

Κριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας

1. Εισαγωγή

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, η μαθητική κοινότητα θα πρέπει να προετοιμάζεται για τη διαχείριση της τεράστιας ποσότητας πληροφοριών που δέχεται καταγιστικά από το διαδίκτυο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Θα πρέπει, επίσης, να προετοιμάζεται για τη διαχείριση σύνθετων προβλημάτων, που σχετίζονται με τη διαρκή αλλαγή σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής που απλώνεται από τη δομή της οικογένειας μέχρι τη διαχείριση του πλανήτη.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας πρέπει πρωτίστως να σκοπεύουν στην ισορροπημένη συναισθηματική, σωματική και πνευματική ωρίμανση και ανάπτυξη των μαθητών, η οποία επιδιώκεται με τον αναπροσανατολισμό των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας. Ο στόχος αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς και με την εισαγωγή δραστηριοτήτων, που θα αναπτύσσουν τη αυτογνωσία, τον διάλογο, την κριτική σκέψη, την ελευθερία, την δημοκρατία, την ελευθερία λόγου γενικότερα, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, που είναι πολύ συχνό πρόβλημα στην εποχή μας, καθώς επίσης και την ανακαλυπτική μάθηση και γνώση, τις ηθικές αξίες, την ικανότητα στη λήψη αποφάσεων και τέλος την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα. Επίσης, χρειάζεται να προσανατολιστούν στο να αναπτύξουν κάθε πτυχή της προσφερόμενης επιστήμης και τεχνολογίας και στην καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών. Πολύ σημαντικό είναι επίσης να επιδιώκουν την καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη μέσα από την ταυτόχρονη προσπάθεια για κοινωνική συνοχή και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας.

Είναι γεγονός ότι κάποιοι από τους στόχους των σημερινών Αναλυτικών Προγραμμάτων αναφέρονται στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης της μαθητικής κοινότητας. Ωστόσο, τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και η εκπαιδευτική πρακτική δεν επικεντρώνονται σε τεχνικές καλλιέργειας της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι να αναδείξει το γεγονός ότι τόσο η στοχαστική διεργασία όσο και η ενεργοποίηση του στοχασμού μπορούν να προκληθούν με βάση τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων μέσα από ειδικά διαμορφωμένες δράσεις, που στηρίζονται στην Κριτική Παιδαγωγική. Συγκεκριμένα θα στηρίξουμε τις απόψεις μας στο παιδαγωγικό έργο του Paulo Freire.

2. Βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire

Πρωταρχικό και σπουδαίο χαρακτηριστικό της θεωρίας του είναι η αληθινή αγάπη του για τους μαθητές και το όραμά του να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που από τη μια να αναδεικνύει τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών και από την άλλη να στοχεύει στην αλλαγή της κοινωνικής δομής, με απώτερο στόχο την απελευθέρωση από κάθε μορφή καταπίεσης.

Η θεωρία του Freire στηρίζεται στις έννοιες της ελευθερίας, της εκπαίδευσης ως μέσο πολιτικής και κοινωνικής αλλαγής, της «κριτικής συνειδητοποίησης», της ενδυνάμωσης και του διαλόγου. Βασικός επίσης θεωρείται και ο ρόλος του ίδιου του δασκάλου στη διαδικασία της μάθησης. Ο Freire θεωρεί πως η μάθηση γίνεται με το διάλογο, πρόσωπο με πρόσωπο, και με την κατάκτηση του γραμματισμού (Literacy) (Morrow & Torres, 2000 · McLaren & Silva 1993).

2.1. Κριτική συνειδητοποίηση

Η εκπαίδευση ως πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας σχετίζεται με την ανάπτυξη της «κριτικής συνειδητοποίησης». Η συνειδητοποίηση δεν λειτουργεί σε μεμονωμένα άτομα, λειτουργεί μόλις ο άνθρωπος έρθει σε επαφή με μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, ιστορικά και κοινωνικά. Η απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης είναι μια κοινωνική πράξη, ένας συλλογικός αγώνας. Η κριτική συνειδητοποίηση δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την πράξη ούτε έξω από το ιστορικό δεδομένο, την συγκεκριμένη κατάσταση, για το λόγο αυτό η κριτική συνειδητοποίηση σημαίνει και «ιστορική συνειδητοποίηση» (McLaren & Silva, 1993).

