



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία

«Κοιν-ηματογράφος»: Αξιοποιώντας τον κινηματογράφο στην
ενίσχυση της παιδικής πολιτειότητας για μια προσχολική
εκπαίδευση των κοινών

Ανδρεάνα Κύκου (Α.Μ. 04174)

Επιβλέπων καθηγητής: Γιάννης Πεχτελίδης
Συνεπιβλέπων καθηγητής: Αλέκος Πανταζής

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η Τέχνη του Κινηματογράφου και η Κινηματογραφική Εκπαίδευση.....	8
1.1. Ιστορική πορεία οριοθέτησης του κινηματογράφου ως τέχνης και μέρους της παιδαγωγικής πρακτικής.....	8
1.2. Σύγχρονα ζητήματα και εφαρμογές της Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης σήμερα.....	11
1.3. Η παρουσία της Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Εκπαιδευτικά Κοινά	17
2.1. Τα Κοινά και η ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Κοινών.....	17
2.2. Τα Εκπαιδευτικά Κοινά στην προσχολική εκπαίδευση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η παιδική πολιτειότητα	22
3.1. Η πολιτειότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	22
3.2. Η ιδιότητα του πολίτη στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση	23
3.3. Η σχέση ανάμεσα στην Εκπαίδευση για την πολιτειότητα και τα Εκπαιδευτικά Κοινά.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Διασύνδεση της Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης με τα Εκπαιδευτικά Κοινά στην ενίσχυση της προσχολικής πολιτειότητας.....	27
4.1. Πολιτειότητα και κινηματογράφος.....	27
4.2. Καλλιτεχνική πρακτική, μέσα και Εκπαιδευτικά Κοινά	29
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	33
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	35
Ελληνόγλωσσες.....	35
Ξενόγλωσσες	36
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	43

Στην οικογένειά μου, τη σχολή και τη Δέσποινα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επιχειρεί τη βιβλιογραφική διερεύνηση της ανανεωμένης χρήσης του κινηματογράφου ως πολυδιάστατης παιδαγωγικής πρακτικής ενίσχυσης της παιδικής πολιτειότητας ή και ιδιότητας του πολίτη στην προσχολική εκπαίδευση, βασισμένη στις αρχές του αναδυόμενου παραδείγματος των εκπαιδευτικών κοινών. Μέσω της κριτικής ανάλυσης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, γνωστοποιείται ότι ο εναλλακτικός μηχανισμός των εκπαιδευτικών κοινών σε συνδυασμό με τις δυνατότητες ενσωμάτωσης της τέχνης του κινηματογράφου μπορεί να χρησιμεύσει στο μέλλον ως ένα ισχυρό μέσο για την αυτόνομη ανάπτυξη πολιτικών αξιών των παιδιών και την προώθηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος βασισμένο στα κοινά για την ανάδειξη των παιδικών φωνών, που συνήθως επισκιάζονται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: κινηματογραφική εκπαίδευση, κινηματογραφική παιδεία, εκπαιδευτικά κοινά, εκπαίδευση για την πολιτειότητα, εκπαίδευση/γραμματισμός στα μέσα, προσχολική εκπαίδευση

ABSTRACT

The present bachelor's thesis attempts to investigate the renewed use of cinema as a multidimensional pedagogical practice to enhance children's citizenship in early childhood education, based on the principles of the emerging paradigm of educational commons. Through the critical analysis of Greek and international literature, it is made known that the alternative mechanism of educational commons combined with the possibilities of integrating the art of cinema can serve in the future as a powerful means for the autonomous development of children's political values and the promotion of a commons-based learning environment for the emergence of children's voices, which are usually overshadowed in the context of preschool education.

Keywords: film education, film literacy, educational commons, citizenship education, media education, media literacy, early childhood education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα διαχρονικό ζήτημα στην εποχή του ανταγωνισμού και της εμπορευματοποίησης που χαρακτηρίζει τον καπιταλισμό φαίνεται να είναι ότι οι άνθρωποι επιθυμούν να είναι μέρος μιας κοινότητας, αλλά συνεχώς καταλήγουν σε ακροατήρια. Τα τελευταία χρόνια, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία για την τοποθέτηση των θεμελίων για τη βιωματική μάθηση, την κοινωνική ανάπτυξη και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών που αποβλέπουν στη δημιουργία και διατήρηση κοινοτήτων (Cole & McGuire, 2011). Η ενσωμάτωση του κινηματογράφου στις εκπαιδευτικές εμπειρίες μικρότερων μαθητών αντιπροσωπεύει μια από πολλές προσεγγίσεις για την προώθηση της πολιτειότητας και των κοινοτικών αξιών στους/στις νέους μαθητές/-τριες (Egan-Simon, 2020). Ταυτόχρονα, το παράδειγμα των εκπαιδευτικών κοινών έχει σημειώσει αποφασιστική αναγνώριση σε διεθνές επίπεδο, δίνοντας έμφαση στην ανάκτηση των κοινών πόρων, τη συλλογική ιδιοκτησία και τη συμμετοχή της κοινότητας που αφορούν την παιδαγωγική πρακτική και εκπαίδευση (Carpello κ.ά., 2024).

Ο κινηματογράφος, ως ένα ισχυρό μέσο οπτικής αφήγησης, έχει τη μοναδική ικανότητα να εμπλέκει το κοινό συναισθηματικά και διανοητικά, ακόμα και δίχως κάποια διαμεσολαβητική παρουσία (Kubelka, 2010, όπ. ανάφ. στο Bachmann & Zann, 2018). Η ικανότητά του να μεταφέρει πολύπλοκες αφηγήσεις και ποικίλες προοπτικές το καθιστά ένα ανεκτίμητο εργαλείο για την εκπαίδευση, είτε προσεγγίζεται ως υποκατηγορία του γραμματισμού στα MME είτε ως μορφή τέχνης, για τη διαμόρφωση του αυτόνομου πεδίου της κινηματογραφικής εκπαίδευσης (Bergala, 2016). Ιστορικά, οι ταινίες έχουν χρησιμοποιηθεί για να αντικατοπτρίζουν και να διαμορφώνουν κοινωνικούς κανόνες, καθιστώντας τους ως έναν πλούσιο πόρο για τη διδασκαλία των πολιτικών αξιών (Watson, 1990· Fedorov, 2008). Με την πάροδο των δεκαετιών, καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για την εισαγωγή της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα σχολεία ως ένα αυτόνομο θεματικό πεδίο που καλύπτει την ανάγκη για τον εγγραμματοισμό στα MME αλλά κρισιμότερα και την ανάδειξη της καλλιτεχνικής αξίας του (Bergala, 2016). Ωστόσο, η απουσία της συστηματικής κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, με την προσχολική εκπαίδευση συχνά να παραβλέπεται, δημιουργεί προβληματισμούς που αφορούν τον κυρίαρχο μηχανισμό επικυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου λόγου που διέπει τα πρώτα

(Πεχτελίδης, 2020) καθώς αυτά δημιουργούνται από πάνω προς τα κάτω, ειδικότερα όταν πρόκειται για την παιδική πολιτειότητα (Egan-Simon, 2020). Η εστίαση σε παιδαγωγικά μοντέλα φαίνεται να είναι απαραίτητα προτιμότερη από κυβερνητικές επιλογές (Bagalzette & Wall, 2011).

Η έννοια των «κοινών», που έχει τις ρίζες της στην λογική των κοινών πόρων που διαχειρίζονται συλλογικά από μια κοινότητα και λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω, προσφέρει ένα αδιάσειστο πλαίσιο για την επανεξέταση των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πρακτικών (Helfrich & Bollier, 2022). Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών κοινών προωθεί τον συμμετοχικό εκδημοκρατισμό της γνώσης, τη συμπεριληπτική μάθηση και τη συνδημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών. Η εφαρμογή αυτού του πλαισίου σε πολλές βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία περιβαλλόντων ομότιμης μάθησης όπου τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με πολιτιστικούς και ψηφιακούς πόρους, όπως είναι τα μέσα και οι ταινίες (Capello & Siino, 2023), με τρόπους που προωθούν την κοινή μάθηση και τη κοινοτική συμμετοχή. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με καίριους εκπαιδευτικούς στόχους που δίνουν προτεραιότητα στη συμπερίληψη, στη συμμετοχή και στην παροντική εμπειρία των νέων αλλά τους μεταφέρει δραστικά ως ένα μη συμβατικό σύστημα αξιών, θέτοντας στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ανασχηματισμό (Carpello κ.ά., 2024).

Με αφορμή την επιθυμία για την κατανόηση των δυνατοτήτων που παρουσιάζει ο συνδυασμός εναλλακτικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση, η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει μερικά βασικά ερωτήματα. Πώς μπορεί ο κινηματογράφος να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά για την ενίσχυση της παιδικής πολιτειότητας; Ποια είναι τα συγκεκριμένα οφέλη και οι προκλήσεις της ενσωμάτωσης ταινιών στην προσχολική εκπαίδευση; Πώς η έννοια των κοινών ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία όταν συνδυάζεται με τον κινηματογράφο; Η δομή της παρούσας εργασίας έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε να παρέχει μια βιβλιογραφική επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο ο κινηματογράφος μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην προσχολική εκπαίδευση για την ενίσχυση της πολιτειότητας με τα εκπαιδευτικά κοινά να αποτελούν γεφύρωμα στα συναφή χάσματα. Το πρώτο κεφάλαιο εμβαθύνει στο ιστορικό πλαίσιο και τα θεωρητικά θεμέλια της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, εντοπίζοντας την εξέλιξη και τη σημασία της τόσο παγκοσμίως όσο και τοπικά. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τις αρχές των εκπαιδευτικών κοινών και την πραγματική εφαρμογή τους σε περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας. Το τρίτο κεφάλαιο

εξετάζει τον ρόλο της ιδιότητας του πολίτη μέσω της παρουσίας της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πώς αυτή αναπτύσσεται στο νηπιαγωγείο. Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί μια προσπάθεια σύνθεσης βιβλιογραφικών ευρημάτων για την απάντηση των ερωτημάτων που καθοδηγούν την εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η Τέχνη του Κινηματογράφου και η Κινηματογραφική Εκπαίδευση

1.1. Ιστορική πορεία οριοθέτησης του κινηματογράφου ως τέχνης και μέρους της παιδαγωγικής πρακτικής

Η ιστορική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον κινηματογράφο και την εκπαίδευση χρονολογείται από τις πρόσφατες αρχές του 20^{ου} αιώνα (Fedorov, 2008), έχοντας υποστεί πολυάριθμες κρίσιμες εξελίξεις για να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός αντίστοιχου πιθανού, σύγχρονου αυτόνομου πεδίου, γνωστό σήμερα ως κινηματογραφική εκπαίδευση (*film education*). Ο ίδιος όρος συχνά συγχέεται και δεν διαφοροποιείται από αυτόν της κινηματογραφικής παιδείας (*film literacy*) στην ελληνική βιβλιογραφία, αν και ο δεύτερος σχετίζεται περισσότερο με τον μιντιακό γραμματισμό ή γραμματισμό στα ΜΜΕ στη διεθνή βιβλιογραφία (Buckingham, 2007). Η προτίμηση στη χρήση του όρου *κινηματογραφική εκπαίδευση* οφείλεται στη δυνατότητα αποφασιστικής θεσμοθέτησης της ίδιας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης δίχως να περιορίζεται αποκλειστικά στην εργαλειοποίησή του για το αποτέλεσμα ενός κινηματογραφικού εγγραμματισμού αλλά να τον συμπεριλαμβάνει με πολυεπίπεδο τρόπο, σε συνδυασμό με τα μέσα, την πληροφορία και, κατά πάσα πιθανότητα δίνοντας αναγκαία μεγαλύτερη έμφαση στην τέχνη (Παπαδόπουλος, 2020).

