

A large, stylized number '7' is centered within a vertical grey bar. The bar is topped by a large, multi-layered chevron shape pointing downwards, also in shades of grey. The number '7' is white and has a slight shadow effect.

7


**Ανάλυση Εκπαιδευτικής Βιογραφίας στο  
δρόμο για την Οικοδόμηση της Ταυτότητας:  
Ένα αυτοβιογραφικό ταξίδι για το πώς  
γινόμαστε καλύτεροι δάσκαλοι**

*Νικολέττα Χριστοδούλου<sup>1</sup>*

---

1. Η Νικολέττα Χριστοδούλου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Frederick της Κύπρου. [christodoulou@frederick.ac.cy](mailto:christodoulou@frederick.ac.cy)





## Ανάλυση Εκπαιδευτικής Βιογραφίας στο δρόμο για την Οικοδόμηση της Ταυτότητας: Ένα αυτοβιογραφικό ταξίδι για το πώς γινόμαστε καλύτεροι δάσκαλοι

*Νικολέττα Χριστοδούλου*

---

### Εισαγωγή

Χρησιμοποιώντας τη θεωρία των Schubert & Ayers αναφορικά με τη σοφία των δασκάλων (teacher lore) και συγγράμματα άλλων θεωρητικών της εκπαίδευσης και μελετητών των αναλυτικών προγραμμάτων όπως των Bill Pinar και Janet Miller, οι οποίοι προσέγγισαν τη σημαντικότητα της αυτοβιογραφίας μέσα από τη θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων και φεμινιστικά συγγράμματα, καθώς επίσης και του William Ayers, ο οποίος κατέδειξε το δικό του ταξίδι στη διδασκαλία και όλα τα όμορφα μα και προβληματικά της στοιχεία μέσα από ένα αυτοβιογραφικό ταξίδι, κάνω το δικό μου ταξίδι στη σημαντικότητα της γνώσης του εαυτού μας προκειμένου να γίνουμε καλές/οί εκπαιδευτικοί. Χρησιμοποιώ παραδείγματα από τα συγγράμματα που ασχολούνται με τη γνώση των εκπαιδευτικών και την αυτοβιογραφική προσέγγιση στη διδασκαλία τους, όσο και δικά μου αυτοβιογραφικά παραδείγματα μέσα από συνειδητοποιήσεις ως εκπαιδευτικός και εκπαιδύτρια εκπαιδευτικών, όσο και παραδείγματα από τις συζητήσεις μας με τις παιδαγωγούς του Σχολείου της Φύσης στην Κύπρο. Μερικές από τις έννοιες που συζητώ είναι η κατανόηση του τι πραγματικά σημαίνει διδάσκω, η εύρεση του αυθεντικού μας εαυτού στη διδασκαλία, το να δαμάζεις το υλικό σου, το να ανακαλύπτεις τη δική σου προσέγγιση και τους φακούς με τους οποίους βλέπεις τον κόσμο και να τα εξελίξεις καθώς εξελίσσεσαι ως εκπαιδευτικός. Πάνω από όλα μέσα από τη δική μας πορεία συμπεραίνω ότι πρέπει να διδάσκουμε όπως θα θέλαμε να διδασκόμαστε εμείς, και αυτό μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία της ταυτότητας του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Η σημαντικότητα του να ανακαλύψει ή να βρει η/ο εκπαιδευτικός το δρόμο της/ου στη διδασκαλία, όπως και την ταυτότητά της/ου, αντανακλάται στο περαιτέρω χτίσιμο της ταυ-

τότητάς του μέσα από στοχασμό και κριτική για την επαγγελματική του ανάπτυξη

*Ας πάμε τότε, εσύ κι εγώ  
Όταν το σούρουπο απλώνεται στον ουρανό  
Και οι μαθητές περιμένουν – “αναισθητοποιημένοι” στα θρανία τους  
Παθητικά περιμένοντας να γεμίσουν τα μυαλά τους με αποσυνδεδεμένη, κατακερματισμένη, άχρηστη γνώση ·  
Ο δάσκαλος, αδιάφορος, περιπλανώμενος άσκοπα προς και από  
Αναπαράγει τη σοφία από στείρα κείμενα  
Ποτέ δεν τολμά να ρωτήσει τη σημαντική ερώτηση: Ποιες είναι οι σημαντικότερες γνώσεις;  
Ποτέ δεν τολμά να «αγγίξει» τους μαθητές της,  
Τώρα απόμακροι και χαμένοι ·  
Ανηχούν την κενότητα με μια κενή παιδαγωγική.*

*Ας πάμε να κάνουμε την επίσκεψή μας.*

– Millies, 1999, σ. 25

Ποτέ δεν αναρωτήθηκα αν αυτό που έκανα ήταν σημαντικό. Ποτέ δεν σκέφτηκα γιατί έκανα αυτό που έκανα. Συνέχιζα μηχανικά με τη διδασκαλία μου.

– Millies, 1999, σ. 25

Τα παραπάνω λόγια μας υπενθυμίζουν τη σημαντικότητα του να αναρωτιόμαστε διαρκώς για το νόημα της γνώσης που διδάσκουμε στους μαθητές και στις μαθήτριές μας. Κάθε φορά που σκεφτόμαστε ποιοι είναι οι μαθητές μας και πώς μπορούμε να τους αγγίξουμε και να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον και εμπειρίες γεμάτες νόημα, ουσιαστικά μπαίνουμε σε μια διαδικασία διαρκούς αναζήτησης του νοήματος της διδασκαλίας μας. Αν θέλουμε να διδάσκουμε με τρόπο που να αγγίζει βαθιά τους μαθητές μας, αυτά που κάνουμε πρέπει να είναι σκόπιμα και γεμάτα νόημα για αυτούς. Πρέπει με άλλα λόγια, να σκεφτόμαστε γιατί κάνουμε αυτό που κάνουμε, ποιος ο σκοπός και ποιο το νόημα της διδασκαλίας μας. Αναλογιζόμενοι το νόημα αυτών που κάνουμε και το σημαντικό ερώτημα «ποιες είναι οι πιο σημαντικές γνώσεις;», σταματούμε να είμαστε αδιάφοροι και απόμακροι. Δημιουργούμε ένα

περιβάλλον που βγάζει τους μαθητές από το λήθαργο και την παθητικότητα που διαφορετικά τους βάζουμε και δίνουμε νέα πνοή στη γνώση και στις πηγές από όπου την αντλούμε και με μια παιδαγωγική γεμάτη νόημα και γνώσεις που συνδέονται με το είναι τους, τους παρακινούμε στη μάθησή τους. Λαμβάνοντας υπόψη τι χρειάζεται να μάθουν οι συγκεκριμένοι μαθητές και γιατί, ξεκινούμε να βαδίζουμε μαζί, χέρι με χέρι. Μια διδασκαλία με νόημα μας οδηγεί στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών με νόημα.

Σε αυτό το κεφάλαιο καταπιάνομαι με το ερώτημα «Πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτερες εκπαιδευτικοί, καθώς αναλογιζόμαστε τις ζωές μας και αναλύουμε την αυτοβιογραφία μας;» Το να αναλογιστεί κανείς την πορεία του και να σκεφτεί στιγμές, εμπειρίες, περιστατικά στο ταξίδι της ζωής του που τον έφεραν στο σημείο που είναι σήμερα –προσπαθώντας να φτάσει στο σημείο που δεν είναι ακόμα, αλλά το οραματίζεται και το στοχεύει– και το να σκεφτεί την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικός και τη διδασκαλία του ως ένα κομμάτι του εαυτού του, είναι σπουδαίο πράγμα. Είναι σημαντικό να αντιλαμβανόμαστε ότι το ποιες είμαστε ως εκπαιδευτικοί και το πώς διδάσκουμε είναι συνδημιούργημα των στιγμών της ζωής μας και απορρέει από αυτές. Καθώς αντιλαμβανόμαστε το πώς είμαστε, πώς γίναμε τέτοιοι και τέτοιοι και πώς φτάσαμε ως εδώ, μας αναγκάζει να εστιάσουμε σε στιγμές, τις οποίες αναλύοντας καταλαβαίνουμε τι σημαίνει να διδάσκεις και γιατί, γιατί μπήκαμε σε αυτό το χώρο εξαρχής, ποια ήταν η πορεία του καθενός και της καθεμιάς μας και πώς γίναμε αυτοί και αυτές που είμαστε σήμερα.

