

## «Μεταβάσεις» στην εκπαίδευση και εκπαιδευτικά/βιογραφικά βιώματα: Επεξεργασία και προσέγγιση μέσα από ανάλυση κινηματογραφικής ταινίας στην εκπαίδευση

Δρ. Νικολέττα Χριστοδούλου<sup>1</sup>  
[n.christodoulou@frederick.ac.cy](mailto:n.christodoulou@frederick.ac.cy)

### Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζω μια μέθοδο για τη χρήση ταινιών για να προωθούνται οι μεταβάσεις στην εκπαίδευση ώστε να βοηθούνται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από άτομα που κάθονται στα θρανία να αρχίσουν να σκέφτονται ως άτομα που δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης. Αρκετοί συγγραφείς και θεωρητικοί της εκπαίδευσης εστίασαν στη μελέτη των ταινιών και την επίδρασή τους σε εκπαιδευτικούς. Στη μέθοδο που προτείνω, οι ταινίες χρησιμοποιούνται για να καταλάβουμε καλύτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τον ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού καθώς επίσης τις «μεταβάσεις» στην εκπαίδευση και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από εκπαιδευτικά, βιογραφικά βιώματα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζω τρεις προσεγγίσεις για ανάλυση ταινιών και ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα εφαρμογής. Καταληκτικά αναφέρω ότι οι ταινίες δημιουργούν χώρο για στοχασμό και συλλογισμό.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, βιογραφικά βιώματα, ανάλυση, επεξεργασία, κινηματογραφική ταινία

### Abstract

In this chapter I present a method for using films to promote transitions in education to help future teachers from people sitting at desks begin to think as people who create learning environments. Several education writers and theorists focused on the study of films and their effect on teachers. In the method I propose, films are used to better understand the teacher's profession, the role of the student and the teacher as well as the "transitions" in education and the process of teaching and learning through educational, biographical experiences. I present three approaches to film analysis and a more specific example of application. Finally, I mention that films create space for reflection and reasoning.

**Keywords:** education, biographical experiences, analysis, editing, film

«Ο Bruce Springsteen ήταν, για να παραθέσω το άλμπουμ για το οποίο έγινε πιο διάσημος, γεννημένος στις ΗΠΑ, αλλά έχει οπαδούς σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου εμένα. Δεν γεννήθηκα στις ΗΠΑ και δεν μεγάλωσα στο Asbury Park του Νιου Τζέρσεϋ, αλλά στο Bury Park, στο Luton. Αλλά ο λόγος που συνδέομαι με τον Springsteen είναι επειδή αυτό που τραγουδάει και προασπίζεται δεν είναι μόνο αμερικανικές αξίες, αλλά είναι οι καλύτερες ανθρώπινες αξίες. Μιλάει για σκληρή δουλειά και για να κρατάς γερά τα όνειρά σου και να μην αφήνεις την σκληρότητα του κόσμου να σε εμποδίσει να αφήσεις τον καλύτερο εαυτό σου

<sup>1</sup> Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Frederick της Κύπρου.

να ξεγλιστρήσει. Μέσα σε αυτά τα λόγια, βλέπω μια γέφυρα μεταξύ του Springsteen και της ασιατικής ανατροφής μου.» Javed (υιός)  
—από την ταινία *Blinded by the light* (2019) (η ομιλία του Javed σε μια ομάδα εφήβων στο σχολείο του)

«Και πιστεύεις ότι αυτός ο άνθρωπος τραγουδάει για ανθρώπους σαν εμάς;» (πατέρας)  
«Αλλά μιλάει σε εμένα...» (Javed)  
—από την ταινία *Blinded by the light* (2019)

Ποτέ δεν ήταν αρκετό απλά να δείς μια ταινία—  
Και τώρα, περισσότερο από ποτέ, δεν χρειαζόμαστε μόνο να ‘βλέπουμε’,  
Αλλά να ‘βλέπουμε διαμέσου’ αυτού που βλέπουμε στην οθόνη.  
(Snead, 1994, p. 131)

## 1. Εισαγωγή

Μέσα από τα πιο πάνω λόγια από την ταινία *Blinded by the light*, ο πρωταγωνιστής, Javed, μιλά για την επίδραση που έχει πάνω του η μουσική του Bruce Springsteen. Ο Javed είναι πακιστανός έφηβος που βιώνει φυλετική και οικονομική αναταραχή ενώ ζει στο Luton της Αγγλίας το 1987. Γράφει ποίηση ως τρόπο να ξεφύγει από τη μισαλλοδοξία της περιοχής όπου ζει και τις επίμονες απόψεις του παραδοσιακού πατέρα του. Όταν ένας συμμαθητής του τον εισάγει στη μουσική του Bruce Springsteen, ο Javed βλέπει παραλληλισμούς ανάμεσα στους ισχυρούς στίχους του τραγουδιστή και στο δικό του περιβάλλον της εργατικής τάξης. Οι μελωδίες του Springsteen σύντομα εμπνέουν τον Javed να βρει τη δική του φωνή και να ακολουθήσει τα όνειρά του.

Στην πρώτη σκηνή, ο Javed μιλά σε μια ομάδα εφήβων στο σχολείο του, λέγοντάς τους για το πώς του «μιλά» η μουσική του Bruce Springsteen. Στη δεύτερη σκηνή παρουσιάζεται η συζήτηση ανάμεσα στον Javed και τον πατέρα του κατά τη διάρκεια μιας πολύ έντονης λογομαχίας τους σχετικά με τις ενέργειες του Javed να προστατεύσει το τζαμί μέσα από την αρθρογραφία του στην τοπική εφημερίδα. «Νόμιζα θα ήσουν περήφανος που έγραψα στην εφημερίδα,» λέει ο Javed. «Περήφανος; Νομίζεις με το να στρέψεις την προσοχή πάνω μας θα με κάνει να νιώσω περήφανος;» αναφωνεί ο πατέρας. «Μας έδωσα φωνή με το να πω την ιστορία μας», απάντησε ο Javed. «Πρέπει να κρατήσουμε το κεφάλι μας χαμηλά. Το κεφάλι σου είναι γεμάτο από μεγάλες ιδέες...», αντιφώνησε ο πατέρας. Το δεύτερο απόσπασμα (Snead, 1994) αναφέρεται στην ανάγκη να βλέπουμε πέραν από την επιφάνεια της ιστορίας όταν βλέπουμε μια ταινία. Ποτέ δεν ήταν αρκετό απλά να βλέπουμε κάτι, αλλά πάντα ήταν επιτακτική η ανάγκη να βλέπουμε διαμέσου των γραμμών, ψάχνοντας να βρούμε το νόημα που κρύβεται πίσω από τις λέξεις και τις εικόνες.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζω μια μέθοδο για τη χρήση ταινιών για να προωθούνται οι μεταβάσεις στην εκπαίδευση ώστε να βοηθούνται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από μαθητές ή άτομα που κάθονται στα θρανία να αρχίσουν να σκέφτονται ως παιδαγωγοί ή ως τα άτομα που δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης. Καθώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με πηγές που μπορεί να αποτελέσουν τροφή για σκέψη και να εγείρουν εκπαιδευτικές συζητήσεις για την σχολική πραγματικότητα, τότε αρχίζουν να σκέφτονται σημαντικά θέματα για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το περιβάλλον, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις εκπαιδευτικές αρχές και να νοηματοδοτούν την μετάβασή τους από τη μια όχθη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπως βιώνεται από αυτούς που μαθαίνουν, στην άλλη όχθη, όπως δημιουργείται από αυτούς που διδάσκουν. Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς το θέμα εστιάζει κυρίως στο θέμα εύρεσης πηγών έμπνευσης, αλλά και αναδιοργάνωσης και

επανεξέτασης των εμπειριών τους, καθώς βλέπουν ιστορίες που φέρνουν τροφή για σκέψη για την εξέλιξη της θεωρίας και της πράξης του εκπαιδευτικού.