Οι ρίζες της κινηματογραφικής εκπαίδευσης εντοπίζονται με αφετηρία το 1920, μερικές δεκαετίες αφότου οι κινηματογραφικές ταινίες πρωτοεμφανίστηκαν ως τα δημιουργήματα του δημοφιλούς αυτού μέσου στη Γαλλία, την ευρέως αντιληπτή γενέτειρα της τέχνης του φιλμ (Fedorov, 2008). Η σκηνή των γαλλικών κινηματογραφικών λεσχών εκείνης της περιόδου, των περίφημων *ciné-clubs*, αποτέλεσε όχι μόνο κεντρικό κόμβο μη τυπικής εκπαίδευσης στην εκτίμηση και ανάλυση των ταινιών με κριτική ματιά και οργανωμένες συζητήσεις, παραπέμποντας στα πρώτα βήματα αξιοποίησης τους με εκπαιδευτική οπτική, αλλά και προώθησης του κινηματογράφου ως μορφή τέχνης ενόψει της εμπορευματοποίησής του (Smoodin, 2020· Fedorov, 2008). Πράγματι, η αναγνώριση του κινηματογράφου ως τέχνης αυτή καθ' εαυτήν δεν ήταν ανέκαθεν δεδομένη, γεγονός που περιόρισε την πρότερη εκπαιδευτική χρησιμότητά του ως ένα απλό μέσο μετάδοσης της γνώσης λόγω της

εντυπωσιακής καταγραφικής ισχύος του (Bak, 2012). Οι πρώιμες οπτικές τεχνολογίες, όπως το στερεοσκόπιο, η μαγική λατέρνα, το ζωοτρόπιο και το πραξινοσκόπιο, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην τότε εκπαιδευτική εργαλειοθήκη παρέχοντας καινοτόμους τρόπους για να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/-τριες μέσω μιας ενισχυμένης οπτικής εμπειρίας (Bak, 2012), για διάφορα μαθήματα και θέματα όπως η φυτολογία, η αρχιτεκτονική, η παιδική ζωή, η αστική βελτίωση κ.α. (McMurry, 1915, όπ.αναφ. στο Bak, 2012). Η οπτικά καθοδηγούμενη χρήση αυτή θα μπορούσε να φανεί σύμφωνη με απόψεις θεωρητικών της εποχής, οι οποίοι πίστευαν ότι ο κινηματογράφος δεν ήταν τίποτα παρά μια ξεκάθαρα φωτογραφική αποτύπωση των καλλιτεχνικών δρώμενων (Prinz, 2010). Οι απόψεις στο σύνολό τους, ωστόσο, δίστανται. Βασισμένη στη μαρξιστική θεωρία, η Σχολή της Φρανκφούρτης αποτελεί αξιοσημείωτο παράδειγμα διαφοροποιημένης κριτικής προσέγγισης του πολιτισμού και της τέχνης, συμπεριλαμβανόμενου και του κινηματογράφου, που σημείωσε ενδιαφέρουσες εξελίξεις με την πάροδο του χρόνου (Celikates & Flynn, 2023). Ο Benjamin (1936) επικεντρώθηκε στην απώλεια της «αύρας», ή αλλιώς της ξεχωριστής αυθεντικότητας που κατείχαν τα παραδοσιακά έργα τέχνης, ως επακόλουθο της ολοένα και περισσότερο αναπτυσσόμενης μηχανικής παραγωγής στο καθεστώς του καπιταλισμού. Αν και η άποψή του άλλαξε σε αργότερο χρονικό διάστημα, ισχυριζόμενος ότι η έβδομη τέχνη υπερβαίνει την ανωτερότητα του θεάτρου και της ζωγραφικής (Benjamin, 1979), αξίζει να σημειωθεί η αρχική τοποθέτησή του όπου ο αναπαραγωγικός χαρακτήρας του κινηματογράφου υπονομεύει την εγγενή μοναδικότητα της τέχνης, μετατοπίζοντας τη λειτουργία του από την τελετουργική και λατρευτική αξία στην εκθεσιακή, η οποία θέτει τη μαζική κατανάλωση ως απώτερο στόχο. Οι Adorno και Horkheimer (1986) ήταν επίσης σκεπτικοί, καθώς αντιλαμβάνονταν τον κινηματογράφο ως βαθύτατα υποταγμένο στην πολιτιστική βιομηχανία (culture industry), όπου τα πολιτιστικά προϊόντα που πηγάζουν από την τέχνη τυποποιούνται στα πλαίσια μιας μαζικής κουλτούρας και χρησιμοποιούνται από την κυρίαρχη ιδεολογία για να χειραγωγήσει τον κόσμο, μουδιάζοντας την κριτική του σκέψη. Η τοποθέτηση αυτή προέκυψε αφότου οι στοχαστές βίωσαν τις συνέπειες του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, που συμπεριλάμβαναν την άνοδο του ναζισμού στη Γερμανία αλλά και του φασισμού στην Ιταλία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η χιτλερική προπαγάνδα που προωθούνταν τόσο από τον τύπο όσο από κινηματογραφικές ταινίες, και το φασιστικό καθεστώς της Ιταλίας, με τον Mussolini να χρησιμοποιεί τον κινηματογράφο ως εργαλείο ηθικού σχηματισμού καθοδηγούμενο από εθνικιστικές αξίες (Bácares Jara,

2023). Σχετικό αργότερο παράδειγμα αποτελεί και η θέαση κινηματογραφικών ταινιών στα σχολεία κατά την περίοδο της δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974) με απώτερο σκοπό την προπαγανδιστική ενίσχυση του εθνικισμού μέσα από ταινίες με κυρίως πολεμικό και εθνικό ή εθνικιστικό περιεχόμενο (Κουτσοιρά, 2008). Αξιοσημείωτος είναι ο κοινός παρονομαστής του στοιχείου της οπτικοποίησης, το οποίο είναι σταθερά συνυφασμένο με την παιδαγωγική πρακτική, ιδιαίτερα ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, γίνεται φανερό ότι η εισαγωγή του κινηματογράφου στην τυπική ή άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία καθοδηγούταν πάντα από κάποιον πολιτικό, αισθητικό, μαθησιακό ή και ηθικό σκοπό με βάση αντικρουόμενα συμφέροντα που αφορούσαν τη χρήση της ίδιας της σύστασής του: των κινούμενων εικόνων.

Η σύγχρονη οριοθέτηση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στην οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία βασίζεται στη συνεχώς υπό διαπραγμάτευση έννοια που αναπτύσσεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (British Film Institute ή BFI, 2015) και υποστηρίζεται μέχρι και σήμερα από παρόμοιους εθνικούς φορείς - εταίρους σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως το *Cinematheque Francaise* στη Γαλλία, το *Vision Kino* στη Γερμανία, το *Δανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου* στη Δανία, τον *Καρπό* στην Ελλάδα κ.ά. Σε συνδυασμό με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την κινηματογραφική εκπαίδευση, η εθνική στρατηγική της Γαλλίας συνεισφέρει στο ευρύτερο παράδειγμα που ακολουθείται από χώρες που επιθυμούν την οργανωμένη εισαγωγή της τέχνης του κινηματογράφου στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τους (Screening Literacy: Country profiles, 2012).

Το Πλαίσιο του BFI για την κινηματογραφική εκπαίδευση συχνά συνοψίζεται από τις αλληλένδετες διαστάσεις των αρχών – στόχων των τριών Cs (3Cs): Critical (κριτική), Cultural (πολιτιστική) και Creative (δημιουργική). Οι πυλώνες αυτοί παρέχουν μια δομημένη προσέγγιση για την επίτευξη των συνολικών στόχων της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Αρχικά, η κριτική διάσταση περιλαμβάνει την κριτική ανάλυση των ταινιών και παραπέμπει στον γραμματισμό στον κινηματογράφο (cineliteracy) (Buckingham, 2007), όπου οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται στην ενεργή απασχόληση με κινηματογραφικά πολυτροπικά κείμενα, διερευνώντας πτυχές όπως την αφηγηματική δομή, τις συμβάσεις του είδους, το οπτικό στυλ και το θεματικό περιεχόμενο. Η αναλυτική αυτή προσέγγιση βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να αποκωδικοποιήσουν τη φιλμική γλώσσα, να κατανοήσουν τους μοναδικούς τρόπους

έκφρασής του και να εκτιμήσουν την καλλιτεχνική και πολιτιστική του σημασία. Η πολιτιστική διάσταση δίνει έμφαση στα ιστορικά και πολιτιστικά πλαίσια του κινηματογράφου. Οι μαθητές/-τριες ενημερώνονται για την εξέλιξη του κινηματογράφου, τα κινηματογραφικά κινήματα, τους / τις σημαίνοντες/-ουσες σκηνοθέτες/-τριες και τα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια που έχουν διαμορφώσει την ανάπτυξη του κινηματογράφου. Αυτή η ιστορική προοπτική εμπλουτίζει την κατανόηση των μαθητών/-τριών/-τριών για τον κινηματογράφο ως μια δυναμική και εξελισσόμενη μορφή τέχνης, στοιχεία τα οποία αντικατοπτρίζονται και στο ίδιο το πεδίο της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Τέλος, αλλά υποεκτιμημένα εξίσου σημαντική, η δημιουργική διάσταση τονίζει τη σημασία της κινηματογραφικής εμπειρίας στην πράξη. Η συμμετοχή στη διαδικασία παραγωγής ταινιών επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τις δημιουργικές και τεχνικές πτυχές της παραγωγής ταινιών, συμπεριλαμβανομένης της συγγραφής σεναρίων, της σκηνοθεσίας, της κινηματογραφίας, της επεξεργασίας και του σχεδιασμού ήχου. Η πρακτική εμπειρία προάγει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/-τριες να εφαρμόσουν θεωρητικές γνώσεις σε ένα πρακτικό πλαίσιο και να αναπτύξουν μια βαθύτερη εκτίμηση του συνεργατικού χαρακτήρα της κινηματογραφικής παραγωγής (BFI, 2015).

1.2. Σύγχρονα ζητήματα και εφαρμογές της Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης σήμερα

Στο σημερινό ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό τοπίο, το αναδυόμενο πεδίο της κινηματογραφικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζει μια σειρά δυσκολιών που παρατηρούνται σε ένα σύνολο δράσεων και δομών από οργανώσεις και οντότητες που εμπλέκονται στην εφαρμογή της. Παρά τα ευρέως ολοένα και περισσότερο αναγνωρισμένα οφέλη της χρήσης του κινηματογράφου ως παιδαγωγικού εργαλείου, οι εκπαιδευτικοί χώροι έρχονται αντιμέτωποι με επίμονα ζητήματα ειδικότερα λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της μετά COVID-19 εποχής (Wall κ.ά., 2021· de la Garza & Maher, 2022). Σύμφωνα με την αναφορά των Wall κ.ά. (2021) από τον οργανισμό κινηματογραφικής εκπαίδευσης του Vision Kino, τέτοια ζητήματα αλληλοεπηρεάζονται και περιλαμβάνουν την έλλειψη πολιτικής υποστήριξης, αδύναμες σχέσεις με την κινηματογραφική βιομηχανία, την απουσία του αντικειμένου

στα επίσημα προγράμματα σπουδών, την απώλεια μακροπρόθεσμης χρηματοδότησης, την ανεπαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών, την έλλειψη οργανωμένης και ολικής στρατηγικής, την ανεπαρκή κατανόηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη δυσκολία στην ανάπτυξη και διάκριση καλών παιδαγωγικών πρακτικών, τεχνολογικές προκλήσεις, ανεπαρκή μέσα αξιολόγησης, καθώς και την έλλειψη παροχής επίσημων ευκαιριών πρόσβασης στην πολιτιστική κληρονομιά του φιλμ. Κεντρικό πρόβλημα ευρωπαϊκά φαίνεται να αποτελεί η ενσωμάτωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών, το οποίο μπορεί να εξηγηθεί από κατάλοιπα απαρχαιωμένων απόψεων περί αμφισβήτησης του κινηματογράφου ως μορφή τέχνης αλλά και από την επισκίασή του στην ομπρέλα της παιδείας στα MME (Burn, 2018). Οι ευρωπαϊκές χώρες που προσπαθούν να ενστερνιστούν την κινηματογραφική εκπαίδευση συστηματικά στα σχολεία μέσω της συνεργασίας των εκάστοτε Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού με την κινηματογραφική βιομηχανία και σχετικών φορέων είναι αυτές που παρέχουν μια συστηματικά επιτυχή εφαρμογή, αλλά αντιμετωπίζουν συχνά παρόμοια εμπόδια. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, το διακρατικό πρόγραμμα του δικτύου *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* ενθαρρύνει νέους να ασχοληθούν με τον κινηματογράφο, ακόμα και σε χώρες με σχολεία που δεν διαθέτουν παρόμοιους πόρους και συχνά αντιμετωπίζουν υλικοτεχνικές και οικονομικές προκλήσεις που εμποδίζουν την πλήρη εφαρμογή του.

