

Κριτική της Κριτικής Παιδαγωγικής: Τάσεις, Συγκλίσεις, Αποκλίσεις και Πρόσωπα

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Καθηγητής Διδακτικής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Σαράντης Κ. Χέλμης¹

Με αφορμή το έργο του τιμώμενου Θ. Γέρου γύρω από το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, το οποίο έγινε ευρύτερα γνωστό στη χώρα μας τα χρόνια που ακολούθησαν τη μεταπολίτευση, επιχειρείται εδώ μια συνολική καταγραφή της ιστορικής και θεωρητικής διαδρομής τού ρεύματος και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που το διακρίνουν από άλλες σχολές παιδαγωγικής σκέψης. Βέβαια, μέσα στην ίδια την Κριτική Παιδαγωγική διακρίνονται διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά τις θέσεις και τις προτεραιότητες των εκπροσώπων της και τις οποίες απεικονίζουμε σε ένα οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσουμε και το δικό μας μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού, που επιχειρεί να καταστήσει το μαθητή κριτικό αναγνώστη και αποκωδικοποιητή του γραπτού λόγου. Τέλος, αποτυπώνονται οι βασικότεροι άξονες της κριτικής που έχει δεχτεί η Κριτική Παιδαγωγική μέσα από τη διαχρονική αποτίμηση της εφαρμογής ανάλογων παιδαγωγικών μοντέλων, του επιστημονικού προβληματισμού και του κοινωνικο-ιστορικού συγκείμενου της σύγχρονης εποχής.

I. Θεόφραστος Γέρου και Κριτική Παιδαγωγική

Το ρόλο που έπαιξε κατά το πρώτο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα η Προοδευτική Παιδαγωγική στην ανανέωση της παιδαγωγικής σκέψης και της εκπαιδευτικής πράξης μπορούμε να πούμε ότι έπαιξε στο δεύτερο ήμισυ η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στους σκοπούς και στις διαδικασίες της εκπαίδευσης, τους οποίους εξετάζει από κοινωνικοπολιτικής σκοπιάς. Βεβαίως, όπως σε όλες τις παρόμοιες περιπτώσεις, εντός της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν όλες αυτές τις δεκαετίες διαμορφωθεί από επιμέρους ρεύματα σκέψης και με την αδιαμφισβήτητη συμβολή σημαντικών προσωπικοτήτων του χώρου επιμέρους σχολές και τάσεις, οι οποίες παρ'όλα αυτά έχουν δύο κοινά στοιχεία, που αναφέρονται, αντίστοιχα, στο σκοπό και τη διαδικασία της εκπαίδευσης:

Πρώτο, αναπροσανατολίζουν την εκπαίδευση, μεταφέροντας την έμφασή της από το άτομο στον πολίτη, από το «πώς» και το «τι» στο «γιατί» και το «για ποιους» της διδασκαλίας, από το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης στο μακρο-επίπεδο του σχολικού συστήματος. Απώτερος σκοπός όλων αυτών είναι η χειραφέτηση του ατόμου και η ανασυγκρότηση της κοινωνίας.

Δεύτερο, προτάσσουν ως πρώτιστο παιδαγωγικό μέσον το στοιχείο της κριτικής, το οποίο αξιοποιούν συστηματικά, για να αναδείξουν και να επανεξετάσουν τις υπόρρητες παραδοχές που καθορίζουν τον προσωπικό και το δημόσιο βίο, καθώς και τις σχέσεις κοινωνίας και σχολείου, γνώσης και εξουσίας.

¹ Η εισήγηση που ετοιμάστηκε και παρουσιάστηκε από τον Ηλία Γ. Ματσαγγούρα στην ημερίδα της 10^{ης} Νοεμβρίου 2007 έλαβε την παρούσα μορφή με τη σημαντική συμμετοχή του Σαράντη Κ. Χέλμη, ισότιμου συν-συγγραφέα.

Κεντρικό σημείο διαφοροποίησης των επιμέρους τάσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελεί ο βαθμός στον οποίο προχωρούν από την κριτική συνειδητοποίηση των πάσης φύσεως σχέσεων και υπορρήτων εξαρτήσεων στην κοινωνική δράση για τη χειραφέτηση και την ανασυγκρότηση.

Στη χώρα μας από τους πρώτους που έκαναν λόγο για την Κριτική Παιδαγωγική ήταν ο τιμώμενος Θεόφραστος Γέρου, ο οποίος την αξιοποίησε από τη μεταπολίτευση και μετά ως πλαίσιο ανάλυσης της εκπαιδευτικής κατάστασης στη χώρα μας, αλλά και διαμόρφωσης προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως φαίνεται στα έργα του *Αντιδημοκρατική Εκπαίδευση* (1975) και *Εκπαιδευτική Πολιτική* (1981).

Συστηματοποιημένα παρουσιάζει τις βασικές του θέσεις για την Κριτική Παιδαγωγική στην εισαγωγή που έγραψε στο βιβλίο του Paulo Freire, *Η Παιδαγωγική του Καταπιεζόμενου* (1974), με την οποία κάνει γνωστές στο ελληνικό εκπαιδευτικό κοινό τις βασικές ιδέες και πρακτικές του μεγάλου θεωρητικού της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αργότερα, το 1988 ο Θεόφραστος Γέρου εκδίδει με τον τίτλο *Κριτική Παιδαγωγική* στην παιδαγωγική σειρά που επιμελείται ο Π. Ξωχέλλης μία μικρή συλλογή ανεξάρτητων άρθρων, όπου μεταξύ άλλων εξηγεί την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής και αξιοποιεί τους όρους της για να προσεγγίσει επίκαιρα θέματα της ελληνικής εκπαίδευσης (βλ. και Γέρου 1978·1985).

II. Προσανατολισμοί της εκπαίδευσης

Δύο από τα κεντρικότερα ερωτήματα που αφορούν τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης είναι (α) αν πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως το παιδί ως άτομο ή το κοινωνικό σύνολο και (β) αν υπάρχει τρόπος αρμονικής σύνθεσης των ατομο-κεντρικών και των κοινωνιο-κεντρικών επιδιώξεων της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι ατομο-κεντρικοί σκοποί επιδιώκουν να αναπτύξουν ακώλυτα τις προσωπικές κλίσεις και δυνατότητες κάθε ατόμου, ενώ οι κοινωνιο-κεντρικοί να εντάξουν όλα τα άτομα σε κοινές νόρμες.

Σε σχέση με τα θεμελιώδη αυτά ερωτήματα έχουν αναπτυχθεί πέντε ευρύτερες σχολές παιδαγωγικής σκέψης και πράξης, εκ των οποίων οι τρεις εκφράζουν τον ατομοκεντρικό προσανατολισμό και οι δύο τον κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 1).

Οι ατομοκεντρικοί προσανατολισμοί έχουν ως σημείο αναφοράς την ανθρώπινη ψυχολογία και αποβλέπουν να διασφαλίσουν στο άτομο ισορροπημένες σχέσεις με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Οι τρεις ατομοκεντρικοί προσανατολισμοί εκφράζονται στην παιδαγωγική σκέψη ως εκπαιδευτικά ιδεώδη, τα οποία έχουν σαφή θεωρητική υποδομή και συγκεκριμένους εκφραστές (βλ. και Ξωχέλλης 1997:50-51):

(α) Το ατομικιστικό ιδεώδες, το οποίο απηχεί τις θέσεις του Rousseau και το οποίο επικράτησε μετά το Διαφωτισμό κυρίως μέσα από τα κινήματα της Νέας Αγωγής των αρχών του 20^{ου}, ταυτίζει την ανθρώπινη πληρότητα με τη γνώση, την κατανόηση και τον έλεγχο της πραγματικότητας και τη διανοητική δημιουργικότητα.

(β) Το κοινωνιοκρατικό ιδεώδες, το οποίο έχει τις ρίζες του στον *πολίτη* της πλατωνικής και αριστοτελικής σκέψης. Προκρίνει την αποτελεσματικότητα του ατόμου μέσα στο ιδιωτικό και κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι, ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική καταξίωση και η ατομική ευδαιμονία. Τέλος,

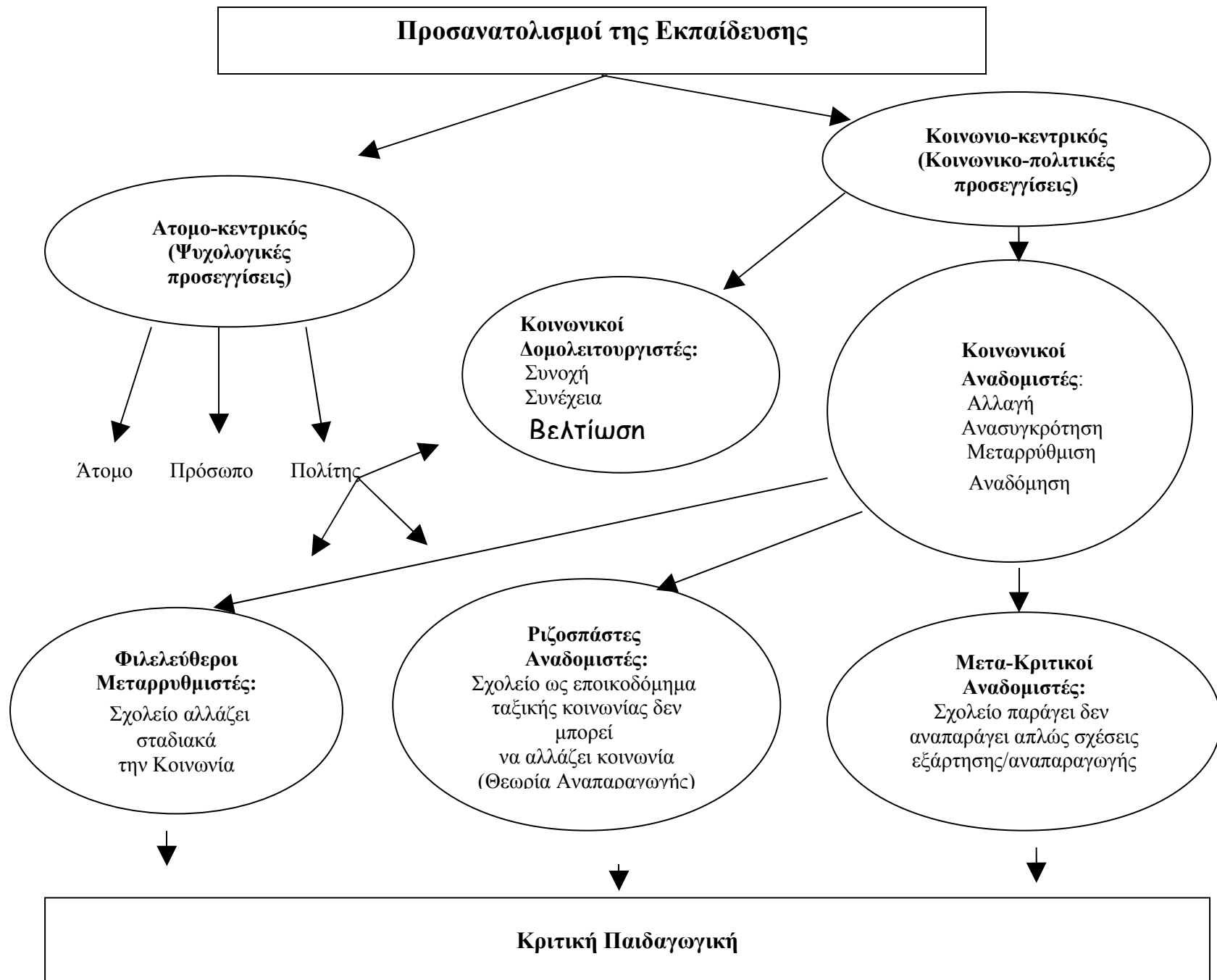
(γ) Το ανθρωπιστικό ιδεώδες, το οποίο αντιπαραθέτει στα δύο προηγούμενα την αξία του να επιδιώκει κανείς την πνευματική ολοκλήρωσή του, η οποία επέρχεται μέσα από την ικανοποίηση των υπαρξιακών αναζητήσεων, την ανάπτυξη των ατομικών κλίσεων, την καλλιέργεια όλων των τομέων της προσωπικότητας και τη μύηση στα θεμελιώδη στοιχεία του πολιτισμού.

Οι κοινωνιοκεντρικές επιδιώξεις, από την άλλη πλευρά, έχουν ως σημείο αναφοράς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αποβλέπουν στην εξασφάλιση ιδανικών κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών και εκφράζονται μέσα από τις ακόλουθες υποκατευθύνσεις – θεωρίες:

α. Τη θεωρία του κοινωνικού δομολειτουργισμού, που εκπροσωπείται προδρομικά από τον E. Durkheim (1956, 1960) και κατά κύριο λόγο από τον T. Parsons (1951, 1967). Ο δομολειτουργισμός αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ενιαία οντότητα, της οποίας τα επιμέρους μέλη και οι επιμέρους θεσμοί λειτουργούν σε αρμονία ανάλογη με εκείνη ενός ζωντανού οργανισμού. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της εκπαίδευσης κατά συνέπεια είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τις δομές και τις λειτουργίες της κοινωνίας, να αναπτύξουν θετικές εκτιμήσεις για τον τρόπο με τον οποίο έχει οργανωθεί η κοινωνική ζωή προκειμένου να καλύπτει τις ανθρώπινες ανάγκες και να τα προετοιμάσει για την ομαλή, λειτουργική και δημιουργική τους ένταξη στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα.

β. Τη θεωρία του κοινωνικού αναδομητισμού, η οποία εν γένει αμφισβητεί την αξία της ένταξης του παιδιού στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και δομές και αντ' αυτού προωθεί την υλοποίηση οραματισμών για περισσότερο δίκαιους κοινωνικούς σχηματισμούς. Βασίζεται στη θέση ότι η ρίζα των εκπαιδευτικών προβλημάτων εδράζεται στους μηχανισμούς ελέγχου, δέσμευσης και πίεσης που άμεσα ή έμμεσα επιβάλλει η κοινωνία στους μαθητές και, κυρίως, σε εκείνους που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Σύμφωνα με τους κοινωνικούς αναδομιστές, των οποίων οι ιδέες, οι τάσεις και οι προεκτάσεις των αντιλήψεών τους στην εκπαίδευση θα μας απασχολήσουν στην παρούσα μελέτη, η ένταξη του ατόμου στο ένα κοινωνικό σύνολο μπορεί να ικανοποιεί ορισμένες ανάγκες κοινωνικότητας, δεν εξασφαλίζει όμως πάντα συνθήκες δικαιοσύνης και ισότητας μέσα στην κοινωνία. Η συλλογική και γενικευμένη υποταγή της ατομικότητας μέσα σε ένα χωνευτήρι κοινωνικών θεσμών και δεδομένων επιτρέπει σε λίγα, προνομιούχα μέλη της κοινωνίας να διατηρούν τα δικά τους κεκτημένα και συμφέροντα εις βάρος του ευρύτερου συνόλου. Η συντήρηση της ισχύος τους επιτυγχάνεται μέσα από την εξασφάλιση υψηλού «πολιτιστικού κεφαλαίου» (Bourdieu, 1991:230), το οποίο προσδίδει κοινωνικό κύρος και εντείνει την κοινωνική περιχαράκωση και τη συμμόρφωση των κατώτερων τάξεων στο



Σχήμα 1

status quo με τη δύναμη μηχανισμών επιρροής, όπως είναι τα μέσα Μ.Μ.Ε. και η εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο η σχολική εκπαίδευση δρα ως «δούρειος ίππος» των συνειδήσεων· το εκπαιδευτικό «κύρος» γίνεται νομιμοποιητικός παράγοντας της άδικης κοινωνικής διαστρωμάτωσης, προβάλλοντας μια «δεδομένη», «αντικειμενική» και αδιαπραγμάτευτη εικόνα της κοινωνίας, σύμφωνα με την οποία οι ανισότητες δικαιολογούνται με επικλήσεις σε ιδεολογίες και «μεγάλες αφηγήσεις» βασισμένες στην παράδοση, στους νόμους της φύσης, στη θρησκεία ή ακόμη και στην επιστήμη.

