

**Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης:
Κοινές προβληματικές και απόψεις**

Δανάη Τσιάμη

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Freirean Theory, Critical Pedagogy and Action Research:
Common issues and views**

Danai Tsiami

Teacher, Postgraduate Student, University of Crete

Abstract

The aim of this paper consists on articulating the common issues and views of Critical Pedagogy, freirean theory and Action Research and particularly of its critical tendency. The inquiry being undertaken revealed their common epistemological grounds and dialectical approach, namely the dialectical nature of the relation between theory and practice, as well as between society and person. Furthermore, it revealed the emphasis being given from every approach on the need for pedagogical theory and research practice to fulfill a deliberating role, in order for the emancipating person to conceive its active and participatory role on the understanding of social correlations and the nature of its engagement in the transformation of society. Critical, synthetic and reflective thinking, as well as the emphasis on the epistemological and methodological aspects of dialogue and the establishment of collaborations have been identified as crucial for the fulfillment of such an objective.

Key-words: Critical Pedagogy, freirean theory, Action Research, dialogue, collaboration, emancipation, reflection, social transformation.

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τα κοινά σημεία στις επιστημολογικές καταβολές, τις προβληματικές και τις απόψεις που είναι δυνατόν να ανευρεθούν μεταξύ του Paulo Freire, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Έρευνας Δράσης. Η κοινή αυτή θεωρητική διαδρομή σε αρκετά ζητήματα είναι δυνατόν να αναδείξει την

επίδραση που δέχτηκε η Έρευνα Δράσης από τις άλλες δύο θεωρήσεις. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, το έργο της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Έρευνας Δράσης δεν είναι στατικό και ομοιογενές, αλλά ακόμα εν εξελίξει. Καθίσταται επομένως σαφές, ότι η οποιαδήποτε επίδραση μεταξύ των θεωρήσεων, δεν είναι δυνατόν να ειπωθεί γραμμικά, αλλά αμφίδρομα, δεδομένου ότι οι διάφορες συζητήσεις διαπλέκονται και επαναπροσδιορίζουν τις θέσεις εκατέρωθεν.

Η παραδοχή αυτή μας οδηγεί να προσεγγίσουμε τις εκάστοτε απόψεις ως μέρος μίας ευρύτερης συζήτησης, αρθρωμένες σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά ιστορικό συγκείμενο και σε αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές συνθήκες που τις περιβάλλουν. Η μεθοδολογική αυτή οπτική οδήγησε στο να αναζητηθούν κοινές προβληματικές στο έργο του Paulo Freire, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Έρευνας Δράσης και να διερευνηθεί η στάση που διατυπώθηκε από κάθε πλευρά σχετικά με αυτές. Θα μπορούσαμε λοιπόν να διατυπώσουμε επιγραμματικά τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας ως εξής:

- Ποιες κοινές προβληματικές καταθέτουν ο Paulo Freire, η Κριτική Παιδαγωγική και η Έρευνα Δράσης;
- Ποιες κοινές θέσεις υιοθετούν;
- Ποιο είναι το επιστημολογικό «παράδειγμα» που υπηρετούν;
- Ποια είναι η επίδραση που (ενδέχεται να) δέχτηκε η Έρευνα Δράσης από το έργο του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής;

Η προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, προϋποθέτει αρχικά να αποσαφηνιστούν τα μέρη μεταξύ των οποίων αναζητείται η όποια σχέση, δηλαδή το έργο του Paulo Freire, η Κριτική Παιδαγωγική και η Έρευνα Δράσης. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να τονιστεί ότι η αναφορά σε αυτούς στο παρόν άρθρο έχει ως στόχο να σκιαγραφήσει τη δράση τους, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η απάντηση στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα, και ως εκ τούτου δεν γίνεται λεπτομερής καταγραφή των θέσεων και της πορείας τους.

Η περιήγηση στα κύρια σημεία των τριών μερών πραγματοποιείται στο πρώτο μέρος της εργασίας. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι βασικοί κοινοί άξονες αναφοράς και οι αντίστοιχες θέσεις σε κάθε περίπτωση, με στόχο να απαντηθούν τα αρχικά ερωτήματα. Συνοψίζοντας και έχοντας απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα, ευελπιστούμε να αναδειχθεί το κοινό πλαίσιο αναφοράς και η συγκλίνουσα οπτική μεταξύ του Paulo Freire, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Έρευνας Δράσης, αλλά και οι όποιες προοπτικές ανοίγονται από δω και πέρα για την εκπαιδευτική έρευνα μέσα από τη συνάντηση αυτή.

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις

2.1 Έρευνα Δράσης

Η Έρευνα Δράσης, αν και είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί επακριβώς λόγω της ιστορικής της εξέλιξης και των διαφόρων ρευμάτων που περιλαμβάνει, αποτελεί σε κάθε περίπτωση μία ερευνητική διαδικασία, στην οποία οι άνθρωποι της πράξης (practitioners) διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο, έχοντας ως απώτερο στόχο να βελτιώσουν τις πρακτικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν. Η συνήθης ερευνητική πορεία, επομένως, περιλαμβάνει τον εντοπισμό μίας κατάστασης στην επαγγελματική διαδικασία, που θα μπορούσε να οριστεί ως προβληματική, τη διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν στην κατάσταση αυτή και την εφαρμογή και αξιολόγηση διαφόρων εναλλακτικών πρακτικών, που θα μπορούσαν να την αναιρέσουν. Η φύση της Έρευνας Δράσης είναι διττή, αφενός αναστοχαστική, κινητοποιώντας τη διερεύνηση των προσωπικών επιλογών και στάσεων και αφετέρου παρεμβατική, επιδιώκοντας όχι μόνο την ερμηνεία, αλλά και τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Παρά το πλήθος των ορισμών της Έρευνας Δράσης, αναδεικνύονται μέσα από αυτούς κάποια κύρια χαρακτηριστικά της. Πρώτο βασικό στοιχείο της, το οποίο και συγκροτεί την ειδοποιό διαφορά της από άλλες ερευνητικές πρακτικές, είναι η υπέρβαση του διλήμματος που συμπυκνώνεται στη φράση «θεωρία ή πράξη», θεωρώντας την μία έννοια συμπληρωματική της άλλης. Πέραν τούτου, το στοιχείο της συμμετοχικότητας και της συνεργασίας είναι ένα ακόμα από τα χαρακτηριστικά της. Προϋποθέτει δηλαδή τη συνεργασία μεταξύ των διαφόρων επαγγελματιών, για να διατυπωθεί καλύτερα η προβληματική, αλλά και τη συνεργασία με την κοινότητα των πανεπιστημιακών καθηγητών και ερευνητών, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του θεωρητικού πλαισίου και τη μεθοδολογική υποστήριξη της ερευνητικής διαδικασίας.

Πριν ωστόσο προταθούν οι πιθανές εναλλακτικές πρακτικές και για να κατανοηθεί σε βάθος η όποια προβληματική κατάσταση, κρίνεται απαραίτητη η αναστοχαστική και κριτική στάση εις μέρους των επαγγελματιών - ερευνητών. *«Αυτό φαίνεται να απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια συνεργατική λήψη και διαμόρφωση των θεωριών που έχουν άμεση σχέση με τις πρακτικές τους και την ανάπτυξη τέτοιων θεωριών μέσα από δράση και αναστοχασμό»* (Carr & Kemmis, 2002: 203-204). Η καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής οπτικής στους επαγγελματίες συνάδει με ένα ακόμα χαρακτηριστικό στόχο της Έρευνας Δράσης, που είναι η βελτίωση του ρόλου των επαγγελματιών. Η συμμετοχή τους σε τέτοιες ερευνητικές προσπάθειες, εκτός από τη διερεύνηση των πρακτικών, ενδυναμώνει την κρίση και ενισχύει τον επαγγελματισμό των ατόμων. Έτσι, αυξάνεται η αυτονομία τους και, μέσω της θετικής τους αυτοεικόνας, παύουν να αποτελούν φερέφωνα των όποιων θεωρητικών πορισμάτων, προσπαθώντας να συμμετέχουν οι ίδιοι ενεργά στην απεικόνιση των

πρακτικών προβλημάτων, στη ανεύρεση των αιτιών τους και στο σχεδιασμό της αντιμετώπισης τους. Όλη βέβαια η πορεία αυτή, κατά την Έρευνα Δράσης, δεν είναι γραμμική, αλλά εξελίσσεται σπειροειδώς, οδηγώντας κάθε φορά σε βαθύτερη κατανόηση των συνθηκών και του ρόλου των εμπλεκόμενων μερών.

Αυτά αποτελούν τα κοινά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην Έρευνα Δράσης, από το σύνολο των διαφορετικών ρευμάτων που αναφέρονται σε αυτήν. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της Έρευνας Δράσης σχετίζονται με την ιστορική της εξέλιξη και κατ' επέκταση με το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου αναπτύχθηκε το κάθε ρεύμα.