Η σχέση της νεολαίας με τον κινηματογράφο αποτελεί σημείο αναφοράς στην ουσιώδη εφαρμογή της κινηματογραφικής εκπαίδευσης σήμερα. Ο ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην εκπαίδευση έχει αυξηθεί με την εισαγωγή της συνεχώς αναπτυσσόμενης ψηφιακής τεχνολογίας, γεγονός που έχει επίσης φέρει νέα ζητήματα στην επιφάνεια. Λόγω της καθημερινής πρόσβασης στους ψηφιακούς χώρους, η σημερινή νεολαία περνάει σημαντικά λιγότερο χρόνο στις παραδοσιακές κινηματογραφικές αίθουσες σε σύγκριση με προηγούμενες δεκαετίες. Η κατάσταση αυτή, ωστόσο, δεν διακυβεύει την ύπαρξη του κινηματογράφου αλλά προσθέτει νέες διαστάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για μια εμπλουτισμένη κινηματογραφική εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει την κινούμενη εικόνα σε πλήθος περιβαλλόντων (BFI, 2015· Wall κ.ά., 2021).

Μια άλλη τρέχουσα ανησυχία είναι η ανάγκη για ένα συμπεριληπτικό κινηματογραφικό περιεχόμενο με αντίστοιχες αντιλήψεις. Τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών του κινηματογράφου συχνά κυριαρχούνται από

δυτικοκεντρικές προοπτικές, αγνοώντας την ευρεία ποικιλία της παγκόσμιας κινηματογραφικής παραγωγής. Οι προσπάθειες για την αποαποικιοποίηση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης βρίσκονται σε εξέλιξη (Shamash, 2020· Jung & Marco, 2022· de la Garza & Maher, 2022), με στόχο την προώθηση μιας πιο συμπεριληπτικής προσέγγισης που συνδυάζει ταινίες από άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, η επίτευξη αυτής της ποικιλομορφίας στην κινηματογραφική εκπαίδευση απαιτεί μια αποφασιστική προσπάθεια για την απόκτηση και διανομή διαφόρων κινηματογραφικών υλικών, τα οποία μπορεί να είναι υλικοτεχνικά προκλητικά, ιδιαίτερα στις υποβαθμισμένες περιοχές (Jung & Marco, 2022). Επιπλέον, το ψηφιακό χάσμα δημιουργεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ισότιμη εφαρμογή της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Πολλές χώρες έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακές τεχνολογίες και περιεχόμενο ταινιών υψηλής ποιότητας. Αυτή η ανισότητα επιδεινώνει τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς τα παιδιά σε ευάλωτες κοινότητες στερούνται τις πιθανότητες που παρέχει η κινηματογραφική εκπαίδευση. Η αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος θα απαιτούσε σημαντικές επενδύσεις σε ψηφιακές υποδομές και εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και πολιτικές που προωθούν τη δίκαιη πρόσβαση στην τεχνολογία στην εκπαίδευση (Jung & Marco, 2022).

1.3. Η παρουσία της Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να περιγραφεί από αρκετά κενά, καθώς η ίδια προσεγγίζεται μονάχα περιστασιακά από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά αποκτά σταδιακά αναγνώριση τις τελευταίες δεκαετίες. Παραδοσιακά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δώσει μεγάλη έμφαση στα κλασικά θεματικά πεδία, με την εκπαίδευση των τεχνών, συμπεριλαμβανομένου του κινηματογράφου, να λαμβάνει συχνά χαμηλότερη προτεραιότητα στην τυπική εκπαίδευση και αντίθετα να στηρίζεται σε μεμονωμένες εθελοντικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών χωρίς κάποια επίσημη στρατηγική (Screening Literacy: Country profiles, 2012). Ωστόσο, οι πρόσφατες εξελίξεις δείχνουν μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της κινηματογραφικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τις συνθήκες του 1915, όπου σημειώνεται η πρώτη αναφορά για τη χρησιμότητα του κινηματογράφου στην εκπαίδευση από τον Κωστή Παλαμά (Θεοδοσίου, 2018).

Η ενσωμάτωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση έχει υποστηριχθεί αποσπασματικά από διάφορους θεσμούς και πρωτοβουλίες. Το πιλοτικό πρόγραμμα *Μελίνα* αποτέλεσε την πρώτη απόπειρα επίσημης κινηματογραφικής εκπαίδευσης σε 92 σχολεία της Ελλάδας και σε 2 σχολεία της Κύπρου, με στόχο την αναβαθμισμένη εισαγωγή και ενσωμάτωση των τεχνών σε πολλαπλές βαθμίδες εκπαίδευσης μέσα από επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και εργαστήρια τεχνών, αν και τελικά εφαρμόστηκε μονάχα στην πρωτοβάθμια (Κούρτη, 2007· Πρόγραμμα *Μελίνα*, 2024). Το περιεχόμενο του προγράμματος καθοδηγούταν τόσο από την καλλιτεχνική έκφραση μέσω της οπτικοακουστική εκπαίδευσης όσο και της παιδείας μέσω των ΜΜΕ. Η επίσημη έναρξή του πραγματοποιήθηκε το έτος 1995 και λειτούργησε μέχρι το 2004, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και σε συνεργασία με πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Ένα έτος πριν τη λήξη του, το 2003, πραγματοποιείται η προσθήκη του κινηματογράφου ως ξεχωριστό μάθημα στην καθημερινότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων (Θεμελή, 2015), αλλά η πραγματική τελευταία πνοή του προγράμματος *Μελίνα* σημειώθηκε έπειτα το διάστημα ενός έτους, από το 2007 μέχρι το 2008 (Πρόγραμμα *Μελίνα*, 2024).

Σε αντίθεση με το περιβάλλον της τυπικής εκπαίδευσης, η παρουσία της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στη μη τυπική εκπαίδευση είναι περισσότερο σκόπιμη και αξιόλογη, καθώς καταβάλλονται συνεχείς προσπάθειες επέκτασής της από ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενους ή αυτοχρηματοδοτούμενους τοπικούς πολιτιστικούς οργανισμούς, κοινότητες και μουσεία με τη μορφή φεστιβάλ ή και εκδηλώσεων. Εξαιρετικά πρόσφατο και αξιοσημείωτο παράδειγμα στην αναζήτηση θέσης της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα είναι το Εθνικό Θεματικό Δίκτυο *Παιδεία στα μέσα: τηλεόραση, διαδίκτυο, κινηματογράφος* που εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας τον Σεπτέμβριο του 2021 (Παιδεία στα Μέσα, 2024). Αξίζει να αναφερθεί η συμμετοχή του φορέα της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης στο Δίκτυο, ο οποίος παρέχει υποστηρικτικό υλικό σεμιναρίων για τη ψηφιακή δημιουργία στα σχολεία καθώς και αρχείο με βραβευμένα βίντεο από σχολικούς διαγωνισμούς στον ιστότοπο i-create (Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση. Η άλλη τηλεόραση, 2024· i-create, 2024). Καθοδηγούμενο από την ακάλυπτη ανάγκη της εφαρμογής οπτικοακουστικής αγωγής στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, το Δίκτυο επιδιώκει την καλλιέργεια του οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ανεξαιρέτως, συμπεριλαμβάνοντας την κινηματογραφική παιδεία και εκπαίδευση, και αποβλέπει

στην προώθηση της Παιδείας στα Μέσα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδεία στα Μέσα, 2024) από την έγκρισή του, έχουν πραγματοποιηθεί δύο επίσημες εφαρμογές του Δικτύου (σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023) σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας δεν έχει υπάρξει τρίτη εφαρμογή του Δικτύου, αλλά ο ιστότοπος του Δικτύου περιλαμβάνει πλούσιο εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό για όλες τις ενδιαφερόμενες σχολικές μονάδες, καθώς και απολογισμούς επιτυχούς εφαρμογής από συμμετέχοντα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2022-2023, στα οποία συμπεριλαμβάνονται 14 νηπιαγωγεία, 11 δημοτικά σχολεία, 29 γυμνάσια και 34 λύκεια (Παιδεία στα Μέσα, 2024). Όσον αφορά τα εμπλεκόμενα νηπιαγωγεία, φάνηκε ότι τα περισσότερα ασχολήθηκαν με τη δημιουργία ενημερωτικών αφισών αλλά και βίντεο-σποτ με θέμα την ασφάλεια στο διαδίκτυο ή την κυκλοφοριακή αγωγή.

Το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους είναι ένας από τους πιο σημαντικούς και αναγνωρισμένους πολιτιστικούς θεσμούς στην Ελλάδα, αφιερωμένος στον κινηματογράφο για παιδιά και νέους. Διεξάγεται ετησίως στην πόλη του Πύργου από το 1997 με πρωτοβουλία του μη κερδοσκοπικού οργανισμού *Νεανικό Πλάνο*, στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, και αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για την προώθηση της κινηματογραφικής τέχνης σε νεαρές ηλικίες στην Ελλάδα μέσω κινηματογραφικών δράσεων. Μάλιστα, έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα κορυφαία φεστιβάλ για παιδιά και νέους σχετικά με την κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ευρώπη (Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους, 2024).

Το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, το οποίο ιδρύθηκε επίσης το 1997, αποτελεί έναν από τους ενεργότερους πολιτιστικούς θεσμούς της Ελλάδας στην προώθηση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης καθώς και έναν από τους βασικούς πυλώνες του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης. Φιλοξενεί μια πλούσια συλλογή από εκθεσιακά αντικείμενα και αρχεία που σχετίζονται με την ιστορία και την εξέλιξη του ελληνικού και διεθνούς κινηματογράφου και παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα, εργαστήρια και προβολές ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες (Μουσείο Κινηματογράφου, 2024). Σε παρόμοια δράση ενεργοποιείται και το Φεστιβάλ Κινηματογράφου των Χανίων μέσω των Cine-Μαθημάτων (CineΜαθήματα, 2024).

Γνωστοποιείται ότι οι πρωτοβουλίες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι πολυάριθμες, αλλά πέρα από την πρόσφατη προσπάθεια του δικτύου Παιδεία στα Μέσα δεν παρατηρείται ισχυρή διάδοση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης καθώς οι οργανώσεις και οι φορείς είτε επικεντρώνονται στο ευρύτερο πλαίσιο του μιντιακού γραμματισμού, όπως το δίκτυο *Παιδεία στα Μέσα*, είτε ενεργοποιούνται στα εκάστοτε τοπικά πλαίσια με άνιση προσβασιμότητα από την υπόλοιπη επικράτεια. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την κρισιμότητα συμπερίληψης μαθημάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης ή σχετιζόμενων αντικειμένων στα πανεπιστημιακά προπτυχιακά Παιδαγωγικά και Κινηματογραφικά τμήματα της χώρας, για την επιδίωξη ενδεχόμενης συνεργασίας και μιας ριζικής αλλαγής στο μέλλον. Σήμερα, στοιχεία αυτής της συμπερίληψης παρατηρούνται σε μαθήματα παιδαγωγικών τμημάτων του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Πανεπιστημίου Κρήτης, καθώς και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Παπαδόπουλος, 2020). Μάλιστα, φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικών τμημάτων και του τμήματος κινηματογράφου της Ελλάδας έχουν αρχίσει να εκφράζονται θετικά πάνω στην εισαγωγή του κινηματογράφου στο σχολείο, αν και επιφυλακτικά, υιοθετώντας μια συλλογική προσπάθεια (Αγοραστούδη-Βλάχου & Μπίμπου-Νάκου, 2021), το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο αφετηρίας για τον σχεδιασμό διατμηματικών προπτυχιακών μαθημάτων για αυτόν τον σκοπό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Εκπαιδευτικά Κοινά

2.1. Τα Κοινά και η ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Κοινών

Η μηχανισμός των «κοινών» (commons) αναφέρεται στην από κοινού δημιουργία και διαχείριση αγαθών ή πόρων που ανήκουν σε κοινότητες καθώς παράγονται και μοιράζονται συλλογικά, όπου κάθε μέλος έχει ίσα δικαιώματα και ευθύνες σχετικά με τη χρήση και τη συντήρηση αυτών (Bollier, 2016). Περιγράφονται από την τριμερή δομή του κοινού πόρου, των θεσμών, και των κοινωνιών (Helfrich & Bollier, 2022). Η ιστορική έννοια των κοινών περιλάμβανε παραδοσιακά υλικές μορφές τους, όπως κοινές γεωργικές εκτάσεις, δάση και αλιεία που διαχειρίζονταν συνεργατικά οι τοπικές κοινότητες για να εξασφαλίσουν τη βιώσιμη χρήση τους (Helfrich & Bollier, 2022· Bollier, 2016). Με την πάροδο του χρόνου, η θεωρία έχει εξελιχθεί για να συμπεριλάβει πολυδιάστατες μορφές άυλων κοινών πόρων, όπως η πολιτιστική κληρονομιά οι ψηφιακές πληροφορίες, και, φυσικά, η εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στη συλλογική διαχείριση, στην ομοτιμία, στην ισότιμη πρόσβαση και στη χειραφετική λογική (Helfrich & Bollier, 2022· Πεχτελίδης, 2020).

