

Παιδαγωγική: αντίδοτο στην κρίση και αρχιμήδειος μοχλός αλλαγής

Μουλά Ευαγγελία

Δρ. Φιλολόγος

Καθώς κάθε κείμενο λαμβάνει αναπόφευκτα χώρα εντός συγκεκριμένου συγκείμενου με το οποίο βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση και είναι αδύνατο να αποσοβήσει τη χρονικότητα ή την απορρέουσα από αυτήν επικαιρότητα, έτσι και ένα κείμενο για την παιδαγωγική οριοθετείται υποχρεωτικά όχι μόνο από τις τρέχουσες εξελίξεις στην επιστήμη, αλλά και από την πολιτισμική- πολιτική- κοινωνική και οικονομική συγκυρία. Μάλιστα δε, το σύγχρονο ιστορικό σκηνικό προσφέρει το πιο ενδεδειγμένο σκηνικό βάθος για να αναπτυχθεί ένας γόνιμος προβληματισμός πάνω στο διαχρονικά επίκαιρο θέμα της παιδαγωγικής και του ρόλου του παιδαγωγού.

Ας ορίσουμε όμως το πλαίσιο αναφοράς. Βρισκόμαστε εν μέσω παγκόσμιων προβλημάτων που αγγίζουν το κόκκινο και επανιεραρχούν προτεραιότητες και αξίες, εν μέσω μιας καθολικής κρίσης που πλήττει όλους τους τομείς της ζωής και εκδηλώνεται με ιδιαίτερη οξύτητα στη χώρα μας. Καθώς η κρίση εξαθλιώνει μαζικά και υποβαθμίζει το βιοτικό επίπεδο και την αξιοπρέπεια του μέσου Έλληνα, η εκπαίδευση προσλαμβάνει μια ανανεωμένη επικαιρική διάσταση και οφείλει να πρωταγωνιστήσει στο δημόσιο διάλογο. Αυτό συμβαίνει διότι από τη μία, στην αποτυχία της αποδίδονται εν πολλοίς τα όσα δεινά μας κατατρύχουν (συχνά διατυπώνεται η εύλογη απορία, στην οποία λανθάνει μομφή για την παιδεία: μα πώς γίνεται, στη χώρα που γέννησε τη δημοκρατία και όπου ο πολίτης που απείχε από τα κοινά θεωρούταν άχρηστος, να παραβιάζονται κατάφωρα συνταγματικά κατοχυρωμένες δημοκρατικές αρχές, χωρίς κανείς να αντιδρά;) ενώ από την άλλη, στην σωστή λειτουργία της έγκειται και η λύση ή έστω η ανακούφιση των παντοειδών προβλημάτων. Το σκεπτικό συνοψίζεται στη θέση: «**όλα είναι θέμα παιδείας**», με την παιδεία να αποτελεί τον καρπό της σχέσης θεσπισμένης εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Στο παραπάνω πλαίσιο, πρωταρχικός προβληματισμός του σύγχρονου παιδαγωγού είναι η συνειδητοποίηση της αδυναμίας σύνθεσης μιας επαρκούς «αφήγησης», ενός συστατικού μύθου που να νοηματοδοτεί την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μοιάζει να έχει απωλέσει κάθε σκοπιμότητα και λόγο ύπαρξης¹. Η απουσία απάντησης στο γιατί της εκπαίδευσης όμως, τροφοδοτεί τη συζήτηση για το πώς. Έτσι αναδύεται το ζητούμενο της παιδαγωγικής.

Από την οπτική της παιδαγωγικής ως ουτοπίας (crying for the moon)², στον ορισμό της ως της «συνειδητά σχεδιασμένης δράσης με σκοπό τον εμπλουτισμό της μάθη-

¹ Postman Neil. 1996. *The end of Education, Redefining the Value of School*. New York: Vintage Books: 14.

² Simon B., 1981, Why no Pedagogy in England? In Simon B.- Taylor W., *Education in the Eighties. The Central Issues*. London: Batsford: 125.

σης»³ ή εκείνον της «επιστήμης της τέχνης της διδασκαλίας»⁴, μέχρι τη θέση ότι πρόκειται για τη φιλοσοφία που λανθάνει πίσω από τις διδακτικές πρακτικές, η παιδαγωγική εμπειρία δεν θεωρητικοποιείται εύκολα, ούτε συλλαμβάνεται στο σύνολό της ομόφωνα. Στην πραγματικότητα η παιδαγωγική δεν είναι παρά μια ιδεολογικά προσδιορισμένη «**πολιτισμική πρακτική**»⁵ στην οποία εγγράφονται οι πολιτικές επιλογές.