Στην πορεία της Έρευνας Δράσης διαμορφώθηκαν τρεις τάσεις στο εσωτερικό της, η τεχνική, η πρακτική και η χειραφετική. Η τεχνική Έρευνα Δράσης αποσκοπεί στην ανάπτυξη τεχνικών γνώσεων, που είναι δυνατόν να βελτιώσουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ διατηρεί μία εργαλειακή προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας και των παραγόμενων πορισμάτων. Τα πορίσματα αυτά προκύπτουν από την εφαρμογή, εκ μέρους των επαγγελματιών, διαφόρων παρεμβάσεων, οι οποίες βασίζονται σε ένα προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και σε δοσμένα από τους ερευνητές ερωτήματα. Είναι εμφανές ότι το επιστημολογικό υπόβαθρο αυτής της τάσης είναι ο θετικισμός, καθώς διατηρείται μία αντικειμενική προσέγγιση της γνώσης, την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται μόνο να εφαρμόσει, χωρίς να διερευνά τα επιμέρους νοήματα που αναδύονται από την αλληλεπίδραση των ατόμων, εντός κι εκτός τάξης.

Η πρακτική Έρευνα Δράσης από την άλλη, προσπαθεί να αναδείξει τα νοήματα αυτά και καλλιεργεί μία σχέση συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ ερευνητή και «ανθρώπων της πράξης». Ο πρώτος, από τη θέση του διευκολυντή, προσπαθεί, μέσω της καλλιέργειας του αναστοχασμού στους επαγγελματίες, να αναδείξει μαζί τους τη φύση και το εύρος των αντιλήψεων και των αξιών τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τις πρακτικές τους. Η θεώρηση αυτή αρνείται τη γραμμική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων και προσπαθεί, με μία ερμηνευτική οπτική, να αποδώσει το σύνθετο πλέγμα της κοινωνικής πραγματικότητας, αξιοποιώντας τα αποκυήματα του στοχασμού και αναστοχασμού των επαγγελματιών.

Τέλος, η χειραφετική Έρευνα Δράσης, εμπλουτίζοντας την οπτική της πρακτικής Έρευνας Δράσης εντάσσει σε αυτή το στόχο της κοινωνικής αλλαγής. Έτσι, η παραγόμενη γνώση, που προϋποθέτει και σε αυτή την τάση, όπως και στην πρακτική, την καλλιέργεια του αναστοχασμού και την ανάδειξη των προσωπικών νοηματοδοτήσεων και αξιών, αποσκοπεί, πέρα από τη βελτίωση των πρακτικών στο σχολείο, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών.

Τα ιδιαίτερα στοιχεία των διαφόρων τάσεων της Έρευνας Δράσης, αλλά και ο κοινός βασικός τους κορμός, συνέβαλαν στο να διερευνηθεί, κατά κύριο λόγο, η κοινή συνισταμένη μεταξύ του Paulo Freire, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της χειραφετικής Έρευνας Δράσης. Δεδομένου του ότι ο Paulo Freire και η Κριτική Παιδαγωγική έχουν, όπως θα καταδειχθεί στην πορεία, επιστημολογικές αναφορές στην Κριτική

Θεωρία της «Σχολής της Φραγκιφούρτης» θεωρήθηκε ερευνητικά ορθό να αναζητηθούν οι επιδράσεις τους κυρίως στη χειραφετική Έρευνα Δράσης. Αυτή η επιλογή δεν συνεπάγεται την απουσία κοινών σημείων με τις υπόλοιπες τάσεις της Έρευνας Δράσης, αλλά σε κάθε περίπτωση η χειραφετική αποκρυσταλλώνει σε μεγαλύτερο βαθμό τις κοινές απαρχές και θεωρήσεις. Μέσω της χειραφετικής συνυποδηλώνονται επίσης τα σημεία σύγκλισης των δύο άλλων θεωρήσεων με τα κοινά σημεία όλων των ρευμάτων της Έρευνας Δράσης.

2.2 Η παιδαγωγική θεωρία και δράση του Paulo Freire

Ο Paulo Freire γεννήθηκε στο Recife, του Pernambuco της Βραζιλίας, στις 19 Σεπτεμβρίου του 1921 και πέθανε στο São Paulo στις 2 Μαΐου του 1997. Η Παγκόσμια Οικονομική Ύφεση (του 1929) δημιούργησε και στη Βραζιλία συνθήκες πείνας και ανέχειας, που, όπως φαίνεται, καθόρισαν την μετέπειτα πορεία του. Έτσι, αποφάσισε να αφιερώσει τη ζωή του στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των φτωχών. «*Δεν καταλάβαινα τίποτα εξαιτίας της πείνας μου. Δεν ήμουν χαζός. Δεν ήταν ότι δεν ενδιαφερόμουν. Η κοινωνική μου κατάσταση δεν μου επέτρεπε να έχω όποια εκπαίδευση. Η εμπειρία μου κατέδειξε για άλλη μία φορά τη σχέση μεταξύ γνώσης και κοινωνικής τάξης*» (όπ. αναφ. στο Moacir Gadoti, *Reading Paulo Freire: his life and work*, 1994), μία φράση του ίδιου, που αποδίδει τον τρόπο που προσέγγιζε σε όλη του τη ζωή την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Κατά την ενήλικη ζωή του, δούλεψε σε διάφορες κομβικές για την εκπαίδευση θέσεις, όπως εκείνη του διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας του Pernambuco της Βραζιλίας, το 1946. Ιδιαίτερος σημαντική ήταν η συμμετοχή του στα προγράμματα για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού που αναπτύχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1960, μεταξύ αυτών το «*Movement for Popular Culture in Recife*», το «*The Cultural Extension Service at the University of Recife*» και το «*The Bare feet can also learn to read*» (βλ. www.paulofreireinstitute.org). Με το Πραξικόπημα του 1964, βρέθηκε στη φυλακή και την εξορία για περίπου 16 χρόνια. Μέσα σε αυτό το διάστημα, του δόθηκε ωστόσο η ευκαιρία να ταξιδέψει σε διάφορα μέρη του κόσμου διαδίδοντας τις θέσεις και το έργο του. Μεταξύ αυτών τα:

- (2006). *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- (1974). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππα.
- (1977). *Πολιτιστική Δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- (1973). *Education for critical consciousness*, Continuum International Publishing Group.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την επισκόπηση της δράσης του Paulo Freire είναι ότι ο ίδιος πίστευε ιδιαίτερα στην απελευθερωτική δύναμη της αγωγής, γι' αυτό και αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ζωής του στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων. Είναι ακόμα εμφανές από την πορεία του, ότι είχε ενστερνιστεί τη

διαλεκτική και αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η πραγμάτωση αυτής της σχέσης αποτυπώνεται στο γεγονός ότι καταπιάστηκε με την παιδαγωγική δράση, μετέχοντας σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και διδάσκοντας ο ίδιος μαθητές, σπουδαστές και ενήλικες, ενώ άφησε παράλληλα ένα πλούσιο συγγραφικό έργο. Έγραψε πλήθος βιβλίων, οικοδομώντας μία παιδαγωγική θεωρία, η οποία αφ' ενός βασιζόταν σε μία συγκεκριμένη επιστημολογική θέση, με στοιχεία από την κριτική θεωρία και τον μαρξισμό, αφ' ετέρου αποκτούσε νόημα μόνο σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Ο Paulo Freire, ως παιδαγωγός και ως αγωνιστής, αποτελεί έναν από τους βασικούς θεωρητικούς πυλώνες της Κριτικής Παιδαγωγικής, *«γι' αυτό δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την Κριτική Παιδαγωγική χωρίς την κεντρική σημασία και τη συμβολή του Paulo Freire [...]»* (Giroux, 2011: 22). Για το λόγο αυτό η επίδραση που ασκήθηκε στην Έρευνα Δράσης εκ μέρους αυτών είναι, σε γενικές γραμμές, αθροιστική και όχι διαχωρισμένη.

2.3 Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική περιλαμβάνει διάφορα ρεύματα, που ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '80 στις ΗΠΑ, γεγονός που σχετίζεται και με τα κινήματα που εμφανίστηκαν εκεί την περίοδο αυτή, όπως το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα των μαύρων ή το κίνημα ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ. Βασική παραδοχή της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελεί η άποψη ότι την εκπαίδευση πρέπει να την προσεγγίζουμε σχεσιακά, στις αλληλεπιδράσεις της, δηλαδή, με τις υπόλοιπες κοινωνικές σφαίρες, την πολιτική, την οικονομική και την πολιτισμική.

