

Βασίλης Τσάφος:

Ο ρόλος του μαθητή στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος: προκλήσεις, όρια και αντιστάσεις.

I. Εισαγωγή

Παρόλο που το ΑΠ εστιάζει ουσιαστικά στο μαθητή, αφού αυτόν αφορούν οι όποιες επιλογές τόσο σε επίπεδο στόχων και σχολικής γνώσης όσο και σε επίπεδο πρακτικών, ο ρόλος του μαθητή στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη ή την αξιολόγηση του ΑΠ δεν απασχόλησε, παρά μόνο κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ούτε αυτούς που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική ούτε όσους διερευνούν θεωρητικά το επιστημονικό πεδίο των ΑΠ. Ελάχιστες είναι και οι καταγεγραμμένες απόπειρες εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν ή έστω να το αναμορφώσουν το ΑΠ σε συνεργασία με τους μαθητές τους¹. Η φωνή δηλαδή του μαθητή² φαίνεται όχι μόνο να μη λαμβάνεται υπόψη αλλά και ουσιαστικά να αποκλείεται και να περιθωριοποιείται. Γι' αυτό και οι μαθητές συνήθως σε θεωρητικά κείμενα που μελετούν το ρόλο και τη θέση τους στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πράξης αναφέρονται ως η «χαμένη φωνή» (Cook-Sather, 2002, p. 5).

i. Η νεωτερική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Ο σχεδόν πλήρης αποκλεισμός των μαθητών από το πεδίο λήψης αποφάσεων και η συνακόλουθη περιθωριοποίησή τους σχετίζεται με δυο βασικές παραμέτρους, απόρροια σε σημαντικό βαθμό της νεωτερικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Αρχικά η κυρίαρχη κατά τον 20^ο κυρίως αιώνα εικόνα για το μαθητή, η οποία άρχισε να διαμορφώνεται από τις αναδυόμενες, μετά κυρίως τον διαφωτισμό, παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά και από τα επιστημονικά πορίσματα που παρείχε η κυρίαρχη συμπεριφοριστική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης. Ο μαθητής και κυρίως η συμπεριφορά του αποτελούσε το αντικείμενο της όποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον δέκτη που παθητικά όφειλε να προσλάβει ό,τι του παρείχαμε. Η μάθηση ήταν μια διαδικασία που στόχευε στην μεταβίβαση μιας συγκεκριμένης «αντικειμενικής», οπότε και αδιαμφισβήτητης γνώσης, με αποτέλεσμα να εστιάζει κυρίως στο αποτέλεσμα, που ουσιαστικά σήμαινε την μεταβολή της συμπεριφοράς του μαθητή. Η επιβολή στο σχολείο της τυπικής γνώσης, η οποία μάλιστα όχι μόνο δεν συνδέεται με την άτυπη γνώση, που οικοδομείται στο πλαίσιο της βιωματικής εμπειρίας του μαθητή κατά την αλληλεπίδρασή του με το

¹ Για την ελληνική πραγματικότητα βλ. Katsarou (2008), Tsafos (2009).

² Στο συγκεκριμένο κείμενο ο όρος «φωνή» συνδέεται με τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση και αφορά το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών και τους τρόπους με τους οποίους τους δίνεται η δυνατότητα να την εκφράσουν. «Ο όρος «φωνή μαθητών» τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει μέρος ενός ευρύτερου λόγου και τείνει να αναφέρεται στην περιοριστική σύλληψη των νέων που «έχουν το δικαίωμα λόγου» μέσα στα όρια της σχολικής σύμβασης». (McBeath 2006: 195)

περιβάλλον, αλλά συχνά βρίσκεται σε ρήξη με αυτή, οδηγεί στην τυπική και αποπλαισιωμένη μάθηση. Μέσα σε μια τέτοια εκπαιδευτική συνθήκη ο μαθητής δεν είναι παρά παθητικός δέκτης και καταναλωτής προκατασκευασμένων προϊόντων, άσχετων κατά κανόνα με τη ζωή του, ο οποίος καλείται να τις αφομοιώσει, υιοθετώντας έτσι και συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά. Είναι ένας «ατελής ενήλικος», ανώριμος, οπότε και ανίκανος να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του σε οποιαδήποτε έκφασή της. Πολύ δε περισσότερο σχετικά με τη σχολική του ζωή, που στοχεύει να τον καταστήσει ώριμο και ικανό ενήλικο, σύμφωνα με τα σταθμισμένα και προκαθορισμένα επιτυχή πρότυπα.

Η εικόνα έτσι που κατασκεύαζε για το μαθητή ο παιδαγωγικός λόγος μέχρι σχεδόν τη δεκαετία του 70 συνάδει απολύτως με τα νεωτερικά προτάγματα όχι όμως του εξορθολογισμού αλλά του εργαλειακού Λόγου. Όχι δηλαδή του Λόγου που φωτίζει την πράξη αλλά του Λόγου που την ελέγχει: Ο μαθητής, αποπροσωποποιημένος και αποπλαισιωμένος, μέλος ουσιαστικά μιας αδιαφοροποίητης μάζας, πρέπει να ανταποκρίνεται σε προδιαγεγραμμένα καθήκοντα. Η σχολική του μάλιστα επιτυχία σχετίζεται με την ικανότητα και το βαθμό ανταπόκρισής του σε αυτά. Ακόμη και η ρομαντική στροφή της νέας Αγωγής προς το μαθητή, εκτός από τον πραγματισμό του Dewey, είχε κατά βάση θετικιστικό προσανατολισμό. Γιατί η μετατόπιση της εστίασης από τον διδάσκοντα στο μαθητή δεν σήμανε ταυτόχρονα και αναβάθμιση του ρόλου του στην οργάνωση της διαδικασίας. Ο στόχος ήταν να διερευνηθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας ή ακόμη και οι φυσικές του προδιαθέσεις, ώστε με βάση αυτά, κοινά για όλα τα παιδιά, να σχεδιασθεί από τους ειδικούς ή, στην καλύτερη περίπτωση, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η εκπαιδευτική δράση. *«Τα μέτρα που λαμβάνονταν ήταν σχεδόν ομοιόμορφα, ως μέτρα ανταποκρινόμενα γενικά στις ανάγκες της παιδικής ηλικίας»* (Χρυσυφίδης 2003: 46). Ακόμη και οι μαθητοκεντρικές εκδοχές, που εστίαζαν στην ατομική φυσική ανάπτυξη κάθε παιδιού, δεν εφαρμόστηκαν ευρέως στην εκπαίδευση των ΗΠΑ, *«αφού η έμφαση στην ατομική ανάπτυξη δεν μπορούσε να εξυπηρετήσει τις διαδικασίες της προτυποποίησης»* (Γρόλλιος 2011: 243-244).

Τον ίδιο προσανατολισμό υπηρέτησαν και οι ποικίλες θεωρήσεις του ΑΠ, που αναπτύχθηκαν από τις αρχές του 20^ο αιώνα έως και τη δεκαετία του 1970. Είτε εκκινούσαν από το πρόταγμα της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Bobbitt 1918) είτε από αυτό της «επιστημονικής» θεμελίωσης του ΑΠ (Tyler 1949, Taba 1962, κ.ά. βλ. Μαρμαρινός 2000: 125-132, Φλουρής 1995: 99-101, Χατζηγεωργίου 2001: 221-232), οι θεωρητικοί, υπό την επίδραση της θετικιστικής επιστημολογικής θεώρησης των ΑΠ, εισηγούνταν γραμμικά ρυθμιστικά και κανονιστικά μοντέλα ανάπτυξης ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης 1994: 29-30). Πρόκειται για τα νεωτερικά στοχοθετικά μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία οι ειδικοί είναι αυτοί που κυρίως αποφασίζουν και προκαθορίζουν αυτό που θα συμβεί στη σχολική τάξη. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η διδασκαλία δεν είναι παρά μια

γραμμική πορεία συγκεκριμένων προκαθορισμένων βημάτων, μέσω των οποίων μεταδίδεται ένα επίσης προκαθορισμένο γνωστικό πακέτο. Και η μάθηση δεν είναι παρά ανάκληση και αναπαραγωγή στοιχείων της δεδομένης και αδιαμφισβήτητης αυτής γνώσης. Επομένως τόσο το ΑΠ όσο και η διδασκαλία μετατρέπονται σε εργαλεία, καθώς αποτελούν μέσα επίτευξης δεδομένων σκοπών (Carr & Kemmis 1997: 31). Πρόκειται για μια γραμμική τεχνοκρατική προσέγγιση του ΑΠ, που συνάδει απόλυτα με τον εργαλειακό ορθολογισμό της νεωτερικότητας.