Έτσι, παράλληλα με τις ατομικής φύσης ψυχολογικές διαδικασίες που συμβάλλουν στην προώθηση ή την αναστολή της μάθησης, αναγνωρίζεται γενικά ότι συλλειτουργούν κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες αφορούν το πλέγμα των σχέσεων του αναπτυσσόμενου και μανθάνοντος ατόμου με την κοινωνική ομάδα αναφοράς, στην οποία ανήκει το άτομο αυτό (μικρο-επίπεδο). Επιπλέον, αφορούν τη σχέση της ομάδας αναφοράς με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (μακρο-επίπεδο), το οποίο παρεμβαίνει με συμβολικούς και άλλους τρόπους εξουσίας και προκαθορίζει το περιεχόμενο και τα όρια της μάθησης και της ανάπτυξης.

Παρά το αναμφισβήτητο γεγονός ότι ένας από τους κοινά αποδεκτούς ρόλους της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού υπό την έννοια της ολοκλήρωσης της ανθρώπινης φύσης του μέσα από τη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση με τους υπόλοιπους ανθρώπους, υπάρχει έντονος σκεπτικισμός για το είδος της σχέσης που θα αναπτύξει το άτομο έναντι στους ιδιαίτερους κανόνες, που ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, και έναντι στη «λογική» που ορίζει τη δομή της κοινωνίας.

Μέσα σε αυτό το πνεύμα, οι κοινωνικοί αναδομιστές, προέβαλλαν την ανάγκη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να εξαιρεθούν οι διαφαινόμενες αδικίες και να εκδημοκρατιστεί η παιδεία. Ανάλογα με την εκλαμβανόμενη φύση της αδικίας και του ρόλου της εκπαίδευσης σε αυτή, ανάλογα με την πίστη στη δύναμη του σχολείου να αλλάξει την κοινωνία, ανάλογα με το εκτιμώμενο εύρος των απαιτούμενων αλλαγών και ανάλογα με το όραμα για μια καλύτερη εκπαίδευση και κοινωνία, οι κοινωνικοί αναδομιστές μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ευρύτερες κατευθύνσεις (βλ. Σχήμα 1):

- α. Τους Φιλελεύθερους Μεταρρυθμιστές, οι οποίοι εν γένει υποστηρίζουν ότι το σχολείο έχει τη δυναμική και μπορεί να αλλάξει σταδιακά την κοινωνία προς το καλύτερο.
- β. Τους Ριζοσπάστες Αναδομιστές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το σχολείο ως εποικοδόμημα της ταξικής κοινωνίας δεν έχει τη δυνατότητα να αλλάξει την υπάρχουσα κοινωνία.
- γ. Τους Μετα-Κριτικούς Αναδομιστές, η θέση των οποίων είναι ότι το σχολείο παράγει και δεν αναπαράγει απλώς σχέσεις εξάρτησης/αναπαραγωγής.

Οι τρεις αυτές κατευθύνσεις συνθέτουν την ονομαζόμενη Κριτική Παιδαγωγική, όρος ο οποίος επικράτησε τις τελευταίες δεκαετίες και έχει τις θεωρητικές του ρίζες στη Σχολή της Φρανκφούρτης. Η κοινωνική ιδεολογία, όμως, της Κριτικής Παιδαγωγικής έχει τις ρίζες του ακόμα βαθύτερα, στη μεγάλη παράδοση των κοινωνικών οραματιστών και ουτοπιστών. Υπενθυμίζουμε τους σημαντικότερους από αυτούς.

Ο Πλάτων παρουσιάζει στην *Πολιτεία* το όραμά του για μια κοινωνία διαστρωμένη σε τρεις ανεξάρτητες τάξεις, οι οποίες συνεργάζονται μεταξύ τους για το κοινό καλό: τους *άρχοντες* – *φιλόσοφους*, οι οποίοι αναλαμβάνουν διοικητικό έργο και χαρακτηρίζονται από την αρετή της σοφίας, τους *φύλακες*, οι οποίοι προστατεύουν την πόλη από εξωτερικούς και εσωτερικούς εχθρούς και χαρακτηρίζονται από την αρετή της ανδρείας, και τους *«δημιουργούς»*, οι οποίοι υποτάσσουν τη θέλησή τους στη θέληση των αρχόντων και χαρακτηρίζονται από την αρετή της σωφροσύνης. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η ομαλή λειτουργία της πόλης και το κοινό αίσθημα δικαιοσύνης υπηρετείται όταν οι τρεις τάξεις είναι αφιερωμένες στο ρόλο τους και δεν επεμβαίνουν στο ρόλο των άλλων τάξεων.

Ο ιερός Αυγουστίνος στο έργο του *De Civitate Dei* οραματίζεται την Πολιτεία του Θεού, ως μια συνθήκη Θείας Χάριτος, στην οποία εντάσσεται η μειοψηφία εκείνη των ανθρώπων που απαρνείται τον εαυτό της και αφιερώνεται στο Θεό. Η απολαβή για τους ανθρώπους αυτούς είναι χαρά και ευδαιμονία.

Ο Κ. Μαχ στο *Κομμουνιστικό Μανιφέστο* αντιλαμβάνεται την ιστορική πορεία ως σταδιακή μετάβαση στην αταξική, κομμουνιστική κοινωνία όπου τα μέσα παραγωγής θα είναι κοινό κτήμα

όλων και θα χρησιμοποιούνται για το συλλογικό όφελος. Στην ουτοπική κοινωνία του Marx θα επικρατεί η αρμονική συνταύτιση των ανθρώπων, αφού θα έχει εξαλειφθεί ο συγκρουσιολόγος παράγοντας του ταξικού ανταγωνισμού. Επιπλέον, δεν θα υπάρχει ανάγκη για διάκριση μεταξύ αρχόντων και αρχομένων, αφού οι άνθρωποι θα συνεργάζονται και θα είναι απόλυτα ελεύθεροι να αυτοπραγματωθούν (βλ. και Magee, 2000:168-169).

Ο D. H. Thoreau μέσα από το έργο του *Walden* ασκεί κριτική στη δυτική κοινωνία της εποχής του και επηρεασμένος από τις συνθήκες κοσμικής απομόνωσης κάτω από τις οποίες γράφτηκε το έργο του, οραματίζεται μια κοινωνία σε απόλυτη και άμεση επαφή με το φυσικό κόσμο.

Ο B.F Skinner στο *Walden Two* περιγράφει μια φανταστική ουτοπιστική κοινωνία βασισμένη σε αρχές της ψυχολογίας, οι οποίες πιστεύει ότι θα επιλύουν τα προβλήματα του ανθρώπου. Μέσα από το έργο του ο Skinner ονοματίζει την προσέγγιση αυτή «επιστήμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς», η οποία έγινε γνωστή ως Πειραματική Ανάλυση της Συμπεριφοράς, ή Ανάλυση Συμπεριφοράς (Behavior Analysis).

Ο B. Russell, τέλος, στα έργα του *Principles of Social Reconstruction* (1916) και *Political Ideals* (1917) προσπαίζεται όχι μια ολοκληρωμένη ουτοπιστική κοινωνία ή έναν καταληκτικό τέλος των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών, αλλά μια διαρκή προσπάθεια, μια «δημιουργική ενέργεια» αέναης βελτίωσης, που δεν σταματά με την εξασφάλιση του αισθήματος ασφάλειας και της ελευθερίας.

Βέβαια, ο ουτοπικός προσανατολισμός της Κριτικής Παιδαγωγικής με τη σειρά του και χτίζοντας πάνω στην παράδοση δεν παρέμεινε σε ένα πλαίσιο «ευχολογίων» για αναδιάρθρωση και αναδιάταξη της κοινωνικά παρούσας κατάστασης. Αντιθέτως, αποστολή της Κριτικής Θεωρίας και κατ' επέκταση της Κριτικής Παιδαγωγικής έγινε ο ριζικός και ρηξικέλευθος μετασχηματισμός της κοινωνικής πραγματικότητας, ο οποίος αναμένεται να οδηγήσει τον άνθρωπο στην απελευθέρωση και την αυτοπραγμάτωσή του. Προς το σκοπό αυτό η μεγάλη επιχείρηση της κοινωνικής ανασυγκρότησης αρχίζει μέσα από το σχολείο.

Πριν περάσουμε στην επιμέρους εξέταση των τριών αυτών κατευθύνσεων θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τις κοινές θεωρητικές βάσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής, θα διερευνήσουμε τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις τους και θα εντοπίσουμε τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Στο τέλος θα προτείνουμε ένα δικό μας διδακτικό μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού, το οποίο κινείται στην κατεύθυνση του κοινωνικού αναδομισμού.

III. Ορισμός και Παραδοχές της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα «παιδαγωγικό παράδειγμα», δηλαδή, μια σχολή παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πράξης, που επιδιώκει να αναπτύξει τον χειραφετημένο, κριτικό και ενεργό πολίτη και μέσω αυτού να αλλάξει την κοινωνία και να την καταστήσει δημοκρατικότερη, δικαιότερη, ανθρωπινότερη.

Η κεντρική αξιολογική θέση της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να διακριθεί σε ακραία και μετριοπαθή. Η ακραία υποστηρίζει ότι η άρχουσα τάξη ή τα προνομιούχα μέλη της κοινωνίας προσπαθούν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, συνειδητά ή ασυνειδητά, να διαφυλάξουν τα συμφέροντά τους εις βάρος των κατώτερων και λιγότερο προνομιούχων τάξεων. Το σχολείο, θεσμός ο οποίος είναι οικοδομημένος στα πρότυπα, τις αξίες και την επιρροή των προνομιούχων, λειτουργεί ως μηχανισμός διατήρησης των ανισοτήτων και των αδικιών, προετοιμάζοντας τους πολίτες του αύριο για προεπιλεγμένους κοινωνικούς ρόλους. Έτσι, το σχολείο των αστικών κοινωνιών υπηρετεί την ανώτερη τάξη.

Η μετριοπαθής θέση, από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζει την αδικία, αλλά δεν αποδίδει ιδιαίτερη πρόθεση στους προνομιούχους να εκμεταλλευτούν τα λιγότερο ευνοημένα μέλη της κοινότητας. Το ενδιαφέρον της κινείται γύρω από την κουλτούρα που υπεισέρχεται στις ταξικές διαφορές και η οποία καθίσταται ισχυρός και, εν πολλοίς, ανυπέβλητος διαχωριστικός παράγοντας των μελών της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, η αδικία έγκειται περισσότερο στην έλλειψη ευκαιριών για μύηση στην κυρίαρχη κουλτούρα, γεγονός το οποίο στερεί τη δυνατότητα κοινωνικής ανέλιξης και πρόσβασης σε κέντρα λήψης πολιτικών και κοινωνικών αποφάσεων.

Η Κριτική Παιδαγωγική γενικότερα θεωρεί ότι ο μαθητής εισέρχεται στον εκπαιδευτικό χώρο αδαής για το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων που καθορίζουν την κοινωνική του πορεία και

εξέλιξη και έντονα περιχαρακωμένος σε ιδεολογικά πλαίσια. Ο εγκλωβισμός στη συνήθη εμπειρία και η εγγενής αδυναμία του ανθρώπου να αποστασιοποιείται δύσκολα από τα ιδεολογικά σχήματα (έννοιες, υποθέσεις, συστήματα κ.τ.λ.), τα οποία ο ίδιος ή η κοινωνία έχει πλάσει, αποτελούν από τους ανασταλτικότερους παράγοντες της ανθρώπινης προόδου. Αν και οι νοητικές κατασκευές βοηθούν στην ταξινόμηση και την ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων, ο άνθρωπος «εθίζεται» σε αυτές με αποτέλεσμα να μην μπορεί να λειτουργήσει παραγωγικά έξω από το εννοιολογικό πλαίσιο που ορίζουν. «Οι ιδέες», γράφει ο Παπανούτσος (1991:75), «όταν με την κοινωνική καθιέρωση κατακτούν το σχυρό της παιδείας και αρχίζουν να αναπαράγονται με τη διδαχή, γίνονται καταστημένες φόρμες και φόρμουλες, όπου αιχμαλωτίζεται ο νους και δύσκολα, πολύ δύσκολα μπορεί να απαλλαγεί από τα δεσμά που ο ίδιος χάλκεψε και επέβαλε στον εαυτό του».

Πώς μπορεί ο άνθρωπος να απαλλαγεί από τα ιδεολογικά δεσμά και να επαναθεωρήσει την πραγματικότητα υπό νέο πρίσμα; Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει το διαφωτισμό και τη νοητική ενδυνάμωση των μαθητών, έτσι ώστε να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται, να διακρίνουν και να συνειδητοποιούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες, τις λειτουργίες θεσμών και εξουσίας, τα συνηθισμένα πρότυπα σκέψης, τους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, τα κοινωνικά μυθεύματα και τις κοινωνικές αξίες, τα παραδοσιακά cliché και τις εθιμοτυπίες, τα οποία προσδιορίζουν τους κοινωνικούς ρόλους και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Giroux, 1994:30).

Οι μαθητές με την παρέμβαση του δασκάλου συνδέουν αιτιακά τα παραπάνω με την εμφάνιση και τη διατήρηση προβλημάτων προσωπικής φύσης, αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ηθικής στάσης, οι οποίες εκπληρώνουν το ανθρωπιστικό χρέος, και στη συνέχεια προβαίνουν σε κοινωνική δράση (πράξη) για την αναδόμηση των κοινωνικών δεδομένων. Η ανάπτυξη της συνειδητότητας συντελεί στην πρόκληση αυταρχικών πρακτικών και όλων εκείνων των κοινωνικών παραδόσεων και πρακτικών, οι οποίες τις συντηρούν.

Για το λόγο αυτό το περιεχόμενο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος κινείται γύρω από θέματα τα οποία αναφέρονται σε ζητήματα κοινωνικής ισχύος και δημοκρατίας και εμπλέκει τους μαθητές σε κριτικές αναλύσεις, σε διαλογικές αντιπαραθέσεις και σε διερεύνηση λύσεων σε προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα (βλ. και Πολυχρονόπουλος, 1992:306-308). Σημείο αναφοράς του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών διαδικασιών αποτελεί το όραμα μιας «άριστης κοινωνίας» στην οποία συναντούν το «τέλος» τους οι επιδιώξεις της Κριτικής Παιδαγωγικής.