Το θεωρητικό υπόβαθρο των διαφόρων κατευθύνσεων εμπεριέχει μεταξύ άλλων θέσεις του Freire και του Gramsci, καθώς και τη μαρξιστική θεωρία, στην οποία προσπάθησαν να αποδώσουν μία μεταμοντέρνα διάσταση (Γρόλλιος, 2010). Συναινούν δηλαδή στην παιδαγωγική της «πράξης», που ανέδειξε ο Paulo Freire, στον απαιτούμενο αναβαθμισμένο ρόλο των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα του «αναμορφωτή διανοούμενου» και εξακολουθούν να «διαβάζουν» την κοινωνική πραγματικότητα ως ένα πεδίο πάλης των κοινωνικών τάξεων. Αποδέχονται ακόμα την αξία του νοήματος, που δομούν τα άτομα, ενώ μετέχουν και διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, που έχει ως στόχο να αυξήσει την κριτική συνείδηση των ατόμων, αποβλέποντας στη χειραφέτησή τους και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. *«Το πιο ουσιαστικό, όμως, που θεωρούμε ότι αναδεικνύεται [...] είναι η ανάγκη συνειδητοποίησης του σύνθετου χαρακτήρα ενός εγχειρήματος συγκρότησης μιας παιδαγωγικής η οποία αμφισβητεί την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και θέτει ως κεντρικό σκοπό της να συμβάλλει στο ριζικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό»* (Γρόλλιος, 2010: 56). Σε όλα τα κείμενα της, είναι εμφανής η πολιτική

στόχευση, ενώ η κριτική συνείδηση θεωρείται προαπαιτούμενο μιας συλλογικής πολιτικής διεκδίκησης κι ενός οράματος για μία δημοκρατική κοινωνία. Μεταξύ των εκπροσώπων της είναι οι Henry A.Giroux, Bell Hooks (Gloria Watkins), Peter McLaren, Michael W.Apple και Stanley Aronowitz. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, βασιστήκαμε στα κείμενα που αποτυπώνουν καλύτερα το γενικό πλαίσιο και τους βασικούς στόχους της Κριτικής Παιδαγωγικής, κι όχι τις επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

3. Κοινά στοιχεία

3.1 Κοινή Στόχευση

Το πρώτο κοινό σημείο μεταξύ του Paulo Freire, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Έρευνας Δράσης είναι η επιθυμητή αλλαγή της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης, προϋπόθεση της οποίας θεωρείται η ενδυνάμωση και χειραφέτηση των ατόμων. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται προαπαιτούμενα ενός επιθυμητού κοινωνικού μετασχηματισμού, στον οποίο πραγματώνεται το όραμα του για μια δημοκρατική κοινωνία, με βασικό χαρακτηριστικό την ισότητα.

Ο σκοπός της ερευνητικής και παιδαγωγικής διαδικασίας προχωρά πέρα από την πρακτική στην κριτική πράξη, αναζητώντας την χειραφετική γνώση.¹ Αυτό το είδος της γνώσης είναι εκείνο που θα καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και θα αναδείξει την πλέγμα των άνισων κοινωνικών σχέσεων. «*Με λίγα λόγια δημιουργεί τα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ενδυνάμωσης*» (Mc Laren, 2010: 298).

Ο Paulo Freire στο έργο του καταθέτει την πρόταση για μία «προβληματίζουσα παιδεία», η οποία ως ανθρωπιστική και απελευθερωτική πράξη, θέτει ως αίτημα «*οι δυναστευόμενοι να αγωνίζονται για τη χειραφέτηση τους*» (Freire, 1974: 96). Το αίτημα της χειραφέτησης υποδηλώνει ότι ο Freire αντιλαμβάνονταν την κοινωνική πραγματικότητα με όρους ταξικής πάλης μεταξύ καταπιεστών και καταπιεζόμενων. Η χειραφέτηση εμπεριέχει για τα άτομα την κριτική συνειδητοποίηση της υφιστάμενης κατάστασης εκ μέρους των καταπιεζόμενων και την ανάληψη εκ μέρους τους δράσης για την ανατροπή της. «*Στο πρώτο στάδιο, οι καταπιεζόμενοι ξεσκεπάζουν τον κόσμο της καταπίεσης, και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να τον αλλάξουν*» (Freire, 1974: 54).

Έχοντας ζήσει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι οικονομικές και πολιτικές συνθήκες καθήλωναν κάποια άτομα στην ανέχεια, με αρωγό σε αυτό τον στόχο τον αναλφabetισμό, επεσήμανε την απελευθερωτική δύναμη της εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό προτείνει μία αγωγή που «*θεμελιώνεται πάνω στην πάλη για την*

¹ Ο όρος προκύπτει από τη διάκριση των μορφών γνώσης σε τεχνική, πρακτική και χειραφετική που εισηγήθηκε ο κριτικός θεωρητικό Jürgen Habermas. (Carr & Kemmis, 2002: 180-193)

απελευθέρωση του καταπιεζόμενου» (Freire, 1974: 53), γεγονός που αναδεικνύει την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, καθώς αυτή αποτελεί τμήμα του αγώνα για έναν δικαιότερο κόσμο.

Στον ορισμό της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι εμφανές ότι συναποτελείται από διάφορα ρεύματα, τα οποία όμως συνέχει ένας κοινός σκοπός: «να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες» (Mc Laren, 2010: 281). Μέσα από μία τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να κατανοήσουν την κοινωνική διάσταση των φαινομένων και θα κατακτήσουν το απαραίτητο για την κοινωνική αλλαγή θάρρος. Με όρους διαμάχης μεταξύ καταπιεστών και καταπιεζομένων γίνεται αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα και στην περίπτωση της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αυτόν τον συσχετισμό δυνάμεων θα αναιρέσει ο επιδιωκόμενος κοινωνικός μετασχηματισμός, αρωγός του οποίου ορθώνεται το σχολείο. «Τα σχολεία πρέπει να γίνουν τόποι για την παραγωγή τόσο κριτικής γνώσης όσο και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη» (Mc Laren, 2010: 560).

Και η Κριτική Έρευνα Δράσης θέτει ως στόχο της εκπαιδευτικής έρευνας την ενδυνάμωση των ατόμων και, μέσω αυτής, τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών. «Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν ως στόχο [...] να μεταμορφώσουν το παρόν και να βελτιώσουν το μέλλον» (Carr & Kemmis, 2002: 241), όχι μόνο εντός της τάξης, αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία. «Η χειραφετική έρευνα δράσης είναι μία διαδικασία ενδυνάμωσης για τους συμμετέχοντες [...], είναι σημαντική γιατί αρχίζει τις διαδικασίες για την οργάνωση του διαφωτισμού και την οργάνωση της αλλαγής» (Carr & Kemmis, 2002: 269). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η όλη εκπαιδευτική έρευνα δεν αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση των πρακτικών που υιοθετούν οι δάσκαλοι, αλλά επιθυμεί ακόμα να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενδυναμωμένων πολιτών, που θα είναι σε θέση να συνδράμουν για ένα καλύτερο αύριο. «Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα δράσης έχει ως αντικείμενο τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών ζωής» (Grundy, 2003: 29, στο Κατσαρού, & Τσάφος, 2003) με απώτερο στόχο τη δημοκρατική κοινωνία, καθώς συνεπάγεται την «ενσωμάτωση δημοκρατικών αρχών στην έρευνα που θα επιτρέπει στους ερευνητές να επηρεάσουν, αν όχι να καθορίσουν, τις συνθήκες της ζωής και της εργασίας τους και να αναπτύξουν συλλογικά κριτικές απόψεις για τις κοινωνικές συνθήκες, που συντηρούν την εξάρτηση, την ανισότητα και την εκμετάλλευση» (Carr & Kemmis, 2002: 218).

3.2 Ο Ρόλος του Σχολείου

Από τη στόχευση αυτή αναδεικνύεται ένα ακόμα κοινό σημείο των τριών προσεγγίσεων, που είναι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο σε αυτό το όραμα της κοινωνικής αλλαγής. Ποια είναι δηλαδή η σχέση του σχολείου με την κοινωνία; Η σχέση εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας αναγνωρίζεται

ως αμφίδρομη, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική σφαίρα δεν οργανώνεται ανεξάρτητα από το κοινωνικό συγκείμενο, αντανακλά τις υπάρχουσες συνθήκες, ενώ συγχρόνως είναι δυνατόν να επενεργήσει σε αυτές.

Η Κριτική Παιδαγωγική αποδέχεται την περιορισμένη δυνατότητα του σχολείου να προκαλέσει από μόνο του την κοινωνική αλλαγή, ωστόσο τα γνωστικά περιεχόμενα και τα αξιακά πρότυπα που μεταβιβάζονται μέσω της διδασκαλίας, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα, είναι δυνατόν να εμψυχήσουν στα άτομα την πίστη σε έναν αγώνα για μια πιο δίκαιη κοινωνία. *«Τα σχολεία δεν θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων - μορφές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης.»* (Giroux, 2010: 120).

Ο Freire, που στην πράξη προσπάθησε να αξιοποιήσει την παιδαγωγική του για να οργανώσει τον αγώνα των καταπιεζόμενων για απελευθέρωση και κοινωνική αλλαγή, αναγνωρίζει *«ότι η εκπαίδευση δεν είναι το ανώτατο στάδιο του αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό. Αλλά χωρίς αυτή η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματισθεί»* (Freire, 2006: 141). Όσοι λοιπόν εμπλέκονται στην εκπαίδευση δεν μπορούν να αρκούνται στην επίδραση που δέχεται το σχολείο από τις κοινωνικές δυνάμεις, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή σε κοινωνικό επίπεδο είναι απαραίτητο να εγχολπώσει στις δράσεις της παιδαγωγικές διεργασίες.