ii. Εναλλακτικές προσεγγίσεις

Καθώς όμως σταδιακά νέες προσεγγίσεις αναδύονται στο πλαίσιο νέων επιστημολογικών αναζητήσεων, που οδηγούν σε εναλλακτικούς προσανατολισμούς τόσο στο πεδίο των θεωριών μάθησης όσο και σε αυτό της επιστημονικής προσέγγισης του ΑΠ, προκύπτουν και νέες αναγνώσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έτσι σε μια προσπάθεια υπέρβασης της εργαλειακής και ελεγκτικής διάστασης του ορθού λόγου, επιχειρείται ανανοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης. Ο μαθητής αρχίζει σε επίπεδο τουλάχιστον αναζητήσεων να αποκτά μια διαφορετική ταυτότητα, καθώς καλείται να δώσει και ο ίδιος νόημα στην δράση του εντός σχολείου, συνδέοντάς τη μάλιστα και με την αντίστοιχη εκτός σχολείου, τα βιώματα δηλαδή αλλά και την πολιτισμική του πρακτική. Δεν θεωρείται πλέον αντικείμενο στρατηγικών προθέσεων (Goehlich 2003), αλλά ένα δρών κοινωνικό υποκείμενο, που παράγει συγκροτημένο νόημα. Έτσι αποκτά έναν πιο παρεμβατικό ρόλο τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην κατάκτηση της γνώσης, η οποία σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να είναι και διαφορετική από αυτή των ενηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα στην αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή συμβάλλουν καθοριστικά οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης με τη μετάβαση από την αντίληψη της μάθησης ως μεταβίβασης σε αυτή της οικοδόμησης (Χατζηγεωργίου 2001: 322-334). Έτσι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την μηχανική μάθηση στην κατανόηση και την νοηματοδότηση, σε μια μάθηση δηλαδή με νόημα, οπότε και στην ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων και γνωστικών ή μεταγνωστικών στρατηγικών. Σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιείται όλο το φάσμα των εμπειριών των μαθητών, λαμβάνονται υπόψη τα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο μάθησης κάθε μαθητή. Έτσι ο μαθητής από ενεργούμενο μετατρέπεται σε *«υποκείμενο που μαθαίνει με την ενεργό του δράση να προσεγγίζει τη γνώση, να προσανατολίζεται στον κόσμο, να διακρίνει τις επιλογές που έχει και να διαμορφώνει την ταυτότητά του»* (Φρυδάκη 2009: 242). Ουσιαστικά ο μαθητής γίνεται ο ενεργός δημιουργός της γνώσης, ο οποίος έτσι ελέγχει τη διαδικασία της μάθησης. Κάποιοι μάλιστα κονστρουκτιβιστές υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική

διαδικασία μπορεί ουσιαστικά να βελτιωθεί, εάν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να ακούσουν και να λάβουν σοβαρά υπόψη τους ό,τι οι ίδιοι οι μαθητές υποστηρίζουν σχετικά με τη μάθησή τους. Εάν δηλαδή οι ίδιοι οι μαθητές γίνουν «οι δημιουργοί των κατανοήσεών τους και οι αξιολογητές της μάθησής τους» (Cook-Sather 2002: 5).

Στην μεταστροφή αυτή συνέβαλε καθοριστικά και η αμφισβήτηση της φυσικότητας της γραμμικής ανάπτυξης των ΑΠ με φορά από την κορυφή προς τη βάση της ιεραρχίας, απόρροια και αυτή της αντιθετικιστικής επιστημολογικής βάσης, που αρχίζει σταδιακά να διαμορφώνεται. Ως απάντηση σε αυτή την απολύτως ντετερμινιστική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβλήθηκαν εναλλακτικές προτάσεις ανάπτυξης του ΑΠ, που εμπλέκουν όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς, μαθητές αλλά και το σχολείο συνολικά ως αυτόνομη μονάδα σε όλες τις διαδικασίες από το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση. Σε ένα τέτοιο θεωρητικό αλλά και πρακτικό προσανατολισμό η θετικιστική οπτική, καθώς και η πρακτική που απορρέει από αυτή, επικρίνονται κυρίως για το στατικό και περιοριστικό χαρακτήρα τους, αλλά και για τη διχοτομική διάσταση που προσδίδουν στη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Η μελέτη του ΑΠ, υποστηρίζει ο Pinar (2004: 2), γίνεται κυρίως ένας διεπιστημονικός χώρος μελέτης της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η θεωρία έτσι του ΑΠ σε άμεση αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική πράξη, διευρύνεται και αλλάζει προσανατολισμό, καθώς εμπλουτίζεται από την πρακτική διάσταση του ΑΠ, όπως κυρίως αναπτύχθηκε από τους Schwab (1997) [1969] και Stenhouse (2000) [1975], και από την κριτική διάσταση, όπως σταδιακά διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος 2010). Τα εναλλακτικά μοντέλα που προτάθηκαν και δοκιμάστηκαν σε αυτό το πλαίσιο αποτελούν όχι μόνο τομή για τη φιλοσοφία σχεδιασμού των ΑΠ αλλά και μια πρόταση που αναγνωρίζει μια εντελώς διαφορετική θέση για το μαθητή. Σε αυτό το διαμορφούμενο νέο πλαίσιο επισημαίνει η Rudduck:

«Εάν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς στη νέα γλώσσα που αναπτύσσουμε σχετικά με τη μεταρρύθμιση των ΑΠ, - «μαθητοκεντρική μάθηση», «ΑΠ υπό διαπραγμάτευση» «μετασχηματίζοντας τις προσδοκίες των μαθητών», - τότε πρέπει να σκεφτούμε σοβαρά το ρόλο που αναλαμβάνουν οι μαθητές στην αλλαγή των ΑΠ».

(Rudduck, 2007: 12)

Σε αυτή την εναλλακτική προοπτική αναπτύχθηκαν δυο προσανατολισμοί:

Ο ένας ξεκίνησε από το κίνημα του εκπαιδευτικού ερευνητή, που σταδιακά έδωσε το έναυσμα για τη διαμόρφωση μιας καινούριας τάσης, που τείνει σταδιακά να εξελιχθεί σε ένα σαφώς ανεπτυγμένο και οριοθετημένο κίνημα. Πρόκειται για την προσπάθεια ενεργοποίησης της φωνής των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής, που

μετεξελιχθηκε σταδιακά και πήρε μια πιο οργανωμένη μορφή μέσα από την ερευνητική τάση «οι μαθητές ως ερευνητές». Οι μαθητές δεν ενεργοποιούνται απλώς για να διατυπώσουν την άποψή τους και να παρέμβουν δραστικά. Κάνουν ένα πολύ σημαντικό βήμα, καθώς όχι μόνο διεκδικούν να ορίσουν τα προς διερεύνηση εκπαιδευτικά θέματα αλλά και την συμμετοχή τους στη διερεύνηση και την αξιοποίηση των πορισμάτων που θα προκύψουν (Fielding 2004: 307).

Ο άλλος σχετίζεται άμεσα με το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής, που στο πλαίσιο της θεώρησης της εκπαίδευσης ως μιας πολιτικής και κοινωνικής πρακτικής εστίασε ήδη από τη ριζοσπαστική της φάση στη συνειδητοποίηση των μαθητών και το μετασχηματισμό (Taylor & Robinson 2009: 164). Πρόκειται για την αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή σε όλες τις διαδικασίες σε ένα απελευθερωτικό πλαίσιο, στο οποίο κυρίαρχες είναι οι ιδέες της ενδυνάμωσης και της συλλογικότητας. Ο μαθητής αποκτά σταδιακά επίγνωση της κοινωνικής αδικίας, συνειδητοποιεί τη δύναμή του και παρεμβαίνει με στόχο την αλλαγή τόσο της κοινωνίας όσο και της θέσης του μέσα σε αυτή. Συνειδητοποιεί δηλαδή τη φωνή του και διεκδικεί την παρουσία του μέσα από την ανάδειξή της.

II. Η ενεργοποίηση της φωνής των μαθητών.

i. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης: ο μαθητής ως αξιολογητής της εκπαιδευτικής δράσης και του ΑΠ

Ο Stenhouse, εισηγούμενος την ερευνητική προοπτική της ανάπτυξης του ΑΠ, υποστήριξε (1975: 32) ότι *«οι μαθητές θα τα πήγαιναν καλύτερα στο σχολείο αν τους αντιμετωπίζαμε με σεβασμό και εάν οι ιδέες τους ακούγονταν και λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη»*. Έτσι το κίνημα του εκπαιδευτικού ερευνητή συνδέθηκε από την αρχή με την αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή στην προώθηση αλλαγών στο σχολείο, ανάμεσα στις οποίες είναι και ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του ΑΠ. Ήδη από τη δεκαετία του '80, οι Kemmiss και McTaggart αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης *«εμπλέκει στη βελτίωσή της τους υπεύθυνους για τη δράση, διευρύνοντας την ομάδα συνεργασίας από εκείνους που τους αφορά άμεσα, σε όσο το δυνατόν περισσότερους από εκείνους που τους επηρεάζουν οι υπό έρευνα πρακτικές»* (1988: 22). Σε πολλές έρευνες δράσης οι μαθητές κλήθηκαν να αποτιμήσουν το σχεδιασμό στο πλαίσιο της «τριγωνοποίησης». Έστω και εάν λειτούργησαν, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του κινήματος του εκπαιδευτικού ερευνητή, περισσότερο ως πηγή άντλησης δεδομένων, καθώς καλούνταν απλώς να αξιολογήσουν πτυχές του ΑΠ μετά την ανάπτυξή του, η συμμετοχή τους αυτή αποτελεί την πρώτη ουσιαστικά συστηματική ανάδειξη της φωνής τους. Σταδιακά βέβαια σε όλο και περισσότερα ερευνητικά προγράμματα, που αξιοποιούσαν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, οι μαθητές άρχισαν να θεωρούνται μέλη της ερευνητικής ομάδας και να τους ζητούνται εισηγήσεις στο πλαίσιο ακόμη και

