γίνεται τόσο η τιμωρία της μάνας όσο και ένα βάρος γι' αυτήν όσο αυτό υπάρχει έξω από τα πλαίσια της οικογένειας με πατέρα (Αρκολάκης, 2006).

Με την ανάπτυξη στις αρχές του '70 της τηλεόρασης στην Ελλάδα ως το νέο δημοφιλέστερο μέσο μαζικής κουλτούρας και την ταυτόχρονη καλλιτεχνική και πολιτική καταδίκη του εμπορικού κινηματογράφου από μια νέα γενιά σκηνοθετών, ο Παλιός Ελληνικός Κινηματογράφος φτάνει στο τέλος του. Βγαίνοντας από την εποχή της δικτατορίας, ο Νέος Ελληνικός Κινηματογράφος (1970-1990) αρθρώνεται πολιτικά, αντισυμβατικά, νεωτερικά, κυρίως ως ο κινηματογράφος «του δημιουργού». Οι ταινίες παύουν να είναι «για όλη την οικογένεια», αλλά συχνά είναι «ακατάλληλες για ανήλικους» και σε αυτές το παιδί, όταν σπάνια εμφανίζεται, υπάρχει μόνο ως σύμβολο αθωότητας και φορέας του καινούριου, ως «φορέας βλέμματος» και «όχημα της αφήγησης» (Καρτάλου, 2006).

Από το 1980 και μετά το παιδί επανέρχεται στη θεματολογία των ελληνικών ταινιών μέσα από μια πιο βιωματική και κριτική ματιά, η οποία κινείται συχνά, γύρω από τη θέση του παιδιού στο κοινωνικό γίγνεσθαι, την καθημερινότητά του, την αυτονομία του, την απελευθέρωσή του απ' τον κόσμο των ενήλικων, τις φαντασιώσεις του και τον ψυχικό του κόσμο (Θεοδώρου κ.ά., 2006).

Σύμφωνα με την Καρτάλου (2006), ο Σύγχρονος Ελληνικός Κινηματογράφος (1990-) αναζητά πιο εμπορικά θέματα –θέματα που θα φέρουν περισσότερους θεατές στις κινηματογραφικές αίθουσες– και χαρακτηρίζεται από καλλιτεχνική συμβατικότητα και απολιτικοποίηση. Υιοθετεί την κλασική αφήγηση της ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος. Στις ταινίες το παιδί εμφανίζεται με μεγαλύτερη ελευθερία στην αφήγηση και με πιο τόνους, καθώς τα παιδιά πλέον εμφανίζονται να διεκδικούν αυτονομία και το δικαίωμα διαχείρισης και επανακαθορισμού των κοινωνικών δεδομένων. Επεμβαίνουν, συγκρούονται και αμφισβητούν το πρότυπο που τους έχει επιβληθεί. Η θεμα-

τολογία διευρύνεται και τα παιδιά συνυπάρχουν σε έναν κόσμο πιο πολυπολιτισμικό και δεκτικό στη διαφορά (Θεοδώρου κ.ά., 2006). Παράλληλα, την ίδια περίοδο δεν διακρίνεται κάποια σαφής, εμφανής «εικόνα» παιδιών με τα ίδια χαρακτηριστικά. Τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους, γιατί είναι μάλλον μέρος μιας μυθοπλασίας με κέντρο δημιουργίας την ταινία και όχι κεντρικά δημιουργήματα προσώπου-ήρωα, όπως συνέβαινε στον Παλιό Ελληνικό Κινηματογράφο (Δουλκέρη, 2006).

4. Μεθοδολογία

Στόχος της μελέτης αυτής ήταν να προσεγγιστούν τα θέματα αναπαράστασης της παιδικής αναπηρίας στον ελληνικό κινηματογράφο σε σχέση με τα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας στο διεθνή κινηματογράφο και τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στον ελληνικό κινηματογράφο ευρύτερα. Χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης των ταινιών η θεματική ανάλυση περιεχομένου ταινιών με παιδιά με αναπηρία αλλά και οποιαδήποτε στοιχεία σχετικά με αυτές (π.χ. συνεντεύξεις, άρθρα). Στην περίπτωση της ταινίας *Κόκκινο Τριαντάφυλλο σου έκοψα* του Δημήτρη Κολλάτου, η οποία δεν κυκλοφόρησε στην αγορά, αλλά έχει όμως καταγραφεί στη φιλομογραφία, αναλύθηκαν οι σχετικές περιλήψεις.

Σε μια πρώτη φάση έγινε καταγραφή των ελληνικών ταινιών με αναπαραστάσεις της αναπηρίας, από το 1950 έως το 2007 με βάση τη φιλομογραφία του Βαλούκου (2001) με κριτήρια την αναφορά του όρου της αναπηρίας στην περίληψη της υπόθεσης του έργου και οποιαδήποτε αναφορά σε μόνιμη κατάσταση που περιορίζει τις λειτουργίες του ατόμου και στην οποία η κοινωνία αδυνατεί να αντεπεξέλθει, σύμφωνα και με το κοινωνικό μοντέλο (Barnes κ.ά., 1999).

Μετά την καταγραφή όλων των ταινιών και την επιλογή αυτών που αναφέρονται σε αναπηρίες, αναζητήθηκαν αυτές που αναφέρονταν σε παιδιά με αναπηρία και στη συνέχεια διασταυρώθηκε το περιεχόμενο αυτών των ταινιών στις περιλήψεις και άλλων τριών έγκυρων φιλομογραφιών: Κολλιοδήμος (2001), Ρουβής & Σταθακόπουλος (2005) καθώς και στη φιλομογραφία της Ελληνικής Ταινιοθήκης¹.

Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι ταινίες που καταγράφηκαν και αναλύθηκαν μόνο τα αποσπάσματα που αναφέρονταν άμεσα στην αναπηρία, μέσω θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου τους (ως προς τον ήχο, την εικόνα και τους διαλόγους τους) και τη σχέση τους με τα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας.

5. Το παιδί με αναπηρία στον ελληνικό κινηματογράφο

Στο σύνολο όλων των περιλήψεων των ελληνικών ταινιών που μελετήθηκαν (2171 ταινίες), το ποσοστό παρουσίας της αναπηρίας δεν ξεπερνά το 3,5% (75 ταινίες). Το

1. Βλ. ιστοσελίδα της ελληνικής ταινιοθήκης: <http://www.tainiothiki.gr/collection/filmography>

ποσοστό αυτό είναι κατά πολύ μικρότερο του κατά προσέγγιση 12%-14% που αναφέρεται ως ο πληθυσμός με αναπηρία στην Ελλάδα².

Από τις 75 ταινίες με αναπηρία, μόνο 8 αναφέρονται σε παιδική αναπηρία, οι οποίες αντιστοιχούν στο 0,36% του συνόλου των ταινιών του ελληνικού κινηματογράφου και στο 10,5% των ταινιών με αναπαραστάσεις αναπηρίας.

Η ελάχιστη έως ανύπαρκτη σχεδόν αναπαράσταση της παιδικής αναπηρίας μαρτυρά και τον τρόπο προσέγγισής της, καθώς η αποσιώπησή της υποδηλώνει έμμεσα την ανυπαρξία της ως κατάστασης. Τα παιδιά φαίνεται σαν να μην έχουν αναπηρίες δίνοντας την εντύπωση πως η αναπηρία αφορά κυρίως τους ενήλικες.

5.1. Παλιός Ελληνικός Κινηματογράφος: η υπεροχή του ιατρικού και ατομικού μοντέλου

Από τις 8 ταινίες με παιδική αναπηρία οι μισές (τέσσερις) ανήκουν στον Παλιό Ελληνικό Κινηματογράφο. Πρόκειται για τις ταινίες *Πληγωμένες καρδιές* (1963), του Α. Τεγόπουλου, *Καταιρεγμένοι της μοίρας* (1964) του Σ. Στρατηγού, *Από τα Ιεροσόλυμα με αγάπη* (1967) του Γ. Παπακώστα και *Η θυσία μιας γυναίκας* (1969) του Σ. Τατασόπουλου. Σε αυτές διαπιστώθηκε ότι υπερέχει το ιατρικό ατομικό μοντέλο καθώς σε όλες τις ταινίες η αναπηρία δεν αποτελεί μια μόνιμη κατάσταση για τα παιδιά με αναπηρία. Όλα τα παιδιά βρίσκουν την ίαση.

Με την επιστροφή του χαμένου πατέρα, η θαμπή εικόνα στα μάτια της μικρής Μαιρούλας στις *Πληγωμένες καρδιές* καθαρίζει και τους βλέπει να κλαίνε από συγκίνηση. Ο Πειράκης στους *Καταιρεγμένους της μοίρας* βρίσκει το φως του επιστρέφοντας με το πλοίο από την θαυματουργή Μεγαλόχαρη στην Τήνο. Η ανάπηρη Μαιρούλα ξαναπερπατάει κατά τη διάρκεια της αναστάσιμης ακολουθίας στα Ιεροσόλυμα και αφού έχει βοηθηθεί από έναν γιατρό που κάνει θαύματα. Η μικρή Λίνα που νοσηλεύεται σε ίδρυμα ξαναβρίσκει τη μιλιά της όταν τη γλιτώνουν από ένα ατύχημα. Η αναπηρία δεν είναι μια μόνιμη κατάσταση. Φαίνεται να είναι ένα δεινό ή μια ασθένεια που βρίσκει γιατρούς και τα παιδιά κανονικοποιούνται. Η κοινωνία σε καμία περίπτωση δεν χρειάζεται να ενεργήσει προς τα παιδιά με αναπηρία, αφού ξαναβρίσκουν την υγεία τους με τη βοήθεια του θεού ή της επιστήμης.

Στις τρεις από τις τέσσερις ταινίες η αναπηρία των παιδιών δεν προϋπάρχει (ο Πειράκης είναι τυφλός από την αρχή της ταινίας). Η επίκτητη αναπηρία, συνοδευόμενη από την ίασή της, δημιουργεί την εντύπωση πως στην πραγματικότητα η αναπηρία δεν είναι μια μόνιμη κατάσταση, όπως για πολλά άτομα με αναπηρία στην πραγματική ζωή, αλλά μάλλον μια «βαριά αρρώστια» που θεραπεύεται.

Σε κάποιες ταινίες υπάρχει η πεποίθηση από τους πρωταγωνιστές πως ζουν μια δοκιμασία και ένα δράμα και επιζητούν να επιλύσουν το «πρόβλημα» της αναπηρίας. Η χήρα μητέρα του Πειράκη ξενοδουλεύει για να τον πάει στην Τήνο. Η πλούσια

2. Βλ. ιστοσελίδα του Equal-greece <http://www.equal-greece.gr/groupsdetailbasic.asp?Ergonum=27>

μπτέρα της Μαιρούλας στην ταινία *Από τα Ιεροσόλυμα με αγάπη* ξοδεύει όλη την περιουσία της για να την κάνει καλά.

Σύμφωνα και με το ιατρικό μοντέλο, το ίδρυμα θεωρείται ως η ενδεδειγμένη λύση για τα άτομα με αναπηρία. Η μικρή Λίνα στο *Η Θυσία μιας γυναίκας*, νοσηλεύεται σε ίδρυμα, ενώ το ίδρυμα αναφέρεται και στους *Κατατρεγμένους της μοίρας* ως προοπτική για τον Πετράκη (που ήδη βρισκόταν σε ίδρυμα) αν η Μεγαλόχαρη δεν κάνει το θαύμα της.

Ο λόγος που χρησιμοποιείται σχεικά με την αναπηρία είναι «βαρύς» και σε αυτόν δεν διακρίνεται κάποια περίπτωση αποδοχής της. Στην περίπτωση της χήρας μπτέρας του Πετράκη λέγεται στην ταινία πως «τη χτύπησε η μοίρα με έναν θάνατο κι ένα παιδί σακάτικο». Ακόμη και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στους τίτλους των ταινιών είναι αρνητικά φορτισμένοι. Στις «Πληγωμένες καρδιές» η αναπηρία φαίνεται να κάνει τις καρδιές να πονούν και να υποφέρουν. Στους «Κατατρεγμένους της μοίρας», όπως κι όλα τα δεινά, η αναπηρία φαίνεται να οφείλεται στη μοίρα. Στη «Θυσία μιας γυναίκας» η ενασχόληση με αυτήν μπορεί να εκλαμβάνεται και ως προσωπική θυσία.

Η βασική θέση των συντελεστών των ταινιών είναι πως όλα θα γίνουν όπως ήταν πριν και η αναπηρία θα εξαφανιστεί όπως εμφανίστηκε. Φαίνεται λοιπόν πως η αναπηρία εμφανίζεται ως ένα σκηνοθετικό εύρημα που απειλεί πλούσιους και φτωχούς και που λύνεται με την ταυτόχρονη επίλυση των οικογενειακών προβλημάτων. Όταν επιστρέφει ο ναυαγός πατέρας στις *Πληγωμένες καρδιές*, η Μαιρούλα ξαναβρίσκει το φως της. Το θαύμα του Πετράκη στην Τήνο γίνεται στο πλοίο ταυτόχρονα με την αποδοχή της άδολης αγάπης του Χρήστου, παλιού πιστού φίλου του αδικοχαμένου πατέρα του, από τη μπτέρα του. Και στην περίπτωση της Μαιρούλας, ο θαυματουργός γιατρός στα Ιεροσόλυμα δεν ήταν παρά ο κρυφά ερωτευμένος με τη μπτέρα της θείος της, ο οποίος είχε απομακρυνθεί πηγαίνοντας στο Ισραήλ. Επίσης, η μικρή Λίνα γίνεται η αφορμή να ξαναζωντανέψει ο νεανικός έρωτας της ψυχολόγου της με το χήρο πλέον πατέρα της. Ο συνδυασμός αναπηρίας/παιδί εξυπηρετεί στην κορύφωση του δράματος και την κάθαρση σε ένα ευτυχισμένο οικογενειακό τέλος «κανονικοποιημένων» ανθρώπων χωρίς αναπηρία, αφήνοντας τους θεατές με την εντύπωση πως η αναπηρία δεν είναι μια μόνιμη κατάσταση. Με αυτόν το τρόπο όμως οι πραγματικοί ανάπηροι φαντάζουν εκτός κοινωνίας.

5.2. Νέος Ελληνικός Κινηματογράφος: οι μη ανάπηρες οικογένειες των αναπήρων

Κατά την περίοδο του Νέου Ελληνικού Κινηματογράφου καταγράφηκαν και αναλύθηκαν τρεις ταινίες. Τόσο *Το Σίγμα* (1982) του Π. Τάσιου όσο και οι *Ζωή με τον Άλκη* (1988) και το *Κόκκινο τριαντάφυλλο σου έκοψα* (1993) του Δ. Κολλάτου, έχουν μια διαφορετική οπτική γωνία. Δεν επικεντρώνουν στο παιδί, αλλά στα προβλήματα που δημιουργεί η αναπηρία –η οποία φαίνεται να είναι μια μόνιμη κατάσταση πλέον– στις οικογένειές τους οδηγώντας τις συχνά σε διάλυση. Το ιατρικό μοντέλο κάνει και πάλι την εμφάνισή του μέσα από τη στάση των οικείων των παιδιών με αναπηρία και των ειδικών.

Μια νύξη του κοινωνικού πλαισίου που κατασκευάζει την αναπηρία και στιγματίζει την οικογένεια, με τη γέννηση του παιδιού με αναπηρία γίνεται στο *Στίγμα*. Ο πατέρας κατηγορεί τον παιδίατρο πως άφησε να έρθει στον κόσμο ένα παιδί «άχρηστο» που θα μπορούσε να «σκοτώσει». Νιώθει πως αν η λύση δεν δοθεί στο νοσοκομείο όλα τελειώνουν γι' αυτόν, πως έχει «καταστραφεί». Η λύση του «ιδρύματος» θεωρείται χειρότερος «στιγματισμός» για τη ζωή του. Το ίδιο και στην ταινία *Η ζωή με τον Άλκη* στην οποία ο πατέρας-σκηνοθέτης, έχοντας αποδεχτεί την κατάσταση του αυτιστικού Άλκη, έρχεται αντιμέτωπος με τη σύζυγό του και μητέρα, η οποία αντιμετωπίζει ψυχολογικά προβλήματα εξαιτίας της κατάστασης του παιδιού, δεν αντέχει την πίεση, την ντροπή και το στίγμα. Και στις δύο αυτές ταινίες το ίδρυμα προτείνεται ως η ενδεδειγμένη λύση, όχι για τα παιδιά, αλλά για να μπορέσουν οι γονείς να συνεχίσουν τη ζωή τους κανονικά. Ο ψυχίατρος της μητέρας του Άλκη υποστηρίζει κι αυτός πως ένα παιδί ανάπηρο «ως ασθενής ανήκει στην επιστήμη». Φαίνεται σε αυτές τις ταινίες ότι, σε περίπτωση που η αναπηρία δεν μπορεί να κανονικοποιηθεί, όπως στις ταινίες του Παλαιού Ελληνικού Κινηματογράφου, το ιατρικό μοντέλο μπορεί να την εξαφανίσει απομονώνοντάς της σε ιδρύματα. Το ίδρυμα όμως δεν φαίνεται αρκετό στην περίπτωση του *Στίγματος* και επιλέγεται η ευθανασία του παιδιού, η οποία όμως προκαλεί και τη διάλυση της οικογένειας. Και στην περίπτωση της ταινίας του Κολλάτου, *Κόκκινο τριαντάφυλλο σου έκοψα* (1993), συνέχειας της ταινίας του *Η Ζωή με τον Άλκη* (1988), η οικογένεια αντιμετωπίζει προβλήματα, καθώς, όπως αναφέρεται στη φιλμογραφία, στην ταινία παρουσιάζεται ο πατέρας και ο γιος του να βλέπουν παλιά οικογενειακά βίντεο μετά την αυτοκτονία της μητέρας του Άλκη.

5.3. Ο Σύγχρονος Ελληνικός Κινηματογράφος: Το Φως που σβήνει

Στη μοναδική ταινία του Σύγχρονου Ελληνικού Κινηματογράφου (1990-), ο οποίος δανείζεται συχνά θέματα του Παλαιού Ελληνικού Κινηματογράφου, αλλά με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, παρατηρείται μια απομάκρυνση από τις αναπαραστάσεις της τότε εποχής για την παιδική ηλικία, όχι όμως και από το ιατρικό μοντέλο.

Στο *Φως που σβήνει* (2000) του Β. Ντούρου, το θέμα της παιδικής αναπηρίας εμφανίζεται πάλι στην οθόνη μετά από επτά χρόνια. Η ταινία αναφέρεται σε ένα παιδί με τύφλωση που έχει ιδιαίτερες μουσικές ικανότητες. Ο μικρός Χρήστος χάνει την όρασή του μετά από μια σπάνια ασθένεια.³ Στο trailer της ταινίας διακρίνεται η επιλογή του σκηνοθέτη να υπογραμμιστεί ιδιαίτερα ο ρόλος της μουσικής στην περίπτωση της τύφλωσης, καθώς αναφέρεται: «η μουσική είναι το φως του και οι νότιες τα βήματα που θα τον κρατούν για πάντα πέρα από το σκοτάδι». Ο μικρός προικίζεται με μια ιδιαίτερη ικανότητα, δηλαδή θα βρει τα εφόδια να αντεπεξέλθει στην νέα κατάστασή του.

3. Ο σκηνοθέτης εμπνεύστηκε το σενάριο της ταινίας από ένα άρθρο με τίτλο: «Θα βλέπω μέσα από τη μουσική». Πρόκειται για το λόγοι ενός μικρού μουσικού με πρόβλημα όρασης, όταν κέρδισε το πρώτο μουσικό βραβείο. Βλ. Wikipedia, λήμμα *Το φως που σβήνει*. <http://el.wikipedia.org> (τελευταία πρόσβαση 12.12.08)

Ένα εφόδιο χρήσιμο αφού η κοινωνία δεν θα μεριμνήσει γι' αυτόν. Το θέμα του είναι ατομικό και ιατρικό και, όπως υποστηρίζεται και από τον ειδικό οφθαλμίατρο στην ταινία, που εξετάζει τον μικρό Χρήστο στην Αθήνα, «η μουσική του ικανότητα είναι μεγάλο πλεονέκτημα σε σχέση με την επικείμενη τύφλωσή του». Σαν να πρέπει τα άτομα με αναπηρία να αντισταθμίζουν την ύπαρξη της αναπηρίας τους ως μειονέκτημα, με κάποιο ιδιαίτερο προσόν –στη συγκεκριμένη ταινία την τύφλωση με τη μουσική.

Φαίνεται ότι ο σκηνοθέτης ακολουθεί τις γενικότερες αναπαραστάσεις της αναπηρίας στο διεθνή κινηματογράφο αλλά και συνήθη στερεότυπα, όπου τα άτομα με τύφλωση είναι συνδεδεμένα με εξαιρετικές μουσικές ικανότητες (Temkin, 2008· Safran, 1998). Άποψη η οποία τίθεται υπό συζήτηση με τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα.

Συμπεράσματα

Εξετάζοντας τις καταγεγραμμένες ταινίες με αναπηρία διαπιστώνεται πως τα παιδιά στον ελληνικό κινηματογράφο φαίνεται σαν να μην έχουν αναπηρίες. Τόσο η σχεδόν ανύπαρκτη αναπαράσταση της αναπηρίας σε παιδική ηλικία, όσο και ο τρόπος διαχείρισης και προσέγγισής της με βάση την οπτική του ιατρικού μοντέλου φαίνεται ότι δεν αντανακλούν την πραγματικότητα που βιώνουν τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία εκτός οθόνης. Στο πλαίσιο αυτό, δεν υπήρξε σε καμία ταινία η οπτική του κοινωνικού μοντέλου.

Γενικότερα μπορεί να υποστηριχθεί πως στις ταινίες του Παλαιού Ελληνικού Κινηματογράφου παρατηρούνται πρακτικές απεικονίσεων που θέλουν τα παιδιά με αναπηρία να γίνονται καλά και να αποτελούν το συνδεδεμένο κρίκο στην επανίδρυση της οικογένειας. Η μη αναπαράσταση της μονιμότητας της αναπηρίας και η επιλογή της αναπαράστασης της ίασης στις περισσότερες ταινίες, κάνουν κανόνα την εξαίρεση της ζωής και τα άτομα με πραγματική αναπηρία μη υπαρκτά. Κατά την περίοδο του Νέου Ελληνικού Κινηματογράφου οι ταινίες με παιδική αναπηρία αφορούσαν κυρίως στις οικογενειακές σχέσεις, τις αντιδράσεις των οικείων και το στιγματισμό που προκαλεί η αναπηρία στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία. Τέλος κατά την περίοδο του Σύγχρονου Ελληνικού Κινηματογράφου και στη μοναδική ταινία με παιδική αναπηρία, οι αναπαραστάσεις έχουν βέβαια απομακρυνθεί από το ιατρικό-ατομικό μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας και της τελικής «ίασης» της πρώτης περιόδου, αλλά εξακολουθούν να ανιχνεύονται σε αυτήν στερεότυπα που αναπαράχθηκαν κατά καιρούς στο διεθνή κινηματογράφο.

Ερευνώντας τα στερεότυπα τα οποία, σύμφωνα με τον Abric (1996), αποτελούν αμυντικό περιφερειακό στοιχείο του πυρήνα μιας αναπαράστασης, μπορούν να ενεργοποιηθούν σχήματα για την αλλαγή του κεντρικού πυρήνα της αναπαράστασης. Συνεπώς, είναι χρήσιμη τόσο η ανάλυση των ταινιών με αναπαραστάσεις αναπηρίας για την αξιολόγηση της ακρίβειάς τους σε σχέση με την «καλλιτεχνική άδεια» πολλών δημιουργών όταν αναπαριστούν τα άτομα με αναπηρία σε ταινίες (Safran, 2000), όσο και η παραγωγή φιλμ-βίντεο με θέμα τα παιδιά με αναπηρία, καθώς μπορούν να απο-

τελέσουν ένα τέλειο θετικό μέσο προσέγγισης της αναπηρίας για όλα τα παιδιά (Giveans, 1988).

Σήμερα που η ανάγκη για ένταξη των ατόμων με αναπηρία συζητείται όλο και πιο πολύ και ήδη η εκπαιδευτική τους ένταξη δοκιμάζεται στη χώρα μας εδώ και πολλά χρόνια, οι ταινίες με αναπαραστάσεις αναπηρίας μπορούν να αποτελέσουν πηγές κριτικής ματιάς, ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, τόσο των εκπαιδευτικών και των γονέων όσο και των παιδιών, σε θέματα αντιμετώπισης της διαφορετικότητας μέσα από το ευρέως διαδεδομένο μέσο ψυχαγωγίας, τον κινηματογράφο.

Βιβλιογραφία

- Αρκολάκης, Μ. (2006). Ο παιδικός ρόλος στην αφηγηματική ανάπτυξη του ελληνικού μελοδράματος. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με, αν μπορείς...». Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Abric, J.-C. (1996). Κοινωνικές πρακτικές, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Στο Γ. Κατερέλος (Επιμ.). *Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων* (σσ. 49-77). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Βαλούκος, Σ. (2001). Φιλμογραφία Ελληνικού Κινηματογράφου (1914-2007). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for the media representations of disabled people*. Halifax: BCODP & Ryburn.
- Barnes, C. (1996). Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in western society. In L. Barton (Ed.) *Disability and society: Emerging issues and insights* (pp. 43-60). London, New York: Longman.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Cumberbatch, G., & Negrine, R. (1992). *Images of disability on television*. London: Routledge.
- Δουλκέρη, Τ. (2006). Η απεικόνιση του παιδιού στη μικρή και τη μεγάλη οθόνη. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με, αν μπορείς...». Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο (σσ. 80-87). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Darke, P.A. (1999). The cinematic construction of physical disability as identified through the application of the social model of disability to six indicative films made since 1970: *A Day in the death of Joe Egg* (1970), *The raging moon* (1970), *The elephant man* (1980), *Whose life is it anyway?* (1981), *Duet for one* (1987) and *My left foot* (1989). <http://www.outside-centre.com/darke/paulphd> (τελευταία πρόσβαση 27.11.2008).
- Ελληνική ταινιοθήκη: <http://www.tainiothiki.gr/collection/filmography> (τελευταία πρόσβαση 4-12-2008).
- Equal Greece <http://www.equal-greece.gr/groupsdetailbasic.asp?Ergonum=27> (τελευταία πρόσβαση 20.12.08)
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Feldbaum, M., & Rossetti Z. (2005). Cinematically challenged: Using film in class. In L. Ben-Moshe, R.C. Cory, M. Feldbaum, & K. Sagendorf (Eds.). *Building pedagogical curb cuts: Incorporating disability in the university classroom a curriculum* (pp. 43-66). The Graduate School: Syracuse University.

- Garland Thompson, R. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in american culture and literature*. New York: Columbia University Press.
- Giveans D. (1988). Films focusing on children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 16, 2, 42-44.
- Harnett, A. (2000). Escaping the «Evil Avenger» and the «Supercrip»: Images of disability in popular television. *Irish Communications Review*, 8, 21-29.
- Θεοδώρου, Β., Μουμουλίδου, Μ., & Οικονομίδου, Α. (2006). Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 7-26). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καρτάλου, Α. (2006). Το παιδί μέσα τους: αναζητώντας και αναπαριστώντας την παιδική ηλικία στον νέο και σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 112-139). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κολιοδήμος, Δ. (2001). *Λεξικό ελληνικών ταινιών*. Αθήνα: Γένους.
- Κολοβός, Ν. (1988). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Αιγόκερως
- Κούρτη, Ε. (2006). Τοπία της παιδικής ηλικίας στο έργο του Θ. Αγγελόπουλου. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 161-183). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Klobas, L.E. (1988). Disability drama in television and film. Jefferson: McFarland & Co. Inc.
- Longmore, P. (1987). Screening stereotypes: Images of disabled people in television and motion pictures. In A. Gartner, & T. Joe (Eds.). *Images of the disabled, disabling images* (pp. 65-78). New York: Praeger.
- Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.). (1997). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Mitchell, D., & Snyder, S. (1997). Introduction: Disability studies and the double bind of representation. In D. Mitchell, & S. Snyder (Eds.). *The Body and physical difference* (pp. 1-31). University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Norden, M.F. (1994). *The cinema of isolation: A history of physical disability in the movies*. New Brunswick: Rutgers.
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>. (τελευταία πρόσβαση 28.10.2008).
- Oliver, M. (1996a). *Understanding disability*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996b). A sociology of disability or a disablist sociology? In L. Barton, (Ed.). *Disability and society: Emerging issues and insights* (pp.18-42). London, New York: Longman.
- Ρούβης, Α., & Σταθακόπουλος, Χ. (2005). *Ελληνικός Κινηματογράφος. Ιστορία Φιλμογραφία Βιογραφικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Safran, S.P. (1998). The first century of disability portrayal in film: An analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 31, 467-479.
- Safran, S.P. (2000). Using movies to teach students about disabilities. *Teaching exceptional children*, 32, 3, 44-47.
- Sorlin, P. (1977). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Μτφρ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 2006.
- Temkin, T. (x.x). Representations of blind people in films and television. http://www.riglobal.org/publications/media_report/temkin.html (τελευταία πρόσβαση 23.10.2008).

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 2-3, 279-291.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : chrimarina@sch.gr

Ο Χρήστος Μαρινάκης είναι δάσκαλος ειδικής αγωγής, φοιτητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή-Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο «άλλος» της σχολικής τάξης: εκδοχές του παιδιού-μαθητή στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό διερευνάται πώς στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο αναπαριστώνται εκδοχές ενός ρόλου, του παιδιού-μαθητή. Αναλύονται οι ταινίες Ο Ψύλλος του Δημήτρη Σπύρου, Το καναρινί ποδήλατο του Δημήτρη Σταύρακα, και Το φως που σβήνει του Βασίλη Ντούρου. Κοινός άξονας στις τρεις ταινίες είναι η αναπαράσταση του παιδιού-μαθητή ως «άλλον». Χρησιμοποιώντας ως εννοιολογικό εργαλείο τον όρο «σκινές ετερότητας», αναλύονται οι αντιπαραθέσεις ανάμεσα στο «χαρισματικό» παιδί-μαθητή και στο συντηρητικό, θεσμοθετημένο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους οικοδομούνται οι ταυτότητες των ηρώων και αναπαριστώνται οι προσωπικοί τους κόσμοι. Μέσα από την ανάλυση των κινηματογραφικών αναπαραστάσεων των παιδιών αναδεικνύεται η σημασία του κινηματογράφου ως κοινωνικού λόγου για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας και τη συγκρότησή της.

Λέξεις-κλειδιά: σύγχρονος κινηματογράφος, παιδιά, μαθητές, «άλλος», ετερότητα, σχολείο, οικογένεια, χώρος, χρόνος, σχέσεις.

The «other» in the school class: Aspects of the child-pupil in contemporary Greek cinema

Abstract

The paper looks into representations of child-pupil images in contemporary Greek cinema. The films The Flea by D. Spyrou, The yellow bicycle by D. Stavarakas and The fading light by V. Douros are analyzed, focusing on the representation of the child-pupil as «other». Using

* Μέρος του κειμένου αυτού, σε μια πρώτη μορφή, παρουσιάστηκε στην ημερίδα με θέμα *Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος* που διοργάνωσε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο, στις 30 Μαΐου 2008.

as a conceptual tool the term «scenes of otherness», the conflicts between the «charismatic» child-pupil and the conservative institutionalized school, family and social context are examined. In addition, the ways in which the children's identities are constructed and their personal worlds are represented are brought out and discussed. Analyzing the cinematographic representations of children brings out the significance of cinema as social discourse for understanding childhood and its construction.

Key words: contemporary cinema, children, pupils, 'other', otherness, school, family, space, time, social relationships

1. Εισαγωγή

Η ανάδειξη της παιδικής ηλικίας ως ιδιαίτερου θέματος στην παγκόσμια και την ελληνική κινηματογραφική παραγωγή¹ συνδέεται τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη των σπουδών για την παιδική ηλικία, ενός διεπιστημονικού πεδίου μελέτης και γνώσης που συμβάλλει στην αποδόμηση των παγιωμένων αντιλήψεων για την παιδική ηλικία καθώς και στην κατανόηση των διαδικασιών κατασκευής των διαφορετικών εκδοχών της παιδικής ηλικίας.

Κεντρικές περιοχές έρευνας των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας στον κινηματογράφο είναι η ανάλυση και η ανάδειξη των κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών συνθηκών που προσδιορίζουν τη θέση της παιδικής ηλικίας στην κοινωνική δομή και συγκροτούν τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών καθώς και η ανάλυση των εκφραστικών και αφηγηματικών μέσων που χρησιμοποιεί ο κινηματογράφος για να απεικονίσει και να συγκροτήσει, από τη σκοπιά του, τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών.

Οι προοπτικές αυτές διερεύνησης της παιδικής ηλικίας υπαινίσσονται ή/και διατυπώνουν ρητά συγκεκριμένες θεωρητικές θέσεις που συνδέονται τόσο με την προσέγγιση του κινηματογράφου ως πολιτισμικού προϊόντος και ως κοινωνικού λόγου (discourse) όσο και με την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας στο χώρο της κοινωνιολογίας.

Ο κινηματογράφος, ως πολιτισμικό προϊόν, απεικονίζει εκδοχές των κοινωνικών κόσμων μέσα στους οποίους δημιουργείται και παράγεται ο ίδιος, αναπαριστά ιστορικές και κοινωνικές «πραγματικότητες». Συγχρόνως, ο κινηματογράφος, ως λόγος, αφενός «υπόκειται σε άμεση ιδεολογική σύνδεση με το περιβάλλον παραγωγής του» (Δερμεντζόπουλος, 2006: 14), αφετέρου συγκροτεί νοήματα, διαμορφώνει υποκειμενικότητες, συλλογικές συνειδήσεις, νέες ιδεολογίες και εκδοχές του κοινωνικού κόσμου. Οι μορφές απεικόνισης, συνεπώς, της παιδικής ηλικίας στον κινηματογράφο

1. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα βιβλία του Sinyard (1992) και της Lebeau (2008). Στην ελληνική βιβλιογραφία οφείλουμε να αναφέρουμε τον ενδιαφέροντα τόμο που επιμελήθηκαν οι Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου (2006).

δεν αναπαριστούν μόνο κοινωνικές πραγματικότητες που δομούν τη ζωή των παιδιών αλλά προσδίδουν συγκεκριμένο νόημα σε κοινωνικά ζητήματα, κοινωνικές σχέσεις, αξίες και κοινωνικές αντιλήψεις που την αφορούν.

Η κοινωνιολογική διερεύνηση της παιδικής ηλικίας, από τη σκοπιά της, επισημαίνει τον κοινωνικό και ιστορικό προσδιορισμό συγκρότησης της παιδικής ηλικίας. Η παιδική ηλικία έχει μια θέση στην κοινωνική δομή η οποία συνδέεται με κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες. Από τις διαφορετικές αυτές θέσεις που κατέχουν τα παιδιά στην κοινωνική δομή προκύπτουν διαφορετικές εκδοχές της παιδικής ηλικίας. Έτσι οι τρόποι με τους οποίους προσδιορίζεται η παιδική ηλικία καθώς και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι κοινωνικά προσδιορισμένες. Συγχρόνως όμως τα παιδιά, αν και προσδιορίζονται κοινωνικά, δεν αποτελούν παθητικά υποκείμενα των δομών: είναι δρώντα υποκείμενα, ικανά να διαπραγματεύονται τα νοήματα του κόσμου που ζουν και να συγκροτούν κοινωνικούς κόσμους με τους δικούς τους όρους².

Στη βάση του θεωρητικού αυτού πλαισίου θα διερευνήσουμε πώς στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο³ δομούνται εκδοχές ενός ρόλου: του παιδιού-μαθητή. Στην προσέγγισή μας δεν θα περιοριστούμε, μόνο, στην ανάλυση της σχολικής ζωής των παιδιών-πρωταγωνιστών. Οι εκδοχές απεικόνισης του παιδιού-μαθητή δεν αφορούν μόνο τη ζωή των παιδιών στο σχολείο αλλά την κοινωνική ζωή τους ευρύτερα. Στην προοπτική αυτή, θα αναζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο συγκροτούνται εκδοχές των «κοινωνικών κόσμων» των παιδιών στη σύγχρονη Ελλάδα.

2. Κινηματογράφοντας τα παιδιά στο σχολείο

Το ενδιαφέρον των σκηνοθετών του σύγχρονου ελληνικού κινηματογράφου για την παιδική ηλικία συνδέεται με ορισμένα χαρακτηριστικά της μετανεωτερικής φάσης

2. Η θεωρητική συζήτηση γύρω από την ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας ξεκινά με το έργο του Aries (1973/ελλ. μτφρ. 1990) και στο χώρο της Κοινωνιολογίας συστηματοποιείται από το 1990 και μετά, στο πλαίσιο του *Νέου Παραδείγματος της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας*. Οι βασικές θέσεις του Νέου Παραδείγματος διατυπώνονται με σαφήνεια για πρώτη φορά από τους James & Prout (1990) και έκτοτε αποτελούν σημείο αναφοράς για όλους τους ερευνητές που κινούνται στο πλαίσιο της ίδιας προβληματικής. Το Νέο Παράδειγμα θεωρητικοποιείται σαφέστερα από τους James, Jenks & Prout (1998). Για τις θέσεις του Νέου Παραδείγματος στην Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας βλ., επίσης, Τσίγκρα (2007).

3. Η χρονική οριοθέτηση του ελληνικού κινηματογράφου σε *Παλιό* (δεκαετίες του '50 και του '60), *Νέο* (δεκαετίες του '70 και του '80) και *Σύγχρονο* (από το '90 και μετά) Ελληνικό Κινηματογράφο, βιβλιογραφικά, συναντάται στους τρεις συλλογικούς τόμους που επιμελείται ο Λεβεντάκος και κυκλοφορούν το 2002. Οι τρεις κινηματογραφικές εποχές δεν προσδιορίζονται μόνο χρονικά, αλλά διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τα αισθητικά, θεωρητικά και ιδεολογικά ζητήματα που θέτουν, ως προς τα αφηγηματικά μέσα που χρησιμοποιούνται, καθώς επίσης και ως προς τη σχέση του προϊόντος που παράγεται (ταινία) με το δημιουργό-σκηνοθέτη και το κοινό-θεατές (Λεβεντάκος, 2002α, 2002β, 2002γ).

της ελληνικής κοινωνίας, δηλαδή τη νοσταλγία των «παλαιών καλών χρόνων» και την αξία στα απλά και καθημερινά γεγονότα της ζωής⁴. Ο επαναπροσδιορισμός του παρελθόντος, η αποστροφή στις μεγάλες αφηγήσεις και η στροφή στις μικρές και καθημερινές αφηγήσεις της πραγματικής ζωής συνοψίζουν το μετανεωτερικό πρόταγμα και του σύγχρονου ελληνικού κινηματογράφου (Σκοπετέας, 2002: 58). Μέσα από μια κλασική αφήγηση που δίνει έμφαση στους χαρακτήρες, στην κυριαρχία του διαλόγου, το σαφή φιλικό χώρο και τη χρονική γραμμική ακολουθία ανάμεσα στα εικονιζόμενα, κινηματογραφούνται οι εμπειρίες και οι καθημερινές στιγμές των παιδιών και αποτυπώνεται η οπτική τους, το δικό τους βλέμμα απέναντι στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία⁵.

Ένας σημαντικός χώρος αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας είναι ο χώρος του σχολείου. Ο σύγχρονος ελληνικός κινηματογράφος κινηματογραφεί τη σχολική ζωή εστιάζοντας το ενδιαφέρον του, συγχρονικά, στις εμπειρίες των παιδιών στο χώρο του σχολείου ή την αναπαριστά, νοσταλγικά, όπως τη θυμάται μια γενιά νέων σκηνοθετών. Οι κινηματογραφικές ταινίες που επικεντρώνονται ή/και αναφέρονται, εν μέρει, στη σχολική ζωή διακρίνονται, κατά την άποψή μας, σε δύο βασικές κατηγορίες:

1. Στις ταινίες νοσταλγίας –οι ταινίες αυτές αποτελούν αναφορά στην παιδική ηλικία του σκηνοθέτη και αποτυπώνουν τόσο τη νοσταλγία για τη «χαμένη παιδική ηλικία» όσο και την κριτική ματιά του ενήλικου, πλέον, σκηνοθέτη απέναντι στη σχολική ζωή και στη κοινωνία των ενηλίκων. Ταινίες αυτής της κατηγορίας είναι *Το δέντρο που πληγώναμε* (1986) του Δήμου Αβδελιώδη, *Ο Ψύλλος* (1990) του Δημήτρη Σπύρου, *Το Peppermint* (1990) του Κώστα Καπάκα και *Η χορωδία του Χαρίτωνα* (2005) του Γρηγόρη Καραντινάκη. Οι ταινίες αυτές αναφέρονται, κυρίως, στην ελληνική κοινωνία των δεκαετιών του '60 και του '70.
2. Στις ταινίες όπου αναδεικνύονται σημερινά προβλήματα των παιδιών και σύγχρονες κοινωνικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και τη σχολική ζωή. Ταινίες της κατηγορίας αυτής, είναι *Το καναρινί ποδήλατο* (1999) του Δημήτρη Σταύρακα και *Το φως που σβήνει* (2000) του Βασίλη Ντούρου.

Και στις δύο κατηγορίες ταινιών, το ερώτημα από ποια σκοπιά μιλά/βλέπει ο ενήλικος σκηνοθέτης τον κόσμο είναι ανοικτό. Στις παραπάνω ταινίες, η οπτική των παιδιών εναλλάσσεται με την οπτική του ενήλικου σκηνοθέτη και το πότε υπεριοχλεί η μία έναντι της άλλης «ματιάς» έχει θεωρητικό και μεθοδολογικό ενδιαφέρον. Η αποτύπωση των διαφορετικών βλεμμάτων των παιδιών και του ενήλικου σκηνοθέτη αποτελεί καθρέφτη των κοινωνικών αντιλήψεων για την παιδική ηλικία, τη σχέση της με τους ενηλίκους δασκάλους ή γονείς και με την κοινωνία ευρύτερα.

