

Κριτική Παιδαγωγική και Δια Βίου Μάθηση

Ειρήνη Βογιατζάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, MSc, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
vogiatzakirena@yahoo.gr

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει τον ρόλο της Κριτικής Παιδαγωγικής στη δια βίου μάθηση. Η μάθηση και συγκεκριμένα η δια βίου μάθηση στοχεύει να μεταδώσει στους μαθητές γνώσεις και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες όχι μόνο για να τις χρησιμοποιούν, αλλά και για να τις βελτιώνουν και να τις προσαρμόζουν στις νέες συνθήκες. Η μάθηση πραγματοποιείται σε τρεις μορφές, την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη εκπαίδευση. Κάθε μορφή μάθησης πρέπει να ακολουθεί την Κριτική Παιδαγωγική, η οποία έχει κάνει την εμφάνισή της τα τελευταία χρόνια, και έχει στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης στον μαθητή. Επίκεντρο της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν είναι μόνο να απελευθερωθεί το άτομο προσωπικά αναπτύσσοντας κριτική συνείδηση, αλλά να εξελιχθεί και κοινωνικά. Αρχικά παρουσιάζονται οι τρεις μορφές μάθησης, τυπική, μη τυπική και άτυπη, ακολουθεί η ανάπτυξη της Κριτικής Παιδαγωγικής, ενώ στο τέλος παρουσιάζεται πώς μπορεί και πρέπει να εφαρμοστεί η κριτική παιδαγωγική στη δια βίου μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: μάθηση, τυπική, μη-τυπική, άτυπη, κριτική παιδαγωγική, δια βίου μάθηση

➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η φιλελεύθερη στάση και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης επιφέρουν μια νέα πραγματικότητα προτεραιοτήτων, που παραμερίζουν τις ηθικές προτεραιότητες που αποτελούν και βασικά συστατικά στην εκπαίδευση. Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών είναι θέματα που απασχόλησαν και απασχολούν την κοινωνία κυρίως ως προς τον τρόπο που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των μαθητών. Η μάθηση αποτελείται από πνευματικές και βιολογικές διαδικασίες. Βιολογικές διαδικασίες είναι εκείνες κατά τις οποίες το άτομο αλλά και τα ζώα αποκτούν γνώση σε σχέση με αντικείμενα ή φαινόμενα και γενικά σε σχέση με τον κόσμο στον οποίο ζουν (Καφετζόπουλος, 1995). Η γνώση αυτή γίνεται μόνιμη είτε με εμπειρία, είτε μέσω της εξάσκησης ή ακόμη και με τη μορφή εθισμού, ώστε να χρησιμοποιείται με τον τρόπο που κρίνει κάθε άτομο. Πνευματικές διαδικασίες μάθησης παρατηρούνται



μόνο σε ανθρώπους, κατευθύνονται κυρίως από τους ίδιους και εμφανίζονται με τις συμπεριφορές τους. Αυτή η μάθηση συγκρατείται μέσω της μνήμης που εδρεύει στον εγκέφαλο και προσεγγίζεται με ποικίλα ερεθίσματα που παρέχονται και υποστηρίζονται από τις αισθήσεις των ατόμων (Nygren et al., 2019). Ένα ερέθισμα, για να γίνει αντιληπτό και να μπορεί να επιφέρει μάθηση, πρέπει οι αισθήσεις να αλληλοσυμπληρώνονται και να συνεργάζονται. Η προηγούμενη γνώση του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο καθώς επίσης και η προϋπάρχουσα εμπειρία, οι συμπεριφορές που παρατηρούνται και βοηθούν να αποκομιστεί και να αποκρυσταλλωθεί η μάθηση και να αλλάξει η συμπεριφορά. Η μάθηση χαρακτηρίζεται προσωπική και ατομική (Bigge, 1990).

➤ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Με τον όρο «εκπαιδευτικό σύστημα» δεν εννοούνται μόνο τα επίπεδα και οι τύποι της τυπικής μορφής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, γενική, επαγγελματική), αλλά και κάθε πρόγραμμα και διαδικασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση έξω από την τυπική εκπαίδευση. Υπάρχουν τρεις μορφές μάθησης, τυπική, μη-τυπική και άτυπη. Η τυπική μάθηση είναι το είδος μάθησης το οποίο λαμβάνεται σε κάθε στάδιο εκπαιδευτικής διαδικασίας και πιστοποιείται από το κράτος. Είναι οι γνώσεις που μεταβιβάζονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές (Werquin, 2010). Η μη τυπική μάθηση περιλαμβάνει περισσότερο βιωματικούς και δημιουργικούς τρόπους μάθησης, που προκύπτουν από ομαδικές εργασίες. Άτυπη είναι η μορφή μάθησης που την απαρτίζουν όλες οι δεξιότητες που κατακτούν τα άτομα στη διάρκεια της ζωής τους. Είναι μια μορφή μάθησης που προκαλείται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με άλλα άτομα (Coombs, 1968, Eaton, 2010).