Σύμφωνα με τους Butler et al. (2014), «Υπάρχουν στοιχεία ότι η προσωπική και επαγγελματική βιογραφία επηρεάζει άμεσα τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί στην τάξη εισέρχονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών...και πώς αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους» (σελ. 257). Αυτό συμφωνεί με τους Samaras et al. (2007) στο ότι «οι καθηγητές και οι σπουδαστές τους είναι σε θέση να αναδημιουργήσουν σημαντικά γεγονότα ζωής για να τους ενημερώσουν για την επαγγελματική τους ταυτότητα και για να τους βοηθήσουν να κάνουν νόημα της παιδαγωγικής τους και τις συνδέσεις της πρακτικής τους με τη θεωρία» (σελ. 906). Αυτός ο αναστοχασμός είναι πολύ σημαντικός για να νοηματοδοτήσει και να ανα-νοηματοδοτήσει κανείς την ταυτότητά του, τη θεωρία και την πράξη του. Και αυτή η διαδικασία του να σκεφτόμαστε ποιοι είμαστε, γιατί και πώς γίναμε έτσι, είναι σαφώς σημαντική προκειμένου να μπορέσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί

να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να γίνουν αυτοί που μπορούν και ονειρεύονται να γίνουν.

Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουμε αυτό που λέει ο Kitchen (2010), ότι «Η συγγραφή μιας αυτοβιογραφίας, ιδιαίτερα μιας εκτεταμένης έκδοσης, δεν είναι εύκολη. Είναι, ωστόσο, ένας εξαιρετικός τρόπος να εξεταστεί πώς η προσωπική ιστορία ενός ατόμου ενημερώνει την τρέχουσα πρακτική και τα σχέδιά του για το μέλλον» (p. 42). Σε αυτή την αναζήτηση, λέξεις όπως είναι η μελέτη του εαυτού και η αυτοβιογραφία είναι πολύ σημαντικές.

Στις επόμενες ενότητες ακολουθώ ένα αυτοβιογραφικό ταξίδι. Μέσα από αυτό, καταγράφω την απαρχή της αντίληψής μου για τη μεταμορφωτική δύναμη της αυτοβιογραφικής σκέψης, το θεωρητικό υπόβαθρο όπως το είχα μελετήσει τότε μέσα από τις σπουδές μου και μετέπειτα, και τη συνειδητή προσπάθεια να βελτιωθώ ως εκπαιδευτικός, επαναπροσδιορίζοντας την ταυτότητά μου.

### **Στοχαζόμενη το δικό μου ξεκίνημα: Συνειδητοποίηση ότι ο επαναπροσδιορισμός του πλαισίου είναι δυνατός**

Στις αρχές του 2000 κατά τη διάρκεια του διδακτορικού μου στο Σικάγο, είχα εγγραφεί σε ένα μάθημα που ονομαζόταν “Teachers write their lives: A course on biography, autobiography, and writing the personal essay”, το οποίο δίδασκε ο καθηγητής Bill Ayers. Ήταν ένα μάθημα για τη βιογραφία, την αυτοβιογραφία, την αυτοβιογραφική αφήγηση και την αναζήτηση της ταυτότητάς μας ως δάσκαλοι, καθώς σκεφτόμαστε συνειδητά τη δική μας πορεία. Σε εκείνο το μάθημα, μας είχε ζητήσει ο Bill να γράψουμε κάτι για τη ζωή μας, κάτι πολύ δυνατό, κάτι που μας σημάδεψε και να το μοιραστούμε με τους υπόλοιπους συμφοιτητές και συμφοιτήτριές μας στην τάξη. Όσο πιο έντονο ήταν το ξεκίνημα στην αφήγησή μας, τόσο πιο πολύ θα τραβούσε την προσοχή των συμφοιτητών μας, μας είχε πει ο Bill. Η κάθε λέξη που θα χρησιμοποιούσαμε είχε σημασία κι επομένως έπρεπε οι λέξεις να ήταν καλά επιλεγμένες ώστε να απέδιδαν το νόημα και την εμπειρία. Επίσης, όσο πιο δυνατό ήταν το γεγονός ή το περιστατικό που θα περιγράφαμε και όσο περισσότερο μας είχε σημαδέψει, τόσο πιο αξιοπρόσεχτο θα ήταν.

Έτσι, εκείνο το απόγευμα στην τάξη αρχίσαμε να αφηγούμαστε τις ζωές μας. Στο πρώτο απόσπασμα που είχα γράψει είχα επιλέξει να αφηγηθώ κάτι από τις προσωπικές μου εμπειρίες, κάτι που είχε ση-

μαδέψει βαθιά τη ζωή μου. Η αφήγησή μου αφορούσε την καταγωγή μου, τον ξεριζωμό της οικογένειάς μου και το ότι μεγάλωσα στη Σαουδική Αραβία καθότι ήμουν παιδί προσφύγων που είχαν χάσει τα πάντα το 1974. Είχα ξεκινήσει λέγοντας, «Μισώ τους Τούρκους». Ακόμα θυμάμαι τα βλέμματα των συμφοιτητών μου με το άκουσμα αυτής της φράσης καρφώθηκε η προσοχή και το βλέμμα τους πάνω μου. Αυτή η εμπειρία, της αφήγησης του προσωπικού μου βιώματος στην τάξη και τα βλέμματα των συμφοιτητών μου, είχε δημιουργήσει έναν νοητό χώρο μέσα στον οποίο μπορούσα να σκεφτώ. Μέσα σε αυτόν το χώρο, λοιπόν, άρχισα να διερωτώμαι: Γιατί τους μισώ; Τι ακριβώς μου έχουν κάνει; Ποιους μισώ; Όλους; Και διαρκώς έρχονταν στο μυαλό μου αυτές οι ιστορίες της εισβολής και της προσφυγιάς που άκουγα από τους γονείς μου. Επρόκειτο για αυτά τα προσωπικά βιώματα και ο αναλογισμός της δικής μου πορείας, από την Κύπρο στη Σαουδική Αραβία, στην Αμερική και το πού βρισκόμουν γεωγραφικά σε εκείνο το χρονικό σημείο που με έκαναν να μπω σε ένα άλλο ταξίδι: αυτό που τελικά επέφερε την αλλαγή στον τρόπο σκέψης μου σε σχέση με τους Τούρκους και τα χαμένα μας εδάφη και την περιουσία.

Η 11<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 2001 ήταν άλλη μια εμπειρία που ανέσυρε μνήμες και προσωπικά βιώματα. Κατά την 11<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου, μαχητές της Ισλαμικής εξτρεμιστικής ομάδας al Qaeda με τέσσερις συγχρονισμένες και οργανωμένες τρομοκρατικές, αυτοκτονικές επιθέσεις, κατευθύνοντας επιβατικά αεροπλάνα χτύπησαν καίρια σημεία στην Αμερική, μεταξύ των οποίων ήταν και οι δίδυμοι πύργοι στη Νέα Υόρκη. Όλες αυτές οι ιστορίες που έβγαιναν στην επιφάνεια για τις χιλιάδες των ανθρώπων που είχαν σκοτωθεί σε αυτές τις τρομοκρατικές επιθέσεις και οι ιστορίες των ανθρώπων που έμειναν πίσω, έφεραν στη μνήμη μου ιστορίες και εικόνες τρόμου, πανικού, φυγής, πόνου που βίωσαν και βιώνουν εκατομύρια άνθρωποι τόσο στην Κύπρο όσο και αλλού όπου υπάρχουν πόλεμοι και βιαιοπραγίες.