του αρχικού σχεδιασμού. Η πρακτική κυρίως και χειραφετική εκπαιδευτική έρευνα δράσης (Κατσαρού & Τσάφος 2004: 96-100) προϋπέθεταν την αναγνώριση ενός περισσότερο παρεμβατικού ρόλου για το μαθητή στην εξέλιξη της έρευνας δράσης, σε περιπτώσεις ακόμη και ανάπτυξης ΑΠ. Πάντοτε όμως στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ερευνητές, οι οποίοι ήταν αυτοί που έθεταν τα υπό διερεύνηση θέματα και έπαιρναν τις τελικές αποφάσεις για το σχεδιασμό και την αναμόρφωση του σχεδιαζόμενου ΑΠ

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρει σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην αναμόρφωση του ΑΠ μέσω έρευνας δράσης η Ε. Κατσαρού:

«Πρώτα-πρώτα περιορίσαμε τη συλλογικότητα της δράσης που αναπτύξαμε. Δεν προσπαθήσαμε να κάνουμε τους μαθητές μας ενεργούς δημιουργούς γνώσης μαζί με μας. Δεν ενθαρρύνσαμε την άμεση συμμετοχή τους στην αναμόρφωση του ΑΠ που επιχειρήσαμε.[...] Προσφέραμε βέβαια ένα ευρύτερο πλαίσιο επιλογών για μάθηση. Δε συμπεριλάβαμε όμως τους μαθητές μας άμεσα στις διδακτικές αποφάσεις ούτε μοιραστήκαμε τον έλεγχο της εξέλιξης της μάθησης μαζί τους. Αν είχαμε κάνει κάτι τέτοιο, πιθανόν οι μαθητές να χειραφετούνταν από τη συνήθη εξάρτηση από την ικανότητα των διδασκουσών να υλοποιούν κάθε φορά τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες. Όμως αν και δώσαμε κάποιες ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών ή και αξιοποιήσαμε στην τάξη διδακτικό υλικό που έφεραν τα παιδιά στην τάξη, πάντα εμείς ως διδάσκουσες κάναμε τις τελικές επιλογές. Με λίγα λόγια δεν κάναμε τις τάξεις μας κριτικές κοινότητες, αφού δεν αποδεχτήκαμε τους μαθητές ως ισότιμα μέλη.

Έτσι μια σημαντική πλευρά του ΑΠ που είναι η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, καλύφτηκε όσον αφορά τις διδάσκουσες σε ικανοποιητικό βαθμό. Όσον αφορά τους μαθητές όμως επιχειρήθηκε πολύ λιγότερο. Απόδειξη αποτελεί και το γεγονός ότι, ενώ τους ζητούσαμε διαρκώς να κρίνουν το σχέδιο ΑΠ που αναπτύσσαμε, τους αφήναμε απ' έξω από την τελική αξιολόγηση κάθε παρέμβασης την οποία κάναμε πάντα μόνοι μας. Συλλέγαμε συνέχεια δεδομένα από αυτούς, αλλά ποτέ δε θέσαμε τα συμπεράσματά μας σε ανοιχτό διάλογο με τους μαθητές μας».

(Κατσαρού 1998: 144-145).

ii. Η διαπραγμάτευση του ΑΠ: ο μαθητής ενεργός συμμετοχός

Την ίδια λογική της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητή στην ανάπτυξη του ΑΠ υπηρετεί και η ιδέα του ΑΠ που προκύπτει μέσα από διαπραγματεύσεις (Curriculum Negotiation). Ο Boomer (1992) περιγράφει μια τέτοια μέθοδο διαπραγμάτευσης σύμφωνα με την οποία στην αρχή

κάθε ενότητας, οι δάσκαλοι σε συνεργασία με τους μαθητές τους εξακριβώνουν τι οι ίδιοι οι μαθητές ξέρουν ήδη για το θέμα, τι θέλουν να ανακαλύψουν, με ποιο τρόπο, και πώς θα αξιολογήσουν την διερεύνησή του και τη γνώση που προκύπτει από αυτή. Ο Shor (1996), ομοίως, αρχίζει μια σειρά μαθημάτων προσκαλώντας τους μαθητές να επινοήσουν από κοινού τη διδακτέα ύλη και διερευνούν σταδιακά την ποιότητα των δραστηριοτήτων, που επιλέγονται, και το περιεχόμενο κατά τη διάρκεια όλου του εξαμήνου.

Η «διαπραγμάτευση του ΑΠ» είναι μια πρόταση που ουσιαστικά εντάσσεται στη λογική της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, καθώς στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού του ΑΠ και στη συνέχεια προσκαλούνται σε διερεύνηση της διαδικασίας ανάπτυξης (Sproston, 2008). Την αντιστοιχία των φάσεων της έρευνας δράσης και της διαπραγμάτευσης του ΑΠ με τους μαθητές επισημαίνει ο Boomer (1992: 35):

Διαπραγμάτευση: Σχεδιασμός → Διαπραγμάτευση → Διδασκαλία & Μάθηση → Εφαρμογή → Αποτίμηση/Αξιολόγηση.

Εκπαιδευτική Έρευνα δράσης: Σχεδιασμός → Δράση → Παρατήρηση → Στοχασμός → Αξιολόγηση.

Βέβαια διαμορφώθηκαν δυο κατευθύνσεις και στην διαδικασία της διαπραγμάτευσης.

Στην πρώτη οι μαθητές έχουν να επιλέξουν από ένα φάσμα συγκεκριμένων προτάσεων του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία δηλαδή ελέγχεται πλήρως από τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μια τεχνικού περισσότερο τύπου διαδικασία που εμπλέκει τους μαθητές, χωρίς ωστόσο να τους κάνει πραγματικά συμμετοχούς στην ανάπτυξη του ΑΠ. Η λήψη αποφάσεων από τους μαθητές λειτουργεί μόνο στο επίπεδο της επιλογής ανάμεσα σε πλήρως ελεγχόμενες εκδοχές του ΑΠ (Tsafos 2009). Η φωνή των μαθητών και η συμμετοχή τους σε αυτό το πλαίσιο περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών στους ενηλίκους εκπαιδευτικούς για το πώς αυτοί θα φροντίσουν καλύτερα την πρόοδο και την εκπαίδευση των μαθητών τους. Πρόκειται για ό,τι η Rudduck ορίζει ως διαβούλευση (consultation): *«μια μορφή φωνής μαθητών που προκύπτει σκόπιμα, συνήθως κατά τη διάρκεια κάποιας συνεργασίας με τους δασκάλους, και αρχίζει συνήθως από τους δασκάλους»* (Rudduck, 2007: 590).

Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτεύοντα ρόλο στη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης του ΑΠ κυρίως σε ζητήματα που αφορούν τη μορφή και το περιεχόμενό του (Grundy 2003 [1987]: 141). Πρόκειται για μια διαδικασία, που υπονομεύει έμπρακτα την εξουσία του εκπαιδευτικού, καθώς μοιράζεται ο έλεγχος της ανάπτυξης της μάθησης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν το ΑΠ από κοινού με τους μαθητές τους (Grundy 2003 [1987]: 141). Οι μαθητές χειραφετούνται από την εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό τόσο ως προς τα θέματα, που αποτελούν το περιεχόμενο του ΑΠ, όσο και ως προς τη διαδικασία πραγμάτευσής τους. Σε αυτού

του τύπου τη διαπραγμάτευση οι μαθητές περνούν στην συμμετοχή, που σύμφωνα με τη Rudduck, «σημαίνει εμπλοκή των μαθητών σε όλες τις πτυχές της σχολικής εργασίας και ανάπτυξη μέσω των επιτροπών και των ομάδων εργασίας [...] Σε επίπεδο τάξεων η συμμετοχή αφορά τις ευκαιρίες για την λήψη απόφασης και για τη δυνατότητα επιλογών σχετικά με την κατανόηση και τη διαχείριση των προτεραιοτήτων της μάθησής τους» (Rudduck, 2007: 590). Η συλλογική αυτή λήψη αποφάσεων σε ένα στοχαστικό και διερευνητικό πλαίσιο αναβαθμίζει ουσιαστικά το ρόλο των μαθητών.