Τυπική μάθηση

Η τυπική μάθηση έχει ιεραρχία, δομή και οργάνωση και αντικατοπτρίζεται στο διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η τυπική μάθηση παρέχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και τις πανεπιστημιακές σπουδές. Στην τυπική μάθηση περιλαμβάνονται και τα προγράμματα ακαδημαϊκών σπουδών, αλλά και τα προγράμματα εξειδίκευσης και οι θεσμοί για ολοκληρωμένη επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση (Walker & Baerler, 2018). Στη χώρα μας, το πλαίσιο της τυπικής μάθησης έχει άμεση σύνδεση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που κάθε φορά εφαρμόζονται, αλλά το βασικό χαρακτηριστικό που δεν μεταβάλλεται είναι η τήρηση παραδοσιακών εκπαιδευτικών νοοτροπιών, που στόχο έχουν την οριοθέτηση της δασκαλοκεντρικής διδακτικής διαδικασίας μέσα στους κλειστούς χώρους των σχολείων (Ανθογαλίδου, 2003). Κατά τις πατροπαράδοτες αυτές εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι γνώσεις αποτελούν ετοιμοπαράδοτα αγαθά που μεταβιβάζονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές και το παιδαγωγικό ενδιαφέρον εστιάζει στην ύλη που πρέπει να διδαχτεί



και στην πιστή ακολουθία των αναλυτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, αρκετά είναι τα βήματα μεταρρύθμισης που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια και στόχο έχουν να εξελίσουν την εκπαίδευση, να τη συνδέσουν με τη διαδικασία της μάθησης και να υιοθετήσουν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Υπάρχει ένα ερώτημα που προκύπτει όσον αφορά στην τυπική εκπαίδευση και αυτό είναι κατά πόσο ικανοποιεί τα ζητούμενα του μαθητή και κατά πόσο, επίσης, επιτυγχάνεται η πολύπλευρη ανάπτυξη στις προσωπικότητες των εμπλεκόμενων ατόμων (Mahajan, 2017).

Μη-τυπική μάθηση

Μη-τυπική μάθηση θεωρείται κάθε μορφή εκπαιδευτικής δραστηριότητας που χαρακτηρίζεται από οργάνωση και πραγματοποιείται έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και πραγματοποιεί συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Υπάρχουν ποικίλα προγράμματα εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες, που συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο της μη-τυπικής μάθησης, όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, που αφορά σε μια διεργασία που στόχο έχει την εξέλιξη διαφόρων τομών στην κοινωνία, εννοιών από το περιβάλλον, δεξιοτήτων, αντιλήψεων και περιβαλλοντικής ηθικής και λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως σχολεία, πανεπιστήμια (Shofwan et al., 2019).

Η μη-τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδεύσεις εργατών και αγροτών, πρόγραμμα αλφαριθμητισμού, ενδο-επιχειρησιακές και ενδο-υπηρεσιακές καταρτίσεις, πρόγραμμα για την ανανέωση επαγγελματικής γνώσης, ειδικά προγράμματα νέων. Στα πλαίσια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται όλες οι προσπάθειες του κράτους για την παροχή εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τον φορέα χρηματοδότησης (Coombs, 1968). Τα πλαίσια παροχής της μη-τυπικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικά για την επιτυχία των προγραμμάτων, και για τον λόγο αυτόν υπάρχει έντονος προβληματισμός που αφορά την εγκυρότητα των γνώσεων που αποκτώνται (Affeldt et al., 2017).

Άτυπη μάθηση

Άτυπη μάθηση καλείται η διεργασία όπου τα άτομα μέσα σε όλη τους τη ζωή μαθαίνουν και αποκτούν απόψεις, αξίες, ικανότητα-δεξιότητα μέσα από καθημερινές εμπειρίες και μέσα από τις επιρροές που τους ασκεί το περιβάλλον (Jeffs & Smith, 1990). Αυτό που κάνει την άτυπη μάθηση ελκυστική είναι το γεγονός ότι βασίζεται καθαρά στο ενδιαφέρον και έχει χαρακτήρα εθελοντικό, αυτο-κατευθυνόμενο, πρακτικό και αυθεντικό (Asghar, 2012). Πρόκειται για μορφή μάθησης που επιτυγχάνεται μέσα από ενασχόληση με δραστηριότητες από την καθημερινή ζωή και έχει σχέση με τον εργασιακό χώρο και τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο. Δεν υπάρχει διάρθρωση στους μαθησιακούς στόχους, στον χρόνο που απαιτείται για μάθηση ή