IV. Κεντρικά Χαρακτηριστικά της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε το β' μισό του 20^{ου} αι. στο πλαίσιο της επανεξέτασης και αναδιάταξης των σχέσεων ισχύος και εξουσίας, που προκάλεσαν η Κριτική Θεωρία και τα κινήματα του κοινωνικού ακτιβισμού και της απελευθέρωσης των γυναικών. Η Κριτική Παιδαγωγική κατά βάση προσδιορίστηκε από το ενδιαφέρον της για τις δομές εξουσίας, οι οποίες αναπτύσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης και οι οποίες δυνητικά αναπαράγουν για τις δομές εξουσίας του ευρύτερου κοινωνικού χώρου.

Οι θεωρητικές ρίζες της βρίσκονται, όπως ήδη αναφέρθηκε, στην Κριτική Θεωρία ή «Σχολή της Φρανκφούρτης», μια νεο-Μαρξιστική κοινωνική θεωρία, η οποία αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών που ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης στις 3 Φεβρουαρίου 1923. Η Σχολή, ασκώντας κριτική σε κάθε είδους ιδεολογία, βασιζόταν στη διαλεκτική προσέγγιση των πλέον νεωτεριστικών και προοδευτικών στοιχείων των εξελιγμένων θεωριών της εποχής, όπως του Νίτσε, του Φρόντ και του Βέμπερ και χαρακτηρίζεται από την αντίθεσή της απέναντι στην αντικειμενικότητα και τον λειτουργικό ρασιοναλισμό, την υπέρβαση της διχοτομίας μεταξύ «είναι/πρέπει» και την υπέρβαση της διάστασης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Marshall, 2003:296· Kellner, 2003:58).

Ως κεντρικό πλαίσιο αναφοράς χρησιμοποίησε τις μαρξιστικές έννοιες του διαλεκτικού υλισμού και του ιστορικού υλισμού, οι οποίες, μεταξύ άλλων, στηλιτεύουν το καπιταλιστικό σύστημα και τα κεφαλαιοκρατικά συμφέροντα, καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικο-οικονομικά ισχυρότερες τάξεις επωφελούνται από τον εργασιακό μόχθο των κατώτερων τάξεων και αναδεικνύει την πάλη των τάξεων ως κινητήριο μοχλό της ιστορίας προς τη δημιουργία της αταξικής κοινωνίας. Μέσα από τις κοινωνικές εξελίξεις και ζυμώσεις που συντελέστηκαν τα χρόνια που

ακολούθησαν της ίδρυσής της, το περιεχόμενο της Κριτικής Θεωρίας επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει ζητήματα περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων εξαιτίας της διαφοροποίησής τους και απόκλισής τους από κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα και ιδεολογίες (Kellner, 2003:58).

Η Κριτική Παιδαγωγική ανέδειξε κατ' αρχάς το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην υιοθέτηση, αναπαραγωγή και προώθηση είτε μιας συγκεκριμένης και σαφώς προσδιορισμένης ιδεολογίας, στην κατηγορία των οποίων εντάσσει τις ιδεολογίες του σοσιαλισμού, φιλελευθερισμού, ανθρωπισμού, χριστιανισμού, κομμουνισμού, είτε στην προώθηση συγκαλυμμένων και υπόρρητων ιδεολογιών, που εκφράζονται μέσα από ένα είδος κοινού αισθήματος. Μ' αυτό τον τρόπο φαίνεται να ρίχνει φως σε ένα «σκοτεινό» ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, την προσπάθειά του να πείσει τους μαθητές να ενστερνιστούν την κυρίαρχη ιδεολογία και να την υιοθετήσουν ως γνώμονα σκέψης και συμπεριφοράς, προβάλλοντας τις ιδέες, τις θέσεις, και τις αντιλήψεις, οι οποίες συγκροτούν την ιδεολογία, ως αντικειμενική πραγματικότητα.

Σε ένα ευρύτερο πεδίο η Κριτική Παιδαγωγική επισημαίνει το ρόλο της εκπαίδευσης στην πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου, μέσα από την οποία το άτομο αποκτά συνείδηση του εαυτού του και του κοινωνικού περιγύρου, διαμορφώνοντας στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στα κοινωνικο-πολιτικά φαινόμενα και αναπτύσσοντας δεξιότητες συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Παπαναούμ-Τζίκα, 1989:25). Κατά κύριο, όμως, λόγο αναδεικνύει τα αξιολογικά κριτήρια, τα οποία υπεισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη φιλοσοφία και την ιδεολογία που διαπνέει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και τις διδακτικές προσεγγίσεις που επιστρατεύονται (Χέλμης, 1995). Με τον τρόπο αυτό ασκεί διαρκή έλεγχο στην αντίληψη της δημοκρατίας ως «δεδομένης κατάστασης», αντίληψη στην οποία ελλοχεύει ο κίνδυνος να δεχτεί κανείς άκριτα θεσμούς και πολιτικές λειτουργίες και το αξιολογικό υπόβαθρο που τις στηρίζει και τις συντηρεί.

Έτσι, απαγκιστρώνει την παιδαγωγική σκέψη από τη στενή αντίληψη της εκπαίδευσης ως εσωτερικού ζητήματος μιας κλειστής κοινότητας επαγγελματιών, για να αναδείξει τις σχέσεις μεταξύ κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Adorno (βλ. Apple, 2003:287) το κλειδί για την αναδόμηση της κοινωνίας στη βάση του ανθρωπισμού βρίσκεται στις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και σχολείου. Οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής προβληματίζονται έντονα σχετικά με τη σχέση αυτή. Ο Horkheimer (1976), για παράδειγμα, τονίζει το μιμητικό ρόλο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τον οποίο τα κοινωνικά δεδομένα υπεισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο ασυνείδητο και επηρεάζουν τη σκέψη, τη συμπεριφορά και τη σχέση δασκάλου – μαθητή. Ενώ ο ίδιος ο Horkheimer είδε ως αντίμετρο της συνθήκης αυτής την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποβάλουν την κοινωνικά εντυπωμένη αυταρχική πλευρά του χαρακτήρα τους (Moisio, 2004: 277), άλλοι προχωρούν παραπέρα και, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, πρεσβεύουν την ανατροπή των ίδιων των κοινωνικών θεσμών και διαδικασιών που τροφοδοτούν τον διδακτικό αυταρχισμό.

Τέλος, η Κριτική Παιδαγωγική συνδέει τη γνώση με την κοινωνική δράση. Η έμφαση των εκπροσώπων της στη γνώση, την κατανόηση και την κριτική αποτίμηση των εκφάνσεων της εκπαίδευσης δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσον για να προχωρήσει το άτομο σε ενεργό δράση προς την κατεύθυνση κοινωνικών αλλαγών. Η επιδίωξη για κοινωνική αλλαγή έρχεται ως απόρροια της σύγκρισης της κρατούσας κατάστασης με το όραμα / την ουτοπική ιδέα μιας καλύτερης κοινωνίας, για την οποία το άτομο αξίζει να κατευθύνει τη βούληση και την ενέργειά του. Μια εκπαίδευση βασισμένη στις ιδέες της Κριτικής Παιδαγωγικής εμπλέκει τους μαθητές σε σχέδια εργασίας (project) που σχετίζονται με ζητήματα της κοινότητας, πληροφορεί τους πολίτες σχετικά με κοινωνικά προβλήματα και ενθαρρύνει ενέργειες διεκδίκησης και διαμαρτυρίας (Ozmon & Craver, 1999: 197).

V. Σύγκριση Παραδοσιακής και Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική ως «παράδειγμα» εκπαιδευτικής σκέψης έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Χαρακτηριστική διαφορά είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος, αφενός μεν, από το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης στο μακρο-επίπεδο του σχολικού συστήματος καθώς και στις σχέσεις του με το κοινωνικό, και αφετέρου δε, στη μελέτη των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης υπό ένα ευρύτερο πρίσμα, το οποίο συμπεριλαμβάνει μικρο- και μακρο-κοινωνιολογικά δεδομένα. Η συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση

δεν είναι κοινωνικά και αξιακά ουδέτερη και ότι ο κοινωνικός της ρόλος θα πρέπει να γίνει αντικείμενο μελέτης, ανέδειξε τα πρώτα ερωτήματα για το πόσο θεμιτό είναι η εκπαίδευση να αποτελεί διαδικασία προσαρμογής στην υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση.

Το κίνημα της «Νέας Αγωγής» κατά κύριο λόγο και της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης» εν μέρει, απηχώντας τις ιδέες του Rousseau για τη φθοροποιό δύναμη της κοινωνίας στην παιδική ατομικότητα, υποστήριξαν συχνά μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στην προάσπιση της ανάπτυξης και της εξέλιξης του παιδιού, όπως αυτή καθορίζεται από τους νόμους της φύσης και την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας.

Η Κριτική Παιδαγωγική έρχεται να συμφωνήσει ότι η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αποτελεί διαδικασία ένταξης και προσαρμογής του παιδιού στην υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση, αλλά διαδικασία απελευθέρωσης από εξωτερικούς καταναγκασμούς. Διαφοροποιείται, όμως, από τις παλιότερες σχολές σκέψης στον τρόπο με τον οποίο θεωρεί ότι τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν, τονίζοντας πάντοτε το ρόλο που παίζει το κοινωνικό πλαίσιο στην πορεία ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών εντός του σχολείου.

Έτσι, ξεκινώντας από τη βάση ότι το παιδί γίνεται κατανοητό μέσα στο πλαίσιο που ορίζουν οι κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες, απορρίπτει τη «δεδομένη», «φυσική» εξέλιξη της ατομικότητάς του, θεωρώντας ότι αυτή είναι κοινωνικο-πολιτιστικά προσδιορισμένη και προχωρά στην αντικατάσταση της θεωρητικής αρχής της προστασίας του παιδιού από τα κοινωνικά δεδομένα με την αρχή της ευρείας αλλαγής της κοινωνικο-πολιτιστικής τάξης πραγμάτων. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αρχή, η επιθυμητή απελευθέρωση του παιδιού επέρχεται μόνο μέσα από την ανατροπή των κοινωνικών σταθερών που καταπιέζουν το άτομο και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας δικαιοσύνης και ισότητας, η οποία θα εξασφαλίζει την ελευθερία όλων (Biesta, 2003:144).

Μέσα στο ίδιο πνεύμα, οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον και η ενασχόληση της παραδοσιακής παιδαγωγικής με τεχνικά ζητήματα, όπως το **τι** θα συμπεριληφθεί μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και το **πώς** το διδακτικό περιεχόμενο θα αντιμετωπιστεί μεθοδολογικά, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, εγκλωβίζει την εκπαίδευση σε ένα ατέρμονο κύκλο άκριτης αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Η Κριτική Παιδαγωγική, αντιθέτως, προβαίνει σε κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης μελετώντας την όλη δομή ενός εκπαιδευτικού συστήματος, από το μακροεπίπεδο των εκπαιδευτικών επιλογών της διοίκησης έως το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και των καθημερινών διδακτικών επιλογών μέσα σε αυτή, και εξετάζοντας το **γιατί** γίνονται οι εν λόγω επιλογές (βλ. και Δαμανάκης, 1990). Η εξέταση αυτή από τη μια πλευρά αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οι συνηθισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών προκειμένων, και, από την άλλη, βοηθά το άτομο να συνειδητοποιήσει το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων που στηρίζει την παρούσα κατάσταση και ευνοεί μονομερώς τις κοινωνικές ομάδες που διαθέτουν ισχύ και επιρροή στις αποφάσεις. Απώτερος σκοπός της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι τα άτομα να αποκτήσουν κοινωνικά ανταντακλαστικά, προβαίνοντας σε ριζικές ενέργειες αποκατάστασης των κοινωνικών αδικιών.

VI. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις Εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής

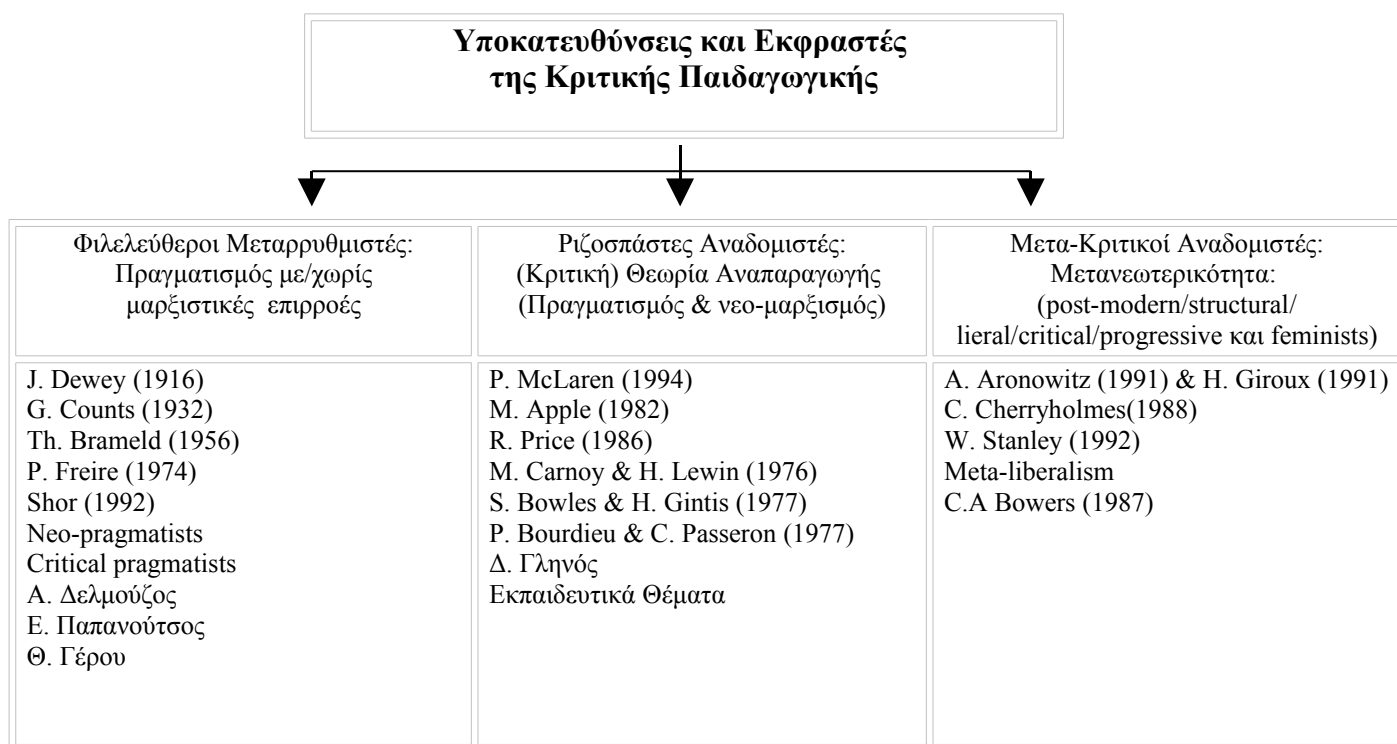
Κεντρικό στοιχείο της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η ιδιαίτερη έμφαση που αποδίδεται στην ανάπτυξη του κριτικού στοιχείου και το οποίο γίνεται αντιληπτό ως πολυσύνθετο χαρακτηριστικό, που ξεκινά από τη δυνατότητα του ατόμου μέσω της ανθρώπινης νόησης να καλύπτει την ανάγκη για κατανόηση και διερεύνηση των φυσικών και κοινωνικών παραμέτρων του περιβάλλοντος και εκτείνεται στη δυνατότητά του να ικανοποιεί τις βιολογικές και κοινωνικές ανάγκες, δρώντας με δημιουργικό και νεωτερικό τρόπο μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει.