Είναι πολλοί οι συγγραφείς, που αναφέρονται στη θετική λειτουργία αυτής της εκδοχής της ανάπτυξης ΑΠ και πολλά τα επιχειρήματα που προβάλλουν. Ο Onore (Boomer et al. 1992) επισημαίνει ότι η διαπραγματευτική διαδικασία προωθεί την εμπλοκή των μαθητών, την εξερεύνηση και το στοχασμό, διαδικασίες που από μόνες τους συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της μάθησης. Υποστηρίζεται επίσης ότι η αίσθηση του πειραματισμού στο επίπεδο της σχολικής τάξης και το γεγονός ότι ο έλεγχος της δοκιμής αυτής γίνεται ως ένα βαθμό και από τους ίδιους τους μαθητές τους δημιουργεί εσωτερικό κίνητρο. Δεν αισθάνονται δηλαδή ότι είναι αντικείμενο έρευνας αλλά ότι συμμετέχουν και οι ίδιοι σε μια διαδικασία εξέλιξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία κρίνουν και αξιολογούν (Thiessen 1993: 162). Υποστηριζόμενοι σε μια διαδικασία σκέψης και ανάληψης ευθύνης έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις στάσεις τους και τις εμπειρίες τους, ίσως και να κατανοήσουν τις πρώτες και να επεξεργαστούν τις δεύτερες (Boomer et al 1992: 18). Με αυτό τον τρόπο ίσως εκδηλώσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ό,τι θα μάθουν, εφόσον θα το έχουν κατά κάποιο τρόπο επιλέξει, οπότε θα αποκτήσει νόημα γι' αυτούς και η μαθησιακή διαδικασία (Boomer et al 1992: 16 & 184).

Η στάση βέβαια των μαθητών απέναντι στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης του ΑΠ δεν επιβεβαιώνει αρχικά την αισιοδοξία αυτών των μελετητών. Στο βιβλίο *Negotiating the Curriculum*, στην έκδοση του 1982, όπου παρατίθενται πολλά παραδείγματα ανάπτυξης ΑΠ από τους ίδιους τους μαθητές, η Gosgrone επισημαίνει ένα φάσμα αντιδράσεων απέναντι στην πρόσκληση για διαπραγμάτευση:

«Πρώτον υπάρχουν εκείνοι οι μαθητές που είναι ευγνώμονες και έκπληκτοι όταν συνειδητοποιήσουν ότι επιτέλους θα μπορέσουν να μάθουν με τον τρόπο που γνωρίζουν ότι μπορούν να μάθουν. ... Άλλοι μαθητές βλέπουν την προσφορά με καχυποψία, επειδή δεν πιστεύουν πραγματικά ότι θα το κάνω. Δεν με εμπιστεύονται. Εγκρίνουν τη στάση μου, αλλά η εμπειρία τους με δασκάλους που τους επιτρέπουν να αποφασίζουν μόνοι τους τι θα κάνουν δεν είναι μεγάλη. Νομίζουν ότι τους “δουλεύω”... Υπάρχουν και εκείνοι οι μαθητές που αποστρέφονται την ιδέα αυτή γιατί δεν καταλαβαίνουν πως θα μάθουν οτιδήποτε αν δεν τους πω εγώ ή οποιοσδήποτε άλλος τι πρέπει να κάνουν... Τέλος, υπάρχουν εκείνοι οι μαθητές που αντιδρούν με περιφρόνηση, Κατά την άποψή τους αποφεύγω τις ευθύνες μου

επειδή δεν δίνω στην τάξη μια συνταγή για μάθηση (ο δάσκαλος είναι ο ειδικός) και επιτρέπω στους μαθητές να βοηθάνε ο ένας τον άλλο (στο κάτω κάτω αυτό είναι αντιγραφή)» Cosgrove (1982 στο Grundy 2003 [1987]: 141-142).

iii. Οι μαθητές ως ερευνητές (δράσης): προς μια δραστική παρέμβαση

Ήδη από τη δεκαετία του '90 αρχίζει, στο πλαίσιο αρχικά του κινήματος του εκπαιδευτικού ερευνητή, να συγκροτείται η τάση των μαθητών ως ερευνητών δράσης (Atweh et al. 1998). Με βασικό επιχείρημα ότι οι μαθητές μπορούν και πρέπει να έχουν λόγο σε μια διαδικασία που τους αφορά (Rudduck & Flutter, 2004: 133–134) και υπό την επίνευση του αναδύμενου λόγου για την ανάδειξη της «φωνής των μαθητών» (Rudduck *et al.*, 1996) και την ενεργό ακρόαση αυτής της φωνής, προέκυψαν νέοι *ερευνητικοί λόγοι*. Στη βάση αυτών των λόγων σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν ερευνητικά προγράμματα, στα οποία οι μαθητές άρχισαν όχι μόνο να έχουν πιο ενεργό ρόλο αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις να αναλαμβάνουν και την ευθύνη της εκπαιδευτικής έρευνας. Γίνονται ουσιαστικά οι ίδιοι ερευνητές δράσης. Προτείνεται έτσι ένα ευρύ φάσμα τρόπων με τους οποίους οι μαθητές μπορούν είτε να οργανώνουν οι ίδιοι εκπαιδευτικές έρευνες δράσης, υποστηριζόμενοι απλώς από τους εκπαιδευτικούς, είτε, συνεργαζόμενοι μαζί τους, να συμμετέχουν ενεργά στις έρευνες δράσης των σχολείων τους ή/και των τάξεών τους. Στόχος και στις δύο περιπτώσεις είναι να προκύψουν πορίσματα, που αφενός θα τους επιτρέψουν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να επισημάνουν τους όρους που θεωρούνται απαραίτητοι ώστε τα σχολεία να υποστηρίξουν τέτοιες πρακτικές (Rudduck et al., 2003). Πρόκειται για περιπτώσεις που οι μαθητές δεν συμμετέχουν απλώς ως πληροφοριοδότες, αλλά και ως ερευνητές οι ίδιοι, με τους δασκάλους που είτε τους υποστηρίζουν και διευκολύνουν την ερευνητική διαδικασία είτε συνεργάζονται μαζί τους σε ένα κοινό ερευνητικό πρόγραμμα.

Οι Atweh και Burton (1995) περιγράφουν προγράμματα στα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετέχουν ως «ισότιμοι» συνεργάτες σε ερευνητικές ομάδες, που αποτελούνταν από πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς των σχολείων. Πιο πρόσφατα οι εκπαιδευτικές έρευνες δράσης που οργανώνονται από μαθητές έχουν πολλαπλασιαστεί και δεν είναι μόνο έρευνες μικρής κλίμακας μέσα στην τάξη, αλλά έρευνες που εκτείνονται σε πολλές σχολικές περιφέρειες και κοινότητες. Έρευνες μάλιστα, που έγιναν σε αυτό το πλαίσιο, κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Cooper & McIntyre 1996, Rudduck, Chaplain, & Wallace 1996) δείχνουν ότι το είδος των αλλαγών που προτείνουν οι μαθητές σε σημεία του ΑΠ, όταν τους ζητούν τη γνώμη τους, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Ευρήματα επίσης αυτών των ερευνών απέδειξαν ότι οι μαθητές μπόρεσαν να παρατηρήσουν και να διατυπώσουν αναλυτικά, διεισδυτικά και εποικοδομητικά σχόλια

(Rudduck et al. 1996: 85). Η Rudduck, ακαδημαϊκός με σημαντική συμβολή στη συγκρότηση αυτού του μαθητοκεντρικού ερευνητικού λόγου (Fielding 2007), πρότεινε «να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές για τη συμμετοχή τους, σε συμβουλευτικό/διαβουλευτικό επίπεδο τουλάχιστον, στα πλαίσια του Εθνικού ΑΠ» (Rudduck & Flutter, 2004: 84).

Η τάση αυτή, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, μετεξελίχθηκε και πήρε μια πιο οργανωμένη μορφή μέσα από την κίνηση «οι μαθητές ερευνητές» (Hadfield & Haw 2001), μια ερευνητική πρωτοβουλία, κατά την οποία

«οι ίδιοι οι μαθητές προσδιόρισαν τα θέματα που θεωρούν ως σημαντικά με βάση την καθημερινή τους εμπειρία από τη σχολική φοίτηση και, με τη στήριξη του προσωπικού, που αναλαμβάνει περισσότερο διευκολυντικούς ρόλους, συγκεντρώνουν στοιχεία, κάνουν διασυνδέσεις, αποτιμήσεις και προτείνουν αλλαγές στους συμμαθητές τους, στο προσωπικό και με στην πολιτική διοίκηση του σχολείου» (Fielding 2001: 125).

Οι Rubin και Jones (2007) δίνουν μια συνολική εικόνα της εξέλιξης αυτής της τάσης επισημαίνοντας τα σημαντικά οφέλη για τους μαθητές, τα σχολεία και τις κοινότητες των οποίων οι μαθητές αυτοί είναι μέλη:

- ανάπτυξη σημαντικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων,
- εξοικείωση με ερευνητικές μεθόδους,
- ενίσχυση μαθητών από μη ευνοημένα περιβάλλοντα,
- ενδυνάμωση και παρώθηση για ενεργό συμμετοχή σε σχολεία και κοινότητες,
- πρόσβαση σε κριτικές δεξιότητες,
- ανάπτυξη πολιτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, πολιτικής ταυτότητας....

Και είναι σημαντικό ότι σταδιακά ο ρόλος των μαθητών άρχισε να διαφοροποιείται. Στις περισσότερες από τις περιγραφόμενες έρευνες οι μαθητές ήταν ή συνερευνητές, είτε ερευνητές οι ίδιοι. Αυτό σημαίνει ότι είτε συνεργάζονταν με τους διδάσκοντες είτε με τους συμμαθητές τους, αποτελώντας μια ξεχωριστή ομάδα, καθόριζαν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία. Έτσι δεν αποτελούσαν απλώς αντικείμενο της έρευνας αλλά γίνονταν, υποστηρίζει ο Fielding, οι ίδιοι οι δράστες του μετασχηματισμού τους (Fielding 2004: 306). Κάτι τέτοιο σημαίνει όχι μόνο αναβάθμιση του ρόλου τους αλλά την σταδιακή συγκρότηση μιας εναλλακτικής ερευνητικής πρακτικής που μπορεί να συμβάλει σε μια εναλλακτική επίσης ανάπτυξη ΑΠ.