Η θεσμοποίηση, ουδετεροποίηση και φυσικοποίηση της γνώσης⁶, η αναγόρευσή της σε απόλυτη, περατωμένη, οικουμενική και διαχρονική αλήθεια και ο ιδεολογικός της αποχρωματισμός αποκρύπτουν το αδιάσειστο γεγονός ότι πίσω από τα προγράμματα σπουδών λανθάνουν πολιτικές θέσεις που μετατρέπονται σε νόρμες και αξιώματα, τα οποία εμπεδώνονται και μεταδίδονται στους μαθητές μέσα από τους κανονισμούς, τη δομή, τη ρουτίνα και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση. Αυτές οι πρακτικές με τη σειρά τους επικυρώνουν και νομιμοποιούν την πολιτισμική αναπαραγωγή ανισοτήτων ως προς τις εθνοτικές, φυλετικές, ταξικές και διαφυλικές σχέσεις, διατηρώντας το status quo⁷ και παράγοντας πολιτικές ταυτότητες στα μέτρα του συστήματος⁸. Η ετοιμοπαράδοτη γνώση και η παθητική πρόσληψη συνιστούσαν μέχρι πρότινος πάγια παιδαγωγική πρακτική, λες και τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης δεν ήταν παρά ασκήσεις επί χάρτου, που λάμβαναν χώρα σε αποστειρωμένες εργαστηριακές συνθήκες και σε πλήρη απομόνωση -σχεδόν καραντίνα- από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ενώ όμως η δημόσια συζήτηση για την παιδαγωγική μαίνεται, και στη παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δηλώνεται ρητά το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση, τα πορίσματα των ερευνών της Education for All Global Monitoring Report και του Institute for Statistics της UNESCO⁹ δείχνουν ότι ούτε το 2015 η ανθρωπότητα δεν θα έχει πετύχει τον μετριοπαθή και απολύτως στοιχειώδη στόχο να παράσχει σε κάθε παιδί το δικαίωμα πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης του 2011, 57 εκ. παιδιά ηλικίας 6-12 δεν φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια, ενώ 69 εκ. έφηβοι ηλικίας 12-15 βρίσκονταν επίσης εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχοντας εγκαταλείψει το σχολείο.

Εφόσον λοιπόν ο λόγος περί παιδαγωγικής δεν νοηματοδοτείται εκτός εκπαίδευσης, θεμελιώδης στόχος του παιδαγωγού πρέπει να είναι η καθολίκευση του αγαθού της εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτήν όλοι οι αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι αυτού του κόσμου, ελπίζοντας στη διάρρηξη του φαύλου κύκλου της

³ Mortimore P. (ed.), 1999. *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.: 17.

⁴ Gage N., 1985. *Hard Gains in the Soft Sciences: The Case for Pedagogy*. Bloomington IN: Phi Delta Kappa

⁵ Giroux H.A. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*. Oxford: Westview Press.

⁶ Barthes R., 1987. *Mythologies*, New York: Hill & Wang. (Original work published 1957).

⁷ Giroux, H. A. ,2001. *Theory and resistance in education*, London: Bergin & Garvey.

⁸ Gee, J., 2000. "New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools", In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, pp. 43–68, London: Routledge.

⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, June 2013.

διαιώνισης της αδικίας και της εκμετάλλευσης. Ταυτόχρονα ο παιδαγωγός πρέπει να επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της παγκόσμιας φτώχειας και των ανισοτήτων, που η ευρωκεντρική- δυτική οπτική μας συσκοτίζει και δεν μάς επιτρέπει τη θέαση.

Ακολουθώντας, κι εφόσον η παραπάνω συνθήκη ικανοποιείται, καθήκον του σύγχρονου παιδαγωγού είναι, ξεκινώντας από την αυτοκριτική και την αποδόμηση των προσωπικών του πρακτικών και συνειδητοποιώντας τις επιπτώσεις των διδακτικών του επιλογών στη μελλοντική πολιτική ταυτότητα των μαθητών του, να τοποθετείται ριζοσπαστικά έναντι της ισχύουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Να καταδεικνύει συστηματικά τον λανθάνοντα εγγεγραμμένο εξουσιαστικό λόγο στα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά αντικείμενα και τις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, ο οποίος επιβάλλει μια μονολιθική- ισοπεδωτική αντιμετώπιση σε όλους, χωρίς ίχνος πολιτισμικής ανταποκρισιμότητας¹⁰ ή συμβατότητας με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες ή τις εξωσχολικές κοινωνικές πρακτικές των μαθητών. Ο δάσκαλος- μεσάζοντας και εκτελεστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, η μετωπική διδασκαλία, ο μονόλογος, η απομνημόνευση και η στείρα επανάληψη, το σύστημα ποινών και τιμωριών, το αμείλικτο σύστημα αξιολόγησης, αποτελούν πτυχές της επικρατούσας – αλλά ηθικά απορριπτέας- πατριαρχικής δομής της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του προτεσταντικής ηθικής καπιταλιστικού ιδεώδους¹¹, που προήγαγε την ατομικότητα και τη διαφορά, σε ένα άκρως ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από την άλλη, σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, όπως η θεωρία του κονστρουκτιβισμού¹² και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης¹³ χαράζουν ένα νέο ελπιδοφόρο δρόμο αλλαγής, με στόχο την ανατροπή της απαράδεκτης ισχύουσας κατάστασης,- η οποία αναπαράγει μόνο τις χαμηλότερες δεξιότητες της κλίμακας Bloom (και δη την στείρα γνώση)- και την προώθηση των υψηλής τάξης δεξιοτήτων (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, δημιουργικότητα)¹⁴, όπως επιτάσσει η εποχή μας. Η προαγωγή των αρχών της ανακάλυψης και της διερεύνησης της γνώσης, της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και του εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας δι' αυτής, θα αποσταθεροποιήσει τις ισχύουσες «βεβαιότητες»- αγκυλώσεις και θα κλονίσει το κύρος της από καθέδρας διδασκαλίας. Ταυτόχρονα θα διαμορφώσει ένα χειραφετητικό πλαίσιο μάθησης, αποκεντρωμένο και δημοκρατικό, με περισσότερη δημιουργική αταξία και ανασφάλεια,