Εντούτοις, στο ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορούμε να διακρίνουμε ορισμένες διαφοροποιήσεις στις θέσεις και προτεραιότητες των εκπροσώπων της, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με το οποίο προσδιορίζουν το κριτικό στοιχείο, στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της κοινωνικής αλλαγής, στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζουν τη σχέση της κριτικής συνειδητοποίησης με την ενεργό δράση και στο βαθμό πίστης στο σχολείο ως θεσμού – φορέα κοινωνικής αλλαγής (βλ. Σχήμα 2).

Το πρώτο σκέλος των διαφοροποιήσεων κινείται γύρω από το είδος της κριτικής και τα ερωτήματα τα οποία θέτει κάθε εκπρόσωπος. Έτσι, ορισμένοι εξετάζουν το θεσμό του σχολείου από μακροκοινωνιολογική σκοπιά ως κοινωνικό εποικοδόμημα και απευθύνουν ερωτήματα όπως τι ανάγκες εξυπηρετεί, ποια η σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία και πώς αλληλεπιδρά μαζί της. Άλλοι, εξετάζουν τα δεδομένα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και τις διδακτικές προεκτάσεις, όπως είναι οι διδακτικές μέθοδοι που επιστρατεύονται, η σχολική γλώσσα (βλ. Μπασλής, 2005), οι σκοποί, τα διδακτικά μέσα και υλικά και οι διαδικασίες αξιολόγησης, και άλλοι το λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα και το ρόλο του στη διαιώνιση των κοινωνικών διακρίσεων και των αδικιών. Άλλοι, τέλος (βλ. Μαυρογιώργος, 1999· Μπουζάκης, 1993), εξετάζουν ζητήματα διοίκησης, σχολικής αυτονομίας και αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών αποφάσεων αναδεικνύοντας τον εξουσιαστικό και ελεγκτικό ρόλο των συγκεντρωτικών πολιτικών.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο σκέλος και τις διαφοροποιήσεις γύρω από το περιεχόμενο της κοινωνικής αλλαγής, στους κόλπους της Κριτικής Παιδαγωγικής κυριαρχούν δύο επιμέρους κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση, η οποία εκπροσωπείται από τον Dewey, θεωρεί ότι η κοινωνική αλλαγή επέρχεται εξελικτικά μέσα από το δημοκρατικό ιστό της κοινωνίας και μέσω της επανεξέτασης και τη σταδιακής βελτίωσης θεσμών και διαδικασιών. Η δεύτερη κατεύθυνση, εκπροσωπούμενη, κυρίως, από τους ουτοπιστές συγγραφείς, θεωρεί απαραίτητη την αποστασιοποίηση από το αξιακό πλαίσιο της κοινωνίας, ώστε τα προβλήματα να αντιμετωπιστούν υπό διαφορετική οπτική γωνία από εκείνη που επιβάλλει η παράδοση. Λύση για τους τελευταίους δεν είναι η βελτίωση, αλλά η θεμελιώδης αλλαγή των κοινωνικών παραμέτρων (επαναστατική/ανατρεπτική κοινωνική αλλαγή).

Παρεμφερές ερώτημα είναι αν το κριτικό σχολείο έχει τη δυνατότητα να αλλάξει την κοινωνία. Εδώ υπάρχουν εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι η κριτική και πολιτιστική ενδυνάμωση των μαθητών δημιουργεί ανάλογη δυναμική για τη μακροπρόθεσμη βελτίωση της κοινωνίας και εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ανάλογη ενδυνάμωση είναι καταδικασμένη να συνθλιβεί υπό το βάρος των αντίξοων κοινωνικών συνθηκών τις οποίες θα συναντήσουν οι μαθητές μετά την έξοδό τους από το σχολείο. Ενώ για τους πρώτους αρκεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, για τους δεύτερους είναι απαραίτητη η κοινωνική μεταρρύθμιση. Η κοινωνία, δηλαδή, δεν πιστεύουν ότι μπορεί να αλλάξει μέσω του σχολείου, αλλά πρέπει να αλλάξει μαζί με το σχολείο (βλ. Ozmon & Craver, 1999:192). Η αντιπαράθεση των παραπάνω απόψεων βρήκε τους εκφραστές της στα πρόσωπα δυο σημαντικών Ελλήνων διανοητών της εκπαίδευσης, του Δελμούζου και του Γληνού αντίστοιχα (βλ. και Γέρου 1981).



Σχήμα 2.

Η τοποθέτηση στα παραπάνω ερωτήματα εξαρτάται από την ιδεολογία των εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής και δημιουργεί διαφορετικές σχολές. Ο Γέρου (1978·1985) ταξινομεί τις σχολές ανάλογα με την διαγραφόμενη προοπτική και δυναμική του σχολείου σε:

(α) «Αισιόδοξη Παιδαγωγική», η οποία αναγνωρίζει τις μετασχηματιστικές δυνατότητες του Σχολείου (= Πραγματισμός και Θεωρίες Αντίστασης), και σε

(β) «Απαισιόδοξη Παιδαγωγική» (=Θεωρία Αναπαραγωγής), η οποία αμφισβητεί τη δυναμική του σχολείου.

Εμείς, με κριτήριο τις μορφοποιήσεις και τις ζυμώσεις που διαμόρφωσαν τον χαρακτήρα της Κριτικής Παιδαγωγικής τις δύο τελευταίες δεκαετίες, και μετά την επαναθεώρηση του περιεχομένου της, το οποίο δέχτηκε σημαντικές επιδράσεις από τη μετανεωτερική επιστημολογία και φιλοσοφία, προβήκαμε σε εσωτερικές διαφοροποιήσεις και αναλύσεις των επιμέρους κατηγοριών (βλ. Σχήμα 2).

VII. Φιλελεύθεροι Μεταρρυθμιστές

A. Ταυτότητα και Παραδοχές

Οι Φιλελεύθεροι Μεταρρυθμιστές είναι κατά βάση κοινωνιστές παιδαγωγοί με πραγματιστικές παραδοχές. Ο πραγματισμός, στον οποίο βασίζονται, αποτελεί φιλοσοφική σχολή σκέψης, η οποία αναπτύχθηκε στην Αμερική στα τέλη του 19^{ου} αι. και στις αρχές του 20^{ου}. Προκρίνει εκείνες μόνο τις ιδέες οι οποίες έχουν πρακτική εφαρμογή και αναζητά το νόημα στα αποτελέσματα των ιδεών παρά στις ιδέες αυτές καθαυτές. Η προσέγγιση του πραγματισμού χαρακτηρίζεται από τη δεκτικότητα της αλλαγής και την ευαισθησία στα κοινωνικά προβλήματα της ανθρωπότητας. Οι πραγματιστές επισημαίνουν τη σημασία να δοκιμάζει κανείς νέες μεθόδους και τρόπους διαβίωσης και στη συνέχεια να τις εκτιμά με βάση την αποτελεσματικότητά τους και το βαθμό ωφέλειάς τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η αλήθεια δεν έχει θεωρητική αξία, αλλά πρακτική και είναι συνυφασμένη με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις, τους στόχους και τα συμφέροντα του ανθρώπου (Πελεγρίνης, 2005:487).

Ο πραγματισμός βρίσκει προβληματική τη πίστη σε απόλυτες αλήθειες και αντικειμενικές βεβαιότητες. Προϊόν καθαρά της αμερικανικής διάνοησης και ιδεολογίας ανάγει τη δράση σε ύψιστο ιδανικό, το οποίο αντιστοιχεί στη δαισθητική στάση ενός έθνους που ιδρύθηκε από μετανάστες

πρόθυμους να αποστασιοποιηθούν από τις παραδόσεις και τα δεδομένα του Παλαιού Κόσμου. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης κατεύθυνσης είναι η έμφαση που αποδίδει στην έννοια της διαρκούς αλλαγής μέσα από την αλληλεπίδραση με τις εμπειρίες. Στο σημείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές φιλοσοφικές κατευθύνσεις του ιδεαλισμού, ο οποίος εστιάζεται στις απόλυτες ιδέες, και του ρεαλισμού, ο οποίος εστιάζεται στην πολιτιστική κληρονομιά, θεωρώντας και τις δύο αυτές κατευθύνσεις χωρίς νόημα μέσα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη κοινωνία (Ornstein & Hunkins, 1988:30).

Η διαισθητική στάση μορφοποιήθηκε σε σαφώς προσδιορισμένη φιλοσοφία ζωής μέσα από τις επιστημονικές εξελίξεις των αρχών του 20^{ου} αι., οι οποίες ανέδειξαν την επιστημονική μέθοδο και τη λογική σκέψη ως μέσα επίλυσης των επιστημονικών, κοινωνικών και καθημερινών προβλημάτων.

B. Εκπαίδευση και Κοινωνική Αλλαγή

Οι Φιλελεύθεροι Μεταρρυθμιστές προσανατολίζονται στην οικοδόμηση της κοινωνίας του μέλλοντος και είναι αισιόδοξοι για την πραγματοποίηση του οράματός τους, με την προϋπόθεση ότι οι άνθρωποι θα αναπτύξουν θέληση και διάθεση, ώστε να εργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση (Ozmon & Craver, 1999:183).

Ο φυσικός χώρος στον οποίο εκκολάπτεται η συγκεκριμένη στάση είναι το σχολείο. Εκεί οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κρίνουν και να επαναθεωρήσουν την πραγματικότητα και να αναπτύξουν τις διανοητικές τους ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να ικανοποιήσουν τη διάθεση για την κατανόηση των συνθηκών του περιβάλλοντος, για ανακάλυψη, δημιουργικότητα και επίλυση προβλημάτων.

Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω και για να αποκτήσουν οι μαθητές συνείδηση κοινωνικής αλλαγής, το σχολείο θα πρέπει να ακολουθεί δημοκρατικά πρότυπα λειτουργίας. Οι μαθητές σε ένα ανάλογο σχολείο είναι ελεύθεροι να κάνουν τις δικές τους επιλογές σε ό,τι αφορά το μαθησιακό περιεχόμενο και ελεύθεροι να εμπλακούν σε αυτό στο βαθμό που οι ίδιοι επιθυμούν.

Γενικότερα, οι Φιλελεύθεροι Μεταρρυθμιστές υποστηρίζουν ότι οι δημοκρατικές διαδικασίες θα πρέπει να αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και οι μαθητές να έχουν ουσιαστικό λόγο στη διαμόρφωση και την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των διδακτικών στόχων και των διδακτικών μεθόδων. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τους μαθητές και να τους εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Κεντρικό ρόλο στη διαδικασία ανύψωσης συνειδήσεων παίζει ο παράγοντας γλώσσα. Ο P. Freire υποστηρίζει (1974:102) ότι με το λόγο τους οι άνθρωποι αλλάζουν την πραγματικότητα ονοματίζοντάς την. Η αλλαγή συμβαίνει επειδή στο λόγο συνυπάρχουν σε βαθιά αλληλεπίδραση δυο διαστάσεις: η σκέψη και η πράξη (1974:101). Ο διάλογος, όταν γίνεται σε συνθήκες αγάπης, ταπεινοφροσύνης, πίστης στον άνθρωπο και κριτικού στοχασμού, συμβάλλει στην οικοδόμηση του κόσμου σε νέα σχήματα τα οποία, επειδή έχουν ελεύθερα κατασκευαστεί από τα διαλεγόμενα μέρη, απελευθερώνουν τον άνθρωπο από τις καταπιεστικές και εξουσιαστικές δυνάμεις της κοινωνίας.

Κατά συνέπεια, το σχολείο οφείλει να εξασφαλίσει εκείνες τις επικοινωνιακές συνθήκες, που θα επιτρέψουν σε δασκάλους και μαθητές να διαλεχθούν με τη γνώση, να την μετασχηματίσουν, να την ανα-παραστήσουν και να επενεργήσουν σε αυτή. Η διαλεχτική, μετασχηματιστική προσέγγιση της γνώσης οδηγεί σε πράξη, η οποία όμως αντιδιαστέλλεται από τον ακτιβισμό – τη δράση για τη δράση – επειδή ο ακτιβισμός στην πραγματικότητα αρνείται την ίδια την πρακτική του διαλόγου και στηρίζεται σε «ψεύτικες μορφές στοχασμού» (Freire, 1974:102).

Ακολουθώντας τις παραδοχές αυτές ο Paulo Freire υποστήριξε ότι οι καταπιεσμένοι και γενικότερα οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν απολαμβάνουν ίσο μερίδιο των εκπαιδευτικών αγαθών και ότι ποτέ δεν πρόκειται οι ανώτερες τάξεις να παραχωρήσουν σε αυτές τα εκπαιδευτικά αγαθά. Για το λόγο αυτό οι χαμηλότερες τάξεις θα πρέπει να αυτο-εκπαιδευτούν μέσα από την ανάπτυξη της «Αγωγής του Καταπιεσμένου», η οποία προϋποθέτει την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με τέτοιο τρόπο που θα επιτρέψει στα άτομα να βελτιώσουν τον εαυτό τους και τη ζωή τους μέσα από την κοινωνική αναδόμηση, απορρίπτοντας τη συμμόρφωση στην κυρίαρχη ιδεολογία και τις κυρίαρχες αξίες.

VIII. Ριζοσπάστες Αναδομιστές

A. Ταυτότητα και Παραδοχές

Οι ριζοσπάστες αναδομιστές είναι κοινωνιστές παιδαγωγοί κυρίως οπαδοί της (Κριτικής) Θεωρίας της Αναπαραγωγής, η οποία μελετά την ανθρώπινη εμπειρία σε σχέση με τους καταπιεστικές δομές της οικονομίας, της κυρίαρχης ιδεολογίας και της σχολικής γνώσης. Σε αντίθεση με τον δομολεειτουργισμό, ο οποίος επικεντρώνεται στο **τι** συμβαίνει μέσα στην κοινωνία, η Θεωρία της Αναπαραγωγής δίνει έμφαση στο **πώς** συμβαίνει, διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους οι κυρίαρχες τάξεις (ομάδες) διατηρούν την ισχύ τους. Ο Gramsci (1973) και μεταγενέστεροι οπαδοί της θεωρίας αυτής εξετάζουν το φαινόμενο της πολιτιστικής ηγεμονίας, σύμφωνα με το οποίο οι κυρίαρχες ιδεολογίες, οι οποίες προωθούνται εμμέσως από κοινωνικο-πολιτιστικούς θεσμούς (σχολείο, πολιτικά κόμματα, Μ.Μ.Ε), καταλήγουν να θεωρούνται «αυτονόητες», έτσι ώστε κανείς, ούτε οι καταπιεσμένοι, ούτε οι *elit* να αμφισβητούν τη φυσικότητα της κοινωνικής και πολιτικής τάξης (Heilman, 2003:116).