Έστω και εάν λίγες είναι οι έρευνες που αφορούν άμεσα το ΑΠ, τα περισσότερα ζητήματα που διερευνούσαν αφορούσαν μεθόδους διδασκαλίας ή θέματα περιεχομένου, στοιχεία ουσιαστικά ΑΠ. Πάντως υποστηρίζεται ότι η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης ΑΠ, στο πλαίσιο ενός ερευνητικού Προγράμματος με παρεμβατική συμμετοχή των μαθητών - ή και υπό το συντονισμό

τους – συνέβαλε σημαντικά όχι μόνο στη συνειδητοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών αλλά επέδρασε θετικά και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές πρόσφεραν πολλά στοιχεία που καθόρισαν ουσιαστικά την ίδια τη διαδικασία της μάθησης, τους τύπους αξιολόγησής τους, ακόμη και την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων (Bovill et al. 2009).

Υποστηρίχθηκε επίσης ότι ο λόγος της φωνής των μαθητών αποτελεί ένα νέο έναυσμα όχι μόνο για την ανάπτυξη του ΑΠ αλλά και για την εκπαίδευση στο σύνολό της, καθώς βασίζεται στην αρχή της δημοκρατικής λειτουργίας των σχολείων, που μπορεί να οδηγήσει και στη διεύρυνση των δημοκρατικών δομών της κοινωνίας ευρύτερα. *«Κινούμαστε από μια ευκρινή, συχνά ταξική, και φυλετική μειονότητα σε μια διαφορετική πραγματικότητα στην οποία ο ατομικιστικός καταναλωτισμός εκτοπίζεται από τη συνεταιριστική αντιπροσωπεία που είναι θεμελιώδης για την ανανέωση των σχολείων μας και τη μετατροπή τους κοινότητες μάθησης μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία»* (Rudduck & Fielding, 2006: 229). Η δημοκρατική αυτή πρακτική προκύπτει από την αλλαγή του παραδείγματος όχι μόνο ως προς το ρόλο των μαθητών αλλά και ευρύτερα την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης.

«Υιοθετώντας αυτή την εκδοχή «της φωνής των μαθητών», το σχολείο γίνεται κοινότητα των συμμετεχόντων που δεσμεύονται στην κοινή προσπάθεια εκμάθησης. Ομοίως, όπου «η φωνή μαθητών» εισακούεται, η μάθηση θεωρείται μια πιο ολιστική διαδικασία με ευρείς στόχους και όχι μια πρόοδος που προκύπτει από την γραμμική ακολουθία σχεδίων και την επίτευξη προκαθορισμένων λεπτομερώς στόχων»

(Flutter & Rudduck, 2004: 135)

Η μετάβαση βέβαια από τον μαθητή-μηχανή, που ανταποκρίνεται με ακρίβεια στο λεπτομερειακό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο μαθητή υποκείμενο, που επιθυμεί να αναλάβει την ευθύνη να οικοδομήσει και να νοηματοδοτήσει με ένα προσωπικό τρόπο τη γνώση δεν γίνεται ούτε αυτόματα ούτε άμεσα. Χαρακτηριστικά τα όσα αναφέρει ο Felten σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στην πρόσκληση για ενεργό ανάμειξη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«Ο χρόνος είναι απολύτως ουσιαστικός στη διαδικασία ενδυνάμωσης. Έχουμε διαπιστώσει ότι παίρνει συχνά αρκετό χρόνο για τους μαθητές να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη ή - και τη γλώσσα - για να εκφράσουν με σαφήνεια τις παιδαγωγικές τους ιδέες. Πολλοί φαίνονται καταρχάς να μην πιστεύουν ότι θα τους πάρουμε σοβαρά. Στις περισσότερες περιπτώσεις κοιού σχεδιασμού ΑΠ, φτάνει μια στιγμή που συνειδητοποιούν ξαφνικά οι μαθητές ότι η φωνή τους ακούγεται. Έχουμε αρχίσει να δημιουργούμε το σχεδιασμό [...] όταν οι μαθητές λαμβάνουν μια σημαντική απόφαση, όπως η επιλογή του εγχειριδίου. Αυτή η στιγμή αλλάζει

χαρακτηριστικά τη δυναμική της ομάδας, κάνοντας τους μαθητές ενεργούς συμμετοχούς και προβάλλοντας ταυτόχρονα στο σχολείο την αξία της φωνής των μαθητών» (Felten in Bovill et al, 2009: 88).

Απαραίτητη λοιπόν θεωρείται μια σταδιακή εξοικείωση, η οποία, όπως επισημαίνεται, πρέπει να συνοδεύεται και από αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Αρχικά γιατί η πρόσκληση για συμμετοχή και ανάληψη ευθυνών μπορεί να προκαλέσει αισθήματα ανασφάλειας και επομένως και την αντίσταση των μαθητών (Rudduck, 1991: 57). Επιπλέον όταν το σχολείο στο σύνολό του συνεχίζει να λειτουργεί στη βάση των νεωτερικών αρχών της πρόβλεψης, του ελέγχου και της αντικειμενικότητας, μόνο προσκόμματα μπορεί να δημιουργήσει στην προοπτική αναβάθμισης του ρόλου των μαθητών. Οι νέοι λοιπόν ερμηνευτικοί ή κριτικοί – και στην ουσία αντιθετικιστικοί προσανατολισμοί - δεν μπορούν παρά μόνο σταδιακά και υπό προϋποθέσεις να αναπτυχθούν.

iv. Ο κριτικός προσανατολισμός: ενδυνάμωση των μαθητών στην προοπτική ανάδειξης της φωνής τους

Σε αυτό το πλαίσιο η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει έναν πιο ριζοσπαστικό προσανατολισμό. Βασική αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η ενδυνάμωση των μαθητών μέσω εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών με στόχο το μετασχηματισμό τόσο του εαυτού όσο και της ευρύτερης κοινότητας στην προοπτική μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Πρώτος ο Freire πρόβαλε τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και την απελευθερωτική εκπαίδευση ως εναλλακτική στην λογική της αποταμιευτικής εκπαίδευσης³ και της μετάδοσης προ-επιλεγμένης γνώσης (Φρέιρε 1977 [1970]: 77-97). Έτσι ο κόσμος των υποκειμένων (διδάσκοντες) και των αντικειμένων (μαθητές) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προσδιοριζόταν από μια ιεραρχική και εξουσιαστική σχέση μπορούσε, κατά τον Freire, να μετασχηματιστεί σε ένα κόσμο υποκειμένων (διδάσκοντες και μαθητές), που συλλογικά διερευνούν τρόπους για να αλλάξουν το περιβάλλον τους.

Η αναβάθμιση αυτή του ρόλου των εκπαιδευομένων, που στηριζόταν στη βαθειά πεποίθηση του Freire για τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου των εκπαιδευομένων στην ανάπτυξη του ΑΠ, οδηγούσε σε μια εναλλακτική προοπτική. Η διαδικασία του σχεδιασμού του ΑΠ δεν μπορούσε να γίνεται ερήμην των ανθρώπων στους οποίους απευθυνόταν (Γρόλλιος 2005: 239). Ένας κοινός σχεδιασμός αποτελεί επομένως το ζητούμενο σε ένα τέτοιο προσανατολισμό. Ένας σχεδιασμός που μπορεί να βασισθεί σε ένα διάλογο, κατά τον οποίο *«ο δάσκαλος-των-μαθητών και οι μαθητές-του-δασκάλου παύουν να υπάρχουν και αναδύεται μια νέα σχέση: του δασκάλου-μαθητή με τους μαθητές-*

³ Σύμφωνα με την αποταμιευτική, ή αλλιώς τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης *«η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου [...] η γνώση είναι ένα δώρο που το χαρίζουν όσοι θεωρούν τον εαυτό τους κάτοχο γνώσεων, σε όσους αυτοί θεωρούν αδαείς»* (Φρέιρε 1977 [1970]: 78, 79).

δασκάλους. *Ο δάσκαλος δεν είναι πια εκείνος-που-διδάσκει αλλά εκείνος που και ο ίδιος διδάσκεται στον διάλογο με τους μαθητές οι οποίοι με τη σειρά τους ενώ διδάσκονται ταυτόχρονα διδάσκουν»* (Φρέιρε 1977 [1970]: 89).