Υπάρχουν συγγραφείς και θεωρητικοί της εκπαίδευσης που εστίασαν στη μελέτη των ταινιών και την επίδρασή τους σε εκπαιδευτικούς και άλλους. Μια τέτοια δουλειά παρουσιάζει και ο Giroux (2002) ο οποίος θυμάται τις αμέτρητες ταινίες που έβλεπαν τα Σάββατα το απόγευμα όταν ήταν νέοι και όλα τα πλάνα που έκαναν για να μουν κρυφά στην αίθουσα του σινεμά, αφού δεν είχαν χρήματα για να πληρώσουν. Ο Giroux παρουσιάζει την πολυστρωματικότητα των ταινιών, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι ταινίες είναι πέραν για πέραν πολιτικοποιημένες και πολλές φορές δρουν στο πλαίσιο ενός νεοφιλελεύθερου πνεύματος (Giroux & Pollock, 2010). Σίγουρα δεν είναι ασυνήθιστο να βλέπουμε για αυτή τη σινεφιλία μέσα από τις ίδιες τις ταινίες: στο Cinema Paradiso του Ιταλού σκηνοθέτη Giuseppe Tornatore βλέπουμε τον νεαρό Salvatore να ανακαλύπτει την τέλεια απόδραση από τη ζωή στο σικελικό χωριό του που μαστίζεται από τον πόλεμο. Ο χώρος αυτής της τέλει απόδρασης είναι η αίθουσα του κινηματογράφου Cinema Paradiso, όπου ο προβολιστής Alfredo ενσταλάζει στον Salvatore μια βαθιά αγάπη για τις ταινίες.

Αυτό το ψάξιμο και το να βρίσκουμε το νόημα πίσω από τις λέξεις βοηθά τις «μεταβάσεις» στην εκπαίδευση και στον στοχασμό επί της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από εκπαιδευτικά, βιογραφικά βιώματα (Christodoulou, 2005a, 2005b). Η μουσική και οι ταινίες είναι πηγές που μας μιλούν και αβίαστα ξεδιπλώνουν πτυχές του εαυτού μας και της θεωρίας μας και βοηθούν στο να εξελιχτεί η φιλοσοφία μας, δίνοντάς της φωνή. Αυτό μας λέει και ο Javed στο άνοιγμα του κεφαλαίου, ο οποίος υποστηρίζει ότι τα τραγούδια του Springsteen του μιλούν· αναφέρονται στα όνειρά του, στην ιδιοσυγκρασία του, στις αξίες του, στο ποιος είναι. Αυτό ακριβώς εννοεί όταν λέει ότι, «συνδέομαι με τον Springsteen ... επειδή αυτό που τραγουδάει και προασπίζεται ... είναι οι καλύτερες ανθρώπινες αξίες». Το ότι οι στίχοι του τραγουδιού λένε ότι πρέπει να δουλεύουμε σκληρά, πρέπει να κρατάμε γερά τα όνειρά μας και να μην αφήνουμε τον κόσμο και την σκληρότητά του να μας επηρεάζουν είναι ο διάλογος στον οποίο μπαίνουμε με τον εαυτό μας και επιβεβαιώνει ή μας υπενθυμίζει αυτά που εμείς πρεσβεύουμε, καθώς επίσης ανοίγει και μια μελλοντική διάσταση κάνοντάς μας να ονειρευόμαστε αυτό που θέλουμε να γίνουμε. Μόνο που αντί να μας τα επιβάλλει ή υποβάλλει κάποιος, είναι τα λόγια που αντηχούν μέσα μας, αυτά που χρειαζόμαστε να ακούσουμε για να ονειρευτούμε, να φανταστούμε (Greene, 1995), να προχωρήσουμε, να ψάξουμε και να βρούμε τον εαυτό μας και τη δική μας πορεία στον κόσμο. «Μέσα σε αυτά τα λόγια, βλέπω μια γέφυρα μεταξύ του [τραγουδιστή] και της ... ανατροφής μου», λέει ο Javed.

Στη μέθοδο που προτείνω, οι ταινίες χρησιμοποιούνται για να καταλάβουμε καλύτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τον ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού και για να βοηθήσει «μεταβάσεις» στην εκπαίδευση και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από εκπαιδευτικά, βιογραφικά βιώματα. Στο επάγγελμα του δασκάλου ένα μεγάλο μερίδιο στην εκπαίδευσή της και του παίζει η αναγνώριση της διάστασης της αυτο-βιογραφικότητας σε αυτό. Το να βρούμε ταινίες που μας μιλούν και μας κάνουν να νιώθουμε ότι προσθέτουν σε αυτό που πρεσβεύουμε και ωθούν τα όνειρά μας είναι πολύ σπουδαίο. Το να βρούμε ταινίες που μας δείχνουν πραγματικότητες του επαγγέλματός μας, της θεωρίας και της πράξης μας είναι εξίσου σπουδαίο. Στα μαθήματά μου χρησιμοποιώ ταινίες όπως η ταινία «Captain Underpants», το «Άσπρο άλογο», «Pay it forward», «Summerhill», «The classroom experiment». Οι ταινίες μπορούν να προσαρμοστούν για διαφορετικά μαθήματα, με διαφορετικά ακροατήρια. Σε κάθε ταινία έχεις να συζητήσεις μια ποικιλία διαφορετικών ζητημάτων· όλα με τρόπο που σχετίζονται με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό θέμα κάθε φορά.

Τις ταινίες μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε με διάφορους τρόπους, κάποιες ως τροφή για σκέψη ως εκπαιδευτικοί, κάποιες για συζήτηση με τους μαθητές και κάποιες και για τα δύο. Για παράδειγμα, την ταινία White mane την χρησιμοποιώ κυρίως με τους προπτυχιακούς,

πρωτοετείς φοιτητές στο μάθημα της σχολικής εμπειρίας την ταινία *Captain underpants* την έχω χρησιμοποιήσει με τους φοιτητές στο μάθημα εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής την ταινία *Summerhill* σε μαθήματα που έχουν να κάνουν με δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης και το *The Classroom Experiment* το χρησιμοποιώ στο μεταπτυχιακό μάθημα βελτίωση της διδασκαλίας και αξιολόγηση. Κάποιες από τις πιο πάνω ταινίες μπορεί να μην είναι άμεσα για σχολεία, αλλά εγείρουν σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα ή ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης με περιφερειακό τρόπο. Αυτός ο περιφερειακός τρόπος είναι που μας επιτρέπει, πολλές φορές χωρίς να μας δίνει απαντήσεις, να διεισδύσουμε και να σκεφτούμε την ουσία των πραγμάτων, μέσα από τα δικά μας θέλω, αξίες και πεποιθήσεις. Και όλα αυτά αλλάζουν και διαφοροποιούνται καθώς εμείς μπαίνουμε σε διάλογο με τις λέξεις, τις εικόνες, τους ήρωες και τις πράξεις τους και αυτό αλλάζει τόσο εμάς όσο και την ταινία που βλέπουμε κάθε φορά, που όσες φορές και αν την δούμε εμφανίζεται και αποκαλύπτεται αυτή η πολυστρωματικότητα στον εαυτό μας και στην ταινία (Christodoulou, 2005a, 2005b· Giroux, 2002· Giroux & Pollock, 2010).

## 2. Οι ταινίες ως πηγές μέσα από τις οποίες νοηματοδοτούμε καταστάσεις ζωής

«Γιατί ταινίες;» Και γιατί ο λόγος για τους εκπαιδευτικούς; Ο λόγος είναι γιατί οι ταινίες μπορούν να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσουν στον αναστοχασμό και να σκεφτούν τα δικά τους βιώματα και πρακτική. Στόχος είναι να βρουν τρόπους, πηγές, πόρους και μέσα για να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι. Βρίσκοντας τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξέρουν ή να ξαναθυμηθούν γιατί διδάσκουν και τι θέλουν από τους μαθητές τους, γιατί έχουν μπει σε αυτό τον χώρο και πώς μπορούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα. Σε μια εποχή όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν χάσει τη φωνή τους και τον δρόμο τους, κρυμμένοι πίσω από μικροκομματικές σκοπιμότητες των πολιτικών τους οργανώσεων και τον εργαλειακό και τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Κάτσικας & Θεριανός, 2008α, 2008β) που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν για τα τεστ και τις εξετάσεις, το να βρουν οι εκπαιδευτικοί τον δρόμο τους και την δική τους φωνή είναι σήμερα επιτακτικότερη ανάγκη από ποτέ.