Η σύγχρονη κατανόηση των κοινών, επηρεασμένη σημαντικά από το καθοριστικό έργο της πολιτικής οικονομολόγου Elinor Ostrom, αμφισβητεί την έννοια της «τραγωδίας των κοινών» που έθεσε ο Garrett Hardin (1968). Η έρευνα της Ostrom (1990) απέδειξε ότι οι κοινότητες είναι παραπάνω από ικανές να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους κοινούς πόρους μέσω της αυτοδιοίκησης και αυτοοργάνωσης, χωρίς να απαιτείται ιδιωτικοποίηση ή κρατικός έλεγχος από τρίτους. Οι αρχές της συλλογικής αυτής διαχείρισης περιλαμβάνουν σαφή όρια της κοινότητας, διασύνδεση τοπικών αναγκών με κανόνες διαχείρισης, συμμετοχική λήψη αποφάσεων επηρεασμένων ατόμων για τη διαμόρφωση κανόνων, σεβασμό στην αυτοθέσμιση, τρόπους παρακολούθησης και ελέγχου που προέρχονται από την ίδια την κοινότητα, διαβαθμισμένες ποινές σε περιπτώσεις καταπάτησης των κυρώσεων, και προσιτούς μηχανισμούς επίλυσης συγκρούσεων. Οι αρχές αυτές υπογραμμίζουν τις δυνατότητες βιώσιμης και δίκαιης διαχείρισης των κοινών πόρων οποιασδήποτε μορφής μέσω συλλογικής δράσης και συμμετοχής της κοινότητας.

Εμπνευσμένη από το ευρύτερο παράδειγμα των κοινών, η έννοια των εκπαιδευτικών κοινών έχει αναδειχθεί ως ένα εναλλακτικό σύστημα αξιών και δράσης για τον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών στη διαμόρφωση μιας άλλης εκπαιδευτικής

πραγματικότητας (Πεχτελίδης, 2020) «ρεαλιστικών ουτοπιών» (Wright, 2018). Τα εκπαιδευτικά κοινά αναφέρονται σε μαθησιακά περιβάλλοντα, πόρους και πρακτικές που δημιουργούνται, μοιράζονται και διαχειρίζονται από τις μαθητικές κοινότητες συλλογικά, δίνοντας προτεραιότητα στην προσβασιμότητα, την ένταξη και την ομότιμη διακυβέρνηση. Αυτό το μοντέλο αμφισβητεί ρητά τον κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο λόγο που αφορά τις παραδοσιακές ιεραρχικές και εμπορευματοποιημένες δομές οι οποίες προωθούν τον ανταγωνισμό στην προσεκτικά κατασκευασμένη πραγματικότητα του καπιταλισμού και τον οντομεταστρέφει (βλ. στο Helfrich & Bollier, 2022), υποστηρίζοντας αντιθέτως μια αμεσοδημοκρατική και συμμετοχική προσέγγιση στην εκπαίδευση μέσω του πειραματισμού (Πεχτελίδης 2020). Επί της ουσίας, η ίδια η εκπαίδευση καθίσταται ως κοινός πόρος ή κοινό αγαθό και εντάσσεται σε μια διαδικασία κοινοποίησης (commoning) στις αντιφατικές προσκοπτόμενες ρωγμές του πειθαρχικού εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανόμενου και της Ελλάδας (Πεχτελίδης, 2020). Η προοπτική αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ανοικτής πρόσβασης και της ομότιμης παραγωγής γνώσης, προωθώντας εκπαιδευτικές πρακτικές που είναι διαφανείς, χωρίς αποκλεισμούς που έχουν να κάνουν με το έθνος, την τάξη, τη θρησκεία, το φύλο και τη σεξουαλικότητα και ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές ανάγκες διαφορετικών κοινοτήτων (Πεχτελίδης, 2020).

Η εφαρμογή του μοντέλου εκπαιδευτικών κοινών έχει την ικανότητα να μεταμορφώσει τις μαθησιακές εμπειρίες με την προώθηση της ευρύτερης συμμετοχής της κοινότητας, της δημιουργικότητας και της προσαρμοστικότητας. Οι πρωτοβουλίες μάθησης με γνώμονα την κοινότητα ενδυναμώνουν τη νεολαία να αναλάβει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευσή της, προωθώντας την αίσθηση ιδιοκτησίας και ευθύνης. Ωστόσο, η εφαρμογή των εκπαιδευτικών κοινών αντιμετωπίζει επίσης σημαντικές προκλήσεις. Λόγω της αυτοοργάνωσης, η διασφάλιση της δίκαιης πρόσβασης στους πόρους, η διατήρηση της συμμετοχής της κοινότητας και η διατήρηση της ποιότητας και της συνάφειας του κοινού εκπαιδευτικού υλικού απαιτούν συνεχή προσπάθεια και αποτελεσματικές δομές διακυβέρνησης (Πεχτελίδης, 2020). Επιπλέον, η υπέρβαση της θεσμικής αδράνειας και της νομικής αντίστασης από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα απαιτεί την υπεράσπιση και υποστήριξη πολιτικής για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος που εξασφαλίζει την ευημερία των εκπαιδευτικών κοινών.

2.2. Τα Εκπαιδευτικά Κοινά στην προσχολική εκπαίδευση

Η παρουσία των εκπαιδευτικών κοινών αποκτά συνεχώς αναγνώριση, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες που έρχονται αντιμέτωπες με κοινά θέματα κοινωνικών, πολιτικών, εργασιακών, περιβαλλοντικών, και φυσικά εκπαιδευτικών κρίσεων. Εμπειρική ανταπόκριση σε αυτά τα ζητήματα αποτέλεσε μια σειρά μελετών περίπτωσης στα πλαίσια του διεθνούς ερευνητικού εγχειρήματος *SMOOTH: Educational Spaces. Passing through Enclosures and Reversing Inequalities through Educational Commons* στο πρόγραμμα Horizon 2020. Ερευνητές και ερευνήτριες από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης προώθησαν την πρακτική εφαρμογή των κοινών ως ένα εναλλακτικό αξιακό σύστημα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης (τυπική και μη τυπική), η οποία δρα ως καταλύτης για την ανατροπή των ανισοτήτων και την προώθηση της ισότητας και της ισοτιμίας, παρέχοντας ευκαιρίες σε παιδιά, νέους και ενήλικες για την ανάπτυξη της δημοκρατικής πολιτειότητας και της επιδίωξης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αρκετές από αυτές τις εφαρμογές έλαβαν χώρα σε περιβάλλοντα δραστηριοποίησης παιδιών νηπιακής ηλικίας, είτε πρόκειται για τυπική είτε μη τυπική εκπαίδευση, και σημείωσαν επιτυχία (Olsson, Lecusay & Nilsson, 2024· Pechtelidis, Chronaki & Tselepi, 2024· Tomás κ.ά., 2024· Kioupiolis & Tselepi, 2024).

Το Μικρό Δέντρο είναι μια αξιοσημείωτη προσχολική πρωτοβουλία ελευθεριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα που έχει καταφέρει να ενστερνιστεί τις αρχές των εκπαιδευτικών κοινών (Pechtelidis & Kioupiolis, 2020). Με έδρα τη Θεσσαλονίκη, το Μικρό Δέντρο επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός ολιστικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου τα παιδιά, οι συνοδοί και οι γονείς συμμετέχουν ελεύθερα και συνεργατικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η φιλοσοφία του εγχειρήματος τονίζει τη σημασία της συμμετοχής της κοινότητας και της κοινής ευθύνης στην ανάπτυξη και διαχείριση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εμπνευσμένο από προοδευτικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, συμπεριλαμβανομένης της προσέγγισης Reggio Emilia η οποία θεωρείται σύμφωνη με τη θεωρία των εκπαιδευτικών κοινών (Πεχτελίδης, 2020), και δίνει έμφαση στην παιδοκεντρική, βιωματική μάθηση. Το εγχείρημα καλλιεργεί ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν, να ερευνήσουν και να συμμετάσχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες μονάχα αν το επιλέξουν τα ίδια με αυτόνομες δράσεις. Οι συνοδοί λειτουργούν ως διευκολυντές, παρέχοντας ενθάρρυνση στα παιδιά μέσω

της ενεργητικής μάθησης και επιτρέποντάς τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στο εκπαιδευτικό τους ταξίδι (Μικρό Δέντρο, 2024).

Ο Μικρός Ντουνιάς είναι μια άλλη προσχολική πρωτοβουλία ελευθεριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που βρίσκεται στο νησί της Λέσβου, ιδιαίτερα αξιοσημείωτη για τη δέσμευσή του στην εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών αναγκών πολυπολιτισμικού πληθυσμού, καθώς περιλαμβάνει παιδιά της περιοχής αλλά και παιδιά από προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ακολουθεί μια εκπαιδευτική φιλοσοφία βασισμένη στη φύση, ενσωματώνοντας στοιχεία υπαίθριας και βιωματικής μάθησης στο παιδαγωγικό του πλαίσιο με δραστηριότητες που διεξάγονται σε δάση, κήπους και άλλα υπαίθρια περιβάλλοντα. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο προάγει μια βαθιά σύνδεση με τη φύση, αλλά προάγει επίσης τη σωματική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη μέσω πρακτικών και αισθητηριακά πλούσιων εμπειριών. Επιπλέον, παρέχει ένα ασφαλές και φιλόξενο περιβάλλον για παιδιά από διάφορα πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, προωθώντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση που συμφωνεί με τις αξίες των εκπαιδευτικών κοινών για τις ευάλωτες ομάδες. Με την ενσωμάτωση παιδιών από κοινότητες προσφύγων και μεταναστών, προωθεί την κοινωνική συνοχή και προσφέρει ένα μοντέλο για την εκπαίδευση που καταπολεμεί τις διαιωνισμένες ανισότητες που συχνά αναπαράγονται σε άλλα πλαίσια (Μικρός Ντουνιάς, 2024).