Μέσα σε αυτές τις ιστορίες υπήρχε κάποιου είδους μάθηση, η οποία ήταν ικανή να μεταμορφώσει τον τρόπο που έβλεπα τον κόσμο και τις εμπειρίες μου. Ο Dewey (1916) αναφέρει ότι εκπαίδευση είναι «αυτή η ανοικοδόμηση ή η αναδιοργάνωση της εμπειρίας, η οποία προσθέτει στο νόημα της εμπειρίας και αυξάνει την ικανότητα να κατευθύνει την πορεία της μεταγενέστερης εμπειρίας» (σ. 76). Αυτή η αναδιοργάνωση της εμπειρίας μπορεί να γίνει καθώς αλληλεπιδρούμε με ιστορίες –ιστορίες δικές μας ή ιστορίες άλλων– και να δημιουργήσει χώρο για περαιτέρω σκέψη, στοχασμό και αναστοχασμό. Καθώς σκεφτόμαστε

αυτές τις εμπειρίες μπαίνουμε σε διάλογο μαζί με τον εαυτό μας. Είναι όπως μια κοινότητα πρακτικής. Μια κοινότητα πρακτικής είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία ή πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν πώς να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά (Branynon et al., 2016, Logan & Butler, 2013, Kosnik et al., 2011, Wenger, 1998). Η κοινότητα πρακτικής αντικατοπτρίζει τη θεμελιωδώς κοινωνική φύση της ανθρώπινης μάθησης.

Οι κοινότητες πρακτικής είναι εδραιωμένοι χώροι όπου συζητούνται πρακτικές, προσωπική ανάπτυξη, προκλήσεις, η αναμόρφωση της ταυτότητας και η αξία που έχουν οι συζητήσεις αυτού του τύπου στην πρακτική των εκπαιδευτικών (π.χ. Branynon et al., 2016, Logan & Butler, 2013, Kosnik et al., 2011, Wenger, 1998). Οι Kosnik et al. (2011) υποστηρίζουν ότι οι κοινότητες πρακτικής όπου μελετάται ο εαυτός (self-study) βοηθούν τη διαδικασία του «...να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και κουλτούρα...να μάθουν να κατανοούν, να συναισθάνονται, να ακούν, να ζητούν βοήθεια και να δίνουν συμβουλές» (σ. 71). Μέσα σε μια τέτοια κοινότητα, η αυτοβιογραφία είναι ένας αναγνωρισμένος τρόπος να αποκαλύψουμε τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα κίνητρα που έχουν διαμορφώσει την ταυτότητά μας και που συνεχίζουν να διαμορφώνουν το μέλλον μας (Zeichner & Liston, 1996, Branynon et al., 2016).

Σε αντίθεση όμως με τις κοινότητες πρακτικής, στην περίπτωση της μελέτης του εαυτού και της αυτοβιογραφίας σου δημιουργείς μια κοινότητα με τον εαυτό σου και με τις εμπειρίες σου. Καθώς μελετάς την πορεία της ζωής σου αρχίζεις να αλληλεπιδράς με τον εαυτό σου και με τις εμπειρίες σου. Αντλώντας από τις ιδέες του Bakhtin (1986) και της Rosenblatt για το *κείμενο* και τη *διακειμενικότητα* (intertextuality), αυτά μπορούμε να τα δούμε ως μια μορφή κειμένου. Έτσι, πρόκειται για μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διάφορα κείμενα –εαυτός, εμπειρίες, άλλοι κλπ.– τα οποία όπως το είχε περιγράψει η Rosenblatt (1990, 1978, 1938) αφορούν σε μια συναλλαγή, δοσοληψία, πάρε-δώσε (transactionalism) ανάμεσα στα διάφορα κείμενα με σημαντικό σημείο εκκίνησης την ερμηνεία που δίνει το άτομο. Διεισδύοντας σε μια συζήτηση με αυτά τα κείμενα, το άτομο δένεται περισσότερο με τον εαυτό, αναλύει, συνθέτει και μέσα από αυτό δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια νέα μάθηση καθώς αναδιαμορφώνει τις εμπειρίες και αυτά που ήδη ξέρει.



### **Θεωρητική τοποθέτηση για την αυτοβιογραφία, τις εμπειρίες, τον αναστοχασμό και τα αναλυτικά προγράμματα και μια αυτοβιογραφική ανασκόπηση**

Η μελέτη της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων ήταν ένα άλλο γεγονός που συνέβαλε να αντιληφθώ πόσο σημαντική είναι η αυτοβιογραφία κάποιου, η μελέτη της πορείας ενός ανθρώπου από το παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον. Θεωρητικοί της εκπαίδευσης και των αναλυτικών προγραμμάτων όπως ο Bill Pinar και το βιβλίο του *Autobiography, politics, and sexuality* (1994) με βοήθησαν να δημιουργήσω τη δική μου θεωρία σε σχέση με τη σημαντικότητα των ιστοριών, την αυτοβιογραφία και τη βιογραφία κάποιου<sup>1</sup>.

Το ζήτημα της μελέτης του εαυτού και των εμπειριών μας έχει τεθεί πολλάκις στη θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων. Στα αναλυτικά προγράμματα η έννοια *currere* (που σημαίνει κυκλική πορεία στον υπόδρομο και είναι μια έννοια από την οποία απορρέει η λέξη *curriculum* και στα ελληνικά υποδηλώνει το αναλυτικό πρόγραμμα) είναι μια διαδικασία, κατά κύριο λόγο κοινωνιολογικο-ψυχαναλυτική. Σε αυτήν τη διαδικασία αποκαλύπτουμε το παρόν καθώς κάνουμε βουτιά στο παρελθόν μέσω μιας *παλινδρομικής* στιγμής<sup>2</sup> φανταζόμαστε ένα μέλλον και οραματιζόμαστε δυνατότητες μέσω μιας *προοδεντικής* στιγμής<sup>3</sup> κατανοούμε το βιογραφικό μας παρόν μέσω μιας *αναλυτικής* στιγμής, όπου το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον αντιπαρατίθενται και αλληλοσυνδέονται και ενημερώνουν το παρόν μέσω μιας *συνθετικής* στιγμής, καθώς συνθέτουμε μαζί τα προηγούμενα τρία στάδια (Pinar, 1994).

Ο Pinar (1994), χρησιμοποιώντας τη μέθοδο *currere*, συζήτησε την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του αυτοβιογραφικού αναστοχασμού στη διαδικασία της μάθησης, της κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος και της μελέτης του εαυτού και των εμπειριών μας προς μια νέα μάθηση. Συγκεκριμένα, όπως την αντιλαμβάνεται και αναλύει ο Pinar, η μέθοδος του αυτοβιογραφικού αναστοχασμού *currere* είναι μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων. Η πρώτη στιγμή είναι η *παλινδρομική στιγμή*, όταν κάποιος επιστρέφει στο παρελθόν, το οποίο επηρεάζει το παρόν. Επειδή το παρελθόν εκδηλώνεται με το

---

1. Αυτό το βιβλίο είναι η επιτομή του αυτοβιογραφικού στοχασμού και η σημασία του για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και για το αναλυτικό πρόγραμμα ως εμπειρία που δημιουργούν και βιώνουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι.

ποιοι είμαστε και τι κάνουμε στο υπαρξιακό τώρα, αποκαλύπτουμε το παρόν καθώς κάνουμε βουτιά στο παρελθόν. «Ο Pinar προτείνει να εισέλθουμε στο παρελθόν, να ζήσουμε σε αυτό, να παρατηρήσουμε τους εαυτούς μας καθώς λειτουργούν μέσα σε αυτό, αλλά να μην υποκύψουμε σε αυτό» (Slattery, 2006, σ. 63). Σε αυτή τη φάση, «οι χαμένες γλώσσες ανακτώνται, ανακαλούνται από το ασυνείδητο...» (Dunlop, 1997, σσ. 94-96). Οι αυτοβιογραφικές μελέτες θεωρούνται παράθυρα (Dunlop, 1997), τα οποία μας επιτρέπουν να βλέπουμε πιο καθαρά, να μιλάμε στη «χαμένη γλώσσα των γερανών» (που σε όλη την Ασία είναι σύμβολο της αιωνιότητας και της μακροβιότητας), «να δούμε ξανά τι ήταν έξω από τα παράθυρά μας και να γίνουμε...εις ένωσιν... με τους εαυτούς μας και με τους γύρω μας» (Pinar, 1994, σ. 267)· να δούμε και πάλι αυτό που αγαπούσαμε πριν και με αυτόν τον τρόπο να δούμε πιο ξεκάθαρα αυτό που αγαπάμε σήμερα (Slattery, 2006).