Στη δική μου μελέτη (Christodoulou, 2005b) είχα εξετάσει τις επιρροές των ταινιών, των θεατρικών έργων, των μυθιστορημάτων, των διηγήσεων, των ποιημάτων και των τραγουδιών στους εκπαιδευτικούς, καθώς επανεξετάζουν τις εμπειρίες τους και αναμορφώνουν τις προσωπικές τους φιλοσοφίες των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, είχα διερευνήσει αν τα καλλιτεχνικά κείμενα παρουσιάζουν θέματα που αναδεικνύουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να αρχίσουν να θεωρούν και να φιλοσοφούν τη ζωή και την πράξη τους. Περαιτέρω, είχα διερευνήσει τη σχέση αυτής της θεώρησης και του προβληματισμού πάνω στα ερωτήματα που αξίζει τον κόπο να θέτουμε στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν το αναλυτικό πρόγραμμα και να το εφαρμόσουν τόσο στη ζωή τους όσο και στις τάξεις τους. Επιπλέον, κατέδειξα μια σειρά τρόπων που τα καλλιτεχνικά κείμενα επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς.

Με τον όρο καλλιτεχνικά κείμενα αναφερόμουν σε ταινίες, σε θεατρικές παραστάσεις, σε διηγήματα, σε μυθιστορήματα, σε ποιήματα και σε τραγούδια. Με τον όρο εκπαιδευτικός αναφερόμουν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικούς σε μη τυπικά σχολικά περιβάλλοντα που με κάποιο τρόπο εκπαιδεύουν άλλους. Επίσης, ενώ η αλλαγή είναι μια έννοια η οποία δεν δείχνει κατ'ανάγκη κάποια κατεύθυνση και προτείνει μόνο μια κατάσταση διαφοράς, στη μελέτη μου την είχα χρησιμοποιήσει για να επισημάνω βελτίωση, η οποία είναι μια καλύτερη και πιο επιθυμητή κατάσταση (Schubert, 1997α) και επίσης συνεπάγεται ανάπτυξη. Έτσι, στην έρευνά μου είχα εξερευνήσει την εκπαιδευτική αξία αυτών των καλλιτεχνικών κειμένων όσον αφορά την επιρροή που έχουν

στους εκπαιδευτικούς, την ανάπτυξη που μπορεί να προκαλέσουν και τη διαμόρφωση της φιλοσοφίας τους.

Στην έρευνά μου είδα ως κείμενο ό,τι μπορούμε να φανταστούμε και να καταλάβουμε στιγμιαία ως εικόνα' ο,τι μιλάει σε εμάς και φέρνει μια μεταφορική ή πραγματική συνομιλία. Θεώρησα ως κείμενο κάτι που μας μιλάει και μιλάμε σε αυτό και με αυτόν τον τρόπο επηρεάζεται από εμάς και επηρεαζόμαστε από αυτό, αλλάζοντας και εξελίσσοντας το ένα το άλλο. Μέρος της μελέτης μου ήταν η διερεύνηση καλλιτεχνικών κειμένων που έχουν νόημα στις ζωές των εκπαιδευτικών και όλα αυτά που τους φέρνουν στο μυαλό. Ως εκ τούτου, έδωσα στους συμμετέχοντες μερικά παραδείγματα πιθανών ειδών καλλιτεχνικών κειμένων που ήθελα να αναφέρουν – ταινίες, μυθιστορήματα, ποιήματα, τραγούδια, διηγήματα και θεατρικά έργα – χωρίς όμως να τα έχω ορίσει αυστηρά. Ο κατάλογος των καλλιτεχνικών κειμένων που είχα δώσει δεν ήταν αποκλειστικός. Είχα επιτρέψει στους συμμετέχοντες να αναφέρουν ό,τι θεωρούσαν οι ίδιες και οι ίδιοι ως καλλιτεχνικά κείμενα που τους είχαν επηρεάσει. Παρόλο που πρότεινα ένα περιορισμένο φάσμα καλλιτεχνικών κειμένων, παρέμεινα ανοιχτή σε συζητήσεις συμμετεχόντων για περισσότερα είδη που περιλαμβάνονται στον όρο, όπως εικαστικές τέχνες, παραστάσεις και μουσική, μεταξύ άλλων.

Η μελέτη μου προσφερόταν ως συμβολή στην ακαδημαϊκή κοινότητα, η οποία ασχολείται και ασχολείται με τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, την κατάρτιση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, παρέχοντας γνώσεις σχετικά με τη σημασία των καλλιτεχνικών κειμένων στη διαμόρφωση των φιλοσοφιών των εκπαιδευτικών στη θεωρία και την πράξη του αναλυτικού προγράμματος. Επρόκειτο επίσης για μια πρόταση νέων τρόπων χρήσης καλλιτεχνικών κειμένων, μεταξύ των οποίων και οι ταινίες, στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Έτσι, κατά αυτό τον τρόπο μέσα από τη δική μου επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ενασχόλησής μου με τις ταινίες και τον τρόπο επηρεασμού της θεωρίας και της πράξης μου και μέσα από την έρευνά μου, τόσο την βιβλιογραφική όσο και την εμπειρική, κατέληξα στη δική μου θεωρία και σχήμα χρήσης ταινιών στην εκπαίδευση. Αυτό το εφαρμόζω σε κάθε μου μάθημα και αυτό ευελπιστώ να σας μεταφέρω μέσα από αυτό το κεφάλαιο. Πιο κάτω παραθέτω ένα σύντομο θεωρητικό υπόβαθρο για τη χρήση των ταινιών στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και επίσης, παρουσιάζω τον δικό μου τρόπο ενσωμάτωσης των ταινιών στα μαθήματα τα οποία διδάσκω.

### 3. Οι ταινίες ως πηγές κατανόησης του κόσμου μας και σύνδεσης της γνώσης με τη ζωή

Η Louise Berman (1967) υπογράμμισε τη σημασία των αισθητικών αξιών για την παροχή ευκαιριών μάθησης. Η αισθητική επιτρέπει σε κάποιον να αναζητήσει ιδέες που επιτρέπουν την υπέρβαση των σημερινών συστημάτων σκέψης και τη μετακίνηση σε νέα παραδείγματα (Macdonald, 1967). Η Greene (1965) δήλωσε ότι η μελέτη της λογοτεχνίας συμβάλλει στην αντιμετώπιση της έλλειψης νοήματος. Σύμφωνα με τον van Manen (1985) ο τρόπος με τον οποίο μιλάει ένα κείμενο μας δείχνει πώς είμαστε στον κόσμο. Ο van Manen (1990) υπογράμμισε ότι στο έργο των ποιητών, των δημιουργών, των καλλιτεχνών και των κινηματογραφιστών, η ποικιλία και η δυνατότητα της ανθρώπινης εμπειρίας μπορούν να βρεθούν σε συμπυκνωμένη και υπερβατική μορφή.

Ο Pinar (1994) συζήτησε πώς τα αυτοβιογραφικά κείμενα μας βοηθούν να συνδέσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα με τη ζωή και πρότεινε όπως οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξή τους εργάζονται από εσωτερικές πηγές γνώσης και φαντασίας. Η Greene (1995) μίλησε για τη σχέση των καλλιτεχνικών κειμένων και της φαντασίας και τις δυνατότητες που δημιουργεί αυτή η σχέση. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Broudy (1988) πρότεινε ότι η καλλιέργεια της νόησης απαιτεί την καλλιέργεια της φαντασίας. Η φαντασία είναι η ικανότητα να σκεφτόμαστε τα πράγματα ως πιθανόν να είναι έτσι (Rugg, 1963' Egan, 1992' Greene, 1995). Τα καλλιτεχνικά κείμενα

μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της φαντασίας. Για τον Dewey (1934) η τέχνη φέρνει την ανανέωση και επιτρέπει να έχουμε την εμπειρία του κόσμου στις ποικίλες ποιότητες και μορφές του. Η προηγούμενη εμπειρία και το ιστορικό της ζωής των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη διαμόρφωση της άποψης για τη διδασκαλία και ουσιαστικά στοιχεία της πρακτικής τους (Goodson, 1992). Συνάμα, όπως παρατηρεί ο Beyer (1985), είναι η ικανότητα της αισθητικής εμπειρίας να μετασχηματίζει τη ζωντανή εμπειρία που καθιστά δυνατή μια επαναστατική εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή. Η ανάπτυξη και η αλλαγή των εκπαιδευτικών οδηγεί σε αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία ατομικής ανάπτυξης και αλλαγής στη σκέψη και την πρακτική (Paris, 1989). Όπως τονίζει ο Pinar (2004), χωρίς αυτογνωσία δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνική ανασυγκρότηση.