4. Χρονικά, το ενδιαφέρον αυτό καταγράφεται από το 1990 και μετά. Εξάιρεση αποτελεί η ταινία του Δήμου Αβδελιώδη, *Το δέντρο που πληγώναμε* (1986), μια ταινία που θα μπορούσε να θεωρηθεί και προάγγελος της μετέπειτα παραγωγής ταινιών για την παιδική ηλικία. Για τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στο *Νέο* και στο *Σύγχρονο* Ελληνικό Κινηματογράφο βλ. Καρτάλου (2006).

5. Στην Ευρώπη ανάλογα ζητήματα για την παιδική ηλικία έχουν ήδη τεθεί από τον Βιτόριο Ντε Σίκα στο *Σούσια* (*Scuscia*, 1946) και από τον Τρυφώ στις ταινίες *400 χτυπήματα* (*Les 400 coups*, 1959) και στο *Χαρτζιλίκι* (*L' argent de poche*, 1976).

Η κινηματογραφική ανάλυση των εικόνων και των νοημάτων για τη σχολική ζωή, το μαθητή, τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους μπορεί να φωτίσει όψεις της παιδικής ηλικίας και του σχολείου στην ελληνική πραγματικότητα που ο λόγος της κοινωνιολογίας αδυνατεί, ίσως, να δει. Όπως υποστηρίζει ο Sorlin (1991) «όταν βλέπουμε εικόνες από την καθημερινή μας ζωή, την κατανοούμε και την εκτιμούμε διαφορετικά. Έννοιες απλές, όπως οι γενεές, η κατανομή των θέσεων εργασίας, ή οι προσδοκίες για το μέλλον γίνονται ξεκάθαρες –και ενίοτε υπερβολικά προφανείς– όταν αναπαρασταθούν από καλά ορισμένες εικόνες» (σελ. 39). Επίσης, η κινηματογραφική ανάλυση των νοημάτων για τη σχολική ζωή μπορεί να μας διαφωτίσει για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι –πια– δημιουργοί αναπαριστούν τη σχολική ζωή και τις παιδικές εμπειρίες και ανασυγκροτούν εκδοχές τους.

Στην προοπτική της ένταξης του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανάλυση και η ερμηνεία των εκδοχών του παιδιού-μαθητή και των τρόπων αναπαράστασής τους στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο μπορούν να συνεισφέρουν στην ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη της αναστοχαστικότητας (reflexivity) των εκπαιδευτικών πάνω στη δική τους συμμετοχή στη διαδικασία οργάνωσης των σχολικών πρακτικών και στη συγκρότηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών υποκειμένων και μαθητών στο σχολείο. Επίσης, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους βιωμένες εμπειρίες στο σχολείο, την οικογένεια, την κοινωνία και να μιλήσουν για τα δικά τους ενδιαφέροντα, για τους δικούς τους προσωπικούς χώρους και χρόνους καθώς και για τις σχέσεις τους ή και να τα αναπαραστήσουν κινηματογραφικά.⁶

Στο συγκεκριμένο άρθρο, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην ανάλυση των ταινιών *Ο Ψύλλος* του Δημήτρη Σπύρου, *Το καναρινί ποδήλατο* του Δημήτρη Σταύρακα και *Το φως που σβήνει* του Βασίλη Ντούρου⁷. Οι συγκεκριμένες ταινίες, αν και παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ως προς το χώρο και το χρόνο όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα ή ως προς τις αντιλήψεις για το ρόλο του δασκάλου, παρουσιάζουν και αξιοσημείωτες ομοιότητες. Ηρωας είναι το παιδί-μαθητής. Και στις τρεις ταινίες ο πρωταγωνιστής είναι αγόρι.⁸ Και στις τρεις ταινίες, η σχολική και η κοινωνική πραγματικότητα, θεσμοθετημένη από τον κόσμο των ενηλίκων, βιώνεται από τον ήρωα-μαθητή ως χώρος καθημερινής διαπραγμάτευσης και αμφισβήτησης. Οι

6. Για συναφή ζητήματα βλ. το άρθρο του Μ. Θεοδωρίδη στον παρόντα τόμο.

7. Η σχολική ζωή στις ταινίες *Ο Ψύλλος* και *Το καναρινί ποδήλατο* αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στο άρθρο της Μουμουλίδου (2006). Επίσης, στον παρόντα τόμο ο Χ. Μαρινάκης συζητά την ταινία *Το φως που σβήνει* έχοντας ως κεντρικό άξονα ανάλυσης το θέμα της αναπηρίας. Περιλήψεις των τριών ταινιών βλ. στο Παράρτημα.

8. Μια ενδιαφέρουσα παράμετρος είναι το φύλο της παιδικής ηλικίας στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο. Με εξαίρεση την ταινία της Ελισάβετ Χρονοπούλου *Ένα τραγούδι δε φτάνει* (2003), τα παιδιά, στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο, είναι γένους αρσενικού. Εύλογο, εάν σκεφτεί κανείς ότι οι σκηνοθέτες, πλειοψηφικά, είναι άνδρες και, συνήθως, κινηματογραφώντας την παιδική ηλικία, θέλουν να «ξεκαθαρίσουν» τη σχέση τους με τη δική τους παιδική ηλικία, με την οικογένεια και την ελληνική κοινωνία ευρύτερα.

πρωταγωνιστές, παιδιά «χαρισματικά», αποτελούν τους «άλλους» της σχολικής τάξης: τα ενδιαφέροντα που αναπτύσσουν, οι σχέσεις που δημιουργούν, οι πρακτικές και οι στρατηγικές δράσης που επιλέγουν, στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων, στην οικογένεια, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δομούν το ρόλο ενός «διαφορετικού» δρώντος υποκειμένου.

Στην προσέγγισή μας, η έννοια του «άλλου» δεν συνδέεται με τον εθνικά «ξένο», αλλά με τον δικό μας «άλλο», τον «διαφορετικό», αυτόν που δεν ενιάσσεται εύκολα σ' ένα κυρίαρχο κοινωνικό κατεστημένο στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας. Επομένως, δεν αναφερόμαστε σε μορφές πολιτισμικής ετερότητας αλλά σε μορφές ετερότητας που αντιτίθενται ως προς τις κυρίαρχες μορφές «κανονικότητας».⁹

Τα ερωτήματα τα οποία μας ενδιαφέρει να απαντήσουμε είναι:

- Πώς νοηματοδοτείται η ετερότητα των ηρώων-μαθητών στις τρεις ταινίες;
- Συγκροτείται μια έννοια περί ετερότητας με κοινά νοήματα;
- Στο βαθμό που οι συντελεστές μιας ταινίας επιλέγουν να καταστήσουν «θεατές»¹⁰ (visible) ορισμένες εικόνες μιας κοινωνικής πραγματικότητας ποια είναι η ιδεολογική στάση του δημιουργού-σκηνοθέτη απέναντι στην παιδική ηλικία;

Μια βασική παραδοχή για ν' απαντήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα αποτελεί η άποψη ότι οι συντελεστές μιας ταινίας δείχνουν ό,τι οι ίδιοι επιλέγουν να βλέπουν, και ότι κάθε αναπαράσταση του κόσμου συνιστά μια ανασύνθεσή του. Ο κινηματογράφος δεν αναπαριστά μόνο, μας δείχνει κι έναν τρόπο να βλέπουμε: «Μας επιτρέπει να διακρίνουμε το θεατό από το μη θεατό και να αναγνωρίζουμε τα ιδεολογικά όρια της αντίληψης σε μια ορισμένη εποχή» (Sorlin, 1977: 270). Οι χώροι που επιλέγονται ως χώροι αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας, οι κινηματογραφικές εικόνες που κατασκευάζονται για να δείξουν τον κοινωνικό κόσμο των παιδιών υποδηλώνουν τις κοινωνικές και ιδεολογικές αντιλήψεις μιας εποχής, τις ιδεολογικές αντιλήψεις των συντελεστών των ταινιών και γενικότερα μια ιδεολογία περί αντίληψης του κόσμου.

3. Κινηματογραφώντας τον «άλλο» της σχολικής τάξης: σκηνές ετερότητας

Ο όρος *σκηνές ετερότητας* αποτελεί ένα εννοιολογικό εργαλείο για να αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους στις τρεις ταινίες κατασκευάζεται ο ρόλος του παιδιού-μαθητή που ετεροπροσδιορίζεται και αυτοπροσδιορίζεται ως διαφορετικό. Στην περίπτωση του Ηλία, στον *Ψύλλο*, η ετερότητα είναι αποτέλεσμα των προσωπικών του ενδιαφερόντων και νοηματοδοτείται θετικά. Αντίθετα, στο *Καναρινί ποδήλατο*, η ετε-

9. Η χρήση του όρου «άλλος», ως αναλυτική κατηγορία στην εργασία αυτή, συνδέεται και με την αναφορά του σκηνοθέτη Δημήτρη Σταύρακα στον Λευτέρη, πρωταγωνιστή της ταινίας του, στο *Καναρινί ποδήλατο* (Σταύρακας, 2001: 104 και 107).

10. Η έννοια του «θεατού» είναι πολύ σημαντική για τους αναλυτές των ταινιών. Το «θεατό» μιας εποχής είναι ό,τι οι παραγωγοί εικόνων επιδιώκουν να συλλάβουν και να μεταδώσουν και ό,τι οι θεατές δέχονται χωρίς να παραξενεύονται (Sorlin, 1977: 84).

ρότητα του Λευτέρη είναι αποτέλεσμα ενός μειονεκτήματος που βιώνει ο ήρωας εξαιτίας του αναλφαβητισμού και της σχολικής του αποτυχίας. Στο *Φως που σβήνει* ο Χρήστος βιώνει το ενδεχόμενο μιας μελλοντικής αναπηρίας, της τύφλωσης. Στο *Καναρινί ποδήλατο* και στο *Φως που σβήνει* το μειονέκτημα αντισταθμίζεται, μέσα από τα προσωπικά ενδιαφέροντα που αναπτύσσουν τα δύο παιδιά, και μετατρέπεται σε πλεονέκτημα. Και στις τρεις ταινίες, οι ήρωες αν και απαξιωμένοι κοινωνικά είναι, εν τέλει, παιδιά «χαρισματικά». Στον *Ψύλλο* ο Ηλίας εκδίδει μια δική του εφημερίδα, τον «Ψύλλο», στο *Καναρινί ποδήλατο* ο Λευτέρης, ως ένας ευφυής *bricoleur*, έχει κατασκευάσει, εξ ολοκλήρου, ένα ποδήλατο, ενώ στο *Φως που σβήνει* ο Χρήστος είναι ένας εξαιρετικός βιολιστής και συνθέτης. Τα προσωπικά ενδιαφέροντα που αναπτύσσουν τα τρία παιδιά αποτελούν ευλογία και βάρος μαζί. Αφενός δίνουν νόημα στη ζωή τους, αφετέρου αποτελούν σημεία τριβής και αντιπαράθεσής τους με το σχολείο και την οικογένεια.

Η *εφημερίδα* του Ηλία, το *βιολί* του Χρήστου και το *ποδήλατο* του Λευτέρη έχουν συμβολική αξία και υποδηλώνουν την αδιέξοδη κατάσταση των ηρώων και την πραγματική τους ανάγκη να ταξιδέψουν, μεταφορικά και κυριολεκτικά, να δραπετεύσουν: «Ο Ψύλλος είναι σαν ένα ταξίδι... κάτι σαν ένα ωραίο όνειρο» λέει ο Ηλίας στον *Ψύλλο*. Η *εφημερίδα*, το *βιολί* και το *ποδήλατο*, πέραν της συμβολικής τους δύναμης, αποτελούν το πιο σημαντικό κομμάτι της βιωμένης εμπειρίας των ηρώων, νοσηματοδοτώντας τη διαφορετικότητά τους και συγχρόνως την ατομική και κοινωνική ταυτότητά τους.

Η ετερότητα των παιδιών-μαθητών, και στις τρεις ταινίες, οικοδομείται σταδιακά, καρέ-καρέ, μέσα από τις προσωπικές στιγμές και πρακτικές των ηρώων, καθώς αλληλεπιδρούν με τους άλλους στο χώρο του σχολείου, στην οικογένεια και στη κοινωνία ευρύτερα.¹¹

3.1. Σκηνές ετερότητας στη σχολική τάξη: κανονικότητες και αντισιζέις

Χώρος και χρόνος στην τάξη: Στις τρεις ταινίες, η κάμερα ακολουθεί τα παιδιά στην αυλή του σχολείου στο διάλειμμα και στη σχολική τάξη, μια τάξη που δεν διαφέρει από πολλές σχολικές τάξεις σήμερα. Ο οργανωμένος διδακτικός χώρος και χρόνος, ισχυρά περιχαρακωμένος και ταξινομημένος¹², τοποθετεί τα παιδιά στη «σωστή» τους

11. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η πρώτη σκηνή με τον Ηλία στην ταινία *Ο Ψύλλος* να ακροβατεί πάνω στα ξυλοπόδαρα, όταν τα άλλα παιδιά παίζουν γύρω του με τα στεφάνια/τσέρκια. Με τη σκηνή αυτή, από τα πρώτα πλάνα, ο σκηνοθέτης Δημήτρης Σπύρου υπαινίσσεται την ετερότητα του Ηλία και συγχρόνως υποδηλώνει το βιωμένο κόσμο του. Ο Ηλίας ακολουθώντας διαφορετική διαδρομή από τη διαδρομή των άλλων παιδιών επιλέγει, επάνω στα ξυλοπόδαρα, να θέσει τον εαυτό του σε «ρίσκο» αντί να θέσει σε «ρίσκο» το τσέρκι του.

12. Οι όροι *περιχάραξη* και *ταξινόμηση* αποτελούν εννοιολογικά εργαλεία που δανειζόμαστε από τον Bernstein (1989) και σηματοδοτούν τους τρόπους με τους οποίους οργανώνονται ο χώρος, ο χρόνος και η σχολική γνώση στην τάξη. Ασθενής περιχάραξη και ταξινόμηση, σε αντιδιαστολή με την ισχυρή περιχάραξη και ταξινόμηση, σημαίνει ότι τα σύνορα ανάμεσα στις χωρικές και χρονικές οριοθετήσεις είναι ασθενή και οι κανόνες οι οποίοι προσδιορίζουν τι μπορεί να τεθεί με τι, ποιος είναι

θέση: οι καλοί μαθητές μπροστά, οι «άλλοι» πίσω. Η *τοποθέτηση* αυτή δεν προσδίδει στα υποκείμενα-μαθητές, απλώς, συγκεκριμένες θέσεις στο σχολικό χώρο αλλά αξιακά και πηκικά χαρακτηριστικά, ενώ συγχρόνως εξασφαλίζει τον έλεγχο και την επιτήρησή τους από τους δασκάλους.

Σύμφωνα με τον Φουκώ, η πειθαρχία αρχίζει με την κατανομή των ανθρώπων στο χώρο και τον έλεγχο της δράσης τους. Η οργάνωση, λόγου χάρη, ενός *σειραϊκού* χώρου στο σχολείο «έκανε να λειτουργεί ο σχολικός χώρος σαν μια μηχανή μάθησης αλλά και επιτήρησης, ιεράρχησης και ανταμοιβής» (Φουκώ, 1976: 195). Οι πειθαρχίες που δομούν το χώρο κατανοούνται επίσης ως μηχανισμοί που «κεφαλαιοποιούν το χρόνο». Η «κατάσταση προγραμματισμένης απασχόλησης» και η «χρονική ρύθμιση της πράξης», μέσα από το ωρολόγιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου, αποτελούν τεχνικές ρυθμίσεις του χρόνου των παιδιών και εξασφαλίζουν τον έλεγχο και την επιτήρησή τους.

Έτσι, η θεσμοθετημένη οργάνωση του χώρου και του χρόνου στο σχολείο οικοδομεί τη ζωή των παιδιών παρέχοντας, συγχρόνως, μορφές «κανονικότητας» της παιδικής ηλικίας. Η «κανονικότητα» προϋποθέτει και επιβάλλει την υποταγή των παιδιών στον οργανωμένο χώρο και χρόνο του σχολείου. Σε αντιδιαστολή με αυτήν, μορφές διαπραγμάτευσης και αμφισβήτησης του θεσμοθετημένου χώρου και χρόνου, από τη μεριά των παιδιών, κατανοούνται ως «παραβατικότητα» και τιμωρούνται¹³.

Στην ταινία *Ο Ψύλλος*, λόγου χάρη, η σχολική τάξη (δεκαετία του '60) αναπαριστάνεται ως μια τάξη με αυστηρή οργάνωση του χώρου και του χρόνου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις μπλε ποδιές υποδειγματικά καθισμένοι σε ξύλινα θρανία στοιχισμένα σε σειρές. Ο δάσκαλος πηγαινοέρχεται στους διαδρόμους ανάμεσα στα θρανία διδάσκοντας για τη Σπάρτη και την πειθαρχία των Σπαρτιατών. Ο χώρος της σχολικής τάξης και η κοινωνική τάξη (ευταξία) που απαιτείται συνάδουν με το λόγο του δασκάλου, με το ύφος του και το περιεχόμενο του αντικειμένου που διδάσκει. Το άνοιγμα της πόρτας και ο καθυστερημένος ερχομός του Ηλία προκαλούν την κοινωνική ευταξία, αμφισβητούν το θεσμοθετημένο κανονιστικό πλαίσιο του σχολικού χώρου και χρόνου, καθώς και το κύρος του δασκάλου.

Η πρωινή καθυστέρηση του Ηλία στον *Ψύλλο* αποτελεί, από τη σκοπιά του, στρατηγική διαπραγμάτευσης του θεσμοθετημένου χώρου και χρόνου του σχολείου και του επίσημου κανονιστικού και ρυθμιστικού λόγου. Για τους επίσημους κανονισμούς του σχολείου η καθυστέρηση και το «σκασιαρχείο» αποτελούν μορφές παραβατικότητας που τιμωρούνται από το δάσκαλο ή/και χλευάζονται από την ομάδα των ομηλικών.

Δάσκαλοι και μαθητές: Οι σχέσεις δασκάλων και μαθητών είναι, επίσης, ιεραρχημένες: οι δάσκαλοι ρωτούν, οι «καλοί» μαθητές απαντούν, σπκώνοντας υπο-

ο τύπος των σχέσεων μεταξύ τους (ταξινόμηση) και τι είναι αποδεκτό στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας είναι άρρητοι. Οι όροι αυτοί για τον Bernstein συνδέονται με το είδος της παιδαγωγικής: στην άρρητη/παιδοκεντρική παιδαγωγική η οργάνωση του σχολικού χώρου/χρόνου και της σχολικής γνώσης χαρακτηρίζονται από ασθενή περιχάραξη και ταξινόμηση, ενώ στις ορατές/μη παιδοκεντρικές παιδαγωγικές τα παραπάνω χαρακτηρίζονται από ισχυρή περιχάραξη και ταξινόμηση.

13. Συναφή ζητήματα τίθενται και αναλύονται επίσης στο άρθρο της Μουμουλίδου (2006).

δειγματικά το χέρι. Οι κανόνες συμπεριφοράς αυστηροί και επιβεβλημένοι και η γνώση ισχυρά ταξινομημένη και περιχαρακωμένη, προσανατολισμένη στο σχολικό εγχειρίδιο και στον πίνακα. Τα ενδιαφέροντα των «καλών» μαθητών, συμπιλωμένα με τη σχολική κουλτούρα, επικεντρωμένα στις σχολικές απαιτήσεις του εγχειριδίου και του δασκάλου.

Στην ταινία *Ο Ψύλλος* οι ποινές και οι τιμωρίες λειτουργούν ως πρακτικές ελέγχου της δράσης του ήρωα και επαναφοράς του στην «τάξη» του σχολείου. Στις ταινίες *Το καθαρινί ποδήλατο* και *Το φως που σβήνει*, όπου τα γεγονότα διαδραματίζονται πολλά χρόνια μετά, οι ποινές και οι τιμωρίες, νομοθετικά, απαγορεύονται. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σημαντικά, ως προς τις πεποιθήσεις και τις αγωνίες τους, από το δάσκαλο του *Ψύλλου*. Η χωρική απόσταση των δασκάλων από τα θρανία του Λευτέρη στο *Καθαρινί ποδήλατο* και του Χρήστου στο *Φως που σβήνει* αρχίζει να διαφοροποιείται. Η χωρική αλλαγή υποδηλώνει την αλλαγή στις σχέσεις τους. Κατ' ανάλογο τρόπο, η πρωινή καθυστέρηση του Λευτέρη ή το «σκασιαρχείο» του Χρήστου, αν και αποτελούν μορφές διαπραγμάτευσης του κανονιστικού πλαισίου του σχολείου από τη σκοπιά των δύο παιδιών, δεν συνιστούν παραβατική συμπεριφορά, όπως στον *Ψύλλο*. Οι δύο νέοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να γνωρίσουν το «πρόβλημα» παρά να τιμωρήσουν τους δύο μαθητές.

Όμως, και εδώ, τα οργανωτικά, θεσμικά χαρακτηριστικά του σχολείου, οι κοινωνικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις των προηγούμενων δασκάλων και της οικογένειας θέτουν τους όρους και τα όρια των πρακτικών και των στρατηγικών δράσεων των δύο νέων δασκάλων. Εξαιτίας αυτού, ο δάσκαλος του Λευτέρη και η δασκάλα του Χρήστου θα επιλέξουν να διαφοροποιηθούν ή/και να συγκρουστούν με το σχολικό κατεστημένο και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις των προηγούμενων δασκάλων και των γονέων των μαθητών για να βοηθήσουν με τρόπο ουσιαστικό τους υποτιθέμενους «κακούς» μαθητές.¹⁴

3.2. Σκηνές ειτερότητας στις σχέσεις με τους ομηλικούς: τα παιδιά παίζουν (:)

Η ειτερότητα των πρώων-μαθητών δεν προσδιορίζεται μόνο ως προς την «κανονικότητα» που θέτουν το σχολικό σύστημα και η σχολική κουλτούρα αλλά και από τις σχέσεις τους με την ομάδα των ομηλικών και την κουλτούρα που αυτή συγκροτεί. Αυτό σημαίνει ότι τα ενδιαφέροντα, οι πρακτικές και οι δράσεις των πρώων δεν συνάδουν, συχνά, με τα ενδιαφέροντα των άλλων παιδιών.

Το «*ν' ανήκει*» ένα παιδί στην ομάδα των ομηλικών, δηλαδή *το να-έχει-φίλους* και να συμμετέχει στο *κοινό παιχνίδι* αποτελούν δύο ισχυρά αιτήματα που τίθενται στην κουλτούρα των ομηλικών και προσδιορίζουν το αξιακό σύστημα των παιδιών στο χώρο του σχολείου και ιδιαίτερα την ώρα του διαλείμματος.¹⁵ Τα τρία παιδιά δεν

14. Για το ρόλο του δασκάλου στην ταινία *Το καθαρινί ποδήλατο* βλ. επίσης Σταύρακας (2001).

15. Με τον όρο *κουλτούρα των ομηλικών* (*peer culture*) αναφερόμαστε στα ενδιαφέροντα που συγκροτούν οι ομάδες των ομηλικών σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και αντιπαρα-

συμμετέχουν στα ομαδικά παιχνίδια που οργανώνουν και παίζουν τα άλλα παιδιά στο διάλειμμα, όπως είναι το κυνηγιό, το σχοινάκι, το ποδόσφαιρο. Αντίθετα, είτε τίθενται εκτός παιχνιδιού από τους άλλους ομηλικούς είτε επιλέγουν τη μοναξιά και τη διαφοροποίηση¹⁶.

Τα τρία παιδιά δεν βρίσκονται μόνο σε αντιπαράθεση με το κοινωνικό κατεστημένο και τους ενήλικους με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Η επιβεβλημένη ή/και η επιλεκτική μοναξιά και διαφοροποίησή τους από τα άλλα παιδιά τα θέτει εκτός της *κατηγορίας της παιδικής ηλικίας*. Στο βαθμό λοιπόν που τα τρία παιδιά δεν «ανήκουν» στην ομάδα των ομηλικών, το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι πού *τοποθετείται*, πού *εδράζεται* η παιδική ηλικία, έτσι όπως αναπαριστάνεται στις τρεις ταινίες; Πότε τα τρία παιδιά κινούνται στη σφαίρα της παιδικής ηλικίας και πότε στη σφαίρα της κατηγορίας των ενήλικων; Ποιες πρακτικές και στρατηγικές δράσης θεωρούνται αποδεκτές στην κάθε περίπτωση; Υπάρχουν όρια που προσδιορίζουν τις δύο κοινωνικές κατηγορίες –των παιδιών και των ενήλικων;

Η κινηματογραφική ανάλυση των διαφορετικών μορφών αναπαράστασης του κοινωνικού κόσμου των παιδιών αναδεικνύει ότι ο κινηματογράφος, με τα δικά του αφηγηματικά μέσα, θέτει υπό διαπραγμάτευση τα όρια ανάμεσα στην κατηγορία των παιδιών και των ενήλικων και υπερβαίνει το δίπολο παιδί-ενήλικος. Σκηνές όπως, όταν ο Ηλίας φέρνει καβούρια στην τάξη ή ο Λευτέρης τριγυρίζει ανέμελα με το ποδήλατο στους δρόμους, όταν ο Χρήστος παρατηρεί τους σαλίγκαρους ή φωνάζει στην κοιλιά για ν' ακούσει τον αντίλαλο της φωνής του, αναγνωρίζονται απ' όλους ως παιδικές στιγμές. Αντίθετα, σκηνές όπου τα τρία παιδιά αντιπαράτιθενται στους ενήλικους με ισχυρά επιχειρήματα, όταν δηλώνουν ανυπακοή στις πρακτικές προστασίας από τους ενήλικους, όταν προστατεύουν με τους δικούς τους όρους τα ενδιαφέροντά τους και διεκδικούν τον έλεγχο πάνω στη ζωή τους, σε ποια σφαίρα ανήκουν; Πρακτικές που σε μια παραδοσιακή και συντηρητική κοινωνία ερμηνεύονται ως «ανυπακοή» και «παράβαση» στην προκειμένη περίπτωση, συνάδουν με την προσέγγιση των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων, ως ικανών υποκειμένων να διαπραγματεύονται και να ανασυγκροτούν τόσο το δικό τους κόσμο όσο και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν (James

τίθενται κατά ορισμένους τρόπους στα ενδιαφέροντα των ενήλικων. Ο Corsaro (1997), ο οποίος διερευνά τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μικρών παιδιών στο χώρο του σχολείου, υποστήριξε ότι τα ενδιαφέροντα των παιδιών συνδέονται κυρίως με τον αγώνα τους να κερδίσουν τον έλεγχο και την εξουσία από τους ενήλικους (γονείς, δασκάλους), και να θέσουν τους δικούς τους όρους πάνω στη ζωή τους. Επίσης, τα παιδιά ενδιαφέρονται «ν' ανήκουν» στην ομάδα των ομηλικών και να συμμετέχουν στο κοινό παιχνίδι με τους φίλους.

16. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, το παιχνίδι που επιλέγει να «παίξει» ο Ηλίας στην ταινία *Ο Ψύλλος*, φέρνοντας καβούρια μέσα στην τάξη. Ενώ ο δάσκαλος προσδιορίζει την ενέργεια του Ηλία ως προβολή «απέναντι στην ιερότητα της αιθούσας» και τον τιμωρεί «παραδειγματικά», ο Ηλίας απαντά με το χαρακτηριστικό τρόπο που θα απαντούσε κάθε παιδί «Μα, κύριε, τα έφερα για να γελάσουμε!».

Για το σκηνοθέτη του *Ψύλλου* Δημήτρη Σπύρου το παιχνίδι που επιλέγει ο Ηλίας «να φέρει καβούρια στην τάξη» έχει συμβολικό νόημα και υπαινίσσεται την αλλαγή στη συμπεριφορά του ήρωά του –«τα καβούρια δαγκώνουν!» (Από προσωπική συζήτηση με το σκηνοθέτη).

& Prout, 1990). Καθιστώντας «θεατές» αυτές τις όψεις του κοινωνικού κόσμου των παιδιών, ο κινηματογραφικός λόγος ανασυγκροτεί «παραδοσιακές» αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και προτείνει νέους τρόπους θέασης και αντίληψής της.

3.3. Σκηνές ειερότητας στην οικογένεια και στην κοινωνία

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον πρώτο πόλο αντιπαράθεσης των τριών παιδιών. Οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών και στις τρεις ταινίες χαρακτηρίζονται εξ' αρχής από την *έλλειψη* κατανόησης των αναγκών και επιθυμιών των παιδιών από τους γονείς τους. Κατόπιν, (οι σχέσεις) οδηγούνται σε μια σύγκρουση/*πρόκληση* και τέλος σε μια κατάσταση αποδοχής και *ισορροπίας* (Sorlin, 1977: 266). Οι σκηνές ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά, εξαιρετικά συναισθηματικές και έντονα συγκρουσιακές ορισμένες φορές, απεικονίζουν εκδοχές της οικογενειακής ζωής στην ελληνική κοινωνία.

Οι τρεις πρωταγωνιστές προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Στις τρεις ταινίες αποτυπώνονται με σαφήνεια οι κοινωνικές αντιλήψεις των γονέων και αναδεικνύονται τα κοινωνικά αίτια της αντιπαράθεσης. Για τους γονείς που εργάζονται όλη την ημέρα «για να τα καταφέρουν», το σχολείο και η σχολική γνώση αποτελούν τα μόνα εφόδια για να αντεπεξέλθει κάποιος οικονομικά και κοινωνικά. Συγχρόνως όμως, αναδεικνύεται η «κοντόφθαλμη» λογική των γονέων, την οποία έχει επιβάλει η ενσωμάτωση των κοινωνικών αντιλήψεων. Οι γονείς, υπό το βάρος της ευθύνης για την κοινωνικά αποδεκτή ανάπτυξη των παιδιών, αδυνατούν να δουν τις ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών τους και να τα βοηθήσουν. *Παίζουν* το ρόλο του γονέα επιλέγουν, συχνά, τον έλεγχο, την επιτήρηση και την τιμωρία παρά τη συνεργασία και τη συμπαράσταση. Οι γονείς είναι, επίσης, θύματα του κοινωνικού κατεστημένου και των στερεοτυπικών κοινωνικών αντιλήψεων.

Το κοινωνικό περιβάλλον στις ταινίες *Το καναρινί ποδήλατο* και *Το φως που σβήνει* κινηματογραφείται με τρόπο υπαινικτικό – μπορεί να το διερευνήσει κανείς μέσα από τις κοινωνικές αντιλήψεις των γονέων και των δασκάλων. Αντίθετα, στον *Ψύλλο* το κοινωνικό περιβάλλον είναι ορατό. Το *καφενείο* του χωριού, τόπος συγκέντρωσης των ανδρών, είναι ο κοινωνικός χώρος όπου οι κοινωνικές αντιλήψεις κατασκευάζονται, αναπαράγονται και νομιμοποιούνται. Το καφενείο αποτελεί «κόσμο» όπου συγκροτείται η ανδρική ταυτότητα και όπου ζητήματα γοήτρου, εξουσίας και δύναμης μεταξύ των ανδρών βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση (Παπαταξιάρχης, 1992). Στον *Ψύλλο*, ο Ηλίας συγκρούεται με τον κόσμο των ενήλικων ανδρών στο καφενείο και κερδίζει. Η *ειρωνεία* και η *κοροϊδία* από τους ενήλικους θαμνώνες του καφενείου προς τον Ηλία στρέφονται εναντίον τους, καθώς οι «*μικροί*» συχνά *γνωρίζουν περισσότερα από τους «μεγάλους»*. Έτσι, η *ειρωνεία* και η *κοροϊδία*, ως στρατηγικές υποβάθμισης της κοινωνικής ταυτότητας κάποιου (του υποτιθέμενου θύματος) και αναβάθμισης της κοινωνικής ταυτότητας του δράστη, καταλήγουν, μέσα από μια λεκτική αγωνιστική, στην υποβάθμιση του δράστη. Ο Ηλίας, μέσα από την αντιπαράθεση με τον κοινωνικό κόσμο των ανδρών στο καφενείο, οικοδομεί, σιγά-σιγά, την ανδρική του ταυτότητα κερδίζοντας το στοίχημα με την ενηλικίωσή του.

Επιλέγοντας τους φίλους: Στις τρεις ταινίες, τα παιδιά-πρωταγωνιστές επιλέγουν σχέσεις με ανθρώπους περιθωριακούς και κοινωνικά αποκλεισμένους. Στον *Ψύλλο* ο Ηλίας συνδέεται με τον «τρελό του χωριού», τον Γαλαξία, «τον άνθρωπο που τρελάθηκε κοιτάζοντας τα άστρα». Στο *Φως που σβήνει* ο Χρήστος έχει μοναδικό του φίλο το μοναχικό και «ονειροπαρμένο φαροφύλακα-βιολιστή», ενώ ο Λευτέρης, σε μια σύντομη και μοναδική σκηνή, μοιράζεται με το μετανάστη από το Κουρδιστάν ένα σάντουιτς κι ένα φιλικό χαμόγελο.

Στον *Ψύλλο* και στο *Φως που σβήνει* ο «τρελός του χωριού» και ο «ονειροπαρμένος βιολιστής-φαροφύλακας» δεν αποτελούν απλώς τους ανθρώπους τους οποίους τα παιδιά εμποσιεύονται στις καθημερινές και κυρίως στις δύσκολες στιγμές, αλλά και τους πραγματικούς δασκάλους και μέντορες τους. Η συμμαχία με τον κοινωνικά αποκλεισμένο ενήλικο –και όχι με τους ενηλικούς του θεσμοθετημένου συστήματος (του δασκάλου ή του γονέα)– αποτελεί πρακτική αμφισβήτησης της επίσημης εξουσίας. Η σχέση με πρόσωπα κοινωνικά αποκλεισμένα, με τους «άλλους» του κοινωνικού συστήματος ενισχύει την ταυτότητα του παιδιού-μαθητή ως «άλλου» και συγχρόνως υποδηλώνει πιθανούς κινδύνους για το μέλλον του. Οι πιθανοί κίνδυνοι είτε διατυπώνονται ρητά από τον ίδιο το φίλο του παιδιού-μαθητή, ως προειδοποιήσεις, είτε έμμεσα για να πληροφορηθούμε, ως θεατές, τους επικείμενους κινδύνους. Πρόκειται για φόβους βασισμένους στην κοινωνική αντίληψη ότι οι «διαφορετικοί», οι «περίεργοι» και οι «εκτός συστήματος» αποτελούν εν δυνάμει παθολογίες, αφού μπορεί να οδηγηθούν στην τρέλα, στη μοναξιά, στην προσωπική εξορία ή/και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Παράλληλα, και στις τρεις ταινίες, τα παιδιά δημιουργούν σχέσεις με «ανθρώπους του συστήματος» που έρχονται «αι' έξω», δηλαδή, πέρα από το κοινωνικό περιβάλλον τους και οι οποίοι ανατρέπουν την έως τώρα κατάσταση. Είναι οι «από μηχανής θεοί» ή οι *βοηθοί* (Sorlin, 1977: 266) που θα επιχειρήσουν μέσα από τις επιλογές και πρακτικές τους να επιλύσουν τη ρήξη ανάμεσα στο παιδί-άτομο και στον κοινωνικό ιστό. Πρόκειται για την Αθηναία δημοσιογράφο στον *Ψύλλο*, και για τους νέους αναπληρωτές δασκάλους στο *Καναρινί ποδήλατο* και στο *Φως που σβήνει*. Για να σπρίξουν και να υποστηρίξουν τις επιλογές και τα ενδιαφέροντα των παιδιών έρχονται και οι ίδιοι σε σύγκρουση με το σχολικό και το κοινωνικό κατεστημένο.

3.4. Οι υποκειμενικοί χώροι και χρόνοι των παιδιών: συμβολικά και κυριολεκτικά «ταξίδια ενηλικίωσης»

Ο χώρος δεν οριοθετείται γεωγραφικά μόνο, νοηματοδοτείται κοινωνικά, οργανώνει και προσδιορίζει σχέσεις, συγκροτεί ταυτότητες.¹⁷ Οι χώροι του σχολείου και του σπιτιού, λόγου χάρη, αφενός παρέχουν ασφάλεια στα παιδιά, αφετέρου, μέσα από τις συγκεκριμένες θέσεις που τα προσδίδουν, εξασφαλίζουν τον έλεγχο και την επιτή-

17. Ο χώρος, ως αναλυτική κατηγορία, στον κινηματογράφο αποτελεί μια σημαντική προοπτική ανάλυσης (Νικολαΐδου, 2002). Για μια ενδιαφέρουσα διερεύνηση της παιδικής ηλικίας στον κινηματογράφο του Θεόδωρου Αγγελόπουλου με άξονα το χώρο/τα τοπία, βλ. Κούρτη (2006).

ρσπή τους. Και στις τρεις ταινίες, τα παιδιά-μαθητές βιώνοντας ασφυκτικά τους χώρους του σχολείου και του σπιτιού οδηγούνται στη διαπραγμάτευσή τους και στην επιλογή των δικών τους τόπων.

Η δημόσια βρύση και το πανδοχείο για τον Ηλία, τις νύχτες, στον Ψύλλο, η σπηλιά, ο φάρος και τα μονοπάτια εκτός του χωριού για τον Χρήστο στο *Φως που σβήνει*, το σιδηρουργείο και οι δρόμοι για τον Λευτέρη στο *Καναρινί ποδήλατο*, τόποι απαγορευμένοι για τα παιδιά, νοηματοδοτούνται από τους ενήλικους, με θρύλους από τη λαϊκή παράδοση και τις λαϊκές αντιλήψεις των κατοίκων, με ιδεολογήματα και στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις. Πίσω από τις αντιλήψεις αυτές, κρύβεται ο φόβος των ενήλικων για τη χαμένη εξουσία τους πάνω στα παιδιά.

Οι τρεις πρωταγωνιστές επιλέγοντας χώρους μοναχικούς και απαγορευμένους ενδιαφέρονται να συγκροτήσουν το δικό τους κόσμο, να τοποθετηθούν στο χώρο και στο χρόνο με τους δικούς τους όρους. Ιδιαίτερα προσφιλείς για τα παιδιά, είναι οι δρόμοι. Οι δρόμοι δεν ενώνουν μόνο διαφορετικούς γεωγραφικούς τόπους. Οι δρόμοι, μικροί και μεγάλοι, αποτελούν δυνατότητες εκπλήρωσης των ονείρων των παιδιών και τα βοηθούν να επιτελέσουν την αναδυόμενη ωριμότητά τους και να ενηλικιωθούν. Τα παιδιά ακολουθούν διαδρομές και συχνάζουν σε τόπους, οι οποίοι τα τοποθετούν στο μεταίχμιο της παιδικής ηλικίας με την ενήλικη ζωή (Μακρυνιώτη, 2006: 223). Έτσι, οι χωρικές διαδρομές αποτελούν, συγχρόνως, χρονικές διαδρομές που συνδέονται με τη μετάβαση των παιδιών από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Τα παιδιά, μέσα από τους υποκειμενικούς χώρους και χρόνους που επιλέγουν, υπερβαίνουν τους θεσμοθετημένους χωρικούς και χρονικούς προσδιορισμούς και τους κοινωνικά αναμενόμενους ρυθμούς για την ενηλικίωσή τους και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ενηλικίωσής τους.

Το «ταξίδι» προς την ενηλικίωση πραγματοποιείται μέσα από χώρους συμβολικούς που υποδηλώνουν τους φόβους, τις φαντασιώσεις, τους κρυμμένους πόθους και τις επιθυμίες των παιδιών (σκοτεινή σπηλιά, βρύση, πανδοχείο). Πραγματοποιείται, επίσης, μέσα από ένα πραγματικό ταξίδι που οι τρεις ήρωες κάνουν είτε μόνοι τους είτε με άλλους (ο Ηλίας και ο Λευτέρης μόνοι τους, ο Χρήστος με τη δασκάλα του). Ο προορισμός του ταξιδιού είναι ο «άλλος τόπος». Ο Ηλίας και ο Χρήστος αφήνουν τα μικρά χωριά τους για την πόλη και ο Λευτέρης φεύγει από την πόλη για ένα μικρό παραθαλάσσιο χωριό. Το κάθε παιδί έχει δομήσει τις δικές του προσδοκίες από το ταξίδι. Πρόκειται για ένα ταξίδι όπου τα παιδιά δοκιμάζονται και δοκιμάζουν τα όριά τους και τα όρια των σχέσεών τους. Αν και πρωτίστως φαίνεται να διεκδικούν, μέσα από το ταξίδι, την αυτονομία τους από τους ενήλικους και το δικαίωμά τους στην ανεξαρτησία και στην ενηλικίωσή τους, συγχρόνως, υποδηλώνουν την ανάγκη τους να γίνουν αποδεκτοί από τους άλλους (γονείς, ομηλικούς) και να δικαιωθούν. Γι' αυτό και επιστρέφουν στο γενέθλιο τόπο. Μια επιστροφή-δικαίωση με το πρώτο βραβείο για τον Χρήστο στο *Φως που σβήνει* και μια επιστροφή δικαίωσης και αποδοχής για τον Λευτέρη στο *Καναρινί ποδήλατο*. Μήπως, όμως η επιστροφή υπαινίσσεται το συμβιβασμό των δύο πρωταγωνιστών; Μόνο ο Ηλίας στον Ψύλλο, μετά τη συμφιλίωση με τους γονείς του, έρχεται σε μια συνειδητή ρήξη με το κοινωνικό σύστημα και τα συμφέροντα που αυτό θέτει, και οδηγείται, χωρίς συμβιβασμούς, σ' ένα ταξίδι χωρίς γυρισμό (:).