Η δεύτερη στιγμή, η *προοδευτική*, μας κατευθύνει να προχωρήσουμε και να δούμε τι δεν υπάρχει ακόμα, δηλαδή να φανταστούμε ένα μέλλον, να οραματιστούμε τις δυνατότητες και να διακρίνουμε το πού οι διαλογιστικές μας εικόνες φαίνεται να μας οδηγούν. Η τρίτη, η *αναλυτική στιγμή*, περιγράφει το βιογραφικό παρόν, αποκλεισμένο από το παρελθόν και το μέλλον αλλά συμπεριλαμβάνοντας απαντήσεις και προς τα δύο. Με άλλα λόγια, «τοποθετώντας μαζί, σε μια παρένθεση αυτό που είναι, που ήταν και που μπορεί να είναι, κάποιος αποδεσμεύεται από αυτό, είναι δυναμικά πιο ελεύθερος από αυτό, και επομένως πιο ελεύθερος να επιλέξει ελεύθερα το παρόν» (Pinar & Grumet, 1976, σ. 60). Αυτή η παρενθετική τοποθέτηση μαζί, «επιτρέπει σε κάποιον να αντιπαραβάλει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και να αξιολογήσει την πολυπλοκότητα των πολυδιάστατων αλληλεπιδράσεών τους» (Slattery, 2006, σ. 63). Τέλος, η *συνθετική στιγμή* βάζει τις τρεις στιγμές μαζί για να βοηθήσει στην ενημέρωση του παρόντος. Ο χρόνος και η ιστορία νοούνται ως «η συμβολή του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος» (Slattery, 2006, σ. 64).

Επίσης, σημαντική ήταν η συμβολή του Bill Schubert όπου στο *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility* (1997) διαρκώς ανατρέχει στις δικές του εμπειρίες όπου ως παιδί θυμάται όλες τις εκδρομές που πήγαιναν με τους γονείς του και τα αδέρφια του για να μιλήσει για τη σημαντικότητα των εμπειριών και του αναλυτικού προγράμματος εκτός του σχολείου. Συζητά τη σημασία αυτών των εμπειριών και πόσο αυτές και τα βιώματα που χαρακτήρηκαν βαθιά μέσα του

αποτέλεσαν σημαντικό υπόβαθρο στη μάθησή του. Εδώ συναντάμε σημαντικά ερωτήματα όπως τι σήμαιναν αυτές οι εμπειρίες, πώς νοηματοδότησαν το παρόν αλλά και τις μελλοντικές εμπειρίες που αυτές δημιούργησαν, οι στοχασμοί που έκανε σχετικά με το πώς τέτοιες εμπειρίες είναι σημαντικό να τις βιώνουν όλα τα παιδιά μέσα από μια αυθεντική διδασκαλία και πώς τις έφερνε στη διδασκαλία του για να δημιουργήσει εμπειρίες και συζητήσεις.

Ο Schön (1983, 1987) μιλά για το στοχασμό, τον αναστοχασμό και τον στοχαστικοκριτικό επαγγελματία. Τα βιβλία των Schubert and Ayers (1992) και Willis and Schubert (1991, 2000) μιλούν για τη σοφία των εκπαιδευτικών, καθώς μαθαίνουν από τη δική τους εμπειρία και επίσης για στοχασμούς από την καρδιά της εκπαιδευτικής έρευνας, ως τρόπο να καταλάβουμε το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία. Αυτά τα βιβλία είναι για τη σημασία του ανα-στοχασμού, το πώς γινόμαστε πιο σοφοί και αντλούμε γνώση από και για το ταξίδι μας στη διδασκαλία. Η Millies (1999) αναφέρει ότι η μεταμόρφωσή της ως εκπαιδευτικού «ήταν αποτέλεσμα του δικού της αναστοχασμού πάνω στην πρακτική της» (σ. 27).

Ο στοχασμός είναι μια μορφή διεξοδικής έρευνας (Dewey, 1933· Schwab, 1978) όπου το άτομο υποβάλλει ερωτήσεις για την εμπειρία με στόχο να την καταλάβει καλύτερα. «Με την εξέταση της εμπειρίας του παρελθόντος με ένα συνειδητό και εστιασμένο τρόπο, θα μπορούσε κανείς να μάθει και να αναπτυχθεί» (Millies, 1999, σ. 27). Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική προσωπικότητα), οι κατευθυντήριες υποθέσεις (παιδαγωγικές υποθέσεις) και το αποθεματικό εικόνων, εμπειριών, ρουτίνων και στρατηγικών (παιδαγωγικό ρεπερτόριο) είναι μέρος του ευρύτερου πλαισίου της σοφίας των εκπαιδευτικών, καθότι όλα αυτά προσπαθούν να επισημάνουν ορισμένους από τους παράγοντες που δίνουν νόημα και κατεύθυνση στη δουλειά τους. Πιο κάτω, παραθέτω κάποια αποσπάσματα από τη συνέντευξη με μια δασκάλα, την Άλεις, που δείχνει τη σχέση ανάμεσα στη ζωή του δασκάλου και της διδασκαλίας, όπως παρατίθεται στη δουλειά της Millies (1999):

Η οικογένεια είναι σημαντική για την Άλεις... Φέρνει τη μητρική φροντίδα στη διδασκαλία της και λέει ότι θέλει να φροντίσει για την ανατροφή των μαθητών της... Η επίγνωση του εαυτού της ως γυναίκας την προκαλεί επίσης να εστιάσει περισσότερο στους θηλυκούς χαρακτήρες στις εργασίες της λογοτεχνίας... Η Άλεις καλ-

λιεργεί φροντίδα και προστασία στην τάξη της... Η δημιουργία συνδέσεων είναι ένα άλλο θέμα στη ζωή της' αυτό το θέμα ειδικά έχει ένα τεράστιο αντίκτυπο στο αναλυτικό πρόγραμμα, «τη βιωμένη εμπειρία» στην τάξη... Η ευθύνη ή η λογοδοσία είναι ένα άλλο θέμα που εμπλέκεται βαθιά στην παιδαγωγική ζωή της Άλεις. Έχει μια ισχυρή αίσθηση ευθύνης προς τους μαθητές της... Οι προτιμήσεις της Άλεις επηρεάζουν το αναλυτικό της πρόγραμμα... Η Άλεις προσπαθεί να ανα-δημιουργήσει ένα εξιδανικευμένο οικογενειακό περιβάλλον στην τάξη της... Όπως για την Άλεις έχει αξία η δική της αίσθηση αξιοπρέπειας, έτσι ακριβώς πιστεύει στην αξιοπρέπεια του κάθε ατόμου... Η Άλεις πιστεύει στην αντιμετώπιση του υλικού σε βάθος. Αυτό μεταφράζεται στις αρχές της διδασκαλίας για έννοιες ή «μεγάλες ιδέες» και στο να ενθαρρύνει τους μαθητές να διαβάζουν κάτω από την επιφάνεια... Μια άλλη αξία είναι η αγάπη της Άλεις για τη λογοτεχνία. Αυτό μεταφράζεται στην πίστη ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τι μπορεί να τους προσφέρει η λογοτεχνία... Οι εμπειρίες της Άλεις ως μαθήτριας υπαγορεύουν σε κάποιο βαθμό τι είδους τάξη θέλει να διευθύνει. (σς. 31-38)