Το Διεπιστημονικό Σχέδιο Εργασίας (Interdisciplinary Project), που ο Freire ανέπτυξε (Γρόλλιος 2005: 202-210), αποτελεί παράδειγμα μιας τέτοιας προοπτικής. Σε ένα πραγματικά μαθητοκεντρικό πλαίσιο η πρακτική αναπτύσσεται με βάση τις εμπειρίες των μαθητών. Τελικός σκοπός ήταν μια δημοκρατική σχολική τάξη όπου δάσκαλοι και μαθητές συνδέονται στενά σε μια διαδικασία συλλογικής κατασκευής νέας γνώσης η οποία αντλείται τόσο από λαϊκές όσο και από τυπικές πηγές. Μια τέτοια ωστόσο μεταστροφή σήμαινε απαραίτητως αφενός αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους και το ρόλο τους και αφετέρου αναμόρφωση της ίδιας της διαδικασίας κατάκτησης της γνώσης. Μέσο αυτής της μεταστροφής μπορούσε για τον Freire να είναι ο διάλογος των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ένας ευέλικτος σχεδιασμός, που θα επέτρεπε την αναμόρφωση στην πράξη, κατά την εξέλιξη ήδη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη συμμετοχή όλων (Γρόλλιος 2004: 201).

Η ενεργός έτσι συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη μέσω της δυνατότητας που τους παρέχεται να εκφράσουν τη φωνή τους αποτέλεσε στη συνέχεια βασική αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική αποκαλύπτει πώς αποκλείονται οι φωνές κάποιων μαθητών και προβάλλοντας μια γλώσσα δυνατότητας αναζητά τρόπους ανάδειξης αυτών των φωνών. Για την Κριτική Παιδαγωγική *«μια θεωρία της “φωνής” δηλώνει τις κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές που παρέχουν στους μαθητές την εμπειρία, τη γλώσσα, τις ιστορίες που κατασκευάζουν τις θέσεις που χρησιμοποιούν για να δώσουν το νόημα στις ζωές τους»* (Giroux 1991: 100). Οι Aronowitz και Giroux στη «θεωρία της αντίστασης» (1993: 9) εισηγούνται ένα σχεδιασμό ΑΠ που θεμελιώνεται στην κουλτούρα της σχολικής τάξης, τις γνώσεις των μαθητών και τις κοινωνικές πρακτικές που επικυρώνουν τις εμπειρίες των μαθητών. Δίνοντας δηλαδή χώρο στους μαθητές να κινηθούν με βάση τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες, το θεσμικό πλαίσιο λαμβάνει υπόψη του το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τους επιτρέπει να αρθρώσουν τη φωνή τους. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι μόνο να εκφράσουν τις εμπειρίες τους αλλά και να τις διερευνήσουν κριτικά στην προοπτική της κριτικής συνειδητοποίησης και της ενδυνάμωσης.

Οι φωνές των μαθητών βέβαια αποτελούν έκφραση ενός κοινωνικού εαυτού, που δημιουργείται και διαμορφώνεται μέσα σε μια πληθώρα διαφορετικών κοινωνικών συμφραζομένων. Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι οι φωνές αυτές διαμορφώνονται μέσα σε μια καταπιεστική κοινωνία, η οποία προβάλλει προνομιακά και νομιμοποιεί τα νοήματα και τις αξίες κάποιων ομάδων, υπονομεύοντας τα αντίστοιχα άλλων. Ο στόχος αυτής της κοινωνικής πρακτικής είναι να επιβληθεί μια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία και να περιθωριοποιηθεί

οποιαδήποτε άλλη. Έτσι οι φωνές των μαθητών, καθώς προκύπτουν εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου, όπου αναπτύσσονται πολλοί και διαφορετικοί και μάλιστα αντικρουόμενοι λόγοι, ενέχουν αντιφάσεις. Γι' αυτό και στόχος των κριτικών παιδαγωγών δεν είναι μόνο να εκφραστούν αυτές οι φωνές στη σχολική τάξη αλλά και να διερευνηθούν κριτικά. Να αναδειχθούν οι κατασκευασμένες μορφές κατανόησης και οι αντιφάσεις που τις διακρίνουν. Ο Giroux συνοψίζει αυτή την στοχαστικο-κριτική πρακτική:

«Η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής που παίρνει υπόψη της την έννοια της φωνής των μαθητών σημαίνει ανάπτυξη μιας κριτικά καταφατικής γλώσσας, που επεξεργάζεται τις εμπειρίες που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη ταυτόχρονα μαζί με αυτές και σχετικά με αυτές. Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνουμε υπόψη μας τις γλωσσικές μορφές, τους τρόπους τεκμηρίωσης, τις διαθέσεις, και τις ιστορίες που δίνουν στους μαθητές μια ενεργό φωνή στον ορισμό του κόσμου. Αυτό επίσης σημαίνει επεξεργασία των εμπειριών τέτοιων μαθητών με στόχο να τους κάνει να διερευνήσουν και τις δυνάμεις τους και τις αδυναμίες τους». (1991: 104)

Η προτεινόμενη επίσης, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, συνοριακή παιδαγωγική (border pedagogy) (Giroux 2010 [1988]: 252-278), που επικυρώνει αφενός τις φωνές που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές και αφετέρου εμπεριέχει «τη συλλογική εμπλοκή μαζί με άλλους σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που βοηθά να ανασυντεθούν τα όρια και να γραφτούν εκ νέου οι πολύπλοκες αφηγήσεις που συγκροτούν τη ζωή ενός ανθρώπου» (Giroux 2010 [1988]: 273), κινείται σε ένα τέτοιο προσανατολισμό. Γιατί σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο οι μαθητές αναζητούν, βρίσκουν και συνειδητοποιούν τη φωνή τους, παράλληλα με τη φωνή των άλλων. Αντιλαμβάνονται έτσι ότι οι αφηγήσεις τους είναι ενσωματωμένες σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές αφηγήσεις (Giroux 1992: 80). Μια τέτοια διαδικασία δεν δυναμώνει απλώς τη φωνή τους, αλλά τους βοηθά να την προσεγγίσουν κριτικά, να διερευνήσουν τις πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους που την επηρεάζουν και γιατί όχι να την διευρύνουν και να την αναμορφώσουν. «Αυτό σημαίνει να προσφέρουν στους μαθητές τη γνώση και τις κοινωνικές σχέσεις που τους ενδυναμώνει να διαβάσουν κριτικά όχι μόνο πώς τα πολιτισμικά κείμενα ορίζονται από διάφορους λόγους και τους κώδικές τους, αλλά επίσης πώς τέτοια κείμενα εκφράζουν και αναπαριστούν διάφορα ιδεολογικά συμφέροντα» (Giroux 1992: 133). Στόχος λοιπόν είναι η συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού και παράλληλα πολιτικού προγράμματος γύρω από το οποίο μπορούν να οργανωθούν οι μαθητές.

Τη δύναμη αυτής της συνοριακής παιδαγωγικής αναδεικνύει ο McBeath κατά την περιγραφή ενός φυσικού και διανοητικού ταξιδιού πέρα από τα όρια της τάξης, του πολιτισμού, του σπιτιού και της σχολικής εκμάθησης, το οποίο έγινε στο πλαίσιο ενός Προγράμματος με τον τίτλο «Ένα σχολείο που μαθαίνει»

«Ήταν μέσω αυτών των εμπειριών που οι μαθητές του «Learning School» κατάφεραν να στοχαστούν σχετικά με τη διαμορφωτική εμπειρία τους και το βαθμό στον οποίο η σχολική τους εκπαίδευση είχε επιτρέψει στη φωνή τους να ακουστεί και, υπό μια βαθύτερη έννοια, να κατανοήσουν τι θα μπορούσε να σημαίνει η φωνή τους ποια αίσθηση του εαυτού εξέφρασε. Μέσω της άρθρωσης των εσωτερικών φωνών τους, στις βιογραφίες τους, καταλαβαίνουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι ταυτότητες διαμορφώνονται και ανασχηματίζονται καθώς ταξιδεύουν μεταξύ του σπιτιού και της τάξης και ανάμεσα στις κουλτούρες. Είναι σε αυτή τη «διασταύρωση των συνόρων» (Giroux, το 1992) που αρχίζουμε να κατανοούμε κάπως την ταυτότητα ως διαδικασία περισσότερο και όχι ως οντότητα, καθώς με κάθε νέα πρόκληση στη αντίληψη τους για τον κόσμο αυτοί οι νέοι βρίσκουν νέες έννοιες και τις νέες εκδοχές του εαυτού».

Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το ΑΠ σε αυτό το στοχαστοκριτικό πλαίσιο, όπου η μαθησιακή διαδικασία είναι το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης εκπαιδευτικού και μαθητών, αναγνωρίζοντας κοινή και αμοιβαία εξουσία και στους δυο (Shor, 1992: 16), τους επιτρέπει να υπερβούν τα θεσμικά εμπόδια, τα οποία λειτουργούν ενάντια σε μια απελευθερωτική οπτική που θέλει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη ΑΠ. Βασική προϋπόθεση ο οργανωμένος διάλογος ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, *«που μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση και των δύο στην προοπτική της ριζικής αναδιάρθρωσης του σχολικού συστήματος, το οποίο σε αυτή τη φάση βασίζεται στις καθοδηγούμενες από την αγορά αρχές της εντεινόμενης διαφοροποίησης, της στρωματοποίησης, της ιεραρχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού»* (Ghail, 1992: 231).