Ο Paulo Freire πιστεύει ότι η συνειδητοποίηση προέρχεται από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο περιέχει μια κριτική για τις παρούσες συνθήκες και μια σχετική προσπάθεια για να υπερβούμε αυτές τις καταστάσεις. Επίσης

τονίζεται ότι το άτομο δεν αποκτά την συνειδητοποίησή του μόνο του αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία απόκτησης της ελευθερίας μέσω της μάθησης, με απώτερο στόχο της εξανθρώπιση του ανθρώπου (Freire, 1977).

Στη διαδικασία της συνειδητοποίησης οι εκπαιδευόμενοι ως υποκείμενα της μάθησης αποκτούν συναίσθηση, επίγνωση όχι μόνο για την πραγματικότητα που σχηματοποιεί και περιβάλλει τη ζωή τους αλλά και για την ικανότητα που έχουν να μετασχηματίζουν, να αναμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα, να γνωρίζουν ότι ξέρουν (ο δυϊσμός της συνειδητοποίησης) (Freire, 1977 · Freire, 2006 · Shor, 1992 · Perry, 2000).

Η κριτική συνειδητοποίηση αναφέρεται στον τρόπο που βλέπουμε τους εαυτούς μας σε σχέση με τη γνώση και τη δύναμη στην κοινωνία, στον τρόπο που μαθαίνουμε τη γλώσσα και στον τρόπο που ενεργούμε στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή, για να αναπαραγάγουμε ή να μετασχηματίσουμε αυτές τις συνθήκες.

Στην «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» (1976) η συνειδητοποίηση συνδέεται άμεσα με την απελευθέρωση. Είναι η συνειδητοποίηση της κοινωνικής κατάστασης και του μετασχηματισμού της που συνεπάγεται τη μετάβαση από την εν ενεργεία (παρούσα) στην εν δυνάμει (ενεργητική) συνειδητοποίηση. Είναι μια πράξη ελευθερίας, αφού εμπεριέχει το στοχασμό και τη δράση (Γρόλλιος, 2005).

2.2. Ενδυνάμωση

Η ενδυναμωτική εκπαίδευση είναι μια κριτική – δημοκρατική παιδαγωγική για αλλαγή, ατομική ή κοινωνική. Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που έχει στο κέντρο το μαθητή, για μια πολυπολιτισμική δημοκρατία στο σχολείο και στην κοινωνία. Προσεγγίζει την ανάπτυξη του ατόμου ως μια ενεργό, συνεργατική και κοινωνική διαδικασία, επειδή υπάρχει αλληλεξάρτηση ατόμου και κοινωνίας, αφού το ένα καθορίζεται από το άλλο.

Οι στόχοι της ενδυναμωτικής παιδαγωγικής είναι να συσχετίσει την προσωπική καλλιέργεια και ανάπτυξη με την κοινωνική ζωή, αναπτύσσοντας ικανότητες, ακαδημαϊκή γνώση, αναζήτηση πληροφοριών και κριτική περιέργεια για την κοινωνία, την ανισότητα και την αλλαγή. Η εκπαίδευση είναι μαθητικοκεντρική

χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι μαθητές ή οι εκπαιδευτικοί κάνουν ότι θέλουν. Η διαδικασία μάθησης είναι διαπραγματεύσιμη, από τη μια χρειάζεται τον αρχηγικό ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και το αμοιβαίο κύρος μαθητή – εκπαιδευτικού. Η ενδυνάμωση δεν είναι ατομικιστική, δεν επιδιώκει την εγωκεντρικότητα, το προσωπικό όφελος, αγνοώντας το κοινό καλό. Οι μαθητές επιδιώκουν να αναπτύξουν ικανότητες και να αποκτήσουν γνώσεις, για να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους προσδοκίες, στην εκπαίδευσή τους και στο μέλλον τους. Στόχος είναι να γίνουν ικανοί εργαζόμενοι αλλά και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες (Shor, 1992).