Ο Eisner (1977, 1985a, 1985b) είδε την αισθητική έρευνα ως ένα κανονικό εργαλείο για την κατανόηση των προβλημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, πολλοί μελετητές συζήτησαν την εκπαιδευτική αξία της αισθητικής (Huebner, 1966· Greene, 1967, 1968· Eisner, 1967, 1969). Ο Barone (1992a, 1992b, 1992c) ενθάρρυνε τη χρήση της αισθητικής στο αναλυτικό πρόγραμμα ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και προώθησης της κριτικής σκέψης. Ο Padgham (1988) έδειξε ότι η πραγματικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που δημιουργείται μέσα στον ίδιο τον καλλιτέχνη και ότι είναι μια σύνθεση των γνωστών, των αισθητών και των θυμημένων· είναι μια ενσωμάτωση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος.

#### 4. Μέσα από τις ταινίες τοποθετούμαστε μέσα στον κόσμο

Η Vallance (1991) μίλησε για τις ομοιότητες μεταξύ της τέχνης και του αναλυτικού προγράμματος λέγοντας ότι και τα δύο είναι ανθρώπινα προϊόντα, μέσα επικοινωνίας, διεγέρτες ισχυρών αντιδράσεων και γεννήτριες γνώσης μεταξύ άλλων. Επιπλέον, πολλοί επιστήμονες έχουν δει το θέατρο ως κεντρική μεταφορά για το αναλυτικό πρόγραμμα (Simon & Dippe, 1980· Willis & Schubert, 1991, 2000· Starratt, 1990· Craig, 1984· Potter-Tomfohr, 1993· Doyle, 1993). Ο Donmoyer (1991) υποστήριξε ότι το θέατρο, ο κινηματογράφος και οι ταινίες παρέχουν τις πρώτες ύλες για να σκεφτούμε εκπαιδευτικά φαινόμενα και ζητήματα. Ο Grotowski (1968) είδε τη διδασκαλία ως υποκριτική. Ομοίως, ο Eisner (1985b) αναγνώρισε τη διδασκαλία ως τέχνη. Η Grumet (1978) χρησιμοποίησε την έννοια του *currere* για να εξηγήσει ότι ο προβληματισμός για την εμπειρία σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα με τον ίδιο τρόπο που το θέατρο σχετίζεται με το δράμα, υποδεικνύοντας ότι τα σπουδαία έργα μας επιτρέπουν «να ανοίγουμε τον εαυτό μας, να υπερβαίνουμε τον εαυτό μας, να βρίσκουμε τι είναι κρυμμένο μέσα μας» (σελ. 290).

Η Ellsworth (1997) απεικόνισε το έργο της παιδαγωγικής ως μια επιτελεστική πράξη. Χρησιμοποίησε την έννοια *τρόπος συζήτησης και αντιμετώπισης* (mode of address) για να υποδείξει τη σημασία της σκέψης σχετικά με τη θέση ή τη διαπραγμάτευση της θέσης (positionality) στην εκπαίδευση, ένας όρος που χρησιμοποιείται στις κινηματογραφικές και λογοτεχνικές σπουδές. Ο Henry Giroux (2002) αναφέρθηκε στις ταινίες ως «μια νέα μορφή παιδαγωγικού κειμένου» (σ. 8). Ο Giroux υιοθέτησε την ίδια φιλοσοφία με τον Snead (1994) που ισχυρίστηκε ότι «ποτέ δεν ήταν αρκετό να δούμε μόνο μια ταινία - και τώρα, περισσότερο από ποτέ, χρειαζόμαστε όχι μόνο να 'βλέπουμε' αλλά να 'βλέπουμε διαμέσου' αυτού που βλέπουμε στην οθόνη» (σελ. 131). Όπως δήλωσε ο Eisner (2000), «ενώ μοιράζονται κοινά στοιχεία, διαφορετικές μορφές τέχνης με βάζουν στον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους. Μιλούν σε διαφορετικές πτυχές της φύσης μου και με βοηθούν να ανακαλύψω την ποικιλία των εμπειριών που είμαι σε θέση να έχω» (σελ. 43). Και αυτό γιατί, όπως έλεγε η Lopez-Schubert (2000), «οι τέχνες μπορούν να δώσουν έκφραση σε ό, τι είναι παρόμοιο με την ύπαρξή μας στον κόσμο και ανοίγει δυνατότητες για να τις μοιραστούμε που δεν είναι αντιληπτές αλλού» (σ. 157).

## 5. Οι ταινίες συσσωρεύουν μέσα τους στιγμές της ζωής και της πράξης μας

Ο Short (1991) δηλώνει ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη πολλαπλών μορφών διερεύνησης προκειμένου να αντιμετωπιστούν επαρκώς τα ερωτήματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι τέχνες, οι εμπειρίες, η αφήγηση, το δοκίμιο, οι αντιλήψεις και η φαντασία συγκαταλέγονται στις μορφές της έρευνας του αναλυτικού προγράμματος που παρουσιάζει ο Short. Οι Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman (1995) ισχυρίζονται ότι για να κατανοηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, η σχέση ανάμεσα σε αυτό και τις τέχνες πρέπει να διερευνηθεί μέσω μιας ποικιλίας φακών-π.χ. φαινομενολογία, αυτοβιογραφία/βιογραφία και αισθητική. Η σχέση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και καλλιτεχνικών σπουδών αποκαλύπτεται επίσης από τους Willis & Schubert (2000) και Schubert, Lopez-Schubert, Thomas, & Carroll (2002).

Τα καλλιτεχνικά κείμενα μπορούν να θεωρηθούν ως πηγή που προωθεί τη διαλογική και δημοκρατική παιδαγωγική. Σε μια εποχή τυποποίησης, όπου προσπαθούμε να προσαρμόσουμε τα πάντα σε συγκεκριμένα στενά πλαίσια (συμπεριλαμβανομένου του βομβαρδισμού από όλα τα «-ισμούς» και τα στερεότυπα), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τρόπους για να επιτρέψουν νέες ιδέες να τροφοδοτήσουν τη φαντασία παρά να ακολουθήσουν απλά στάνταρντς και πρότυπα. Η ύπαρξη των τυποποιημένων τεστς, η θεώρηση όλων ως «είτε –ή», η αποδοχή ως αληθινών μόνο συγκεκριμένων ιδεών που εντάσσονται στο κύριο ρεύμα—που επικρίθηκε τόσο από την *κουλτούρα της εξουσίας* (*culture of power*) της Delpit (1995) όσο και από την ιδέα της γνώσης ως *τραπεζικό σύστημα* (*banking system*) του Freire (1970)—είναι ενδείξεις του εκπαιδευτικού ήθους στο οποίο ζούμε. Τόσο ο Freire όσο και η bell hooks (1994) μιλούν για τη σημασία του διαλόγου και των δημοκρατικών διαδικασιών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες για ανανέωση έτσι ώστε να μην παθαίνουν υπερκόπωση, ώστε να συνεχίζουν να αλληλεπιδρούν και να επηρεάζουν τους ανθρώπους και να παραμένουν ανοιχτοί σε νέες ιδέες και να κάνουν αλλαγές.