Βασικό χαρακτηριστικό λειτουργίας του Μικρού Δέντρου και του Μικρού Ντουνιά είναι η έμφαση που δίνουν στη συμμετοχή της κοινότητας που βασίζεται στην αυτοοργάνωση, ειδικά μέσω του παιδαγωγικού εργαλείου της Συνέλευσης. Στο αναπόσπαστο από την καθημερινότητα πλαίσιο της Συνέλευσης, τα παιδιά, οι γονείς και οι συνοδοί αποτελούν ομότιμες παρουσίες της λειτουργίας των εγχειρημάτων, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες στην τάξη, στον σχεδιασμό παιδαγωγικών πλαισίων και στα διοικητικά καθήκοντα, διασφαλίζοντας ότι ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και τις προσδοκίες των κοινοτήτων. Αυτό το συνεργατικό μοντέλο διασφαλίζει ότι η εκπαιδευτική εμπειρία εμπλουτίζεται από τις ποικίλες προοπτικές και συνεισφορές όλων των μελών της κοινότητας, βοηθώντας επίσης στην οικοδόμηση μιας ισχυρής κοινοτικής αίσθησης και κοινής ιδιοκτησίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίχως κρατικές παρεμβάσεις (Pechtelidis & Kioupiolis, 2020). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα δύο αυτά εγχειρήματα έχουν καταφέρει να διαδώσουν την εναλλακτική τους εκπαιδευτική προσέγγιση αξιοποιώντας από κοινού

το κινηματογραφικό εργαλείο του ντοκιμαντέρ (βλ. Παράρτημα), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί για προσπάθειες κινητοποίησης λαϊκών στρωμάτων απέναντι στη μαζική κουλτούρα (Παπαδόπουλος, 2021) και έχει συσχετιστεί με το πρότυπο του Verton που αναφέρεται στην κάμερα ως προέκταση του ματιού για την παρατήρηση των γεγονότων (Watson, 1990).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η παιδική πολιτειότητα

3.1. Η πολιτειότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η πολιτειότητα, ως παραδοσιακή κοινωνική κατασκευή, αναφέρεται στην κοινωνική θέση και την ταυτότητα ενός ατόμου ως μέλους μιας πολιτικής κοινότητας, συνήθως ενός έθνους-κράτους, με συναφή δικαιώματα και ευθύνες (Pechtelidis, 2018). Εξελικτικά, περιλαμβάνει όχι μόνο νομικές και πολιτικές διαστάσεις αλλά και κοινωνικές και πολιτιστικές πτυχές, τονίζοντας τη συμμετοχή και τη συμβολή ενός ατόμου στην πολιτική ζωή της κοινότητάς του (Eurydice, 2017). Η παρουσία της στην εκπαίδευση απαιτεί την ανάδειξη της διαφοράς ανάμεσα στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα (citizenship education) και στην εκπαίδευση για την πολιτική αγωγή (civic education). Αν και συχνά χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση, περιλαμβάνουν διακριτούς αλλά αλληλεπικαλυπτόμενους τομείς. Συγκεκριμένα, η πολιτική αγωγή επικεντρώνεται στη μετάδοση γνώσεων σχετικά με τις κυβερνητικές δομές, τις πολιτικές διαδικασίες και τα νομικά συστήματα. Στόχος της είναι να εξοπλίσει τους/τις μαθητές/-τριες με την κατανόηση των μηχανισμών διακυβέρνησης και των ρόλων τους ως πολίτες μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Συνεκδοχικά, η εκπαίδευση για την πολιτειότητα εκτείνεται πέρα από το πεδίο της αγωγής, περιλαμβάνοντας την καλλιέργεια των αρετών των πολιτών, των ηθικών αξιών και της ενεργού συμμετοχής στη δημοκρατική διαδικασία. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής ευθύνης και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ουσιαστική συμμετοχή στην κοινοτική ζωή (Eurydice, 2017).

Η επίσημη ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου. Ενώ στοιχεία της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα υπάρχουν εδώ και καιρό στα ελληνικά προγράμματα σπουδών, τα τέλη του 20ου αιώνα ήταν αυτά που σηματοδότησαν την έναρξη ρητής αναγνώρισής της ως ξεχωριστός τομέας εστίασης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η περίοδος αυτή, μεταξύ του 1982 και του 2003, γνώρισε σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που οδήγήθηκαν από τις προσπάθειες της Ελλάδας να ευθυγραμμίσει τις εκπαιδευτικές της πολιτικές με ευρύτερα ευρωπαϊκά πρότυπα και δημοκρατικά ιδανικά (Karakatsani, 2002). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003 αποτέλεσε ορόσημο στην εισαγωγή των κοινωνικών σπουδών ως βασικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση καθώς περιλάμβανε στοιχεία που επικεντρώνονταν ρητά στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Ωστόσο, εντοπίζονται σημαντικά κενά ανάμεσα στην αναγνώριση του προβλήματος ουσιαστικής εκπαίδευσης για την πολιτειότητα και στην ανταπόκριση σε αυτό (Karakatsani & Fragkoulidou, 2023), ειδικότερα στα προσχολικά χρόνια κοινωνικοποίησης (Wargo & Alvarado, 2020).

3.2. Η ιδιότητα του πολίτη στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση

Η πολιτειότητα στην προσχολική εκπαίδευση, όσον αφορά τις κοινωνικές σπουδές, περιλαμβάνει την καθιέρωση πολιτικών αξιών, την κοινωνική ευθύνη και την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Τα πρώτα χρόνια είναι κρίσιμα για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών για τον εαυτό τους ως μέλη της κοινότητας, καθιστώντας τα ικανά να συμβάλουν στο κοινό όφελος μέσω της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού για την πολυπολιτισμικότητα (Serriere, 2019). Ωστόσο, η εκπαίδευση για την πολιτειότητα για παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως αντιμετωπίζει δύο πιθανά ζητήματα. Το ένα αφορά την εστίαση προηγούμενων ερευνών στην εξέταση της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα μέσω παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ το άλλο είναι ότι οι προκαταλήψεις (τα ιδανικά) των ενηλίκων σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κάποιος/α παιδί αλλά και πολίτης είναι πιθανό να κυριαρχήσουν στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα προσχολικά. Οι ενήλικες πρέπει να αντιλαμβάνονται τα παιδιά ως πολίτες στο εδώ και τώρα για να αντιμετωπίζονται ως πολίτες, για να θεωρούν τους εαυτούς τους ως πολίτες και να συμμετέχουν ως πολίτες (Swalwell & Payne, 2020).

Στο σημερινό πλαίσιο της ελληνικής προσχολικής πραγματικότητας, ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Πεντέρη κ.ά., 2022) με γνώμονα την Παιδαγωγική του Freinet κάνει λόγο για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη ως κεντρικό στόχο της παγκόσμιας εκπαίδευσης, και εμβαθύνει στην ιδιότητα του πολίτη στα πλαίσια ως μέρος των εργαλείων ζωής στην εργαλειοθήκη βασικών ικανοτήτων του Προγράμματος Σπουδών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

Η ιδιότητα του πολίτη προσδιορίζει μια ικανότητα με μεγαλύτερη εμβέλεια από αυτήν της προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής ευθύνης, η οποία υπερβαίνει τα πρώτα κοινωνικά πλαίσια της οικογένειας, των φίλων και της γειτονιάς, σηματοδοτώντας την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε ευρύτερα και πιο σύνθετα περιβάλλοντα με

τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο χαρακτήρα. Αφορά την ικανότητα των παιδιών να δραστηριοποιούνται σε πλήθος πεδίων και θεμάτων που τα απασχολούν, και να διεκδικούν στο μέτρο που προσδιορίζουν τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαβίωσή τους σε έναν δημοκρατικό και αειφόρο κόσμο. Η ιδιότητα του πολίτη οικοδομείται καταρχήν σε ατομικό επίπεδο, καθώς τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και διαμορφώνουν προσωπική άποψη, κριτική στάση και ενεργό δράση απέναντι σε ηθικά και κοινωνικά ζητήματα που τα αφορούν. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται και επεκτείνεται σε συλλογικό επίπεδο, μέσα από την ανάληψη συλλογικής δράσης, για την ικανοποίηση αναγκών και αιτημάτων, που προκύπτουν από τις περιβαλλοντικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες επηρεάζουν ζητήματα στην τάξη τους, την τοπική, εθνική και παγκόσμια κοινότητα (Οδηγός Νηπιαγωγού, σελ. 97).

Ο ίδιος Οδηγός προτείνει μερικές τεχνικές επίσης αντλημένες από την Παιδαγωγική του Freinet, μέσα στην οποίες εντάσσεται η τεχνική του «Συμβουλίου». Πρόκειται για μια οργανωμένη, επανειλημμένη διαδικασία συζήτησης και διαχείρισης θεμάτων από τα ίδια τα παιδιά αναλαμβάνοντας σχετικούς ρόλους (π.χ. πρόεδρος, γραμματέας κτλ.) που προκύπτουν στην καθημερινότητα των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας τη δημιουργία κανόνων, προτάσεις για υλοποιήσεις δραστηριοτήτων και την αντιμετώπιση συγκρούσεων. Επιφανειακά, το πλαίσιο αυτό φαίνεται παρόμοιο με τη Συνέλευση στα παιδαγωγικά εγχειρήματα του Μικρού Δέντρου και του Μικρού Ντουινιά και αποτελεί μια θετική κοινοτική δράση. Στην πραγματικότητα, ωστόσο περιορίζεται σημαντικά σε ό,τι αφορά την πραγματικά ουσιώδη διαχείριση και λήψη αποφάσεων από τα παιδιά, αφενός διότι αποτελεί μια περιστασιακή πρόταση που αφήνεται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και αφετέρου αρκείται ακόμα στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία, αναφέροντας ότι:

Επίσης, το Συμβούλιο της τάξης μπορεί να μεταφέρει τις προτάσεις των παιδιών στη διεύθυνση του νηπιαγωγείου, τα παράπονα ή τις ιδέες τους σε μια άλλη τάξη του δικού τους ή άλλου νηπιαγωγείου, ή σε κάποιον τοπικό φορέα. Για παράδειγμα κοινοποιεί στον δήμαρχο τις προτάσεις των παιδιών για μια αλλαγή στο πάρκο της γειτονιάς ή ζητά κάδους ανακύκλωσης μπροστά στο σχολείο (σελ. 101).

3.3. Η σχέση ανάμεσα στην Εκπαίδευση για την πολιτειότητα και τα Εκπαιδευτικά Κοινά

Οι έννοιες της πολιτειότητας και των εκπαιδευτικών κοινών είναι βαθιά αλληλένδετες, καθώς και οι δύο σκοπεύουν στην προώθηση κοινοτικών πρακτικών, της συμμετοχής και της κοινής ευθύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Serriere, 2019· Πεχτελίδης, 2020). Αυτή η σχέση έχει τις ρίζες της στην ιδέα ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει μόνο να μεταδίδει την εξουσία της γνώσης με τους ενήλικες ως κάτοχους αλλά να καλλιεργεί ενεργούς και αφοσιωμένους πολίτες ικανούς να συμβάλλουν θετικά στις κοινότητές τους παροντικά, αμφισβητώντας τους κυρίαρχους λόγους για την παιδική ηλικία (Πεχτελίδης, 2020). Η σχέση μεταξύ της πολιτειότητας και των εκπαιδευτικών κοινών είναι συμβιωτική, με το ένα πλαίσιο να ενισχύει το άλλο.

Η εκπαίδευση για την πολιτειότητα επικεντρώνεται στον εξοπλισμό των ατόμων με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που είναι απαραίτητες για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις δημοκρατικές διαδικασίες και την πολιτική ζωή. Στόχος της είναι να αναπτύξει ενημερωμένους, υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες που κατανοούν τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους και είναι αφοσιωμένοι στο κοινό καλό. Τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα περιλαμβάνουν τη γνώση των δημοκρατικών θεσμών, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των πολιτών, την προώθηση αξιών και στάσεων όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της δικαιοσύνης και την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής σε κοινοτικές, περιβαλλοντικές και πολιτικές δραστηριότητες (Serriere, 2019).

Από την άλλη πλευρά, τα εκπαιδευτικά κοινά είναι ένα εναλλακτικό πλαίσιο που βλέπει την εκπαίδευση ως κοινό, κοινοτικό πόρο και όχι ως εμπόρευμα (Πεχτελίδης, 2020). Δίνει έμφαση στη συλλογική ιδιοκτησία, την ομότιμη διακυβέρνηση και την ισότιμη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών κοινών επιδιώκει να δημιουργήσει παιδαγωγικά περιβάλλοντα χωρίς περιφράξεις, όπου όλα τα μέλη της κοινότητας συμβάλλουν και επωφελούνται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι κεντρικές αρχές που διέπουν τα εκπαιδευτικά κοινά περιλαμβάνουν τη συλλογική ιδιοκτησία, την ομότιμη διακυβέρνηση, την ισότητα και την πρόσβαση και τη συνεργατική μάθηση.