Ο McLaren περιγράφει τη παιδαγωγική της ενδυνάμωσης ως τη διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να πλησιάζουν κριτικά τη γνώση, που βρίσκεται έξω από την άμεση εμπειρία τους. Στόχος είναι να διευρύνουν την κατανόηση του εαυτού τους, του κόσμου και τις πιθανότητες για μετασχηματισμό των δεδομένων τρόπων ζωής (Shor, 1992 · Perry, 2000).

Βασική αρχή της ενδυνάμωσης είναι η συμμετοχή (participation). Η συμμετοχή είναι η αλληλεπίδραση στην τάξη και είναι βασικό στοιχείο για να κερδίσουν οι μαθητές τη γνώση ενεργητικά και να αναπτύξουν τη νοημοσύνη τους, την περιέργεια τους και το σεβασμό στον «άλλο». Η συμμετοχική εκπαίδευση είναι μια δημοκρατική διαδικασία (Shor, 1992 · Perry, 2000).

Η συμμετοχή ενισχύει τους μαθητές με ενεργητική εμπειρία. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να νιώσουν ότι εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αφού οι προσωπικές τους εμπειρίες λαμβάνονται υπόψη, μιας και οι ίδιοι αποτελούν τα ενεργά μέλη αυτής της διαδικασίας. Η συμμετοχική παιδαγωγική σχεδιάζεται με βάση τις συνεργατικές ασκήσεις, τις εμπειρίες των μαθητών και διαπραγματεύεται την εξουσία της τάξης (Shor, 1992). Η ελευθερία λόγου - έκφρασης είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό της συμμετοχικής παιδαγωγικής. Ο τρόπος που νιώθουν, που μιλούν και που σκέφτονται οι μαθητές για κάποιο θέμα είναι η αρχή για την κριτική μελέτη του εαυτού, της κοινωνίας και των ακαδημαϊκών θεμάτων (Shor, 1992).

Η συμμετοχική μάθηση ανοίγει το δρόμο για τη δυνατότητα μετασχηματισμού του τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών. Για το Freire: «ο μετασχηματισμός είναι δυνατός επειδή η συνείδηση δεν είναι ο καθρέπτης της πραγματικότητας, ούτε ένα απλό

είδωλο της, αλλά είναι η αντανάκλαση και ανάκλαση της πραγματικότητας» (Shor & Freire, 1987 · Shor, 1992).

Εκτός από τη συμμετοχή, η ενδυναμωτική παιδαγωγική διαφέρει από την παραδοσιακή και ως προς τα συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, που αναπτύσσουν οι μαθητές στη διαδικασία μάθησης. Η ενδυνάμωση των μαθητών έχει να κάνει με την αναζήτηση μια θετικής σχέσης μεταξύ συναισθημάτων και σκέψης, που καλλιεργείται από τα θέματα που καλούνται μαθητές και εκπαιδευτικοί να διαπραγματευτούν στην τάξη (Shor, 1992)..

Το αποτελεσματικό κλίμα στην τάξη έχει να κάνει και με την υπομονή ή την ανυπομονησία που δείχνει ο εκπαιδευτικός. Δηλαδή πόσο αφήνει τους μαθητές να αναπτύσσουν τις σκέψεις τους, τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και τις ικανότητες τους για μάθηση, πόσο καταφέρνει να διατηρήσει την ισορροπία ως μεσολαβητής ή ως εμπόδιο στην απόκτηση της κριτικής γνώσης (Shor, 1992).

Ο εκπαιδευτικός έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο σε μια κριτική τάξη. Από αυτόν εξαρτώνται και η συμμετοχή των μαθητών και τα θετικά τους συναισθήματα. Το πρώτο εμπόδιο για να επιτευχθεί η ενδυναμωτική εκπαίδευση είναι ο διαχωρισμός εκπαιδευτικού – μαθητή. Αν καταφέρουν να έρθουν κοντά τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίζει τα θέματα και τις λέξεις που είναι σημαντικές για τους μαθητές και ζητά τη συνεργασία τους (Shor, 1992 · Freire, 1976).