Η Millies (1999) αναφέρει καταληκτικά:

Η διδασκαλία είναι ένα αιγιματικό και πολύπλοκο φαινόμενο... Διαμέσου της Άλεις είδα μια ισχυρή σχέση μεταξύ της πνευματικής ζωής των εκπαιδευτικών και του αναλυτικού προγράμματος... Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ περισσότερο από το περιεχόμενο και τα υλικά. Αυτό επηρεάζεται από το δάσκαλο, γιατί η ταυτότητα του δασκάλου είναι ένας φακός μέσω του οποίου φιλτράρεται το αναλυτικό πρόγραμμα.... Η Άλεις ενσαρκώνει τη σύνθετη σχέση μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού. Μέσα από την γενναιόδωρη ανταλλαγή των εμπειριών της ζωής της και των σκέψεών της, είναι σε θέση να οριοθετήσει τους δεσμούς μεταξύ της σκέψης και της πράξης στην τάξη. Ο βαθύς της στοχασμός μας αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και τη σημασία της προσωπικότητας του ατόμου που διδάσκει. (σς. 40-41)

Τα παραπάνω λόγια μου επιτρέπουν να σκεφτώ το πώς τα ενδιαφέροντά μου επηρεάζουν το πώς σχεδιάζω και κάνω το μάθημά μου. Για παράδειγμα, το ότι μου αρέσει πολύ η φύση το φέρνω στη διδασκαλία

μου και δημιουργώ προγράμματα για να ευαισθητοποιήσω τα παιδιά στη φύση και μέσα από αυτήν να πάρουν πολλές και πλούσιες εμπειρίες. Το ότι είμαι άτομο που έχει εναλλακτικές προτάσεις, είναι δημιουργικό και ευέλικτο, φαίνεται μέσα από τον τρόπο που οργανώνω την τάξη μου, τις εργασίες που αναθέτω και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω.

Η δική μου έρευνα (Christodoulou, 2005) κατέδειξε το πώς διάφορα καλλιτεχνικά κείμενα, όπως ταινίες, ποιήματα και μυθιστορήματα, τα οποία έχουν επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς και κάπως αποτυπώθηκαν μέσα τους, αποτέλεσαν πηγές που επηρέασαν τη φιλοσοφία τους για το αναλυτικό πρόγραμμα και την πρακτική τους. Πιο κάτω παρουσιάζω τις περιπτώσεις της Dana και του Marcus, δύο από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου, οι οποίοι μέσα από τον αναστοχασμό τους ξαφνικά συνειδητοποίησαν ότι κάποιες πηγές που τους σημάδεψαν βαθιά επηρέασαν τη θεωρία και την πράξη των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η Dana ήταν καθηγήτρια Γλωσσών που δίδασκε δίγλωσσους μαθητές της έκτης και έβδομης τάξης σε μια μειονεκτική αστική κοινότητα σε γνωστή κεντροδυτική Πολιτεία της Αμερικής, μια περιοχή που είναι γνωστή ως Midwest. Η Dana αγαπούσε τη σειρά *Little House on the Prairie* (*Το μικρό σπίτι στο λειβάδι*). Είχε διαβάσει το μυθιστόρημα όταν ήταν μικρή και ακολούθως η ομώνυμη τηλεοπτική σειρά ήταν η αγαπημένη της. Ήθελε το σχολείο της, αυτό που θα έφτιαχνε ή αυτό στο οποίο θα εργαζόταν, να είναι σαν το σχολείο της Laura Ingalls. Η Dana θαύμαζε τον τρόπο με τον οποίο η Laura δίδασκε τους μαθητές της. Ήθελε και αυτή να διδάσκει σε ένα μικρό σχολείο, σε τάξεις με λίγους μαθητές, σε ένα πιο οικογενειακό περιβάλλον και με στενή σχέση με τους γονείς των παιδιών, όπως ακριβώς έκανε και η Laura. Η Dana ήταν πρόσωπο-κλειδί στις προσπάθειες δημιουργίας ενός μικρού σχολείου.

Ο Marcus ήταν εκπαιδευτικός και εργαζόταν για το σύστημα εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μαθητές που δεν εντάσσονται στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα (outreach education system) σε ένα μεγάλο πανεπιστήμιο γνωστής κεντροδυτικής Πολιτείας της Αμερικής, γνωστή ως Midwest. Έκανε εργαστήρια σε σχολεία και οργανώσεις νεολαίας για μαθητές όλων των ηλικιών, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό της υπηρεσίας νέων. Πρόκειται για προγράμματα συμμετοχής στην κοινότητα. Στα εργαστήριά του ασχολείτο με μια ευρεία ποικιλία θεμάτων σχετικών με τη νεολαία, όπως

επίλυση συγκρούσεων, εκπαίδευση χαρακτήρα, πολυμορφία, επικοινωνία και συνεργατική μάθηση. Ο Marcus είχε βαθιά ριζωμένο μέσα του το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από μικρός διάβαζε σύντομες ιστορίες που του έδιναν οι γονείς του. Τον Marcus τον είχε σημαδέψει βαθιά μια σύντομη ιστορία του Oscar Wilde, *The Happy Prince*. Την είχε διαβάσει στα έντεκά του. Επρόκειτο για την ιστορία ενός πολύ όμορφου αγάλματος ενός πρίγκιπα, το οποίο βρισκόταν στο κέντρο μιας πλατείας της πόλης. Το άγαλμα ήταν πολύ ψηλό, οπότε έβλεπε τόσο τα όμορφα όσο και τα άσχημα πράγματα που συνέβαιναν στην πόλη. Οι άνθρωποι θαύμαζαν το άγαλμα και κάθε φορά έπαιρναν κάτι από τα κοσμήματα και χρυσό από το άγαλμα για να το έχουν δικό τους. Όταν το άγαλμα έμεινε χωρίς στολίδια οι άνθρωποι αποφάσισαν να το κατεδαφίσουν καθώς τώρα πια φαινόταν άσχημο χωρίς κοσμήματα και χρυσό.

Βιβλία όπως, *Curriculum books* (Βιβλία για το αναλυτικό πρόγραμμα) (Schubert et al., 2002), *Turning points in curriculum* (Κομβικά σημεία και ιστορικές στιγμές στο αναλυτικό πρόγραμμα) (Marshall, Sears, & Schubert, 2000), *Releasing the imagination* (Η απελευθέρωση της φαντασίας) (Greene, 1995), *The enlightened eye* (Το πεφωτισμένο μάτι) (Eisner, 1998), *Understanding curriculum* (Κατανοώντας το αναλυτικό πρόγραμμα) (Pinar et al., 1995), *Autobiography, politics and sexuality* (Αυτοβιογραφία, πολιτική και σεξουαλικότητα) (Pinar, 1994), *Researching lived experience* (Διερευνώντας την βιωμένη εμπειρία) (van Manen, 1990), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (Ανα-Στοχασμοί από την καρδιά της εκπαιδευτικής έρευνας: Κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας μέσω των τεχνών) (Willis & Schubert, 2000), και το *Teacher lore* (Η σοφία των εκπαιδευτικών) (Schubert & Ayers, 1992, 1999) είναι ακαδημαϊκά βιβλία που μου επέτρεψαν να δω την αξία των ιστοριών, των βιωμάτων, της σοφίας που κρύβουμε μέσα μας, του στοχασμού, και της αυτοβιογραφίας.

Τα μαθήματα που έχω βιώσει κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, με έκαναν να σκεφτώ πόσο απογοητευτικό είναι που δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να βιώσουν μια παρόμοια εμπειρία. Παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να σκέφτονται ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ό,τι βιώνουν συνεχώς, ως πόρους για την εκπαίδευσή τους και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, καθώς και ευκαιρίες να σκεφτούν πώς μπορούν

να τα χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν στο έπακρο την εμπειρία που έχουν όταν αλληλεπιδρούν μαζί τους, είναι ουσιαστικής σημασίας. Μπορεί να υπάρχουν πολλές συνέπειες από τη χρήση κειμένων, που προκύπτουν από εσωτερική ανασκόπηση και την αλληλεπίδραση με τα βιώματά μας – για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, για την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Christodoulou, 2005).