Για την Κριτική Έρευνα Δράσης, οι πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτοί δρουν. Επομένως, ο αναστοχασμός τους επί των πρακτικών αυτών θα ανασύρει και την κοινωνική διάσταση των επιλογών τους, βοηθώντας τους έτσι να διερευνήσουν την αιτία των πρακτικών τους, αλλά και την ορθότητα αυτών. Ακόμα περισσότερο η όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εφαρμόζεται ή προτείνεται διαπνέεται από ένα αντίστοιχο κοινωνικό όραμα. *«Αυτό που χρειάζεται να θυμάται κανείς, λοιπόν, είναι ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι κοινωνικές πρακτικές, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κοινωνική μεταρρύθμιση»* (Carr & Kemmis, 2002: 271). Η αποδοχή αυτής της θέσης μας καθιστά πιο κριτικούς απέναντι στις εκπαιδευτικές προτάσεις, αλλά και μας παροτρύνει να καταθέσουμε εκπαιδευτικές προτάσεις που είναι αρωγοί στο στόχο για μια δίκαιη κοινωνία. Επομένως, η πραγματικότητα ενός σχολείου διαμορφώνεται από την κοινωνικό- πολιτική συγκυρία. Ωστόσο, η παιδαγωγική διαδικασία αποτελεί συγχρόνως σύμφυτο συστατικό οποιασδήποτε ριζικής κοινωνικής αλλαγής.

3.3 Πολιτική Διάσταση Σχολείου

Ο ρόλος του σχολείου στην επίτευξη οποιασδήποτε κοινωνικής αλλαγής, αλλά και στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να επενεργήσουν στην κοινωνική πραγματικότητα, αναδεικνύει την πολιτική διάσταση που χαρακτηρίζει την οργάνωση και τη λειτουργία του και στην οποία συγκλίνουν ο Paulo

Freire, η Κριτική Παιδαγωγική και η Κριτική Έρευνα Δράσης. Η έννοια της πολιτικής συνεπάγεται ότι η εκπαίδευση διαπνέεται και παράλληλα δομεί στους εκπαιδευόμενους μία άποψη κι ένα όραμα για τη λειτουργία της κοινωνίας και τις σχέσεις των ανθρώπων μέσα σε αυτήν, γεγονός που αναιρεί το επιχείρημα της απόλυτης αυτονομίας της εκπαιδευτικής σφαίρας.

Οι δάσκαλοι είναι βασικοί μέτοχοι της προσπάθειας για μια καλύτερη κοινωνία, γιατί *«ως εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να αποποιηθούμε την ευθύνη για το θεμελιώδες πρόβλημα της δημοκρατίας [...] είμαστε πολιτικά υποκείμενα»* (Freire, 2006: 207). Η δράση όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία διαπνέεται από ένα πολιτικό όραμα, είτε αυτό ευαγγελίζεται την αλλαγή είτε την διαίωνιση της υπάρχουσας κατάστασης, γι' αυτό και *«[...] ο Paulo μετέτρεψε τον εαυτό του σε εκπαιδευτικό – πολιτικό, παρά ως έναν πολιτικό εκπαιδευτικό, διότι αρνήθηκε να θεωρεί την παιδεία ως καθαρά παιδαγωγική πράξη, χωρίς έμφαση στον πολιτικό και ηθικο-αισθητικό χαρακτήρα της»* (Araújo – Freire, 2011: 532).

Η Κριτική Παιδαγωγική δίνοντας έμφαση στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, κυρίως των άνισων, και στον τρόπο που αυτές δομούνται και αναπαράγονται ιστορικά, εντός κι εκτός σχολικής αίθουσας, θεωρεί κι εκείνη ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προσεγγίζεται ως κοινωνικό και παράλληλα πολιτισμικό φαινόμενο με πολιτικό χαρακτήρα. *«Η σχολική εκπαίδευση πρέπει πάντα να αναλύεται ως πολιτισμική και ιστορική διαδικασία, κατά την οποία ορισμένες κοινωνικές ομάδες τοποθετούνται σε ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας στη βάση συγκεκριμένων φυλετικών, ταξικών και έμφυλων ομαδοποιήσεων»* (Mc Laren, 2010: 285). Η πολιτική διάσταση της λειτουργίας του σχολείου και του έργου των εκπαιδευτικών θεωρείται αναμφισβήτητη, όπως φαίνεται και από τη θέση του Giroux, ότι *«σε εκείνους που θα ισχυρίζονταν ότι αυτός είναι ένας πολιτικά στρατευμένος στόχος, θα απαντούσα ότι έχουν δίκιο γιατί είναι ένας στόχος που δείχνει αυτό που πρέπει να είναι η βάση όλης της μάθησης- ο αγώνας για μια ποιοτικά καλύτερη ζωή για όλους»* (Giroux, 2010: 120)

Την ίδια προσέγγιση ενστερνίζεται και η Κριτική Έρευνα Δράσης, για την οποία ο στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι μόνο να χαρτογραφήσει και να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα, αλλά να παρέμβει σε αυτά και να τα διαφοροποιήσει. Μία διαδικασία, που πέραν του παιδαγωγικού της χαρακτήρα, χαράσσεται στη βάση ενός πολιτικού οράματος, ενός οράματος για μία άλλη κοινωνία. *«Η έρευνα δράση είναι μια πολιτική διαδικασία, γιατί μας ωθεί να κάνουμε αλλαγές που θα επηρεάσουν κι άλλους»* (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 24), βελτιώνοντας το σύνολο των κοινωνικών συνθηκών. Ως εκ τούτου, εκτός από την προσπάθεια για ένα πιο δημοκρατικό σχολείο, *«δημιουργεί ένα πρότυπο για μία ορθολογική και δημοκρατική κοινωνική τάξη»* (Carr & Kemmis, 2002: 263), στο οποίο και αποτυπώνεται η πολιτική χροιά της ερευνητικής διαδικασίας.

3.4 Συνθετική – ολιστική προσέγγιση κοινωνικών φαινομένων

Ο πολιτικός στόχος προϋποθέτει συγχρόνως μία ολιστική προσέγγιση της διαφόρων εκφάνσεων της κοινωνικής σφαίρας, κάθε μία από τις οποίες βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τις άλλες, διατηρώντας παράλληλα μία σχετική αυτονομία. Η εκπαιδευτική σφαίρα, για παράδειγμα, διαμορφώνει μέχρι ενός σημείου τους όρους της οργάνωσης και της λειτουργίας της, ενώ παράλληλα επηρεάζεται από οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και συμμετέχει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διαφορετικού πολιτικού προγράμματος. Η προσέγγιση αυτή, κοινή στον Paulo Freire, την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Έρευνα Δράσης, εναντιώνεται στη θετικιστική ανάγνωση των κοινωνικών φαινομένων, στη βάση αιτίου – αιτιατού και επιδιώκει να αποδώσει και να κατανοήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τόσο την κοινωνική πραγματικότητα, όσο το ρόλο των υποκειμένων σε αυτή. Αναδεικνύεται έτσι η επίδραση των θεωρήσεων που μελετάμε από τη Σχολή της Φρανκφούρτης «*πρωταρχική φροντίδα*» της οποίας «*ήταν να διατυπώσει μία άποψη για τη θεωρία εκείνη η οποία θα έχει ως κύριο έργο την απελευθέρωση των ανθρώπων από τη θετικιστική 'κυριαρχία της σκέψης' μέσα από τις δικές τους αυτοαντιλήψεις και πράξεις*» (Carr & Kemmis, 2002: 176).

Για το λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου, εντός του οποίου παράγονται και αναπαράγονται τα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς και η ιστορική τους διάσταση. «*Η πορεία αναζήτησης για τα σημαντικά θέματα θα πρέπει να περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για τους συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στα θέματα, τη φροντίδα να τίθενται τα θέματα αυτά ως προβλήματα και το ενδιαφέρον για την ιστορική- πολιτιστική περιρρέουσα ατμόσφαιρα*» (Freire, 1974: 128). Κανένα επομένως κοινωνικό γεγονός, όπως και καμία εκπαιδευτική πολιτική, δεν σχηματίζεται σε ιστορικό ή πολιτιστικό κενό, αλλά συνδιαλέγεται και αντανακλά την εποχή και τη συγκυρία μέσα στην οποία εμφανίζεται.

Εκτός από τη δράση των εκπαιδευτικών, «*οι κοινωνικές, οι πολιτισμικές, οι πολιτικές και οι οικονομικές διαστάσεις αποτελούν πρωταρχικές κατηγορίες για την κατανόηση της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης*» (Mc Laren, 2010: 321), στο σύνολο της. Η εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως, πέραν του παιδαγωγικού της χαρακτήρα, είναι φορέας ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία κάθε εμπλεκόμενος καλείται να αναδείξει. Επιπλέον, για να κατανοήσει την όποια εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλει να βρει τις διασυνδέσεις της με το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Την ίδια προσέγγιση διατηρεί και η Κριτική Έρευνα Δράσης, προσπαθώντας να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ότι «*η αλήθεια και η δράση είναι κοινωνικά δομημένα και ιστορικά ενσωματωμένα φαινόμενα*» (Carr & Kemmis, 2002: 241), και ως εκ τούτου θα πρέπει να καλλιεργήσουν μία τέτοια ανάγνωση των κοινωνικών φαινομένων και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι πρακτικές μας, τα προτεινόμενα μέσα, αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι αποκομμένα από το ευρύτερο

κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο είναι απαραίτητο να διερευνάται σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική έρευνα, έτσι ώστε να κατανοηθεί η εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και οι επιλογές των υποκειμένων.