2.3. Διάλογος

Η ιδεαλιστική ποιότητα της παιδαγωγικής του Freire σχετίζεται με το διάλογο που οδηγεί στην πράξη για τον εξανθρωπισμό (Perry, 2000). Ο διάλογος εμπεριέχει δύο διαστάσεις: είναι ταυτόχρονα σκέψη και πράξη (Freire, 1976). Με το λόγο οι άνθρωποι πρώτα ονοματίζουν την πραγματικότητα, να την κατανοούν και στη συνέχεια να επιχειρούν να την αλλάξουν. Ο διάλογος είναι μια συνάντηση ανθρώπων που ονοματίζουν την πραγματικότητα, και αυτό δεν μπορεί να γίνει μόνο από μια μερίδα ανθρώπων εκ μέρους όλων (Freire, 1976 · Robert, 1998).

Μέσω του διαλόγου επιτυγχάνεται η σωστή εκπαίδευση. Ο διάλογος είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης, μέσω αυτού επικοινωνούμε και ανακαλύπτουμε την κοινωνική μας θέση. Ο Freire πιστεύει ότι ο διάλογος είναι μια οριζόντια σχέση, που τρέφεται

από αγάπη, ανθρωπιά, ελπίδα, πίστη και αυτοπεποίθηση. Οι βάσεις του διαλόγου για το Freire είναι: η αγάπη, η ταπεινότητα, η πίστη, η ελπίδα και η κριτική σκέψη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν το διάλογο και την αληθινή διαδικασία μάθησης στην τάξη τους επιδιώκουν να υποστηρίξουν, να εμπυχώνουν το περιβάλλον της μάθησης και με αυτόν τον τρόπο να προωθούν τη γνώση (Perry, 2000).

2. 4. Ο ρόλος του παιδαγωγού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να θέτει τα προβλήματα. Τα προβλήματα που τίθενται προς διαπραγμάτευση εστιάζουν στις σχέσεις δύναμης στην τάξη, στη διαμόρφωση κανόνων γνώσης και γενικότερα στην κοινωνία. Στο Freire ο ρόλος αυτός γίνεται πιο δυναμικός, είναι εκείνος που κατευθύνει το διάλογο στην τάξη. Για το λόγο αυτό πρέπει να ακούει προσεκτικά τους μαθητές για να καθορίσει τα θέματα και τις λέξεις του αναλυτικού του προγράμματος, υπολογίζοντας ακόμα και τις «σιωπές» των μαθητών του (Shor, 1992, Wallerstein, 1987, Freire, 1985).

Ο εκπαιδευτικός μαζί με τον μαθητή είναι τα υποκείμενα της γνώσης σε αυτή την διαδικασία μάθησης και απελευθέρωσης. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής μαθαίνουν μαζί, ο ένας δεν είναι απλώς φορέας και μεταβιβαστής γνώσεων και ο άλλος άκριτος και παθητικός δέκτης (Freire, 1976). Η παιδαγωγική του Freire, ξεκινά από τον εκπαιδευτικό ο οποίος μαθαίνει, αναζητά και φτιάχνει λίστες από θέματα ζωτικής σημασίας για τους μαθητές του. Κατανοεί την πραγματικότητα των μαθητών του και σχεδιάζει μαθήματα σχετικά με αυτά τα θέματα. Η διαλογική εξέταση της πραγματικότητας είναι το μέσο που επιτυγχάνεται αυτή η γνώση (Freire, 1977).

Επομένως για το Freire ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που τοποθετεί τα προβλήματα, που παρακινεί με τις ερωτήσεις του και που ενθαρρύνει τους μαθητές του να ρωτήσουν και να τοποθετήσουν στη διαδικασία της μάθησης όλα τα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Οι μαθητές μαθαίνουν να αμφισβητούν τις ερωτήσεις και όχι απλώς να τις απαντούν, επομένως βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως πράξη, ως κάτι που οι ίδιοι κάνουν. Δεν είναι άδεια δοχεία που δέχονται γνώσεις και πληροφορίες όπως γίνεται στην τραπεζική εκπαίδευση αλλά αναζητούν τη γνώση. Αυτή η κοινή αναζήτηση της γνώσης αναπτύσσει την αμοιβαιότητα, τις κοινές προθέσεις και έτσι η γνώση γίνεται ιδιοκτησία όλων, όχι μόνο των εκπαιδευτικών.

Η αμοιβαιότητα ξεκινά από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός βάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία ερωτήσεις για θέματα – κλειδιά από την εμπειρία των μαθητών, δηλαδή θέματα που οι μαθητές αναγνωρίζουν από την προσωπική τους εμπειρία και σκέψη. Συνέπεια όλων αυτών είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές να ξεπεράσουν το χάσμα που τους χωρίζει (McLaren & Leonard, 1994 · Freire, 1976).