4. Ιδεολογικές προεκτάσεις – Πέραν της απεικόνισης

Στην εργασία αυτή, επιχειρήσαμε να δείξουμε πώς στο σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο κατασκευάζονται εκδοχές ενός ρόλου: του παιδιού-μαθητή. Αναλύοντας τρεις χαρακτηριστικές ταινίες διαπιστώσαμε ορισμένους κοινούς άξονες μέσα από τους οποίους αναπαριστάται ο ρόλος του παιδιού-μαθητή ως «άλλου» και στοιχειοθετείται ένας λόγος περί *ετερότητας*.

Χρησιμοποιώντας τον όρο *σκηνές ετερότητας*, ως εννοιολογικό εργαλείο, αναλύσαμε τις αντιπαραθέσεις ανάμεσα στο «χαρισματικό» παιδί-μαθητή και στο παραδοσιακό, θεσμοθετημένο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, και προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τους τρόπους με τους οποίους οικοδομούνται οι ταυτότητες των ηρώων και αναπαριστώνται οι προσωπικοί τους κόσμοι. Όπως διαφάνηκε από την ανάλυση, οι τρεις ήρωες, σε αντίστιξη με το θεσμοθετημένο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο οικοδομούν τους δικούς τους κόσμους που επικεντρώνονται γύρω από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, επιλέγουν και συγκροτούν δικούς τους υποκειμενικούς τόπους και χρόνους σε αντιπαράθεση με τους θεσμοθετημένους χώρους και χρόνους που επιβάλλουν το σχολείο και η οικογένεια-σπίτι και συγκροτούν τις δικές τους σχέσεις.

Ο κινηματογράφος, ως κοινωνικο-πολιτισμικό προϊόν και συγχρόνως ως κοινωνικός λόγος, είναι φορέας και δημιουργός κοινωνικών αντιλήψεων και ιδεολογικών θέσεων: Οι σκηνοθέτες και ευρύτερα οι συντελεστές μιας ταινίας σκέφτονται και μιλούν από συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές θέσεις, αποτέλεσμα όχι μόνο των κοινωνικών αντιλήψεων και της συγκεκριμένης κουλτούρας μέσα στην οποία ζουν αλλά και του θεωρητικού γίνεσθαι στην τέχνη που υπηρετούν. Οι σκηνοθέτες-δημιουργοί μετουσιώνουν τις κοινωνικές αντιλήψεις και ιδεολογίες, τις φιλτράρουν μέσα από τις προσωπικές και ιδεολογικές τους δεσμεύσεις και τις μετασχηματίζουν σε κείμενα και εικόνες. Δημιουργούν, δηλαδή, κοινωνικά και συγχρόνως προσωπικά έργα. Μέσα από τα διαφορετικά αφηγηματικά μέσα που επεξεργάζεται ο κινηματογράφος, το μοντάζ, την μπάντα του ήχου και τους διαλόγους, οι συντελεστές των ταινιών εγκαθιστούν ως «θεατό» αυτό που οι ίδιοι επιλέγουν. Δημιουργούν κινηματογραφικές εικόνες της παιδικής ηλικίας μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, καθώς και μέσα από τα βιώματά τους ως δρώντων υποκειμένων μιας εποχής.

Στην προκειμένη περίπτωση, οι τρεις σκηνοθέτες υπαινίσσονται ότι η συμβατική, συντηρητική ελληνική κοινωνία, όχι μόνο αντιτίθεται στα όνειρα των παιδιών που ξεχωρίζουν ή διαφοροποιούνται αλλά, συχνά, τα αντιμετωπίζει ως παθολογίες και ως «εν δυνάμει απειλές». Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ιδεολογική αυτή άποψη φανερώνει μια ιδιόζουσα αναστοχαστική σχέση των σκηνοθετών με τη νεοελληνική κοινωνία. Η αναφορά στη «χαμένη» παιδική ηλικία έχει κυριολεκτικό και μεταφορικό νόημα. Η παιδική ηλικία είναι «χαμένη» γιατί αποτελεί παρελθόν για τον ενήλικο δημιουργό και συγχρόνως είναι «χαμένη» εξαιτίας της μη ανεκτικότητας, του συντηρητισμού και καθωσπρεπισμού της νεοελληνικής κοινωνίας: οι τρεις σκηνοθέτες υπαινίσσονται, ίσως, ότι η ελληνική κοινωνία «τρώει τα παιδιά της».

Οι σκηνοθέτες των ταινιών που αναλύσαμε «ξορκίζουν το κακό» μέσα από την ανατρεπτική λειτουργία του κινηματογράφου ως κοινωνικού λόγου. Απέναντι στο κοινωνικό κατεστημένο αναδεικνύουν το «διαφορετικό» ως σημαντικό και κατασκευάζουν έναν ενεργητικό φορέα δράσης, έναν ήρωα που αντιπαράκειται στα παραδοσιακά κλισέ του κοινωνικού συστήματος.

Ως θεατές, εγκλωβιζόμαστε στη «μαγεία» αλλά και στην πρακτική του κινηματογράφου και βλέπουμε ό,τι μας δείχνει, συμφιλιωνόμαστε με τις εικόνες του και ταυτιζόμαστε μαζί τους. Συγχρόνως, νοηματοδοτούμε ξανά, συγκροτούμε τις δικές μας εικόνες και εμπλεκόμαστε, με τη σειρά μας, ως ενεργοί θεατές σ' αυτήν τη διαρκή και συνεχιζόμενη συγκρότηση και ανασυγκρότηση του κόσμου: στην προκειμένη περίπτωση του κόσμου της παιδικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Ariès, P. (1990). *Αιώνας παιδικής ηλικίας*. Μτφρ. Γ. Αναστασοπούλου. Αθήνα: Γλάρος. 1973.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.
- Δερμεντζόπουλος, Χ. (2006). Εισαγωγή. Στο Ρ. Sorlin *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου*. Μτφρ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχιμιο
- Θεοδώρου, Β., Μουμουλίδου, Μ., & Οικονομίδου, Α. (Επιμ.). (2006). «Πιάσε με αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Φουκώ, Μ. (1976). *Επιτήρηση και τιμωρία Η γέννηση της φυλακής*. Μτφρ. Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη. Αθήνα: Ράππα. 1989.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: The Falmer Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout A. (Eds.). (1998). *Theorizing Childhood*. London: Polity Press.
- Καρτάλου, Α. (2006). Το παιδί μέσα τους: αναζπώντας και αναπαριστώντας την παιδική ηλικία στον νέο και τον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 112-139). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κούρτη, Ε. (2006). Τοπία της παιδικής ηλικίας στο έργο του Θ. Αγγελόπουλου. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.) «Πιάσε με αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 161-183), Αθήνα: Αιγόκερως.
- Λεβεντάκος, Δ. (Επιμ.). (2002α). *Οπτικοακουστική κουλτούρα-Ξαναβλέποντας τον παλιό ελληνικό κινηματογράφο*. Αθήνα: Εταιρεία Ελλήνων Σκηνοθετών, Κέντρο Οπτικοακουστικών Μελετών.
- Λεβεντάκος, Δ. (Επιμ.). (2002β). *Οπτικοακουστική κουλτούρα-Όψεις του νέου ελληνικού κινηματογράφου*. Αθήνα: Εταιρεία Ελλήνων Σκηνοθετών, Κέντρο Οπτικοακουστικών Μελετών.
- Λεβεντάκος, Δ. (Επιμ.). (2002γ). *Οπτικοακουστική κουλτούρα-Ανιχνεύοντας τον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*, Αθήνα: Εταιρεία Ελλήνων Σκηνοθετών, Κέντρο Οπτικοακουστικών Μελετών.
- Lebeau, V. (2008). *Childhood and Cinema*. Chicago: Reaktion books.

- Μακρυνιώτη, Δ. (2006). Μορφές διαχείρισης της παιδικής ηλικίας στις ταινίες της περιόδου 1950-1968. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.) «Πιάσε με αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 200-229), Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μουμουλίδου, Μ. (2006). Η παιδική ηλικία πάει σχολείο. Παιδαγωγικές πρακτικές και διαφυγές. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.) «Πιάσε με αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. (σσ. 230-244), Αθήνα: Αιγόκερως.
- Νικολαΐδου, Α. (2002). Γεωγραφικές προσεγγίσεις. Στο Δ. Λεβεντάκος (Επιμ.) *Οπτικοακουστική κουλτούρα-Ανιχνεύοντας τον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 103-116), Αθήνα: Εταιρεία Ελλήνων Σκηνοθετών, Κέντρο Οπτικοακουστικών Μελετών.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1992). Ο κόσμος του καφενείου: Ταυτότητα και ανταλλαγή στον ανδρικό συμποσιασμό. Στο Ε. Παπαταξιάρχης & Θ. Παραδέλλης (Επιμ.) *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. (σσ. 209-250), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκοπετιάς, Γ. (2002). Εγκαθίδρυση της μοντέρνας πρακτικής. Στο Δ. Λεβεντάκος (Επιμ.) *Οπτικοακουστική κουλτούρα-Ανιχνεύοντας τον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 51-66), Αθήνα: Εταιρεία Ελλήνων Σκηνοθετών, Κέντρο Οπτικοακουστικών Μελετών.
- Σταύρακας, Δ. (2001). Το Καναρινί ποδόπλατο. Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδί και Κινηματογράφος* (σσ. 104-108), Αθήνα: Σαβάλας.
- Sinyard, N. (1992). *Children in the Movies*, London: B.T. Batsford.
- Sorlin, P. (1977). *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου*. Μτφρ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχιμο. 2006.
- Sorlin, P. (1991). *Ευρωπαϊκός Κινηματογράφος – Ευρωπαϊκές Κοινωνίες*. Μτφρ. Ε. Λατίφν. Αθήνα: Νεφέλη. 2004.
- Τσίγκρα, Μ. (2007). Η Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας – Το Νέο Παράδειγμα. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 167-186, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : mtsigra@gmail.com

Η Μένη Τσίγκρα είναι διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία). Εργάζεται ως νηπιαγωγός στο Ρέθυμνο. Έχει διδάξει στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών και Δασκάλων του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τα θεωρητικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν ζητήματα στο χώρο της Κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια έχει ασχοληθεί με θέματα που αφορούν τη σχέση παιδικής ηλικίας και κινηματογράφου. Έχει δημοσιεύσει αρκετά άρθρα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Περιλήψεις των ταινιών

Ο Ψύλλος (1990)

Σκηνοθεσία, σενάριο: Δημήτρης Σπύρου

Παραγωγή: Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, Δ. Σπύρου

Ψύλλος είναι το όνομα της εφημερίδας που εκδίδει ο Ηλίας, μαθητής της ΣΤ΄ τάξης, σ' ένα χωριό της ορεινής Ολυμπίας. Στο εγχείρημά του αυτό, ο Ηλίας αντιμετωπίζει την άρνηση της οικογένειάς του, την ειρωνεία και την κατακραυγή του δασκάλου του και των ανθρώπων της κοινωνίας. Ο Ηλίας ή «Ψύλλος», όπως τον ονομάζουν στο χωριό, δίνει αγώνα για να συνεχίσει να εκδίδει τον Ψύλλο του, γιατί ο Ψύλλος, πέρα από εφημερίδα που τη διαβάζουν σε όλη την Ελλάδα, για τον Ηλία είναι «ένα ταξίδι...». Μοναδικό φίλο και σύμμαχο στην προσπάθειά του ο «τρελός» του χωριού, ο Γαλαξίας, και η μικρή του φίλη, η Κρινιώ. Ο Ηλίας, μέσα από μια σειρά αντιπαραθέσεις με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία οδηγείται στη «φυγή»· σ' ένα συμβολικό, πρώτο, ταξίδι αυτογνωσίας και ενηλικίωσης. Το σκηνικό αλλάζει, και οι αντιλήψεις μεταβάλλονται όταν έρχεται στο χωριό μια δημοσιογράφος από Αθηναϊκή εφημερίδα και αναφέρεται στο εξαιρετικό ταλέντο του Ηλία. Οι τοπικοί άρχοντες (πρόεδρος, δάσκαλος, αστυνόμος, ιερέας) επιδιώκουν την «εκμετάλλευση» του Ψύλλου, ο καθένας για λογαριασμό του. Μόνο που το «παιδί θαύμα» δεν συναινεί με τα σχέδιά τους. Θέλει ο Ψύλλος του να παραμείνει Ψύλλος και όχι ελέφαντας. Έτσι οδηγείται σ' ένα πραγματικό ταξίδι...

Το καναρινί ποδήλατο (1999)

Σκηνοθεσία, σενάριο: Δημήτρης Σταύρακας

Παραγωγή: Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου

Ο Λευτέρης, αν και μαθητής της ΣΤ΄ τάξης, δεν μπορεί ακόμα να διαβάσει και να γράψει. Θύμα του σχολικού συστήματος που προχωρά με τους «καλούς» και της αδιαφορίας των προηγούμενων δασκάλων, οδηγείται στην περιθωριοποίηση και στην απομόνωση από τους δασκάλους και τους συμμαθητές του. Τα πράγματα αλλάζουν όταν αναλαμβάνει ο καινούριος δάσκαλος. Κόντρα στο σχολικό κατεστημένο και στις προκαταλήψεις των γονέων του Λευτέρη και του Διευθυντή του σχολείου, αναλαμβάνει να βοηθήσει τον Λευτέρη να μάθει να διαβάζει και να γράφει και να ενισχύσει έτσι την κοινωνική του ταυτότητα. Συγχρόνως ανακαλύπτει πως ο Λευτέρης είναι «ένα χαρισματικό» και ιδιαίτερο παιδί αφού κατασκευάζει, μόνος του, το ποδήλατό του.

***Το φως που σβήνει* (2000)**

Σκηνοθεσία: Βασίλης Ντούρος

Σενάριο: Δέσποινα Τομαζάνη

Παραγωγή: Attica, Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου

Ο Χρήστος, παιδί χωρισμένων γονέων, ζει στη μακρινή Χάλκη. Το ταλέντο του στη μουσική και το πάθος του για το βιολί αποτελούν τις αιτίες για διαφωνίες και συγκρούσεις με τη μητέρα του. Επίσης, η μειωμένη όραση και η αδιαφορία του σχολικού συστήματος τον οδηγούν σε ρήξη με το σχολείο και σε επαναλαμβανόμενα «σκασιарχεία». Μοναδικός φίλος και δάσκαλός του στη μουσική ο φαροφύλακας μουσικός από τη Μικρά Ασία. Η καινούρια αναπληρώτρια δασκάλα, με το προσωπικό της ενδιαφέρον και την υπομονή της, αποφασίζει να στηρίξει και να υποστηρίξει τον Χρήστο, παρά τις δυσκολίες. Εξασφαλίζει τη συμμετοχή του Χρήστου σ' έναν μουσικό διαγωνισμό και τον συνοδεύει στο ταξίδι του στην Αθήνα. Ένα ταξίδι που ξεκαθαρίζει «τα πράγματα» για τον Χρήστο. Το πρώτο βραβείο μουσικής φέρνει την αποδοχή της μητέρας του και των άλλων, καθώς και τη δικαίωσή του.

**Όταν ο κινηματογράφος πάει σχολείο...
Μια παράλληλη ανάγνωση των ταινιών του Φ. Τρυφώ:
Τα 400 χτυπήματα & Το Χαριζιλίκι***

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να δείξει ότι ο αυτοαναφορικός στοχασμός του κινηματογράφου πάνω στα αισθητικά και τεχνικά μέσα που χρησιμοποιεί συνδέεται άμεσα με τον κινηματογραφικό ιδεολογικό λόγο. Η σύνδεση αυτή είναι εμφανής σε δύο ταινίες σχετικά με την παιδική ηλικία του Φρανσουά Τρυφώ, Τα 400 χτυπήματα και Το χαριζιλίκι. Οι ταινίες αυτές εξέφρασαν το ανατρεπτικό για την εποχή κίνημα της Nouvelle Vague (Νέο Κύμα) και μπορούν να θεωρηθούν ως ένα κινηματογραφικό δοκίμιο για την παιδική ηλικία, γυρίστηκαν αντίστοιχα το 1959 και 1976, δηλαδή πριν και μετά το Μάη του '68 στη Γαλλία. Οι ταινίες αυτές διαμορφώνουν έναν χώρο στοχασμού και διαμάχης όπου οι διπολικότητες «σχολείο-μαθητές», «οικογένεια-παιδιά», «ενήλικοι-ανήλικοι», «κανόνες-παραβατικότητα» μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τον «κόσμο των πραγματικών παιδιών», πέρα από οποιαδήποτε προκατασκευασμένη έννοια περί παιδιού. Η αναζήτηση της νοηματοδότησης της παιδικής ηλικίας μ' αυτό τον τρόπο μάς επιτρέπει να κατανοήσουμε πώς τα παιδιά που απεικονίζονται στις συγκεκριμένες ταινίες ενηλικιώνονται –πέρα από το όποιο βλέμμα/χειραγώγηση των ενηλίκων–, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην αποδέσμευση του θεατή από το βλέμμα του σκηνοθέτη.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογράφος, σχολείο, παιδική ηλικία, Τρυφώ, ενηλικίωση, Νέο Κύμα

* Το άρθρο αυτό αποτελεί σύνθεση δύο ανακοινώσεων που παρουσιάστηκαν αντίστοιχα σε μια πρώτη μορφή στην ημερίδα με θέμα *Παιδική Ηλικία & Κινηματογράφος* που διοργάνωσε το Διδασκαλείο Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης (Ρέθυμνο, 30-5-2008) και στην ημερίδα με θέμα *Εκπαίδευση & Οπτικοακουστικά Μέσα* που διοργάνωσε Η Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης σε συνεργασία με το ΙΟΜ (Χανιά, 21-2-2009).

When cinema goes school... François Truffaut's movies: The 400 Blows and Small Change

Abstract

The aim of this essay is to show the link between the critical view of cinema on its own terms (technical and aesthetical) and on ways of filming and the content of the cinema's ideological discourse. This connection is particularly obvious in two films about children, by François Truffaut: The 400 Blows and Small Change. The two films, illustrate changes in film making, constituting the radical movement of the Nouvelle Vague and could be considered as a two-volume screen essay on childhood. They were filmed in 1959 and 1976 respectively, namely before and after May '68 in France. They constitute a field for contemplation and controversy, where the relations «school-pupils», «family-children», «adults-minors», «law-offence against the law» are analyzed in an attempt to illuminate «the real world of children», irrespective of any prefabricated ideas about them. The present attempt of giving a meaning to childhood in this way leads to an understanding of the transition from childhood to adulthood, regardless of any adult patronizing view and contributes simultaneously to the release of the viewer from the view of the film director.

Key words: cinema, school, childhood, Truffaut, adulthood, French New Wave

Ποια θα μπορούσε άραγε να ήταν η συνέχεια της ημιτελούς και αμφίσημης πρότασης με την οποία ξεκινούμε στην επικεφαλίδα του παρόντος κειμένου; Σε τι υποθέσεις μπορούμε, αλήθεια, να προβούμε ή, με άλλα λόγια, ποια ερωτήματα μπορούμε να θέσουμε και ποιες απαντήσεις μπορούμε να επιχειρήσουμε να δώσουμε σχετικά με το «όταν ο κινηματογράφος πάει σχολείο...»; Τι μπορεί να σημαίνει εντέλει αυτό;

Όταν ο κινηματογράφος πάει σχολείο, ένα από τα πρώτα πράγματα που μπορεί να σκεφτεί κανείς ότι συμβαίνει είναι να συναντήσει τα παιδιά. Κοινότυπη διαπίστωση: το σχολείο είναι ο κατ' εξοχήν χώρος τον οποίο ο κόσμος των ενηλίκων αναγνωρίζει σε αυτά. Θα πρέπει ωστόσο να σπεύσουμε να προσθέσουμε ότι ο κινηματογράφος στρέφοντας την κάμερα στα παιδιά έρχεται σε επαφή, λογικά, με διάφορες εκδοχές της παιδικής ηλικίας. Κι εδώ προκύπτει ο εξής προβληματισμός: Καταγράφει ο κινηματογραφικός φακός τις εκδοχές της παιδικής ηλικίας, των οποίων γίνεται μάρτυρας; Αναδεικνύει τη διαφορετικότητα και ποικιλία τους; Προτείνει μια, όσο το δυνατόν, αυθεντική ανάγνωση της παιδικής ηλικίας σε πληθυντικό αριθμό; Θέτει ερωτήματα, αν ναι, ποια;

1. Η παρουσία των παιδιών στον κινηματογράφο

Η παιδική ηλικία έχει ελκύσει κατά καιρούς, και μάλιστα από το ξεκίνημά του, τον κινηματογράφο. Οι κολοσσιαίες κινηματογραφικές εταιρείες και οι ακαδημαϊκού στυλ

ταινίες που παρήγαγαν, γρήγορα κατάλαβαν ότι η παρουσία παιδιών στα πλατώ, εξυπηρετούσε καλά τις δραματουργικές/ψυχαγωγικές ανάγκες των ταινιών, άγγιζε τους θεατές, προκαλούσε περισσότερο τη συναισθηματική τους εμπλοκή. Ο συγκεκριμένος κινηματογράφος προσέδιδε στην παρουσία των παιδιών κυρίως ψυχαγωγικό χαρακτήρα –στην καλύτερη εκδοχή τους προσέδιδε τη συμβολική έννοια της χαμένης αθωότητας– ή κατασκεύαζε παιδιά-θαύματα, παιδιά φύσει καλά ή/και αδύναμα, παιδιά-πρότυπα σύμφωνα με τις αξίες της κυρίαρχης ιδεολογίας. (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006). Ο συγκεκριμένος κινηματογράφος, στο σύνολό του, όταν αναφερόταν στα παιδιά, πηγαίνοντας ή όχι στο σχολείο, δεν καθόταν στα θρανία. Δεν έδειχνε δηλαδή τη διάθεση να μάθει από αυτά που έβλεπε ή/και κατέγραφε, διότι απλώς δεν κατέγραφε, κατασκεύαζε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω πρακτικής, από το χώρο της ελληνικής κινηματογραφίας, αποτελεί το ελληνικό μελόδραμα της δεκαετίας του 1950 και του 1960, το οποίο, σε αντίθεση με τις ιδιαιτερότητες και την πολλαπλότητα της παιδικής ηλικίας, πρόβαλε μία ορισμένη στερεοτυπική της εκδοχή (Θεοδώρου, Μουμουλίδου & Οικονομίδου, 2006).

Ο κινηματογράφος που έσκυψε πάνω στα παιδιά και προσπάθησε να σκιαγραφήσει το προφίλ τους και να αποτυπώσει τον κόσμο που τα ίδια συγκροτούν, είναι ο κινηματογράφος που έθεσε αυτοαναφορικά ερωτήματα, που αμφισβήτησε δηλαδή ιδέες και τεχνικές, ξεπερνώντας τα όρια της κυρίαρχης ιδεολογίας και τις συμβάσεις του κλασικού ακαδημαϊκού κινηματογράφου. Το κίνημα της Nouvelle Vague (Νέο Κύμα), επηρεασμένο από πρωτοποριακές αντιλήψεις στο χώρο του κινηματογράφου όπως το μανιφέστο «κάμερα-στυλό» του Αλεξάντρ Ασνέρ (στο Hayward, 2005)¹, διαμόρφωσε, μαζί με το προγενέστερο ρεύμα του ιταλικού νεορεαλισμού, ένα άλλο κινηματογραφικό τοπίο σε σχέση με την ιδεολογία, την αισθητική του κινηματογράφου, τις οικονομικές δομές και συσχετισμούς του χώρου (Marié, 2000). Σε αντίθεση με την κυρίαρχη έως τότε αντίληψη που αντιλαμβάνονταν τον κινηματογράφο ως θέαμα, ως ένα μέσο αφήγησης καθηλωμένο στην ισχύ του σεναρίου ή/και μιας κολοσσιαίας κινηματογραφικής εταιρείας, αναγνώρισε το σκηνοθέτη ως δημιουργό και καλλιτέχνη και τον κινηματογράφο ως τέχνη και μέσο προσωπικής έκφρασης του δημιουργού του, αντίληψη που εκφράστηκε με τον όρο *πολιτική των δημιουργών*.

Οι δημιουργοί που εξέφρασαν αλλά και εκφράστηκαν μέσα από αυτά τα κινήματα οδήγησαν τον κινηματογράφο στο σχολείο, κυριολεκτικά και μεταφορικά και η παρουσία των παιδιών στις ταινίες τους είχε καθοριστικό –αναανεωτικό– ρόλο τόσο στην κινηματογραφική αφήγηση, όσο και στην ίδια μορφή, κατασκευή των ταινιών (Παγουλάτος, 1998· Vallet, 1991). Ακολούθησαν τα παιδιά στον κόσμο τους, ο οποίος ανάλογα με τις περιστάσεις, ήταν η οικογένεια, το σχολείο, τα ολοπαγή ιδρύματα ή ο δρόμος, έναν κόσμο τον οποίο κοίταξαν μέσα από τα μάτια των παιδιών. Σε αντίθεση με το γνωστό αρχέτυπο

1. Το 1948, ο Ασνέρ, σε δημοσίευσμά του με τίτλο «Naissance d'une nouvelle avant-garde» στο εβδομαδιαίο περιοδικό *L'écran français* (No 144), υποστήριζε ότι ο κινηματογράφος μπορεί να γίνει ένας αυτοτελής τρόπος γραφής, όπου ο σκηνοθέτης θα γράφει με την κάμερά του, όπως γράφει ο συγγραφέας με το στυλό του.

του δυστυχισμένου ή/και φιλήσυχου/υπάκουου παιδιού που είχε επικρατήσει στον κινηματογράφο, αλλά και στη λογοτεχνία για/με παιδιά (Sidiropoulou, 2000), έφεραν στο προσκήνιο μια παιδική ηλικία που ονειρεύεται, θυμώνει, εξεγείρεται. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την ταινία *Σούσια* (*Scuscia*, 1946)² του Βιτόριο ντε Σίκα και ταινίες όπως *Ta 400 χτυπήματα* (*Les 400 coups*, 1959) και *Το χαριζιλίκι* (*L'argent de poche*, 1976) του Φρανσουά Τρυφώ, χωρίς να παραλείψουμε την προδρομική γαλλική επίσης ταινία *Διαγωγή μηδέν* (*Zéro de conduite*, 1933) του Ζαν Βιγκό.³ Στην Ελλάδα σε νεορεαλιστικό ύφος και μερικώς διαφοροποιημένη από τα κλασικά κλισέ του μελοδράματος που κυριαρχούσε στο χώρο κινήθηκε η ταινία του Γκρεκ Τάλλας *Το Ξυπόλητο Τάγμα*, (1954), ενώ από τα μέσα της δεκαετίας του '80 γυρίζονται μια σειρά από ταινίες που φέρνουν την παιδική ηλικία στο προσκήνιο μέσα από μια νοσταλγική ματιά, οι οποίες έχουν χαρακτηριστικά παρομοιασθεί ως «μικρή άνοιξη του παιδικού και νεανικού κινηματογράφου» (Σπύρου, 2001: 22).

Το αρχικό μας ερώτημα παίρνει λοιπόν, τη μορφή της εξής διαπίστωσης: Ο κινηματογράφος συναντά ουσιαστικά την παιδική ηλικία, όχι όταν μεταβαίνει απλώς στο σχολείο ή στους χώρους όπου κινούνται τα παιδιά, αλλά όταν κάθεται συνάμα και ο ίδιος στα θρανία, όταν «πάει σχολείο» δηλαδή και ο ίδιος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που εκφράζει τη δυναμική η οποία χαρακτηρίζει τη σχέση κινηματογράφου που πάει σχολείο με την παιδική ηλικία είναι η περίπτωση του Φρανσουά Τρυφώ, κορυφαίου κινηματογραφιστή της παιδικής ηλικίας (Σπύρου, 2004). Θα αναφερθούμε στις ταινίες του *Ta 400 χτυπήματα* και *Το χαριζιλίκι*. Αν και παλαιότερες παραγωγές, οι ταινίες αυτές παρουσιάζουν, πέραν από πλευράς ιστορίας του κινηματογράφου⁴, ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για τις θέσεις τους σχετικά με την παιδική ηλικία, γεγονός που τους προσδίδει έναν δοκιμακό χαρακτήρα και τις καθιστά για έναν ακόμη λόγο διαχρονικές. Ο Τρυφώ με τις παραπάνω ταινίες του, αντί να κατασκευάζει μια έννοια περί παιδιού και να της δίνει ένα συμβολικό νόημα, εστιάζει το βλέμμα του στα πραγματικά παιδιά, τα οποία

2. *Scuscia* στα ιταλικά σημαίνει λούστρος. Η ταινία του Ντε Σίκα εξετάζεται συγκριτικά με την ελληνική ομότιτλή της (*Ο λουστράκος*. Σκ. Μαρία Πλυτά, 1954) από την Αθανασάτου (2006). Ο παραλληλισμός των δύο εκδοχών της παιδικής ηλικίας που απεικονίζουν αντίστοιχα είναι διαφωτιστικός.

3. Το θέμα αυτής της ταινίας του Βιγκό, όπου αναφέρεται στην ανταρσία οικότροφων μαθητών, το ξαναβρίσκουμε σε μεταγενέστερους δημιουργούς που είτε ολοκληρή η ταινία τους ή μέρος αυτής θίγει το θέμα των εξεγερμένων νέων σε διάφορα ολοπαγή ιδρύματα, όπως οι ταινίες *Τέσσερις ημέρες στην κόλαση*, (*Le Quattro giornate di Napoli*. Σκ. Νάνι Λοϊ, 1962), *Εάν...*, (*If...* Σκ. Λίντσεϊ Άντερσον, 1967), *Εν ονόματι του πατρός* (*Nel nome del padre*, Σκ. Μάρκο Μπελόκιο, 1971) κ.ά. Κατά μια έννοια οι ταινίες αυτές που συνδέουν/συγκρούουν την παιδική/νεανική ηλικία με τα ολοπαγή ιδρύματα δημιουργούν, μέσα στο σύνολο των ταινιών που θίγουν ζητήματα παιδικής ηλικίας, μια υπο-ομάδα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ειδικά σε ό,τι αφορά τη Γαλλία οι Tsikounas & Lepajolec (2002) λένε ότι το θέμα των «enfants à problèmes» ήταν ένα από τα αγαπημένα θέματα του γαλλικού κινηματογράφου, ενώ σημειώνουν παράλληλα ότι σε ταινίες της περιόδου 1955-1997 πρωταγωνιστούσε ως επί το πλείστον ο «παραβατικός» νέος, γεγονός που υπό μια έννοια δημιούργησε ένα κινηματογραφικό είδος.

4. Με *Ta 400 χτυπήματα* (Βραβείο σκηνοθεσίας Κάννες 1959, Βραβείο «Bodil» Καλύτερης Ευρωπαϊκής ταινίας 1960) καθιερώθηκαν στον κινηματογράφο ο Τρυφώ και το γαλλικό *Νέο Κύμα*.

παρατηρεί με λεπτότητα και οξυδέρκεια, κινηματογραφεί την κουλτούρα που συγκροτούν τα ίδια τα παιδιά και αναδεικνύει την παιδική ηλικία ως μια κοινωνική κατηγορία μέσα στην οποία χωρούν πολλά και διαφορετικά παιδιά. Για να αναλύσουμε τις ταινίες και να εξαγάγουμε το σύνολο των ιδεών που απηχεί καθεμία από αυτές, προβήκαμε στη θεματική ανάλυση του περιεχομένου τους ως προς τους χαρακτήρες και τους διαλόγους, καθώς και στην ανάλυση των δομικών στοιχείων της αφήγησης (χωρο-χρονικό πλαίσιο), λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη, λόγω της ευρύτερης συνθετικότητας και πολυσημίας των φιλμικών κειμένων, τα ιδιόζοντα εκφραστικά μέσα της κινηματογραφικής γλώσσας, όπως εικόνα, ήχος, πλάνα, μονιάζ, γωνίες λήψης.

2. Ένα «δίτομο» παιδαγωγικό έργο: *Τα 400 χτυπήματα* και *Το χαριζιλίκι*

Στην ταινία *Τα 400 χτυπήματα*, παρακολουθούμε τις περιπέτειες του δεκαεπτάχρονου Αντουάν Ντουανέλ στο Παρίσι, ο οποίος αναζητά την ταυτότητά του μέσα σε έναν κόσμο που, όπως αποδεικνύεται, όχι μόνο δεν δύναται να συμμεριστεί τις ανησυχίες ή την προβληματική του, αλλά τις μεγεθύνει ή ακόμη τις προκαλεί. Η αναζήτηση του Αντουάν καταλήγει σε οδύσσεια και οι ενήλικες –οικογένεια και σχολείο– οδηγούν τον Αντουάν σε αναμορφωτήριο. Με *Το Χαριζιλίκι*⁵ ο Τρυφώ γυρίζει μια ταινία σε ύφος ντοκιμαντέρ και παρακολουθεί τον παιδόκοσμο μιας γαλλικής επαρχιακής πόλης τις τελευταίες μέρες της σχολικής χρονιάς σ' ένα σχολείο αρρένων. Η πλειονότητα των παιδιών κινείται σε ένα περιβάλλον όπου οι ενήλικες φαίνονται ευαισθητοποιημένοι και με αρκετή κατανόηση σε θέματα παιδικής ηλικίας. Φιγούρες που ξεχωρίζουν σε πιο ιδιαίτερους ρόλους είναι ο Πατρίκ και ο Ζυλιέν. Και οι δύο ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες. Ο Πατρίκ με τον παραπληγικό, πνευματικά και ψυχικά όμως υγιή και αυτόνομο πατέρα του, και ο Ζυλιέν με τη μητέρα και τη γιαγιά του που, όπως φανερώνεται στο τέλος της ταινίας, τον κακοποιούν.⁶

Ο Τρυφώ με τις ταινίες αυτές καταγράφει ζωές παιδιών, αναδεικνύει πραγματικότητες, συνθέτει ένα παζλ που σκιαγραφεί την παιδική ηλικία και τον κόσμο των ενηλίκων, μέσα στον οποίο αναπτύσσεται και νοηματοδοτείται κάθε φορά αυτή. Οι ήρωες των ταινιών στο σύνολό τους μαζί με τους τρεις βασικούς χαρακτήρες (Αντουάν, Ζυλιέν & Πατρίκ)⁷ ενσαρκώνουν μέσα από τη φιγούρα του παιδιού έναν και μοναδικό

5. Η ταινία ήταν υποψήφια για το βραβείο καλύτερης ξενόγλωσσας ταινίας Χρυσής Σφαίρας 1977. Ωστόσο, πρόκειται για μια λιγότερο γνωστή ταινία του Τρυφώ στο ελληνικό ευρύ κοινό. (βλ. κατάλογο της Παιδικής και Νεανικής Ταινιοθήκης του Νεανικού Πλάνου, www.olympiafestival.gr)

6. Σ' αυτό το σημείο οφείλουμε να αναρωτηθούμε σχετικά με τη θέση της γυναίκας ακόμη και στο χώρο του πρωτοποριακού κινηματογράφου.

7. Οι ήρωες που απεικονίζουν την παιδική ηλικία, στις παλιότερες ταινίες ιδιαίτερα, είναι συνήθως γένους αρσενικού. Το συγκεκριμένο ερώτημα πιστεύουμε ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον εάν διερευνηθεί και σε σχέση με το φύλο του/της δημιουργού: π.χ. εάν οι άνδρες δημιουργοί λειτουργούν «αυτοβιογραφικά» και μιλούν έτσι για παιδιά-αγόρια ή εάν και οι γυναίκες δημιουργοί τα επιλέγουν επίσης ως πρωταγωνιστές στις ταινίες τους.

κό ήρωα, την παιδική ηλικία. Οι ζωές τους εξελίσσονται γύρω από έναν κοινό άξονα: *σχολείο, οικογένεια, δημόσιος χώρος*. Σε αυτά τα τρία περιβάλλοντα τους παρατηρούμε στις σχέσεις τους με τους ομηλικούς και τους ενήλικες, στις καθημερινές τους συναλλαγές, στα παιχνίδια, στις περιπλανήσεις τους, στις επιθυμίες, αλλά και ματαιώσεις τους. Οι ταινίες αποτελούν δύο αντίθετες εκδοχές της παιδικής ηλικίας. Μέσα σε 17 χρόνια που μεσολάβησαν από τη μία ταινία στην άλλη, αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο ο σκηνοθέτης μάχεται υπέρ της παιδικής ηλικίας. Στα *400 χτυπήματα* η οπτική του παιδιού διατρέχει όλη την ταινία. Ο Τρυφώ υιοθετεί το βλέμμα του Αντουάν και προβάλλει στους θεατές μέσα από τα μάτια του ίδιου του ήρωά όσα αυτός υφίσταται στο σκληρό και ανάληπτο γι' αυτόν κόσμο των ενηλίκων. Στο *Χαρτζιλίκι* η οπτική του σκηνοθέτη μετατοπίζεται και παρατηρούμε τα παιδιά μέσα από τη ματιά ευαισθητοποιημένων, αυτή τη φορά, ενηλίκων σε σχέση με την παιδική ηλικία. Κατά μια έννοια, ο Τρυφώ οικοδομεί το πρόταγμα που πρεσβεύει σχετικά με την παιδική ηλικία σε συνέχειες, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα με αυτό τον τρόπο στις ταινίες του την ιστορικότητα των αντιλήψεων γι' αυτήν. Ιδωμένες μέσα από το πρίσμα αυτό οι δύο ταινίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ένα παιδαγωγικό δοκίμιο.

3. Παράλληλη αφήγηση – σύγκρουση ιδεών

Ο Τρυφώ συμπεριέλαβε και στις δύο ταινίες του κοινά περιστατικά που διαδραματίζονται στο σχολείο, στην οικογένεια και σε δημόσιους χώρους. Αυτή η αναφορά σε κοινά περιστατικά, με διαφορετική ωστόσο έκβαση στην κάθε ταινία –ηθελμένο ή όχι εύρημα του σκηνοθέτη προκειμένου να οικοδομήσει ένα είδος παράλληλης αφήγησης– επιτρέπει μέσα από τη συγκριτική παρακολούθηση των ταινιών, τη σύγκρουση των ιδεών που απηχούν. Μέσα από αυτήν τη σύγκρουση, η οποία μας θυμίζει τις αντιλήψεις του Αϊνζεστάιν για το μοντάζ⁸ (Κωνσταντοπούλου, 2003), αναδεικνύεται στα μάτια του θεατή ο λόγος που διαμορφώνουν οι ταινίες για την παιδική ηλικία.

3.1. Στην ώρα του μαθήματος

Η αταξία την ώρα του μαθήματος, το διάλειμμα και η «παραβατική» συμπεριφορά είναι περιστατικά και στις δύο ταινίες που δίνουν την αφορμή για να φανούν οι αντιλήψεις του δασκάλου, οι πρακτικές του, αλλά και η σχέση του με τους μαθητές του. Στα *400 χτυπήματα* η αταξία (οι μαθητές κυκλοφορούν από χέρι σε χέρι ένα έντυπο με *pin-up girls*) αποκτά τεράστιες διαστάσεις και ως συνέπεια έχουμε επιβολή τιμωρίας και κλεασμό του μαθητή από το δάσκαλο. Στο *Χαρτζιλίκι* ένα αντίστοιχο περιστατικό αταξίας (ένας μαθητής δεν προσέχει στο μάθημα, αλλά ασχολείται με μια καρτ ποστάλ που έλαβε από μια ξαδέρφη του) εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία,

8. Με την παράθεση και σύγκρουση δύο διαφορετικών μεταξύ τους πλάνων (βλ. ιδεολογικό μοντάζ: μέσο έκφρασης ιδεών) προσπάθησε ο Αϊνζεστάιν να δημιουργήσει και να εκφράσει αφηρημένες ιδέες.

αποτελεί αφόρμηση για συζήτηση και μάθημα, όχι όμως σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού: η κάρτα, χωρίς την παραμικρή υπόνοια ειρωνείας από πλευράς δασκάλου, παίρνει τη μορφή εποπτικού υλικού. Το διάλειμμα στο *Χαριζιλίκι* ανήκει στα παιδιά, αποτελεί τον κόσμο τους και οι κουβέντες τους γίνονται χωρίς λογοκρισία. Ενώ στα *400 χτυπήματα* έχουμε τριήμερες αποβολές και χειροδικία από έναν δάσκαλο πανταχού παρόντα, ελεγκτή και τιμωρό, στο *Χαριζιλίκι* ακούμε τα πειράγματα των παιδιών μεταξύ τους και τα ανέκδοτά τους, παρακολουθούμε τα κρυφοκοιτάγματα ή ακόμη τους πλατωνικούς έρωτές τους, όπως συμβαίνει με τον Πατρίκ (χωρίς μητέρα ο ίδιος) που ερωτεύεται την τρυφερή κι αισθησιακή μητέρα ενός συμμαθητή του.