Άλλωστε, οι ριζοσπάστες αναδομιστές θεωρούν ουτοπική την απελευθέρωση του ανθρώπου με τις διαδικασίες που προκρίνει η φιλελεύθερη κατεύθυνση, καθώς υποστηρίζουν ότι η πολιτική ιδεολογία της ελεύθερης αγοράς που την συνοδεύει δεν είναι παρά μια συγκαλυμμένη υποστήριξη της πλουτοκρατίας και απόρριψη της γνήσιας κοινωνικής ευαισθησίας.

Για το λόγο αυτό, βασική θέση των εκπροσώπων της συγκεκριμένης κατεύθυνσης είναι ότι ο δρόμος για την απελευθέρωση του ανθρώπου διέρχεται μέσα από την ανατροπή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, η οποία χαρακτηρίζει την κοινωνία στην παρούσα μορφή. Χωρίς το προαπαιτούμενο αυτό, οποιαδήποτε αλλαγή ή μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση δεν πρόκειται να έχει κανένα αποτέλεσμα στη βελτίωση της κοινωνίας και των ανθρώπινων συνθηκών διαβίωσης. Κεντρικό επιχείρημα των ριζοσπαστών αναδομιστών είναι ότι ανάλογες συμβατικές και διαχειριστικής φύσης αλλαγές δεν ανατρέπουν τον ταξικό χαρακτήρα του σχολείου, που σε κάθε του μορφή, είτε αυτή ονομάζεται προοδευτική είτε εκσυγχρονιστική, αποστολή του έχει τη διαφύλαξη των συμφερόντων των ισχυρών. Κατά συνέπεια, χρέος της κοινότητας είναι η δραστηριοποίηση για ολική και ριζική μεταρρύθμιση του κοινωνικού, και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να εξασφαλιστεί και να διατηρηθεί ο αταξικός και δίκαιος χαρακτήρας του. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να επέλθει ταυτόχρονος αναδομισμός κοινωνίας, πολιτισμού και αξιών από τη μια πλευρά και, από την άλλη, αναπροσδιορισμός των στόχων και των μέσων της εκπαίδευσης. Οι προτεραιότητες μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στο πνεύμα του ριζοσπαστικού αναδομισμού, χωρίς να απορρίπτει βέβαια τους ευρύτερους σκοπούς της κριτικής κατεύθυνσης, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο δίπολο ισότητα – δημιουργική αλλαγή, αναζητά την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συλλογική αμοιβαιότητα, συσπειρώνει ενάντια στην κοινωνική αδικία και κινείται τους ρηξικέλευθες δράσεις ανατροπής του κατεστημένου.

B. Εκπαίδευση και Κοινωνική Αλλαγή

Ο E. Durkheim ήταν από τους πρώτους που απέρριψε την αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματίσει την κοινωνία και να θεραπεύσει τα κοινωνικά προβλήματα. Υποστήριξε ότι η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματιστεί μόνο αν πρώτα μετασχηματιστεί η ίδια η κοινωνία και ότι η εκπαίδευση είναι απλά η αντανάκλαση, το είδωλο της κοινωνίας, την μιμείται και την αναπαράγει, δεν τη δημιουργεί (Durkheim, 1897/1951:372-373). Υπό αυτή την έννοια το να κατακρίνει κανείς την εκπαίδευση για τις αδυναμίες της ή την κακή της ποιότητα είναι σα να κατακρίνει ένα καθρέπτη, επειδή δεν του αρέσει το είδωλο που βλέπει μέσα σε αυτόν.

Πρωταρχικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση ότι τα προβλήματα που καταδυναστεύουν τον εκπαιδευτικό χώρο εδράζονται στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η κοινωνία. Όπως επισημαίνουν οι Bowles και Gintis (1976) ο σύγχρονος κόσμος κυριαρχείται από ανταγωνιστικές οικονομικές σχέσεις, με τους ισχυρούς οικονομικούς παράγοντες να αναζητούν διαρκώς την εξασφάλιση πλεονεκτημάτων και υψηλών κερδών, τη στιγμή όπου τα άτομα στη βάση της οικονομικής πυραμίδας στιγματίζονται ως αποτυχημένα, περιθωριοποιημένα και υπεύθυνα για τη μοίρα τους. Το σχολείο νομιμοποιεί και επισφραγίζει την περιθωριοποίηση μέσα από δικούς του μηχανισμούς διάκρισης μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών, προβάλλοντας το ιδεολόγημα ότι η επιτυχία εξαρτάται αποκλειστικά από την ατομική προσπάθεια (Kohn, 1999).

Ανάλογο ιδεολόγημα είναι ότι τα προγράμματα, που εισάγονται εμβόλιμα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε ανθρωπιστικά, οικολογικά, πολυπολιτισμικά και υγειονομικά ζητήματα της εποχής τους, θα έχουν κάποιο αντίκρουσμα στην αυριανή κοινωνία. Ο χαρακτήρας των προγραμμάτων αυτών όχι μόνο εκφυλίζεται σε εθιμοτυπικές και, εν πολλοίς, γραφικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια τους σχολικής χρονιάς, αλλά φαίνεται ότι βρίσκεται σε πλήρη δυσαρμονία και ασυμβατότητα με τη διαιώνιση της τραγικότητας των ανθρώπινων συνθηκών στις οποίες γίνεται μάρτυρας ο σύγχρονος άνθρωπος.

Κατά συνέπεια, απαιτείται μια παράλληλη και ταυτόχρονη λήψη πολιτικών μέτρων εξυγίανσης του σχολείου και της κοινωνίας. Από τη μια πλευρά το σχολείο θα πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για την ανάληψη υπεύθυνης δράσης για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, αλλά, την ίδια στιγμή, η πολιτεία θα πρέπει να δείξει το δρόμο τους τόλμης και των ρηξικέλευθων κοινωνικο-πολιτικών μεταρρυθμίσεων.

Η συγκεκριμένη αντίληψη προϋποθέτει δασκάλους πολιτικοποιημένους, οι οποίοι τηρούν στάση αμφισβήτησης και ανατροπής των πρακτικών που καταδυναστεύουν τους μαθητές, αλλά και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Έτσι, κινούνται όχι μόνο προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού των διδακτικών διαδικασιών στο χώρο του σχολείου, αλλά, παράλληλα, δραστηριοποιούνται προς την ενίσχυση της πολιτικής εκπροσώπησής τους στα κέντρα λήψης εκπαιδευτικών και γενικότερα κοινωνικών αποφάσεων (βλ. και Μακκλάρεν, 2007).

ΙΧ. Μετα- Κριτικοί Αναδομιστές

Όπως οι Φιλελεύθεροι, οι Μετα- Κριτικοί Αναδομιστές αποδίδουν αξία στις διαδικασίες διερεύνησης, ανακάλυψης, γνώσης και κατανόησης του κόσμου και αποδέχονται τη σημασία της κοινωνικής εναρμόνισης και συνταύτισης. Θεωρούν, όμως, ότι η κοινωνική συνταύτιση στο σημερινό κόσμο γίνεται μέσα σε πλαίσιο πολυφωνίας και διαφορετικότητας, όπου διαφορετικές φωνές επιζητούν και διεκδικούν την ατομικότητά τους. Για το λόγο αυτό εγείρονται έντονα ζητήματα ηθικότητας.

Με άλλα λόγια, έχουμε μια ατομοκεντρική στροφή της φιλοσοφικής σκέψης και της εκπαίδευσης, η οποία όμως δεν περιορίζεται αυτή τη φορά στα στενά πλαίσια της ανάπτυξης του εσωστρεφούς ρασιοναλισμού της ερμηνείας και της κατανόησης του κόσμου στο πρότυπο του Διαφωτισμού, ούτε επιχειρεί μια δομο-λειτουργική ένταξη του ατόμου στην κοινωνική πραγματικότητα, αλλά εκτείνεται στα ζητήματα αυτοπροσδιορισμού του ατόμου μέσα στις πολλαπλές ταυτότητες που επιβάλλουν οι σύγχρονες κοινωνίες και τον πλουραλισμό των ιδεολογιών που προωθούν κοινωνικές υπο-ομάδες (βλ. παράρτημα).

Α. Ταυτότητα και Παραδοχές

Οι Μετα- Κριτικοί Αναδομιστές είναι μετανεωτεριστές οπαδοί της Θεωρίας της Αντίστασης με καταβολές από την Κριτική Θεωρία. Βασικό χαρακτηριστικό της σκέψης τους είναι η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας, του δεδομένου των γνώσεων και της επιστημονικής μεθόδου ως πανάκειας στην εξεύρεση λύσεων. Η γνώση εκλαμβάνεται ως *κατασκευή*, την οποία ο άνθρωπος οικοδομεί μέσα από μια αλληλεπιδραστική διαδικασία με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, στην προσπάθειά του να επιλύσει τα προβλήματά του.

Σύμφωνα με τη μετανεωτερική επιστημολογία (ή επιστημολογία του μεταμοντερνισμού), το άτομο αναπτύσσει μια «ενεργό κατανόηση» της πραγματικότητας, τέτοια που να προσιδιάζει στη φύση των καταστάσεων, τις οποίες αντιμετωπίζει, και στους σκοπούς που επιδιώκει. Καθώς οι σκοποί και το πλαίσιο δράσης διαφέρουν από άτομο σε άτομο, από ομάδα σε ομάδα και από εποχή σε εποχή, το προϊόν της γνώσης είναι εν μέρει αυτοβιογραφικό και ιστορικό-πολιτιστικό, δηλαδή αποτελεί την προσωπική ματιά προς τον προκείμενο κόσμο (βλ. και Ματσαγγούρας και Χέλμης, 2002).

Όλη η στάση του μεταμοντερνισμού χαρακτηρίζεται από την αντίθεσή του στις «μακρο-αφηγήσεις» ή «μεγάλες αφηγήσεις» (grand narratives) (Lyotard, 1988), οι οποίες στηρίζουν όλες τις σύγχρονες κοινωνίες και οι οποίες συνιστούν ιστορίες, πρακτικές και «πιστεύω» που η κοινωνία αφηγείται και μεταβιβάζει στα μέλη της. Ο μεταμοντερνισμός ασκεί κριτική στις «μακρο-αφηγήσεις», καθώς υποστηρίζει ότι αυτές εξυπηρετούν τη συγκάλυψη των αντιθέσεων και των ασταθειών που είναι συνυφασμένες σε κάθε κοινωνική οργάνωση και πρακτική.

Η κριτική και η αμφισβήτηση των «μεγάλων αφηγήσεων» συνεπάγεται αμφισβήτηση της ικανότητας του (νεο-) Μαρξισμού να εξηγήσει μόνος του και με βεβαιότητα σύμπασα την κοινωνική πραγματικότητα. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι το νέο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που αναδύεται στη σύγχρονη εποχή αντιστρατεύεται ορισμένες πτυχές του μαρξισμού. Για παράδειγμα, η υπερίσχυση της μιας κοινωνικής ομάδας πάνω σε άλλη μέσω ανατροπών και επαναστάσεων δεν εξασφαλίζει τη δικαιοσύνη, επειδή μέσα στο πλαίσιο της έντονης διαφοροποίησης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία, φαντάζει περιοριστική και παραπλανητική η παραδοσιακή διάκριση σε κοινωνικές τάξεις και η απόδοση απόλυτου και γενικευμένου δίκιου ή άδικου σε κάποια από αυτές.

Επίσης, ενώ η έννοια της δύναμης στο νεωτερικό πλαίσιο ήταν συνώνυμη της κατανομής του πλούτου και της απειλής με βία, στη μετανεωτερική κοινωνία η δύναμη είναι συνώνυμη της παραγωγής και χρήσης της γνώσης (Botella, 1995:9· βλ. και Αθανασούλα – Ρέππα, 1999:108), η οποία όμως δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως η έκφραση της απόλυτης αλήθειας, αλλά ως αποτελεσματικό εργαλείο επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων.

Τέλος, η παραδοσιακή πυραμοειδής ταξική διαστρωμάτωση φαίνεται ασυμβίβαστη με τις σύγχρονες αυξημένες ανάγκες για δημιουργικότητα και επινοητικότητα στις ανθρώπινες δραστηριότητες (Mulgan, 1991:350). Και αυτό διότι οι παραπάνω ανάγκες δεν ικανοποιούνται από την εξαντλητική εντατικοποίηση της ανθρώπινης εργασίας και την εκμετάλλευση του προϊόντος της εργασίας από την κορυφή της κοινωνικο-οικονομικής πυραμίδας, αλλά από την ενεργοποίηση των κινήτρων και των πνευματικών δυνάμεων των ανθρώπων με βάση συνεργαζόμενα δίκτυα ατόμων με εξειδικευμένες δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2001:14).

Τόσο η αποδοχή και η εκτίμηση της διαφορετικότητας πέρα από ταξικούς προσδιορισμούς (φύλο, φυλή, εθνότητα) όσο και η διαπιστωμένη ανάγκη για συνεργασία και επικοινωνία αναδεικνύουν με έντονο τρόπο ζητήματα ηθικής φύσης, τα οποία καλείται η κοινωνία και το σχολείο να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν. Οι Μετα- Κριτικοί Αναδομιστές αναζητούν το ηθικό στοιχείο στις εκφάνσεις της γλώσσας όπως αυτή αποτυπώνεται στο λόγο που αντιπροσωπεύει τις διάφορες ομάδες της κοινωνίας και στο λόγο που κυριαρχεί μέσα στις συνεργατικές διαδικασίες ατόμων και ομάδων. Διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες σηματοδοτούν μια διαφορετική οργάνωση των δεδομένων της ανθρώπινης εμπειρίας, μια διαφορετική ερμηνεία του κόσμου (Foucault, 1986) και ένα διαφορετικό τρόπο ηθικής νοηματοδότησης των περιστάσεων.

B. Εκπαίδευση και Κοινωνική Αλλαγή

Η εκπαιδευτική προβληματική φέρνει στο επίκεντρο της συζήτησης την περιθωριοποιημένη γνώση και στο επίκεντρό της μεθοδολογίας την κριτική ανάλυση του λόγου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναλύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι σχέσεις λόγου, για αναδειχθεί πώς οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν, μεταξύ άλλων, τις αντιλήψεις μας για το φύλο, τη φυλή, την εθνότητα και την κοινωνική τάξη. Με αυτή την έννοια προβάλλει ως άριστο παιδαγωγικό μέσον ο Κριτικός Εγγραμματισμός, ο οποίος περιλαμβάνει την κριτική εξέταση όλων των κοινωνικών πρακτικών και, κυρίως, εκείνων που υπεισέρχονται στη χρήση της γλώσσας μέσα και έξω από το σχολείο. Ο Κριτικός Εγγραμματισμός αναζητεί το ηθικό κριτήριο της εκπαιδευτικής πράξης στη διαλεκτική σχέση σχολείου – κοινωνίας και στη διαρκή αμφισβήτηση της προσφερόμενης γνώσης και των εμπειριών μάθησης. Ανώτερος σκοπός είναι η δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών, οι οποίοι θα δραστηριοποιούνται ενάντια στις κοινωνικές ανισότητες, χωρίς να παύσουν ποτέ να αυτο-αναλύονται για να συνειδητοποιούν πώς τα ίδια σχετίζονται με τον εαυτό τους, με τους άλλους και με το φυσικό και κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια ο κριτικός εγγραμματισμός αναγνωρίζει ότι τα άτομα έχουν δυνατότητες αντίστασης απέναντι στα κοινωνικά δεδομένα, τις οποίες δυνατότητες το σχολείο, δρώντας ανεξάρτητα από κοινωνικές πιέσεις και επιρροές, μπορεί να ενισχύσει και να αναπτύξει.

X. Μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού

Κατ' αντιστοιχία με τις δύο αντιλήψεις, ατομοκεντρική και κοινωνιοκεντρική, για τις εκπαιδευτικές επιδιώξεις έχουμε και δύο αντιλήψεις για τον Κριτικό Εγγραμματισμό, τις οποίες παρουσιάζει το Σχήμα 3. Από αυτές η πρώτη, που προέρχεται από την ατομοκεντρική θεώρηση του εγγραμματισμού, αντιλαμβάνεται τον Κριτικό Εγγραμματισμό ως τη γνωστική ικανότητα του ατόμου

να κατανοεί το γραπτό λόγο σε τέτοιο βάθος, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζει τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου (βλ. Ματσαγγούρας, 2007).

Αντίθετα, η δεύτερη εκδοχή, που προέρχεται από την κοινωνιοκεντρική θεώρηση του εγγραμματισμού, αντιλαμβάνεται τον Κριτικό Εγγραμματισμό ως την ικανότητα του αναγνώστη-πολίτη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, για να αναδειχθεί ποιες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές προβάλλονται, ποιες διαβάλλονται και ποιες παραθεωρούνται (βλ. Fairclough, 1992· 1995).

Για τις διδακτικές ανάγκες της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης προτείνουμε το παρακάτω μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού, πλευρές του οποίου μπορεί κατά περίπτωση να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός.



Σχήμα 3
(Πηγή: Ματσαγγούρας 2007)

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει το προτεινόμενο μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού, το οποίο περιλαμβάνει οκτώ τομείς με επιμέρους ερωτήματα ανάλυσης, αρκετά από τα οποία αλληλοσυσχετίζονται και προσφέρονται ως εναλλακτικές διατυπώσεις του ίδιου περίπου ζητούμενου, ώστε κατά περίπτωση ο εκπαιδευτικός να επιλέγει την προσφορότερη για το κείμενο, τις εμπειρίες και την ηλικία των μαθητών. Είναι αυτονόητο ότι στην καθημερινή διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει κάποιες από αυτές, ανάλογα με το κείμενο, την ηλικία των μαθητών και τους ιδιαίτερους σκοπούς που θέλει να προωθήσει.

Το μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού: Τομείς και ερωτήματα ανάλυσης

I. Πλαίσιο και Κεντρικό Θέμα του Αφηγηματικού Κειμένου

1. Ποιο είναι το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο δημιουργίας του κειμένου;
2. Ποιο είναι το χωροχρονικό πλαίσιο εξέλιξης της υπόθεσης του κειμένου;
3. Ποιο είναι το επιφανειακό (π.χ. εργάτης χάνει εργασία του) και ποιο το βαθύτερο θέμα (π.χ. επιπτώσεις εκσυγχρονισμού) που θίγει το κείμενο και ποια θέση λαβαίνει στο θιγόμενο θέμα;
4. Ποια είναι η κεντρική ιδέα που προβάλλει το κείμενο και πώς πείθει τον αναγνώστη γι' αυτήν;
5. Ποια κατηγορία αναγνωστών θα αντιδράσει θετικά και ποια αρνητικά στις ιδέες του κειμένου;
6. Ποια γνώση προϋποθέτει η κατανόηση του κειμένου;

II. Κειμενικό Είδος

1. Ποιο το κειμενικό είδος;
2. Ποια δομικά στοιχεία από τα αναμενόμενα υπάρχουν και ποια απουσιάζουν;
3. Τα γεγονότα δίνονται με τη χρονική τους αλληλουχία ή χρησιμοποιούνται σχήματα όπως το *in media res* και ο εγκιβωτισμός;
4. Τι υποδηλώνουν οι εικόνες, συμπληρώνουν/σχετίζονται με το κείμενο;
5. Ποια η γλώσσα και ποιο το ύφος του κειμένου;
6. Ο κεντρικός ήρωας ποιον ήρωα άλλου διηγήματος σου θυμίζει και γιατί;

III. Ρόλοι, Χαρακτήρες και Σχέσεις Ηρώων

1. Πώς εμφανίζονται παιδιά/νέοι/ηλικιωμένοι/άνδρες/γυναίκες; (στερεότυπα)
2. Υπάρχει εξέλιξη των χαρακτήρων, αλλάζουν προς τα πού και γιατί;
3. Ποιες απορίες σου δημιουργήθηκαν από τη (αντι-)δράση των ηρώων;
4. Με ποιον ήρωα συμφωνείς, ποιον συμπαθείς, ποιον απορρίπτεις και γιατί;
5. Πώς εξηγείς τη συμπεριφορά των ηρώων, κυρίως των «κακών»;

IV. Προβληματοποίηση Περιεχομένου του Κειμένου

1. Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων και γιατί;
2. Ποια πρόσωπα συγκαλύπτονται με ουσιαστικοποιήσεις και ποια απουσιάζουν και τι θα έλεγαν, αν είχαν το λόγο;
3. Ποια ερωτήματα δεν τίθενται και γιατί;
4. Ποιες οι υπόρρητες παραδοχές και πόσο βάσιμες είναι;
5. Ποιες οι ανεπιθύμητες επιπτώσεις πράξεων/προτάσεων/επιλογών;
6. Ποια είναι η «σκοτεινή πλευρά του φεγγαριού»;
7. Ποια στερεότυπα προβάλλονται για άτομα και ομάδες, ιδιαίτερα για τους «διαφορετικούς» και τους «άλλους»;
8. Πώς τοποθετείται από το κείμενο ο αναγνώστης έναντι ηρώων, θέσεων, στερεοτύπων και διακρίσεων κειμένου;
9. Πού και πώς αξιοποιεί ο συγγραφέας στο κείμενο την αβεβαιότητα, τη βεβαιότητα και την αυθεντία;

V. Εξουσία, Συμφέροντα και Διακρίσεις

1. Ποια μικρο-συμφέροντα συγκρούονται και σε ποια μακρο-συμφέροντα ανάγονται;
2. Ποια από τα συγκρουόμενα συμφέροντα/απόψεις προβάλλονται και ποια αποσιωπώνται;
3. Είναι οι απόψεις του αντικειμενικές και δίκαιες;
4. Ποιες διακρίσεις γίνονται με βάση την ηλικία, το φύλο και τις εθνο-πολιτιστικές ομάδες;

VI. Προβαλλόμενη Αποψη και «Πραγματικότητα»

1. Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει (σχέσεις, εργασία κτλ);
2. Ποια εικόνα της πραγματικότητας κατασκευάζει και προβάλλει το κείμενο (χαοτική, αισιόδοξη, δύσκολη κτλ);
3. Με ποιες λεξικογραμματικές και υφολογικές επιλογές γίνεται η κατασκευή και προβολή της εικόνας;
4. Τι είναι πραγματικό και φυσικό και τι αφύσικο στο κείμενο;
5. Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους/χρόνους/περιστάσεις;

VII. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις της Πραγματικότητας

1. Ποιες εναλλακτικές ερμηνείες για τα γεγονότα και για τις επιλογές και τις αλλαγές των ηρώων είναι δυνατές;
2. Ποιοι άλλοι εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και δράσης είναι δυνατοί, εκτός από προβαλλόμενους από το κείμενο;
3. Πώς το κείμενο/περικείμενο/διακείμενο διαπλέκονται;
4. Ποιες από τις εικόνες του βιβλίου θα προτείνατε να αλλάξουν πώς και γιατί;

VIII. Το Πρόσωπο του Συγγραφέα

1. Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το/τη συγγραφέα;
2. Είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ «υποκειμενικής» άποψης ηρώων και «αντικειμενικής» του αφηγητή συγγραφέα;
3. Τι αξίες/ιδέες ασπάζεται ο/η συγγραφέας;
4. Τι σχόλια διατυπώνει;
5. Πόσο πειστικοί είναι οι ήρωες του και πόσο αναμενόμενη η συμπεριφορά τους;
6. Σε ποια σημεία η γραφή του είναι δυνατή και σε ποια αδύνατη και προβληματική;

Πίνακας 1. (Πηγή:Ματσαγγούρας, 2007).

Πρώτος τομέας: Πλαίσιο και κεντρικό θέμα του αφηγηματικού κειμένου

Ο πρώτος τομέας στην ανάλυση στρέφει την προσοχή του αναγνώστη στις κεντρικές ορίζουσες που διαμορφώνουν το περιεχόμενο, τη μορφή, το ύφος και τα κεντρικά μηνύματα του κειμένου. Τέτοιες ορίζουσες είναι το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το έργο, το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η υπόθεση του έργου και πάνω απ' όλα το κεντρικό θέμα στο οποίο αναφέρεται. Για παράδειγμα, η περίοδος συγγραφής του έργου συχνά καθορίζει τη θεματική και το ύφος του, το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η υπόθεση καθορίζει την ταυτότητα των ηρώων, τις συνθήκες και τα μέσα δράσης και η θέση που λαμβάνει το κείμενο έναντι του κεντρικού θέματος καθορίζει τον ιδεολογικό ρόλο του κειμένου.

Δεύτερος τομέας: Κειμενικό είδος.

Τα λογοτεχνικά κείμενα, που επιλέξαμε ως πεδίο διδασκαλίας του Κριτικού Εγγραμματισμού, ανήκουν στο αφηγηματικό είδος λόγου, που διαφοροποιείται σε επιμέρους υποκατηγορίες, όπως είναι οι μύθοι, τα παραμύθια, τα ρομαντικά διηγήματα. Τα παραπάνω είδη έχουν το γνωστικό στοιχείο του αφηγηματικού λόγου, αλλά διαφέρουν στο είδος των ηρώων (π.χ. θεοί, νεράιδες, μάγισσες, θνητοί άνθρωποι κτλ.), στην πλοκή και στο ύφος και στη μορφή που λαβαίνει το τέλος. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι «καλοί» δικαιώνονται, αφού επιτυγχάνουν τον σκοπό τους, ενώ δεν λείπουν και περιπτώσεις στις οποίες έχουμε αναπάντεχα τραγικό τέλος.

Τρίτος τομέας: Ρόλοι, χαρακτήρες και σχέσεις ηρώων.

Για την πλήρη κατανόηση του αφηγήματος είναι αναγκαίο ο αναγνώστης να κατανοήσει σε βάθος (α) το ρόλο των ηρώων και τη σχέση τους με την εξέλιξη της υπόθεσης, (β) τις μεταξύ τους σχέσεις, (γ) την εξέλιξη των χαρακτήρων τους και τους λόγους για τους οποίους επήλθε η εξέλιξη αυτή και (δ) η σχέση της τροπής που έλαβε η εξέλιξή τους με την απόληξη της υπόθεσης. Οι καλογραμμένες ιστορίες εμφανίζουν τις εξελίξεις με τρόπο που τις καθιστά πιστευτές και αναπόφευκτες (βλ. Sloan, 2003 :145).

Επειδή οι παραπάνω ρόλοι και σχέσεις αποτελούν στοιχεία της κοινής διακειμενικής παράδοσης, οι μαθητές μέσα από τα διαφορετικά αναγνώσματα αναπτύσσουν πολύ ενωρίς αναγνωρίσιμους τύπους ηρώων τους οποίους εντοπίζουν εύκολα σε κάθε καινούργιο αφήγημα. Υπενθυμίζουμε ότι τα προβλήματα στοιχεία (της διακειμενικότητας) βοηθούν στην κατανόηση, όπως έχουν οι σχετικές έρευνες διαπιστώσει. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίδεται στην εξήγηση της συμπεριφοράς τόσο των «καλών», όσο και των «κακών» της υπόθεσης, καθώς επίσης και στο ρόλο που παίζουν στην εξέλιξη της υπόθεσης οι δευτερεύοντες ήρωες.

Στα ερωτήματα που ακολουθούν οι απαντήσεις άλλοτε είναι εύκολες, διότι παρέχονται άμεσα από το κείμενο, και άλλοτε είναι ιδιαίτερα δύσκολες, διότι προκύπτουν έμμεσα από τη συμπεριφορά των ηρώων και τα υπονοούμενα του κειμένου, όπως, βέβαια, τα ερμηνεύει και τα αποτιμά ο ίδιος ο αναγνώστης.

Τέταρτος τομέας: Προβληματοποίηση του περιεχομένου του κειμένου.

Βασικός σκοπός των ερωτημάτων που θέτει ο τομέας αυτός είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι διαρθρωμένη η πραγματικότητα, ο τρόπος που δρούμε και ο τρόπος που μιλάμε και γράφουμε δεν αποτελούν έκφραση μιας φυσικής και ουδέτερης πραγματικότητας, αλλά αντίθετα, αποτελούν έκφραση μιας, συχνά, λανθάνουσας αλλά υπαρκτής αντιπαράθεσης ιδεολογιών και πρακτικών άσκησης εξουσίας και προβολής συμφερόντων ατόμων και κοινωνικών ομάδων οι οποίες, τελικά, καταλήγουν σε διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις.

Πρόκειται για μια μακρά διαδικασία συνειδητοποίησης και ανάπτυξης στάσεων αμφισβήτησης και δεξιοτήτων κοινωνικής δράσης. Η αρχή αυτής της διαδικασίας μπορεί να γίνει με την ανάδειξη και την αμφισβήτηση των παραδοχών στις οποίες στηρίζονται οι θέσεις και οι επιλογές του κειμένου και με την προβολή των κενών, των αντιφάσεων και των αρνητικών σημείων που αποσιωπούνται.

Ιδιαίτερα σημαντικό, τέλος, είναι να συνειδητοποιήσει ο αναγνώστης πως το τοποθετεί το κείμενο απέναντι στις θέσεις που εκφράζει το κείμενο;

Πέμπτος τομέας: Εξουσία, συμφέροντα και διακρίσεις.

Ο τομέας αυτός θέτει το βασικό αίτημα της ισότητας και της δικαιοσύνης και επιχειρεί να εξασκήσει τους μαθητές να αναζητούν αν οι επιλογές γλώσσας και περιεχομένου του κειμένου θέτουν τα ερωτήματα αυτά ή αν, αντιθέτως, τα συγκαλύπτουν και τα υπηρετούν.

Αναλυτικότερα, επιχειρεί με τις ερωτήσεις να αναδείξει πώς οι κυρίαρχοι νοηματοδότησης των πραγμάτων διαφοροποιούν τους ανθρώπους, περιθωριοποιούν άτομα και ομάδες, κατασκευάζουν τους «άλλους», και «διαφορετικούς», τους οποίους και συχνά δαιμονοποιούν.