3.5 Κοινωνικά κατασκευασμένη Γνώση

Εξειδικεύοντας την επίδραση του πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου στην εκπαίδευση, κοινωνικά προσδιορισμένη και κατασκευασμένη θεωρείται και η σχολική γνώση, όπως προσδιορίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα και καταγράφεται στα σχολικά εγχειρίδια. Ένα ερευνητικό πεδίο στο οποίο η Κριτική Παιδαγωγική, και ιδιαίτερα ο Michael Apple, έχει διενεργήσει πλήθος ερευνών, τονίζοντας ότι *«η μελέτη της εκπαιδευτικής γνώσης είναι μια μελέτη της ιδεολογίας, η έρευνα γύρω από το τι θεωρείται «νόμιμη» γνώση [...] από μέρους καθορισμένων κοινωνικών ομάδων και τάξεων, σε καθορισμένα ιδρύματα, σε καθορισμένες χρονικές στιγμές»* (Apple, 1986: 99). Τα διάφορα γνωστικά περιεχόμενα θεωρούνται ιστορικά πλασιωμένα, αξιακά φορτισμένα και αντανακλούν την υπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση, καθώς *«η γνώση είναι πάντοτε μία ιδεολογική κατασκευή η οποία συνδέεται με συγκεκριμένα συμφέροντα και κοινωνικές σχέσεις»* (Mc Laren, 2010: 312), στοιχείο το οποίο ενισχύει την αναγκαιότητα να καλλιεργηθεί η κριτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα γνωστικά περιεχόμενα που καλούνται να μεταβιβάσουν.

Ο Freire δραστηριοποιήθηκε σε μία πολιτική συγκυρία, όπου το βασικό όπλο των ισχυρότερων οικονομικά και ως εκ τούτου και κοινωνικά ήταν να καθηλώσουν τους καταπιεσμένους στον αναλφαβητισμό. Αν και η βασική στόχευση του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, ως εκ τούτου, ήταν να καταδείξει τον κοινωνικό ρόλο του αναλφαβητισμού, δεν παρέλειψε ωστόσο να τονίσει την κοινωνική διάσταση της γνώσης που μεταβιβάζεται στα σχολεία και ακόμα περισσότερο της επίσημης γλώσσας που διδάσκεται και που σε αρκετές περιπτώσεις διαφοροποιείται έντονα από την καθομιλουμένη. *«Αυτό που έχω πει είναι ότι τα προβλήματα της γλώσσας πάντα εμπεριέχουν ιδεολογικά ζητήματα και, μαζί με αυτά, ζητήματα εξουσίας»* (Freire, 2006: 220), γεγονός που μας αναγκάζει να προβληματιστούμε για τον ορισμό ενός γλωσσικού τύπου ως επίσημου και την ενσωμάτωση του στην διδακτική πορεία.

Την ίδια στάση προωθεί και η Κριτική Έρευνα Δράσης, θεωρώντας ότι *«η γνώση είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας που κινητοποιείται από φυσικές ανάγκες και ενδιαφέροντα και συντελείται μέσα σε ένα κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο»* (Carr & Kemmis, 2002: 239). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβληματίζονται σχετικά με τον καθορισμό της σχολικής γνώσης και να θέτουν υπό αμφισβήτηση την αντικειμενικότητά της, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο, αλλά και ως προς το αξιακό της φορτίο. Η Κριτική Έρευνα Δράσης, όπως και ο Freire και η Κριτική Παιδαγωγική, προσπαθεί να κινητοποιήσει τους

εκπαιδευτικούς να ανασύρουν τους προσδιορισμούς της γνώσης, στοιχείο που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τις θεσμικές εκπαιδευτικές επιλογές, αλλά και τον δικό τους ρόλο.

3.6. Ο Ρόλος των Υποκειμένων

Ποιος είναι λοιπόν αυτός ο ρόλος των υποκειμένων, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών; Θεωρούνται σε κάθε περίπτωση επαγγελματίες, με επιστημονικό κύρος, οι οποίοι καλούνται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο σε μία προσπάθεια, που, εκτός από παιδαγωγικούς στόχους, έχει και πολιτικό αντίκρισμα. Όντας και οι ίδιοι κριτικά σκεπτόμενοι, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και δημιουργώντας αυτοστοχαστικές κοινότητες, θα πρέπει να κατανοήσουν το ρόλο τους στην δομή και λειτουργία της κοινωνίας, καθώς και στην αναπαραγωγή της. «Οι ερευνητές δράσης ξεχωρίζουν από τους ερμηνευτικούς ερευνητές με το να υιοθετούν μια περισσότερο ενεργητική άποψη για το ρόλο τους» (Carr & Kemmis, 2002: 241). Η ενεργητική αυτή στάση, δεδομένου του ότι για την Κριτική Έρευνα Δράσης στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας, πέρα από την ερμηνεία είναι και η παρέμβαση, θεωρείται ότι συστρατεύεται με τον ευρύτερο σκοπό της κοινωνικής αλλαγής.

Για τον Paulo Freire, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πρωτοστατήσουν στην προσπάθεια να δομηθεί μία καλύτερη κοινωνία για όλους, αφού κρατούν στα χέρια τους το ισχυρό όπλο του εγγραμματισμού. Η επιστημονική επάρκεια έρχεται να υποστηρίξει θεωρητικά τους παιδαγωγικούς τους στόχους, οι οποίοι όμως είναι διαποτισμένοι από το όραμα της κοινωνικής αλλαγής. «Το έργο της διδασκαλίας [...] απαιτεί διαρκή πνευματική πειθαρχία και το κέντρισμα της επιστημολογικής περιέργειας [...], απαιτεί πάνω από όλα την ικανότητα να αγωνιζόμαστε για την ελευθερία, χωρίς την οποία η διδασκαλία δεν έχει σκοπό» (Freire, 2006: 67).

Στην Κριτική Παιδαγωγική, με αφετηρία και τις θέσεις του Gramsci, γίνεται μεταξύ άλλων λόγος για το ρόλο των παιδαγωγών ως «αναμορφωτών διανοούμενων», που κινείται στα ίδια πλαίσια με τα όσα ειπώθηκαν για την Έρευνα Δράσης και τον Paulo Freire. «Ο λόγος των αναμορφωτών διανοούμενων παίρνει στα σοβαρά τα ζητήματα της κοινότητας και της απελευθέρωσης και, με αυτό τον τρόπο, δίνει νέο νόημα στην παιδαγωγική και πολιτική αναγκαιότητα της δημιουργίας εκείνων των συνθηκών που θα οδηγήσουν σε μορφές ατομικής χειραφέτησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους μαθητές» (Aronowitz & Giroux, 2010: 188).

Η πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, που ήδη αναφέρθηκε, διαπνέει επομένως και το ρόλο των δασκάλων, καθώς εκείνοι διαμορφώνουν κριτικά σκεπτόμενους μαθητές, κι ως εκ τούτου ενδυναμωμένους κοινωνικά. Οι προβληματισμοί που θα θέσουν στα παιδιά, οι σχέσεις που θα αναπτύξουν μαζί τους, αλλά και η επικοινωνία με τους γονείς είναι μερικά από τα παραδείγματα που δείχνουν το πολυεπίπεδο έργο των εκπαιδευτικών, που καλούνται να βρίσκονται σε εγρήγορση και να λαμβάνουν θέση και δράση για όσα συμβαίνουν γύρω τους. Να σημειωθεί ωστόσο, ότι η πολιτική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών

αναδεικνύεται με μεγαλύτερη έμφαση στην Κριτική Παιδαγωγική και στον Freire, ενώ στην Κριτική Έρευνα Δράσης τις περισσότερες φορές συνυποδηλώνεται μέσω της προσπάθειας καλλιέργειας κριτικά σκεπτόμενων ατόμων.

3.7. Κριτική σκέψη και συνείδηση

Ο αναστοχασμός, η κριτική σκέψη και η συνεργασία με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς συγκαταλέγονται στις απαραίτητες διεργασίες που καλούνται να κινητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσω αυτών, θα καταστούν οι ίδιοι, και σταδιακά και οι μαθητές τους, ικανοί να αντιλαμβάνονται τόσο την φύση των κοινωνικών φαινομένων, όσο και το ρόλο των υποκειμένων στην παραγωγή και αναπαραγωγή αυτών. *«Η προβληματίζουσα εκπαίδευση αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και για μια κριτική επέμβαση της στην πραγματικότητα»* (Freire, 1974: 90). Η κριτική σκέψη *«αποτελεί το αναγκαίο μέσο που μ' αυτό οι άνθρωποι, μέσω μιας αληθινής πράξης, αφήνουν πίσω την κατάσταση τους ως αντικειμένων για να αναλάβουν τον ρόλο τους ως Ιστορικά Υποκείμενα»* (ό.π.: 197).

Μεταξύ των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβάνεται, κατά την Κριτική Παιδαγωγική, η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, ως καρπός της παιδαγωγικής συνάντησης δασκάλων και μαθητών και ως προϋπόθεση μίας καλύτερης κοινωνίας. *«Οι δάσκαλοι θα πρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν τον ρόλο αυτό με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών»* (Mc Laren, 2010: 282).