Η σχέση μεταξύ της πολιτειότητας και των εκπαιδευτικών κοινών μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω διαφόρων βασικών διαστάσεων. Τόσο η εκπαίδευση για την

πολιτειότητα όσο και τα εκπαιδευτικά κοινά δίνουν προτεραιότητα στις δημοκρατικές αξίες με άμεσο τρόπο, την κοινωνική δικαιοσύνη και το κοινό καλό, με στόχο τη δημιουργία μιας άλλης κοινωνίας όπου τα άτομα δεν είναι παθητικά αντικείμενα αποταμίευσης της γνώσης αλλά ενεργά εμπλεκόμενα μέλη στη βελτίωση των κοινοτήτων τους για τις οποίες φέρουν ίση ευθύνη. Επιπλέον, το παράδειγμα των εκπαιδευτικών κοινών δίνει έμφαση στη συμμετοχή της κοινότητας και τη συμμετοχική διακυβέρνηση στην εκπαίδευση, που γίνεται άμεσα σχετιζόμενη με τους στόχους της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, η οποία επιδιώκει να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή και το αίσθημα ευθύνης μεταξύ των μαθητών/-τριών/-τριών. Με τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών/-τριών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τα εκπαιδευτικά κοινά προωθούν μια συμμετοχική κουλτούρα που είναι απαραίτητη για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών. Η ισότητα και η συμπερίληψη είναι επίσης κεντρικές και στα δύο πλαίσια. Τα εκπαιδευτικά κοινά υποστηρίζουν την ισότιμη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες, εξασφαλίζοντας ότι όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, μπορούν να συμμετέχουν και να επωφελοούνται από το κοινό αγαθό της εκπαίδευσης. Η αρχή αυτή υποστηρίζει τους στόχους της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, προωθώντας τη συμπερίληψη και τις ίσες ευκαιρίες για όλους/όλες τους/τις μαθητές/-τριες. Τόσο η εκπαίδευση για την πολιτειότητα όσο και τα εκπαιδευτικά κοινά αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα αλλά και την ανάπτυξη αμέριστων ατόμων που μπορούν να σκέφτονται κριτικά, να ενεργούν και να συμμετέχουν ουσιαστικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών κοινών, με έμφαση στη συνεργατική και βιωματική μάθηση, υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών/-τριών, προετοιμάζοντάς τους για ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Στην πράξη, η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών κοινών μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Η συμμετοχή των μαθητών/-τριών/-τριών στη σχολική διακυβέρνηση, όπως στις Συνελεύσεις, αναδεικνύει τις παιδικές «φωνές» στην εκπαίδευσή τους και αναπτύσσει τις πολιτικές τους δεξιότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Διασύνδεση της Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης με τα Εκπαιδευτικά Κοινά στην ενίσχυση της προσχολικής πολιτειότητας

4.1. Πολιτειότητα και κινηματογράφος

Σύμφωνα με τον Giroux (2008, σ. 7), οι ταινίες, ως μορφή δημόσιας παιδαγωγικής, «πρέπει να κατανοηθούν από την άποψη του πολιτικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα τους και του τρόπου με τον οποίο ευθυγραμμίζονται με ευρύτερες κοινωνικές, φυλετικές, οικονομικές, ταξικές και θεσμικές διαμορφώσεις», συμπεριλαμβάνοντας και τα κινούμενα σχέδια (animation). Με παρόμοια λογική, η ύπαρξη κάθε κοινού αναπτύσσεται και υπόκειται σε συνεχείς διαμορφώσεις, τροποποιήσεις και εξελίξεις εντός του χωροχρονικού πλαισίου όπου συναντάται (Helfrich & Bollier, 2022).

Στην εκπαίδευση, οι ταινίες κινουμένων σχεδίων περιγράφονται από την ικανότητα του να προσφέρουν ισχυρές συμβολικές έννοιες θεωριών και εννοιών, δημιουργώντας δυνατές, διαρκείς απεικονίσεις εννοιών, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις σε σκηνές ζωντανής δράσης και συνδέοντας αφηρημένες έννοιες με οπτικά σύμβολα (Champroux, 2001). Η κινούμενη εικόνα θεωρείται ως ένα δυνητικά πιο αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην τάξη σε σύγκριση με τις ταινίες live-action, καθώς μπορεί να βοηθήσει στη σύνδεση των εννοιών απευθείας με το μυαλό των μαθητών/-τριών/-τριών (Champroux, 2005). Η χρήση κινούμενων ταινιών μικρής διάρκειας συνιστάται για τη δημιουργία διαλόγου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/-τριες να κατασκευάσουν νοήματα γύρω από πολυεπίπεδα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση (Decoster and Vansieleghem, 2014). Επιπλέον, η κινούμενη εικόνα θεωρείται ως ένα εργαλείο που μπορεί να αμφισβητήσει περιοριστικές και κανονιστικές παιδαγωγικές μεθόδους, να προωθήσει τη διαλογική δέσμευση και να ξεπεράσει τα παραδοσιακά εμπόδια στη θεσμοθετημένη και άτυπη εκπαίδευση, προωθώντας δημοκρατικές ιδέες και αμφισβητώντας κυρίαρχους λόγους, το οποίο προϋποθέτει τη σκόπιμη θέση συγκεκριμένων παιδαγωγικών στόχων (Giroux, 2002· Marshall, 2003).

Αξιοσημείωτο παράδειγμα προσέγγισης της πολιτειότητας μέσα από τα κινούμενα σχέδια για την προώθηση της πολιτικής ενεργοποίησης αποτελεί η μελέτη περίπτωσης του Egan-Simon (2020). Η έρευνα έδειξε πώς οι ταινίες κινουμένων

σχεδίων μικρού μήκους μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αμφισβητήσουν τις περιοριστικές παιδαγωγικές μεθόδους και να αναπτύξουν την κριτική συνείδηση παιδιών στην πέμπτη τάξη του δημοτικού για να ξεπεράσουν κατασταλτικές καταστάσεις, ή και περιφράξεις (Πεχτελίδης, 2020) στην εκπαίδευση. Οι ταινίες κινουμένων σχεδίων χρησίμευσαν ως καταλύτες για διαλογική συμμετοχή και δέσμευση γύρω από θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης για τα παιδιά, όπως η ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αν και το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από παιδιά σε μεγαλύτερες ηλικίες, η έρευνα αποτελεί σημαντική αφετηρία στη διάχυση της παιδαγωγικής ισχύος του κινηματογράφου στην προσχολική εκπαίδευση η οποία μπορεί να στηριχτεί με βάση την ομοτιμία ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών που περιγράφει τα εκπαιδευτικά κοινά (Pechtelidis & Kioupiolis, 2020), αποφεύγοντας την αναπαραγωγή ιδεών σχετιζόμενες με τον καπιταλισμό (Κούρτη, 2009). Μάλιστα, ένα παιδί που συμμετείχε στην έρευνα ανέφερε, σχετικά με την ανάδειξη της ισότητας, ότι «Ένα από τα μειονεκτήματα είναι ότι μερικές φορές δεν το καταλαβαίνεις τόσο καλά... οπότε, αν είσαι μικρότερο παιδί...όπως στην τρίτη τάξη...μπορεί να μην το πιάσουν τόσο καλά» (σελ. 231).

4.2. Καλλιτεχνική πρακτική, μέσα και Εκπαιδευτικά Κοινά

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί ένας αναπόσπαστος ρόλος που διαδραματίζει η τέχνη και ο πολιτισμός στην προώθηση των κοινών. Οι καλλιτέχνες διεθνώς υιοθετούν ολοένα και με γοργότερο ρυθμό προσεγγίσεις που βασίζονται στα κοινά για να δημιουργήσουν πιο δίκαιες, συνεργατικές και βιώσιμες κοινότητες για να αμφισβητήσουν τα καπιταλιστικά πλαίσια και να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή (Bollier, 2019). Η τέχνη σε αυτές τις προσεγγίσεις δεν είναι απλώς μια αντανάκλαση της κοινωνίας αλλά ένας ισχυρός παράγοντας μετασχηματισμού, μέσα από την αντίληψή της ως κοινός πόρος που χαρακτηρίζεται από την κοινή ιδιοκτησία και δημιουργία. Με τη συμμετοχή τους σε δράσεις κοινοποίησης, οι καλλιτέχνες συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση κοινών πόρων και χώρων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή της κοινότητας και τη δημοκρατική διακυβέρνηση, απορρίπτοντας την εμπορευματοποίηση της τέχνης στις καπιταλιστικές οικονομίες, όπου η τέχνη συχνά περιορίζεται σε ένα εμπορεύσιμο προϊόν, ειδικότερα όσον αφορά ζητήματα τεχνητής νοημοσύνης, και όχι σε ένα κοινοτικό στοιχείο.

Η ομάδα του *Arts, Culture and Commoning* με έναρξη συγκρότησης το 2017 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής επιδιώκει την αξιοποίηση προσεγγίσεων βασισμένων στα κοινά για να μεταμορφώσει το τοπίο των τεχνών και του πολιτισμού προς την ισότητα, την αφθονία και την αλληλεξάρτηση ως μέρος ενός κοινωνικού κινήματος που ασχολείται και συνομιλεί με αυτήν την επείγουσα στιγμή (Howlround Theater Commons, 2024). Η ομάδα αυτή απαρτίζεται από καλλιτέχνες, ακτιβιστές και σχετικές πολιτιστικές οργανώσεις που ενεργοποιούνται ανεξάρτητα αλλά και συλλογικά, έχοντας δραστηριοποιηθεί με ποικίλες μορφές τέχνης για την αντιμετώπιση ανισοτήτων στο πλαίσιο των ΗΠΑ, ιδιαίτερα του ρατσισμού και την αποικιοκρατία. Σε μια συζήτηση ανάμεσα σε δύο μέλη της ομάδας των JD Stokely και Javiera Benavente, το δεύτερο εξέφρασε ενδοιασμούς ως προς το βαθμό ρεαλισμού των κοινών στην πράξη, αναφέροντας ότι όταν παρουσιάζεται ως η απώτερη λύση διακατέχεται από έναν επιβλητικό, αποικιοκρατικό χαρακτήρα ενώ υπάρχουν διαφορές στις ανάγκες ανάμεσα στα ίδια τα μέλη των κοινοτήτων που επιφέρουν συγκρούσεις που μπορούν να επιλυθούν με διαφορετικά πλαίσια που υπερβαίνουν αυτό των κοινών (Stokely & Benavente, 2022). Η απάντηση σε αυτήν την άποψη μπορεί να υποστηριχθεί από την υπάρχουσα έρευνα που υποστηρίζει την επιτεύξιμη ρεαλιστική ουτοπία των αρχών που διέπουν τα κοινά στην ανατροπή των ανισοτήτων στο πλαίσιο του εγχειρήματος

SMOOTH, ειδικότερα αν γίνει λόγος για τα εκπαιδευτικά κοινά και για την κινηματογραφική εκπαίδευση που βρίσκεται υπό αποαποικιοποίηση.

Μια σειρά μελετών περίπτωσης του *SMOOTH* αξιοποίησε τις τέχνες και τα οπτικοακουστικά μέσα ως οχήματα για μια επιτυχής εκπαιδευτική συνεργασία υπό το πρίσμα των κοινών. Οι δύο μελέτες περίπτωσης που υλοποιήθηκαν από τους del Moral-Espín κ.ά. (2024) στην Ισπανία αναφέρονται σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν με την υποστήριξη κοινωνικών οργανώσεων σε ασταθείς γειτονιές, δείχνοντας πώς το συνεργατικό καλλιτεχνικό έργο θρέφει και ενισχύει την τριμερή δομή των κοινών και ευνοεί τις πρακτικές φροντίδας, ανταλλαγής και συνεργασίας. Μέρος των εργαστηρίων αποτέλεσε και η δημιουργία οπτικοακουστικών βίντεο με θέμα τη διαχείριση του νερού χρησιμοποιώντας την τεχνική του stop-motion, η οποία μπορεί να αποτελέσει αξιόλογο όχημα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας παιδιών νηπιακής ηλικίας (Τριάντου, 2016).