Και στις δύο ταινίες αποκαλύπτεται μέσα στο σχολείο μια «παραβατική» συμπεριφορά κάποιων μαθητών. Στα *400 χτυπήματα* πρόκειται για το σκασιαρχείο του Αντουάν και το τερατώδες ψέμα που σκαρφίστηκε για να δικαιολογήσει την απουσία του λέγοντας ότι είχε πεθάνει η μητέρα του –ενδιαφέρον ψέμα από ψυχαναλυτικής πλευράς, εάν γνωρίζουμε τις σχέσεις του με τη μητέρα του. Όταν αυτό αποκαλύπτεται ο Αντουάν χαστουκίζεται από τον πατέρα του μέσα στη σχολική αίθουσα μπροστά στους συμμαθητές του και αποβάλλεται από το σχολείο. Όταν όμως στο *Χαριζιλίκι* αποκαλύπτεται μια μικροκλοπή παιχνιδιών που έκαναν δύο αδέρφια, τα οποία μοίρασαν κατόπιν τα κλοπιμαία στους συμμαθητές τους, ο δάσκαλος χωρίς ενοχοποιητικά και προσβλητικά σχόλια και χωρίς να επιτρέψει σε τρίτους (Διευθυντή σχολείου ή καταστηματαρχή) να εισχωρήσουν στην τάξη του και να επιβάλουν «δικαιοσύνη», διευθετεί την κατάσταση και τα παιχνίδια επιστρέφονται στους νόμιμους δικαιούχους. Είναι αξιοπρόσεχτο πόσο διακριτικά ελίσσεται ο δάσκαλος αποφεύγοντας τη λέξη κλοπή. Αν οι δράστες της μικροκλοπής ήταν, όμως, συμμαθητές του Αντουάν θα είχαν διαπομπευτεί δημόσια και πολύ πιθανόν να είχαν καταλήξει μαζί του στο αναμορφωτήριο.

Όλες αυτές οι σκηνές συνοψίζονται ως εξής: στη μια περίπτωση ο δάσκαλος στέκει απέναντι από τα παιδιά, είναι κομμάτι ενός θεσμού επιβολής και γίνεται πιόνι του. Στην άλλη περίπτωση ο δάσκαλος κρατά μια πιο κριτική στάση σε ένα σαφώς πιο ελεύθερο/δημοκρατικό σχολείο, και όταν χρειαστεί μπαίνει ανάμεσα στο θεσμό και τους μαθητές του, πάντα με κύριο γνώμονα το σεβασμό της παιδικής ηλικίας. Εκεί όπου η φυσική παρουσία του δασκάλου είναι υπέρ το δέον παρούσα, η συναισθηματική του απόσταση από τα παιδιά είναι τεράστια, ενώ εκεί όπου ο δάσκαλος αναγνωρίζει τον προσωπικό ιδιωτικό χώρο και χρόνο των μαθητών του και στέκεται διακριτικά απέναντί τους, η συναισθηματική του επαφή μαζί τους είναι πολύ στενή, υπάρχει κατανόηση και αμοιβαιότητα. Το σχολείο στα *400 χτυπήματα* είναι τόπος μαρτυρίου του ήρωα και ο αυταρχικός και χλευαστικός δάσκαλος καθορίζει με τη στάση του τη συμπεριφορά, αλλά και τις σχέσεις των παιδιών. Με τις τιμωρίες που επιβάλλει, προκαλεί την αντίδραση του ήρωα, τη διάκριση των παιδιών σε ταραξίες κι επιμελείς προκαλώντας μεταξύ τους αντιπάθειες, ανταγωνισμό μερικές φορές και βία, αλλά ταυτόχρονα ενισχύει εν αγνοία του τη φιλία και την αλληλεγγύη μεταξύ ομοιοπαθούντων. Ο Αντουάν, αλλά και τα περισσότερα παιδιά στην τάξη του υπάρχουν, αποκτούν οντότητα στα παρασκήνια του σχολείου, στην προβολή τους στο μέλλον, πρακτική που αντικατοπτρίζει και μας υπενθυμίζει το «άχρονο καθεστώς» κάτω από το οποίο τελεί η παιδική ηλικία στον κόσμο των ενηλίκων (Τσίγκρα, 2009).

Στο *Χαρτζιλίκι* το σχολείο είναι χώρος συνύπαρξης. Οι ενήλικες του σχολείου έχουν το δικό τους κόσμο, παρατηρούν και σχολιάζουν καταστάσεις που ζουν εκεί οι ίδιοι από τη δική τους πλευρά ως εκπαιδευτικοί. Είναι αξιοπρόσεχτος ο διάλογος μεταξύ συναδέλφων στο διάλειμμα. Συζητούν πολύ ήρεμα για μαθητές που επιδίδονται μέσα στην τάξη σε κλασικά μαθητικά σπορ όπως αναφέρουν, δηλαδή, τον αυνανισμό, συζήτηση από την οποία αντιλαμβανόμαστε την προσπάθειά τους να κατανοήσουν την παιδική/νεανική ηλικία και να αντιδράσουν κατόπιν σκέψης και συλλογισμού. Οι δάσκαλοι δεν εμφανίζονται παντογνώστες και κατ' επέκταση η συμπεριφορά τους δεν είναι αλαζονική, ούτε αφοριστική. Στην ίδια ταινία, το σχολείο για τους μαθητές αναδεικνύεται επίσης ένας χώρος που επιτρέπει σε αυτούς, όπως και στους δασκάλους τους, να διαχειριστούν τους εαυτούς τους και το χρόνο τους στο παρόν.

3.2. Σκασιαρχείο/αποδράσεις νέων

Και στις δύο ταινίες γίνεται αναφορά στο σκασιαρχείο και τη νεανική πρακτική απόδρασης/φυγής από ένα καταπιεστικό περιβάλλον. Και μόνο που ο σκηνοθέτης αναφέρεται σε αυτή την πρακτική των νέων και τους κινηματογραφεί στις περιπλανήσεις τους, εκτιμούμε ότι είναι ένας τρόπος με τον οποίο τους αναγνωρίζει το δικαίωμα στην αυτοδιαχείριση. Ο Τρυφώ μάς δείχνει πού πηγαίνουν τα παιδιά και τι αναζητούν με τις συγκεκριμένες πρακτικές. Σε ένα αφιλόξενο σχολείο, όπως αυτό στα *400 χτυπήματα*, το σκασιαρχείο ανάγεται σε ύψιστη υποχρέωση του κάθε παιδιού προς τον εαυτό του ως ένδειξη αυτοεκτίμησης. Ο Αντουάν το σκάει από το σχολείο γιατί υποφέρει από/σε αυτό ή, όταν δίνεται ευκαιρία, τα παιδιά δραπετεύουν ομαδικά από ανιαρούς καθηγητές ή ανιαρά μαθήματα. Δεν το σκάνε όμως οι νέοι μόνο από το σχολείο. Φεύγουν και από την οικογενειακή εστία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των αντίστοιχων περιστατικών και στις δύο ταινίες. Ο Αντουάν στα *400 χτυπήματα* το σκάει από σχολείο και σπίτι, ενώ ο Ζυλιέν στο *Χαρτζιλίκι* το σκάει από το σπίτι του όπου τον κακοποιούν για να βρει καταφύγιο, μετά τις νυχτερινές περιπλανήσεις του, στο σχολείο. Σ' αυτήν την ταινία ο Τρυφώ σκιαγραφεί το σχολείο ως ένα θεσμό στην υπηρεσία της παιδικής ηλικίας.

Ο φακός του Τρυφώ καταγράφει τις περιπλανήσεις των παιδιών στους χώρους διαφυγής τους, οι οποίοι είναι το σινεμά, το λούνα παρκ, οι δρόμοι της πόλης. Με τις εικόνες του, και τη μουσική ή/και τη σιωπή που τις συνοδεύουν, προσπαθεί να αιχμαλωτίσει κάθε στιγμή, κάθε βιωμένο συναίσθημα και με τον τρόπο αυτό μάς κάνει μάρτυρες των νεανικών αναζητήσεων σε έναν κόσμο που τους παρέχει απολαύσεις ή/και παρηγοριά, σε έναν κόσμο που αποδεικνύεται όμως ουτοπία γιατί όταν σβήνουν τα φώτα του λούνα παρκ ή ανάβουν αυτά του σινεμά, ο Ζυλιέν κοιμάται στην αυλή του σχολείου και ο Αντουάν, άστεγος, στο υπόγειο ενός τυπογραφείου με μόνη βοήθεια τη συμπαράσταση του φίλου του.

Στα *400 χτυπήματα*, λιγότερο στο *Χαρτζιλίκι*, τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια, οι ενήλικες έχουν άλλη αντίληψη για τα παιδιά από αυτό που πραγματικά είναι. Ο Τρυφώ το δείχνει εύστοχα τοποθετώντας τον ήρωά του να είναι ο εαυτός του σ' ένα άλλο περιβάλλον, έξω στο δημόσιο χώρο, ο οποίος φαντάζει ως το αρνητικό μιας

οικογενειακής ή σχολικής φωτογραφίας. Εκεί ο Αντουάν δοκιμάζει τα όνειρά του, τολμά τις επιθυμίες του, αλλά και αντιμετωπίζει τις μαιταιώσεις του. Σ' αυτόν το χώρο ο Αντουάν κατασκευάζει έναν φανταστικό τόπο, έναν τόπο φτιαγμένο από περιπλανήσεις, όνειρα, αναζήτηση αποδοχής, έναν τόπο όπου υπάρχει και δεν υπάρχει, έναν τόπο που αποτυπώνει έτσι εύγλωτα την παιδική ηλικία, που «είναι» και δεν της το αναγνωρίζουν, που «δεν είναι ακόμη» και προσπαθεί να γίνει. Ο Τρυφώ κινηματογραφεί τις περιπλανήσεις του νέου στους έρημους νυχτερινούς δρόμους, μεταφορά για τη μοναξιά που νιώθει ο ήρωάς του, αποτυπώνει την απώλεια της μητρικής φιγούρας με το κλεμμένο μπουκάλι γάλα που πίνει μετά βουλιμίας ο Αντουάν. Στην ουσία, μέσα από τις σκηνές περιπλάνησης ο Τρυφώ κινηματογραφεί διπλά. Μέσα από την απορριπτική στάση των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά, η οποία τα οδηγεί σε οκτασιαρχείο και περιπλανήσεις, κινηματογραφεί τα κυρίαρχα πρότυπα που καθορίζουν ποια παιδική ηλικία θεωρείται αποδεκτή. Κινηματογραφώντας όμως παράλληλα τα ίδια τα παιδιά και τον κόσμο που αυτά συγκροτούν –όσα δηλαδή αρνούνται οι ενήλικες της ταινίας– καταγράφει και τη διαφοροποίηση από αυτά τα πρότυπα. Ο Τρυφώ, μ' αυτό τον τρόπο, αμφισβητεί τα κυρίαρχα πρότυπα και την εκδοχή της μίας ενιαίας και ομοιογενούς παιδικής ηλικίας, ενώ παράλληλα αρθρώνει έναν διαφορετικό λόγο, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν στο προσκήνιο όχι ως θύματα, αλλά ως δρώντα υποκείμενα (Μακρυνιώτη, 2006).

Οι περιπλανήσεις αυτές χαρακτηρίζονται όμως αβίαστα από τους ενήλικες της ταινίας ως αλτεια. Κάτι που δεν συμβαίνει στον Ζυλιέν, στο *Χαρτζιλίκι*, ο οποίος συχνά περιπλανιέται «άσκοπα», αμελεί τις υποχρεώσεις του στο σχολείο, κάνει μικροκλοπές, προσπαθεί, όπως υποψιαζόμαστε από την αρχή της ταινίας, να κλέψει αυτό που δεν έχει. Η σκηνή στο λούνα παρκ όπου, αφού έχουν φύγει όλοι, ο Ζυλιέν συνεχίζει να περιφέρεται και να μαζεύει από κάτω μικροπράγματα που έπεσαν από τους ανθρώπους που διασκέδασαν πριν εκεί, μαρτυρά την αναζήτηση μιας ευτυχίας που δεν έχει μέσα στα απομεινάρια των άλλων. Ο δημόσιος χώρος στο *Χαρτζιλίκι* δεν είναι πια απαγορευμένος καρπός για τους ανήλικους. Αντίθετα, τα παιδιά κινούνται σε αυτόν ελεύθερα, φανερά, μόνα ή παρέα με τους μεγάλους. Η κοινή χρήση του δημόσιου χώρου από ενήλικες και ανήλικες αποτυπώνει τη συναισθηματική/ψυχική προσέγγιση των δύο ηλικιακών ομάδων. Στο *σινεμά*, για παράδειγμα, τα παιδιά ζουν, δεν φαντασιώνουν τις *επιθυμίες* τους. Τις κάνουν πράξη. Η περίφημη σκηνή του φιλιού μεταξύ τριών παριενέρ, την οποία συναντούμε αργότερα και σε άλλες ταινίες⁹, μαρτυρά τον αέρα ελευθερίας που φυσάει πάνω από τις ζωές των παιδιών.

3.3. Θεσμοί: οι ενήλικες πίσω από αυτούς

Στα 400 χτυπήματα το άξενο περιβάλλον του σχολείου συνεχίζεται και στο σπίτι. Σε αντίθεση με τα παιδιά-ήρωες στα παραμύθια, τα οποία χάρη στο δίδυμο «γλυκιά μάνα - κακιά μητριά» δεν διατρέχουν τον κίνδυνο να δουν στο πρόσωπο της μητέρας τους

9. Βλέπε για παράδειγμα στην ταινία *Ματσούκα* (Machuca, 2004).

μια κακιά φιγούρα (Bettelheim, 1976), ο Αντουάν αντιμετωπίζει στο πρόσωπο της δικής του μητέρας μιαν ελκυστική, μα κατά τα άλλα σκληρή γυναίκα, που του φέρεται σαν μηριά.¹⁰ Ο πατέρας του, παρουσιάζεται ανίσχυρος μπροστά της και το ενδιαφέρον του για τον Αντουάν είναι μετρημένο, όχι χωρίς λόγο όπως διαπιστώνουμε στο τέλος της ταινίας. Ο Τρυφώ μεταφέρει τη δυναμική του τριγώνου που συνθέτει ο Αντουάν με τους γονείς του με πλάνα όπου δεν εμφανίζεται δίπλα στη μητέρα του ή πάντα υπάρχει κάτι ή κάποιος που τους χωρίζει. Τα παραπάνω εκφράζονται με σαφήνεια και με το σενάριο. Όταν σε έναν διάλογο οι γονείς του αναρωτιούνται τι θα κάνουν με τον μικρό το καλοκαίρι η ατάκα της μητέρας είναι αφοπλιστική: «Οι κατασκηνώσεις δεν φτιάχτηκαν για τα σκυλιά».¹¹

Στο *Χαρτζιλίκι* σχηματίζουμε μια εικόνα για την οικογένεια από τη συρραφή στιγμιότυπων από τη ζωή διαφόρων παιδιών στις οικογένειές τους. Σ' αυτές στην πλειονότητά τους οι ενήλικες φαίνονται ευαισθητοποιημένοι και με αρκετή κατανόηση σε θέματα παιδικής ηλικίας. Προσπαθούν να κατανοήσουν την παιδική λογική, χωρίς όμως πάντα να τα καταφέρνουν. Τα παιδιά όμως τα καταφέρνουν σχεδόν πάντα. Είναι ανθεκτικά και στην ταινία παρουσιάζονται ικανότερα των ενηλίκων. Ένα από τα ευρήματα που κατασκευάζει ο Τρυφώ για να το δείξει αυτό είναι και το περιστατικό με τον Γκρέγκορ: ένα δίχρονο περίπου αγόρι που πέφτει από το παράθυρο του σπιτιού του από τον ένατο όροφο μπροστά στα έκπληκτα μάτια των περαστικών και φυσικά της μητέρας του που λιποθυμά, αλλά ο ίδιος δεν παθαίνει τίποτε. Ο Τρυφώ μάς βάζει ως θεατές στο παιχνίδι, παίζει με τις αγωνίες μας, κορυφώνει το σασπένς και τελικά «μας κλείνει το μάτι», γιατί κανένας φόβος από όσους μας έβαλε να νιώσουμε, δεν επιβεβαιώνεται. Στο *Χαρτζιλίκι* οι ενήλικες, άλλοτε ενσυνείδητα, άλλοτε επειδή απλώς αφήνουν να γίνεται, παραχωρούν περισσότερη ελευθερία κινήσεων στα παιδιά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποξενώνονται από αυτά ή ότι αποποιούνται των ευθυνών που έχουν απέναντί τους. Σε ό,τι αφορά την απόσταση ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, σε ενήλικες και ανήλικους, ισχύει ακριβώς το αντίθετο με όσα διαπιστώσαμε στα *400 χτυπήματα*. Ενώ παρατηρούμε μια απόσταση μεταξύ τους, από τη στιγμή που τα παιδιά δρουν και χωρίς την παρουσία και τον έλεγχο των ενηλίκων, διαπιστώνουμε όμως ότι συναισθηματικά βρίσκονται κοντά. Οξύμωρο φαινομενικά σχήμα, στην ουσία όμως κατανοπτό: επειδή οι ενήλικες αναγνωρίζουν τα παιδιά, παρατηρούμε αυτή την απελευθερωτική απόσταση απέναντί τους. Η μείωση της απόστασης ανάμεσα σε γονείς και παιδιά αποτυπώνεται επίσης με την επιλογή του Τρυφώ να κινηματογραφήσει την κόρη του σε μια σκηνή όπως αυτή του φιλιού για τρεις στο σινεμά, γεγονός που σε συμβολικό επίπεδο εκτιμούμε ότι υπογραμμίζει τις δημοκρατικότερες σχέσεις ενηλίκων-ανηλίκων, γονιών-παιδιών.

10. Αν και με αυτό τον τρόπο υπαινίσσεται ο Τρυφώ οι διδασκαλίες προεκτάσεις στη σχέση του Αντουάν με τη μητέρα του, παρ' όλα αυτά οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι στις ταινίες που εξετάζουμε ο Τρυφώ δεν δείχνει να υπερβαίνει σε θέματα αναπαράστασης των φύλων τους κοινωνικούς τους ορισμούς στο βαθμό που το κάνει για την παιδική ηλικία.

11. Η πρόταση αυτή δεν εμφανίζεται στους ελληνικούς υπότιτλους της ταινίας.

Τις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία που αποτυπώνονται σ' αυτές τις δύο ταινίες του Τρυφώ οικιαγραφεί επίσης παραστατικά η αντίδραση της κοινωνίας και των θεσμών της απέναντι σε κρίσιμες στιγμές της ζωής δύο βασικών χαρακτήρων των ταινιών. Έπειτα από μια κλοπή που διαπράττει ο Αντουάν κατά τις περιπλανήσεις του, πραγματικά με πολλά στοιχεία νεανικής αφέλειας (κλέβει μια γραφομηχανή από τη δουλειά του πατέρα του προκειμένου να εξασφαλίσει, όπως νομίζει, πόρους για τα επαγγελματικά σχέδια που πλάθει), σχολείο και κυρίως οικογένεια συναινούν ώστε ο Αντουάν να κλειστεί σε αναμορφωτήριο. Περνά πρώτα από το κρατητήριο, όπου τον παραδίδει ο πατέρας του, ταυτίζεται με ενήλικες παραβάτες, στιγματίζεται ως ένοχος. Ο Τρυφώ όμως, κινηματογραφεί ως ένοχο την κοινωνία των ενηλίκων και τους θεσμούς που την εκφράζουν. Τους θεωρεί ένοχους γιατί τιμωρούν αδέκαστα (άραγε με ποιο πρότυπο νεανικής κανονικότητας;) τον Αντουάν, αντί να αναζητήσουν και τις δικές τους ευθύνες για τη δική του πορεία. Τους θεωρεί ένοχους για την επώδυνη συνειδησιοποίηση της απόρριψης που βιώνει ο Αντουάν και για την οδυνηρή ενηλικίωση που τον κάνουν να ζήσει. Αντίθετα η ιδιαίτερη παιδική ηλικία του Ζυλιέν στο *Χαρτζιλίκι* δεν βαραίνει τις δικές του πλάτες. Όταν κατά την επίσημη επίσκεψη του σχολιατρού ανακαλύπτεται ότι ο Ζυλιέν κακοποιείται, το σχολείο ενεργοποιεί προς όφελός του την υπάρχουσα υποδομή και τους αρμόδιους φορείς και η επικίνδυνη γι' αυτόν οικογένειά του χάνει την επιμέλεια της ανατροφής του. Στην περίπτωση του Ζυλιέν οι ευθύνες χρεώνονται στους ακατάλληλους κηδεμόνες, στην αδυναμία της δασκάλας να διαγνώσει την κατάσταση του μαθητή της και στην ίδια την κοινωνία που χρεώνεται να δώσει λύση στο πρόβλημα, αναλαμβάνοντας την ανατροφή του παιδιού μέσω των θεσμών της. Αντί για αναμορφωτήριο, έχουμε την πρόνοια, το θεσμό της ανάδοξης οικογένειας, θέμα με το οποίο καταπιάνεται άλλος Γάλλος σκηνοθέτης, ο Maurice Pialat, στο φιλμ του *Γυμνή παιδική ηλικία* (*Enfance nue*, 1969). Στο *Χαρτζιλίκι* η Πρόνοια δεν παρουσιάζεται ως πανάκεια, αλλά ρεαλιστικά. «Όποια και να είναι η οικογένεια/το μέρος που θα πάει ο Ζυλιέν», λέει ο δάσκαλος, «δεν μπορεί να είναι χειρότερο από το σπίτι του όπου τον χτυπούσαν». Παρατηρούμε δηλαδή ότι εάν στα 400 χτυπήματα η κοινωνία τιμωρούσε την παιδική ηλικία όταν αυτή υπερέβαινε τους κοινωνικούς της ορισμούς, στο *Χαρτζιλίκι* η κοινωνία παρουσιάζεται κριτική απέναντι στον εαυτό της και ανακαλεί τους ενήλικες. Ο Τρυφώ, στο *Χαρτζιλίκι*, σώζοντας τον Ζυλιέν από την ανεπαρκή οικογένειά του βάζει το σχολείο/την κοινωνία, αν και με καθυστέρηση 17 χρόνων, να δικαιώνει τον Αντουάν.

Ο Τρυφώ βάζει επίσης το δάσκαλο, την τελευταία μέρα του σχολείου και με αφορμή την περίπτωση του Ζυλιέν, να κάνει άμεσες πολιτικές καταγγελίες και κριτική στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η παιδική ηλικία από τους ενήλικες, καθώς και να εξηγεί το λόγο που επέλεξε να γίνει ο ίδιος δάσκαλος: από ευαισθησία και σεβασμό στην παιδική ηλικία, επειδή πέρασε κι αυτός δύσκολα χρόνια όταν ήταν παιδί. «Ανάμεσα στις αδικίες που υπάρχουν στον κόσμο, η χειρότερη, η πιο άθλια είναι αυτή που αγγίζει τα παιδιά» λέει χαρακτηριστικά ο δάσκαλος. Στα λόγια του αναγνωρίζουμε την επίδραση της ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης: «ένα δυστυχισμένο παιδί μπορεί να το νιώθει, αλλά δεν ξέρει να το πει, εξάλλου νιώθει ένοχο...», ακούμε τον απόηχο του Μάν του '68: «Τα τελευταία χρόνια οι άνθρωποι κατάλαβαν ότι ό,τι

δεν αποκτούν με τα λόγια, στα γραφεία, το κατακτούν στους δρόμους». Διά στόματος του δασκάλου ακούμε τον ίδιο τον Τρυφώ να μιλά για την παιδική ηλικία. Κάτι που έκανε το ίδιο μαχητικά, χωρίς διαμεσολαβητή αυτήν τη φορά, λίγα χρόνια αργότερα, το 1979, όταν του ζητήθηκε από την Ουνέσκο να μιλήσει για τον παιδικό κινηματογράφο με αφορμή το έτος παιδιού, το οποίο αποκάλεσε «Έτος της δολοφονημένης παιδικότητας» (στο Σπύρου, 2004: 27).

3.4. Κοινό φινάλε: ενηλικίωση

Στο τέλος της ταινίας *Τα 400 χτυπήματα* ο Αντουάν, έρχεται σε ρήξη με τους θεσμούς των ενηλίκων. Στο ίδρυμα όπου εγκλείεται, σπάει τους ελάχιστους δεσμούς που τον συνέδεαν με τη μητέρα του που, όπως μαθαίνουμε το ίδιο τυχαία με τον Αντουάν αλλά σε διαφορετικό χρόνο, δεν τον επιθυμούσε. Σπάει επίσης τους χαλαρούς δεσμούς που τον συνέδεαν με το θετό πατέρα του. Μη αποδεχόμενος παθητικά τη μοίρα και το μέλλον που του επιφυλάσσουν, ανάγει τον εαυτό του σε δρων υποκείμενο και με τεράστιο, δυσανάλογο, κόστος κατακτά την ελευθερία του δραπετεύοντας από το αναμορφωτήριο. Σε ένα πλάνο σεκάνς, που έμεινε στην ιστορία του κινηματογράφου, ο Τρυφώ βάζει τον ήρωά του να πραγματοποιεί το όνειρό του: να αντικρίσει τη θάλασσα, προοικονομώντας ίσως ταυτόχρονα έτσι τον αέρα αλλαγής που θα έφερνε η νέα γενιά και μαζί με αυτήν το κίνημα της *Nouvelle Vague*. Στο *Χαρτζιλίκι* τα παιδιά αποκτούν την ελευθερία τους, ικανοποιούν τις επιθυμίες τους ή ξεπερνούν τις ματαιώσεις τους με τη συναίνεση ή/και τη συμβολή των ενηλίκων. Ο Πατρίκ δεν πτοείται από τη ματαιώση που βιώνει με τη μητέρα του συμμαθητή του και ξεπερνά τον έρωτα που έτρεφε γι' αυτήν, στην αγκαλιά ενός κοριτσιού στη μεικτή (κατάκτηση για την εποχή) κατασκήνωση όπου τον έστειλε ο πατέρας του για τις καλοκαιρινές διακοπές. Ο Ζυλιέν απομακρύνεται από την ακατάλληλη μητέρα του χάρη στις παρεμβάσεις των ενηλίκων και των θεσμών τους.

Και οι τρεις κύριοι χαρακτήρες στις ταινίες του Τρυφώ κάνουν, άλλος με μικρό, άλλος με μεγάλο κόστος, ένα βήμα στη ζωή τους αφήνοντας πίσω τους ένα παρελθόν. Η πραγμάτωση των επιθυμιών τους σημαίνει την απελευθέρωσή τους. Το τρέξιμο του Αντουάν προς τη θάλασσα (ένα τράβελινγκ με μόνους ήχους αυτούς της φύσης και της ανάσας του Αντουάν), το τρέξιμο της σχολιατρου για το Ζυλιέν –ίσως στη θέση του Ζυλιέν; (με λοξά πλάνα που τρέμουν και μεταδίδουν την κρισιμότητα και τη συναισθηματική φόρτιση της στιγμής, χωρίς να κάνουν θέαμα το κακοποιημένο παιδί καθώς δεν εστιάζουν καθόλου σε αυτό), τα βήματα του Πατρίκ μέσα στους κοριτσιότικους κοιτώνες προς αναζήτηση της αγαπημένης του, παίρνουν τη μορφή μιας συμβολικής πορείας, μιας τελετής μύησης, ενός περάσματος προς την ενηλικίωση. Σ' αυτό το σημείο όμως δεν ενηλικιώνονται μόνο οι ήρωες της ταινίας. Ενηλικιώνεται υπό μια έννοια και το βλέμμα των ενηλίκων πάνω στην παιδική ηλικία. Ο Τρυφώ αφήνει να εννοηθεί ότι το κλειδί της ελευθερίας και της δυνατότητας αυτοπροσδιορισμού της παιδικής ηλικίας, με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος και ομαλότερο τρόπο, βρίσκεται στη στάση των ενηλίκων, στη διακριτικότητα τους προς τα παιδιά, στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό που τους δείχνουν έμπρακτα, στην παραίτησή τους από το

ρόλο της αυθεντίας και στην αποδοχή για τον εαυτό τους του ρόλου του παρατηρητή και του διεκπεραιωτή. «Τα παιδιά είναι γερά. Λούζονται τα πάντα. Συγκρούονται με τη ζωή. Αλλά έχουν χάρη κι αντοχή» λέει μία ηρωίδα, η γυναίκα του δασκάλου, σχολιάζοντας το περιστατικό του Γκρέγκορ. Αν δεχτούμε ότι το φινάλε αποτελεί κατά κάποιον τρόπο την τελική σύνοψη μιας ταινίας και συνήθως αναδεικνύει το μυστικό της λόγο (Βαλούκος, 2006)³, ο Τρυφώ με το φινάλε που δίνει στις ταινίες του δείχνει ότι εμπιστεύεται τα παιδιά. Κλείνει τις ιστορίες τους, τις οποίες αφηγείται με τόσο δεισιδυτική και λεπτή ματιά, όταν ουσιαστικά αυτές αρχίζουν να υπάρχουν, όταν τα παιδιά στα τελευταία πλάνα και των δύο ταινιών μάς κοιτούν στα μάτια.

4. Ο Τρυφώ στην πράξη: «κινηματογραφώντας σύμφωνα με τις αξίες σου»

Ο Τρυφώ τη θέση του για την παιδική ηλικία την εφαρμόζει στην πράξη με τον τρόπο που κινηματογραφεί τα παιδιά. Αμφισβητεί τον εαυτό του ως ενήλικα και υιοθετεί στα γυρίσματα που κάνει μαζί τους το ρόλο του παρατηρητή. Στέκεται δίπλα να αντλήσει από αυτά πληροφορίες, να καταλάβει από αυτά τι σημαίνει παιδική ηλικία και να δημιουργήσει μαζί τους σενάριο και φιλμ (Σπύρου, 2004). Με τη στάση του είναι σαν να μας λέει ότι, αν θέλουμε να «συναντήσουμε» την παιδική ηλικία, οφείλουμε να αναστοχαστούμε γύρω από τον εαυτό μας και πως, αν θέλει ο κινηματογράφος να θέσει τις βάσεις για μια όσο το δυνατόν αυθεντικότερη απεικόνιση της παιδικής ηλικίας, οφείλει με τη σειρά του να αναστοχαστεί γύρω από τον εαυτό του και την πολιτική των δημιουργών του.

Παρόμοια στάση κρατά και απέναντι στους θεατές. Μέσα από τα πλάνα σεκάνς που στήνει παρέχει τεχνικά τη δυνατότητα ώστε αυτοί να μην ταυτιστούν με το βλέμμα ενός παντογνώστη-σκηνοθέτη/παντογνώστη αφηγητή, όπως κάνει το παραδοσιακό αφηγηματικό μοντάζ και το αναλυτικό ντεκουπάζ, επιτρέποντας έτσι μια όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη ματιά του θεατή πάνω στα δρώμενα των ταινιών (Bazin, 1985). Ο Τρυφώ, όπως πρεσβεύει τη χειραφέτηση των παιδιών, πρεσβεύει μέσα από τα πλάνα σεκάνς και τη χειραφέτηση του θεατή από τη ματιά του σκηνοθέτη. Ταυτόχρονα γεμίζει τα πλάνα των ταινιών του με ήχους και απόηχους, αφήνει τη μουσική να σχολιάσει, τις σιωπές να μιλήσουν. Ενστερνίζεται απόψεις που σηματοδοτούν το μοντέρνο κινηματογράφο, αφήνει με τον τρόπο του το θεατή να διαμορφώσει άποψη, να στοχαστεί πάνω σε αυτό που βλέπει, να συναρμολογήσει με πιο προσωπικό τρόπο τα στοιχεία που του προτείνει (Huet, 2007), καλώντας τον υπό μια έννοια σε έναν διάλογο. Και αφού, σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης (Hawthorn, 1993), οι ιδέες δεν συνιστώνται αποκλειστικά και μονοσήμαντα από τα κείμενα, αλλά εξαρτώνται και από την ανάγνωση στην προκειμένη περίπτωση του θεατή, τα «λόγια» των ηρώων, τα «λόγια» του αφηγητή, τα «λόγια» του θεατή στις ταινίες του Τρυφώ «συνυπάρχουν».

Κλείνοντας την παράλληλη ανάγνωση των ταινιών του Τρυφώ *Τα 400 χιτυπάματα* και *Το Χαριζιλίκι* μέσα από την οποία επιχειρήσαμε να δείξουμε ότι, για να αποτυπώσει

ο κινηματογράφος έναν όσο το δυνατόν αντικειμενικό λόγο για την παιδική ηλικία, οφείλει να θέτει αυτοαναφορικά ερωτήματα, να στοχάζεται γύρω από τον εαυτό του και τις μεθόδους του, μας δημιουργείται η απορία ως προς το εάν ο κινηματογραφικός φακός ανέδειξε μέσα από έργα πρωτοπόρων δημιουργών πιο έγκαιρα ή έγκυρα από τον επίσημο ακαδημαϊκό λόγο την ιδιαιτερότητα ή/και πολλαπλότητα της παιδικής ηλικίας ή εάν υπάρχει μια παράλληλη πορεία ανάμεσα στον κινηματογράφο και άλλες μορφές έργων, όπως η παιδική λογοτεχνία, που απευθύνονται σε ή μιλούν για παιδιά. Αυτό όμως που συνειδητοποιούμε με σιγουριά είναι ότι στο πλαίσιο της γενικότερης συζήτησης για την εκπαίδευση στα ΜΜΕ, την ένταξη των κειμένων κινούμενης εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία και το γραμματισμό των παιδιών στα κείμενα αυτά, οι πόρτες των σχολείων μας, τα μάτια, το μυαλό των μαθητών μας οφείλουν να ανοίγουν στον κινηματογράφο που ...πάει σχολείο και που –παραφράζοντας τον τίτλο του βιβλίου *Οπλισμένες κάμερες: Κινηματογράφος και '68* (Γιοβανόπουλος, 2008)– μπορούμε να πούμε ότι οπλίζει τους μαθητές-θεατές με ελεύθερο στοχασμό και κριτικό λόγο.

Βιβλιογραφία

- Αθανασάτου Ι. (2006). Η συγκριτική προσέγγιση του παιδιού στον ελληνικό κινηματογράφο και σε ταινίες του ιταλικού νεορεαλισμού. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 27-42). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βαλούκος, Σ. (2006). *Το σενάριο. Η δομή και η τεχνική της συγγραφής του*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Bazin, A. (1985). *Qu'est-ce que le cinéma?* Paris: éditions du Cerf.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Trad. T. Carlier. Paris: Robert Laffont.
- Γιοβανόπουλος, Χ. (Επιμ.). (2008). *Οπλισμένες κάμερες: Κινηματογράφος και '68*. Μιφρ. Α. Μπαμπούλα, Ε. Παππά & Ν. Κότσιρα. Αθήνα: Α/συνέχεια.
- Hawthorn, J. (1987). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Μιφρ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. 1993.
- Hayward, S. (2005). *French National Cinema*. New York: Routledge.
- Huet, A. (2005). *Το σενάριο*. Μιφρ. Ε. Πύρπασου. Αθήνα: Πατάκης, 2007.
- Θεοδώρου, Β., Μουμουλίδου, Μ., & Οικονομίδου, Α. (2006). Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.), «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 7-26). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κωνστατοπούλου, Β. (2003). *Εισαγωγή στην αισθητική του κινηματογράφου*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2006). Μορφές διαχείρισης της παιδικής ηλικίας στις ταινίες της περιόδου 1950-1968. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.), «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 200-229). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Marié, M. (2000). *La Nouvelle Vague: une école artistique*. Paris: Nathan; Coll. Université.
- Παγουλάτος, Α. (1998). Ο Ιταλικός Νεορεαλισμός, τα παιδιά και οι νέοι. Διεθνές Φεστιβάλ Ολυμπίας Κινηματογράφου για Παιδιά και Νέους. *Το παιδί στον ιταλικό νεορεαλισμό* (σσ. 10-23). Πύργος Ηλείας: Νομαρχιακή αυτοδιοίκηση Ηλείας/Ηλειακή ΑΕ.
- Σπύρου, Δ. (2001). «Η παρουσία των παιδιών και των νέων στον ελληνικό κινηματογράφο». Στο

- Ν. Θεοδοσίου (Επιμ.), *Το παιδί στον Ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 14-25). Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους.
- Σπύρου, Δ. (2004). *Τα παιδιά στις ταινίες του Φρανσουά Τριφύ*. Αθήνα: Νεανικό πλάνο.
- Sidiropoulou C. (2000). *La représentation de la famille, de la patrie, de la religion dans la poésie grecque pour enfants de l'après-guerre (1945-1985)*. Διδακτορική διατριβή, Strasbourg: Université Marc Bloch.
- Τσίγκρα, Μ. (2001). Χώροι και χρόνοι της παιδικής ηλικίας στον Σύγχρονο Ελληνικό Κινηματογράφο. Ανακοίνωση στην ημερίδα *Εκπαίδευση & Οπτικοακουστικά Μέσα*, Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης, ΙΟΜ. Χανιά, 21-2-2009.
- Tsikounas, M., & Lepajolec, S. (2002). La jeunesse irrégulière sur le grand écran: un demi-siècle d'images. *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, 4. <http://rhei.revues.org/document54.html> (τελευταία πρόσβαση 25-8-2009).
- Vallet, F. (1991). *L'Image de l'enfant au cinéma*. Paris: Cerf. Collection «7^e art», n° 93.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : sidichris_4@yahoo.gr

Η Χριστίνα Σιδηροπούλου είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ανθρωπίνων Επιστημών Marc Bloch Στρασβούργου. Εργάζεται ως νηπιαγωγός. Έχει διδάξει στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών και Δασκάλων του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ερευνητικά κινείται στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει διευρύνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στο χώρο του κινηματογράφου για/με παιδιά.

Η αναπαράσταση των φύλων στο μαγικό κινηματογραφικό κόσμο του Χάρι Πότερ*

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό διερευνώνται οι αναπαραστάσεις των φύλων στον κινηματογραφικό κόσμο του Χάρι Πότερ. Αντιλάντας εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία από τις θεωρίες του δεύτερου φεμινιστικού κινήματος και από τη θεωρία των ειδών, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη διάδραση μεταξύ του συστήματος νοηματοδότησης του κινηματογραφικού κειμένου και των πολιτισμικών στερεοτύπων που περιβάλλουν τα φύλα. Στην προοπτική αυτή αναλύονται: η πλοκή της ταινίας, οι τρόποι με τους οποίους κινείται η δράση από τους ήρωες διαφορετικών φύλων και το κατά πόσο οι ήρωες επιβεβαιώνουν ή υποσκάπτουν τα έμφυλα πολιτισμικά στερεότυπα. Αν και ο μαγικός κόσμος μέσα στον οποίο δρουν οι ήρωες είναι συντηρητικός και χαρακτηρίζεται από τη διατήρηση των κοινωνικών τάξεων, των πατριαρχικών αντιλήψεων και από την έλλειψη δημοκρατίας, οι τρεις πρωταγωνιστές της ταινίας αντιστέκονται στον απολυταρχισμό των δασκάλων, στην προπαγάνδα του Υπουργείου, στο διαχωρισμό των τάξεων και στα στερεότυπα για τα φύλα. Στο βαθμό που τα κείμενα είναι ανοιχτά σε ποικίλες αναγνώσεις, η συστηματική και βαθιά ανάλυση ταινιών συνεισφέρει στη δυνατότητα για εναλλακτικές ερμηνείες και πολλαπλές ταυτίσεις σε διαφορετικούς ρόλους για τα παιδιά ως θεατές.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογράφος, ταινίες Χάρι Πότερ, αναπαράσταση, φύλο, φεμινιστικές θεωρίες, θεωρία των ειδών

The representation of gender in the magical film world of Harry Potter

Abstract

The paper looks into the representations of gender in the magical film world of Harry Potter. Using conceptual and methodological tools derived from the theories of second wave feminism

* Το κείμενο αυτό, σε μια πρώτη μορφή, παρουσιάστηκε στην ημερίδα *Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος* που διοργάνωσε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο, στις 30 Μαΐου 2008.

and genre theories, it focuses on the interaction between the systematic production of meaning in the film text and the cultural stereotypes around genders. In this context, it analyses issues regarding the plot of the film, the ways in which action moves forward and whether the main characters confirm or undermine gendered cultural stereotypes. Although the magical world of the film's main characters is conservative with regard to preserving the social classes and a patriarchal ideology and is characterized by a lack of democracy, the three main characters stand up against their teachers' despotism, the Ministry's propaganda, the social class system and gender stereotypes. As these film texts are open to different readings, a systematic and in depth analysis of the films contributes towards the possibility of alternative interpretations and multiple identifications of a child-viewer.

Key words: cinema, Harry Potter movies, representation, gender, feminist theories, genre theory

1. Εισαγωγή

Tόσο η σειρά βιβλίων όσο και η σειρά ταινιών με κεντρικό χαρακτήρα τον Χάρρι Πότερ που απευθύνονται κυρίως σε παιδιά αποδείχθηκαν εξαιρετικά δημοφιλείς. Καθώς πολλά παιδιά παρακολουθούν τις ταινίες, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η ανάλυση της αναπαράστασης των φύλων¹ στην παιδική ηλικία, της άμεσης ή έμμεσης προβολής δηλαδή των ρόλων και των χαρακτηριστικών των αγοριών και των κοριτσιών που οι ταινίες προτείνουν ως «φυσικά» ή «θετικά». Θα ήταν, βέβαια, ιδιαίτερα ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στο μυθιστορηματικό και το φιλικό κείμενο, αλλά καθώς η έκταση ενός άρθρου είναι περιορισμένη, θα αρκεστούμε στην κινηματογραφική ανάλυση των φύλων και θα εστιάσουμε στην τελευταία ταινία, όπου η πλοκή και οι χαρακτήρες έχουν εξελιχθεί περισσότερο. Η ανάλυση της αναπαράστασης των φύλων στην ταινία *Ο Χάρρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα* (*Harry Potter and the Order of the*

1. Στα αγγλικά χρησιμοποιούνται οι όροι «sex» και «gender». Ο όρος «sex» αναφέρεται στο βιολογικό φύλο που καθορίζεται από τα χρωμοσώματα. Ο όρος «gender» αναφέρεται στους κοινωνικούς, ιστορικούς και πολιτισμικούς ρόλους που έχουν συνδεθεί με τα φύλα (Benshoff & Griffin, 2004). Στα ελληνικά οι όροι αποδίδονται περιφραστικά, ως «βιολογικό φύλο» (sex) και «κοινωνικό φύλο» (gender). Παρόλο που η απόδοση αυτή καθιστά εμφανή το ρόλο των κοινωνικών ιδεολογιών και στερεοτύπων, δεν αναφέρεται άμεσα στη βαθιά επιρροή της γλώσσας και του πολιτισμού. Πρόσφατα, στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «φύλο» για το βιολογικό φύλο και «γένος» για την πολιτισμική ταυτότητα ενός φύλου (Κακλαμανίδου, 2007: 29). Η χρήση αυτής της ορολογίας επιτρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα για τα φύλα, καθώς και την αναφορά σε περισσότερα φύλα/γένη από τα δύο βιολογικά. Ωστόσο, η ορολογία αυτή μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στον/στην αναγνώστη/-στρια, επειδή δεν έχει καθιερωθεί και επειδή ο όρος «γένος» παραπέμπει και σε άλλες έννοιες, όπως αυτή του είδους. Επομένως, στο άρθρο αυτό χρησιμοποιείται ο όρος «φύλο», αλλά έμφαση δίδεται στους κοινωνικούς και ιστορικούς ρόλους και στην πολιτισμική εικόνα κάθε φύλου.