Πολλοί μελετητές έχουν αφιερώσει βιβλία για την αξία των τεχνών στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην εκπαίδευση. Οι Willis και Schubert, Osen, Pinar, Ayers, Eisner, Greene και Dewey είναι κάποιοι από τους συγγραφείς που έχουν δει, έχουν αισθανθεί και έχουν βιώσει τη σημασία των τεχνών στη ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα, η Osen (2002) αναφέρει ότι κάθε αναγνώστρια και αναγνώστης μπορεί να ονομάσει τουλάχιστον ένα βιβλίο που άλλαξε τη ζωή της και, στο μεταξύ, θα έρθουν στο μυαλό περισσότεροι αγαπημένοι τίτλοι. Οι Willis & Schubert (2000) συζητούν και επεξηγούν τον τρόπο με τον οποίο οι τέχνες έχουν επηρεάσει την έρευνα του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Μέσα από τις αυτοβιογραφικές ιστορίες των συγγραφέων, δείχνουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι ξεχωριστή από τη ζωή και ότι η ζωή επηρεάζεται από τις τέχνες και ως εκ τούτου οι τέχνες είναι ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία.

Ο Pinar (1994) επιβεβαιώνει τη βιωσιμότητα της αυτοβιογραφίας ως εργαλείου μελέτης στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας. Αναφέρεται στον όρο *currege* για να εξηγήσει ότι το ποιοι είμαστε και οι εμπειρίες που έχουμε είναι αυτά που συνθέτουν αυτά που διδάσκουμε, το αναλυτικό μας πρόγραμμα. Επομένως, δεν χρειάζεται να στραφούμε σε άλλες πηγές προκειμένου να μάθουμε τι να διδάξουμε και πώς να το διδάξουμε, όσο στον εαυτό μας και στις εσωτερικές μας πηγές. Ο Pinar επαναπροσδιορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα με τρόπο που μας απομακρύνει από τους τυπικούς γραφειοκρατικούς τρόπους που χαρακτηρίζουν σήμερα τις κυρίαρχες μορφές ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων. Μας υπενθυμίζει τους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές και οι δάσκαλοι συνδέονται μεταξύ τους, λαμβάνοντας υπόψη τη ζωή τους καθώς τη ζουν.

Ο Ayers (2004) παρουσιάζει την ελπίδα και τη σύγκρουση που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση, δηλαδή τη χρήση εξουσιαστικών και ανήθικων τρόπων που εμποδίζουν τους μαθητές να γίνουν πιο ανθρωπίνιοι, πιο αφοσιωμένοι, πιο συμμετοχικοί και πιο ελεύθεροι. Με βάση τις δικές του εμπειρίες στην τάξη και τις εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τη λαϊκή κουλτούρα, τις ταινίες, την ποίηση και τα μυθιστορήματα, ξανασκέφτεται το πώς διδάσκουμε και γιατί. Ενδεικτικά δείχνει τα εκπληκτικά πράγματα που αποκαλύπτουμε όταν επιτρέπουμε στους μαθητές να γίνουν ορατοί, συγγραφείς των δικών τους κειμένων και δημιουργοί της δικής τους ζωής. Όπως υποστηρίζει, η διδασκαλία στο καλύτερό της είναι ένα εγχείρημα που βοηθά τα ανθρώπινα όντα να φτάσουν στο έπακρο της ανθρωπιάς τους. Και όλη η πραγματική εκπαίδευση είναι και πρέπει πάντα να είναι αυτο-εκπαίδευση.

Η Greene (1995) απεικονίζει με εξαιρετικό τρόπο το πώς οι τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή. Πρόκειται για ένα μείγμα ποιημάτων, τραγουδιών και μυθιστορημάτων που ενυπάρχουν μέσα στην αφήγηση της συγγραφής, καθώς επιτρέπει στη φαντασία της να ταξιδέψει μέσα από αυτά τα κείμενα και να δει νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση και την κοινωνική αλλαγή. Η Greene υποστηρίζει τις τέχνες ως εμπειρίες που ανοίγουν το μυαλό, διασπώντας τα εμπόδια της συνήθειας, του γνωστού και των στερεοτύπων και καθώς αρχίζουμε να φανταζόμαστε νέες πραγματικότητες, νέους κόσμους και πολιτισμούς.

Ο Dewey (1934) μιλά για τα χαρακτηριστικά αποτελέσματα όλων των τεχνών: αρχιτεκτονική, γλυπτική, ζωγραφική, μουσική και λογοτεχνία. Στη θεώρησή του για την τέχνη την αντιμετωπίζει ως μέσο επανάκτησης της εμπειρίας της ζωής. Για τον Dewey οι τέχνες έχουν αισθητικές αξίες που μπορούν να επηρεάσουν τους ανθρώπους. Ισχυρίζεται ότι «η εμπειρία είναι ισοδύναμη με την τέχνη» (Dewey, 1925, σελ. 354) και υποστηρίζει ότι «η τέχνη γεννήθηκε από ανάγκη, έλλειψη, στέρση, ατέλεια, ενώ η επιστήμη—η θεωρία—καταδεικνύει την ολότητα του Όντος» (σελ. 355). Ο Dewey λέει ότι η τέχνη μας προσφέρει την ευκαιρία να βιώνουμε τα πράγματα και ότι με την τέχνη ανοίγουμε νέες δυνατότητες.

Ο Jackson (2000) εξετάζει τη σκέψη του John Dewey για τις τέχνες και διερευνά τις πρακτικές συνέπειες αυτής της σκέψης για τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τα βασικά στοιχεία της αισθητικής θεωρίας του Dewey ο συγγραφέας εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους ένα έργο τέχνης μπορεί να επηρεάσει τόσο τον δημιουργό του όσο και το κοινό του. Ο Jackson εξετάζει το σκεπτικό του Dewey σχετικά με τις τέχνες και τις επιπτώσεις τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Συζητά την αισθητική θεωρία του Dewey, κάνει θεώρηση της μετασχηματιστικής δύναμης της εμπειρίας της τέχνης και δείχνει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις πώς η εφαρμογή της άποψης του Dewey για τις τέχνες θα βελτίωνε τις μαθησιακές εμπειρίες.

## 6. Προσέγγιση και βήματα

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αναλύσει κανείς μια ταινία για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η ταινία μπορεί να μην είναι εκπαιδευτική ή να μην αναφέρεται σε κάποιο σχολείο ή σε κάποιους μαθητές, αλλά να έχει θεματολογία που να δίνει τροφή για σκέψη για τα αναλυτικά προγράμματα, τη διαδικασία και το ταξίδι της διδασκαλίας και της μάθησης. Επομένως, όλη η πλούσια θεματολογία της θεωρίας, της πράξης και της έρευνας των αναλυτικών προγραμμάτων (Schubert et al., 2002· Short, 1991· Pinar et al., 1995), συμπεριλαμβανομένων των φιλοσοφικών ζητημάτων (Χριστοδούλου, 2017), των ερωτημάτων που αξίζουν τον κόπο να τίθενται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Schubert et al., 2002) και της διαδικασίας του *currere* (Pinar, 1994) μπορεί να αποτελέσουν θεματολογία για ανάλυση και τροφή για σκέψη στην εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία. Σε αυτή την ενότητα θα αναφέρω τρεις πιθανές προσεγγίσεις χρήσης ταινιών και στην επόμενη ενότητα θα κάνω πιο εκτεταμένη αναφορά σε ένα παράδειγμα εφαρμογής.

#### *Η προσέγγιση της θέσης ερωτημάτων*

Μια ταινία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλυθεί μια έννοια, όπως για παράδειγμα οι έννοιες της εμπειρίας ή της ελευθερίας, ή τι σημαίνει να είσαι παραβατικός μαθητής ή ιδιοφυία κ.ο.κ. Στην περίπτωση αυτή, είτε θα μπορούσαμε να αφήσουμε ελεύθερο το θέμα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να σκεφτούν πάνω σε αυτή την έννοια και να κάνουν καταγραφή σχετικών σημείων και ακολούθως συζήτηση, είτε θα μπορούσαν να τεθούν συγκεκριμένα ερωτήματα για να απαντηθούν.