Για την Κριτική Έρευνα Δράσης η προσπάθεια καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού στους ερευνητές, και κατ' επέκταση στους μαθητές, δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά συμπορεύεται με την ευθύνη τους να συνδράμουν για ένα καλύτερο μέλλον. Μέσα από το έργο τους *«[...] δημιουργούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι συμμετέχοντες μπορούν να καθιερώσουν ένα πρόγραμμα κριτικού στοχασμού για δυο πράγματα: και για την οργάνωση του προσωπικού τους διαφωτισμού και για την οργάνωση στις προσωπικής τους συνεργατικής δράσης για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση»* (Carr & Kemmis, 2002: 246), η οποία έχει και κοινωνικό αντίκτυπο, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι οι διάφορες κοινές θεματικές που προσπαθούμε να αναδείξουμε είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Η ενεργός δράση των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών, που αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο, προϋποθέτει την κριτική σκέψη και στάση εκ μέρους τους και αποσκοπεί στη χειραφέτησή τους. Αυτή η θέση είναι κεντρική στον Freire, αλλά προφανώς και την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Έρευνα Δράσης, καθώς διατηρούν και τα τρία μέρη στοιχεία κριτικής κοινωνικής επιστήμης, όπως αυτή περιγράφηκε από την Κριτική Θεωρία. *«Κριτική κοινωνική επιστήμη είναι εκείνη που προχωρεί πέρα από την*

απλή κριτική στην κριτική πράξη [...] Γι' αυτό είναι αναγκαίο η θεωρία και η πράξη ως σκέψη και πρακτική να ενταχθούν στη διαλεκτική διαδικασία του στοχασμού, του διαφωτισμού και του πολιτικού αγώνα που διεξάγουν κάποιες ομάδες για να πετύχουν τη χειραφέτησή τους» (Carr & Kemmis, 2002: 194).

3.8. Διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης- Praxis

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εδράζεται λοιπόν επιστημολογικά στη διαλεκτική προσέγγιση θεωρίας και πρακτικής. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Paulo Freire *«ο λόγος χωρίς πράξη είναι βερμπαλισμός, ενώ η πράξη χωρίς σκέψη αποτελεί ακτιβισμό, δράση για τη δράση»* (Freire, 1974: 101). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτό που ο ίδιος κατονόμασε ως praxis, και για το οποίο κάνει λόγο τόσο η Κριτική Παιδαγωγική, όσο και η Έρευνα Δράσης

Η praxis θα μπορούσε να οριστεί ως η διαλεκτική προσέγγιση στοχασμού και δράσης, που κατευθύνεται προς τις αναγκαίες δομικές αλλαγές. Είναι μία περιεκτική έννοια, ανάλογη του Λόγου, που συμπυκνώνει τη Δράση και τη Σκέψη και πραγματώνεται στο συνδυασμό αυτών των δύο. Είναι η δράση που προϋποθέτει τη σκέψη, αλλά και η σκέψη που αφορμάται και στοχεύει στη δράση.

Η διαλεκτική αυτή σχέση είναι η ειδοποιός διαφορά της Έρευνας Δράσης από άλλες ερευνητικές πρακτικές και μεθοδολογίες. *«Ένας τρόπος να περιγράψουμε το γενικό στόχο της κριτικής εκπαιδευτικής επιστήμης και της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης θα ήταν να πούμε ότι και οι δύο ενδιαφέρονται για την κριτική αναβίωση της πρακτικής που μπορεί να μετατραπεί σε πράξη»* (Carr & Kemmis, 2002: 250). Αυτή η μετατροπή προϋποθέτει το στοχασμό σε σχέση με όσα συμβαίνουν, τη συνδιαλλαγή με την ήδη διατυπωμένη θεωρία και την αξιοποίηση των δύο για το σχεδιασμό της πρακτικής. Παρομοίως, *«οι κριτικοί παιδαγωγικοί θα ήθελαν να αποσπάσουν τη θεωρία από τους ακαδημαϊκούς και να τη συγχωνεύσουν με την εκπαιδευτική πρακτική»* (Mc Laren, 2010: 287), να φέρουν δηλαδή σε επικοινωνία τα επιστημονικά πορίσματα και την εκπαιδευτική εμπειρία, παραμερίζοντας την όποια θεωρία αγνοεί την καθημερινή πραγματικότητα στα σχολεία.

Η έννοια της praxis εμπεριέχει επομένως τη διαλεκτική προσέγγιση θεωρίας και πράξης, στοιχείο το οποίο αναφέρεται σε όλα τα ρεύματα της η Έρευνα Δράσης. *«Αυτή η διαλεκτική ενότητα της επίτευξης της θεωρίας με τις επιτεύξεις της πρακτικής είναι κεντρική στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης»* (Carr & Kemmis, 2002: 274). Είναι σε κάθε περίπτωση η έννοια αυτή μεταξύ των συγκροτητικών στοιχείων όλων των τάσεων. *«Η διαπλοκή θεωρίας και πράξης μπορεί να οδηγήσει τους διδάσκοντες σε συνειδητή δράση, πειθαρχημένη στο συστηματικό έλεγχο των ενεργειών τους και στην κριτική αντιμετώπιση των ευρημάτων και ενεργειών τους»* (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 20)

3.9. Διαλεκτική προσέγγιση ατόμου και κοινωνίας

Εκτός όμως από την αδιάρρηκτη και διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, ίδια είναι και η προσέγγιση της σχέσης ατόμου και κοινωνίας. Η δομή και η λειτουργία της κοινωνίας επηρεάζει τη δράση των ατόμων, η στάση των οποίων με τη σειρά τους, επιδρά στη διαμορφούμενη κοινωνική πραγματικότητα. *«Η θεωρία και η πράξη, η σκέψη και η δράση είναι κοινωνικά δομημένες και ιστορικά ενσωματωμένες. Η ατομική σκέψη και δράση έχουν το νόημα και τη σημασία τους σε ένα κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, αλλά συγχρόνως συμβάλλουν στο σχηματισμό του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου. Αυτή η διπλή διαλεκτική θεωρίας και πράξης από τη μία, άτομο κοινωνίας από την άλλη, είναι στο επίκεντρο της έρευνας δράσης ως μιας συμμετοχικής διαδικασίας αυτοστοχασμού»* (Carr & Kemmis, 2002: 243).

Η ίδια οπτική, που αναγνωρίζει την επίδραση της κοινωνίας στο άτομο, αλλά και τη δυνατότητα αυτού να επέμβει στη λειτουργία της τονίζεται και από την Κριτική Παιδαγωγική. *«Το άτομο, ένα κοινωνικό όν υποκείμενο, δημιουργεί και συγχρόνως δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου αποτελεί μέρος»* (Mc Laren, 2010: 291). Μία συνθετική ματιά που δεν αφήνει τα υποκείμενα χωρίς ευθύνες, αλλά ούτε και έρμια των κοινωνικών διαδικασιών. Όπως επισημαίνει και ο Freire, *«πολλοί, που είναι δέσμοι μίας μηχανιστικής αντίληψης της πραγματικότητας, δεν καταλαβαίνουν ότι η συγκεκριμένη κατάσταση των ανθρώπων καθορίζει τη συνείδηση τους για τον κόσμο και πως αυτή η συνείδηση με τη σειρά της καθορίζει τη στάση τους και τον τρόπο που συναλλάσσονται με τον κόσμο»* (Freire, 1974: 159).

Συνεπώς, και οι τρεις θεωρήσεις συμπορεύονται με τον διαλεκτικό ορθολογισμό, που προσπαθεί να απαγκιστρωθεί από διλήμματα, όπως «θεωρία ή πράξη» και «άτομο ή κοινωνία». Η προσέγγιση των διαφορετικών διαστάσεων της πραγματικότητας, σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο, πραγματοποιείται ολιστικά, καθώς δεν νοείται το άτομο εκτός της κοινωνίας, αλλά ούτε και κοινωνικό μόρφωμα χωρίς άτομα. Η αποδοχή αυτής της διαλεκτικής σχέσης συνεπάγεται την αμφίδρομη σχέση ατόμου και κοινωνίας και θεωρείται προαπαιτούμενο οποιασδήποτε προσπάθειας κοινωνικής αλλαγής, η οποία, όπως είδαμε, με τη σειρά της προϋποθέτει διαδικασίες κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού εκ μέρους των ατόμων.

3.10. Αναστοχασμός- Ιδεολογία

Ο αναστοχασμός είναι ένα ακόμα κομβικό κοινό σημείο στις θέσεις του Freire, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Έρευνας Δράσης, ως απαραίτητο στοιχείο οποιουδήποτε ενδυναμωμένου και χειραφετημένου ατόμου. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών αφορά στην άρρηκτη θεωρία τους, στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, τις οποίες καλούνται να ανασύρουν και να προσεγγίσουν κριτικά,

αντιλαμβανόμενοι τον τρόπο με τον οποίο αυτές καθορίζουν τις παιδαγωγικές επιλογές και τις πρακτικές τους. «Η μάθηση στη διδασκαλία έρχεται στο βαθμό που οι δάσκαλοι [...] είναι διαρκώς έτοιμοι να επανεξετάσουν τις απόψεις τους και να επαναθεωρήσουν τις θέσεις τους» (Freire, 2006: 98). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία ζητά από τους δασκάλους να στοχάζονται με αφορμή τις εμπειρίες και να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις όποιες παραδοχές τους, έτσι ώστε να αντιληφθούν την κοινωνική διάσταση των απόψεων τους και να μπορέσουν να αναδείξουν την όποια προβληματική κατάσταση. «Όσο πιο ενεργητική στάση παίρνουν οι άνθρωποι στην εξερεύνηση της θεματολογίας τους, τόσο περισσότερο εμβαθύνουν την κριτική γνώση τους για την πραγματικότητα και, αποκρυπτογραφώντας αυτά τα θέματα, γίνονται κάτοχοι της πραγματικότητας» (Freire, 1974: 126).