### **Αναθέτοντας εργασίες με νόημα: Βάζοντας φοιτητές της εκπαίδευσης να σκεφτούν το δικό τους ταξίδι στη μάθηση**

Την περίοδο 2014 – 2017 είχα διδάξει ως Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Augusta στην Georgia της Αμερικής. Μαζί με την συνάδελφό μου Molly Quinn είχαμε την ευκαιρία να συνδιδάξουμε κάποια μαθήματα, τα οποία θα σχεδιάζαμε μαζί, για να τα προσφέρουμε στο νεοσύστατο διδακτορικό μας πρόγραμμα «Εκπαιδευτική Καινοτομία». Στα μαθήματά μας είχαμε επιλέξει να βάλουμε για μελέτη βιβλία τα οποία συζητούσαν έννοιες, ιδέες και θεωρίες τις οποίες θεωρούσαμε σημαντικές, για να προσφέρουν τροφή για σκέψη και που θα δημιουργούσαν το υπόβαθρο για σημαντικές συζητήσεις και για να σκεφτούμε έννοιες σχετικές με το μάθημα. Επίσης, οι πηγές αυτές θα μπορούσαν να μας δείξουν έναν κόσμο και ένα σύμπαν μεγαλύτερο από αυτό που γνωρίζουμε και βιώνουμε. Έτσι είχαμε αναθέσει βιβλία όπως τα *The grand design*, των Stephen Hawking & Leonard Mlodinow (2010) και *Buddha's brain: The practical neuroscience of happiness, love, and wisdom* του Rick Hanson (2009).

Επίσης, είχαμε αναθέσει εργασίες που έβαζαν τους φοιτητές να σκεφτούν το δικό τους ταξίδι στη μάθηση. Μια τέτοια εργασία είχε τον τίτλο, *Προσωπική Διαισθητική Μελέτη: Εξερεύνηση της Μάθησης και της Παιδαγωγικής μέσω της Εμπειρίας*. Συγκεκριμένα, σε αυτήν την ατομική εργασία τους είχε ζητηθεί να ερευνήσουν τι μπορεί να ανακαλύψουν για τη μάθηση και την παιδαγωγική μέσα από τη μελέτη της δικής τους μάθησης, εξέλιξης και ανάπτυξης, όπως, δηλαδή, αυτή αποκαλύπτεται μέσα από τη δική τους υποκειμενική εμπειρία καθώς μάθαιναν κάτι καινούριο. Έτσι, επιλέγοντας κάτι που θα ήθελαν να μάθουν μέσα στο εξάμηνο, έπρεπε να τηρούν αναστοχαστικό ημερολόγιο σε όλη τη διαδικασία της μάθησής τους. Από μια τέτοια συστηματική και προσεχτική εστίαση στη δική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, τους ζητήθηκε να συνθέσουν αναλυτικά και να παρου-

σιάσουν τους καρπούς αυτής της προσπάθειας σε ένα αναστοχαστικό ημερολόγιο, την προσωπική τους διαισθητική μελέτη.

Τέτοιες ευκαιρίες αφορούν στο να αναστοχαστούμε τον τρόπο με τον οποίο εμείς μαθαίνουμε και στη δημιουργία ενός χώρου όπου συστηματικά και προσεχτικά εστιάζουμε στη δική μας ανάπτυξη και εξέλιξη και αναλύουμε την δική μας, προσωπική εμπειρία. Αυτές οι ευκαιρίες δημιουργούν τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε σημαντικά στοιχεία για τη μάθηση και την παιδαγωγική. Αυτή η εξερεύνηση και η ανακάλυψη, μπορεί να μας οδηγήσει σε μια βαθιά κατανόηση του τι πραγματικά σημαίνει να *διδάσκω*. Διδάσκω γιατί αγαπώ να μαθαίνω με τους μαθητές μου· διδάσκω γιατί αγαπώ να ανακαλύπτω τους μαθητές μου και τον εαυτό μου και να εξελισσόμαστε όλοι μαζί. Αυτό έχει να κάνει με τον *παιδαγωγικό έρωτα* (Schwab, 1978) και το ότι «η διδασκαλία, για να είναι πραγματικά αποτελεσματική, πρέπει να ξεκινά με την αγάπη και την ανησυχία του δασκάλου για τους μαθητές» (Millies, 1999, σ. 26).

Μέσα από μια τέτοια ενορατική μελέτη της δικής μου μάθησης είχα αντιληφθεί τι πραγματικά σημαίνει αυτό που άκουγα για χρόνια, για τη σημαντικότητα της εύρεσης του *αυθεντικού* μας εαυτού στη διδασκαλία. Η διδασκαλία έχει να κάνει με το ποιοι είμαστε (Christodoulou, 2005). Η ανακάλυψη του εαυτού μας είναι πολύ σημαντική γιατί «η ταυτότητα του δασκάλου είναι ένας φακός μέσω του οποίου φιλτράρεται το αναλυτικό πρόγραμμα» (Millies, 1999, σ. 40). Σημαίνει, επίσης, να διδάξεις, αφού καταλάβεις τον κόσμο σου με τον δικό σου τρόπο. Αφού καταλάβεις τη μεγάλη εικόνα και τι είναι αυτό που θέλεις να διδάξεις τα παιδιά, σπάσε την σε σημαντικές στιγμές και άντλησε γνώση από τα δικά σου βιώματα.

Επίσης, χρόνια μετά, όταν ξεκίνησα να αναστοχάζομαι πάνω στην διδασκαλία μου, αντιλήφθηκα τι σημαίνει να *δαμάξεις* το υλικό σου, να το χειρίζεσαι εσύ αντί να σε χειρίζεται αυτό. Το υλικό και οι πηγές είναι πολύ σημαντικά στοιχεία στη διδασκαλία, γιατί είναι με αυτό που οι μαθητές θα αλληλεπιδράσουν. Έτσι, υιοθετώντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις πηγές και τις συζητήσεις πάνω σε αυτές, παρά μέσα από τα λόγια του εκπαιδευτικού. Άρα ξεφεύγοντας από τη διδασκαλία με βάση τη σειρά ενός βιβλίου και με στόχο να βοηθήσω το φοιτητή να κάνει νόημα αυτών που μελετά, βρίσκω πολλά βιβλία ή αποσπάσματα βιβλίων και επιπλέον, πρόσθετο, ενδιαφέρον υλικό, άλλοτε αυθεντικά συγγράμματα και άλλοτε βιογραφίες αυτών στους οποίους τις θεωρίες στηρίζομαστε και τα εντάσσω για μελέτη στο μάθημα.



Ακόμα, αντιλήφθηκα πόσο σπουδαίο είναι να ανακαλύψεις τη δική σου *προσέγγιση* και τους φακούς με τους οποίους βλέπεις τον κόσμο και να τα εξελίξεις, καθώς βαδίζεις μαζί με τους μαθητές σου και εξελίσσεσαι ως εκπαιδευτικός. Αυτό θα επιτρέψει σε κάποιον να αναδείξει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα οποία θα του επιτρέψουν από τη μια να είναι καλός δάσκαλος και από την άλλη να ηγηθεί σε έναν τομέα. Έτσι, θα δείξει το δρόμο στους συναδέλφους του, καθώς γίνεται ηγέτης, ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών και αναδεικνύει τον επαγγελματισμό του. Εξάλλου, στην εκπαίδευσή τους οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται να είναι επαγγελματίες, ηγέτες μέσα στην τάξη τους που παίρνουν αποφάσεις για το καλύτερο της τάξης και των μαθητών τους. Δεν διδάσκονται να είναι ακόλουθοι, αριθμοί μέσα στο πλήθος που παθητικά ακολουθούν αυτά που τους διαμηνύει ένας ανώτερος φορέας για το πώς να αξιολογήσουν και πώς να εφαρμόσουν τους δείκτες και τα πρότυπα. Επομένως, η παρότρυνση εδώ είναι: μάθετε τους εκπαιδευτικούς να ανα-στοχάζονται πάνω στη διδασκαλία τους, παρά να τους δίνετε στείρα γνώση και ακολούθως οδηγίες για το πώς να διδάξουν· μάθετέ τους να είναι δάσκαλοι και τους τρόπους να γίνονται καλύτεροι δάσκαλοι, καθώς σκέφτονται τι είναι αυτό που κάνουν και γιατί.