Γιατί έτσι οι μαθητές δεν γίνονται απλώς ενεργοί στην κατασκευή της γνώσης τους, αλλά στοχάζονται κριτικά σχετικά με την αδικία και την κοινωνική ανισότητα. Έτσι προσεγγίζουν κριτικά και τη γνώση που υπάρχει πέρα από την άμεση εμπειρία τους με στόχο να διευρυνθεί η κατανόησή τους σχετικά με τον κόσμο, και τις δυνατότητες να αλλάξουν τις φυσικοποιημένες αντιλήψεις για τον τρόπο που ζουν (McLaren, 1989: 186). Στόχος είναι η δέσμευση σε έναν αγώνα για αναδιανομή της εξουσίας όχι μόνο μέσα στην τάξη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά ευρύτερα στην κοινωνία (Cook Sather 2002: 5).

Ο Kincheloe συνοψίζει με ενάργεια (2007: 771-772) τα οφέλη που αποκόμισαν όσοι συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα, στο οποίο οι μαθητές παρενέβησαν δραστικά μέσω έρευνας σε μια προσπάθεια συνειδητοποίησης αλλά και ανάδειξης της φωνής τους στην προοπτική της ευρύτερης κοινωνικής αλλαγής:

- Παραγωγή γνώσης με νόημα, ως απόρροια της αξιοποίησης των ατύπων γνώσεων των μαθητών στο ΑΠ.

- Παραγωγή γνώσης, που δεν ελέγχεται από πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές ελίτ αλλά από τους ίδιους τους μαθητές που αναγνωρίζονται ως αξιόλογοι παραγωγοί γνώσης.
- Αμφισβήτηση κανονιστικών μορφών εκπαίδευσης, μέσω της ενεργού εμπλοκής των μαθητών τόσο στην παραγωγή της γνώσης όσο και στην κριτική και την αποφυσικοποίηση της κυρίαρχης γνώσης
- Συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των τρόπων με τους οποίους οι κυρίαρχες ομάδες κατασκευάζουν τη γνώση και την καθιστούν επίσημη μέσα από την εκπαίδευση
- Ανάπτυξη νέων μορφών μετα-μάθησης, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης που διευκολύνουν τη γνωστική και διανοητική τους ανάπτυξη
- Εξοπλισμός των μαθητών με κριτικό προσανατολισμό μέσα από διαδικασίες αυτοσυνειδησίας και διαμόρφωσης υποκειμενικότητων.

Και ο Kincheloe καταλήγει ότι «η έρευνα των μαθητών είναι μια βαθιά πρακτική δραστηριότητα, που βοηθά τους κριτικούς εκπαιδευτικούς να μεταβούν από το “τι συμβαίνει” στο “τι θα μπορούσε να γίνει». Σε έναν αλλοτριωμένο, νεοαποικιακό και ηγεμονικό χώρο μια τέτοια προσπάθεια δεν ήταν ποτέ πιο δύσκολη αλλά και πιο ενδιαφέρουσα» (2007: 772).

III. Κριτική

Η κριτική ωστόσο που ασκείται σε αυτές τις τάσεις αναφέρεται στα ακόλουθα ζητήματα:

- Η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία στην προοπτική του σχεδιασμού του ΑΠ.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι πρόκειται ουσιαστικά για συμβολική συμμετοχή, εφόσον ο ουσιαστικός χειρισμός ανήκει στον εκπαιδευτικό ή στον εξωτερικό ερευνητή. Η συμμετοχή των μαθητών στη συλλογή δεδομένων ή στη σύνταξη αναφορών, δεν μπορούν να θεωρηθούν «γνήσιες» ερευνητικές δραστηριότητες, δεδομένου ότι η γνώση που προσφέρουν δεν αποτελεί τελικά βάση για λήψη αποφάσεων ή για επίλυση πραγματικών προβλημάτων (Atweh, 2003). Η ισότιμη συμμετοχή στο σχεδιασμό ΑΠ και στην διερεύνηση της ανάπτυξης του στην προοπτική της διαμορφωτικής αξιολόγησης προϋποθέτει την αλλαγή στις σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή. Πολλοί ωστόσο μελετητές (Bovill, C., Morss, K. & Bulley, C.J. 2009) αναφέρονται στην άρνηση των εκπαιδευτικών να παραχωρήσουν τα προνόμιά τους, οπότε και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εξουσιαστική παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε αυτό το σημείο, συνειδητή ή μη,

μπορεί να αποβεί καθοριστική και να προσδώσει συγκεκριμένο προσανατολισμό στα αιτήματα και στις προτάσεις των μαθητών (Fielding, 2004: 306–307).

- Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας και συμμετοχής στα σχολεία.

Η ατομικιστική και ανταγωνιστική οργάνωση των σχολείων, όπου οι μαθητές κατηγοριοποιούνται με κριτήριο τη σχολική νόρμα, δεν μπορεί να υποστηρίξει μια διαδικασία διαβούλευσης και συμμετοχής (Shultz & Cook-Sather, 2001: 3–4). Ο ηγεμονικός επίσης λόγος για πλήρη έλεγχο της γνώσης (Kinceloe 2007) σε συνδυασμό με το αίτημα για άμεση αποτελεσματικότητα και λογοδοσία μέσα από μετρήσιμους δείκτες απόδοσης, που είναι κυρίαρχος στη σχολική πρακτική και προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα αιτήματα των ομάδων πίεσης, δεν συνάδει με την πρακτική της συμμετοχής και της συνεργασίας στην ανάπτυξη του ΑΠ (Frost 2008: 360). Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανό να διστάσουν να αντιταχθούν σε αυτό το λόγο στην προσπάθειά τους να επιτρέψουν να αναδυθεί η φωνή των μαθητών σε έναν πράγματι ανατρεπτικό προσανατολισμό ανάπτυξης ΑΠ (Taylor & Robinson 2009: 167). Κυρίως όμως λείπει παντελώς από τα σχολεία μια κουλτούρα συνεργασίας, καθώς αυτά κυριαρχούνται από σχέσεις εξουσίας, στο πλαίσιο των οποίων δεν υπάρχει δυνατότητα στοχασμού και αναθεώρησης. Γιατί, όπως αναφέρει η Cook-Sather *«το να ακούς δεν σημαίνει να εκτελείς αυτά που σου λένε, αλλά να είσαι ανοικτός στην αναθεώρηση, τόσο στο επίπεδο της σκέψης όσο και σε αυτό της πράξης. Σημαίνει, τουλάχιστον, πρόθεση διαπραγμάτευσης»* (2002: 5).

- Η γνησιότητα της φωνής των μαθητών.

Αμφισβητείται, σε ένα κριτικό και μετανεωτερικό επιστημολογικό πλαίσιο, η γνησιότητα αυτής της φωνής. Ο Shor έχει επισημάνει ήδη από τη δεκαετία του '90 ότι *«αν δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα που είναι επαρκώς και συνειδητά πολιτικό και κριτικό, πρέπει να αντισταθούμε στον πειρασμό να αποθεώσουμε τις φωνές των μαθητών»* επειδή *«είναι πιθανό να είναι βαθιά εμποτισμένες με κατεστημένες αξίες»* (Shor στο Cook-Sather 2002: 7). Τίθεται έτσι υπό αμφισβήτηση η αυθεντικότητα αυτών των φωνών σε ένα δεδομένο κανονιστικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο προκύπτουν και οι όποιες εμπειρίες τους (Mannion 2007: 406). Και τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι σε ποιο βαθμό δίνεται πραγματικά η δυνατότητα στους μαθητές να στοχαστούν κριτικά σχετικά με τις απόψεις που εκφράζουν και με ποιος τρόπο τελικά διασφαλίζεται το απαραίτητο στοχαστικό και αναστοχαστικό κλίμα εντός του σχολείου και της τάξης (Hadfield & Haw 2001).

- Ισότητα ευκαιριών στην έκφραση για όλες τις φωνές.

Αρκετοί μελετητές αναφέρονται στη συνθετότητα της δυναμικής της τάξης και στη δυσκολία να δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης με ενεργούς συμμετόχους όλους τους μαθητές. Ο

δημοκρατικός διάλογος είναι επίσης μια απαιτητική διαδικασία, καθώς η σχολική τάξη, ακόμη και σε αυτή ανατρεπτική της εκδοχή, δεν αποτελεί ένα ασφαλές δημοκρατικό πλαίσιο. Οι φωνές των μαθητών είναι πολλές και κάποιες, ιδιαίτερα οι εναλλακτικές, παραμένουν περιθωριοποιημένες, ακόμη και σε ένα πλαίσιο αναδιανομής της εξουσίας. Γιατί οι κυρίαρχες φωνές είναι αυτές που θα επικρατήσουν. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τους την προσπάθεια θα προσκρούσουν στα όρια αυτού που είναι ρητό και πραγματοποιήσιμο σε εκείνο το συγκεκριμένο πλαίσιο. Για παράδειγμα εξετάζοντας την ερώτηση της Orner «Ποια συμφέροντα υπηρετούνται όταν οι μαθητές μιλούν;», οι Alverman et al. (1997) επισημαίνουν με βάση την εμπειρία τους από την τάξη ότι δεν είναι εύκολο να ανατρέψεις τις πρακτικές λόγου που αναπαράγουν τα στερεότυπα των φύλλων μέσα στην τάξη (Cook-Sather 2002: 6).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το ΑΠ (Bovill et al. 2009: 24-25). Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως με βάση την εμπειρία τους μια πολύ συγκεκριμένη αντίληψη για το ΑΠ, την κυρίαρχη αντίληψη του δεδομένου πακέτου υλικού προς μετάδοση. Έστω και εάν είναι πρόθυμοι να σχολιάσουν την όποια επιλογή του ΑΠ, είτε αυτή αφορά το περιεχόμενο είτε τη μέθοδο, δεν έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν άλλη εκδοχή, καθώς δεν έχουν συνήθως αίσθηση των εναλλακτικών τρόπων δόμησης και ανάπτυξης ή οικοδόμησης της γνώσης και των διαφορετικών αξιών που απηχεί κάθε επιλογή (Rudduck & Flutter 2000: 75).