3. Τα Αναλυτικά Προγράμματα υπό το πρίσμα των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Freire.

3.1. Γενικό μέρος

Στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ , βλέπουμε πως αμφισβητείται η ακαδημαϊκή προσέγγιση. Αναγνωρίζεται ότι το μοντέλο που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στηρίζεται στην ξεχωριστή και αυτοτελή διδασκαλία των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων δεν προσφέρει την απαραίτητη συνοχή. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή της διαθεματικότητας στα πλαίσια των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων. Στο ίδιο κείμενο, η διαθεματικότητα θεωρείται ως μια έννοια ευρύτερη της διεπιστημονικότητας που συνίσταται στην οριζόντια σύνδεση των ΑΠΣ με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες ώστε να φωτίζονται πολυπρισματικά και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και για ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Όλα τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με την παιδαγωγική θεωρία του Freire, η οποία υποστηρίζει ότι η ενοποίηση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων οδηγεί σε κοινωνική ενοποίηση και σε διαπραγμάτευση κοινωνικών προβλημάτων με στόχο τον εξανθρωπισμό των κοινωνιών.

3.2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Καταρχήν, τα υφιστάμενα νέα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, μόνο επιδερμικά κάνουν λόγο για κοινωνικές δεξιότητες, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, το οποίο είναι το μόνο σχετικό

με τις κοινωνικές δεξιότητες: «Οι μαθητές ... να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, για την κατά το δυνατόν αυτόνομη διερεύνηση υποθέσεων και καταστάσεων μέσα από την κριτική ανάλυση των δεδομένων και για την εξαγωγή συμπερασμάτων που είναι χρήσιμα για την προσωπική και κοινωνική τους ανέλιξη».

Παρόλο αυτά υπάρχουν κάποια στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής: Η θεωρητική θεμελίωση του νέου προγράμματος διδασκαλίας βασίζεται στο πλαίσιο της αδιάσπαστης ενότητας γενικών παιδαγωγικών αρχών και στόχων, διδακτικής ύλης, μεθόδου και τρόπου αξιολόγησης. Επιχειρήθηκε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα μη ακαδημαϊκό στον προσανατολισμό και στις επιλογές του, χωρίς ωστόσο να υποβαθμίζεται η σχολική γνώση.

Κάθε διδακτική ενότητα περιλαμβάνει την εξής δομή: 1) την εισαγωγή, 2) τη σκοποθεσία της ενότητας, 3) τις δεξιότητες των μαθητών, 4) το περιεχόμενο διδασκαλίας και 5) τη μέθοδο διδασκαλίας. Η μεθοδολογική προσέγγιση, βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους, τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Η επίρεια της Κριτικής Παιδαγωγικής στο νέο ΠΣ φαίνεται και στον χώρο της αξιολόγησης του μαθητή. Ενώ στο παρελθόν, στο πλαίσιο της Εμπειρικής Παιδαγωγικής, η αξιολόγηση συνδεόταν με το τελικό ποσοτικό αποτέλεσμα σε στιγμιαίου τύπου εξετάσεις (τελική αξιολόγηση), τώρα γίνεται όχι βάσει της αναπαραγωγής της διδαχθείσας ύλης, αλλά με τεχνικές αξιολόγησης που παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαπιστώνει τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ώστε να κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις κατά τη διδασκαλία.

Τέλος, ως αρνητικό σημείο μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι η διδακτική ενότητα δε δομείται γύρω από ένα σύνολο βιβλίων που έχουν κοινό χαρακτηριστικό το θέμα ή το σχέδιο εργασίας. Θα μπορούσαν, έτσι, τα βιβλία να διαβάζονται ταυτόχρονα από διαφορετικές ομάδες μαθητών.