Οι τέσσερις μελέτες περίπτωσης των Nikonanou κ.ά. (2024) υλοποιήθηκαν σε τέσσερα διαφορετικά μουσεία στην Ελλάδα, όπου διαφορετικές ομάδες νέων συμμετείχαν σε κοινές πρακτικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ένα μουσείο να λειτουργήσει ως ανοιχτός θεσμός, αφενός εισάγοντας νέους τρόπους βίωσης του μουσείου από τα μέλη της κοινότητας ως κοινό χώρο και αφετέρου παρέχοντας τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες να εμβαθύνουν σε καλλιτεχνικές πρακτικές που προκαλούν την εκμάθηση παραδοσιακών ρόλων και την αμφισβήτηση της ιεραρχικής κατανομής εξουσίας και οδηγούν σε μια δημιουργική σχέση με το περιεχόμενο και τα εκθέματα του μουσείου, αναδιατυπώνοντάς τα ως προσβάσιμο, ανοιχτό υλικό που μπορεί να αξιοποιήσει η κοινότητά του. Η προσέγγιση για την προσβασιμότητα αυτή θα μπορούσε να ωφελήσει τον κινηματογράφο ως κοινό πόρο τέχνης.

Υιοθετώντας το παράδειγμα των εκπαιδευτικών κοινών σε συνδυασμό με το πεδίο της εκπαίδευσης στα μέσα, η μελέτη περίπτωσης των Cappello και Siino (2024) υλοποίησε σχετικές πειραματικές δραστηριότητες σε ένα κέντρο νεότητας στην Ιταλία που ενθάρρυναν τους νέους να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες, τις γνώσεις και τα ηθικά ή και κριτικά πλαίσια για να εκφράσουν μια «πολιτική σκοπιμότητα» για να είναι πλήρως «αφοσιωμένοι πολίτες» στην ψηφιακή δημόσια σφαίρα. Υπό το πρίσμα

της εκπαίδευσης στα μέσα, ο κινηματογράφος μπορεί να χαρακτηριστεί ως ψηφιακό κοινό.

Τα εκπαιδευτικά κοινά στο πλαίσιο των μελετών περίπτωσης του *SMOOTH* (Carpello κ.ά., 2024) και η κινηματογραφική εκπαίδευση στο ευρωπαϊκό πλαίσιο του BFI (2015) παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες στις αρχές - στοχοθεσίες τους, οι οποίες τελευταίες παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Συγκεκριμένα, παρατηρείται κοινή προτεραιότητα στη συμπερίληψη και την προσβασιμότητα, διασφαλίζοντας ότι όλα τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν δίκαια. Δίνεται έμφαση στην κριτική σκέψη, ενθαρρύνοντας νέους και ενήλικες να ασχολούνται κριτικά με το περιεχόμενο και τη γνώση. Η δημιουργικότητα και η εναλλακτικότητα είναι επίσης κεντρικές έννοιες, προωθώντας την ευφάνταστη εξερεύνηση και έκφραση. Επιπλέον, και τα δύο πλαίσια υποστηρίζουν την οικοδόμηση κοινότητας και τη συνεργατική μάθηση, καθώς και την προώθηση της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική εμπειρία μέσω ποικίλων προοπτικών και ομαδικής εργασίας. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η προσαρμοστικότητα των δύο πλαισίων στην εφαρμογή τους όσον αφορά την τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

Ωστόσο, παρά τις κοινές αξίες της συμμετοχικότητας, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας, η διασταύρωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών κοινών παρουσιάζει βασικές αντιθέσεις. Η κινηματογραφική εκπαίδευση συχνά απαιτεί εξειδικευμένους, δαπανηρούς πόρους και ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών, δίνοντας έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες και τις επίσημες αξιολογήσεις. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά κοινά δίνουν προτεραιότητα σε κοινούς πόρους, στην ομότιμη μάθηση με επίκεντρο τον/την μαθητή/-τρια και ολιστικές αξιολογήσεις, οι οποίες μπορεί να είναι δύσκολο να συμβιβαστούν με την τυποποιημένη και εντατική σε πόρους φύση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Ο συνεργατικός (collaborative) χαρακτήρας για τον οποίο κάνει αναφορά το ευρωπαϊκό πλαίσιο του BFI και η ομότιμη μάθηση των κοινών σημειώνουν κοινά στοιχεία στις πρακτικές τους, ιδίως από την οπτική της ομαδοσυνεργατικής μάθησης που περιγράφεται από την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία. Οι μαθητές/-τριες είναι υπεύθυνοι/-ες για τη διαδικασία αλλά και το τελικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, αναλαμβάνοντας σχετικούς ρόλους (π.χ. εικονοληψίας, υποκριτικής, μοντάζ) και επιβεβαιώνοντας την προσφορά που αρμόζει σε κάθε μέλος της παραγωγής (BFI, 2015). Αν και γίνονται πολλαπλές αναφορές στον συνεργατικό χαρακτήρα της

διαδικασίας παραγωγής ταινιών, η συνεργατικότητα αυτή καθ' εαυτήν που προκύπτει φαίνεται να αφορά μετέπειτες κοινωνικές δεξιότητες (soft skills) (BFI, 2015) και δεν είναι απαραίτητα οριζόντια αλλά περισσότερο ιεραρχική, λαμβάνοντας υπόψη τις ευθύνες της ομάδας παραγωγής μιας ταινίας. Επιπλέον, το υψηλό κόστος των πόρων που σχετίζονται με τον κινηματογράφο (ταινίες και προβολές τους, εξοπλισμός) μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια πρόσβασης πάνω από τα ήδη υπάρχοντα λόγω της στήριξης στην αυτοοργάνωση, σε αντίθεση με την εστίαση των κοινών στην δίκαιη πρόσβαση.

Προκειμένου να εναρμονιστούν τα οφέλη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών κοινών, μπορεί να συστηθεί μια στρατηγική αλληλεπίδρασης των δύο για να καλυφθούν σχετικά κενά. Η δημιουργία κέντρων κοινών πόρων από εμπλεκόμενα μέλη μπορεί να παρέχει πρόσβαση στον απαραίτητο κινηματογραφικό εξοπλισμό, δίνοντας βάση στην εστίαση σε κοινούς πόρους που περιγράφουν τη λογική των κοινών. Η από κοινού ανάπτυξη του παιδαγωγικού πλαισίου μπορεί να συνδυάσει δομημένες τεχνικές δεξιότητες με μια ευέλικτη, παιδοκεντρική μάθηση. Η ενθάρρυνση συνδημιουργίας κινηματογραφικών έργων όπως βίντεο stop-motion, όταν αυτή υποστηρίζεται από την ομότιμη εναλλαγή των καθηκόντων που αναλαμβάνουν τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, προωθεί την κοινοτική αίσθηση αλλά και αποτελεί όχημα δημιουργικότητας στο πλαίσιο της τέχνης που οδεύει στην αμφισβήτηση παραδοσιακών ή και κυρίαρχων λόγων περί της υπάρχουσας τάξης των πραγμάτων (del Moral-Espín κ.ά. · Νικονάνου κ.ά., 2024, Τριάντου, 2016). Αν αναπτυχθεί μια διαλεκτική σχέση ανάμεσά τους, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην προσθήκη ενός τέταρτου 'C' στα αρχικά 3Cs του πλαισίου του BFI που αναπαριστά την έννοια Commons-based (βασισμένη στα κοινά), που θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη σημασία της απλής συνεργατικής διαδικασίας στην κινηματογραφική εκπαίδευση (BFI, 2015).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εξέτασε τις δυνατότητες του κινηματογράφου ως στην ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών κοινών στην προσχολική εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση του κινηματογράφου στις εκπαιδευτικές πρακτικές προσφέρει μια πολύπλευρη προσέγγιση για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και συμμετοχής των πολιτών μεταξύ των νέων μαθητών/-τριών. Αξιοποιώντας τη δύναμη της οπτικής αφήγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά πλούσιες, συναρπαστικές εμπειρίες που προωθούν την κατανόηση των δημοκρατικών αξιών και της συμμετοχής της κοινότητας.

Η εξερεύνηση ιστορικών και θεωρητικών προοπτικών για την κινηματογραφική εκπαίδευση έχει υπογραμμίσει τη μακροχρόνια σημασία της ως μέσου πολιτιστικής και πνευματικής εμπλοκής. Η ικανότητα του κινηματογράφου να μεταφέρει πολύπλοκες αφηγήσεις και ποικίλες προοπτικές το καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλο για τη διδασκαλία των πολιτικών αξιών. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των μελετών περίπτωσης έχει δείξει ότι οι προσεκτικά επιλεγμένες ταινίες αλλά και η ενασχόληση με την παραγωγή τους μπορούν να εισαγάγουν τα μικρά παιδιά στις έννοιες της δικαιοσύνης, της συνεργασίας και της κοινωνικής ευθύνης, καλλιεργώντας έτσι την αίσθηση του ανήκειν και του ενεργού πολίτη.

Η εφαρμογή του παραδείγματος των εκπαιδευτικών κοινών στην προσχολική εκπαίδευση δίνει έμφαση στον εκδημοκρατισμό της γνώσης και των κοινών μαθησιακών εμπειριών. Δημιουργώντας περιβάλλοντα όπου τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν χρησιμοποιώντας ταινίες και μέσα στο πλαίσιο των ψηφιακών κοινών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την ένταξη και τη συμμετοχή της κοινότητας. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς στόχους που δίνουν προτεραιότητα στην ολιστική ανάπτυξη, τη συμμετοχή και την καλλιέργεια ενημερωμένων και αφοσιωμένων πολιτών.

Οι μελέτες περίπτωσης που παρουσιάστηκαν, συμπεριλαμβανομένων πρωτοβουλιών στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, παρέχουν πρακτικά παραδείγματα για το πώς ο κινηματογράφος ως μέσο ή τέχνη μπορεί να ενσωματωθεί με επιτυχία στην προσχολική εκπαίδευση με διακριτά παραδείγματα στο μοντέλο των εκπαιδευτικών κοινών. Αυτά τα παραδείγματα υπογραμμίζουν τα οφέλη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, όπως η ενισχυμένη παιδεία στα μέσα ενημέρωσης,