IV. Επίλογος

Η κριτική βέβαια που ασκείται σχετίζεται κυρίως με το νεωτερικό περιβάλλον και τους περιορισμούς που επιβάλλει, καθώς και με την αδυναμία των υποκειμένων που παρεμβαίνουν σε αυτή τη διαδικασία να υπερβούν την επιβαλλόμενη νεωτερική προσέγγιση. Αρκετοί στοχαστές, που προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από μια μετανεωτερική επιστημολογική ματιά, εστιάζουν την κριτική τους κυρίως στους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται, προβάλλεται και νομιμοποιείται αυτή φωνή.

Όλες αυτές οι επιφυλάξεις βέβαια δεν σημαίνουν απόρριψη του νέου μαθητοκεντρικού λόγου και της φωνής των μαθητών. Σημαίνει όμως λιγότερο ενθουσιασμό και περισσότερη περίσκεψη στοχαστική και αυτοδιερευνητική από τους εκπαιδευτικούς κατά την προσπάθειά τους να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους αναδιανέμοντας την εξουσία στην τάξη. Και όπως επισημαίνει η Cook-Sather αυτοί οι προβληματισμοί έχουν δύο σημαντικές συνεισφορές στην ανάδειξη του λόγου για τη φωνή των μαθητών.

«Ο πρώτος είναι ότι όλοι περιλαμβάνουν τις προοπτικές των μαθητών στις ευρύτερες συζητήσεις για την [εκπαιδευτική] πολιτική και την πρακτική διαμόρφωση [της

εκπαιδευτικής διαδικασίας], συζητήσεις από τις οποίες οι μαθητές αποκλείονται γενικά, αλλά οι οποίες καθορίζουν τις ζωές τους στο σχολείο. Ο δεύτερος είναι ότι πολλοί από αυτούς [τους προβληματισμούς] καθιστούν ορατές τις δυσκολίες και τις αντιφάσεις καθώς επίσης και τα φωτεινά σημεία που προκύπτουν σε μια τέτοια επαναδιαμόρφωση των συζητήσεων για την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πρακτική».

(Cook-Sather 2002: 7)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alverman, D., Commeyras, M., Young, J., Randall, S., & Hinson, D. (1997). Interrupting gendered discursive practices in classroom talk about texts: Easy to think about, difficult to do, *Journal of Literacy Research*, 29, 73–104.
- Atweh, B., Christensen, C. & Dornan, L. (1998). Students as Action Researchers. Partnerships for social justice. In Atweh, B., Kemmis, St. & Weeks, P. (eds). *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*, London and New York: Routledge, σσ. 114-136.
- Atweh, B., Burton, L. (1995). Students as Researchers: rationale and critique, *British Educational Research Journal*, 21: 5, 561-575.
- Atweh, B. (2003). On PAR with young people: learnings from the SARUA project, *Educational Action Research*, 11: 1, 23-40.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). *Education Still Under Siege*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*, New York: Houghton Mifflin.
- Boomer, G., N. Lester, C. Onore & J. Cook, (eds.) (1992). *Negotiating the curriculum, educational for the 21st century*. London: The Falmer Press.
- Bovill, C., Morss, K. & Bulley, C.J. (2009). Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review, *Pedagogic Research in Maximising Education*, 3: 2, 17-26.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Cooper, P. & McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: Teachers' and pupils' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: towards trust, dialogue and change in education, *Educational Researcher*, 31: 4, 3–14.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change, *Journal of Educational Change*, 2: 3, 123-141.
- Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal*, 30: 2, 295-311.
- Fielding, M. (2007) 'Jean Rudduck (1937-2007) 'Carving a new order of experience': a preliminary appreciation of the work of Jean Rudduck in the field of student voice', *Educational Action Research*, 15: 3, 323 — 336.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools?*. London: Routledge Falmer.
- Φρέιρε, Π. (1977) [1970]. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός, Κέδρος: Αθήνα.

- Frost, R. (2008). Developing student participation, research and leadership: the HCD Student Partnership, *School Leadership & Management*, 28: 4, 353 — 368.
- Ghail, M.M.A. (1992). Students Perspectives on Curriculum Innovation and Change in an English Secondary School: an empirical study, *British Educational Research Journal*, 18: 3, 221-234.
- Giroux, H. (1991). Cultural politics, reading formations, and the role of teachers as public intellectuals. In S. Aronowitz and H. Giroux (eds), *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 87 - 113.
- Giroux, H.A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2010) [1988]. Συνοριακή Παιδαγωγική στην εποχή του Μεταμοντερνισμού, μετ. Β. Παππή. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg, 252-278.
- Grundy, Sh. (2003) [1987]. *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*, μετ. Ε. Γεωργιάδη, Αθήνα: Σαββάλας.
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση, Ανοιχτό σχολείο, Εναλλακτικό σχολείο, Σχολείο της κοινωνίας, Σχολείο του Reggio*, εισαγ. & επιμ. Κ. Χρυσοφίδης, μετ. Ε. Νούσια, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Hadfield, M, Haw, K. (2001). 'Voice', young people and action research, *Educational Action Research*, 9: 3, 485 — 502.
- Katsarou, E. (2008). Students research and modify teaching and their perceptions of a subject: a students as co-researchers approach, *Action Research Expeditions*, available on line: <http://www.montana.edu/arexpeditions/articleviewer.php>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds) (1988³). *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press, 21-28.
- Kincheloe, J.L. (2007). Clarifying the Purpose of Engaging Students as Researchers. In Thiessen, D. & Cook-Sather, A. (Eds). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary Schools*, The Netherlands: Springer, 745-774.
- Mannion, Gr. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children's participation needs reframing, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28: 3, 405-420.
- McBeath J. (2001) . Το σχολείο που μαθαίνει, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο, 157-166.
- McBeath J. (2006). Finding a voice, finding self, *Educational Review*, 58: 2, 195-207.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York: Longman.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rubin B. C., Jones M. (2007) Leaders Student Action Research: Reaping the Benefits for Students and School *NASSP Bulletin*, 91, 363-378.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*, Philadelphia: Open University Press.
- Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton.
- Rudduck, J., Demetriou, H. & Pedder, D. (2003) Student perspectives and teacher practices: the transformative potential, *McGill Journal of Education*, 38(2), 274–287.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000) Pupil participation and pupil perspective: Carving a new order of experience. *Cambridge Journal Of Education*. 30(1), 75-89.

- Rudduck, J. & Flutter, J. (2004) *How to improve your school: giving students a voice*, London: Continuum Press.
- Rudduck, J. & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity, *Educational Review*, 58(2), 219–231.
- Rudduck, J. (2007) Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds) *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, Dordrecht: Springer), 587–610.
- Schwab, J.J. (1997)[1969]. The Practical: A Language for Curriculum. In Flinders, D.J. & Thornton, S.J. (eds). *The Curriculum Studies Reader*, New York & London: Routledge, 101-115.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996). When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy. Chicago: University of Chicago Press.
- Shultz, J., Cook-Sather, A. (eds). (2001). *In our own words: Students' perspectives on school*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sproston, C. (2008). When students negotiate: an action research case study of a Year 8 English class in a secondary college in Victoria, Australia, *Educational Action Research*, 16: 2, 187 — 208.
- Stenhouse, L. (2000) [1975]. *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, μετ. Αθ. Τσαπέλης, Αθήνα: Σαββάλας.
- Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and practice*, New York: Harcourt Brace and World.
- Taylor, C. & Robinson, C. (2009). Student voice: theorising power and participation, *Pedagogy, Culture & Society*, 17: 2, 161 — 175.
- Thiessen, D. (1993). “Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών που Βασίζεται στην Αίθουσα Διδασκαλίας» στο Hargreaves A. & Fullan M.G. (eds.), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκης, 139-174.
- Tsafos, V. (2009). Teacher-student negotiation in an action research project, *Educational Action Research*, 17: 2, 197 — 211.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Βρεττός, Γ. & Κωνσταντίνου, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσ/νίκη: Art of the Text.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010) (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2004). Στοιχεία της συμβολής του Paulo Freire στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος. Στο Μπαγάκης, Γ. (επ.). *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 198-204.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
- Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα: το Παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*, αδημοσ. διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπ. Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη Διδασκαλία στην Έρευνα - Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαρμαρινός, Ι.Γ. (2000). *Το Σχολικό Πρόγραμμα*, Αθήνα.

- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσafiδης, Κ. (2003). Η Αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου. Στο Goehlich, Μ. *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio/μτφρ. Ε. Νούσια*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 15-54.