Για πιο προχωρημένου επιπέδου μάθημα ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αφήσει ελεύθερο το θέμα, ενώ για νεότερους, προπτυχιακούς φοιτητές να είναι πιο κατευθυνόμενο και συγκεκριμένο το τι τους ζητείται να ψάξουν, οπότε να τεθούν συγκεκριμένα ερωτήματα. Πάντως, δεν υπάρχουν συνταγές, αλλά εξαρτάται από το τι είναι το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Είναι όμως καλύτερα να εξασκηθούν οι φοιτητές στην ανάλυση ταινιών, οπότε σταδιακά να μεταβούν από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα κατόπιν εξάσκησης.

Έτσι, για παράδειγμα, στην ταινία *Το άσπρο άλογο*, σε μάθημα πρώτου εξαμήνου σχολικής εμπειρίας ή μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες της αγωγής, με πρωτοετείς φοιτήτριες και φοιτητές θα μπορούσαμε να ζητήσουμε να χαρακτηρίσουν τους ήρωες (τους καβαλάρηδες, τον παππού, το αγόρι κλπ.), τον καθένα και την καθεμιά ξεχωριστά, γράφοντας σκόρπιες λέξεις. Ακολούθως, καταγράφονται στον πίνακα οι χαρακτηρισμοί και τους συζητάμε. Επίσης, θα μπορούσαν να συζητηθούν τα συναισθήματα των φοιτητών από το έργο, για το πώς θα χαρακτήριζαν το άλογο, για τη σχέση ανάμεσα στο αγόρι και το άλογο, για την παιδαγωγική σχέση όπως οι ίδιες και οι ίδιοι καταλαβαίνουν τον όρο (π.χ. «ποιες έννοιες διακρίνετε που θα συμβόλιζαν μια 'παιδαγωγική σχέση'; Γράψετε με βάση το τι εσείς νομίζετε τι είναι 'παιδαγωγική σχέση'») και για θέματα εμπιστοσύνης (π.χ. «τι νομίζετε να ήταν αυτό που έκανε το αδάμαστο άλογο να εμπιστεύετε το αγόρι;»). Τέλος, θα μπορούσε να τεθεί ένα ερώτημα που θα συσχέτιζε και θα συμβόλιζε την παιδαγωγική σχέση: «τι από τα πιο πάνω συμβολίζουν ή μπορούν να παραλληλιστούν με μια παιδαγωγική σχέση που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο;»

#### *Η προσέγγιση της μεθόδου DeCoRe*

Ενώ πιο πάνω χρησιμοποίησα ερωτήματα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλες τεχνικές είτε έτοιμες, είτε που εμείς θα κατασκευάζαμε, είτε ένας συνδυασμός των δύο. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η διαδικασία αποδόμησης (**Deconstruct**) – δόμησης (**Construct**) – αναδόμησης (**Reconstruct**) (δες DeCoRe στο Makrakis, 2017) των πληροφοριών της ταινίας. Συγκεκριμένα, κατά την αποδόμηση προτείνεται η κριτική ανάλυση της λειτουργίας των προσωπικών αντιλήψεων ή συνηθειών του νου και των επιλεγμένων εννοιών του αναλυτικού προγράμματος. Ακολούθως, κατά τη δόμηση προτείνεται η συγκέντρωση πηγών, η δημιουργία ιδεών και η δημιουργία νέου νοήματος. Τέλος, κατά την αναδόμηση προτείνεται η ενσωμάτωση της νέας κατασκευασμένης γνώσης στο ανακατασκευασμένο πλαίσιο αναφοράς. Της παραπάνω διαδικασίας προηγείται διαγνωστική αξιολόγηση, ως μέρος της διαδικασίας. Έτσι, εδώ γίνεται αναστοχασμός πάνω στο ποιοι είμαστε, τι έχουμε (υπάρχουσες γνώσεις), πού θέλουμε να πάμε και γιατί θέλουμε να πάμε εκεί (σ. 112). Μετά από την αποδόμηση, τη δόμηση και την αναδόμηση, η διαδικασία τελειώνει με την εφαρμογή και την τελική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, εδώ έχουμε την υλοποίηση της αναδομημένης ενότητας του αναλυτικού προγράμματος που ενισχύεται με την μάθηση της προσφοράς υπηρεσιών στην κοινότητα. Τέλος, στην τελική αξιολόγηση έχουμε τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση του τι έχει μαθευτεί και αλλάξει.

*Η προσέγγιση της χρήσης της ταξινόμιας στόχων και των μαθησιακών στόχων*

Σε αυτή την προσέγγιση, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, για παράδειγμα, η αναθεωρημένη ταξινόμια στόχων του Bloom. Έτσι, εδώ θα ήταν χρήσιμο να εστιάσουμε σε δύο ή τρεις από τις κατηγορίες γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, αξιολόγηση και δημιουργία. Επίσης, θα χρειαστεί να εστιάσουμε στο νόημα της κάθε κατηγορίας και σε μερικά ερωτήματα ή δραστηριότητες που θα ενέπιπταν σε αυτές, ώστε χρησιμοποιώντας τις να επεξεργαστούμε την ταινία.

Επίσης, θα χρειαζόμασταν να γνωρίζαμε ακριβώς τους μαθησιακούς στόχους, δηλαδή αυτούς που θα θέλαμε να πετύχουν οι μαθητές μας ως αποτέλεσμα της μάθησής τους. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει εστίαση στη γνώση και την κατανόηση, στη διαδικασία της σκέψης ή του συλλογισμού, στις δεξιότητες εκτέλεσης έργου, στη δημιουργία προϊόντος, ή στην προδιάθεση και τις στάσεις (το τελευταίο αναφέρεται στον συναισθηματικό τομέα) (Stiggins & Chappuis, 2012). Η επιλογή των μαθησιακών στόχων εξαρτάται πάντα από το τι θέλουμε τους εκπαιδευόμενους να μπορούν να κάνουν. Η σκέψη και ο συλλογισμός αναφέρονται σε διαδικασίες σκέψεις όπως είναι η ανάλυση των προβλημάτων μιας ιστορίας, η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το ποιες πράξεις πρέπει να εφαρμοστούν, η εξάσκηση στην επίλυση προβλημάτων, η σύγκριση και η ανατιπαραβολή, η εξαγωγή επαγωγικών και λογικών συμπερασμάτων και η αξιολόγηση αντίθετων θέσεων (κάτι που υποστηρίζει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης).

**7. Παράδειγμα εφαρμογής**

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζω ένα παράδειγμα εφαρμογής με σκηνές από την ταινία κινουμένων σχεδίων *Captain Underpants*. Μπορεί να εφαρμοστεί είτε σε μεταπτυχιακό μάθημα είτε σε προπτυχιακό μάθημα σχετικό με επιστήμες της αγωγής, ή δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, ή αναλυτικά προγράμματα (όπου εδώ το κύριο ερώτημα θα ήταν ποια γνώση έχει την μεγαλύτερη αξία).

Κάποια από τα μαθησιακά αποτελέσματα θα συμπεριλάμβαναν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του κάθε (σχολικού) περιβάλλοντος, να συγκρίνουν τα δύο περιβάλλοντα ως προς τις αλληλεπιδράσεις που επιτρέπουν ή δεν επιτρέπουν, να αξιολογούν τον τρόπο προώθησης και προαγωγής της γνώσης και το είδος της γνώσης στο κάθε περιβάλλον, να περιγράφουν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον στην περίπτωσή τους και να μελετούν και να καταγράφουν την δική τους μάθηση σε μια δραστηριότητα που κάνουν.

*Λίγα λόγια για την ταινία 'Captain Underpants'*

Η ιστορία ακολουθεί δύο μικρούς φαρσέρ, τον George και τον Harold, που φοιτούν στην τετάρτη Δημοτικού. Τα δύο παιδιά κάνουν τη ζωή του διευθυντή τους κόλαση, σε σημείο που ο τελευταίος καταλήγει να τους απειλήσει ότι θα τους χωρίσει σε διαφορετικές τάξεις. Το αχτύπητο δίδυμο ωστόσο καταφέρνει να υπνωτίσει τον διευθυντή με αποτέλεσμα να τον κάνουν να πιστέψει ότι είναι ένας σούπερ ήρωας, με το όνομα «Captain Underpants».