¹⁰ Gay G. 2010. *Culturally Responsive Teaching: Theory Research and Practice* (2nd ed.), N.Y.: Teachers College Press; 143.

¹¹ Weber, Max, 2002. *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism*. Penguin Books (translated by Peter Baehr and Gordon C. Wells) (1905)

¹²Packer, M. J., & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227–241.

¹³Vygotsky, L., 1962. *Thought and Language*, Boston: The MIT Press / Vygotsky, 1978. L., *Mind in Society*, Cambridge, MA: The MIT Press.

¹⁴ Pohl Michael. 2000. *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.

που θα μπορέσει να ανατρέψει ιεραρχίες και να προωθήσει την αμφισβήτηση¹⁵ του συστήματος.

Άλλο θέμα, εφάμιλλα ουσιαστικό, που δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα από προτάσεις και παρεμβάσεις των παιδαγωγών, είναι αυτό του εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των σπουδών και η ανανέωση του κριτικού λόγου που τις πλαισιώνει. Οι παιδαγωγοί που φιλοδοξούν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τον 21^ο αι. δεν μπορεί να αρκούνται στην πεπατημένη του παραδοσιακού γραμματισμού. Πρέπει αρχικά να αντιληφθούν ότι η συμβολική νοηματοδότηση δεν μονοπωλείται πλέον από το γραπτό λόγο και στη συνέχεια να προωθήσουν νέους γραμματισμούς, όπως αυτόν της εικόνας, των μέσων, ή των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων¹⁶, των οποίων ο ρόλος στην εποχή μας αποκτά εκθετική δυναμική. Η μαθησιακή προσέγγιση δεν πρέπει να εξαντλείται όμως απλά σε επίπεδο τεχνικών γνώσεων, αλλά κυρίως στην κριτική κατανόηση της λειτουργίας τους, ως πεδίων που διαμεσολαβούν και διαμορφώνουν την πραγματικότητα και γι αυτό απαιτούν κριτική προσπέλαση.

Με λίγα λόγια η παιδαγωγική σήμερα επωμίζεται ένα περισσότερο από ποτέ καίριο ρόλο. Τολμώντας αρχικά ο δάσκαλος τη δική του αποκαθήλωση, θα μπορέσει να καλλιεργήσει τον πλουραλισμό και να προωθήσει την πραγματική φύση της γνώσης, που δεν μπορεί να είναι παρά αναθεωρητική, δημιουργική και προσωπική¹⁷, βοηθώντας τους μαθητές του να ανακαλύψουν και να διαπραγματευθούν τα δικά τους νοήματα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος θα μετατραπεί σε παιδαγωγό, σε **μετασχηματίζοντα διανοούμενο (transformative intellectual)**¹⁸ ή αλλιώς σε **πνευματικό πολεμιστή (intellectual warrior)**¹⁹. Προϋπόθεση όμως όλων των παραπάνω είναι από πλευράς του παιδαγωγού, η αίσθηση της αποστολής²⁰, το πάθος για κοινωνική δικαιοσύνη και η αγάπη του για τα παιδιά. Αυτή η ριζοσπαστική αγάπη²¹ κι ο σεβασμός για τον άνθρωπο είναι οι μόνες συνθήκες που μπορούν να εμπνεύσουν και να μετατραπούν σε αρχιμήδαιο μοχλό της πολυπόθητης αλλαγής.

¹⁵ Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor & Francis.

¹⁶ Loveless Avril, Ellis Viv. 2001. *Ict Pedagogy and the Curriculum*. London and N.Y.: Routledge Falmer.

¹⁷ Schwab J. 1982. *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago: University of Chicago Press.

¹⁸ Aronowitz Stanley- Giroux Henry. 1985. *Education Under Siege*. South Hadley Mass: Bergin & Garvey.

¹⁹ Kincheloe, J. (ed.). 2006. *The Praeger handbook of urban education*. USA: Greenwood Press: xxvi.

²⁰ Nieto S. (ed.). 2005. *Why we teach*. N.Y.: Teachers College Press.

²¹ Kincheloe J. 2004. *Critical Pedagogy: Primer*. New York: Peter Lang: 3/ Freire P. 2002. *Education as the Practice of Freedom* in P. Freire (ed.). *Education for critical consciousness*. N.Y.: Continuum: 10.