η πολιτιστική ευαισθητοποίηση και οι ικανότητες κριτικής σκέψης. Επεξηγούν επίσης τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων προσβασιμότητας, καταλληλότητας περιεχομένου και ανάγκης στην ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λόγω του περιορισμένου χρόνου εκπόνησης της εργασίας από τη μεριά της συντάκτριας, δεν ήταν πραγματοποιήσιμη κάποια ποιοτική ή ποσοτική έρευνα με κοντινές δράσεις και προσπάθειες εισαγωγής του κινηματογράφου σε νηπιαγωγεία, όπως αναλύθηκε. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα περαιτέρω έρευνας που επεκτείνεται από την Ελλάδα στην υπόλοιπη Ευρώπη αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, εξερευνώντας τις πιθανότητες εισαγωγής της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στις ηπείρους της Αφρικής, της Ασίας, της Βόρειας και Νότιας Αμερικής, και της Ωκεανίας. Επιπλέον, επεκτάσεις για μελλοντική έρευνα μπορούν να αφορούν μελέτες περίπτωσης που περιλαμβάνουν έναν οργανωμένο σχεδιασμό που συνδυάζει την τέχνη του κινηματογράφου, την κινηματογραφική εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά κοινά όχι μόνο για την πολυειότητα αλλά και πιο ανοικτά, όπως για θέματα παιδικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αγοραστούδη-Βλάχου Φ., & Μπίμπου-Νάκου Ι. (2021). Κινηματογραφική εκπαίδευση: Οι απόψεις εκπαιδευτικών και τελειόφοιτων φοιτητριών και φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Κινηματογράφου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 4–35. <https://doi.org/10.12681/dial.23038>
- CineΜαθήματα (2024). Ανακτήθηκε από <https://www.chaniafilmfestival.com/cinemathimata/>
- Εκπαιδευτική Τηλεόραση. Η άλλη τηλεόραση (2024). Ανακτήθηκε από <http://www.edutv.gr/>
- Θεοδοσίου, Ν. (2018). Παλαμάς και κινηματογράφος. Στο Χ. Κ. Θανάσης Ρεντζής (Επιμ.), *Εικόνες μεταχειρίζουν, ώ διδάσκαλε!* (σσ. 1-5). Αθήνα, Εκπαιδευτικά Κείμενα, Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας.
- Θεμελή, Ε. (2015). Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Διαθέσιμο από https://www.academia.edu/37754158/O_κινηματογράφος_στη_σχολική_εκπαίδευση
- I-Create (2204). Ανακτήθηκε από <http://www.i-create.gr/>
- Κουτσουρά, Ζ. (2008). Δικτατορία (1967-1974) και Σχολείο: οι αποκαλύψεις ενός σχολικού αρχείου [Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/112961?ln=el>
- Κούρτη, Ε. (2007). Εισαγωγή της επιμελήτριας. Στο D. Buckingham, & Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Αλφαριθμητισμός, Μάθηση και Σύγχρονη Κουλτούρα* (Επιμ. Κούρτη, Μεταφρ.), σσ. 11-26. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρτη Ε. (2009). Ο θαυμαστός καταναλωτικός κόσμος του Γουόλτ Ντίσνεϊ: κινηματογράφος, παιδική ηλικία και εμπορευματοποίηση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 9, 44–62. <https://doi.org/10.12681/icw.18083>
- Μικρό Δέντρο (2024). Ανακτήθηκε από <https://alliotikosxoleio.espivblogs.net/>

- Μικρός Ντουνιάς (2024). Ανακτήθηκε από <https://mikrosdounias.eu/>
- Μουσείο Κινηματογράφου (2024). Ανακτήθηκε από <https://www.filmfestival.gr/el/museum>
- Παιδεία στα Μέσα (2024). Ανακτήθηκε από <https://www.edu4media.eu/>
- Παπαδόπουλος, Δ. Α. (2020). Κινηματογραφική Εκπαίδευση. Δυνατότητες και προκλήσεις στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/329954/?ln=el>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. 2η Έκδοση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέρα των «τειχών»*. Αθήνα, Gutenberg.
- Πρόγραμμα Μελίνα Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής (2024). Ανακτήθηκε από <http://www.iema.gr/melina>.
- Τριάντου, Ι. Κ. (2016). Κινούμενο σχέδιο και εκπαίδευση: Η animation ως όχημα δημιουργικότητας και εργαλείο μάθησης στο Νηπιαγωγείο [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr>
- Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους (2024). Ανάκτηση από <http://www.neanikoplano.gr/festivalolympias>

Ξενογλωσσες

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1986). *Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα, Ύψιλον
- Bachmann, A., & Zahn, M. (2018). Film education as a multiplicity of practices: A media-ecological perspective. *Film Education Journal*, 1(1), 78-89. doi:10.18546/fej.01.1.07

- Bak, M. A. (2012). Democracy and discipline: Object lessons and the stereoscope in American education, 1870–1920. *Early Popular Visual Culture*, 10(2), 147–167. <https://doi.org/10.1080/17460654.2012.664746>
- Bazalgette, C., & Wall, I. (2011). Editorial: *Battling over 21st century literacy*. *PoV: The Journal of The Media Education Association*, 3(2). <http://themea.org.uk/pov/volume-3-issue-2/editorial/>
- Benjamin, W. (1936). *The Work of Art in the Age of mechanical Reproduction*. (A. Blunden, Ed.) Ανακτήθηκε από <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/benjamin.htm>
- Benjamin, W. (1979). *Δοκίμια για την τέχνη. Το έργο τέχνης στην εποχή της τεχνικής αναπαραγωγικότητάς του*. Αθήνα, Κάλβος.
- Bergala, A. (2016). *The cinema hypothesis: Teaching cinema in the classroom and beyond* (M. Whittle, Trans.). Austrian Film Museum, SYNEMA.
- BFI. (2015). A Framework for Film Education. Ανακτήθηκε από <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Bollier, D. (2016). *Κοινά. Μια σύντομη εισαγωγή*. Αθήνα, Angelus Novus.
- Bollier, D. (2019). Commoning as the Heartbeat of Art & Culture. Ανακτήθηκε από <https://www.bollier.org/blog/commoning-heartbeat-art-culture>
- Burn, A. (2018). Reflections on The Cinema Hypothesis: A response to Alain Bergala. *Film Education Journal*, 1(1), 51-63. <https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.05>
- Buckingham, D. (2007). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Αλφαριθμητισμός, Μάθηση και Σύγχρονη Κουλτούρα*. (Ε. Κούρτη, Επιμ., & Ι. Σκαρβέλη, Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cappello, G., Siino, M. (2024). Building Youth Civic Engagement through Media Education and Educational Commons. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds) Educational Commons. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_4

- Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., & Arciniega-Caceres, M. (2024). Introduction. In G. Cappello, M. Siino, N. Fernandes and M. Arciniega-Caceres (Eds.) *Educational Commons: Democratic Values, Social Justice and Inclusion in Education* (pp. 1-12). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9>
- Celikates, R. & Flynn, J. (2023). Critical Theory (Frankfurt School). In Edward N. Zalta & Uri Nodelman (Eds.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/critical-theory/>
- Champoux, J. E. (2001). Animated films as a teaching resource. *Journal of Management Education*. 25(1), 79-100.
- Champoux, J. E. (2005). Comparative analyses of live-action and animated film remake scenes: finding alternative film-based teaching resources. *Educational Media International* 42(1), 49-69.
- Cole, B., & McGuire, M. (2011). The challenge of a community park: Engaging young children in powerful lessons in democracy. *Social Studies and the Young Learner*, 24(1), 24-28.
- Decoster, P. J., & Vansieleghe, N. (2013). Cinema Education as an Exercise in ‘Thinking Through Not-Thinking.’ *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 792–804. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.795853>
- de la Garza, A., & Maher, C. (2022). Decolonising the film curriculum through South–North collaborative online international learning (COIL) initiatives. *Film Education Journal*, 5(1), 34-40. <https://doi.org/10.14324/fej.05.1.04>
- del Moral-Espín, L., Serván-Melero, C., Gallego-Noche, B., Rosendo-Chacón, A.M. (2024). Agüita: Educational Commons, Arts and Well-Being. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds) *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_8
- Egan-Simon, D. (2021). *Lights, Camera, Civic Action! Film as a pedagogical tool for the teaching and learning of social justice-orientated citizenship education*. [Doctoral thesis, Edge Hill University]. Edge Hill University Research

Repository. <https://research.edgehill.ac.uk/en/studentTheses/lights-camera-civic-action-film-as-a-pedagogical-tool-for-the-tea>

Eurydice (2017). Citizenship education at school in Europe. European Education and Culture: European Commission. Ανακτήθηκε από <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>

Fedorov, A. (2008). Media Education Around the World: A Brief History. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2).

Giroux, H. (2002). Critical Theory and Educational Practice. In: A. Darder, M. Baltodano and R. Torres (eds.) *Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-56). London: RoutledgeFalmer.

Giroux, H. (2008). Hollywood film as public pedagogy: Education in the crossfire. *Afterimage: The Journal of Media Arts and Cultural Criticism*. 35(5), 7-13.

Hardin, G. (1968). The tragedy of the Commons. *Science*, 162(3859), 1243–1248. <https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>

Helfrich, S., & Bollier, D. (2022). *Ελεύθερα, δίκαια και ζωντανά: η ανατρεπτική δύναμη των Κοινών*. Αθήνα: Νεφέλη.

Howlround Theater Commons (2024). Ανακτήθηκε από <https://howlround.com/>

Jara, C. B. (2023). Cinema and Education: a history of the discourses in favor of cinematography in schools. *Educação & Realidade*, 48. <https://doi.org/10.1590/2175-6236121475vs02>

Jung, B., & Marco, D. (2022). De-marginalising and de-centring film studies in bodies, places and on screens. *Film Education Journal*, 5(1), 10-23. <https://doi.org/10.14324/fej.05.1.02>

Karakatsani D. (2002). Educational practices, citizenship education and moral regulation: the example of Greek curriculum. In: A. Ross (ed.) *Future Citizens in Europe Proceedings of the fourth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe* (pp. 57-62). Thematic Network London, CiCe.

- Karakatsani, D., Fragkoulidou, P. (2023). The place of civic education in the Greek education system. Problems, inconsistencies, contradictions and stakes. *Journal of Social Science Education* 22(2). <https://doi.org/10.11576/jsse-5388>
- Kioupkiolis, A., Tselepi, N. (2024). Transformative Commons and Education in Greece. Three Case Studies. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds) *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_13
- Marshall, E. O. (2003). Making the Most of a Good Story: Effective Use of Film as a Teaching Resource for Ethics. *Teaching Theology & Religion*. 6(2), 93-98.
- Nikonanou, N., Kanellopoulos, P.A., Viseri, E., Moraitopoulou, E. (2024). Educational Commons in Art Museums. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds) *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_9
- Olsson, L.M., Lecusay, R., Nilsson, M. (2024). Children and Adults Explore Human Beings' Place in Nature and Culture: A Swedish Case-Study of Early Childhood Commons for More Equal and Inclusive Education. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds) *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_3
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807763>
- Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical pedagogies, citizenship and childhood. Commoning education in contemporary Greece. In C. Baraldi and T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood: Citizenship, rights, and participation* (pp. 215-239). Palgrave Macmillan.
- Pechtelidis, Y., Chronaki, A., Tselepi, N. (2024). Democratic Nowtopias from the Educational Commonsverse in Greece. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds.) *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_10

- Pechtelidis Y., Kioupkiolis A. (2020) Education as commons, children as commoners: the case study of the little tree community. *Democracy & Education*, 28(1). Ανακτήθηκε από <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5/>
- Prinz, J. J. (2010). When is Film Art? *Revue Internationale De Philosophie*, n° 254(4), 473–485. <https://doi.org/10.3917/rip.254.0473>
- Screening Literacy: Country profiles. (2012). Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-country-profiles_en.pdf
- Serriere, S. C. (2019). Social studies in the early years: Children engaging as citizens through the social sciences. In P. B. Christopher, B.M. Mary & F. Nancy (eds) *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 377-399). <https://doi.org/10.1002/9781119148104.ch17>
- Shamash, S. (2022). A decolonising approach to genre cinema studies. *Film Education Journal*, 5(1), 41-54. <https://doi.org/10.14324/fej.05.1.05>
- Smoodin, E. (2020). *Paris in the Dark: Going to the Movies in the City of Light, 1930–1950*. Project MUSE. <https://doi.org/10.1353/book.73703>
- Stokely, JD & Benavente, J. (2022). *Remembering Ways of Knowing*. Ανακτήθηκε από <https://howlround.com/remembering-ways-knowing>
- Swalwell, K., & Payne, K. A. (2019). Critical civic education for young children. *Multicultural Perspectives*, 21(2), 127-132. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1606641>
- Tomás, C., Gonçalves, C., Gazzinelli, J., Almeida, A. (2024). Children, Citizenship, and Commons: Insights from Three Case Studies in Lisbon on the 3 C's. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds) *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_11
- Wall, I., Reid, M., & Giese, C. (2021). Film Education after the pandemic. Issues and Challenges. Ανακτήθηκε από https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/projekte/Internationale_Projekte/Film_Education_after_the_pandemic.pdf

- Wargo, J. M., & Alvarado, J. (2020). “Making” civics and designing inquiry: Integrative, project-based learning in pre-kindergarten. *Social Studies and the Young Learner*, 33(1), 28-32.
- Watson, R. (1990). *Film and television in education: An aesthetic approach to the moving image*. The Falmer Press.
- Wright, E.O. (2018). *Ρεαλιστικές ουτοπίες*. Αθήνα, Ασίνη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ντοκιμαντέρ εγχειρημάτων Μικρού Δέντρου και Μικρού Ντουινιά *A Beautiful Day* (2021)

<https://vimeo.com/807100479>