Phoenix, 2007)² θα βασισθεί στην ανάλυση της πλοκής, της δομής της ιστορίας, αλλά και στη χρήση της κινηματογραφικής γλώσσας. Η ταινία θα αναλυθεί στο πλαίσιο των σύγχρονων φεμινιστικών κινηματογραφικών θεωριών³ αλλά και της θεωρίας των ειδών.⁴

Πριν από την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου, ωστόσο, θα πρέπει να καθοριστούν οι στόχοι της ανάλυσης ενός κινηματογραφικού κειμένου για παιδιά. Κατ' αρχάς, αξίζει να σημειωθεί ότι η κινηματογραφική θεωρία για τον παιδικό κινηματογράφο είναι ακόμη καινούριος τομέας. Ως παιδικός κινηματογράφος μπορεί να οριστεί ο κινηματογράφος που γίνεται από παιδιά ή με πρωταγωνιστές παιδιά ή για παιδιά (Κορωναίου, 2006). Στην περίπτωση του Χάρι Πότερ ισχύουν οι δύο τελευταίοι ορισμοί. Η θεωρία του παιδικού κινηματογράφου μπορεί να βασισθεί, εν μέρει, στη θεωρία για την παιδική λογοτεχνία ή έστω να λάβει υπόψη την εξέλιξή της. Παρά τις προσπάθειες για τη χρήση της θεωρίας στην κριτική ανάλυση της παιδικής λογοτεχνίας, ο απώτερος σκοπός παρέμενε για δεκαετίες η εύρεση «καλών» βιβλίων για τα παιδιά (Lesnik-Oberstein, 2004). Ωστόσο, οποιαδήποτε προσέγγιση ενός γραπτού ή οπτικοακουστικού κειμένου που απευθύνεται σε παιδιά με αυτό τον απώτερο στόχο βασίζεται σε υποκειμενικά κριτήρια ποιότητας και ηθικής. Επίσης, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός και μοναδικού νοήματος του κειμένου, ώστε να κρίνει αν είναι καλό ή κακό, αλλά και μια βαθύτερη όσο και αμφίβολη γνώση των παιδιών ως αναγνωστών/θεατών, ώστε να προβλέψει την ερμηνεία και τις αντιδράσεις τους. Σημαντική είναι, επομένως, μια λεπτομερής ανάλυση των κειμένων που καθορίζει το κυρίαρχο νόημα, αλλά και διαφωτίζει εναλλακτικά νοήματα. Ιδιαίτερος σημαντική είναι η ανάλυση όσον αφορά τα φύλα, καθώς γυναίκες και άνδρες δεν γεννιόμαστε αλλά γινόμαστε, υιοθετώντας τα πρότυπα του πολιτισμού μέσα στον οποίο μεγαλώνουμε (Ντε Μπωβουάρ, 2006).

Ειδικά ο κινηματογράφος συνδυάζει διαφορετικά συστήματα νοηματοδότησης, την εικόνα που είναι συνήθως ανοιχτή σε διαφορετικές ερμηνείες και εμπεριέχει πολλά στοιχεία, όπως τη διήγηση, την ομιλία, τη μουσική, τις εικόνες και το συνδυασμό τους. Τα κινηματογραφικά κείμενα, επομένως, εμπεριέχουν αποκλίσεις, κενά και αντιθέσεις

2. Τη σκηνοθεσία της ταινίας *Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα* υπογράφει ο Ντέιβιντ Γέιτς και το σενάριο, βασισμένο στο μυθιστόρημα της Τζ. Κ. Ρόουλινγκ με τον ομώνυμο τίτλο, υπογράφει ο Μάικλ Γκόλντεμπεργκ.

3. Οι σύγχρονες φεμινιστικές θεωρίες βασίστηκαν στην ψυχαναλυτική θεωρία, στο έργο φεμινιστριών του δεύτερου κύματος, όπως οι Simone De Beauvoir, Luce Irigaray, και Teresa De Lauretis, αλλά και στην εξέλιξη του τρίτου κύματος, που έδωσε έμφαση στις προσωπικές επιλογές (McCabe, 2009). Οι φεμινιστικές κινηματογραφικές θεωρίες εξετάζουν αν η εικόνα των γυναικών στις κινηματογραφικές ταινίες υποστηρίζει ή υποσκάπτει πολιτισμικά στερεότυπα που βασίζονται σε δυαδικές αντιθέσεις και συνδέουν τις γυναίκες αποκλειστικά με την παθητικότητα, την αδυναμία, το συναίσθημα, το παράλογο, την τέχνη κ.λπ., ενώ παράλληλα συνδέουν τους άνδρες αποκλειστικά με την υποκειμενικότητα, τη δράση, τη δύναμη, τη λογική, την επιστήμη κ.λπ. (Benshoff & Griffin, 2004).

4. Η θεωρία των ειδών (genre theory) μελετά την καθιέρωση και εξέλιξη των συμβάσεων των κινηματογραφικών ειδών που διέπουν την πλοκή, την παρουσίαση των χαρακτήρων και την αισθητική τους. Οι συμβάσεις αυτές εξετάζονται συχνά και σε σχέση με την ιδεολογία τους, δηλαδή με την παρουσίαση ενός συστήματος αρχών που διέπουν ή θα έπρεπε να διέπουν τον κόσμο (Neale, 2000).

Η αναπαράσταση των φύλων στο μαγικό κινηματογραφικό κόσμο του Χάρι Πότερ*

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό διερευνώνται οι αναπαραστάσεις των φύλων στον κινηματογραφικό κόσμο του Χάρι Πότερ. Αντιλάντας εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία από τις θεωρίες του δεύτερου φεμινιστικού κινήματος και από τη θεωρία των ειδών, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη διάδραση μεταξύ του συστήματος νοηματοδότησης του κινηματογραφικού κειμένου και των πολιτισμικών στερεοτύπων που περιβάλλουν τα φύλα. Στην προοπτική αυτή αναλύονται: η πλοκή της ταινίας, οι τρόποι με τους οποίους κινείται η δράση από τους ήρωες διαφορετικών φύλων και το κατά πόσο οι ήρωες επιβεβαιώνουν ή υποσκάπτουν τα έμφυλα πολιτισμικά στερεότυπα. Αν και ο μαγικός κόσμος μέσα στον οποίο δρουν οι ήρωες είναι συντηρητικός και χαρακτηρίζεται από τη διατήρηση των κοινωνικών τάξεων, των πατριαρχικών αντιλήψεων και από την έλλειψη δημοκρατίας, οι τρεις πρωταγωνιστές της ταινίας αντιστέκονται στον απολυταρχισμό των δασκάλων, στην προπαγάνδα του Υπουργείου, στο διαχωρισμό των τάξεων και στα στερεότυπα για τα φύλα. Στο βαθμό που τα κείμενα είναι ανοιχτά σε ποικίλες αναγνώσεις, η συστηματική και βαθιά ανάλυση ταινιών συνεισφέρει στη δυνατότητα για εναλλακτικές ερμηνείες και πολλαπλές ταυτίσεις σε διαφορετικούς ρόλους για τα παιδιά ως θεατές.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογράφος, ταινίες Χάρι Πότερ, αναπαράσταση, φύλο, φεμινιστικές θεωρίες, θεωρία των ειδών

The representation of gender in the magical film world of Harry Potter

Abstract

The paper looks into the representations of gender in the magical film world of Harry Potter. Using conceptual and methodological tools derived from the theories of second wave feminism

* Το κείμενο αυτό, σε μια πρώτη μορφή, παρουσιάστηκε στην ημερίδα *Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος* που διοργάνωσε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο, στις 30 Μαΐου 2008.

and genre theories, it focuses on the interaction between the systematic production of meaning in the film text and the cultural stereotypes around genders. In this context, it analyses issues regarding the plot of the film, the ways in which action moves forward and whether the main characters confirm or undermine gendered cultural stereotypes. Although the magical world of the film's main characters is conservative with regard to preserving the social classes and a patriarchal ideology and is characterized by a lack of democracy, the three main characters stand up against their teachers' despotism, the Ministry's propaganda, the social class system and gender stereotypes. As these film texts are open to different readings, a systematic and in depth analysis of the films contributes towards the possibility of alternative interpretations and multiple identifications of a child-viewer.

Key words: cinema, Harry Potter movies, representation, gender, feminist theories, genre theory

1. Εισαγωγή

Tόσο η σειρά βιβλίων όσο και η σειρά ταινιών με κεντρικό χαρακτήρα τον Χάρι Πότερ που απευθύνονται κυρίως σε παιδιά αποδείχθηκαν εξαιρετικά δημοφιλείς. Καθώς πολλά παιδιά παρακολουθούν τις ταινίες, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η ανάλυση της αναπαράστασης των φύλων¹ στην παιδική ηλικία, της άμεσης ή έμμεσης προβολής δηλαδή των ρόλων και των χαρακτηριστικών των αγοριών και των κοριτσιών που οι ταινίες προτείνουν ως «φυσικά» ή «θετικά». Θα ήταν, βέβαια, ιδιαίτερα ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στο μυθιστορηματικό και το φιλικό κείμενο, αλλά καθώς η έκταση ενός άρθρου είναι περιορισμένη, θα αρκεστούμε στην κινηματογραφική ανάλυση των φύλων και θα εστιάσουμε στην τελευταία ταινία, όπου η πλοκή και οι χαρακτήρες έχουν εξελιχθεί περισσότερο. Η ανάλυση της αναπαράστασης των φύλων στην ταινία *Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα* (*Harry Potter and the Order of the*

1. Στα αγγλικά χρησιμοποιούνται οι όροι «sex» και «gender». Ο όρος «sex» αναφέρεται στο βιολογικό φύλο που καθορίζεται από τα χρωμοσώματα. Ο όρος «gender» αναφέρεται στους κοινωνικούς, ιστορικούς και πολιτισμικούς ρόλους που έχουν συνδεθεί με τα φύλα (Benshoff & Griffin, 2004). Στα ελληνικά οι όροι αποδίδονται περιφραστικά, ως «βιολογικό φύλο» (sex) και «κοινωνικό φύλο» (gender). Παρόλο που η απόδοση αυτή καθιστά εμφανή το ρόλο των κοινωνικών ιδεολογιών και στερεοτύπων, δεν αναφέρεται άμεσα στη βαθιά επιρροή της γλώσσας και του πολιτισμού. Πρόσφατα, στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «φύλο» για το βιολογικό φύλο και «γένος» για την πολιτισμική ταυτότητα ενός φύλου (Κακλαμανίδου, 2007: 29). Η χρήση αυτής της ορολογίας επιτρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα για τα φύλα, καθώς και την αναφορά σε περισσότερα φύλα/γένη από τα δύο βιολογικά. Ωστόσο, η ορολογία αυτή μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στον/στην αναγνώστη/-στρια, επειδή δεν έχει καθιερωθεί και επειδή ο όρος «γένος» παραπέμπει και σε άλλες έννοιες, όπως αυτή του είδους. Επομένως, στο άρθρο αυτό χρησιμοποιείται ο όρος «φύλο», αλλά έμφαση δίδεται στους κοινωνικούς και ιστορικούς ρόλους και στην πολιτισμική εικόνα κάθε φύλου.

Phoenix, 2007)² θα βασισθεί στην ανάλυση της πλοκής, της δομής της ιστορίας, αλλά και στη χρήση της κινηματογραφικής γλώσσας. Η ταινία θα αναλυθεί στο πλαίσιο των σύγχρονων φεμινιστικών κινηματογραφικών θεωριών³ αλλά και της θεωρίας των ειδών.⁴

Πριν από την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου, ωστόσο, θα πρέπει να καθοριστούν οι στόχοι της ανάλυσης ενός κινηματογραφικού κειμένου για παιδιά. Κατ' αρχάς, αξίζει να σημειωθεί ότι η κινηματογραφική θεωρία για τον παιδικό κινηματογράφο είναι ακόμη καινούριος τομέας. Ως παιδικός κινηματογράφος μπορεί να οριστεί ο κινηματογράφος που γίνεται από παιδιά ή με πρωταγωνιστές παιδιά ή για παιδιά (Κορωνοαίου, 2006). Στην περίπτωση του Χάρι Πότερ ισχύουν οι δύο τελευταίοι ορισμοί. Η θεωρία του παιδικού κινηματογράφου μπορεί να βασισθεί, εν μέρει, στη θεωρία για την παιδική λογοτεχνία ή έστω να λάβει υπόψη την εξέλιξή της. Παρά τις προσπάθειες για τη χρήση της θεωρίας στην κριτική ανάλυση της παιδικής λογοτεχνίας, ο απώτερος σκοπός παρέμενε για δεκαετίες η εύρεση «καλών» βιβλίων για τα παιδιά (Lesnik-Oberstein, 2004). Ωστόσο, οποιαδήποτε προσέγγιση ενός γραπτού ή οπτικοακουστικού κειμένου που απευθύνεται σε παιδιά με αυτό τον απώτερο στόχο βασίζεται σε υποκειμενικά κριτήρια ποιότητας και ηθικής. Επίσης, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός και μοναδικού νοήματος του κειμένου, ώστε να κρίνει αν είναι καλό ή κακό, αλλά και μια βαθύτερη όσο και αμφίβολη γνώση των παιδιών ως αναγνωστών/θεατών, ώστε να προβλέψει την ερμηνεία και τις αντιδράσεις τους. Σημαντική είναι, επομένως, μια λεπτομερής ανάλυση των κειμένων που καθορίζει το κυρίαρχο νόημα, αλλά και διαφωτίζει εναλλακτικά νοήματα. Ιδιαίτερος σημαντική είναι η ανάλυση όσον αφορά τα φύλα, καθώς γυναίκες και άνδρες δεν γεννιόμαστε αλλά γινόμαστε, υιοθετώντας τα πρότυπα του πολιτισμού μέσα στον οποίο μεγαλώνουμε (Ντε Μπωβουάρ, 2006).

Ειδικά ο κινηματογράφος συνδυάζει διαφορετικά συστήματα νοηματοδότησης, την εικόνα που είναι συνήθως ανοιχτή σε διαφορετικές ερμηνείες και εμπεριέχει πολλά στοιχεία, όπως τη διήγηση, την ομιλία, τη μουσική, τις εικόνες και το συνδυασμό τους. Τα κινηματογραφικά κείμενα, επομένως, εμπεριέχουν αποκλίσεις, κενά και αντιθέσεις

2. Τη σκηνοθεσία της ταινίας *Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα* υπογράφει ο Ντέιβιντ Γέιτς και το σενάριο, βασισμένο στο μυθιστόρημα της Τζ. Κ. Ρόουλινγκ με τον ομώνυμο τίτλο, υπογράφει ο Μάικλ Γκόλντεμπεργκ.

3. Οι σύγχρονες φεμινιστικές θεωρίες βασίστηκαν στην ψυχαναλυτική θεωρία, στο έργο φεμινιστριών του δεύτερου κύματος, όπως οι Simone De Beauvoir, Luce Irigaray, και Teresa De Lauretis, αλλά και στην εξέλιξη του τρίτου κύματος, που έδωσε έμφαση στις προσωπικές επιλογές (McCabe, 2009). Οι φεμινιστικές κινηματογραφικές θεωρίες εξετάζουν αν η εικόνα των γυναικών στις κινηματογραφικές ταινίες υποστηρίζει ή υποσκάπτει πολιτισμικά στερεότυπα που βασίζονται σε δυαδικές αντιθέσεις και συνδέουν τις γυναίκες αποκλειστικά με την παθητικότητα, την αδυναμία, το συναίσθημα, το παράλογο, την τέχνη κ.λπ., ενώ παράλληλα συνδέουν τους άνδρες αποκλειστικά με την υποκειμενικότητα, τη δράση, τη δύναμη, τη λογική, την επιστήμη κ.λπ. (Benshoff & Griffin, 2004).

4. Η θεωρία των ειδών (genre theory) μελετά την καθιέρωση και εξέλιξη των συμβάσεων των κινηματογραφικών ειδών που διέπουν την πλοκή, την παρουσίαση των χαρακτήρων και την αισθητική τους. Οι συμβάσεις αυτές εξετάζονται συχνά και σε σχέση με την ιδεολογία τους, δηλαδή με την παρουσίαση ενός συστήματος αρχών που διέπουν ή θα έπρεπε να διέπουν τον κόσμο (Neale, 2000).

και μπορούν να ερμηνευθούν με διαφορετικούς τρόπους (De Lauretis, 1984). Ωστόσο, η ιδεολογία του κειμένου, ένα ιεραρχημένο σύνολο ιδεών και αξιών που αφορά το πώς είναι ή πώς πρέπει να είναι ο κόσμος (Bignell, 2008), είναι εγγεγραμμένη στους κώδικες που χρησιμοποιεί, ανεξαρτήτως της υποκειμενικής ανάγνωσης (Lesnik-Oberstein: 2004). Η ανάδειξη της κυρίαρχης ιδεολογίας του κειμένου αλλά και των αντιθέσεων που το καθιστούν ανοιχτό και σε άλλες ερμηνείες μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας προσπάθειας να συνειδητοποιήσει το κοινό –σε αυτή την περίπτωση το παιδικό κοινό– τη λειτουργία των κινηματογραφικών κωδίκων ή/και να αντισταθεί στο κυρίαρχο νόημα.

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην ανάλυση των αφηγηματικών δομών και της κινηματογραφικής γλώσσας του οπτικοακουστικού κειμένου, με στόχο τη διερεύνηση της αναπαράστασης των φύλων σε αυτό και επομένως της ιδεολογίας του, δηλαδή, ενός συνόλου ιεραρχημένων ιδεών και αξιών για το πώς είναι ή θα έπρεπε να είναι ο κόσμος. Έτσι, ένα οπτικοακουστικό κείμενο μπορεί να υποστηρίζει ή να υποσκάπτει την πατριαρχία. Μπορεί επίσης να υποστηρίζει ή να υποσκάπτει τα πολιτισμικά στερεότυπα για τα φύλα, καθώς στο δυτικό πολιτισμό παραδοσιακά το ανδρικό και το γυναικείο φύλο έχουν δομηθεί ως αντιθετικά δίπολα. Σύμφωνα με τα αντιθετικά δίπολα που δόμησε ο πατριαρχικός πολιτισμός, η θηλυκότητα σχετίζεται με το μικρόσωμο μέγεθος, τη σιωπή, την παθητικότητα, το συναίσθημα, την ανατροφική, την έλλειψη επιθετικότητας, την εξάρτηση και την αδυναμία. Αντίστοιχα η αρρενωπότητα, όπως ορίζεται από την πατριαρχία, σχετίζεται με το μεγάλοσωμο μέγεθος, τη δυνατή φωνή, τη δράση, την ψυχραιμία επιθετικότητα και τις ικανότητες δυναμικής ηγεσίας (Benshoff & Griffin, 2004). Ο αφηγηματικός κινηματογράφος τοποθετείται σε σχέση με αυτά τα αντιθετικά δίπολα, παρουσιάζοντάς τα είτε ως «φυσικά» ή «επιθυμητά», είτε παρωδώντας τα ή επικρίνοντάς τα, είτε παρουσιάζοντας άλλες εναλλακτικές ταυτότητες φύλων. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί και ότι το κοινό –νήλικο ή ανήλικο– μπορεί να αντισταθεί στη θέση του κειμένου για τα στερεότυπα, δηλαδή στην ιδεολογία του ή να την εκλάβει διαφορετικά, καθώς όταν παρακολουθούμε μια ταινία δεν την παρακολουθούμε ως παθητικοί δέκτες αλλά ως υποκείμενα που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία νοηματοδότησής της (MacCabe, 1986).

2. Ο ρόλος της αφήγησης και του είδους στη διαμόρφωση της ιδεολογίας του κειμένου.

Με μια πρώτη ματιά, οι ταινίες του Χάρι Πότερ φαίνονται γενικώς συντηρητικά κείμενα και η κριτική τα έχει καταδικάσει ακόμη και ως προτροπές για παγανισμό, προβάλλοντας ως κύρια επιχειρήματα ότι οι κεντρικοί χαρακτήρες χρησιμοποιούν τη μαγεία για να ξεπεράσουν εμπόδια και ότι η ικανότητα χρήσης της μαγείας προβάλλεται ως κάτι απτό και θετικό. Με βάση λοιπόν το θέμα και την αφήγηση, τα βιβλία και οι ταινίες με ήρωα το νεαρό μάγο Χάρι Πότερ έχουν κατηγορηθεί ως αντιχριστιανικά και ως έμμεση προτροπή στη μαγεία (Abanes, 2005). Ωστόσο, μια τέτοια κριτική άποψη δεν λαμβάνει υπόψη τη βασική σύμβαση όλων των μυθοπλαστικών κινηματογραφικών ταινιών, δηλαδή, ότι δεν μπορούν να θεωρηθούν μέρος του πραγματι-

και μπορούν να ερμηνευθούν με διαφορετικούς τρόπους (De Lauretis, 1984). Ωστόσο, η ιδεολογία του κειμένου, ένα ιεραρχημένο σύνολο ιδεών και αξιών που αφορά το πώς είναι ή πώς πρέπει να είναι ο κόσμος (Bignell, 2008), είναι εγγεγραμμένη στους κώδικες που χρησιμοποιεί, ανεξαρτήτως της υποκειμενικής ανάγνωσης (Lesnik-Oberstein: 2004). Η ανάδειξη της κυρίαρχης ιδεολογίας του κειμένου αλλά και των αντιθέσεων που το καθιστούν ανοιχτό και σε άλλες ερμηνείες μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας προσπάθειας να συνειδητοποιήσει το κοινό –σε αυτή την περίπτωση το παιδικό κοινό– τη λειτουργία των κινηματογραφικών κωδίκων ή/και να αντισταθεί στο κυρίαρχο νόημα.

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην ανάλυση των αφηγηματικών δομών και της κινηματογραφικής γλώσσας του οπτικοακουστικού κειμένου, με στόχο τη διερεύνηση της αναπαράστασης των φύλων σε αυτό και επομένως της ιδεολογίας του, δηλαδή, ενός συνόλου ιεραρχημένων ιδεών και αξιών για το πώς είναι ή θα έπρεπε να είναι ο κόσμος. Έτσι, ένα οπτικοακουστικό κείμενο μπορεί να υποστηρίζει ή να υποσκάπτει την πατριαρχία. Μπορεί επίσης να υποστηρίζει ή να υποσκάπτει τα πολιτισμικά στερεότυπα για τα φύλα, καθώς στο δυτικό πολιτισμό παραδοσιακά το ανδρικό και το γυναικείο φύλο έχουν δομηθεί ως αντιθετικά δίπολα. Σύμφωνα με τα αντιθετικά δίπολα που δόμησε ο πατριαρχικός πολιτισμός, η θηλυκότητα σχετίζεται με το μικρόσωμο μέγεθος, τη σιωπή, την παθητικότητα, το συναίσθημα, την ανατροφική, την έλλειψη επιθετικότητας, την εξάρτηση και την αδυναμία. Αντίστοιχα η αρρενωπότητα, όπως ορίζεται από την πατριαρχία, σχετίζεται με το μεγάλοσωμο μέγεθος, τη δυνατή φωνή, τη δράση, την ψυχραιμία επιθετικότητα και τις ικανότητες δυναμικής ηγεσίας (Benshoff & Griffin, 2004). Ο αφηγηματικός κινηματογράφος τοποθετείται σε σχέση με αυτά τα αντιθετικά δίπολα, παρουσιάζοντάς τα είτε ως «φυσικά» ή «επιθυμητά», είτε παρωδώντας τα ή επικρίνοντάς τα, είτε παρουσιάζοντας άλλες εναλλακτικές ταυτότητες φύλων. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί και ότι το κοινό –νήλικο ή ανήλικο– μπορεί να αντισταθεί στη θέση του κειμένου για τα στερεότυπα, δηλαδή στην ιδεολογία του ή να την εκλάβει διαφορετικά, καθώς όταν παρακολουθούμε μια ταινία δεν την παρακολουθούμε ως παθητικοί δέκτες αλλά ως υποκείμενα που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία νοηματοδότησής της (MacCabe, 1986).

2. Ο ρόλος της αφήγησης και του είδους στη διαμόρφωση της ιδεολογίας του κειμένου.

Με μια πρώτη ματιά, οι ταινίες του Χάρι Πότερ φαίνονται γενικώς συντηρητικά κείμενα και η κριτική τα έχει καταδικάσει ακόμη και ως προτροπές για παγανισμό, προβάλλοντας ως κύρια επιχειρήματα ότι οι κεντρικοί χαρακτήρες χρησιμοποιούν τη μαγεία για να ξεπεράσουν εμπόδια και ότι η ικανότητα χρήσης της μαγείας προβάλλεται ως κάτι απτό και θετικό. Με βάση λοιπόν το θέμα και την αφήγηση, τα βιβλία και οι ταινίες με ήρωα το νεαρό μάγο Χάρι Πότερ έχουν κατηγορηθεί ως αντιχριστιανικά και ως έμμεση προτροπή στη μαγεία (Abanes, 2005). Ωστόσο, μια τέτοια κριτική άποψη δεν λαμβάνει υπόψη τη βασική σύμβαση όλων των μυθοπλαστικών κινηματογραφικών ταινιών, δηλαδή, ότι δεν μπορούν να θεωρηθούν μέρος του πραγματι-

κού κόσμου, να ταυτισθούν ή να εξισωθούν με αυτόν, καθώς η πραγματικότητα προϋποθέτει την παρουσία, ενώ στον κινηματογράφο βλέπουμε μόνο εικόνες των αντικειμένων, ενώ τα ίδια τα αντικείμενα απουσιάζουν (Metz, 2004). Ειδικότερα, οι ταινίες περιπέτειας, όπως και όλα τα είδη, βασίζονται σε προκαθορισμένες συμβάσεις στις οποίες θα αναφερθώ παρακάτω και επομένως η παρακολούθησή τους προϋποθέτει τη «συμφωνία» κοινού και δημιουργών ότι πρόκειται για έναν κόσμο που λειτουργεί με διαφορετικούς κανόνες από τον πραγματικό. Ο μαγικός αυτός κόσμος, ωστόσο, λειτουργεί σύμφωνα με κάποια συστήματα αξιών.

Ο Χάρι Πότερ, ορφανός και μεγαλωμένος από τους θεούς του χωρίς αγάπη, μαθαίνει στην ηλικία των έντεκα ετών ότι είναι μάγος και ότι έχει γίνει δεκτός στο Χόγκγουαρτς, στο σχολείο μαγείας. Εκεί συναντά τον καλόκαρδο Ρόναλντ και την έξυπνη Ερμιόνη που γίνονται φίλοι του, το μεγάλο μάγο και διευθυντή Ντάμπλντορ και έναν κόσμο καλών και κακών μάγων, γιγάντων, ξωτικών, κενταύρων, γοργονανθρώπων κ.λπ.. Μαθαίνει, επίσης, ότι οι γονείς του σκοτώθηκαν από τον κακό μάγο Βόλντεμορτ, αλλά, επειδή η μητέρα του θυσιάστηκε για να ζήσει ο Χάρι, ο Βόλντεμορτ εξαφανίστηκε όταν προσπάθησε να σκοτώσει και τον ίδιο. Με τη βοήθεια των φίλων του και με την υποστήριξη του Ντάμπλντορ, αλλά παραβαίνοντας τους κανόνες του σχολείου, ο Χάρι βρίσκεται σε κάθε ταινία αντιμέτωπος με τον Βόλντεμορτ που επιστρέφει.

Θα πρέπει καταρχάς να σημειωθεί η ύπαρξη ενός καθολικού συντηρητισμού στο μαγικό κόσμο του Χάρι Πότερ, με την έννοια της συντήρησης των κοινωνικών τάξεων, της πατριαρχίας και της έλλειψης δημοκρατίας. Ο κόσμος των μάγων είναι απόλυτα διαχωρισμένος ταξικά –τα ξωτικά και οι γίγαντες γίνονται φίλοι με έναν μάγο, όπως ο Πότερ, αλλά είναι και θα παραμείνουν υποδουλωμένοι στους μάγους. Παρότι ο παραλληλισμός των μαγικών πλασμάτων με πραγματικούς ανθρώπους φαίνεται ίσως προβληματικός (Gupta, 2003), υπάρχουν και άλλα στοιχεία που συνάδουν στο χαρακτηρισμό του συγκεκριμένου μυθολογικού κόσμου ως ενός μη δημοκρατικού κόσμου. Η εξουσία των δασκάλων είναι απόλυτη. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η τιμωρία που επέβαλε η Άμπριτζ, ως δασκάλα τοποθετημένη στο Χόγκγουαρτς από τον Υπουργείο Μαγείας, χαράσσοντας με τρόπο μαγικό λέξεις στο χέρι του Χάρι –μια σωματική τιμωρία που έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπλέον, η επιβολή της δικαιοσύνης στους εγκληματίες που φρουρούνται από τους Παράφρονες είναι απάνθρωπη, καθώς η παρουσία τους εξαλείφει κάθε ανθρώπινο συναίσθημα χαράς. Αισθητή είναι, επίσης, η έλλειψη πολυφωνίας, καθώς υπάρχει μόνο μία επίσημη εφημερίδα και αυτή ελέγχεται από το Υπουργείο Μαγείας. Απόδειξη της έλλειψης δημοκρατίας είναι και το γεγονός ότι δεν είναι εμφανής ο διαχωρισμός εκτελεστικής και δικαστικής εξουσίας, καθώς στην ταινία που θα αναλυθεί, ο Χάρι δικάζεται από τον Υπουργό και τη δημογεροντία και όχι από ανεξάρτητους δικαστές. Παρατηρείται, ακόμη, ότι οι θέσεις στην κεφαλή της ιεραρχίας, τόσο στο Υπουργείο όσο και στο Χόγκγουαρτς καταλαμβάνονται από άντρες. Επίσης, η συντηρητική πλειονότητα των μαγισσών και μάγων είναι λευκοί, ενώ επιλέγεται ένας λευκός άνδρας ως κεντρικός ήρωας, σύμφωνα και με τις συμβάσεις του δυτικού κινηματογράφου και ειδικότερα της παράδοσης των ταινιών περιπέτειας και δράσης. Με μια πρώτη ματιά, οι επιλογές αυτές αποτελούν ενδείξεις ότι πρόκειται για ένα βαθειά συντηρητικό κείμενο από κάθε άποψη.

Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι τρεις πρωταγωνιστές αντιστέκονται στον απολυταρχισμό των δασκάλων, στην προπαγάνδα του Υπουργείου, στο διαχωρισμό των τάξεων και στα στερεότυπα για τα φύλα. Σε κάθε ταινία, το κοινό καλείται να ταυτισθεί κυρίως με τους κεντρικούς χαρακτήρες και επομένως με τα συστήματα αξιών που αυτοί προσβεύουν. Ιδιαίτερα σημαντικός σε αυτή την αντίσταση που προβάλλουν στο συντηρητισμό του κόσμου τους είναι ο κυρίαρχος ρόλος του κοριτσιού της παρέας. Η Ερμιόνη διαμαρτύρεται εντονότερα για τις μεθόδους της Άμπριτζ, για τη «δουλεία» των ξωτικών, για την ανάμειξη του Υπουργείου στο σχολείο και παράλληλα αναγνωρίζεται ως έξυπνη, λογική και ψυχραιμη από τους φίλους και τους δασκάλους της. Παραδοσιακά, ο στίβος της δημόσιας ζωής αλλά και οι πνευματικές αρετές της εξυπνάδας, της λογικής και της ψυχραιμίας σχετίζονται με το ανδρικό φύλο, αλλά τα στερεότυπα εδώ ανατρέπονται.

Η υποστήριξη ή η ανατροπή της πατριαρχικής ιδεολογίας και των στερεοτύπων για τα φύλα σχετίζεται και με το είδος των ταινιών περιπέτειας. Βεβαίως, τα μυθιστορήματα και οι ταινίες περιέχουν πολλές αναφορές σε άλλα κείμενα και αποτελούν ένα μείγμα ειδών. Οι συμβάσεις των διαφορετικών ειδών που διακρίνονται σε κάποια ταινία (ταινία περιπέτειας και φαντασίας, γοτθική ταινία τρόμου, ταινία σχολείου) και η λειτουργία τους στην ταινία είναι ένας χρήσιμος άξονας ανάλυσης της αναπαράστασης των φύλων. Οι ταινίες του Χάρι Πότερ είναι «σχολικές ταινίες» που ακολουθούν την ένταξη ενός «διαφορετικού» παιδιού ή εφήβου στην κοινωνική ομάδα του σχολείου. Καθώς όμως οι περιπέτειες του Χάρι Πότερ και οι μάχες του με τον Βόλντεμορτ αποτελούν τον κύριο άξονα διάρθρωσης της πλοκής, οι ταινίες χαρακτηρίζονται κυρίως ταινίες περιπέτειας και δράσης. Ακολουθώντας τις συμβάσεις του είδους, οι συγκεκριμένες ταινίες εξιστορούν τις περιπέτειες ενός μοναχικού ήρωα με υπεράνθρωπες δυνάμεις που υπερνικά όλα τα εμπόδια, κινείται έξω από το κοινωνικό σύστημα, παραβαίνει τις εντολές του Υπουργείου και τους κανόνες του σχολείου και ξεπερνά τους κινδύνους σε έναν φανταστικό κόσμο όπου οι δομές του κοινωνικού συστήματος δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την απειλή του κακού (Pinel, 2004). Οι ταινίες περιπέτειας έχουν συσχετισθεί παραδοσιακά με άνδρες πρωταγωνιστές, ενώ οι γυναίκες αποτελούν συχνά αντικείμενο του βλέμματος, κίνητρο ή βραβείο του πρωταγωνιστή (Mulvey, 1989). Μόνο τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει συχνότερο φαινόμενο να πρωταγωνιστούν γυναίκες σε ταινίες δράσης και περιπέτειας του δυτικού κινηματογράφου (Tasker, 1993). Η Ερμιόνη, αν και δεν έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ταινία, εντούτοις δεν αποτελεί και αντικείμενο του βλέμματος ή βραβείο του Χάρι, αλλά αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού του και συχνά λύνει τα μυστήρια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή σώζει τον Χάρι και τον Ρον, π.χ. τους γλιτώνει από ένα φυτό που τους πνίγει, βρίσκει ότι τους μαθητές και τις μαθήτριες του Χόγκγουαρτς μαρμαρώνει ένας βασιλόσκκος και γλυτώνει τον Χάρι από την Άμπριτζ που θέλει να τον βασανίσει. Η συμβολή της Ερμιόνης είναι καθοριστική, αλλά σύμφωνα με τις συμβάσεις του είδους, ο Χάρι λειτουργεί όλο και περισσότερο ως μονάδα. Ο Χάρι Πότερ έχει χαρακτηριστεί ως ρομαντικός ήρωας –ανώτερος σε ικανότητες και ηθική από τους κοινούς ανθρώπους –αλλά και με στοιχεία που παραπέμπουν σε ένα οποιοδήποτε αγόρι, ενώ η Ερμιόνη είναι απλά η βοηθός του Χάρι –προέκταση των ικανοτήτων και των βοηθημάτων του, όπως συμβαίνει συχνά σε ιστορίες με άνδρες ήρωες (Nikolajeva, 2003).

Βεβαίως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ίδρυση του Στρατού του Ντάμπλντορ είναι ιδέα και απόφαση της Ερμιόνης. Η Ερμιόνη επίσης νικά το Ρόναντι στη μάχη στο μάθημα και επιβάλλεται στο γίγαντα Γκρόουπ όταν την αρπάζει, διατηρώντας την ψυχραιμία της και επιδεικνύοντας πυγμή. Επομένως, είναι έξυπνη, συναισθηματική, αλλά και θαρραλέα, συγκεράζοντας επιτυχημένα αρρενωπά και θηλυκά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η ταινία σπάει τις συμβάσεις των ταινιών του κλασικού Χόλιγουντ, αλλά και των ταινιών δράσης, καθώς η Ερμιόνη κινεί τη δράση, αναλαμβάνοντας τη συγκρότηση του στρατού του Ντάμπλντορ και επομένως την αυτοοργάνωση και την αυτοπροστασία των μαθητών, αντί να μετατρέπεται σε θέαμα, κίνητρο ή σε βραβείο του πρωταγωνιστή, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Επιπλέον, παρόλο που η ταινία *Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα* είναι περιπέτεια, ταινία φαντασίας και δράσης, η σωματική αντοχή και δύναμη είναι δευτερεύουσες, καθώς οι μάχες κρίνονται σύμφωνα με τη δύναμη της μαγείας. Επομένως, οι γυναίκες μπορούν να λάβουν μέρος στη μάχη ως ισάξιες αντίπαλοι, αλλά ο ρόλος της Ερμιόνης φαίνεται να δομείται ως κεντρικός στην πρώτη ταινία και να συρρικνώνεται αργότερα. Ενώ η Ερμιόνη συνεισφέρει σημαντικά στην αναμέτρηση με τον Βόλντεμορτ στην πρώτη ταινία, *Ο Χάρι Πότερ και η Φιλοσοφική Λίθος* (*Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, 2001)⁵, γιατί εκείνη γνωρίζει τα ξόρκια και μπορεί να τα πραγματοποιήσει, ο Χάρι γίνεται δάσκαλος στην ταινία *Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα* και μαθαίνει ξόρκια στην Ερμιόνη και στους άλλους. Από απροσπάτετο αγόρι γίνεται ο ήρωας που παλεύει ενάντια στο σύστημα, στο Υπουργείο Μαγείας που δεν αποδέχεται την επιστροφή του Βόλντεμορτ, στην Άμπριτζ που βασανίζει τους μαθητές για να αποκρύψει αυτή την αλήθεια αλλά και σε ένα σχολείο που άκριτα υιοθετεί τους απόλυτους κανόνες των διδασκόντων, ευνουχίζοντας τους μαθητές. Αν ο Χάρι Πότερ αναλαμβάνει όλο και σημαντικότερο ρόλο στο Χόγκγουαρτς και γενικά στον κόσμο των μάγων, η Ερμιόνη ακολουθεί σχεδόν αντίστροφη πορεία από αυτή του Χάρι. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη δεύτερη ταινία *Ο Χάρι Πότερ και η Κάμαρα με τα Μυστικά* (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, 2002)⁶, η Ερμιόνη δίνει τη λύση στο αίνιγμα, αλλά μένει εκτός δράσης για το μεγαλύτερο μέρος της, καθώς έχει πειρώσει. Και στην τέταρτη ταινία *Ο Χάρι Πότερ και το Κύπελλο της Φωτιάς* (*Harry Potter and the Goblet of fire*, 2005)⁷, ο Χάρι μένει μόνος για το μεγαλύτερο μέρος της, λόγω του καβγά με τον Ρον και του μαθητικού διαγωνισμού. Όλο και περισσότερο, οι φίλοι του περνούν σε δεύτερο πλάνο και οι ρόλοι των φύλων γίνονται πιο στερεοτυπικοί.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι ο ρόλος της συρρικνώνεται και η Ερμιόνη μεγαλώνει σε έναν πατριαρχικό κόσμο, δεν χάνει τη φωνή και την αυτοπεποίθησή της, πρό-

5. Τη σκηνοθεσία της ταινίας *Ο Χάρι Πότερ και η Φιλοσοφική Λίθος* υπογράφει ο Κρις Κολόμπους, ενώ το σενάριο, βασισμένο πάλι στο μυθιστόρημα της Τζ. Κ. Ρόουλιγκ με τον ομώνυμο τίτλο, υπογράφει ο Στιβ Κλόουβς.

6. Τη συγκεκριμένη ταινία σκηνοθετεί ο Κρις Κολόμπους και το σενάριο γράφει ξανά ο Στιβ Κλόουβς.

7. Τη σκηνοθεσία της ταινίας *Ο Χάρι Πότερ και το Κύπελλο της Φωτιάς* υπογράφει ο Μάικ Νιούελ και το σενάριο, βασισμένο στο μυθιστόρημα της Τζ. Κ. Ρόουλιγκ με τον ομώνυμο τίτλο, υπογράφει ο Στιβ Κλόουβς.

βλημα που οι ψυχολόγοι και θεωρητικοί εντοπίζουν κυρίως στην εφηβεία. Αντιθέτως, η εφαρμογή των γνώσεών της αναγνωρίζεται ως πολύτιμη (Dresang, 2002). Ενώ δηλαδή η Ερμιόνη περνά σε δεύτερο πλάνο, τόσο σε επίπεδο αφήγησης όσο και εντός του κινηματογραφικού κώδικα, όπως θα αποδειχθεί παρακάτω, υπάρχουν σημεία στα οποία προβάλλεται ή τα οποία υποσκάπτουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του γυναικείου φύλου.