Ο George και ο Harold είναι οι καλύτεροι φίλοι, γείτονες και οι κύριοι πρωταγωνιστές της σειράς. Ξεκίνησαν μια εταιρεία κόμικς με τίτλο «Treehouse Comix, Inc.». Είναι οι κλόουν της τάξης στην τετάρτη τάξη στο δημοτικό σχολείο Jerome Horwitz, ένα σχολείο που αποθαρρύνει τη φαντασία και τη διασκέδαση. Συχνά έχουν μπλεξίματα και αντιμετωπίζουν προβλήματα και

σοβαρά γεγονότα με τον κ. Krupp. Ειδικά ο George περιγράφεται ως πολύ έξυπνος για την ηλικία του, στο σημείο όπου θα μπορούσε να παραλείψει μια τάξη κατά βούληση, και προκαλεί πρόβλημα στο σχολείο μόνο και μόνο επειδή βρίσκει το σχολείο βαρετό.

Ο Benjamin «Benny» Krupp είναι ο υπέρβαρος και σκληρός διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Jerome Horwitz και ο αντίρωας της σειράς. Ο κ. Krupp έχει βαθύ μίσος για τα παιδιά και επίσης προσπαθεί να προστατεύσει το σχολείο από τις γελοιότητες και τις σκανταλιές του George και του Harold. Το γιατί είναι τόσο κακός με τα παιδιά γενικά είναι άγνωστο, αλλά υπαινίσσεται ότι είναι λόγω του δικού του προβληματικού και δυσλειτουργικού παρελθόντος.

Ο Captain Underpants είναι το alter ego του κ. Krupp, όταν είναι υπνωτισμένος να πιστεύει ότι είναι «Captain Underpants», ένας χαρακτήρας που δημιουργήθηκε από τον George και τον Harold. Απλώς φοράει λευκό σλιπ και μια κόκκινη κάπα με μαύρες πόλκες. Κάθε φορά που ο κ. Krupp ακούει το χτύπημα των δακτύλων, μετατρέπεται σε Captain Underpants και επαναφέρεται πάλι ως κύριος Krupp όταν γίνεται μούσκεμα με νερό. Ο Captain Underpants θεωρείται η «ανάλαφρη πλευρά» του ίδιου του κ. Krupp, καθώς είναι ωραίος και ευγενικός με όλους, ειδικά με τα παιδιά.

Ο Melvin είναι ο σπασίκλας άσπονδος εχθρός του George και του Harold. Είναι ένα ενοχλητικό καρφί, μια μεγαλοφυΐα μηχανολόγος, ο εγκέφαλος του σχολείου και ένας μαρτυριάρης. Το όλο σκηνικό εξελίσσεται στα δύο «σχολεία»: αυτό του κ. Krupp που είναι το δημοτικό σχολείο Jerome Horwitz, Piqua, Ohio, ΗΠΑ και αυτό των παιδιών που είναι το δεντρόσπιτο του George και του Harold.

#### *Ενδεικτικές δραστηριότητες*

Η πρώτη δραστηριότητα αφορά στο να απαντηθούν ερωτήματα όπως: «Τι σας έκανε εντύπωση στην ταινία;» «Περιγράψτε το σχολείο, τους ενήλικες και τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο Jerome Horwitz». «Τι είδους σχολείο είναι το σχολείο στο δέντρο;». «Γιατί το σχολείο στο δέντρο αποτελούσε το καταφύγιο του George και του Harold;». «Τι είδους (αλληλ)επιδράσεις και παιδαγωγικές εμπειρίες επιτρέπει το κάθε περιβάλλον;» «Σε ποιο από τα δύο σχολεία θα ήθελες να ήσουν και γιατί;» Αυτά τα ερωτήματα είναι ενδεικτικά και η λίστα σαφώς δεν εξαντλείται σε αυτά.

Πολλές φορές οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, ειδικά οι πιο νέοι, μπορεί να μην δουν κάτω από την επιφάνεια ή πίσω από αυτά που φαίνονται. Οπότε μπορεί να θεωρήσουν ότι το σχολείο αυτό δεν είναι τόσο προβληματικό και να σκεφτούν ότι ο George και ο Harold είναι απλά ταραξίες. Σε πιο προχωρημένο επίπεδο, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές με διδακτική εμπειρία μπορούν να σκεφτούν πέρα από την επιφάνεια, πιο κριτικά και να δουν τα πραγματικά προβλήματα και τις αναλογίες, τα μεταφορικά σχήματα και τους συμβολισμούς για να τα συζητήσουν σε περισσότερο βάθος.

Γενικώς, μέσα από την ταινία μπορούν να συζητηθούν έννοιες όπως δημιουργικότητα, παιδικότητα, βαρεμάρα στο σχολείο, πώς το σχολείο σκοτώνει την δημιουργικότητα και το ιδιοφυές μυαλό των παιδιών, τι διαφορετικά περιβάλλοντα μπορούμε να δημιουργήσουμε, πώς το κάθε περιβάλλον μας παρακινεί να κάνουμε διαφορετικά πράγματα, μάθηση μέσα από χαρά και εσωτερικό κίνητρο, και μάθηση μέσα από πρότζεκτς που μας ενδιαφέρουν, μεταξύ άλλων. Τα παιδιά, για παράδειγμα, είχαν φτιάξει το δικό τους σχολείο το οποίο τους επέτρεπε να είναι χαρούμενοι και δημιουργικοί, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να ταξιδέψουν στον δικό τους κόσμο της χαράς και της δημιουργίας, όπου μπορούσαν να μάθουν χωρίς την καταπίεση των τεστς και την ανία που τους δημιουργούσε ο κόσμος των μεγάλων.

Η δεύτερη δραστηριότητα θα αφορούσε το αναλυτικό πρόγραμμα και το αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης. Συγκεκριμένα, οι φοιτήτριες θα καλούνταν να φτιάξουν ένα διάγραμμα στο οποίο να φαίνεται το αναλυτικό πρόγραμμα του κάθε σχολείου, τι γνώση προωθείται και με ποιο τρόπο. Ακολούθως, θα έπρεπε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο νιώθουν ότι έμαθαν καλύτερα, και να το περιγράψουν. Η τρίτη δραστηριότητα θα αφορούσε τη μελέτη της δικής τους μάθησης, εξέλιξης και ανάπτυξης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Η τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου καθόλη τη διαδικασία της συμμετοχής τους σε αυτό το περιβάλλον θα ήταν σημαντική.

## 8. Καταληκτικά σχόλια

Η χρήση των ταινιών στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική. Πολλοί επιστήμονες επικεντρώθηκαν και εξακολουθούν να επικεντρώνονται στην αξία των καλλιτεχνικών κειμένων (Eisner, 1998· Osen, 2002· DeSalvo, 1999· van Manen, 1990· Greene, 1995, 2000· Pinar, 1994· Grumet, 2000· Willis & Schubert, 2000). Η χρήση καλλιτεχνικών κειμένων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να φωτίσει δύο δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, τον πνευματικό πατερναλισμό και τη συναισθηματική αποστασιοποίηση (Wear, 1989). Επιπλέον, ερευνητές έχουν διευρύνει την έννοια του κειμένου μέσα από τη διερεύνηση της καλλιτεχνικής διαδικασίας σύνθεσης (Smagorinsky & Coprock, 1993), και έδειξαν πώς τα καλλιτεχνικά κείμενα μπορούν να γίνουν πηγές που εγείρουν σημαντικά ερωτήματα στα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία (Schubert et al., 2002· Christodoulou, 2005a, 2005b).