Έκτος Τομέας: Προβαλλόμενη άποψη και «πραγματικότητα»

Επισημαίνουμε ότι οι ειδικοί του ορίζουν τον Κριτικό Εγγραμματισμό ως την ικανότητα αποδόμησης και αναδόμησης του κειμένου, για να αναδειχθούν (α) η άποψη του κόσμου την οποία κατασκευάζει και προβάλλει το κείμενο και (β) οι τόποι που χρησιμοποιεί για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι της προβαλλόμενης άποψης. Τη θέση τους αυτή βασίζουν στο γεγονός ότι οι συγγραφείς μέσα από τα κείμενά τους δεν παρουσιάζουν με αντικειμενικό τρόπο την πραγματικότητα, αλλά κατασκευάζουν και προβάλλουν μια εικόνα της πραγματικότητας, έναντι της οποίας επιδιώκουν να τοποθετήσουν θετικά τον αναγνώστη. Αυτό που ονομάσαμε «κατασκευή της πραγματικότητας» και «τοποθέτηση του αναγνώστη» το κείμενο το επεξεργάζεται μέσα από την αξιοποίηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων που παρέχει η γλώσσα στο χρήστη της. Μπορεί, για παράδειγμα, να κάνει επιλογές λεξικογραμματικών και υφολογικών στοιχείων, όπως έχει η γλωσσολογική σχολή του Halliday αναδείξει. Μπορεί επίσης μέσα από τις ρητές και υπόρρητες απόψεις που επιλέγει και προβάλλει και άλλες που παραβλέπει και αποσιωπά, όπως ήδη αναφέραμε. Ο κριτικός αναγνώστης καλείται, λοιπόν, να εντοπίσει τις επιλογές λεξικογραμματικών και υφολογικών στοιχείων, προσώπων και απόψεων, ρητών και υπόρρητων, και να λάβει θέση ως σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης.

Από τον παραπάνω ορισμό και από όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι κατά τον Κριτικό Εγγραμματισμό κύριο ζητούμενο δεν είναι μόνο η κατανόηση και η ερμηνεία του νοήματος, που εμπεριέχει το κείμενο, αλλά η αναζήτηση του ρόλου που παίζει ο λόγος στην κατασκευή, την αναπαραγωγή και την επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής «πραγματικότητας». Επομένως, έργο του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές (α) να αναζητήσουν με ποιους γλωσσικούς τρόπους το κείμενο κατασκευάζει τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας, (β) ποιας προέλευσης είναι η «πραγματικότητα» που κατασκευάζει το κείμενο και (γ) με ποιους τρόπους το κείμενο τοποθετεί τον αναγνώστη έναντι της πραγματικότητας αυτής, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναίνεσή του. Αν ο αναγνώστης αναπτύξει αυτές τις ικανότητες σε ικανοποιητικό βαθμό, θα είναι σε θέση να αμυνθεί έναντι της επιβολής του κειμένου.

Έβδομος τομέας: Εναλλακτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας

Μετά την ανάδειξη και την αποδόμηση της πραγματικότητας του κειμένου, που έγινε στον προηγούμενο τομέα, ο αναγνώστης καλείται να διαμορφώσει και να αντιπροτείνει τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας. Αυτό οφείλει να το κάνει με πλήρη συναίσθηση ότι και η δική του αναπαράσταση είναι απλώς μια εναλλακτική υποκειμενική προσέγγιση. Προς τούτο πρέπει να είναι ιδιαίτερα σχολαστικός στην αιτιολόγηση της εκδοχής του, η οποία αιτιολόγηση παίρνει τη μορφή μιας διαλεκτικής αντιπαράθεσης με το κείμενο.

Όγδοος τομέας: Το πρόσωπο του συγγραφέα.

Πολύ σημαντικό στοιχείο στην ανάλυση και ερμηνεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι η αναζήτηση της οπτικής μέσα από την οποία παρουσιάζεται η ιστορία. Ποιος την αφηγείται και ποιος την σχολιάζει; Τι αφηγείται ο συγγραφέας και αν ναι, την καταγράφει «αντικειμενικά» και «ουδέτερα» σαν μία κάμερα παρούσα στην εξέλιξη των γεγονότων ή ως σχολιαστής που επιλέγει οπτικές γωνίες καταγραφής και ταυτόχρονα προβαίνει σε σχολιασμούς ερμηνείες και αποτιμήσεις; Στις περιπτώσεις που προσωπικά ο συγγραφέας είναι «απών», ποιος αφηγείται την ιστορία, ο απρόσωπος παντογνώστης συγγραφέας που χρησιμοποιεί ταυτοπρόσωπο (αυτός-ή-ό, αυτοί-ές-ά) ή οι ίδιοι οι ήρωες και ποιος κυρίως από αυτούς;

Εν κατακλείδι, ο εγγραμματισμός δεν αφορά μόνο τις γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των λέξεων, αφορά πρωτίστως τη συνειδητοποίηση ότι μέσα από τις επιλογές της γλώσσας διαμορφώνουμε στα κείμενα εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας, που δεν είναι η ίδια η πραγματικότητα, αλλά κάθε φορά μια εκδοχή της ιδωμένη από συγκεκριμένη οπτική. Η Κριτική Παιδαγωγική επισημαίνει ότι η προβαλλόμενη και επιβαλλόμενη από τους κοινωνικούς φορείς εκδοχή είναι εκείνη των κυρίαρχων ομάδων, που λειτουργεί σε βάρος των αδυνάτων και των περιθωριοποιημένων. Γι' αυτό επιγραμματικά, σκοπός του Κριτικού Εγγραμματισμού είναι να βοηθήσει τα παιδιά, πρώτον, να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνίας που διευκολύνουν τις διακρίσεις και τις μορφές καταπίεσης, δεύτερον, να αντιληφθούν ότι υπάρχουν και εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και θεώρησης των πραγμάτων και, τρίτον, να τα καταστήσει ικανά να χρησιμοποιούν το λόγο ως μέσον για να δημιουργήσουν ένα εναλλακτικό κόσμο, που θα διασφαλίζει την ατομική χειραφέτηση και τη διαρκή κοινωνική ανασυγκρότηση προς δικαιότερα σχήματα (βλ και Cervetti κ.ά. 2001:7).

XI. Κριτική στις Επιμέρους Κατευθύνσεις

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαστάσεις διαφοροποίησης των τριών κατευθύνσεων σε ό,τι αφορά την ταυτότητα και τις καταβολές κάθε μιας από αυτές, τις αντιλήψεις τους για τη μετασχηματιστική δύναμη του σχολείου, το περιεχόμενο ενός κριτικού αναλυτικού προγράμματος και το ρόλο του δασκάλου στο κριτικό σχολείο.

Συνοπτική παράθεση των υποκατευθύνσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής

Διαστάσεις Διαφοροποίησης	Υποκατευθύνσεις Κριτικής Παιδαγωγικής		
	Φιλελεύθεροι Μεταρρυθμιστές	Ριζοσπάστες Αναδομιστές	Μετα-Κριτικοί Αναδομιστές
1. Ταυτότητα	Κοινωνιστές Παιδαγωγοί με Πραγματιστικές και Μαρξιστικές επιρροές.	Κοινωνιστές Παιδαγωγοί με Καταβολές Πραγματιστικές και (νεο-) Μαρξιστικές, (Κριτική) Θεωρία Αναπαραγωγής	Κοινωνιστές Παιδαγωγοί Μετα-νεωτερικότητας με Νέο-μαρξιστικές καταβολές.
2. Δυνατότητες Κριτικού Σχολείου	Σχολείο σταδιακά εκδημοκρατίζει και αλλάζει κοινωνία εντός αντοχής κοινωνικού συστήματος (Γέρου: Αισιόδοξη Παιδαγωγική)	Κοινωνία αναδομείται όχι <i>μέσω</i> σχολείου, αλλά <i>μαζί</i> με σχολείο, που είναι εποικοδομημα ταξικής κοινωνίας (Γέρου: Απαισιόδοξη Παιδαγωγική)	Διαλεκτική η σχέση Σχολείου και Κοινωνίας. Σχολείο δεν αναπαράγει, αλλά παράγει σχέσεις εξάρτησης και χειραφέτησης. Ατομα με δυνατότητες αντίστασης
3. Αναλυτικό Πρόγραμμα	Ουμανιστικό Α.Π. Διεπιστημονική οργάνωση βιοματικής / επιστημονικής γνώσης. Επίλυση Προβλημάτων-Επιστημονική Μέθοδο	Ανοικτό Α.Π., κοινωνικών κυρίως θεμάτων με δυνατότητες ενδο- και εξω- σχολικής συλλογικής δραστηριοποίησης. Αξιοποίηση βιοματικής και επιστημονικής γνώσης.	Πολυπολιτισμικό και Διεπιστημονικό Α.Π. Βιοματικής και Επιστημονικής Γνώσης
4. Ρόλος Δασκάλου	Παιδαγωγός δημοκρατικού προσανατολισμού.	Παιδαγωγός και Κοινωνικός Ακτιβιστής	Αναμορφωτής Διανοούμενος

Πίνακας 2.

Οι επιμέρους διαφοροποιήσεις των κατευθύνσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής οφείλονται στις ποικίλες ερμηνείες της πραγματικότητας που υιοθετούν οι εκπρόσωποί της, στη διαφορετική εκτίμηση των κοινωνικοκεντρικών αναγκών και στους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θεωρούν ότι το έμψυχο και άψυχο υλικό του σχολείου μπορεί να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των κοινωνικών οραμάτων. Όμως, η αμφισβήτηση, αποτελώντας κεντρικό χαρακτηριστικό της Κριτικής Παιδαγωγικής, στρέφεται αναπόφευκτα και προς τις μεθόδους και τις πρακτικές που η ίδια ακολουθεί και σε όλα όσα προτείνει. Η σχετική κριτική αναπτύσσεται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες προβληματισμού:

α. *Την ερμηνεία της σύγχρονης πραγματικότητας.* Είδαμε ότι οι αναλύσεις του Μετα-Κριτικού Αναδομισμού για τη σύγχρονη πραγματικότητα κινούνται σε ένα αισιόδοξο πλαίσιο για την ανθρώπινη κατάσταση και προβλέπουν μια σταθερά βελτιούμενη πορεία των συνθηκών, συνυποβοηθούμενη από τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις. Αντιθέτως, οι νεο-μαρξιστές, η θεωρία των οποίων δεν συμερίζεται μια ανάλογη αντίληψη της πραγματικότητας, αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με τρόπο ο οποίος αντιπαρέρχεται της αισιοδοξία των Μετα-Κριτικών Αναδομιστών. Ειδικότερα υποστηρίζουν ότι ο Μαρξ είναι επίκαιρος όσο ποτέ καθώς μέσα στο έργο του περιγράφει με μεγάλη ακρίβεια τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο σύγχρονος διεθνής καπιταλισμός, ο οποίος εκμεταλλεύεται την εργατική τάξη απανταχού της υφηλίου (McLaren, 2003:82). Η εκπαίδευση με σχολικές πρακτικές όπως η «συνεργατική μάθηση», ή οι «κοινότητες μάθησης» δρα ως μοχλός διευκόλυνσης των νέων μορφών καπιταλισμού, χρησιμοποιώντας τον δήθεν εκδημοκρατισμό των διαδικασιών ως νομιμοποιητικό παράγοντα της ισχύος τους (McLaren, 2003:76).

β. *Την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που προωθούνται.* Με δεδομένη την επιδίωξη της Κριτικής Παιδαγωγικής για κοινωνική αλλαγή, κυριαρχεί έντονη αμφισβήτηση για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που ακολουθούν οι Φιλελεύθεροι Μεταρρυθμιστές. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι οι προσπάθειές τους για βελτίωση της κοινωνίας τελικά εκφυλίζονται σε προσαρμογή περιθωριοποιημένων στο σύστημα και δεν γίνεται πρόκληση αλλαγής του ίδιου του συστήματος. Στις πρακτικές που ακολουθούν θεωρείται ότι ενυπάρχει ο κίνδυνος να απογυμνωθεί η διαδικασία από το κριτικό περιεχόμενο και να γίνει αναγωγή – μετάφραση της συγκεκριμένης κατεύθυνσης σε απλή άσκηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ή, αλλιώς, σε μια εξελιγμένη μέθοδο επιφανειακά μόνο βασισμένη στη θεωρία του Dewey. Έτσι, ενώ υπάρχουν πολλά παραδείγματα εφαρμογής των πραγματιστικών αντιλήψεων στην εκπαίδευση, δεν μπορούμε να μιλήσουμε με βεβαιότητα για μετασχηματιστικές επιδράσεις στον κοινωνικό ιστό.

Ανάλογη κριτική, όμως, ασκείται και στους Ριζοσπάστες Αναδομιστές και, μάλιστα, στο κομμάτι που αφορά την εφαρμογή των ιδεών τους στην πράξη. Το εκπαιδευτικό τους μοντέλο, που υιοθετήθηκε από τα Μαρξιστικά καθεστώτα, σπάνια ενσωμάτωσε τα ανθρωπιστικά ιδεώδη ακόμα και αυτής της θεωρίας του Marx, τη στιγμή μάλιστα που, ενώ διατείνονταν ότι καταπολεμούσαν τον ταξικό δογματισμό, εισηγούνταν έναν δικό τους ιδιόμορφο, λαϊκότροπο δογματισμό. Η μαρξιστική κοινωνία, μάλιστα, όχι μόνο παρέπεμπε σε αταξική ουτοπία, αλλά, αντίθετα, χαρακτηριζόταν από ελιτίστικη κοινωνική διαστρωμάτωση, γραφειοκρατικό αυταρχισμό, αυστηρό κρατικό έλεγχο και στέρηση προσωπικών ελευθεριών (Ozmon & Craver, 1999:341).

γ. *Την ισορροπία στις εκπαιδευτικές επιδιώξεις.* Ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση ενός ισορροπημένου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο διασφαλίζει στους μαθητές την ευκαιρία να κατακτήσουν τη γνώση, να την εσωτερικοποιήσουν και να την χρησιμοποιήσουν με τρόπο που να ταιριάζει στους προσωπικούς, κοινωνικούς και διανοητικούς τους σκοπούς και στις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας.

Ειδικότερα, σημεία αναφοράς των επιδιώξεων της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η διανοητική εγρήγορση, η κοινωνικοπολιτική δράση, η κοινωνική συνταύτιση και εναρμόνιση και η διανοητική δημιουργικότητα, που οδηγεί σε ρηζικέλευθες ιδέες και οραματισμούς.

Στο σημείο αυτό οι Φιλελεύθεροι Μεταρρυθμιστές, ως παρακλάδι της Κριτικής Παιδαγωγικής, κρίνονται στο ότι δίνουν σήμερα μονομερή έμφαση στις διαδικασίες κοινωνικής συνταύτισης και εναρμόνισης και στη διανοητική εγρήγορση, υποβαθμίζοντας τη σημασία της κοινωνικής δράσης. Χωρίς, όμως, πρακτικό προσανατολισμό διαιώνίζεται το status quo, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εκφυλίζονται σε επίπλαστες κριτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας και η κοινωνία στερείται από ανανεωτικά οράματα.

Από την άλλη πλευρά οι Ριζοσπάστες Αναδομιστές επικρίνονται στο ότι αποδίδουν μονομερή έμφαση στη διανοητική δημιουργικότητα και την κοινωνική δράση, χωρίς να προβαίνουν σε ανάλογη στοχαστικοκριτική θεώρηση των ενεργειών τους και χωρίς να αποδίδουν την απαιτούμενη προσοχή και ευαισθησία στην ανάγκη πολιτικής κοινωνικοποίησης και ευρύτερης κοινωνικής ένταξης και εναρμόνισης.