Η αναστοχαστική διαδικασία θα ανασύρει πέρα των προσωπικών θέσεων και την ιδεολογία που διαπερνά την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε συλλογικό. Για το λόγο αυτό, η Κριτική Έρευνα Δράσης «εμπλέκει τους δασκάλους στην πρακτική της ιδεολογίας - κριτικής, κι έτσι προσφέρει το μέσο με το οποίο οι ερευνητές δράσης μπορούν να προσδιορίσουν και να ερευνήσουν τις αντιφάσεις των δικών τους πρακτικών, αντιλήψεων και καταστάσεων... τους επιτρέπει να προσδιορίσουν εκείνες τις θεσμοθετημένες πρακτικές που [...] εμποδίζουν την πρόσβαση σε μια ενδιαφέρουσα και ικανοποιητική ζωή για όλους» (Carr & Kemmis, 2002: 255). Ο αναστοχασμός δεν αποτελεί επομένως μία στιγμή της ερευνητικής πορείας, αλλά μία διαρκή προσέγγιση των ατομικών στάσεων και θέσεων, συνυφασμένη με την προσπάθεια για παρέμβαση στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Κι αυτό, γιατί συμβάλλει μεταξύ άλλων στον εντοπισμό των ιδεολογικών μηχανισμών, βοηθώντας το άτομο να αναγνωρίσει τους σκοπούς των διάφορων εκπαιδευτικών αλλαγών και επιλογών.

«Η ιδεολογία αναφέρεται στην παραγωγή έννοιας και νοήματος: πως ορισμένες πρακτικές είναι τόσο διαδεδομένες και νομιμοποιημένες στην αντίληψη των δασκάλων ώστε να μοιάζουν φυσιολογικές και να μην επιδέχονται κριτική» (Mc Laren, 2010: 311). Μία τέτοια ενδεικτική αναστοχαστική ερώτηση, που θα μπορούσε να αποτελέσει απαρχή μίας έρευνας δράσης, θέτει η Κριτική Παιδαγωγική στους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθεια να αμφισβητήσουν οι ίδιοι τις πρακτικές και τις αντιλήψεις τους. Για την Κριτική Παιδαγωγική είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναδυθούν οι ιδεολογικοί μηχανισμοί, που κρύβονται πίσω από την εκπαιδευτική πολιτική ή τις ατομικές επιλογές. Η προσπάθεια αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή της.

3.11. Με αφετηρία την Εμπειρία

Μέχρι το σημείο αυτό παρουσιάστηκαν βασικές αρχές που διέπουν την Κριτική Έρευνα Δράσης, την Κριτική Παιδαγωγική και το έργο του Paulo Freire. Αναφέρθηκε η ανάγκη να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη

και ο αναστοχασμός, να αποκτήσουν τα άτομα ενεργό ρόλο, να συνειδητοποιήσουν την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και του έργου τους και να προσεγγίσουν διαλεκτικά τόσο τη θεωρία με την πράξη, όσο και το άτομο με την κοινωνία. Η «μεθοδολογική αφετηρία» στην οποία συγκλίνουν και οι τρεις είναι η εμπειρία, καθώς σε αυτή αποτυπώνονται οι προβληματικές καταστάσεις, αλλά και σε αυτή θα πρέπει να αποσκοπούν οι όποιες βελτιωτικές προσπάθειες. *«Η γνώση είναι συναφής με την πραγματικότητα μόνο όταν έχει ως αφετηρία τις εμπειρίες που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές [...], είναι κριτική μόνο όταν καταδεικνύεται ο προβληματικός χαρακτήρας των εμπειριών αυτών»* (Mc Laren, 2010: 328). Όπως επισημαίνει η Έρευνα Δράσης, έτσι και η Κριτική Παιδαγωγική αναγνωρίζει ως αφετηρία και έναυσμα για οποιαδήποτε γνωστική - εκπαιδευτική διαδικασία τα βιώματα που φέρει το άτομο, ενώ σε αυτά θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τις εμπειρίες που δημιουργούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. *«Τα 'αντικείμενα' της έρευνας δράσης - τα πράγματα που προσπαθούν να ερευνήσουν οι ερευνητές δράσης και που στοχεύουν να βελτιώσουν - είναι οι προσωπικές τους εκπαιδευτικές πρακτικές, η κατανόηση αυτών των πρακτικών και οι καταστάσεις μέσα στις οποίες τις ασκούν»* (Carr & Kemmis, 2002: 237).

«Έτσι η αφετηρία πρέπει να είναι πάντα μαζί με τους ανθρώπους στο εδώ και τώρα, δηλαδή στην κατάσταση μέσα στην οποία είναι βυθισμένοι, από την οποία αναδύονται και στην οποία επεμβαίνουν» (Freire, 1974: 94). Ο Freire, έχοντας ζήσει από κοντά τη δύσκολη καθημερινότητα διαφόρων κοινωνικών ομάδων και τον ρόλο της αγωγής στην βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης τους, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική πορεία θα πρέπει να ξεκινά και να αφορμάται από τα καθημερινά βιώματα, εντοπισμένα στο χρόνο και στον τόπο.

3.12. Διάλογος

Εκτός από την αξιοποίηση της εμπειρίας, ένα επιπλέον κοινό μεθοδολογικό σημείο είναι η υιοθέτηση του διαλόγου κατά την ερευνητική και εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονισθεί ότι ο διάλογος δεν αναγνωρίζεται μόνο ως μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά και ως επιστημολογική θέση, που αποδίδει καλύτερα την προσήκουσα σχέση μεταξύ των ατόμων, αλλά και μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. *«Η αντιμέθοδος της παιδαγωγικής μας αναγκάζει να δούμε τον διάλογο ως μια μορφή κοινωνικής πράξης, ώστε η από κοινού συμμετοχή στις εμπειρίες να διαποτίζεται από στοχασμό και πολιτική δράση»* (Freire, 2006: 53), επισημαίνει ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός, αναδεικνύοντας την αξία του διαλόγου ως μορφή επικοινωνίας, ως κοινό βίωμα και ως πεδίο συνδιαμόρφωσης του κοινού οράματος.

Η Κριτική Έρευνα Δράσης, αντίστοιχα, αναδεικνύει τη σημασία του διαλόγου, στα πλαίσια των συνεργασιών και των συναντήσεων του ερευνητή με τους κριτικούς φίλους, μέσω των οποίων κινητοποιείται ο αναστοχασμός του καθενός, αλλά και οι κοινές τους προβληματικές. Η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να καταλήξει σε κάποιες λύσεις και να αξιολογήσει την εφαρμογή αυτών των προτάσεων, οδηγώντας κάθε φορά σε

καλύτερη παρέμβαση, αλλά και σε ουσιαστικότερη κατανόηση της κατάστασης. «*Η συνεργατική συμμετοχή στον θεωρητικό, πρακτικό και πολιτικό διάλογο είναι το βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης*» (Carr & Kemmis, 2002: 262), διατύπωση που ανασύρει την πολυεπίπεδη λειτουργία του διαλόγου, ως τρόπο επικοινωνίας, ως πεδίο προβληματισμού, αλλά και ως βήμα πολιτικών συζητήσεων.

Από τους κριτικούς παιδαγωγούς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του αναμορφωτή διανοούμενου που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για να φέρει εις πέρας το σύνθετο έργο του. Σε αυτά τα πλαίσια θεωρείται απαραίτητο να συνεργαστεί με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με φορείς και κινήματα της κοινωνίας, αναπτύσσοντας το διάλογο μαζί τους. Προφανώς ιδιαίτερα σημαντικό είναι να καταστεί σαφής η αξία του διαλόγου και στους μαθητές, αφήνοντας τους το περιθώριο να αρθρώσουν το δικό τους λόγο. «*Εν μέρει, αυτό υποδεικνύει ότι οι αναμορφωτές διανοούμενοι παίρνουν στα σοβαρά την ανάγκη να παρέχουν στους μαθητές τις συνθήκες στις οποίες θα μπορέσουν να μιλήσουν, να γράψουν και να διεκδικήσουν κριτικά τις δικές τους ιστορίες, φωνές και μαθησιακές εμπειρίες*» (Aronowitz & Giroux, 2010: 180).

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα, απαντώντας και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά. Το βασικό μας ερώτημα ήταν η αναζήτηση των κοινών προβληματικών και των σχετικών απόψεων, όπως διατυπώνονται από τον Paulo Freire, την Κριτική Παιδαγωγική και την Έρευνα Δράσης. Η κοινή αυτή θεωρητική πορεία είναι ενδεικτική της επίδρασης των δύο πρώτων μερών στο λόγο και τη δράση της Έρευνας Δράσης.