Επίσης, η δική μου έρευνα (Christodoulou, 2005a, 2005b) έδειξε τις επιρροές των ταινιών, των θεατρικών έργων, των μυθιστορημάτων, των διηγήσεων, των ποιημάτων και των τραγουδιών στους εκπαιδευτικούς, καθώς επανεξετάζουν τις εμπειρίες τους και αναμορφώνουν τις προσωπικές τους φιλοσοφίες για τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία. Οι πηγές αυτές παρουσιάζουν θέματα που αναδεικνύουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να αρχίσουν να θεωρούν και να φιλοσοφούν στη ζωή τους. Η θεώρηση και ο προβληματισμός για σημαντικά ερωτήματα στα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν το αναλυτικό πρόγραμμα όπως το εφαρμόζουν τόσο στη ζωή τους όσο και στις τάξεις τους. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε μια σειρά τρόπων που τα καλλιτεχνικά κείμενα, συμπεριλαμβανομένων των ταινιών, επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Τέτοιες εργασίες προτρέπουν όσους ασχολούνται με τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία να βρίσκουν πηγές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που να βοηθούν στη διαμόρφωση των φιλοσοφιών τους για τη θεωρία και την πράξη του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη εργασία πρότεινε τρόπους χρήσης καλλιτεχνικών κειμένων, συμπεριλαμβανομένων και ταινιών, στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παραπάνω έχω εισηγηθεί τρεις προσεγγίσεις για ανάλυση ταινιών και ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα εφαρμογής. Γενικότερα, είναι πολύ σημαντικό να σκεφτόμαστε ερωτήματα όπως «ποιά ταινία» ή «ποιά πηγή», πώς να την αξιοποιήσω, μέσα από ποιές ευκαιρίες, και τι παράθυρα, ανοίγματα και χώρους θα δημιουργήσει; Οι ταινίες δημιουργούν χώρο για στοχασμό και συλλογισμό, μας δείχνουν ή μας προβληματίζουν τι πραγματικά σημαίνει να διδάσκω και να μαθαίνω και μας βάζουν στη διαδικασία να σκεφτούμε προσωπικές εμπειρίες και βιώματα που μας βοηθούν στο ταξίδι της μάθησης. Οτιδήποτε δημιουργεί χώρους για να καταλάβουμε τι σημαίνει «μαθαίνω και γίνομαι καλύτερη/ος παιδαγωγός» είναι πολύ καλό και θα πρέπει να επιδιώκεται για να διευκολύνει «μεταβάσεις» στην εκπαίδευση.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ayers, W. (2004). *Teaching toward freedom: Moral commitment and ethical action in the classroom*. Boston, MA: Beacon Press.
- Barone, T. (1992a). On the demise of subjectivity in educational inquiry. *Curriculum Inquiry*, 22 (1), 25-38.
- Barone, T. (1992b). A narrative of enhanced professionalism: Educational researchers and popular storybooks about school people. *Educational Researcher*, 21 (9), 15-24.
- Barone, T. (1992c). Interview, November 25, 1992. Researcher urges colleagues to use “storytelling” techniques: A conversation with Tomas E. Barone. *Education Week*, 12 (12), 6-7.
- Berman, L. (Ed.). (1967). *The humanities and the curriculum*. Washington, DC: ASCD.
- Beyer, L. (1985). Aesthetic experience for teacher preparation and social change. *Educational Theory* 35(4), 385-397.
- Broudy, H. (1988). Aesthetics and the curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (332-342). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Christodoulou, N. (2005a). Curriculum lessons from ‘The Dreamers.’ In W. Gershon, T. Kelly, K. Kesson, & W. W. Bailey (Eds.), *(De)liberating curriculum and pedagogy: Exploring the promise and perils of “scientifically based” approaches* (pp. 99-116). Papers from the 5<sup>th</sup> Curriculum and Pedagogy Annual Conference, Oxford, Ohio, 2004. Troy, New York: Educator’s International Press.
- Christodoulou, N. (2005b). *Teachers’ curriculum theories unveiled through the arts* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois at Chicago, Chicago, Illinois.
- Craig, T. (1984). *The experience of active imaging: The Jungian and the dramatic perspectives*. Curriculum Praxis, Occasional Paper No. 29. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.
- Delpit, L. (1995). *Other people’s children: Cultural conflict in the classroom*. NY: The New Press.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. London: Open Court.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch
- Donmoyer, R. (1991). The first glamorizer of thought: Theoretical and autobiographical ruminations on drama and education. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (90-106). Albany, NY: State University of New York Press.
- Doyle, C. (1993). *Raising the curtains on education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning*. Chicago, IL: University of Chicago Press. [Published in Canada by the Althouse Press, London, Ontario. References are to this edition].
- Eisner, E. (1967). Educational objectives: Help or hindrance. *School Review*, 75, 250-260.
- Eisner, E. (1969). Instructional and expressive objectives: Their formulation and use in curriculum. In W. Popham, E. Eisner, H. Sullivan, & L. Tyler (Eds.), *Instructional objectives. A.E.R.A. monograph series on curriculum evaluation, no. 3*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Eisner, E. (1977). Implications of the new educational conservatism for the future of the arts in education. In E. Eisner (Ed.), *The arts, human development, and education* (213-226). Berkeley, CA: McCutchan.
- Eisner, E. (1985a). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. NY: Macmillan.
- Eisner, E. (1985b). *The art of educational evaluation: A personal view*. London, England: Flamer.

- Eisner, E. W. (2000). What the arts taught me about education. In G. Willis, & W. H. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. Troy, NY: Educator's International Press, Inc., 34-48.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. USA: Yale University Press.
- Ellsworth, E. (1997). Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address. New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the movies: Film and the culture of politics*. Massachusetts, USA: Blackwell Press.
- Giroux, H. A., & Pollock, G. (2010). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Goodson, I. (1992). Sponsoring the teachers' voice: Teachers' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 110-121.
- Greene, M. (1965). *The public school and the private vision: A search for American in education and literature*. New York: Random House.
- Greene, M. (1967). Higher dignity. *Teachers College Record*, 69, 271-276.
- Greene, M. (1968). Art, technique, and the indifferent gods. *Teachers College Record*, 70, 256-261.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. California: Jossey-Bass Inc.
- Grotowski, J. (1968). *Toward a poor theater*. NY: Simon & Schuster.
- Grumet, M. (1978). Songs and situations. In G. Willis (Ed.), *Qualitative Evaluation* (274315), Berkeley, CA: McCutchan.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. NY: Routledge.
- Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. In J. Macdonald & R. Leeper (Eds.), *Language and meaning* (8-26). Washington, DC: ASCD.
- Jackson, P. W. (2000). *John Dewey and the lessons of art*. USA: Yale University Press.
- Lopez-Schubert, A. L. (2000). Wondrous possibilities: On the value of an artful setting in childhood. In G. Willis, & W. H. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. Troy, NY: Educator's International Press, Inc., 153-160.
- Macdonald, J. (1967). An example of disciplined curriculum thinking. *Theory into Practice* 6(4), 166-171.
- Makrakis, V. (2017). Unlocking the potentiality and actuality of ICTs in developing sustainability-justice curricula and society. *Knowledge Cultures*, 5(2), 103-122.
- Osen, D. (Ed.). (2002). *The book that changed my life: Interviews with National Book Award winners and finalists*. NY: Modern Library.
- Padgham, R. (1988). Correspondences: Contemporary curriculum theory and twentieth-century art. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (359-379). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Paris, C. (1989). *Contexts of curriculum change: Conflict and consonance*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. NY: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pinar, W. F., & Reynolds, W. M., & Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. NY: Peter Lang.

- Potter-Tomfohr, J. (1993). *Teacher fear of sexuality and its impact on drama in the classroom*. Menomonie, WI: University of Wisconsin-Stout, the Graduate College, unpublished M.S. thesis.
- Rugg, H. (1963). *Imagination*. New York: Harper & Row.
- 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 Publishing, Inc.
- Short, E. C. (Ed.). (1991). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Simon, R., & Dippo, D. (1980). Dramatic analysis: Interpretive inquiry for the transformation of social settings. *JCT*, 2 (1), 109-134.
- Snead, J. (1994). *White screens / Black images*. NY: Routledge.
- Starratt, R. (1990). *The drama of schooling/the schooling of drama*. London, England: Falmer.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2012). *An Introduction to Student-Involved Assessment for Learning* (6<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 155-172). Albany, NY: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1985). *The tissue of the text: A subtle pedagogy*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 31. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York 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.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. Ν. (2008α). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. Ν. (2008β). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Κατανοώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας* (2η εκ.). Αθήνα, Ελλάδα: Γρηγόρης.