Σε μια ταινία με πολλούς χαρακτήρες, σημαντικό ρόλο στην αναπαράσταση των φύλων παίζουν και οι δευτερεύοντες χαρακτήρες. Τόσο οι Γουϊζλι, οι γονείς και τα αδέρφια του φίλου του, Ρόναλντ, που προβάλλονται ως ιδεατή οικογένεια και συχνά φιλοξενούν τον Χάρι και τον φροντίζουν, αναλαμβάνοντας έτσι το ρόλο μιας δεύτερης θεϊκής οικογένειας, όσο και οι θείοι του Χάρι που αποτελούν καρικατούρες παραδοσιακών ρόλων, με τη μητέρα να αναλαμβάνει το σπίτι και τα παιδιά, και τον πατέρα να δουλεύει. Αν και η επιλογή αυτή από μόνη της δεν είναι ενδεικτική μιας πατριαρχικής ιδεολογίας, όπως προαναφέρθηκε, καμία γυναίκα δεν παρουσιάζεται σε ανώτατη θέση σε οποιαδήποτε ιεραρχία. Η ΜακΓκόναγκαλ αποτελεί το πρότυπο της σοφής και δίκαιης καθηγήτριας, αλλά ο ρόλος της περιορίζεται συνήθως στη θέση της βοηθού του σοφού διευθυντή του Χόγκγουαρτς, Ντάμπλντορ.

Η καρικατούρα της υφυπουργού-καθηγήτριας Άμπριτζ, ντυμένη πάντα στα ροζ, πλαισιωμένη από πορσελάνινα πιάτα με ζωγραφισμένες γάτες και μονίμως μ' ένα παγωμένο χαμόγελο που κρύβει την κακία της δεν είναι διαφορετική από τις Γαλλίδες μαθήτριες της τέταρτης ταινίας, *Ο Χάρι Πότερ και το Κύπελλο της Φωτιάς*, που αναστέναζαν και σκορπούσαν πέταλα κατά την είσοδό τους στο Χόγκγουαρτς. Οι Γαλλίδες μαθήτριες αποτελούσαν μια έμμεση παρωδία, καθώς ήταν πολύ διαφορετικές από τις μαθήτριες του Χόγκγουαρτς και η αναπαράστασή τους ήταν υπερβολική. Οι μαθήτριες του Χόγκγουαρτς είναι ντυμένες με μαύρους μανδύες και γραβάτες, όπως και οι συμμαθητές τους, ενώ οι Γαλλίδες φορούν γαλάζιες εσάρπες και φούστες και η στάση των σωμάτων καθώς και η όλη συμπεριφορά τους είναι επιτηδευμένες. Στην περίπτωση της Άμπριτζ, υπάρχει και πάλι ο ενδυματολογικός διαχωρισμός, καθώς φοράει ροζ φόρεμα και ζακέτα, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες διδάσκουσες που φορούν και αυτές τους μαύρους μανδύες και υπάρχει ξανά μια υπερβολή στην αναπαράστασή της, εμφανής στους ροζ τοίχους του γραφείου της, στα δεκάδες πορσελάνινα πιάτα με γάτες που το διακοσμούν και στη ροζ ζάχαρη που βάζει στο τσάι της. Αλλά η ταινία προχωρά και ένα βήμα παραπέρα, συνδέοντας αυτή την υπερβολική αναπαράσταση με τον απάνθρωπο χαρακτήρα της και ανατρέποντας τη στερεοτυπική απεικόνιση της ήπιας, τρυφερής και μητρικής γυναίκας – χαρακτηριστικό άλλωστε είναι ότι λίγο πριν το τέλος αναφωνεί ότι μισεί τα παιδιά.

3. Ο ιδεολογικός ρόλος του κινηματογραφικού κώδικα στην αναπαράσταση φύλων: ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα

Πέρα από την πλοκή που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την κυρίαρχη ιδεολογία του κειμένου, αλλά και τα σημεία που προσελκύουν διαφορετικές ερμηνείες, καθοριστικό ρό-

λο παίζει ο κινηματογραφικός κώδικας. Θα αναλυθεί διεξοδικά μια από τις τελευταίες σκηνές της ταινίας *Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα*, όπου βλέπουμε μια ομάδα αγοριών και κοριτσιών σε δράση. Στη συγκεκριμένη ταινία ο κακός μάγος Βόλντεμορτ, που σκότωσε τους γονείς του Χάρι, έχει αναστηθεί και συγκεντρώνει τους οπαδούς του. Το Υπουργείο Μαγείας δεν θέλει να το παραδεχθεί και παρεμβαίνει στο Χόγκγουαρτς, όπου η υφυπουργός εγκαθιστά ένα απολυταρχικό καθεστώς τρόμου και διώχνει τον Ντάμπλντορ –τον ισχυρό μάγο διευθυντή του Χόγκγουαρτς. Πριν από αυτήν τη σκηνή, ο Χάρι –που έχει μια ισχυρή πνευματική σύνδεση με τον Βόλντεμορτ– τον έχει δει τηλεπαθητικά να επιτίθεται στο νονό του. Αποφασίζει να τον σώσει και τον ακολουθούν οι φίλοι του. Αξίζει αρχικά να σημειωθεί ότι η Ερμιόνη καταφέρνει να ξεφορτωθούν την Άμπριτζ παρασέρνοντάς τη στο Μαγικό Δάσος και να σώσει έτσι τον Χάρι, ενώ ένα άλλο κορίτσι, η Λούνα, βρίσκει τρόπο να μεταβούν στο Υπουργείο Μαγείας, στο Λονδίνο, όπου εικάζεται ότι βρίσκεται ο νονός του Χάρι. Στις σκηνές δηλαδή που προηγούνται, τα κορίτσια βρίσκουν λύσεις που κινούν τη δράση. Στο Υπουργείο βρίσκουν μια προφητεία για τον Χάρι Πότερ και τον Βόλντεμορτ και συναντούν τους οπαδούς του τελευταίου.

Έτσι, σε μια από τις τελευταίες σκηνές, που αποδεικνύεται καθοριστική για την έκβαση της πλοκής, παρακολουθούμε τη μάχη του Χάρι και των φίλων του με τους οπαδούς του Βόλντεμορτ. Όταν φτάνουν στο Υπουργείο, ο Χάρι και οι φίλοι του ανακαλύπτουν ότι το όπλο που αναζητούσε ο Βόλντεμορτ είναι μια προφητεία που αφορά αυτόν (τον Βόλντεμορτ) και τον Χάρι. Ο Χάρι την ακούει και πληροφορείται ότι έχει τη δύναμη να εξαφανίσει τον Βόλντεμορτ, καθώς και ότι ο Βόλντεμορτ δεν μπορεί να ζήσει όσο ο ίδιος επιβιώνει και αντίστροφα. Εμφανίζονται τότε οι οπαδοί του Βόλντεμορτ και τα παιδιά αρχικά καταφέρνουν να τους απωθήσουν. Αργότερα όμως, οι οπαδοί του Βόλντεμορτ καταφέρνουν να πιάσουν όλους τους φίλους του Χάρι και εκβιάζουν τον Χάρι να τους δώσει την προφητεία. Αν και ο Ρόναλντ φωνάζει να μην υποχωρήσει, ο Χάρι τους τη δίνει. Εκείνη τη στιγμή καταφάνουν οι καλοί μάγοι, του Τάγματος του Φοίνικα, μεταξύ των οποίων και ο νονός του Χάρι. Η ξαδέρφή του νονού του και οπαδός του Βόλντεμορτ, Μπεατρίς Λεστράντζ, τον σκοτώνει. Λίγο αργότερα εμφανίζεται και ο ίδιος ο Βόλντεμορτ καθώς και ο Ντάμπλντορ που τον νικά σε μια μονομαχία.

Η προφητεία που κρατά στο χέρι του ο Χάρι τον καθιστά ουσιαστικά ισάξιο αντίπαλο του Βόλντεμορτ και επιβεβαιώνει, από την άποψη της πλοκής, τον κεντρικό του ρόλο. Στο πλάνο αυτό, ο Χάρι είναι μόνος στο κάδρο και αργότερα, μόλις εμφανίζεται ο Μάλφου, οπαδός του Βόλντεμορτ, βλέπουμε την Ερμιόνη αριστερά, τον Χάρι προς το κέντρο και δεξιά, και τους υπόλοιπους πίσω. Καθώς το βλέμμα του θεατή σταματά στο δεξί μέρος της οθόνης, ο Χάρι συνεχίζει να κυριαρχεί (Zettl, 1999). Στα επόμενα πλάνα, η Λεστράντζ έρχεται να ενισχύσει τον Μάλφου και τη βλέπουμε πίσω και αριστερά του. Και από την πλευρά των κακών, την πρωτοκαθεδρία στα πλάνα έχουν οι άνδρες.

Η προφητεία υπενθυμίζει, επίσης, τη θυσία της μητέρας του Χάρι για να τον σώσει και τη «θηλυκή» αξία της υπέρτατης μητρικής αγάπης που προβάλλεται ως η ισχυρότερη μαγεία. Από τη μια πλευρά, μια θηλυκή αξία βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας στον κόσμο του Χάρι Πότερ, από την άλλη, η υπέρτατη αγάπη από την πλευρά της μητέρας και όχι του πατέρα επιβεβαιώνει τους στερεοτυπικούς ρόλους. Επομένως, η αξιολόγηση αυτού του στοιχείου επαφίεται στη φεμινιστική ατζέντα του κάθε αναλυτή, εάν δη-

λαδή πιστεύει ότι προέχει η κατάργηση των στερεοτύπων ή η ισοτιμία μεταξύ ανδρικών και θηλυκών αξιών, όπως αυτά έχουν καθιερωθεί στο δυτικό πολιτισμό.

Με την εμφάνιση της Λεστράντζ, τη θέση της Ερμιόνης αριστερά του Χάρι παίρνει ο Νέβιλ, καθώς η Λεστράντζ είχε βασανίσει τους γονείς του και αυτή η σύνδεση τού αποδίδει σημαντική θέση μέσα στο κάδρο. Αμέσως μετά, φτάνουν και οι υπόλοιποι οπαδοί του Βόλντεμορτ και βλέπουμε τα παιδιά να τους «αποχαυνώνουν» με εντολή του Χάρι. Γενικά, από τη στιγμή της εισόδου των πρώων στο Υπουργείο ο/η θεατής παρακολουθεί τον Χάρι, είτε σε διαφορετικό πλάνο από τους υπόλοιπους, είτε σε κεντρική θέση στη σύνθεση του κάδρου. Δίδεται έτσι έμφαση στην ξεχωριστή του θέση, ενώ η ομάδα των άλλων παιδιών περνά σε υποστηρικτικό ρόλο. Ωστόσο η σκηνή δράσης φωτίζει και τις δυναμικές, εφευρετικές και ψυχραιμες ενέργειες των κοριτσιών της ομάδας. Όσο οι κακοί μάγοι τους κυνηγούν, χρόνος αφιερώνεται και στη συμμαθητριά τους, Λούνα. Η Λούνα αρχικά παρουσιάζεται, στη ταινία, ως ονειροπαρμένο κορίτσι που πιστεύει σε δοξασίες. Αργότερα, αποδεικνύεται μια σημαντική σύμμαχος. Βλέπουμε τον κακό μάγο να τη χτυπά, αλλά η Λούνα, επιδεικνύοντας θάρρος και ψυχραιμία, τον κάνει να αιωρείται, ενώ βρίσκεται μόνη στο κέντρο του κάδρου. Λίγο αργότερα, η Λούνα επιβραβεύει τον Νέβιλ ο οποίος έχει μαρμαρώσει έναν άλλο οπαδό του Βόλντεμορτ και τον τραβά από το χέρι για να τον προστατεύσει, συνεχίζοντας έτσι τη δράση. Αργότερα, ο Νέβιλ της το ανταποδίδει, τραβώντας την από το χέρι για να μη χτυπήσει, και αυτή η αναλογία αποτελεί μια ένδειξη ισοτιμίας στη σχέση τους. Όσο τους κυνηγούν οι κακοί μάγοι, σημαντικός δραματικός χρόνος αφιερώνεται, επίσης και στην Ερμιόνη, η οποία πρωτοτυπεί ρίχνοντας πάνω σ' έναν οπαδό του Βόλντεμορτ τις προφητείες. Πρόκειται για μια χρήση της μαγείας που δείχνει, ξανά, τις ευρείες γνώσεις και την ψυχραιμία της Ερμιόνης, όταν κινδυνεύουν.

Επιπλέον, η μικρή αδερφή του Ρόναλντ, η Τζίνι, προστατεύει ολόκληρη την ομάδα με το ξόρκι «καταστάλιους» και τη βλέπουμε σε κεντρική θέση με την ομάδα πίσω της, στη θέση δηλαδή του Χάρι, και αμέσως μετά, δεξιά στο κάδρο, ενώ παράλληλα το φως από το ραβδί της, η πτώση των γυάλινων σφαιρών με τις προφητείες και ο αέρας που παρασέρνει τα μαλλιά της υποδεικνύουν τη δύναμή της.

Καθώς ο χώρος με τις προφητείες καταστρέφεται από το ξόρκι της Τζίνι, τα παιδιά υποχωρούν και βρίσκονται σ' έναν άλλο χώρο. Βλέπουμε ένα μαύρο σύννεφο να τους πλοιάζει και ο Χάρι τους καλεί να σταθούν πίσω του. Το σύννεφο τους τυλίγει και όταν ο Χάρι απομακρύνεται, όλοι οι φίλοι του κρατούνται όμπροι από τους οπαδούς του Βόλντεμορτ. Το πλάνο με την ομάδα να στέκεται πίσω του είναι ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στη σκηνή και μια συγκεκριμένη δομή δύναμης που τονίζεται όταν ο Χάρι τους καλεί να μπουν πίσω του. Η αδυναμία του ωστόσο να τους προστατέψει υποσκάπτει την παντοδυναμία του Χάρι. Όταν οι οπαδοί του Βόλντεμορτ συλλαμβάνουν τους φίλους του, ο Χάρι βρίσκεται στο κέντρο του χώρου, στο κέντρο του κάδρου και μέσα από τα μάτια του, με υποκειμενικά πλάνα, βλέπουμε τους φίλους γύρω του. Η ανατροπή αυτής της πλοκής ακυρώνει ουσιαστικά την έκβαση της προηγούμενης μάχης και θέτει ξανά τον Χάρι στο κέντρο των εξελίξεων και του κινηματογραφικού χώρου. Η πληθώρα υποκειμενικών πλάνων στον Χάρι αποτελεί, επιπλέον, μια ακόμη πρόσκληση στο κοινό να ταυισθεί μαζί του, καθώς ταυιζόμαστε, πρω-

ταρχικά, με την κάμερα και δευτερευόντως με τους χαρακτήρες, πράγμα που ενισχύεται όταν «βλέπουμε μέσα από τα μάτια τους» (Metz, 2004).

Στις τελευταίες σκηνές της ταινίας, ο νονός του με μια ομάδα καλών μάγων αποπειράται να τους σώσει αλλά τον σκοτώνει η Λεστράντζ, επιτιθέμενη κρυφά –γεγόνος που απαξιώνει τη νίκη της. Και οι δύο ομάδες των ενήλικων μάγων, των καλών και των κακών, περιλαμβάνουν μόνο μία γυναίκα που παίρνει μέρος στη δράση. Η ομάδα των παιδιών περιλαμβάνει τα περισσότερα γυναικεία μέλη, αλλά η σύνθεση των ομάδων των ενήλικων προμηνύει ίσως μικρότερη συμμετοχή των γυναικών στη δράση στο μέλλον. Τελικά, ο Χάρι διασώζεται από τον Ντάμπλντορ που αντιμετωπίζει τον Βόλντεμορτ. Η πιο θεαματική και σημαντική από άποψη πλοκής μάχη ανάμεσα στον πιο ισχυρό καλό και στον πιο ισχυρό κακό μάγο, είναι μάχη μεταξύ δύο ανδρών, τηρώντας έτσι μια από τις βασικές συμβάσεις των ταινιών δράσης. Την πρωτοκαθεδρία, ωστόσο, σε επίπεδο θεάματος δεν έχει η μυϊκή δύναμη, αλλά το φως των ραβδίων τους. Η ικανότητα στη μαγεία, άλλωστε, συσχετίζεται στενά στο κείμενο με την αυτοσυγκέντρωση. Η σύμβαση, με τον τρόπο αυτό, των ταινιών δράσης που δίνει πρωταρχική σημασία στη μυϊκή δύναμη καταρρίπτεται. Ακολουθεί μια εσωτερική πάλη του Χάρι με τον Βόλντεμορτ που έχει διεισδύσει στο μυαλό του, σκηνή που ενισχύει την ιδεολογία ότι οι σπουδαιότερες μάχες είναι οι πνευματικές.

Κατά τη διάρκεια αυτής της εσωτερικής μάχης, η ανάμνηση των φίλων του, της αγκαλιάς της Ερμιόνης και του Σείριου παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη νίκη του ενάντια στο κακό. Τονίζονται ξανά η αγάπη και η συντροφικότητα και το γεγονός ότι ο Χάρι έχει κεντρικό μεν ρόλο στην πλοκή, αποτελεί δε αναπόσπαστο κομμάτι μιας ομάδας. Η δύναμή του προέρχεται και από τις σχέσεις με τους ανθρώπους γύρω του. Η Ερμιόνη έχει μεν υποστηρικτικό ρόλο, αποδεικνύεται δε πολύτιμη σύντροφος ως φίλη και πολύτιμη σύντροφος στη μάχη.

Επομένως, οι γυναίκες δεν εμφανίζονται σε καθαρά στερεοτυπικούς ρόλους, που περιορίζονται στην προσφορά θεάματος και κινήτρων για τον ήρωα. Η συμμετοχή τους στη δράση είναι περιορισμένη, ενώ η αφήγηση και ο οπτικοακουστικός κώδικας τις θέτουν σε δεύτερο πλάνο. Ωστόσο, όπως καταδεικνύει μια λεπτομερής ανάλυση, υπάρχουν στιγμές που πρωταγωνιστούν και όπου η αναπαράστασή τους υποσκάπτει τα πολιτισμικά στερεότυπα για το γυναικείο φύλο. Αλλά και η απόδοση ευαισθησίας και δύναμης που εκπνέει από την αγάπη στον Χάρι υποσκάπτει τα στερεότυπα για το ανδρικό φύλο.

Βεβαίως, η μελέτη της ιδεολογίας του κειμένου σε σχέση με τα φύλα δεν έχει στόχο να αποδώσει ένα και μοναδικό «σωστό» νόημα στο κείμενο, αλλά να ορίσει το κυρίαρχο νόημα καθώς και τις στιγμές ή τις δομές νοηματοδότησης που το καθιστούν ανοιχτό και σε άλλες ερμηνείες. Οι σύγχρονες κινηματογραφικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι δεν δεχόμαστε άκριτα την ιδεολογία του κειμένου και δεν υιοθετούμε πάγια και αυτομάτως το κυρίαρχο νόημα.

Σημαντικό ρόλο στην ταύτισή μας με τις συντηρητικές ή ανατρεπτικές αναπαραστάσεις των φύλων παίζει και η ταύτισή μας με τους χαρακτήρες. Η ταύτιση του κοινού αντιμετωπίστηκε αρχικά ως ταύτιση με οποιαδήποτε ανθρώπινη φιγούρα στην οθόνη και αργότερα ως ταύτιση με χαρακτήρες του ίδιου φύλου. Ωστόσο, οι σύγχρονες κινηματογραφικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια δυναμική και ταυ-

τόχρονα ρευστή διαδικασία που περιλαμβάνει την ταύτιση με δύο ή περισσότερους χαρακτήρες και με χαρακτήρες διαφορετικού φύλου ή σεξουαλικότητας (Neale, 1993). Επομένως, τα κορίτσια θα μπορούσαν και να ταυτισθούν με τον Χάρι, αντί να νιώσουν αποκλεισμένα από τη δράση. Εδώ προκύπτει ένα μεθοδολογικό πρόβλημα, καθώς η σημειολογική και ιδεολογική ανάλυση του κειμένου μπορούν να συνδυασθούν με τα φεμινιστικά αιτήματα για την εκπροσώπηση των γυναικών σε πρωταγωνιστικούς και θετικούς ή μη στερεοτυπικούς ρόλους, αλλά η θεωρία της ταύτισης ανεξαρτήτως του φύλου φαίνεται να αναιρεί τα τελευταία. Από πλευράς μεθοδολογικής προσέγγισης, η ιδεολογία του κειμένου μπορεί να αναδειχθεί με βάση μια πιο συστηματική και λεπτομερή σημειωτική ανάλυση του κειμένου, ενώ η θεωρία της ταύτισης βασίζεται σε γενικότερες παρατηρήσεις.

Αρκεί, ίσως, να σημειωθεί ότι ακόμη και ένα συντηρητικό κείμενο ως προς την αναπαράσταση των φύλων θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά για διαφορετικούς θεατές. Θα μπορούσε το γυναικείο κοινό να ταυτισθεί με τον Χάρι ή μια μερίδα του κοινού να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στα σημεία όπου οι γυναίκες κινούν τη δράση ή κερδίζουν μια μάχη –τα οποία δεν λείπουν από το κείμενο– ή και στην αξία της (μυρικής) αγάπης που προβάλλεται ως η ισχυρότερη μαγεία στο κείμενο και που συνιστά «θηλυκή» αξία.

Η κυρίαρχη ιδεολογία του κειμένου δεν παύει να προβάλλει τους στερεοτυπικούς ρόλους των φύλων. Η φεμινιστική κινηματογραφική θεωρία ανοίγει ωστόσο διαφορετικές προοπτικές, ώστε τα παιδιά να μπορούν να συνδιαλέγονται με δημοφιλείς ταινίες που ενισχύουν τα πολιτισμικά στερεότυπα για τα φύλα με παραγωγικό τρόπο. Μπορούμε να ενθαρρύνουμε τα κορίτσια και τα αγόρια να ταυτισθούν με έναν ρόλο ή με διαφορετικά χαρακτηριστικά των ρόλων, ανεξαρτήτως φύλου. Μπορούμε επίσης να τονίσουμε τα σημεία που αντιτίθενται στην κυρίαρχη ιδεολογία του κειμένου, δηλαδή τα σημεία όπου τα αγόρια γίνονται ευαίσθητα, τα σημεία όπου οι γυναίκες γίνονται δυναμικές, τα σημεία όπου επιδεικνύουν συντροφικότητα. Καθώς ενδέχεται αυτά να περάσουν απαρατήρητα, μπορούμε να «παγώσουμε την εικόνα» στην ταινία ή αργότερα να υπενθυμίσουμε συγκεκριμένες στιγμές. Τέλος, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα παιδιά που παρακολουθούν μια ταινία δεν είναι *tabula rasa* αλλά είναι, ήδη, ιδεολογικά τοποθετημένα. Παιδιά που γνωρίζουν ότι λογικό, φυσικό και αναμενόμενο είναι τα φύλα να λειτουργούν ισότιμα, που γνωρίζουν ότι είναι φυσικό για ένα αγόρι να είναι ευαίσθητο και για ένα κορίτσι να είναι δυναμικό, συνειδητά ή υποσυνείδητα, θα απορρίψουν την κυρίαρχη ιδεολογία του κειμένου, είτε αντιδρώντας σε αυτή, είτε νοηματοδοτώντας ένα ανοιχτό οπτικοακουστικό κείμενο σύμφωνα με τη δική τους ιδεολογία. Ενώ μια γενική αξιολόγηση ενός κειμένου μπορεί να βασίζεται σε υποκειμενικά κριτήρια ή να αγνοεί άλλες πλευρές του κειμένου, η λεπτομερής ανάλυσή του αναδεικνύει πιο πολύπλοκα συστήματα νοηματοδότησης και τη δυνατότητα εναλλακτικών ερμηνειών και πολλαπλών ταυτίσεων με διαφορετικούς ρόλους.

Βιβλιογραφία

- Abanes, R. (2005). *Harry Potter, Narnia and the Lord of the Rings: what you need to know about fantasy books and movies*. Eugene, Oregon: Harvest House Publishers.
- Benshoff, H., & Sean, G. (Eds.). (2004). *America on film: Representing race, class, gender and sexuality at the movies*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bignell, J. (2008). *An Introduction to television studies* (2nd edition). London & New York: Routledge.
- De Lauretis, T. (1984). *Alice doesn't: Feminism, semiotics, cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dresang, E. (2002). Hermione Granger and the heritage of gender. In L. A., Whited, (Eds.). *The Ivory Tower and Harry Potter: perspectives on a literary phenomenon* (pp. 211-242). Columbia & London: Missouri University Press.
- Gupta, S. (2003). *Re-Reading Harry Potter*. London & N.Y.: Palgrave MacMillan.
- Κακλαμανίδου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη Χολιγουντιανή ρομαντική κομεντί: κινηματογραφικό είδος και αναπαράσταση των φύλων*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κορωναίου, Α. (2006). Παιδί, κινηματογράφος και... εκπαίδευση. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 150-160). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Lesnik-Oberstein, K. (2004). Introduction: Children's Literature: new approaches. In K. Lesnik-Oberstein, (Eds.). *Children's Literature: new approaches* (pp. 1-24). London & N.Y.: Palgrave MacMillan,
- Mac Cabe, C. (Eds.). (1986). *High theory / Low culture: Analyzing popular television and film*. Manchester: Manchester University Press.
- McCabe, J. (2009). *Κινηματογράφος και φεμινισμός*. Μιφρ. Ε. Πυρπάσου. Αθήνα: Πατάκη.
- Metz, C. (2004). From the Imaginary signifier. In L. Baudry & M. Cohen (Eds.) *Film Theory and Criticism* (pp. 820-836). Oxford: Oxford University Press.
- Mulvey, L. (1989). *Visual and other pleasures*. London: MacMillan.
- Neale, S. (1993). Prologue: Masculinity as spectacle: reflections on men and mainstream cinema. In C. Steven, & I. R. Hark, (Eds.) *Screening the male: Exploring masculinities in Hollywood cinema* (pp. 9-20). London & New York: Routledge.
- Neale, S. (2000). *Genre and Hollywood*. London & New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2003). Harry Potter: A return to the romantic hero. In E. E. Heilman (Eds.) *Harry Potter's world: multidisciplinary critical perspectives* (pp. 125-140). N.Y. & London: Routledge Falmer.
- Ντε Μπωβουάρ, Σ. (2006). *Το Δεύτερο Φύλο*. Μιφρ. Κ. Σιμόπουλος. Αθήνα: Γλάρος.
- Pinel, V. (2004). *Σχολές, κινήματα και είδη στον Κινηματογράφο*. Μιφρ. Μ. Καρρά. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tasker, Y. (1993). *Spectacular bodies: gender, genre and the action cinema*. London and New York: Routledge.
- Zettl, H. (1999). *Sight, sound Motion: Applied Media Aesthetics* (3rd edition). Belmont: Wadsworth Publication Company.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας : cadamou@film.auth.gr

Η Δρ. Χριστίνα Αδάμου είναι λέκτορας στη Θεωρία Κινηματογράφου, στο Τμήμα Κινηματογράφου, Σχολή Καλών Τεχνών, Α.Π.Θ. Έχει επιμεληθεί το συλλογικό τόμο *Ο ηθοποιός ανάμεσα στη σκηνή και στην οθόνη* (Αθήνα: Καστανιώτης, 2008), ενώ άλλες δημοσιεύσεις της στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αφορούν την ιστορία της ελληνικής τηλεόρασης, την αναπαράσταση των φύλων στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση και τις σύγχρονες ταινίες δράσης.

Εκπαίδευση στην κινούμενη εικόνα*

1. Η σημασία της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα σε παιδιά ηλικίας 3-11 ετών

*Τα βλέπεις όλα με άλλο τρόπο, έτσι δεν είναι;
(Κοριτσάκι, 6 ετών, στο Έσεξ, μετά από συζήτηση για τη μεταφορά
των εικονοβιβλίων στην οθόνη)*

Η Η τηλεόραση και το βίντεο είναι από τις πρώτες πολιτισμικές εμπειρίες που έχουν τα περισσότερα παιδιά στη Μ. Βρετανία του 21ου αιώνα. Μαθαίνουν σε πολύ μικρή ηλικία να κατανοούν τις εικόνες που τρεμοπαίζουν στην οθόνη, τις αλλαγές μεγέθους και γωνίας λήψης τους, τις εναλλαγές χώρων και προσώπων, τους ήχους και τη μουσική που σηματοδοτούν κίνδυνο, κωμική κατάσταση, ένταση ή αίσιο τέλος. Στην ηλικία των τριών ετών τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν ήδη μια γλώσσα επιπλέον της μητρικής τους: τους κώδικες και τις συμβάσεις μέσω των οποίων οι κινούμενες εικόνες αφηγούνται ιστορίες. Ασφαλώς δεν ελέγχουν ακόμη πλήρως αυτήν τη γλώσσα. Δεν αντιλαμβάνονται ακόμη με βεβαιότητα τι είναι «πραγματικότητα» και τι «προσποίηση» (αν και ενδιαφέρονται πολύ να το ανακαλύψουν), δεν καταλαβαίνουν πολλά από αυτά που βλέπουν στα δελτία ειδήσεων, τις ταινίες και τα τηλεπαιχνίδια της πρωινής και της μεσημεριανής ζώνης ή στις σαπουνόπερες της απογευματινής ζώνης, αλλά τα περισσότερα έχουν τη δική τους συλλογή αγαπημένων βίντεο, που τα γνωρίζουν σχεδόν απ' έξω. Επιπλέον, η αγωνία τους μήπως και χάσουν την αγαπημένη τους εκπομπή συχνά τα παρακινεί να μάθουν γρήγορα να διαβάζουν την ώρα και να χειρίζονται τη συσκευή του βίντεο. Είναι σκόπιμο το σχολείο να αξιοποιεί αυτήν τη γνώση και τον ενθουσιασμό. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν

* Μετάφραση των δύο πρώτων κεφαλαίων του Βιβλίου-Οδηγού για διδασκαλία με χρήση ταινιών και τηλεόρασης σε παιδιά ηλικίας 3-11 ετών *Look again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year-olds*, που έχει εκδώσει το BFI Education (Βρετανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου- Τμήμα Εκπαίδευσης) το 2003. Ολόκληρο το βιβλίο βρίσκεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/lookagain/> (στα αγγλικά).

ότι η επικέντρωση στα βασικά ζητήματα της εκπαίδευσης δεν τους αφήνει χρόνο να μοιραστούν με τα παιδιά τον ενθουσιασμό τους για τον κινηματογράφο και την τηλεόραση. Επιπλέον, επικρατεί η άποψη ότι τα οπτικοακουστικά μέσα δεν ωφελούν τα παιδιά και ότι τα αποσπούν από την «πραγματική» εκπαίδευση.

Η αλήθεια ωστόσο είναι ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός στην κινούμενη εικόνα των παιδιών ηλικίας τριών ετών τα φέρνει στο κατώφλι ενός μαγικού κόσμου εικόνων και ήχων. Αχαλίνωτη φαντασία, ωμός ρεαλισμός, σκηνές από το πρόσφατο παρελθόν αλλά και από εκατοντάδες χρόνια πριν, ζωντανές μεταδόσεις από όλο τον κόσμο βρίσκονται στη διάθεση των παιδιών, τα οποία μπορούν να τα δουν και να τα κατανοήσουν χάρη στα οπτικοακουστικά μέσα. Ίσως κάποια από αυτά τα μέσα να παρουσιάζουν ψευδείς καταστάσεις, να είναι επιθετικά ή τρομακτικά, κίβδηλα και ανάξια λόγου. Το ίδιο, όμως, δεν ισχύει και για τα βιβλία; Παρ' όλα αυτά, μαθαίνουμε να διαβάζουμε γιατί τα βιβλία μάς προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες να επωφεληθούμε από τις γνώσεις κάποιου άλλου ή να απολαύσουμε φανταστικές ιστορίες. Για τον ίδιο λόγο, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να μάθουν τον κόσμο της κινούμενης εικόνας.

Παρότι τα οπτικοακουστικά μέσα μπορούν να μελετηθούν αυτόνομα, ως ένα νέο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, δεν θα είναι αυτό το θέμα μας σ' αυτό το κείμενο. Το σκεπτικό για την εκπαίδευση στην κινούμενη εικόνα εμπεριέχεται στις υπάρχουσες προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος και προσφέρει δυνατότητες βελτίωσης και ποικιλίας, χωρίς να απαιτεί περισσότερο φόρτο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι είναι λογικότερο να αναγνωρίζουν αυτά που ήδη ξέρουν και μπορούν να κάνουν τα παιδιά, και να τα χρησιμοποιούν ως σημείο αφετηρίας παρά να ξεκινούν από το μηδέν. Για το λόγο αυτό αναπτύσσουμε παρακάτω πέντε καίρια επιχειρήματα, βασισμένα σε πανεπιστημιακές έρευνες, τα οποία συνηγορούν υπέρ της συμπερίληψης της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα στις μαθησιακές εμπειρίες όλων των παιδιών ηλικίας 3-11 ετών:

- ανάγκη για ενεργητική μάθηση,
- σημασία σύνδεσης του σχολείου με το σπίτι,
- βαθύτερη κατανόηση των κειμένων,
- δημιουργικότητα και κινούμενη εικόνα,
- κατανόηση της κουλτούρας και της κοινωνίας.

1.1. Ενεργητική μάθηση: από το γνωστό στο άγνωστο

Σε πολλές έρευνες έχει τονιστεί ότι ο άνθρωπος εγκέφαλος μαθαίνει ενεργητικά. Με άλλα λόγια, όποιο κι αν είναι το αντικείμενο της διδασκαλίας, για να προκύψει νόημα πρέπει ο διδασκόμενος να συμμετέχει ως ενεργός παράγοντας. Στη βαθύτερη διαδικασία της μάθησης, ο διδασκόμενος προχωρεί από το γνωστό στο άγνωστο κάνοντας πρώτα σαφές στον εαυτό του το γνωστό και διευρύνοντας στη συνέχεια αυτήν τη γνώση και κατανόηση την οποία ήδη κατέχει (Bruner, 1986· Vygotsky, 1978, 1988). Οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν ότι, για να βοηθήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο να κατανοήσουν τον κόσμο, πρέπει να εργάζονται με το οικείο και το δεδομένο (Rogoff, 1991). Στο δικό μας πολι-

τισμό, όλα σχεδόν τα παιδιά έχουν από τη γέννησή τους μεγάλη εμπειρία σχετικά με τον κινηματογράφο, την τηλεόραση και το βίντεο (Kress, 1997· Bromley, 1999· Marsh & Hallet, 1999). Για να συνεχίσουμε να παρακινούμε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε κείμενα και διαδικασίες, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν πώς πρέπει να τα «διαβάζουν» σε βαθύτερο επίπεδο ή να τα παράγουν τα ίδια –κάτι που αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για το γραμματισμό στην κινούμενη εικόνα– πρέπει να έχουμε σημείο αφετηρίας τα κείμενα τα οποία ήδη διαβάζουν ενεργά (Browne, 1999· Meek, 1991). Αυτή η μαθησιακή διαδικασία δεν αποδυναμώνεται όταν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν το συμβολικό σύστημα της αγγλικής ορθογραφίας. Αντίθετα, ενισχύεται περαιτέρω η ικανότητά τους να διαβάζουν, να γράφουν και να κατανοούν όλα τα είδη κειμένων, εντός και εκτός σχολείου. Η ενεργητική ενασχόληση με το οικείο στηρίζει και διευρύνει την ικανότητα κατανόησης του νέου και διαφορετικού (Heath, 1983· Meek, 1988· Gregory & Williams, 2000).

1.2. Σημασία σύνδεσης του σχολείου με το σπίτι

Και σε αυτή την περίπτωση πολλές ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν μεγαλύτερη επιτυχία όταν ξεκινούν από την κουλτούρα και τις γνώσεις που οι μικροί μαθητές φέρνουν μαζί τους. Η στάση αυτή μπορεί να λάβει, στις πολύ μικρές ηλικίες, τη μορφή μιας ολιστικής προσέγγισης, στο πλαίσιο της οποίας αναγνωρίζεται το πλήθος των γνώσεων σχετικά με τα υλικά και τα μηνύματα των μέσων που ήδη κατέχουν τα παιδιά και επιδιώκεται η αξιοποίησή τους μέσω εποικοδομητικών συζητήσεων και παιχνιδιών και μπορεί να λάβει, στις μεγαλύτερες ηλικίες, τη μορφή μιας πιο επίσημης προσέγγισης.

Η έρευνα δείχνει ότι τα μιντιακά κείμενα εξακολουθούν να κατέχουν κεντρική θέση στην ανάπτυξη της κατανόησης. Όπως επισημαίνουν ο David Buckingham και άλλοι, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη γνώσεις υψηλού επιπέδου σχετικά με τα ΜΜΕ. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «βοηθήσουν τα παιδιά να αυξήσουν αυτές τις γνώσεις, να αναπτύξουν νέες αντιλήψεις και τρόπους κατανόησης» (Buckingham, 1990). Ο Buckingham αναφέρεται στην ανάλυση του Vygotsky σχετικά με την ανάπτυξη των «επιστημονικών εννοιών», σύμφωνα με την οποία επιστημονικές είναι οι έννοιες που χαρακτηρίζονται από κάποια απόσταση από τα βιώματα και συνεπάγονται την ικανότητα συστηματικής γενίκευσης, αλλά και αυτοαναστοχασμού –μια ενσυνείδητη προσοχή στη διεργασία της σκέψης. Καθώς εξοικειώνονται με τις επιστημονικές έννοιες, οι μαθητές αρχίζουν να οργανώνουν σε ένα σύστημα αυθόρμητες έννοιες –γνώσεις και αντιλήψεις που ήδη έχουν, χωρίς απαραίτητα να το συνειδητοποιούν. Δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν τεράστια εμπειρία κειμένων σχετικά με τα οπτικοακουστικά μέσα, συχνά μιλούν για αυτά με πολύ εμπεριστατωμένο τρόπο. Ωστόσο η ένταξη του γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα θα ενίσχυε περαιτέρω την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα κείμενα αυτά, καθώς και να γράφουν και να μιλούν σχετικά με αυτά. Όπως υποστηρίζει ο Buckingham:

«Ο στόχος της εκπαίδευσης στα ΜΜΕ, επομένως, δεν είναι απλώς να μάθουμε στα παιδιά να “διαβάζουν”, ή να κατανοούν, τα μιντιακά κείμενα ή να τα μάθουμε να “γράφουν” δικά τους κείμενα. Πρέπει επίσης να τα μάθουμε να αναστοχάζονται ουσιαστικά αυτή καθαυτή τη διεργασία της ανάγνωσης και της γραφής, να κατανοούν και να αναλύουν τη δική τους δραστηριότητα ως αναγνώστων και ως συγγραφέων».

Σε αυτή την περίπτωση, μέσα από τη χρήση, την ανάλυση και την παραγωγή οικείων κειμένων κινούμενης εικόνας δημιουργείται μια γέφυρα που συνδέει το σπίτι με το σχολείο και υποστηρίζει την ουσιαστική μάθηση σε πολλούς τομείς του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Επιπλέον, τα παιδιά που μπορούν να αξιοποιήσουν τα βιώματά τους από το σπίτι για να διευρύνουν την κεντρικότητα και τη σημασία του σχολικού αναλυτικού προγράμματος έχουν λιγότερες πιθανότητες να αισθανθούν αποξενωμένα και αποστασιοποιημένα. Πρόσφατες μελέτες περιπτώσεων σχολικού αποκλεισμού (λόγω αποβολών ή εκουσιών απουσιών) δείχνουν μεγάλο βαθμό αποστασιοποίησης από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η διαδικασία αποξένωσης μπορεί να αρχίσει ήδη από το δημοτικό σχολείο, και είναι αλήθεια ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί εντυπωσιακά ο αποκλεισμός (παιδιών) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μονάδα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης [Social Inclusion Unit], 1998· Τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιότητων [DfES], 2002, 2003).

Ο κεντρικός πολιτισμικός χαρακτήρας των κειμένων κινούμενης εικόνας σημαίνει ότι μπορούν να συμβάλουν στο να αποκτήσει ενδιαφέρον και ουσία το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, τόσο για τους μαθητές που καταβάλλουν προσπάθεια για να αντεπεξέλθουν στις επίσημες απαιτήσεις των συμβολικών συστημάτων, τις αφηρημένες ιδέες και τη δημιουργική ανταπόκριση, όσο και για τους ταλαντούχους αλλά αποστασιοποιημένους μαθητές, για τους οποίους έχει θεμελιώδη σημασία να διευρυνθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να συμπεριλάβει πιο σύνθετες προκλήσεις, συναφείς με το πολιτισμικό πλαίσιο που τους περιβάλλει.

Η εργασία με τις κινούμενες εικόνες μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ενεργό και αυτόνομη μάθηση των παιδιών για τα οποία τα αγγλικά είναι δεύτερη γλώσσα. Υπάρχουν πολλές ταινίες χωρίς διαλόγους, κατάλληλες για χρήση στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η εργασία με τις κινούμενες εικόνες μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, το οποίο οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους μαθητές των δύο φύλων και όλων των εθνικτήτων και να είναι ενεργό, ουσιαστικό και ενδιαφέρον για όλους.