Η βασικότερη κοινή συνισταμένη με την Κριτική Έρευνα Δράσης είναι η επιδίωξη του κοινωνικού μετασχηματισμού, μέσω της παιδαγωγικής και ερευνητικής διαδικασίας. Η επιθυμητή κοινωνική αλλαγή είναι εκείνη που θα αναδείξει μία δημοκρατική κοινωνία, ικανή, ως δομή και ως λειτουργία, να προσφέρει ισότητα σε όλους. Ως εκ τούτου, το επιθυμητό σχολείο δεν έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την αποτελεσματικότητα ή την παραγωγικότητα, αλλά το δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας. Ο βασικότερος παιδαγωγικός του σκοπός είναι η διαμόρφωση κριτικών πολιτών, ικανών να στοχάζονται και να αναστοχάζονται, αλλά και να συνεργάζονται, για να μπορέσουν να αναπτύξουν ενεργό στάση. Ο επιδιωκόμενος κοινωνικός μετασχηματισμός, που είναι και το σημείο διαφοροποίησης της Κριτικής Έρευνας Δράσης, όπως διατυπώθηκε κυρίως από τους Carr & Kemmis, από τα άλλα ρεύματα της Έρευνας Δράσης, προϋποθέτει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και την αναγνώριση της πολιτικής διάστασης του έργου τους.

Μόνο τα άτομα με αυτές τις δυνατότητες θα μπορέσουν να αναλάβουν την απαραίτητη δράση, μετέχοντας σε διαδικασίες διαλόγου και συνεργασίας με άλλα άτομα και φορείς. Η συμμετοχικότητα, ο ενεργός ρόλος, ο διάλογος, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός είναι τα απαραίτητα εφόδια του χειραφετημένου και ενδυναμωμένου ατόμου, εκπαιδευτικού ή μαθητή. Και μόνο τέτοια άτομα είναι σε θέση να επενεργήσουν στην κοινωνική πραγματικότητα, επιφέροντας την όποια αλλαγή.

Η δυνατότητα τους αυτή εκπορεύεται από το γεγονός ότι είναι σε θέση να προσεγγίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα ολιστικά, ενταγμένα στο ιστορικό και πολιτικό συγκείμενο, κοινή επίσης οπτική στον Paulo Freire, την Κριτική Παιδαγωγική και την Έρευνα Δράσης. Είναι η οπτική που αναγνωρίζει την πραγματικότητα, ως αποτέλεσμα κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών, ενώ παράλληλα αναδεικνύει το ρόλο που διαδραματίζουν τα άτομα, καθώς ερμηνεύουν και παρεμβαίνουν σε όσα συμβαίνουν γύρω τους. Προσεγγίζει, δηλαδή, διαλεκτικά την κοινωνία και το άτομο, όπως διαλεκτικά προσεγγίζει και την θεωρία με την πράξη.

Η προσπάθεια να γεφυρωθεί η βιωμένη πραγματικότητα και τα θεωρητικά πορίσματα είναι παρούσα σε όλη τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε. Ο στόχος είναι να απολέσει η θεωρία το ελιτίστικο της φορτίο και να ξανακερδίσει την αξιοπιστία και τη σημασία της, καθώς θα λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν της τα αποκνήματα της καθημερινής πρακτικής. Ωστόσο, ένας πιο σημαντικός στόχος αυτής της διαλεκτικής προσέγγισης, είναι να αποκτήσουν τα «άτομα της πράξης» φωνή, να αποκτήσουν την ικανότητα να διερευνούν την επαγγελματική τους καθημερινότητα και να προτείνουν λύσεις για ό,τι προβληματικό αυτή εμπεριέχει. Η δυνατότητα αυτή θα τους οπλίσει με αυτοπεποίθηση, απαραίτητη για να μπορέσουν να αρθρώσουν κριτικό λόγο και να γίνουν αρωγοί στην προσπάθεια της βελτίωσης της υφιστάμενης εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης.

Επιστημολογικά, η στροφή αυτή στις προσωπικές αφηγήσεις και τις αλληλεπιδράσεις θα μπορούσε να σημαίνει για τον Paulo Freire, την Κριτική Παιδαγωγική και την Έρευνα Δράσης την υιοθέτηση στοιχείων από το μεταμοντέρνο επιστημολογικό παράδειγμα. Ωστόσο, επειδή αυτή η συζήτηση είναι ακόμα εν εξελίξει, καθώς πλήθος ερευνητών διαφωνεί με την αναφορά στο μεταμοντέρνο, μεταξύ αυτών και εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής, επί της παρούσης θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα, ότι και οι τρεις προσπάθειες επιθυμούν να διαφύγουν των αγκυλώσεων του θετικισμού, όπως φαίνεται επί παραδείγματι στην έμφαση που δίνουν στο νόημα και την κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση. Πρόθεση τους είναι να δημιουργήσουν το πλαίσιο και το περιθώριο, εντός των οποίων το κάθε άτομο θα μπορέσει να προβληματιστεί, με αφορμή την εμπειρία του, να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτή και στις δικιές του θέσεις, να αποκτήσει μία συνθετική αντίληψη όσων συμβαίνουν γύρω του και να συνεργαστεί με άλλα άτομα, αναπτύσσοντας διάλογο μαζί τους. Αυτή η πρόθεση είναι πλήρως ενταγμένη στον ευρύτερο στόχο ενός κοινωνικού μετασχηματισμού, από τον οποίο θα προκύψει μία δημοκρατική κοινωνία για όλους.

5. Επίλογος - Συζήτηση

Ο επίλογος μίας εργασίας που είχε ως άξονα αναφοράς τον Paulo Freire, την Κριτική Παιδαγωγική και την Έρευνα Δράσης δεν θα μπορούσε παρά να βασίζεται στον αναστοχασμό αυτής της ερευνητικής διαδρομής. Το πρώτο σημείο, το οποίο αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, είναι η αναγκαιότητα να αποτελέσει η εκπαίδευση και η σχετική έρευνα πηγή αναστοχασμού και κριτικής σκέψης για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Πέραν τούτου, το δεύτερο στοιχείο που αναδεικνύεται ως απαραίτητο είναι ο διάλογος εκείνος που θα επανανοηματοδοτήσει αφ' ενός τις σχέσεις μεταξύ μας και αφ' ετέρου τη σχέση μας με την ευρύτερη κοινωνία. Το αίτημα του κοινωνικού μετασχηματισμού, διατυπωμένο από το Paulo Freire, την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Έρευνα Δράσης, μοιάζει στις μέρες μας πιο επίκαιρο από ποτέ. Η ικανοποίηση του προϋποθέτει κριτικά σιεπτόμενους πολίτες, μεταξύ αυτών εκπαιδευτικούς και μαθητές, ικανούς να θέσουν τους όρους του διαλόγου, που θα αποβεί σε κοινό καλό.

Οφείλουμε, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι οι θέσεις του Freire διατυπώθηκαν αρκετές δεκαετίες πριν, όπως και μέρος αυτών της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Έρευνας Δράσης. Το γιατί εξακολουθούν να παραμένουν επίκαιρες, αλλά και μέχρι τώρα ανεφάρμοστες οφείλει να μας προβληματίσει. Μία πιθανή εκδοχή είναι αυτό που ο M. Apple διατυπώνει ως εξής: «για να διατηρήσουν οι κυρίαρχες ομάδες την ηγεσία τους πρέπει να ενσωματώσουν κάποια περιορισμένα θραύσματα αυτής της θεματολογίας [των διαφόρων κινήματων] στις δικές τους θέσεις» (Apple, 2010: 611).

Δεν θα πρέπει λοιπόν να αρκιστούμε στην υιοθέτηση μέρους των προτάσεων όποιας κριτικής ή ριζοσπαστικής θεωρίας, καθώς η επιστημολογική μας θέση μας επιτάσσει να προσεγγίζουμε τα κοινωνικά φαινόμενα- και ως εκ τούτου και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, επιλογές και πρακτικές- ολιστικά και να τα ερμηνεύουμε βάσει του ευρύτερου πολιτικού και ιστορικού πλαισίου. Αλλιώς, θα έχουμε καταφέρει μία μικρή νίκη, αλλά θα έχουμε χάσει μία μεγάλη μάχη, τη μάχη για έναν καλύτερο κόσμο για όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, μετ. Τ. Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2010). 'Η Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι Νεοφιλελεύθερες και Νεοσυντηρητικές Θεματολογίες. Συνέντευξη με τον Michael Apple'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 605-641.

- Araújo – Freire, A.M. (2011). 'Επίλογος. Paulo Freire: Μία ιστορία ζωής - Σχετίζοντας τη ζωή του Paulo Freire με την κατανόηση του για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τη δημοκρατία'. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 523-534.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). 'Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 160-188.
- Giroux, H. (2010). 'Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδαγωγική'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.
- Giroux, H. (2011). 'Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος'. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 21-26.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μετ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Γρόλλιος, Γ. (2010). 'Εισαγωγή'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 11-61.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. (2011). 'Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο'. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 87-100
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Mc Laren, P. (2010). 'Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- Mc Laren, P. (2010). 'Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 513-562.
- Mc Laren, P. (2011). 'Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής'. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 279-320.

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, 333-349.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Tripp, D. (1992). 'Critical theory and educational research'. *Issues In Educational Research*, 2(1): 13-23.

Miskovic, M. & Hoop, K. (2006). 'Action Research Meets Critical Pedagogy. Theory, Practice, and Reflection'. *Qualitative Inquiry*, 12 (2): 269-291.

Ty, R. (n.d.). 'In His Own Words: Philosophical Foundations of Paulo Freire's Pedagogy'. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο

http://niu.academia.edu/ReyTy/Papers/994374/Rey_Ty_Philosophy_of_Freire_In_His_Own_Words.

[DeKalb IL Northern Illinois University International Training Office \(9/01/2012\)](#)