4. Συμπεράσματα

Η Κριτική Παιδαγωγική επιδιώκει να χειραφετήσει τους εκπαιδευτικούς από άκριτα καθιερωμένες αντιλήψεις. Το υποκείμενο, αποκτώντας συνείδηση της εσωτερικευμένης θεωρίας του, τη μετατρέπει μέσω της μόρφωσης σε πρακτική

δύναμη. Η σχέση θεωρίας-πράξης δεν είναι ευθύγραμμη και κανονιστική. Ο ρόλος της θεωρίας δεν περιορίζεται στο να προδιαγράφει και να επιβάλλει κατευθύνσεις στην πρακτική δραστηριότητα. Η γνώση για την Κριτική Παιδαγωγική δεν είναι μεταφορά έτοιμων πακέτων αλλά παραγωγή από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές από κοινού (Χατζηγεωργίου, 2008, Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές κρίσεις διαμορφώνουν την κουλτούρα μας. Η πολιτισμική μας εξέλιξη δεν επινοήθηκε για να εξασφαλίσει την επιβίωσή μας πάνω σ' αυτή τη γη. Η τεχνολογία μας εξελίσσεται πιο γρήγορα από τον πραγματικό έλεγχο αυτών των στόχων. Το μυαλό μας δυσκολεύεται να δώσει λύσεις στα μακρο-προβλήματα, όπως ο αγώνας δρόμου των εξοπλισμών, η μόλυνση και οι βιομηχανικές ασθένειες.

Ήρθε ο καιρός να αναλάβουμε τον έλεγχο της εξέλιξής μας και να δημιουργήσουμε μια καινούρια εξελικτική διαδικασία. Όλα αυτά απαιτούν μια καινούρια εκπαιδευτική μορφή με άξονα ένα μακροπρόθεσμο όραμα. Η ανθρωπότητα έθεσε τα ίδια της τα όρια, διότι δημιουργεί τα προβλήματά της. Είναι η μόνη υπεύθυνη της κατάστασής της.

Η κουλτούρα, την οποία πρέπει να ανακαλύψουμε, δε βρίσκεται ούτε στην κλασική παραδοσιακή εκπαίδευση ούτε στην εξειδίκευση, όπως εφαρμόζεται σήμερα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ο τεμαχισμός της γνώσης, ακόμη και αν είναι επιστημονικός (ύλη, τομείς, παραδόσεις, μαθήματα κ.λ.π.), δε βοηθά το άτομο να αποκτήσει μια αντίληψη του συνόλου των προβλημάτων της κοινωνίας. Η γνώση η οποία είναι προσανατολισμένη προς το παρελθόν δεν είναι χρήσιμη σήμερα όπου τα προβλήματα συσσωρεύονται ασταμάτητα.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να προσανατολίσουμε την εκπαίδευση προς την απόκτηση μιας εξελικτικής κουλτούρας, δηλαδή μιας μόρφωσης η οποία να ευνοεί την πραγματική οικολογική και κοινωνική συνείδηση. Δεν καλούμαστε πια να μαθαίνουμε αλλά να μάθουμε να βλέπουμε την καταλληλότητα των γνώσεων, όταν τις αποκτούμε, σε ό,τι αφορά την επίλυση των μακρο-προβλημάτων μας. Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική μορφωμένο είναι το άτομο το οποίο μπορεί να ρυθμίσει τα προβλήματα της κοινωνίας μας και όχι το άτομο το οποίο εκθέτει τη δική του γνώση του παρελθόντος.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Κ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Βάνιας
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, P. (1985). *The politics of education culture, power and liberation*, trans Macedo. D. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Open University Press.
- McLaren. P. & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. N. London: Routledge.
- McLaren, P. & Silva, T. (1994). Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory, in: McLaren. P. & Leonard, P. (1994). *Paulo Freire A Critical Encounter*. N. York, London: Routledge, pp. 47 – 89
- Morrow, R. Torres, C. (2002). *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*. Teachers College Press
- Perry, P. (2000). *A composition of consciousness roads of reflection from Freire and Elbow*. PeterLang Press.
- Robert, P. (1998). Expanding literate horizons: Paulo Freire and multidimensional World. *Educational Review*, 50, (2), pp. 105 - 114
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. The university of Chicago Press
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation Dialogues on Transformative Education*. Bergin: Macmillan.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2008). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής, στο Σβολόπουλος, Β. (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: η ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.
- Wallerstein, N. (1987). Problem – Posing Education: Freire’s method for transformation, in: Shor, I. (1987). *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Boynton/Cook publishers.