1.3. Βαθύτερη κατανόηση της φύσης των δεδομένων

Το αναλυτικό πρόγραμμα, στην πιο επίσημη μορφή του, αφορά σχεδόν εξ ολοκλήρου κείμενα και μηνύματα. Τη βάση όλων σχεδόν των μαθημάτων αποτελεί μια ποικιλία κειμένων και ειδών. Πρόκειται για κατασκευασμένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και της γνώσης που στοχεύουν είτε να μεταδώσουν πληροφορίες είτε να επηρεάσουν τα αισθήματά μας. Μια σημαντική διάσταση του σκεπτικού του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης είναι τα παιδιά να μάθουν

να αποσυνδέουν την κατασκευή των κειμένων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών, αλλά και να κατανοούν τους κανόνες που ισχύουν για τα διάφορα είδη (genre) και να διακρίνουν τις περιπτώσεις στις οποίες ο καλλιτέχνης ή ο συγγραφέας έχει μεταμορφώσει το είδος. Για παράδειγμα, η μελέτη της αναπαράστασης ενός ηφαιστείου σε ένα ντοκιμαντέρ για το μάθημα της Φυσικής ή της Γεωγραφίας, η εξέταση των αποδεικτικών στοιχείων και των μεροληψιών σε μια ταινία αρχείου στο μάθημα της Ιστορίας, η εκτίμηση της συναισθηματικής δύναμης των ταινιών μικρού μήκους ή η σύγκριση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους οι ακίνητες εικόνες επηρεάζουν τα συναισθήματά μας διδάσκουν στους μαθητές τη φύση της αναπαράστασης στα κείμενα. Τα κείμενα κινούμενης εικόνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών και να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν όλα τα κείμενα και το ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στη δημιουργία της κουλτούρας μας. Η εργασία με τα διάφορα σημασιολογικά συστήματα οπτικοακουστικών και εντύπων μέσων, για παράδειγμα, έχει ζωτική εκπαιδευτική σημασία όσον αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης. Πρόσφατες έρευνες του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (*bfi*) δείχνουν ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ταινίες μικρού μήκους για την παρακίνηση των παιδιών να γράψουν, ενώ τα στόριμπορντ είναι καταλληλότερα για τη μεταφορά ενός αποσπάσματος πρόζας σε ταινία. Οι δραστηριότητες αυτές καλλιεργούν το ενδιαφέρον και την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν έντυπα και ταινίες.

Τίθεται επίσης το ζήτημα της κατανόησης ανώτερης τάξης και πώς μπορεί να αναπτυχθεί. Η έρευνα δείχνει ότι πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας δεν μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης πέρα από τις βασικές δεξιότητες της κατά λέξη αποκωδικοποίησης των κειμένων. Είναι αλήθεια ότι πολλοί μαθητές εξακολουθούν σε όλη τη διάρκεια του σχολείου να μην μπορούν να διαβάσουν «πίσω από τις λέξεις», δηλαδή να συνάγουν τα μηνύματα που δεν αναφέρονται ρητά, αλλά προκύπτουν από την ανάπτυξη και την οργάνωση των κειμένων (Siegler, 1991· Yuill & Oakhill, 1991). Πολλοί μαθητές δεν επιχειρούν καν να εκφράσουν τα αισθήματα ή τις ανταποκρίσεις τους σε κείμενα του σχολείου (ή στα τεστ κατανόησης κειμένου). Αυτές οι ανώτερης τάξης δεξιότητες συναγωγής συμπερασμάτων, ερμηνείας κειμένων και προσωπικής ανταπόκρισης φαίνεται ότι επιβραδύνονται στο Βασικό Στάδιο 2¹, αφού οι μαθητές έχουν μάθει πια να αποκωδικοποιούν λέξεις και είναι σε θέση να συγκεντρώνουν πληροφορίες όταν δηλώνονται ρητά στο κείμενο.² Ωστόσο γνωρίζουμε ότι η συναγωγή συμπερασμάτων είναι μια σημαντική και φυσική νοητική λειτουργία. Τα παιδιά «διαβάζουν» αδιάκοπα τις κινήσεις και τα σήματα του κοινωνικού κόσμου που τα περιβάλλει. Για παράδειγμα, εάν ένας ενήλικας χτυπήσει με δύναμη το χέρι επάνω στο τραπέζι, τα περισσότερα παιδιά μπορούν να «συμπεράνουν» θυμό ή μια δήλωση εξουσίας. Είναι αλήθεια ότι πολλά παιδιά, που μπορούν να διαβάσουν έντυπα κείμενα μόνο κα-

1. Τρίτη-έκτη δημοτικού του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή παιδιά ηλικίας 7-11 ετών (Σ.Ι.Μ.).

2. Βλ. επίσης εκθέσεις της Αρχής Τίτλων και Αναγνώρισης Σπουδών (Qualifications and Curriculum Authority) σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών στα τεστ κατανόησης κειμένου στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος για το Βασικό Στάδιο 2.

τά λέξη, συνάγουν πολύ πιο προηγμένα συμπεράσματα όταν τους δίνονται κείμενα κινούμενης εικόνας (Hodge & Tripp, 1986· Pompe, 1992· Whitley, 1996). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται προχωρώντας από τα κείμενα κινούμενης εικόνας στα έντυπα κείμενα, και το αντίστροφο, τόσο περισσότερο καλλιεργούν τις δεξιότητες ανάγνωσης και την ανταπόκριση των μαθητών τους και στα δύο μέσα. Σαφώς η εκπαίδευση στην κινούμενη εικόνα μπορεί να διαδραματίσει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανώτερης τάξης, τις οποίες πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά για να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν όλα τα κείμενα.

1.4. Δημιουργικότητα και κινούμενη εικόνα

Η δημιουργικότητα των μαθητών αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία στα αναλυτικά προγράμματα της Μ. Βρετανίας. Οι μαθητές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για να ζήσουν σε έναν ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου οι δημιουργικές τους δεξιότητες θα έχουν τεράστια σημασία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι εργοδότες θέλουν συνεργάτες ευέλικτους και εύστροφους, που έχουν να προτείνουν πρωτότυπες ιδέες και χειρίζονται όλους τους τρόπους επικοινωνίας (QCA, 2002). Από τους εκπαιδευτικούς αναμένεται να προσφέρουν πλούσια και ποικιλόμορφα περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές να μπορούν να παράγουν ή να διευρύνουν τις ιδέες τους, να προτείνουν υποθέσεις, να βάζουν τη φαντασία τους να δουλεύει και να επιδιώκουν εναλλακτικά αποτελέσματα. Σε αυτή την περίπτωση η εργασία με κινούμενες εικόνες παίζει σημαντικό ρόλο. Τα μικρά παιδιά που είναι σε θέση να διαβάζουν διάφορα κείμενα και μνύματα με κριτικό πνεύμα και να τα παράγουν χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μέσων είναι καλύτερα εφοδιασμένα για το σύνθετο τεχνολογικό κόσμο του 21ου αιώνα. Στο σχολείο, οι μικροί μαθητές μπορούν να σημειώνουν μεγάλη πρόοδο στη δημιουργικότητά τους μέσω της τεχνολογίας της επικοινωνίας, στην ικανότητά τους να συλλαμβάνουν τα βασικά νοήματα των οπτικών κειμένων, να παράγουν τα δικά τους σύντομα κείμενα κινούμενης εικόνας και να αναλύουν κριτικά μια σειρά κειμένων, καθώς και να μαθαίνουν ουσιαστικά να κινούνται από τη μια τεχνολογία επικοινωνίας στην άλλη. Για την επίτευξη των στόχων αυτών, δεν ζητείται από τους εκπαιδευτικούς απλώς να προσφέρουν στους μαθητές ένα συνονθύλευμα φαντασίας χωρίς υποστηρικτικό πλαίσιο, αλλά να παρέχουν στέρεα πλαίσια και να καθιερώσουν προσεκτικά δομημένες διαδικασίες σχεδιασμού και προετοιμασίας, αξιολογική και υποστηρικτική κριτική και ευκαιρίες για μελετημένη αυτοαξιολόγηση.

1.5. Κατανόηση της κουλτούρας και της κοινωνίας: γραμματισμός στα ΜΜΕ και ιδιότητα του πολίτη

Τέλος, αξίζει να θυμηθούμε πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση στην κινούμενη εικόνα για όλους τους πολίτες του σύγχρονου κόσμου. Τα οπτικοακουστικά μέσα έχουν μια μοναδική ικανότητα όσον αφορά την ανάπτυξη της πολιτισμικής κατανόησης και της ιδιότητας του πολίτη σε μια πολυεθνική χώρα. Η παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών και ταινιών που έχουν παραχθεί και διαδραματίζονται σε διαφορετι-

κές κουλτούρες συμβάλλει στην ανάπτυξη της επίγνωσης του ίδιου και του διαφορετικού, που αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της πολιτισμικής κατανόησης.

Το υλικό αυτό έχει μεγαλύτερη αξία από αυτή που φαίνεται εκ πρώτης όψεως. Το να αρχίσουμε να κατανοούμε πώς αναπαριστώνται άλλοι άνθρωποι στα οπτικοακουσικά μέσα αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ευρύτερης πολιτισμικής κατανόησης. Η αποσύνδεση και η ανάλυση της παραγωγής «αληθοφανών» κειμένων κοινωνικού ρεαλισμού, όπως οι σαπουνόπερες, και «αλλόκοτων» φανταστικών κειμένων, όπως ο *Μπάτμαν* (*Batman*) και *Ο πόλεμος των άστρων* (*Star Wars*), ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να θέτουν ερωτήματα και να στοχάζονται στην τάξη, να αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστώνται τα στερεότυπα και τα αρχέτυπα, αλλά και οι διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες ή τα δύο φύλα. Τα δελτία ειδήσεων και τα ντοκιμαντέρ που χρησιμοποιούνται ευρέως στα μαθήματα της Γεωγραφίας και της Πολιτικής Αγωγής πρέπει να ερμηνεύονται στενά και κριτικά, εάν θέλουμε να είναι πραγματικά χρήσιμα, να μην ευαισθητοποιούν απλώς τα παιδιά σχετικά με άλλους τόπους και άλλες κουλτούρες, αλλά να αναπτύσσουν την επίγνωσή τους ότι αυτού του είδους το υλικό κατασκευάζεται σκοπίμα και μπορεί να υπηρετεί πολλούς και διάφορους σκοπούς.

Η ικανότητά μας να βλέπουμε πίσω από μια εικόνα ή από ένα κείμενο και να εκτιμάμε την κατασκευαστικότητά τους μας βοηθάει σημαντικά να κατανοήσουμε και να ασχοληθούμε με τον κόσμο της φαντασίας και της ποίησης, αλλά και με τον κόσμο της πολιτικής και της ιδεολογίας. Και αυτό έχει ζωτική σημασία σε μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη, δημοκρατική και τεχνολογική κοινωνία. Τα παιδιά ανυπομονούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει και να μάθουν τα μέσα και τους τρόπους με τους οποίους οι κινούμενες εικόνες πετυχαίνουν τα αποτελέσματά τους. Αλλά ανυπομονούν, επίσης, να αμφισβητήσουν τις μιντιακές αναπαραστάσεις όταν τους φαίνονται άδικες και παραπλανητικές ή όταν κάποιες ομάδες ή συμβάντα περιθωριοποιούνται ή αποκλείονται συστηματικά από τα ΜΜΕ. Δεν αρκεί τα παιδιά να μάθουν απλώς να αμφισβητούν τα στερεότυπα και τις μεροληψίες. Πρέπει να μάθουν να προσφέρουν και εναλλακτικές λύσεις, να παρουσιάζουν αυτό που τα ίδια θεωρούν πιο δίκαιη αναπαράσταση. Σε τελική ανάλυση, ο στόχος δεν είναι να δημιουργηθεί ένα κοινό κοινό. Τα ΜΜΕ αξίζουν ένα κοινό που προσδοκά υψηλά επίπεδα εντιμότητας και ακρίβειας, και είναι σε θέση να αμφισβητεί τα προϊόντα που δεν ανταποκρίνονται σε αυτά τα πρότυπα. Όλα τα παιδιά έχουν το θεμελιώδες δημοκρατικό δικαίωμα να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες και να αναπτύξουν τα δικά τους κριτήρια για να κρίνουν. Γνωρίζουμε ότι αυτές είναι μεγάλες φιλοδοξίες. Είναι γνωστό πόση πίεση ασκείται σήμερα σε νηπιαγωγούς και δασκάλους για την επίτευξη όλο και πιο απαιτητικών στόχων. Για το λόγο αυτό στη συνέχεια προτείνονται βασικές τεχνικές διδασκαλίας της κινούμενης εικόνας στην τάξη.

Γενική βιβλιογραφία

- Bromley, H. (1996). Did you know that there's no such thing as Never Land? Video narratives in the early years. In M. Hilton (Ed.) *Potent fictions: Children's literacy and the challenge of popular culture* (pp. 71-91). London: Routledge.
- Browne, N. (1999). *Young children's literacy development and the role of televisual texts*. London: Falmer Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Buckingham, D. (1990). Making it explicit: Towards a theory of media learning. In D. Buckingham (Ed.) *Watching media learning*. London: Falmer Press.
- Gregory, E., & Williams, A. (2000). *City literacies: Learning to read across generations and cultures*. London and New York: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodge, B., & Tripp, D. (1986). *Children and television*. London: Polity Press.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Marsh, J., & Hallett, E. (1999). *Desirable literacies*. Los Angeles: Sage.
- Meek, M. (1991). *On being literate*. London: Bodley Head.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud: The Thimble Press Minns, H. (1997). *Read it to me now!* Buckingham: Open University Press
- Pompe, C. (1992). When the aliens wanted water: Media education-children's critical frontiers. In M. Styles et al. (Eds.) *After Alice: Exploring children's literature* (pp. 56-70). London: Cassell.
- Rogoff, B. (1992). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1988). *Thought and language*. A Kozulin (eds and trans.) Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Whitley, D. (1996). Reality in boxes: Children's perceptions of television narratives. In M. Hilton (ed.) *Potent fictions: children's literacy and the challenge of popular culture* (pp. 47-68). London: Routledge.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press

ΕΠΙΣΗΜΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ

Report by Social Inclusion Unit (May 1998)

DfES (2002) *Exclusions from School*

DfES (2003) *Admission Appeals for Maintained*

Primary and Secondary Schools in England 2001/02 (provisional)

QCA (2002) *Creativity: Find it, promote it*

2. Βασικές τεχνικές διδασκαλίας

Όλοι ξέρουμε πόσο αποκαρδιωτικό είναι να έχεις δείξει ένα βίντεο στην τάξη και να εισπράτεις μόνο ένα «τι βαρετό που ήταν...» ή «εμένα μου άρεσε εκεί που...». Τι ερωτήσεις να κάνεις στους μαθητές πέρα από το «ψάξτε να βρείτε...»; Για μια πιο παραγωγική χρήση του βίντεο δεν αρκεί η γνώση κάποιων τεχνικών όρων –όσο κι αν βοηθάει κάτι τέτοιο. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι η κινούμενη εικόνα έχει μια δική της σύνθετη και πυκνή γλώσσα. Ακόμη και τα πιο μικρά παιδιά έχουν μάθει να «διαβάζουν» ταινίες, βίντεο και τηλεοπτικές εκπομπές, χωρίς απαραίτητα να έχουν επίγνωση αυτών των δεξιοτήτων τους.

Με τις οκτώ βασικές τεχνικές που περιγράφονται παρακάτω επιδιώκεται η καλύτερη αποκρυπτογράφηση των κωδίκων και των συμβάσεων των κειμένων κινούμενης εικόνας ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί μια μεγαλύτερη ποικιλία ταινιών και βίντεο στην τάξη. Ανακαλύπτοντας μαζί με τους μαθητές ένα-ένα τα επίπεδα του νοήματος, θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις γενικές δεξιότητές τους, ώστε να γίνουν περισσότερο κριτικοί, προσεκτικοί και ενημερωμένοι αναγνώστες της κινούμενης εικόνας.

Οι τεχνικές αυτές αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση της πρακτικής άσκησης στα οπτικοακουστικά μέσα. Με τον οδηγό που προτείνουμε δεν στοχεύουμε να δώσουμε συμβουλές για τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν οι τεχνολογίες παραγωγής ταινιών ή βίντεο. Αυτά αφενός βρίσκονται και σε άλλες πηγές και αφετέρου γίνονται πιο κατανοητά με την εξάσκηση, όχι με γραπτές οδηγίες. Ωστόσο, έχει γίνει σαφές ότι οι μαθητές που έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν και να αναλύουν τα οπτικοακουστικά μέσα και να σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο παράγονται έχουν καλύτερες επιδόσεις στις πρακτικές ασκήσεις από τους μαθητές που ενθαρρύνονται να θεωρούν την παραγωγή κινούμενης εικόνας απλώς ένα σύνολο τεχνικών δεξιοτήτων.

Οι τεχνικές δεν αφορούν συγκεκριμένες ηλικίες. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα, ανάλογα με το θέμα που εξετάζει, το κείμενο κινούμενης εικόνας στο οποίο επιθυμεί να τις εφαρμόσει και το βαθμό στον οποίο επιθυμεί να προχωρήσει την κάθε δραστηριότητα. Είναι ωστόσο πιθανό να θεωρήσει ότι οι τεχνικές 7 και 8 είναι πιο περίπλοκες και επομένως καταλληλότερες για το Βασικό Στάδιο 2.

Οι πρώτες τρεις τεχνικές εστιάζονται στη γλώσσα της κινούμενης εικόνας. Προτείνονται τρόποι να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να δουν ότι το καθετί σε ένα κείμενο κινούμενης εικόνας σημαίνει κάτι και συνεισφέρει με το δικό του τρόπο στο συνολικό νόημα. Η τεχνική 1, *Πάγωμα καρτέ*, εστιάζεται στην οπτική γλώσσα των κινούμενων εικόνων. Η τεχνική 2, *Ήχος και εικόνα*, βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν πόσο σημαντικό είναι ο ήχος στην ερμηνεία των κειμένων κινούμενης εικόνας. Η τεχνική 3, *Εντοπίστε τα πλάνα*, τους εφιστά την προσοχή στη διαδικασία του μοντάζ. Μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε από αυτές τις τεχνικές περιστασιακά, σε σύντομες παρουσιάσεις, για να αναπτύξει την κριτική επίγνωση των μαθητών όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα κείμενα κινούμενης εικόνας. Ασφαλώς, και ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει με την εξάσκηση μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχε-

τικά με τη χρήση κάποιας τεχνικής και θα αναπτύξει πιο κριτικούς και εμπειριστωμένους τρόπους εργασίας με τις κινούμενες εικόνες.

Οι επόμενες δύο τεχνικές, η τεχνική 4, *Αρχή και τέλος*, και η τεχνική 5, *Προσέλευση κοινού*, αφορούν τον τρόπο με τον οποίο παράγονται τα κείμενα κινούμενης εικόνας και τον τρόπο με τον οποίο στοχεύουν σε ένα συγκεκριμένο κοινό. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να επισημανθεί στους μαθητές ότι τα κείμενα κινούμενης εικόνας δεν πρέπει να κρίνονται επιφανειακά. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι συντελεστές που συμμετέχουν στην παραγωγή μιας ταινίας ή μιας τηλεοπτικής εκπομπής και οι τρόποι με τους οποίους στοχεύουν στις πιθανές αγορές.

Με τις τεχνικές 6, 7 και 8: *Είδος: τι θα γίνει παρακάτω; Μεταφορά σε άλλο είδος* και *Προσομοίωση/παραγωγή* προτείνονται πιο ουσιαστικές δραστηριότητες, ώστε να διερευνηθούν στην τάξη τρόποι αναγνώρισης αρχικά των συμβάσεων των κειμένων κινούμενης εικόνας και στη συνέχεια τρόποι μετατροπής τους και συσχέτισής τους με άλλα μέσα. Όλες αυτές οι τεχνικές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη διενέργεια ενός *project* στην τάξη μέσω του οποίου να διερευνηθεί κάποιο θέμα.

Η καθεμία από τις τεχνικές οργανώνεται σε τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη περιγράφεται η δραστηριότητα αυτή καθαυτή, ενώ στη δεύτερη προτείνονται ερωτήσεις που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ξεκινήσει προσδιορίζοντας την εργασία που θα κάνει ή κατευθύνοντας μια συζήτηση με ολόκληρη την τάξη. Οι ερωτήσεις με έντονα γράμματα είναι προτάσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να θέσει αυτές τις ερωτήσεις στους μαθητές. Οι παρατηρήσεις μέσα στις παρενθέσεις που ακολουθούν δείχνουν τους λόγους για τους οποίους γίνονται αυτές οι ερωτήσεις. Τέλος, στην τρίτη στήλη παρατίθενται οι μαθησιακοί στόχοι. Οι στόχοι αυτοί αφορούν ειδικά την κινούμενη εικόνα, αλλά εάν γίνει αποδεκτός ο ισχυρισμός μας ότι ο γραμματισμός στην κινούμενη εικόνα υποστηρίζει όλα τα μαθήματα, ίσως βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να βρουν χρήσιμες ιδέες που θα συμβάλουν στην επικοινωνία και την κατανόηση και στο δικό τους μάθημα.

Αποφεύγουμε κατά το δυνατόν τη χρήση δυσνόητης ορολογίας των ΜΜΕ, αλλά στις τεχνικές αναπόφευκτα χρησιμοποιούνται κάποιοι απλοί και χρήσιμοι όροι. Για να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός τις τεχνικές θα χρειαστεί, τουλάχιστον, μια συσκευή βίντεο όπου να λειτουργεί σωστά το κουμπί «*pause*» (παύση), ώστε να μπορείτε να βλέπετε μεμονωμένα καρέ. Χρήσιμη θα σας φανεί επίσης η λειτουργία «*frame advance*» (αναπαραγωγή καρέ προς τα εμπρός, ένα κάθε φορά).

1. ΠΑΓΩΜΑ ΚΑΡΕ

- Χρησιμοποιήστε το κουμπί pause της συσκευής του βίντεο για να μπορούν οι μαθητές να συζητούν κάθε πλάνο ενός σύντομου κειμένου, ή αποσπάσματος, κινούμενης εικόνας (π.χ. διάρκειας ενός λεπτού) εξετάζοντας και αναλύοντας:
 - Τι μπορούν να δουν σε μια «παγωμένη» εικόνα. Πώς είναι τοποθετημένα στο καρέ τα στοιχεία της εικόνας. Πώς επηρεάζεται αυτό που βλέπουν από το φωτισμό και το χρώμα.
 - Την απόσταση ανάμεσα στην κάμερα και τα πρόσωπα, τη γωνία της κάμερας, την κίνηση της κάμερας στη διάρκεια ενός πλάνου.
 - Πόσα πλάνο υπάρχουν και πώς με τη σειρά των πλάνων δίνονται πληροφορίες ή δημιουργούνται ιδέες και εντυπώσεις.

Πιθανή συνέχεια:

- Χρησιμοποιήστε ένα λογισμικό για στόριμπορντ ή κινούμενη εικόνα και αλλάξτε τη σειρά της σεκάνς ή αφαιρέστε μερικά πλάνο.

- **Τι και/ή ποιον βλέπετε στο πλάνο;** (Γιατί το πλάνο έχει αυτή τη σύνθεση; Τι διαφορά θα είχε εάν η σύνθεση ήταν διαφορετική);
- **Πού νομίζετε ότι βρίσκεται η κάμερα;** Πόσες κάμερες νομίζετε ότι υπάρχουν; (Γιατί η κάμερα έχει τοποθετηθεί με αυτό τον τρόπο; Τι διαφορά θα είχε εάν βρισκόταν κάπου αλλού);
- **Πότε η κάμερα κινείται από το ένα πλάνο στο επόμενο;** Σε τι διαφέρει το ένα πλάνο από το άλλο; (Τι διαφορά έχει όταν η σειρά των πλάνων είναι διαφορετική ή λείπουν κάποια πλάνο);
- **Τι μπορείτε να πείτε για το χρόνο/τον τόπο/το σκηνικό;** (Πώς συμββάλλουν το σκηνικό/ο φωτισμός στην ατμόσφαιρα/στο νόημα του πλάνου;)
- **Τι καταλαβαίνετε για τους πρωταγωνιστές από τον τρόπο που είναι ντυμένοι;** (Ποια εντύπωση σχηματίζετε για τους πρωταγωνιστές από τα κοστούμια τους/τη γλώσσα του σώματος; Καταλαβαίνετε κάτι για την κοινωνική θέση ή τις σχέσεις τους;)

- Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:**
- Κάθε στοιχείο μιας οπτικής εικόνας μεταδίδει ένα μήνυμα.
 - Οι οπτικές εικόνες μπορούν να «διαβαστούν» όπως τα άλλα κείμενα.
 - Η θέση των στοιχείων μέσα σε μια εικόνα, τα χρώματα που χρησιμοποιούνται και ο φωτισμός επηρεάζουν την ερμηνεία της.
 - Η απόσταση της κάμερας (π.χ. κοντινό, μακρινό πλάνο κ.λπ.), η γωνία της κάμερας και η κίνηση της κάμερας επηρεάζουν το νόημα.
 - Ο αριθμός και η σειρά των πλάνων επηρεάζουν το νόημα.

2. ΗΧΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ

- Καλύψτε την οθόνη και ζητήστε από τους μαθητές να ακούσουν προσεκτικά τους διαλόγους μιας σύγχρονης σεκάνς κινούμενων εικόνων και να περιγράψουν με ακρίβεια τι ακούνε.
- Ζητήστε από τους μαθητές να προσδιορίσουν το είδος στο οποίο θεωρούν ότι ανήκει το κείμενο.
- Στη συνέχεια ζητήστε τους να μαντέψουν το περιεχόμενο και το ύφος των εικόνων της σεκάνς.
- Τέλος, δείξτε τους ολόκληρη τη σεκάνς και ξεκινήστε μια συζήτηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπηρεάζονται οι ήχοι και οι εικόνες.

Πιθανή συνέχεια:

- Δοκιμάστε κάποια ή όλη από τα παρακάτω:
 - Διαφορετική μουσική
 - Διαφορετικά ηχητικά εφέ
 - Διαφορετικές φωνές διαβάζουν τις ίδιες λέξεις
 - Διαφορετικές λέξεις
- Καταργήστε κάποια από τα παραπάνω στοιχεία.
- Συζητήστε πώς αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι εικόνες.

Για τη μουσική:

- **Πώς θα περιγράφατε αυτή τη μουσική;** Τι αισθήματα/εικόνες σας δημιουργεί; (Πώς συμβάλλει η μουσική στη διάθεση/στο νόημα μιας σεκάνς; Πώς θα επηρεαζόταν η σεκάνς εάν η μουσική έλειπε/ήταν διαφορετική;)

Για τα ηχητικά εφέ:

- **Τι ακριβώς ακούτε και τι μπορεί να σημαίνει;** (Τα ηχητικά εφέ χρησιμοποιούνται απλώς για να αναπαραστήσουν μια δράση ή συνεισφέρουν στην ένταση της σεκάνς;)

Για τις λέξεις:

- **Τι καταλαβαίνετε για τους ομιλητές από τη φωνή τους, τι ήνε;** (Πώς επηρεάζεται η εντύπωση που σχηματίζετε για τους ομιλητές από τον τόνο, τη διακύμανση ή την ένταση της φωνής τους;)

Για τη σιωπή:

- **Γιατί κατά τη γνώμη σας σε αυτό το σημείο η σεκάνς είναι σιωπηλή;** Τι μπορεί να συμβαίνει; (Πώς μπορεί η σιωπή να δημιουργήσει μια δραματική κατάσταση/απόσπασμα/ένταση;)

Για τη συνοδική εντύπωση:

- **Πόσο διαφορετική κάνει τη σεκάνς ο ήχος; Τι διαφορά θα είχε εάν έλειπαν η μουσική ή τα ηχητικά εφέ;** (Πώς συνδυάζονται ο ήχος και η εικόνα για να δημιουργήσουν ειδικά εφέ; Ποια είναι η συνηγορία των επιμέρους στοιχείων; Αλληλίζει ο ήχος/η μουσική, [π.χ. αυξάνεται/μειώνεται η ένταση, οδηγεί σε κρεσέντο]. Τι σημαίνουν αυτές οι αλλαγές;)

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:

- Οι ηχητικές μπάντες των κινούμενων εικόνων μπορεί να έχουν τέσσερα στοιχεία: μουσική, ηχητικά εφέ, φωνή και σιωπή. Όλα συνεισφέρουν στο νόημα.
- Τα ηχητικά εφέ είναι δύο ειδών: ήχοι απόσπασμα (συνεχείς) και ήχοι συγχρονισμένοι με την εικόνα (σύντομοι).
- Ο ήχος –ιδίως η μουσική– μπορεί να διαμορφώσει τη «διάθεση» ενός κειμένου και να ορίσει σαφώς το είδος του (π.χ. κωμωδία, θρίλερ).
- Ο ήχος συχνά προσδιορίζει το νόημα μιας σεκάνς με μεγαλύτερη ακρίβεια από τις οπτικές εικόνες.
- Ο ήχος δεν επηρεάζει μόνο τον τρόπο με τον οποίο οι θεατές ερμηνεύουν τις εικόνες, αλλά και αυτό που στην πραγματικότητα πιστεύουν ότι μπορούν να δουν.
- Οι ήχοι εκτός οθόνης συμβάλλουν στη δημιουργία της εντύπωσης του τριδιάστατου χώρου.
- Η σιωπή μπορεί επίσης να επηρεάσει βαθιά την ερμηνεία μιας σεκάνς.

3. ΕΝΤΟΠΙΣΤΕ ΤΑ ΠΛΑΝΑ

- Αφού δουν για πρώτη φορά μια σύντομη σεκάνς κινούμενων εικόνων, οι μαθητές προσπαθούν να μοντέψουν τον αριθμό των πλάνων που χρησιμοποιήθηκαν.
- Τη δεύτερη φορά, σημειώνουν όλες τις αλληλαγές στα πλάνα, στην τοποθεσία της σκηνής και στον ήχο (ένν χρειάζεται, χρησιμοποιήσατε το κουμπί pause).
- Την τρίτη φορά, κοιτάζουν προσεκτικά πώς δημιουργούνται οι μεταβάσεις των πλάνων (π.χ. κόψιμο, βαθμιαία ανάμειξη, βαθμιαία εμφάνιση ή σβήσιμο της εικόνας, εφέ σάρωσης κ.λπ.) και κατά πόσον οι μεταβάσεις του ήχου γίνονται στα ίδια σημεία.
- Πρέπει επίσης να χρονομετρούν τη διάρκεια κάθε πλάνου.

Πιθανή συνέντευξη:

- Οι μαθητές δημιουργούν ένα σκριπτ ή ένα στόριμπορντ για να υποστηρίξουν την ανάλυσή τους. Έτσι μπορούν να προτείνουν και υποθετικές παραλληλαγές της σεκάνς, π.χ. καταργώντας κάποια πλάνα ή αλληλάζοντας τη σειρά της σεκάνς.
- Εάν είναι διαθέσιμο το κατάλληλο λογισμικό, οι μαθητές μπορούν να ψηφιοποιήσουν και να μοιραστούν ξανά τα πλάνα δοκιμάζοντας διαφορετική σειρά και διαφορετική διάρκεια στη σεκάνς

- Η κάμερα δείχνει κάτι νέο κάθε φορά που αλλάζει το πλάνο; (Παράδειγμα: αλληλαγές σε αυτό το σημείο το πλάνο; Ποιες νέες πληροφορίες δίνονται ή ποιες εντυπώσεις δημιουργούνται από αυτή την αλληλαγή.)
- Παρατηρήσατε περισσότερους από έναν τρόπους μεταβάσεων από το ένα πλάνο στο επόμενο; (Γιατί χρησιμοποιείται αυτός ο τρόπος μεταβάσεων; Τι διαφορά θα είχε εάν χρησιμοποιούνταν άλλο είδος μεταβάσεων;)
- Η διάρκεια των πλάνων αυξάνεται ή συντομίζεται σε κάποια σημεία της σεκάνς; (Γιατί έχουν τα πλάνα αυτή τη διάρκεια; Δημιουργεί το συνοδικό χρονοδιάγραμμα των πλάνων ένα συγκεκριμένο ρυθμό ή σχήμα; Τι αποτέλεσμα έχει;)

- Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:
- Ο αριθμός, η σειρά και η διάρκεια των πλάνων σε μια σεκάνς κινούμενων εικόνων συνεισφέρουν στο νόημα της και δημιουργούνται με το μοντάζ.
 - Ο χρόνος που βλέπουμε στην οθόνη συνήθως διαφέρει από το «χρόνο της ιστορίας». Η «διαχείριση» του χρόνου γίνεται στο μοντάζ.
 - Κάθε νέο πλάνο πρέπει να δίνει νέες πληροφορίες ή να δημιουργεί νέες εντυπώσεις. Οι αλληλαγές πλάνων δεν έχουν σκοπό μόνο «να διατηρούν το ενδιαφέρον του θεατή».
 - Η ταχύτητα και ο ρυθμός του μοντάζ, καθώς και τα είδη των μεταβάσεων των πλάνων, συνεισφέρουν επίσης στο νόημα.
 - Οι μεταβάσεις του ήχου μπορεί να μην συμπίπτουν με τις μεταβάσεις των πλάνων. Ειδικά στο δράμα μπορεί να προηγούνται, μέθοδος που χρησιμοποιείται για να διατηρηθεί ή να προκληθεί μια διάθεση, όπως ο σασπένς.
 - Κάποια είδη διαδοχής πλάνων είναι πολύ συμβατικά, π.χ. το πλάνο/αντίστροφο πλάνο σε μια συζήτηση ή συνέντευξη ή το πλάνο ενός χαρακτήρα που κοιτάζει κάτι εκτός οθόνης ακολουθείται από ένα πλάνο αυτού που κοιτάζει.

4. ΑΡΧΗ ΚΑΙ ΤΕΛΟΣ

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Δείξε τη σεκάνς των τίτλων ενός κειμένου κινούμενης εικόνας και χρησιμοποιήστε κάποια από τις τεχνικές 1-3 για να βοηθήσετε τους μαθητές να αναγνωρίσουν σε ποιο είδος ανήκει και σε ποια κατηγορία κινού απευθύνεται και να προβλέψουν το περιεχόμενο και το «μήνυμά» του.• Δείξε στους μαθητές τους τίτλους με τα ονόματα των συντελεστών στην αρχή και/ή στο τέλος ενός κειμένου κινούμενης εικόνας και συζητήστε τις πληροφορίες που δίνονται σχετικά με την παραγωγή του κειμένου.• Ζητήστε από τους μαθητές να διερευνήσουν έναν συγκεκριμένο συντελεστή ή μια εργασία στην παραγωγή της ταινίας που είδαν στους τίτλους (π.χ., σκηνοθέτης, παραγωγός, μηχανικός φωτισμού). Μπορούν να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους με ένα παιχνίδι ρόλων, την «ώρα της αλήθειας», όπου οι μαθητές θα δίνουν απαντήσεις για το «ρόλο τους» στην παραγωγή ενός πραγματικού ή φανταστικού κειμένου κινούμενης εικόνας. | <ul style="list-style-type: none">• Τι νομίζετε ότι είδατε; Μια κινηματογραφική ταινία ή μια τηλεοπτική εκπομπή; (Οι διαφορετικές συμβάσεις ή αξίες της παραγωγής γίνονται φανερές από την πρώτη σεκάνς;)• Νομίζετε ότι είναι πραγματικό γεγονός ή μυθοπλασία; (Πώς σηματοδοτείται η αυθεντικότητα και η αξιοπιστία ενός μη μυθοπλαστικού κειμένου; Πώς παρουσιάζονται οι συμβάσεις ενός μυθοπλαστικού κειμένου;)• Ποιοι θα το δουν κατά τη γνώμη σας; (Υπάρχουν ενδείξεις ότι απευθύνεται σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία κοινού;)• Μπορείτε να πείτε περί τίνος πρόκειται; (Πόσο σαφώς σηματοδοτείται το είδος/ο σκοπός του κειμένου στη σεκάνς των τίτλων;)• Για ποιο λόγο δημιουργήθηκε; Έχει «μήνυμα»; Εάν ναι, ποιο είναι; (Ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου; Να ψυχαγωγήσει; Να ενημερώσει; Προάγει κάποια συγκεκριμένη άποψη;)• Ποιοι συντελεστές συμμετείχαν στην παραγωγή της; (Τι καταλαμβάνετε από τη σειρά παρουσίασης των συντελεστών στη σεκάνς των τίτλων σχετικά με το ρόλο τους στην παραγωγή /τη σχετική συμμετοχή τους; Ποιες εργασίες αναλαμβάνονται από άτομα και ποιες από ομάδες;) | <p>Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:</p> <ul style="list-style-type: none">• Οι σεκάνς των τίτλων σηματοδοτούν την ταυτότητα του κειμένου και το «πουλιάνε» στο κοινό. Μπορεί να είναι πολύ σαφείς σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο του κειμένου, την κατηγορία κοινού στην οποία απευθύνεται και το σκοπό του ή μπορεί να τα παρουσιάζουν όλα αυτά με απεικονιστικό τρόπο για να κεντρίσουν την περιέργεια.• Στην παραγωγή ενός κειμένου κινούμενης εικόνας μπορεί να συμμετέχουν πολλοί συντελεστές και να επηρεάζουν το περιεχόμενο, το ύφος και το νόημά του. |
|---|---|---|

5. ΠΡΟΣΕΛΚΥΣΗ ΚΟΙΝΟΥ

- Οι μαθητές βρίσκουν παραδείγματα από μια μεγάλη ποικιλία προϊόντων/διαφημιστικών αντικειμένων που συνδέονται με κάποια τρέχουσα δημοφιλή ταινία/τηλεοπτική εκπομπή (π.χ. κουκλάκια/φιγούρες δράσης, μπλουζάκια, ηλεκτρονικά παιχνίδια, συσκευασίες δημητριακών/τσπας).
- Παρουσιάζουν ανά δύο ή σε ομάδες τα ευρήματά τους (π.χ. με ζωντανή παρουσίαση, δημιουργία σφίσας κ.λπ.) στην υπόλοιπη τάξη επισημαίνοντας ποιες πληροφορίες δίνουν σχετικά με την κατηγορία κοινού στην οποία απευθύνεται η ταινία/η εκπομπή.

Πιθανή συνέχεια:

- Οι μαθητές σκιαγραφούν το δικό τους κείμενο κινούμενης εικόνας που απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία κοινού και στη συνέχεια σχεδιάζουν μια σειρά από διαφημιστικά αντικείμενα/συνδυαστικά προϊόντα για την προώθησή του.

- Τι είδους προϊόντα προσφέρονται; Π.χ. δώρα/διαφημιστικά πακέτα σχετικά με την ταινία/εκπομπή. (Βοηθή η ταινία/εκπομπή στην πώληση του εμπροσθέντος/προϊόντος ή το αντίστροφο;)
- Το προϊόν /διαφημιστικό υλικό απευθύνεται κυρίως σε αγόρια; Σε κορίτσια; Και στα δύο φύλα; Πώς το καταλαβαίνετε; (Πώς αναπαριστώνται τα φύλα στο σχεδιασμό των προϊόντων; Υπάρχουν στοιχεία στερεοτυπικών προσδοκιών σχετικά με το τι προσελκύει τα αγόρια ή τα κορίτσια;)
- Τα παιδιά είναι η μοναδική κατηγορία κοινού την οποία θα προσελκύσει το προϊόν; (Υπάρχουν ενδείξεις ότι απευθύνεται σε περισσότερες από μία κατηγορίες κοινού, π.χ. ενήλικες συλλέκτες;)
- Πώς αλλιώς διαφημίστηκε η ταινία/εκπομπή; (Υπάρχουν στοιχεία ότι το προϊόν/διαφημιστικό υλικό ανήκει σε μια ευρύτερη, συντονισμένη διαφημιστική εκστρατεία;)

- Γιατί κατά τη γνώμη σας οι δημιουργοί της ταινίας/εκπομπής ενδιαφέρονται τόσο να προσελκύσουν το παιδικό κοινό; (Γιατί τα παιδιά θεωρούνται πολύτιμη αγορά-στόχος για μια μεγάλη ποικιλία προϊόντων;)

- Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:
- Το μάρκετινγκ και οι διαφημιστικές στρατηγικές κατέχουν κεντρική θέση στους περισσότερους εμπορικούς κλάδους της κινούμενης εικόνας.
 - Τα κείμενα κινούμενης εικόνας μπορούν να προωθηθούν σε πολλά διαφορετικά ΜΜΕ.
 - Το μάρκετινγκ μιας ταινίας/εκπομπής περιλαμβάνει την προώθησή της μέσω μιας ποικιλίας αλληλοσυνδεόμενων προϊόντων (συνέργεια).
 - Συχνά τα παιδιά στοχοθετούνται ειδικά ως πολύτιμη αγορά για ορισμένα προϊόντα.

6. ΕΙΔΟΣ: ΤΙ ΘΑ ΓΙΝΕΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ:

- Δείξε στην τάξη ένα σύντομο απόσπασμα ενός κειμένου κινούμενης εικόνας, του οποίου το είδος αναγνωρίζεται σαφώς (γυμνότερη, επιστημονική φαντασία, σαπουνόπερα), σταματώντας πριν την κορύφωση της πλοκής. Ζητήστε από τους μαθητές, βάσει των γνώσεών τους για το συγκεκριμένο είδος, να προβλέψουν το τέλος της σκηνής. Αφού αποκαλύψετε το πραγματικό τέλος, ζητήστε τους να συζητήσουν τους λόγους στους οποίους σή-ριξαν τις προβλέψεις τους.

Πιθανή συνέχεια:

- Οι μαθητές γράφουν ένα σκριπτ ή σχεδιάζουν ένα στόριμπορντ με ένα εναλλακτικό τέλος της σκη-νής, αντίθετο προς τις συνήθεις προσδοκίες για το συγκεκριμένο είδος.
- Οι μαθητές καταρτίζουν έναν πίνακα/οργανώσανου μια παρουσίαση με προβλέψεις για τους τυπικούς ρόλους/σκηνικά/κοστούμια/γλώσσα/αφηγήσεις που συνδέονται με διάφορα είδη.