### **Συνειδητοποιώντας πώς να διδάξω καλύτερα σκεφτόμενη τον τρόπο με τον οποίο εγώ μαθαίνω**

Πάνω από όλα εξετάζοντας τη δική μου πορεία, συμπεραίνω ότι πρέπει να διδάσκει κανείς με τον τρόπο που θα ήθελε να διδάσκεται. Ενθουμούμενοι το δικό μας ταξίδι στη μάθηση και κατανοώντας το *πώς εμείς μαθαίνουμε καλύτερα* μας βοηθά να υιοθετούμε μεθόδους που μας επιτρέπουν να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε μαζί με τους μαθητές μας. Πρόκειται για ανα-στοχασμό μέσα από τον οποίο καταλήγει κανείς να δίνει έμφαση στη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Αναστοχαζόμενοι πάνω στον τρόπο με τον οποίο εμείς μαθαίνουμε μας επιτρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να ανακαλύψουν τον τρόπο που αυτοί μαθαίνουν. Σχετικά με αυτό, παραθέτω πιο κάτω τρία αυτοβιογραφικά παραδείγματα: τα μαθήματα ιστιοπλοΐας που πρόσφατα ξεκίνησα, τις κατανοήσεις των παιδαγωγών στο Σχολείο της Φύσης και τη συνομιλία που είχα με φοιτήτρια για το μάθημα που δίδαξε σε τάξη νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της πρακτικής της άσκησης.

«Ελπίζω να μην το κάνω κι εγώ αυτό στην τάξη μου!» σκέφτηκα, όταν ο εκπαιδευτής βιαζόταν να προχωρήσει κι έδινε το λόγο πάντα

στο Χάρη που ολοκλήρωνε πρώτος την εργασία για να πει τη λύση. «Όσο περισσότερους κόμπους φτιάχνω, τόσο καλύτερη γίνομαι!» συνειδητοποίησα, αναγνωρίζοντας τις πολλές ευκαιρίες που μας έδινε ο καπετάνιος να βιώσουμε, να κάνουμε, να δοκιμάσουμε, να ρωτήσουμε. Πρόσφατα, ξεκίνησα μαθήματα ιστιοπλοΐας και έγινα ξανά μαθήτρια μετά από αρκετά χρόνια. Αυτό μου έδωσε την ευκαιρία να θυμηθώ πώς οι μαθητές μας βιώνουν αυτά που εμείς κάνουμε ως δάσκαλοι και να αναλογιστώ τι από αυτά που έκανε ο δάσκαλός μου δεν ήταν βοηθητικά για τη μάθησή μου, τι ήταν βοηθητικό και τι θα έπρεπε να υπήρχε περισσότερο. Έτσι, αναλογίστηκα τη χρησιμότητα του να δίνουμε περισσότερο χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, ευκαιρίες να εκτελούν τις εργασίες από μόνοι τους προτού τους δώσουμε τη λύση, ευκαιρίες για βιωματική μάθηση, ευκαιρίες για υποβολή ερωτήσεων και σύνοψη των σημαντικών βημάτων της διαδικασίας, χρήση μεταφορικών σχημάτων, ευκαιρίες για διαρκή εξάσκηση και επανάληψη, ευκαιρίες να «δουν», να φανταστούν και να οπτικοποιήσουν κάτι πριν το εκτελέσουν, ξεκάθαρες οδηγίες και ξεκάθαρο στόχος ώστε να μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν τη στρατηγική τους για το πώς θα φτάσουν εκεί.

«Αυτή ήταν μια δραστηριότητα που κυριολεκτικά βγήκε μέσα από τα παιδιά! Εγώ απλά εισηγήθηκα κάτι και αμέσως τα παιδιά πήραν χαρτί και μολύβι και άρχισαν να γράφουν!», είπε μια από τις παιδαγωγούς του Σχολείου της Φύσης, ένα πρόγραμμα που δημιουργήσαμε το 2018 και το οποίο συντονίζω. Εκείνο το πρωί η παιδαγωγός ήταν εκστασιασμένη γιατί πραγματικά βίωσε μια καθ'όλα μαθητοκεντρική προσέγγιση: τι σημαίνει να ξεκινά κάτι από τα παιδιά, τι σημαίνει ο εκπαιδευτικός να είναι συνοδοιπόρος των παιδιών, καθώς επίσης και τον όλο ενθουσιασμό, την ενέργεια και τη ζωντάνια που έρεε και διαπερνούσε όλους και όλα που ακόμα και αν ήθελε κανείς να σταματήσει την όλη δραστηριότητα δεν θα τα κατάφερνε. Επίσης, είδε να ξεδιπλώνεται μπροστά της η ιδέα της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky και της «σκαλωσιάς», όπου με λίγη στήριξη και ώθηση από κάποιον που γνωρίζει περισσότερα, τα παιδιά μπορούν να πάνε στο επόμενο σκαλοπάτι. Στο Σχολείο της Φύσης οι παιδαγωγοί βίωσαν πραγματικά τι σημαίνει να οργανώνεις μια κατάσταση για να μάθουν τα παιδιά να μην διδάσκεις, αλλά να μαθαίνεις μαζί με τα παιδιά ο παιδαγωγός να μοιράζεται την ευθύνη της μάθησης με τα παιδιά τα παιδιά να μαθαίνουν σε συνθήκες ελευθερίας και αυτονομίας και καθώς ξεκινούν τα ίδια τις δραστηριότητές τους.

«Μα γιατί τόσο καιρό δεν τα είχα σκεφτεί αυτά;», διερωτήθηκε η φοιτήτρια μετά τη συζήτησή μας για το μάθημα που είχε διδάξει. Εκείνη την ημέρα συζητήσαμε τη σχέση του ακτιβισμού με τον τομέα ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής συνειδητοποίησης των παιδιών όπως παρουσιάζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής της Κύπρου (2019). Είπαμε ότι πρόκειται για τη συνειδητοποίηση του εαυτού και ποια είμαι στην καθημερινή ζωή, τη σχέση μου με τους άλλους και με τον κόσμο, το ρόλο μου στην κοινωνία και το πέρασμα από το ατομικό, στο συλλογικό και στο κοινό καλό. Αυτή η περιοχή ανάπτυξης είναι ευκαιρία για κοινωνικό ακτιβισμό και δημιουργία ακτιβιστικής νοοτροπίας. Είπαμε επίσης, ότι σημαντικότερο είναι να μάθουμε να σκεφτόμαστε παρά να κατηγοριοποιούμε σε σωστό και λάθος. Επομένως, τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες να σκεφτούν και να προβληματιστούν παρά να σκέφτονται «άσπρο-μαύρο». Τέλος, είπαμε ότι ένα μάθημα είναι επιτυχημένο, αν έχει καταφέρει να προβληματίσει την εκπαιδευτικό και να την κάνει να σκεφτεί, για παράδειγμα, ότι «δεν ήταν αρκετά καλό γιατί δημιούργησε παρανοήσεις στα παιδιά», ή «πώς μπορώ να το κάνω αλλιώς», ή «τι δρόμους άνοιξε για νέες συζητήσεις» κ.ο.κ. Ομοίως, ένα μάθημα είναι αποτυχημένο αν δεν έχει βάλει τον δάσκαλο στην πιο πάνω διαδικασία σκέψης και προβληματισμού.