δ. *Το βαθμό αναγνωρισιμότητάς τους στις πλατιές λαϊκές μάζες.* Ο τέταρτος άξονας κριτικής έχει να κάνει με το κατά πόσο τα οράματα και η κριτική στάση των εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής υιοθετούνται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ώστε να μετουσιωθούν σε κοινωνική πρακτική και κοινωνική αναδόμηση. Είναι γεγονός ότι από τις κατευθύνσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής τη μεγαλύτερη απήχηση έχουν οι Ριζοσπάστες Αναδομιστές, αφού όσοι αισθάνονται καταπιεσμένοι ταυτίζονται περισσότερο με τη μαρξιστική βάση της συγκεκριμένης υποκατεύθυνσης και το μαρξιστικό όραμα της κυριαρχίας των κατώτερων τάξεων που την συνοδεύει.

Αντίθετα, οι Μετα- Κριτικοί Αναδομιστές επικρίνονται ότι χρησιμοποιούν κατά κόρον μια ακαδημαϊκή και πολύπλοκη γλώσσα, η οποία αποκωδικοποιείται και ερμηνεύεται δύσκολα από το πλατύ κοινό. Οι περιθωριοποιημένοι αδυνατούν να ταυτιστούν μαζί της, ενώ ορισμένα καλά επιχειρήματα που προβάλλουν οι Μετα- Κριτικοί Αναδομιστές δεν αγγίζουν τα κέντρα λήψης εκπαιδευτικών ή άλλων αποφάσεων. Αν η γλώσσα που χρησιμοποιούν ήταν περισσότερο εκλαϊκευμένη και συντονισμένη σε μεγαλύτερο βαθμό με τον τρόπο εκφοράς της καθημερινής ομιλίας, οι ιδέες τους θα γινόταν περισσότερο ελκυστικές στο μέσο πολίτη και τα μηνύματα τους θα απέβαλλαν το έντονα αρνητικό και επικριτικό τους χαρακτήρα (Ozmon & Craver, 1999:371).

XII. Επίλογος

Εν κατακλείδι, συνοπτικά και επιλεκτικά, η Κριτική Παιδαγωγική αναδεικνύει την εκπαίδευση ως ένα εν δυνάμει χώρο κοινωνικής κριτικής και αντίστασης στις πρακτικές χειραγώγησης και αλλοτρίωσης. Αυτό το επιτυγχάνει στο βαθμό που κατορθώνει να αναδεικνύει τις πρακτικές ελέγχου της γλώσσας και της συνείδησης και να αναπτύσσει την κριτική συνειδητοποίηση στα άτομα και να εξασφαλίζει πλαίσια ισότιμων σχέσεων. Έργο, λοιπόν, των κριτικών παιδαγωγών είναι να διασφαλίζουν τις προϋποθέσεις που εγγυώνται μια τέτοια προοπτική στην εκπαίδευση και να αναδεικνύουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που την εμποδίζουν.

Η μεγαλύτερη πρόκληση της Κριτικής Παιδαγωγικής σήμερα είναι η ευαισθησία της κριτικής της απέναντι στις ιδιαιτερότητες της σύγχρονης εποχής και των λεπτών ισορροπιών που διαχωρίζουν τη δικαιοσύνη από την αδικία. Το γεγονός αυτό καλεί το σύγχρονο άνθρωπο σε ανάπτυξη των κοινωνικών αντανεκλαστικών, σε μεγαλύτερη κοινωνική εμπάθυνση στην ουσία των προβλημάτων που ταλανίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες και σε διαχείριση της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να υπερβεί την αμηχανία μπροστά στα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα.

Η έμφαση της Κριτικής Παιδαγωγικής στη κοινωνική δράση είναι από τις πλέον υποσχόμενες ιδέες στο νέο συγκείμενο, καθώς φαίνεται να επιτρέπει στον άνθρωπο να αποκτήσει τον έλεγχο των κοινωνικών εξελίξεων χωρίς να καταδυναστεύεται από αυτές. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, τις δημιουργικής αλλαγής και αναδόμησης είναι η προετοιμασία πολιτών μέσα από μια εκπαίδευση η οποία κρατά ισορροπίες ανάμεσα στην κρίση και τη δράση, όπως επίσης και σε ακραίες μορφές κριτικής και σε ακραίες μορφές δράσης. Η ακρότητα μπορεί να οδηγήσει στην καταδυναστευση σε νέες μορφές ιδεολογημάτων ή την απαξίωση και την κοινωνική απομόνωση, καταστάσεις τις οποίες η Κριτική Παιδαγωγική θεωρητικά απορρίπτει. Δικλείδα ασφαλείας για την άμβλυνση του βαθμού απολυτότητας μπορεί να αποτελέσει η παράλληλη θεώρηση των πραγμάτων μέσα από ένα ανθρωπιστικό πρίσμα, η ανάπτυξη και καλλιέργεια του οποίου επιτρέπει στο άτομο να αφοουγκράζεται τις κοινωνικές και ατομικές ανάγκες και ισορροπεί τη δικαιοσύνη με τη φροντίδα. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη η Κριτική Παιδαγωγική να αποκαταστήσει μεγαλύτερες σχέσεις με τις ανθρωπιστικές σπουδές και την ανθρωπιστική παιδαγωγική σκέψη.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). «Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον». Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζη, Ι Χατζηευστρατίου (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τ. Γ', 99-143. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Apple M. W. (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State*. London: Boston & Henley, Routledge & Kegan Paul.
- Apple M. W. (2003). «Making Critical Pedagogy Strategic». Στο Ilan Gur Ze'ev (επιμ.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, 95-113. Haifa: Faculty of Education.
- Aronowitz, A. & Giroux H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Biesta, G. (2003). «What can Critical Pedagogy Learn from Postmodernism?». Στο Ilan Gur Ze'ev (επιμ.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, 143-159. Haifa: Faculty of Education.
- Botella, L. (1995). «Personal Construct Psychology, Constructivism, and Post-Modern Thought». Στο R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (επιμ.), *Advances in Personal Construct Psychology*, τομ. 3, 3-36. Greenwich, CN: JAI Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (μετ. G. Raymond & M. Adamson). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowers C. A (1987). *Elements of Post-liberal Theory of Education*. New York: Teachers College Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America, Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brameld, T. (1956). *Towards a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: Dryden Press.
- Γέρου, Θ. (1975). *Αντιδημοκρατική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Γέρου, Θ. (1977). «Ο Πάουλο Φρέιρε και η Ελληνική Κοινωνική Πραγματικότητα». Στο Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Γέρου, Θ. (1978). *Προβληματική στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
- Γέρου, Θ. (1980). *Παιδεία και Νεοέλληνες Διανοητές*. Τομ. Ι. Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1981). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές Τομές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Cervetti, G., Pardales, M. & Damico, J. (2001). «A Tale of Differences», *Reading Online*, 4 (9).
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the School Build a New Social Order?* New York: The John Day Company.
- Carnoy, M. & Levin H. (1976). *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay Co.
- Δαμανάκης Μ. (1990). *Διδακτική της Πολιτικής Αγωγής*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Ιωάννινα.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: McMillan.
- Durkheim, E. (1897/1951). *Suicide, A study in sociology*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology* (μετ. S.D. Fox). New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1960) [1893]. *The Division of Labor in Society* (μετ. G. Simpson). New York: The Free Press.
- Fairlough, N. (1992), *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairlough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Foucault, M. (1986). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα*. Αθήνα: Γνώση.
- Freire, P. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεσμένου* (μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Giroux, H. (1994). «Slacking Off: Border Youth and Postmodern Education». *Journal of Advanced Composition*, 347-66, 14 (2).
- Gramsci, A. (1973). *Ιστορικός Υλισμός* (μετ. Τ. Μυλωνόπουλος). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Heilman, E. (2003). «Escaping the Bind Between Utopia and Dystopia». Στο Ilan Gur Ze'ev (επιμ.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, 114-142. Haifa: Faculty of Education.
- Horkheimer, M (1976). «Traditional and Critical Theory». Στο P. Connerton (επιμ.), *Critical Sociology: Selected Readings*, 206-224. Harmondsworth: Penguin.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards: The Trouble With Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Loytard, F. (1988). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, (μετ. Ν. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- Magee, B. (2005). *Η Περιπέτεια της Φιλοσοφίας* (μετ. Π. Μπουρλάκης). Αθήνα: Σαββάλας.
- Marshal, D. J. (2003). «Michel Foucault: From Critical Theory to Critical Pedagogy». Στο Ilan Gur Ze'ev (επιμ.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, 289-299. Haifa: Faculty of Education.

- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η & Χέλμης, Κ. Σ. (2002). «Εκπαιδεύοντας το Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής: Από το Τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο». *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2, 7-25.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργου, Γ., Νιτσόπουλου, Β. & Χαλκιάτη, Δ.(επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α': *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, 115-160. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- McLaren, P. (1994) *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York, London: Longman.
- McLaren, P. (2003). «Critical Pedagogy in the Age of Terror». Στο Ilan Gur Ze'ev (επιμ.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, 70-94. Haifa: Faculty of Education.
- Μακλάρεν, Π. (2007). Η εκπαίδευση χρειάζεται ρίσκο (συνέντευξη Χ. Πολυχρονόπουλος) . *Εικόνες*, 7 Απρ. 24-28.
- Moiso, O.P. (2003). «Max Horkheimer and the Mimetic Element in Education». Στο Ilan Gur Ze'ev (επιμ.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, 261-277. Haifa: Faculty of Education.
- Μπασλής, Γ. (2005). *Κοινωνιογλωσσία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μπουζάκης, Σ. (1993). «Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση: Μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση». Στο Σ. Μπουζάκη (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, 55-100. Αθήνα: Gutenberg.
- Mulgan, G. (1991). «The Power of the Weak». Στο S. Hall & M. Jacques (Επιμ.), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, 347-363. London: Lawrence & Wishart.
- Ξωχέλλης, Ρ. D. (1997). *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. N.J.: Prentice Hall.
- Ozmon, H. & Craver, S. (1999). *Philosophical Foundations of Education* (6^η εκδ.). N.J., Columbus, Ohio: Merrill.
- Παπαναούμ – Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Παπανούτσος, Π. Ε. (1991). *Η κρίση του πολιτισμού μας*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.

- Parsons, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society*. New York: Free Press.
- Πελεgrίνης, Θ. (2005). *Λεξικό της Φιλοσοφίας* (γ' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, (δ' έκδ.). Αθήνα: Παιδαγωγία.
- Price, R. (1986). *Marx and Education in Late Capitalism*. London: Croom Helm.
- Russell, B. (1916). *Principles of Social Reconstruction*. London: Allen & Unwin.
- Russell, B. (1917). *Political Ideals*. New York: The Century Company.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. University of Chicago Press.
- Sloan, G. (2003), *The Child as Critic: Developing Literacy through Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Stanley, W. (1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in Post-modern Era*. Albany: State University of New York Press.
- Χέλμης, Σ. (1995). *Ανάλυση του Προγράμματος και των Διδακτικών Υλικών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.

Παράρτημα

Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί παράδειγμα σύγκρουσης ιδεολογιών σε μια κοινωνία της εποχής μας και των συνεπειών της σύγκρουσης αυτής στον προσδιορισμό της εθνικής και πολιτικής ταυτότητας (πηγή: εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 16-17 Δεκεμβρίου 2006, σελ. 20).

«ΜΕ ΛΕΝΕ ΑΛΙ. Γεννήθηκα το 1982 στην Ιζμίρ.Μεγάλωσα σε μια φτωχή γειτονιά, την Kadifekale. ...Η οικογένειά μου προερχόταν από την Κεντρική Ανατολία. Ήταν πολύ θρησκευόμενη. Οι Κρητικοί γείτονές μας δεν νοιάζονταν για τα της θρησκείας. Η γιαγιά μου γινόταν έξω φρενών. Τους αποκαλούσε "Yunan gavnuru" (Έλληνες, μη μουσουλμάνοι). Στο σχολείο πέρασα από τον τόρνο της τουρκικής εκπαίδευσης. Το τι μαθαίναμε, το καταλαβαίνετε από τα ονόματα των σχολείων. Το δημοτικό το έκανα στο Ali Riza Efendi (πατέρας του Ατατούρκ) και στο Zubeyde Hanım (Μητέρα του Ατατούρκ). Το λύκειο στο Dumlupinar (η μάχη ενάντια στους Έλληνες).

Το πρώτο έτος στο λύκειο ήμουν ένας καλός μουσουλμάνος. Προσευχόμουν πέντε φορές την ημέρα. Αργότερα, το κεφάλι μου το πλημμύρισαν πολλές ερωτήσεις. Στο δεύτερο έτος μυήθηκα στους κύκλους των αριστεριστών. Με συγκινούσαν τα κηρύγματά τους για ελευθερία και δικαιοσύνη. Πολύτιμες λέξεις για ένα παιδί που μεγάλωσε σε φτώχεια. Καθώς μεγάλωνα η γειτονιά και το σχολείο μου άλλαζαν. Οι συμμαθητές μου ήταν Κούρδοι πλέον. Ερχόντουσαν εδώ για να ξεφύγουν από τον εμφύλιο πόλεμο. Είδα με τα μάτια μου πώς δυο Κούρδισσες αυτοπυρπολήθηκαν για να ακουστεί η κραυγή τους. Την ένιωσα βαθιά μέσα στην ψυχή μου αυτή την κραυγή. Ήμουν όμως πολύ μπερδεμένος. Από τη μία άκουγα τις ιστορίες για τη βία του στρατού. Από την άλλη έβλεπα καθημερινές κηδείες Τούρκων στρατιωτών. Οι μονάδες αναθεμάτιζαν τους Κούρδους και το PKK. Μεγάλωσα μέσα στα διλήμματα. Για τη θρησκεία, για το πολιτικό σύστημα, για τις "εθνικές αλήθειες"...

Επέλεξα το Istanbul Bilgi University, για να σπουδάσω ΜΜΕ. Το επέλεξα γιατί ήταν ιδιωτικό και ξέφευγε από την κρατική προπαγάνδα. Πήγα Ιστανμπούλ και προσγειώθηκα μέσα σε δεκαπέντε εκατομμύρια κόσμο. Στο δεύτερο έτος νοικιάσαμε, μαζί με τους αριστεριστές και τους Κούρδους φίλους μου, ένα σπίτι στο κέντρο της πόλης. Τότε άρχισα να μαθαίνω κουρδικά. Κάποια στιγμή άρχισε να με ενοχλεί ο εθνικισμός των Κούρδων φίλων μου. Με χίλια ζόρια είχα απαλλαγεί από τον τουρκικό εθνικισμό. Ξαφνικά βρισκόμουν στη μέση ενός άλλου εθνικισμού, που χρησιμοποιούσε τα ίδια επιχειρήματα, τις ίδιες μεθόδους.

Τι είμαι εγώ σήμερα; Ένας πολύ καχύποπτος άνθρωπος απέναντι στις απόλυτες αλήθειες και τη βία. Νιώθω Ανατολίτης αλλά ζω ως Δυτικός. Δεν είμαι Τούρκος, είμαι από την Τουρκία. Γιατί, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να είσαι Τούρκος. Και πιστεύω ότι αυτό ισχύει για όλα τα έθνη...

Από εκεί και πέρα ταξίδεψα σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Όπου πήγαινα, οι καλύτερες παρέες μου ήταν Βαλκάνιοι, ιδίως Έλληνες. Έτσι μου δημιουργήθηκε ένα άλλο στερεότυπο. Ότι εμείς οι Βαλκάνιοι είμαστε κάτι διαφορετικό από τους Δυτικούς. Είναι το τελευταίο μου στερεότυπο, δυστυχώς...»