- Πώς γνωρίζετε τι θα γίνει παρακάτω, αφού δεν είχατε ξαναδεί το απόσπασμα; (Σε ποιες πληροφορίες στηρίζονται οι θεατές όταν πα-ρακολουθούν κάποιο είδος κειμένου;)
- Γιατί μας αρέσει να βλέπουμε ταινίες/εκπομπές, ενώ γνωρίζουμε τι θα συμβεί; (Σε ποιο βαθμό η καθησυχαστική αίσθηση της οικει-ότητας συμβάλλει στην απόλαυση που μας προσφέρει η παρακο-λούηση ενός είδους κειμένου; Μπορεί αυτό να χρησιμοποιηθεί για να «παραπληληθεί» το κοινό;)
- Μπορείτε να σκεφτείτε ταινίες που συνδυάζουν διάφορα είδη, π.χ. επιστημονική φαντασία, γουέστερν και κωμωδία δράσης; (Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι ταινίες εντάσσονται όλο και λιγότερο σε ένα συγκεκριμένο είδος; Σε τι οφείλεται αυτό;)
- Υπάρχουν οικείοι ανδρικοί ή γυναικείοι ρόλοι στην ταινία; (Υπάρχουν αρχέτυποι ρόλοι των φύλων στην ταινία και εάν ναι, γιατί;)

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:

- Το είδος επηρεάζει σημαντικά την αφήγηση, το σκηνικό και τους πρωταγωνιστές.
- Η απόλαυση που πηγάζει από την παρακολού-θηση ταινιών/εκπομπών ενός συγκεκριμένου εί-δους βασίζεται στην ισορροπία ανάμεσα στο οι-κειό και το καινούργιο.
- Όταν βλέπουμε κείμενα κινούμενων εικόνων αυ-τόματα αντλούμε πληροφορίες από τη σωρευμέ-νη εμπειρία μας από παρόμοια κείμενα.

7. ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΣΕ ΑΛΛΟ ΕΙΔΟΣ

- Οι μαθητές «μεταφράζουν» ένα κείμενο κινούμενης εικόνας, π.χ. ένα ντοκιμαντέρ, ένα τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων, ένα διαφημιστικό σποτ για την τηλεόραση ή τον κινηματογράφο, σε γραπτό κείμενο, π.χ. σε άρθρο εφημερίδας ή περιοδικού, απόσπασμα ενός μυθιστορήματος, διήγημα ή ποίημα.
- Οι μαθητές «μεταφράζουν» ένα έντυπο κείμενο σε κάποια μορφή κειμένου κινούμενης εικόνας, πρώτα σε σκριπτ ή στόριμπορντ και στη συνέχεια, εφόσον είναι εφικτό, σε βίντεο (ένα σύντομο απόσπασμα ή «δοκιμαστικός» μιας σκηνής).

- Τι μπορείτε να πείτε με ένα έντυπο κείμενο που δεν μπορείτε να πείτε ή να δείξετε με τις κινούμενες εικόνες;
- Τι μπορείτε να πείτε ή να δείξετε με τις κινούμενες εικόνες που δεν μπορείτε να πείτε με ένα έντυπο κείμενο;
- Ποια είδη ιστοριών/πληροφοριών/ιδεών ενδείκνυνται για έντυπα κείμενα και ποια για κείμενα κινούμενης εικόνας;

- Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:
- Το νόημα μπορεί να απήλξει όταν η πληροφορία παρουσιάζεται με διαφορετική μορφή ή μεταφέρεται σε άλλο μέσο.
 - Το κάθε μέσο έχει δική του γλώσσα, συμβάσεις και είδη.
 - Για κάποια είδη περιχομένου ή δομής ενδείκνυνται περισσότερο τα κείμενα κινούμενης εικόνας, ενώ για άλλα ενδείκνυνται περισσότερο τα έντυπα.

8. ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ/ΠΑΡΑΣΓΓΗ

- Οι μαθητές ανά δυο ή σε ομάδες αναλαμβάνουν το ρόλο των παραγωγών ενός κειμένου κινούμενης εικόνας, το οποίο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος και τους ζητείται να οργανώσουν τον τρόπο με τον οποίο:
 - Θα το κατασκευάσουν για μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.
 - Θα «πουλήσουν» το κείμενο στο κοινό.
 - Θα δομήσουν το κείμενό τους ώστε να παρουσιάσουν τις ιδέες τους όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.
- Τα σχέδια θα παρουσιαστούν στο δάσκαλο ή κάποια άλλη ομάδα που θα ενεργεί ως υπεύθυνος παραγωγής ή διευθυντής παραγωγής.

Πιθανή συνέχεια:

- Εάν υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι, μπορεί η τάξη να επιλέξει την ιδέα μιας ομάδας και να την υλοποιήσει αξιοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες και από τις εργασίες των άλλων μαθητών σχετικά με τους συντελεστές της παραγωγής που εξερευνήθηκαν με την τεχνική «Αρχή και τέλος». Άλλες ομάδες μπορούν να εργαστούν παράλληλα για την προώθηση του κειμένου στην επιλεγμένη κατηγορία κοινού.

- Γιατί επιλέξατε αυτό τον κοινό στόχο; Ποια στοιχεία του προϊόντος σας νομίζετε ότι θα αρέσουν; (Πώς το περιεχόμενο, το θέμα και ο τρόπος με τον οποίο έχει κατασκευαστεί το κείμενο το κάνει κατάλληλο/επικυτικό για το κοινό στο οποίο απευθύνεται.)
- Πώς θα πείσατε το κοινό να αγοράσει/να δει το προϊόν σας; (Πώς θα προώθησατε το κείμενο; Ποιες μέθοδοι είναι καταλληλότερες για να φτάσατε στον κοινό στόχο;)
- Σε τι μοιάζει το προϊόν σας με άλλα παρόμοια; Πού διαφέρει; (Συμμορφώνεται με τις συμβάσεις του συγκεκριμένου είδους κειμένου ή έρχεται σε αντίθεση με αυτές;)
- Ποιους παράγοντες έπρεπε να λάβετε υπόψη όταν σχεδιάζατε το προϊόν σας; (Ποιοι περιορισμοί/όρια υπήρχαν όσον αφορά την προσβασιμότητα/αποδοχή/πρακτικά θέματα κ.λπ.;)
- Εάν το προϊόν έχει κατασκευαστεί:
 - Πόσο ρεαλιστικά ήταν τα πλάνα όσον αφορά τις προθεσμίες, το χρόνο κ.λπ.;
 - Ποιες αλλαγές θα κάνατε στα πλάνα εάν ξεκινούσατε τώρα;
 - Πόσο καλά έγινε αποδεκτό από τον κοινό στόχο;
 - Ποιες μεθόδους χρησιμοποίησατε για να διαφημίσετε το κείμενο και πόσο επιτυχημένες ήταν;

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι:

- Η παραγωγή πολλών κειμένων κινούμενης εικόνας υπόκειται σε ιδεολογικούς ή θεσμικούς περιορισμούς: χρόνος, προϋπολογισμός, περιβάλλον, σκοπός κ.λπ.
- Το περιεχόμενο και η μορφή των κειμένων διαφέρουν ανάλογα με το κοινό και το σκοπό τους.
- Τα κείμενα πρέπει να δουλεύονται στο πλαίσιο καθιερωμένων συμβάσεων, οι οποίες ωστόσο μπορούν να αμφισβητηθούν.
- Οι εναλλακτικές προτάσεις είναι πιθανές.

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

Οι όροι που εξηγούνται παρακάτω, αποτελούν επιλογή από τους συνηθέστερους όρους που αναφέρονται σε αισθητικές και τεχνικές έννοιες της κινηματογραφικής έκφρασης. Παρατίθενται κατά θεματικές ενότητες. Προέρχονται από το εκπαιδευτικό φυλλάδιο «Η κινηματογραφική αφήγηση: Μια εξιστόρηση με εικόνες και ήχους» του Προγράμματος «Πάμε Σινεμά»;, ΥΠΠΟ – ΥΠΕΠΘ – Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Κείμενα – Εκπαιδευτικός σχεδιασμός: Μένης Θεοδωρίδης, Αθήνα 2001.

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΙΑΣ ΤΑΙΝΙΑΣ – ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑ ΓΥΡΙΣΜΑΤΩΝ

ΣΕΝΑΡΙΟ

Σενάριο μιας ταινίας είναι η αναλυτική εξιστόρηση της κάθε στιγμής της ταινίας με γραπτό λόγο. Στο σενάριο δεν υπάρχουν εικόνες. Ωστόσο, περιγράφονται με λέξεις η δράση, οι διάλογοι, η «ατμόσφαιρα», αλλά και οι ερμηνείες των ηθοποιών, όπως περίπου θα πρέπει να αποδοθούν στην ταινία που πρόκειται να γυριστεί.

ΣΚΗΝΗ

Μια ενότητα δράσης που συμβαίνει συνεχώς στον ίδιο χώρο και χρόνο. Μόλις ο χώρος ή ο χρόνος αλλάξει, σημειώνεται νέα σκηνή.

- Ανάλογα με το χώρο γυρίσματος, μια σκηνή μπορεί να είναι: **εσωτερικό** ή **εξωτερικό**.
- Ανάλογα με την ώρα που διαδραματίζεται η δράση, μια σκηνή χαρακτηρίζεται ως: **πμε-ρήσιο** ή **νυχτερινό** (είδος φωτισμού που θα χαρακτηρίζει το γύρισμα της σκηνής αυτής).

ΣΥΝΟΨΗ

Σύνοψη μιας ταινίας είναι η συνοπτική, γραπτή εξιστόρηση της πλοκής της.

ΣΤΟΡΙΜΠΟΡΝΤ

Το στόριμπορντ (storyboard) ή ντεκουπάζ (découpage) μιας ταινίας είναι ένα σχέδιο αφήγησης, όπου ο σκηνοθέτης περιγράφει αναλυτικά, πριν από το γύρισμα της ταινίας, πώς ακριβώς θέλει να αφηγηθεί την κάθε στιγμή. Με ποιες εικόνες και ποιους ήχους. Έτσι, το στόριμπορντ περιγράφει τα χωριστά πλάνα με τη σειρά που θα τα δει ο θεατής στην οθόνη, αλλά, επιπλέον, ο σκηνοθέτης σημειώνει με λεπτομέρειες όλες τις απαραίτητες οδηγίες, ώστε την ώρα του γυρίσματος τα πλάνα του να δείχνουν ακριβώς αυτά που θέλει. Μάλιστα, συνοδεύει την περιγραφή του κάθε πλάνου με ένα μικρό σκίτσο, που δείχνει πώς φαντάζεται τις κυριό-

τερες στιγμές του πλάνου αυτού. Φυσικά όταν πρόκειται για ηχητική ταινία, το στόριμπορντ περιγράφει αναλυτικά και τους ήχους που ακούγονται στο κάθε πλάνο. Το στόριμπορντ με τις τροποποιήσεις του, που θα γίνουν κατά το γύρισμα, θα χρησιμεύσει ως γενικός οδηγός αφήγησης και στον μονιέρ όταν αυτός, με την καθοδήγηση του σκηνοθέτη-αφηγητή, θα μονιτάρει την ταινία συρράπτοντας τα γυρισμένα πλάνα και τους ήχους, όπως ακριβώς θα εμφανιστούν στα μάτια του θεατή κατά την προβολή της ταινίας.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

ΚΑΔΡΟ

Η εικόνα που βλέπουμε κάθε στιγμή. Μια ακίνητη φωτογραφία είναι ένα κάδρο.

- Ανάλογα με το πόσο κοντά ή μακριά εμφανίζεται το θέμα (συνήθως άνθρωπος), δηλαδή ανάλογα με το πόσο χώρο καταλαμβάνει το θέμα μέσα στην εικόνα, ένα κάδρο μπορεί να είναι:

γενικό: Ο ήρωας εμφανίζεται μακριά, ενώ στην εικόνα υπάρχει χώρος γύρω του (τοπίο, σπίτια κ.λπ.). Το γενικό κάδρο μάς δίνει πληροφορίες για το **χώρο** όπου εκτυλίσσεται η δράση. Πού βρίσκεται ο ήρωας; Τι συνθήκες επικρατούν εκείνη τη στιγμή; (εποχή, ώρα, καιρός). Ποιοι βρίσκονται γύρω του, πόσο κοντά του και τι σχέση μπορεί να έχουν με αυτόν;

μεσαίο: Ο ήρωας κυριαρχεί στην εικόνα. Ενώ πάνω και κάτω δεν υπάρχει οπτικός χώρος, αριστερά και δεξιά μπορούν να εμφανίζονται και άλλοι ήρωες ή στοιχεία του χώρου. Έτσι στα μεσαία κάδρα, η προσοχή μας συνήθως εστιάζεται στον ήρωα και στη σχέση του ήρωα με το χώρο και κυρίως στη σχέση του ήρωα με τους άλλους ανθρώπους. Ποιος είναι ο ήρωας (άνδρας-γυναίκα, τι ηλικία έχει, τι φοράει κ.λπ.) και τι κάνει; Τι κάνουν όσοι εικονίζονται; Πώς συνδέονται; Πώς αντιδρούν μεταξύ τους; Σε τι απόσταση βρίσκονται μεταξύ τους;

Στην κατηγορία των μεσαίων κάδρων μπορούμε να διακρίνουμε:

Κάδρο συνόλου, κάδρο φιγούρα, αμερικάνικο κάδρο, μεσαίο-οφικτικό κάδρο (ή «μέσο», δηλ. το κάδρο που απεικονίζει τον ήρωα από τη μέση και πάνω).

κοντινό: Ο ήρωας (ή το θέμα μας) δεν εμφανίζεται ολόκληρος. Στα όρια της εικόνας βλέπουμε μόνο ένα μέρος του (δηλ. η εικόνα γεμίζει μόνο με το κεφάλι του ή μόνο με το χέρι του κ.λπ.). Στο κοντινό κάδρο, ο σκηνοθέτης μάς δίνει την ευκαιρία να παρατηρήσουμε από κοντά τον ήρωα και να εμβαθύνουμε στα συναισθήματά του τη στιγμή εκείνη. Σε τι διάθεση βρίσκεται ο ήρωας; Μήπως η έκφρασή του τονίζει ή αναιρεί τα λόγια του; Τι κοιτάζει σε κάθε στιγμή; Αλλάζει ύφος; Συχνά, όμως, ο σκηνοθέτης χρησιμοποιεί ένα κοντινό κάδρο για να τονίσει τη σημασία ενός αντικειμένου ή ενός στοιχείου του χώρου. Είναι ακριβώς το είδος του κάδρου που επιτρέπει στο σκηνοθέτη να υπογραμμίσει αυτό που θεωρεί σημαντικό, εκείνη τη στιγμή.

Στην κατηγορία των κοντινών κάδρων μπορούμε να διακρίνουμε:

Κοντινό-μούστο, Γκρο, Πολύ κοντινό ή Λεπτομέρεια.

Αμόρσα: σε ένα κάδρο, ως αμόρσα χαρακτηρίζεται ένας ήρωας ή ένα οποιοδήποτε στοιχείο που μόνον μέρος του εμφανίζεται στην άκρη του κάδρου.

- Ανάλογα με τη **γωνία λήψης** (δηλαδή πόσο χαμηλά ή πόσο ψηλά έχει τοποθετηθεί η κάμερα) ένα κάδρο μπορεί να είναι:

Κανονικό (κινηματογράφηση στο ύψος των ματιών).

Πλονζέ (κινηματογράφηση από ψηλά).

Κοντρι-πλονζέ (κινηματογράφηση από χαμηλά).

ΠΛΑΝΟ

Μια συνεχής ενότητα κινουμένων εικόνων. Μόλις η συνέχεια του πλάνου διακοπεί (cut), τότε σημειώνεται αλλαγή πλάνου. Ένα πλάνο έχει πάντοτε διάρκεια. Σε δύο διαδοχικά πλάνα, η μετάβαση από το πρώτο στο δεύτερο μπορεί να είναι:

- συνήθως απότομη (cut),
 - με σταδιακό σκοτεινίασμα (fade out) του πρώτου πλάνου και σταδιακή εμφάνιση του δεύτερου (fade in),
 - με σταδιακή εξαφάνιση του πρώτου πλάνου και ταυτόχρονη εμφάνιση του δεύτερου, χωρίς μεσολάβηση μαύρου (dissolve).
- Ανάλογα με το είδος του κάδρου σε κάθε στιγμή, ένα πλάνο μπορεί εκείνη τη στιγμή να είναι **κοντινό, μεσαίο ή γενικό**.
 - Ανάλογα με τη **γωνία λήψης** του κάδρου του σε κάθε στιγμή, ένα πλάνο μπορεί εκείνη τη στιγμή να είναι **κανονικό** (κινηματογράφηση στο ύψος του ματιού), **πλονζέ** (κινηματογράφηση από ψηλά), **κοντρι-πλονζέ** (κινηματογράφηση από χαμηλά).
 - Ανάλογα με την **κίνηση** της κινηματογραφικής μηχανής λήψης (κάμερα) την ώρα του γυρίσματος, ένα πλάνο μπορεί να είναι:

Σταθερό ή ακίνητο.

Πανοραμικό: Κατά τη διάρκεια του πλάνου η κάμερα περιστρέφεται και αποκαλύπτει το θέμα που υπάρχει προς τα δεξιά ή προς τα αριστερά. Ακριβώς όπως κοιτάζουμε γύρω μας περιστρέφοντας το κεφάλι μας.

Βερικάλ (ή Tilt): Κατακόρυφη περιστροφή της κάμερας προς τα πάνω ή προς τα κάτω (Κατακόρυφο πανοραμικό).

Τράβελινγκ: Κατά τη διάρκεια του πλάνου η κάμερα κινείται προς τα εμπρός ή προς τα πίσω και μας δίνει την εντύπωση ότι πλησιάζουμε ή απομακρυνόμαστε από το θέμα μας. Επίσης μπορεί να κινείται παράλληλα, παρακολουθώντας την κίνηση του ήρωα. Κατά τη διάρκεια ενός τράβελινγκ ο οπερατέρ χειρίζεται την κάμερα και ο μακινίστας εκτελεί την κίνηση.

Ένα πλάνο χαρακτηρίζεται **υποκειμενικό**, όταν η εικόνα μάς δείχνει περίπου αυτό που θα έβλεπαν τα μάτια του ήρωα εκείνη τη στιγμή.

ΗΧΟΣ

Στις σημερινές ηχητικές ταινίες γίνεται ηχοληψία την ώρα του γυρίσματος. Οι ήχοι που ηχογραφούνται συγχρόνως με την κινηματογράφηση (ομιλίες, θόρυβοι κ.λπ.), ονομάζονται **σύγχρονοι**. Μετά το γύρισμα, κατά την επεξεργασία της ταινίας μπορούν να προστεθούν και άλλοι **ντουμπλαρισμένοι** (δηλ. ήχοι που συγχρονίστηκαν εκ των υστέρων) και **μη σύγχρονοι** ήχοι (μουσική, αφήγηση με λόγια κ.λπ.).

- **«ΟΝ» (on):** χαρακτηρίζεται ένας ήχος όταν η πηγή του (π.χ. κάποιος που μιλάει, ένα φρενάρισμα αυτοκινήτου) φαίνεται ΜΕΣΑ στην εικόνα μας εκείνη τη στιγμή.
- **«ΟΦ» (off):** χαρακτηρίζεται ένας ήχος όταν προέρχεται ΕΞΩ από την εικόνα μας, όπως συμβαίνει όταν βλέπουμε έναν ήρωα σιωπηλό, ενώ ακούγεται κάποιος άλλος που του μιλά χωρίς εκείνη τη στιγμή να φαίνεται.

ΟΙ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ – ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΜΙΑΣ ΤΑΙΝΙΑΣ¹

Σκηνοθέτης: ο αφηγητής, ο αρχιτέκτονας της ταινίας.

Παραγωγός: ο επιχειρηματίας που χρηματοδοτεί, διαφημίζει, διανέμει και εκμεταλλεύεται την ταινία.

Σεναριογράφος: ο δραματοουργός, ο συγγραφέας της πλοκής.

Διευθυντής παραγωγής: ο οργανωτικός υπεύθυνος για όλες τις εργασίες πραγματοποίησης της ταινίας.

Διευθυντής φωτογραφίας: ο υπεύθυνος για την «ατμόσφαιρα» της εικόνας ώστε να εξυπηρετείται καλύτερα η πρόθεση του σκηνοθέτη.

Μοντέρ: ο υπεύθυνος για την καλή «ροή» και το ρυθμό της ταινίας, ώστε να εξυπηρετείται καλύτερα η πρόθεση του σκηνοθέτη.

Ηχολήπτης-υπεύθυνος μίξάζ: ο υπεύθυνος για την ηχητική «ατμόσφαιρα» της ταινίας, ώστε να εξυπηρετείται καλύτερα η πρόθεση του σκηνοθέτη.

Σκηνογράφος: ο υπεύθυνος για την όψη των χώρων, ώστε να εξυπηρετείται καλύτερα η πρόθεση του σκηνοθέτη.

Σκριπ: ο γραμματέας, ο «πρακτικογράφος» του γυρίσματος που συχνά διασφαλίζει θέματα σωστής ροής της ταινίας.

1. Οι περιορισμοί του χώρου επέβαλαν κάποιους σχετικά απλουστευτικούς χαρακτηρισμούς

Φιλμογραφία

Ελληνική φιλμογραφία

- Peppermint*, 1990. Σκ. Κώστας Καπάκας 111
Αγνές ψυχές, 1960. Σκ. Γιώργος Διζικιρίκης 88
Αθέμιτος συναγωνισμός, 1983. Σκ. Δήμος Αβδελιώδης 91
Ακατανίκητοι εραστές, 1988. Σκ. Σταύρος Τσιώλης 91
Από τα Ιεροσόλυμα με αγάπη, 1967. Σκ. Γ. Παπακώστας 101, 102
Δεκαπενταύγουστος 2001. Σκ. Κωνσταντίνος Γιάνναρης 91
Διαγωγή μπνέν, 1949. Σκ. Μιχάλης Γαζιάδης, & Γιάννης Φιλίππου 41
Δύσκολοι αποχαιρετισμοί: ο μπαμπάς μου, 2002. Σκ. Πένυ Παναγιωτοπούλου 83
Ένα τραγούδι δε φτάνει, 2003. Σκ. Ελισάβετ Χρονοπούλου 112
Ενώνει ο πόνος δυο καρδιές, 1965. Σκ. Κώστας Λυχνάρης 89
Ζωή με τον Η., Άλκη, 1988. Σκ. Δ. Κολλάτος 102, 103
Η θυσία μιας γυναίκας, 1969. Σκ. Σ. Τατασόπουλος 101, 102
Η Χιονάτη και τα επτά γεροντοπαλίκαρα, 1960. Σκ. Ιάκωβος Καμπανέλλης 90
Η χορωδία του Χαρίτωνα, 2005. Σκ. Γρηγόρης Καραντινάκης 41, 111
Η ψεύτρα, 1963. Σκ. Γιάννης Δαλιανίδης 90
Θα μάθεις, παιδί μου, γράμματα 33-35
Θαύμα της Το., Μεγαλόχαρης, 1965. Σκ. Κώστας Στράντζαλης 92
Κάλπικη λίρα, 1955. Σκ. Γιώργος Τζαβέλλας 89
Κατατρεγμένοι της μοίρας, 1964. Σκ. Σ. Στρατηγός 101, 102
Κόκκινο τριαντάφυλλα σου έκοψα, 1993. Σκ. Δ. Κολλάτος 100, 102, 103
Κορίτσι με τα μαύρα, 1956. Σκ. Μιχάλης Κακογιάννης 90
Μάθε παιδί μου γράμματα, 1981. Σκ. Θόδωρος Μαραγκός 41
Μανούλα, θέλω να ζήσεις, 1957. Σκ. Μαυρίκιος Νόβακ 89
Μια αιωνιότητα και μια μέρα, 1998. Σκ. Θόδωρος Αγγελόπουλος 92
Μικρά βήματα σ' έναν μεγάλο κόσμο 34, 35
Εύλο βγήκε απ' τον Παράδεισο, Το 1959. Σκ. Αλέκος Σακελλαρίου 41, 90
Ευπόλητο τάγμα, 1954. Σκ. Γκρεγκ Τάλλας 89, 129
Ο άλλος 34, 36, 40
Ο γρουσουζής, 1952. Σκ. Γιώργος Τζαβέλλας 89
Ο εμποράκος, 1967. Σκ. Μαρία Πλυτά 89
Ο λουστράκος, 1963. Σκ. Μαρία Πλυτά 89, 179
Ο μικρός δραπέτης, 1969. Σκ. Σταύρος Τσιώλης 90, 91

Ο ψύλλος, 1990. Σκ. Δημήτρης Σπύρου 108, 111-120, 124
Οικογένεια Χωραφά, 1968. Σκ. Κώστας Ασημακόπουλος 89
Πικρό ψωμί, 1951. Σκ. Γρηγόρης Γρηγορίου 89
Πληγωμένες καρδιές, 1963. Σκ. Α. Τεγόπουλος 101, 102
Το αμαξάκι, 1957. Σκ. Ντίνος Δημόπουλος 89
Το δέντρο που πληγώναμε, 1986. Σκ. Δήμος Αβδελιώδης 91, 111
Το Καναρινί ποδήλατο, 1999. Σκ. Δημήτρης Σταύρακα 108, 111-114, 116, 118-120, 124
Το κρεβάτι, 1972. Σκ. Τάκης Παπαγιαννίδης 91
Το Στίγμα, 1982. Σκ. Π. Τάσιος 102, 103
Το σχολείο 34, 36
Το Τελευταίο ψέμα, 1958. Σκ. Μιχάλης Κακογιάννης 90, 92
Το φως που σβήνει, 2000. Σκ. Β. Ντούρος 103, 108, 111, 112, 114, 116, 118-120, 125
Τοπίο στην ομίχλη, 1988. Σκ. Θόδωρος Αγγελόπουλος 92
Χτυποκάρδια στο θρανίο, 1959. Σκ. Αλέκος Σακελλαρίου 90

Διεθνής φιλμογραφία¹

Army Mascot, The [*Η μασκότ του στρατού*], 1942. Σκ. Κλάιντ Τζερομίνι, ΗΠΑ 57
Ashpet: An American Cinderella [*Μια Αμερικανίδα Σταχτοπούτα*], 1990. Σκ. Τομ Ντάβενपोर्ट, ΗΠΑ 78, 79
Cendrillon [*Σταχτοπούτα*], 1899. Σκ. Ζορζ Μελιέ, Γαλλία 20
Hansel and Gretel [*Χάνσελ και Γκρέτελ*], 1975. Σκ. Τομ Ντάβενपोर्ट, ΗΠΑ 78
Hansel and Gretel [*Χάνσελ και Γκρέτελ*], 1987. Σκ. Λεν Τάλαν, ΗΠΑ 79
Jack and the Dentist's Daughter [*Ο Τζακ και η κόρη του οδοντογιατρού*], 1983. Σκ. Τομ Ντάβενपोर्ट, ΗΠΑ 78
Private Pluto [*Ο μουσικός Πλούτο*], 1943. Σκ. Κλάιντ Τζερομίνι, ΗΠΑ 57
Puss in Boots [*Ο Παπουτσιωμένος Γάτος*], 1922. Σκ. Γουόλτ Ντίσνεϊ, ΗΠΑ 64, 75
Rapunzel [*Ραπουνζέλ*], 1979. Σκ. Τομ Ντάβενपोर्ट, ΗΠΑ 78
Red Riding Hood [*Κοκκινοσκουφίτσα*], 1989. Σκ. Άνταμ Μπρουκς, ΗΠΑ 80
Rumpelstiltskin [*Ρουμπελστίλτσκιν*], 1987. Σκ. Ντέιβιντ Ιρβινγκ, ΗΠΑ 79
Saludos Amigos [*Γεια σας φίλοι*], 1942. Σκ. Νόρμαν Φέργκιουσον, Βίλφρεντ Τζάκσον, Τζακ Κίννεϊ, Χάμιλτον Λάσκι, Μπιλ Ρόμπερτς, ΗΠΑ 56
South of the border with Disney [*Νότια των συνόρων με τον Ντίσνεϊ*], 1942) Σκ. Νόρμαν Φέργκιουσον, ΗΠΑ 56
The Frog King [*Η Βασιλοπούλα και ο βάτραχος*], 1981 Σκ. Τομ Ντάβενपोर्ट, ΗΠΑ 78
The Bremen Town Musicians [*Οι Μουσικοί της Βρέμης*], 1922. Σκ. Γουόλτ Ντίσνεϊ, ΗΠΑ 64
The emperor's new clothes, [*Τα Καινούργια ρούχα του βασιλιά*], 1987. Σκ. Ντέιβιντ Ιρβινγκ, ΗΠΑ 79

1. Οι ταινίες της διεθνούς φιλμογραφίας παρατίθενται ως εξής: πρώτα αναφέρεται ο τίτλος της ταινίας στην ελληνική επίσημη απόδοση και μετά ακολουθεί σε παρένθεση ο πρωτότυπος τίτλος στη γλώσσα καταγωγής της ταινίας. Σε περίπτωση που η ταινία δεν κυκλοφόρησε στην Ελλάδα πρώτα αναφέρεται ο πρωτότυπος τίτλος και σε αγκύλη παρατίθεται η μετάφραση του αγγλικού τίτλου στα ελληνικά. Τέλος, αναφέρεται το έτος κυκλοφορίας της ταινίας, το όνομα του/των σκηνοθέτη/-ών και η χώρα προέλευσης.

The Great Muppet Caper [*Τα Μάπει και η μεγάλη κλοπή*], 1981. Σκ. Τζιμ Χένσον, ΗΠΑ 68

The Wizards [*Οι μάγοι*], 1977. Σκ. Ραλφ Μπάκι, ΗΠΑ 80

Αλαντίν (*Aladdin*), 1992. Σκ. Τζον Μάσκερ & Ρον Κλέμεντς, ΗΠΑ 64, 66, 67

Αλίκα (*Alice Comedies*). Σειρά κινουμένων σχεδίων και ζωντανής δράσης (1924-1927).
Σκ. Γουόλι Ντίσονεϊ, ΗΠΑ 51

Ανάμεσα στους τοίχους (*Entre les murs*), 2008. Σκ. Λοράν Καντέ, Γαλλία 40

Απαγορευμένα παιχνίδια (*Jeux interdits*), 1952. Σκ. Ρενέ Κλεμάν, Γαλλία 86

Ατμόπλοιο Γουίλι (*Steamboat Willie*), 1928. Σκ Ουμπ Άιγουερκς, ΗΠΑ 51

Γεννημένος χορευτής (*Billy Elliot*), 2000. Σκ. Στίβεν Ντάλντρι, Μ. Βρετανία 24

Γκέρτι η Δεινόσαυρος (*Gertie the Dinosaur*), 1909. Σκ. Γουίνσορ ΜακΚέι, ΗΠΑ 20

Γυμνή παιδική ηλικία (*Enfance nue*), 1968. Σκ. Μωρίς Πιαλά, Γαλλία 136

Δαβίδ Κόπερφιλντ (*David Copperfield*), 1935. Σκ. Τζόρτζ Κούκορ, ΗΠΑ 20

Δαίμονες των κυμάτων (*Captains Courageous*), 1937. Σκ. Βίκτωρ Φλέμινγκ, ΗΠΑ 20

Διαγωγή μηδέν (*Zéro de conduite*), 1933. Σκ. Ζαν Βιγκό, Γαλλία 31, 32, 37-39, 129

Εάν ... (*If...*), 1968. Σκ. Λίντσεϊ Αντερσον, Μ. Βρετανία 39, 129

Εν ονόματι του πατρός (*Nel nome del padre*), 1971. Σκ. Μάρκο Μπελόκιο, Ιταλία 129

Ενας Ινδιάνος στο ντουλάπι μου (*The Indian in the Cupboard*), 1995. Σκ. Φράνκ Οζ, ΗΠΑ 23

Η Αλίκα στη χώρα των θαυμάτων (*Alice In Wonderland*), 1951. Σκ. Κλάιντ Τζερομίνι,
Βίλφρεντ Τζάκσον και Χάμιλτον Λάσκι, ΗΠΑ 59

Η ζούγκλα του μαυροπίνακος (*Blackboard Jungle*), 1955. Σκ. Ρίτσαρντ Μπρουκς, ΗΠΑ 31,
32, 40, 41

Η Ιστορία των Παιχνιδιών (*Toy Story*), 1995. Σκ. Τζον Λάσιτερ, ΗΠΑ 29

Η κοκκινσκομφίτσα (*Little Red Riding Hood*), 1922. Σκ. Γουόλι Ντίσονεϊ, ΗΠΑ 64

Η μικρή γοργόνα (*The little mermaid*, 1989) Σκ. Ρον Κλέμεντς και Τζον Μούσκερ. ΗΠΑ 49

Η πεντάμορφη και το τέρας (*La Belle et la Bête*). 1946. Σκ. Ζαν Κοκτό, Γαλλία 75

Η Πεντάμορφη και το τέρας (*Beauty and the Beast*), 1991. Σκ. Γκάρνι Τρούσοντεϊλ και Κερτ
Γουάιζ, ΗΠΑ 67

Η Χιονάτη και οι Επτά Νάνοι (*Snow White and the Seven Dwarfs*), 1937. Σκ. Ντέιβιντ Χαντ, ΗΠΑ
20, 55, 56, 63, 64, 66, 67, 70

Ιστορία χωρίς τέλος (*The Never Ending Story*), 1984. Σκ. Βόλφγκαγκ Πέτερσεν, ΠΟΔ Γερμανίας
80

Και οι κελώνες μπορούν να πετάξουν (*Lakpostha ham parvaz mikonand*), 2004. Σκ. Μπαχμάν
Γκομπαντί, Ιράν 24-28

Κακή εκπαίδευση (*La mala educaci6n*), 2004. Σκ. Πέδρο Αλμοδόβαρ, Ισπανία 31, 32, 38

Κάν' το όπως ο Μπέκαμ (*Bend it Like Beckham*), 2002. Σκ. Γκουρίντερ Τσάντα, Μ. Βρετανία 26, 28

Κλέφτης ποδηλάτων (*Ladri di biciclette*), 1948. Σκ. Βιτόριο ντε Σίκα, Ιταλία 21, 22, 29

Κομάντο Ντάκ (*Commando Duck*), 1944. Σκ. Τζακ Κινγκ, ΗΠΑ 57

Λουλούδια και δένδρα (*Flowers and Trees* από τη σειρά *The Silly Symphonies*), 1932 - Σκ.
Μπαρτ Τζίλετ, ΗΠΑ 52

Λυκόφως (*Twilight*), 2008. Σκ. Κάθριν Χάρντγουικ, ΗΠΑ 22

Μάπει Σόου στο Χόλυγουντ (*The Muppet Movie*), 1979. Σκ. Τζέιμς Φρούουλι, ΗΠΑ 68

Ματσούκα (*Machuca*), 2004. Σκ. Άντριες Γουντ, Χιλή 134

Μελωδικές Συμφωνίες (*The Silly Symphonies*, 1929-1939), σειρά κινουμένων σχεδίων με
διάφορους σκηνοθέτες της Disney, ΗΠΑ 51

Μουλάν (*Mulan*), 1998. Σκ Μπάρνι Κουκ. Και Τόνι Μπάνκροφτ, ΗΠΑ 23, 25, 28

Μπάμπι (*Bambi*), 1942. Σκ. Ντέιβιντ Χαντ, ΗΠΑ 57

Μπάτιμαν (Batman), Σειρά ταινιών της Warner Bros που ξεκίνησε το 1989. ΗΠΑ 160
Ντάμπο το ελεφαντάκι (Dumbo), 1941. Σκ. Μπεν Σάρπσιν, ΗΠΑ 57
Ο Βασιλιάς των λιονταριών (The Lion King), 1994. Σκ. Ρότζερ Αλεξ & Ρομπ Μίνκοφ, ΗΠΑ 27
Ο Μάγος του Oz (The Wizard of Oz), 1939. Σκ. Βίκτορ Φλέμινγκ, ΗΠΑ 20
Ο Νευρικός Εραστής (Annie Hall), 1977. Σκ. Γούντι Άλεν, ΗΠΑ 71
Ο Ντόναλντ κατατάσσεται (Donald Gets Drafted), 1942. Σκ. Τζακ Κινγκ, ΗΠΑ 20, 57
Ο πόλεμος των άστρων (Star Wars), σειρά ταινιών του George Lucas που ξεκίνησε το 1977, ΗΠΑ 160
Ο πόλεμος των κουμπιών (La guerre des boutons), 1962. Σκ. Υβ Ρομπέρ, Γαλλία 38-40
Ο Ποιστής που ποτίζεται (L'Arroseur arrosé), 1895. Σκ. Λουί Λιμιέρ, Γαλλία 20
Ο Χάρι Πότερ και η Κάμαρα με τα Μυστικά (Harry Potter and the Chamber of Secrets), 2002. Σκ. Κρις Κολόμπους, ΗΠΑ 147
Ο Χάρι Πότερ και η Φιλοσοφική Λίθος (Harry Potter and the Sorcerer's Stone), 2001. Σκ. Κρις Κολόμπους, ΗΠΑ 147
Ο Χάρι Πότερ και το Κύπελλο της Φωτιάς (Harry Potter and the Goblet of fire), 2005. Σκ. Μάικ Νιούελ, ΗΠΑ 147, 148
Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα (Harry Potter and the Order of the Phoenix), 2007. Σκ. Ντέιβιντ Γέιτς, ΗΠΑ 142, 143, 147-149
Οι τρεις καμπαλέρο (The Three Caballeros), 1945, Σκ. Νόρμαν Φέργκιουσον, ΗΠΑ 56
Ολιβερ Τουίστ (Oliver Twist), 1933. Σκ. Γουίλιαμ Κόουεν, ΗΠΑ 20
Οσάμα. Για μια Θέση στον Ήλιο (Osama), 2003. Σκ. Σιντίκ Μπαρμάκ, Αφγανιστάν 24, 26, 27
Οσβαλντ ο τυχερός λαγός (Oswald the lucky rabbit) Σειρά κινουμένων σχεδίων των Walt Disney Studios και Universal Pictures, που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1920 ΗΠΑ 51
Παλιός μύλος (Old mill- από τη σειρά The Silly Symphonies), 1937. Σκ. Βίλφρεντ Τζάκσον, ΗΠΑ 52
Πινόκιο (Pinocchio), 1940. Σκ. Μπεν Σάρπσιν και Χάμιλτον Λάσκι, ΗΠΑ 20, 57
Ποκαχόντας (Pocahontas), 1995. Σκ. Μάικ Γκάμπριελ & Ερικ Γκόλντμπεργκ, ΗΠΑ 23, 24, 26-29
Σαν αδέσποτο σκυλί (Mitt liv som hund), 1985. Σκ. Λάσε Χάλστρομ, Σουηδία 86
Σάουντερ, Άνθρωποι με αυσίδες (Sounder), 1972. Σκ. Μάρτιν Ριτ, ΗΠΑ 25
Σουσσία (Scuscia), 1946. Σκ. Βιτόριο Ντε Σίκα, Ιταλία 111, 129
Σπίντερμαν (Spiderman), 2002, Σειρά 3 ταινιών μέχρι το 2009 των Columbia Pictures, ΗΠΑ 20
Στάσου πλάι μου (Stand by me), 1986. Σκ. Ρόμπ Ρέινερ, ΗΠΑ 25
Σταχτοπούτα (Cinderella), 1950. Σκ. Γουόλτ Ντίσνεϊ, ΗΠΑ 20, 67
Στον κύριό μας με αγάπη (To Sir, with love), 1967. Σκ. Τζέιμς Κλάβελ, Μ. Βρετανία 40
Συνάντησα κι ευτυχισμένους τσιγγάνους (Skupljaci perja), 1967. Σκ. Αλεξάντερ Πέτροβιτς, Γιουγκοσλαβία 36
Τα 400 χτυπήματα (Les 400 coups), 1959. Σκ. Φρανσουά Τρυφώ, Γαλλία 31, 32, 38, 39, 86, 111, 126, 127, 129-138
Τα παιδιά της χορωδίας (Les Choristes), 2004. Σκ. Κριστόφ Μπαρπατιέ, Γαλλία 31, 32, 40
Τα παιδιά του παραδείσου (Bachema –ye aseman), 1997. Σκ. Ματζίνι Ματζιντί, Ιράν 22, 24, 25, 27
Τα Ταξίδια του Γκιούλιβερ (Gulliver's Travels), 1939. Σκ. Ντέιβ Φλέισερ, ΗΠΑ 20
Τέσσερις ημέρες στην κόλαση (Le Quattro giornate di Napoli), 1962. Σκ. Νάνι Λού, Ιταλία 129
Το γέυμα του μωρού (Le Repas de bébé), 1895. Σκ. Λουί Λιμιέρ, Γαλλία 20

- Το Μυστικό του Ρόαν Ινις (The Secret of Roan Inish)*, 1994. Σκ. Τζον Σέιλς, Ιρλανδία/ΗΠΑ 22, 25
- Το πρόσωπο του Φύρερ (Der Fuehrer's face)*, 1943. Σκ. Τζακ Κίννεϊ, ΗΠΑ 21, 57
- Το σπμάδι της φάλαινας (Whale Rider)*, 2002. Σκ. Νίκι Κάρο, Νέα Ζηλανδία 22, 25-29
- Το τετράποδο θαύμα (Because of Winn-Dixie)*, 2005. Σκ. Γουέιν Γουάινγκ, ΗΠΑ 24-27, 29
- Το τραγούδι του Νότου (Song of the South)*, 1946. Σκ. Χάρβεϊ Φόστερ, ΗΠΑ 25
- Το Χαμίνι, (The kid)*, 1921. Σκ. Τσάρλι Τσάπλιν, ΗΠΑ 20
- Το Χαρτζιλίκι (L' argent de poche)*, 1976. Σκ. Φρανσουά Τρυφώ, Γαλλία 80, 111, 126, 127, 129-138
- Τρελές ιστορίες έρωτα και φαντασίας (The Princess Bride)*, 1987. Σκ. Ρομπ Ράινερ, ΗΠΑ 80
- Φαντασία (Fantasia)*, 1940. Σκ. Διάφοροι σκηνοθέτες της Disney, ΗΠΑ 57
- Φέλιξ ο γάτος (Felix the cat)*. Σειρά κινουμένων σχεδίων των δεκαετιών 1920, 1930 με διάφορους παραγωγούς και σκηνοθέτες, ΗΠΑ 50
- Χιονάτη (Snow White)*, 1987. Σκ. Μίκαελ Μπερτζ, ΗΠΑ 80