Η σημαντικότητα του να ανακαλύψει ή να βρει ο εκπαιδευτικός το δρόμο του στη διδασκαλία, όπως και την ταυτότητά του, αντανakλάται στο περαιτέρω χτίσιμο της ταυτότητας μέσα από στοχασμό και κριτική για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο στοχασμός πάνω στη διδασκαλία μας είναι πολύ σπουδαία διαδικασία, γιατί είναι τότε που, ό,τι προηγουμένως διαβάζαμε για μεγάλους παιδαγωγούς, το έργο, τις ιδέες και τις θεωρίες τους και τα θεωρούσαμε άσκοπες, ασύνδετες, άχρηστες και χωρίς νόημα πληροφορίες, ξαφνικά γίνονται χρήσιμη γνώση (Millies, 1999).

### **Καταληκτικά λόγια και ένα σημείωμα για το πώς τα πετυχαίνουμε όλα αυτά**

Η αυτοβιογραφία και ο αναστοχασμός στην εκπαίδευση χρειάζονται τώρα περισσότερο από ποτέ. Ειδικά σε μια εποχή όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πια ηγέτες στην τάξη τους, αλλά ακολουθούν οδηγίες, μάχονται να καλύψουν το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν έχουν χρόνο να στοχαστούν επί της πράξης τους, εξαρτώνται από άλλους να τους

πουν πώς θα διδάξουν και πώς θα αξιολογήσουν. Οι εκπαιδευτικοί με άλλα λόγια, έχουν χάσει την επαγγελματική τους ταυτότητα. Όμως, το ποιος είναι ο δάσκαλος είναι πολύ σημαντικό, καθώς έχει να κάνει με τον τρόπο που σκέφτεται, ερμηνεύει, κατανοεί, φιλτράρει τον κόσμο του και με τον τρόπο με τον οποίο στοχάζεται, αν στοχάζεται, πάνω στην πράξη του. Αυτό καταδεικνύει ένα δημοκρατικό άτομο που κύρια είναι πρόθυμο να ακούσει, να μάθει και να συνεχίσει να μαθαίνει.

Μαθαίνουμε και γινόμαστε καλύτεροι δάσκαλοι μέσα από αναστοχασμό πάνω στις δικές μας εμπειρίες, την πρακτική και τον τρόπο μάθησης. Καθώς γράφουμε (ή σκεφτόμαστε) τις ζωές μας, μπαίνουμε σε μια διαδικασία ξεδιπλώματος στιγμών της ζωής μας, ανάλυσης και σύνδεσής τους με την πράξη μας. Για να σκεφτούμε τις ζωές μας, ενδεχομένως να πρέπει να χρησιμοποιήσουμε διάφορες τεχνικές, όπως να γράψουμε ένα δυνατό βιώμά μας (όπως το δικό μου «μισώ τους Τούρκους»), ή να δούμε ταινίες που θα μας βάλουν στη διαδικασία να σκεφτούμε τις εμπειρίες που προσφέρουμε στους μαθητές μας (το αναλυτικό πρόγραμμα και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα), ή μέσα από μια δική μας νέα μάθηση. Όλα αυτά μας βοηθούν να συνδέσουμε τη θεωρία με την πράξη· από τη θέση του μαθητή να στοχαστούμε πάνω στην εμπειρία, νοηματοδοτώντας τις θεωρίες που μαθαίναμε για χρόνια για το τι σημαίνει να διδάσκεις (βλ. Redd, 2020)· και να αναλογιστούμε αν ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουμε προωθεί τη μάθηση των μαθητών μας. Γενικότερα, γινόμαστε καλύτεροι δάσκαλοι καθώς στοχαζόμαστε τις ζωές μας, τα βιώματά μας και τα μαθήματα που παίρνουμε από άλλους: παρατηρώντας τους μαθητές μας και μέσα απο τη διδασκαλία μας.

## Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other later essays* (M. Holquist & C. Emerson, Eds.; V. W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Branyon, A., Diacopoulos, M., Gregory, K., & Butler, B. (2016). The power of autobiography: Unpacking the past, understanding the present, and impacting the future while establishing a community of practice. In D. Garbett, & A. Ovens (Eds.), *Enacting self-study as methodology for pro-*

- fessional inquiry* (pp. 119-125). Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP) community [www.selfstudysig.wordpress.com](http://www.selfstudysig.wordpress.com) [www.castleconference.com](http://www.castleconference.com)
- Butler, B. M., Burns, E., Frierman, C., Hawthorne, K., Innes, A., & Parrott, J. A. (2014). The impact of a pedagogy of teacher education seminar on educator and future teacher educator identities. *Studying Teacher Education*, 10(3), 255-274.
- Christodoulou, N. (2005). *Teachers' curriculum theories unveiled through the arts* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois at Chicago, Chicago, Illinois.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Dunlop, R. (1997). Autobiography, politics, and sexuality (book review). *Journal of Educational Thought*, 31, 94-96.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. California: Jossey-Bass Inc.
- Kitchen, J. (2010). Passages: Improving teacher education through narrative self-study. In D. L. Tidwell, M. L. Heston, & L. M. Fitzgerald, (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 35-51). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kosnik, C., Cleovoulou, Y., Fletcher, T., Harris, T., McGlynn-Stewart, M., & Beck, C. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 351-363.
- Logan, K., & Butler, B. M. (2013). "What do we know about elementary social studies?" Novice secondary teacher educators on learning to teach elementary social studies methods. *Studying Teacher Education*, 9(3), 267-283.
- Marshall, J. D., Sears, J. T., & Schubert, W. H. (2000). *Turning Points in Curriculum: A Contemporary American Memoir*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Millies, S. P. G. (1999). The relationship between a teacher's life and teaching. In W. H. Schubert, & W. C. Ayers (Eds.), *Teacher lore: Learning from our own experience* (pp. 25-43). NY: Educator's International Press.
- Pinar, W. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory, 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F., & Reynolds, W. M., & Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. NY: Peter Lang.
- Pinar, W., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Pub. Co.

- Redd, A. (2020, January 22). This teacher spent a day as a 4<sup>th</sup> grader. Now she is rethinking her career. *Education Week, Teacher*.
- Rosenblatt, L. (1990). Retrospect. In E. J. Farrell, & J. R. Squire (Eds.), *Transactions with literature: A fifty-year perspective*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 97-107.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. NY: D. Appleton—Century Co.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Samaras, A., Hicks, M., & Berger, G. (2007). Self-study through personal history. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 905-942). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. NY: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schubert, W. H. (1997). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Schubert, W. H., & Ayers, W. C. (Eds.). (1999). *Teacher lore: Learning from our own experience*. N.Y.: Educator's International Press Inc.
- Schubert, W. H., & Lopez-Schubert, A. L., & Thomas, T. P., & Carroll, W. M. (2002). *Curriculum books: The first hundred years* (2<sup>nd</sup> Ed.). NY: Peter Lang.
- Schubert, W., & Ayers, W. (Eds.). (1992). *Teacher lore: Learning from our own experience*. New York: Longman.
- Schwab, J. (1978). *Eros and education: A discussion of one aspect of discussion*. In I. Westbury, & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Willis, G., & Schubert, W. H. (Eds.). (1991). *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Willis, G., & Schubert, W. H. (Eds.). (2000). *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. Troy, NY: Educator's International Press, Inc.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

A large, stylized white number '8' is centered within a dark gray vertical rectangular bar. The bar is part of a larger graphic structure that includes a dark gray inverted V-shape at the top and a light gray horizontal bar below the number.

**Ένα Προσωπικό Ταξίδι στην Εκπαίδευση:  
Απόπειρα αποτύπωσης στοιχείων που  
συνέβαλαν στην οικοδόμηση  
της επαγγελματικής ταυτότητας μιας,  
επί 25ετία, Μάχιμης Εκπαιδευτικού**

*Αναστασία Λουκά<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Η Α. Λουκά είναι Καθηγήτρια Φυσικής στο Πρότυπο  
Γυμνάσιο Αναβρύτων. Med παιδαγωγικών. alouka@sch.gr