για διδακτική υποστήριξη και για τον λόγο αυτόν δεν πιστοποιείται επίσημα (Griffiths & García-Reñalvo, 2016). Άτυπες μορφές μάθησης είναι τα αντιρατσιστικά προγράμματα και μια αρκετά ενδιαφέρουσα μορφή άτυπης μάθησης αποτελεί η μουσειο-παιδαγωγική, που είναι μορφή εκπαίδευσης που πραγματοποιείται από συγκεκριμένα μουσεία και αποτελεί σημαντικό κλάδο, ώστε να αξιοποιηθεί, καθώς στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά μουσεία αλλά και χώροι έκθεσης (Kyndt et al., 2016).

➤ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Στην Κριτική Παιδαγωγική θεωρία βασικό ζήτημα είναι η ιδεολογία που αποτελεί και το μέσο χειραγώγησης των πολιτών. Ιδεολογία θεωρείται ένα σύστημα αξιών, «πιστεύω», μύθων, εξηγήσεων, που είναι ευρέως αποδεκτό. Το σύστημα αυτό θεωρείται «πραγματικό», χωρίς να χρειάζεται να αποδειχτεί εμπειρικά και υφίσταται με σκοπό τη διαιώνιση της κοινωνικής ανισότητας και των πολιτικών τάξεων, καθώς οι άνθρωποι είναι πεπεισμένοι πως τα πάντα γίνονται με φυσικούς τρόπους για το κοινό καλό. Επιπλέον, η ιδεολογία χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι έχει εισέλθει στις συνήθειες της κοινωνίας και στο πολιτιστικό μοτίβο, συνθήκες οι οποίες επιδρούν στην σκέψη των ανθρώπων (Au, 2017).

Κριτική Παιδαγωγική – Paulo Freire

Η φιλοσοφική αρχή του Freire εκφράζεται στο βιβλίο του «Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων»: « Η παιδαγωγική του δεν υφίσταται χωρίς να οραματίζεται τον άνθρωπο και τον κόσμο. Σχηματοποιεί μια επιστημονική ανθρωπιστική αντίληψη που εκφράζεται με μια διαλεκτική πρακτική στην οποία οι δάσκαλοι και οι μαθητές μαζί διακηρύσσουν τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας στο όνομα της απελευθέρωσης του ανθρώπου» (Freire, 1970, 2018). Σύμφωνα με τον Freire, ο άνθρωπος, για να μην μένει καταπιεσμένος, μπορεί να φέρει αλλαγή στον κόσμο με στοχαστική δράση στις αλληλεπιδράσεις του. Έτσι, διαμόρφωσε τη θεωρία του για την «ανθρώπινη γνώση» ή «τη γνώση της συνείδησης». Η αντίληψη του Freire για την εκπαίδευση βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις δασκάλων και μαθητών, με στόχο να ανιχνεύσουν τον κοινωνικό κόσμο. Ο Freire (2018) δεν ενέκρινε τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης και τη χαρακτήρισε «τραπέζική εκπαίδευση» με την έννοια ότι οι μαθητές μετατρέπονται σε παθητικό δέκτη των πληροφοριών που παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό, πληροφορίες που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες, ούτε στα ενδιαφέροντα του μαθητή (Shih, 2018).

Στον αντίποδα, κατά τον Freire, είναι ο μαθητής που σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα προβλήματα στην κοινωνία που ζουν και να τα αντιμετωπίσουν στοχαστικά (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Συνεπώς, πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης που επαγρυπνά στις προσωπικές συνειδήσεις και οδηγεί σε κοινωνική δράση (Elias & Merriam, 2005).



Κριτική Παιδαγωγική και Σχολική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον McLaren (2010, 2019), «η Κριτική Παιδαγωγική συμβαδίζει με την ευαισθησία του εβραϊκού συμβόλου *tikkun*, το οποίο σημαίνει να θεραπεύεις, να διορθώνεις και να μετασχηματίζεις τον κόσμο. Όλα τα υπόλοιπα είναι ερμηνευτικά σχόλια». Από την κριτική παιδαγωγική στηρίζονται κάποιες ιδέες, οι οποίες είναι πρωτοπόρες και επαναστατικές, προέρχονται από τους «συντάκτες της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας» και πρεσβεύουν την ανάγκη για αλλαγές στην κοινωνία (McLaren, 2010, 2019). Ο McLaren (2019) υποστηρίζει ότι την Κριτική Παιδαγωγική τη χαρακτηρίζουν αντιφάσεις, καθώς το πλαίσιο με το οποίο μπορεί κανείς να κατανοήσει την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή δεν είναι σαφές και χρειάζεται προσδιορισμό.

Η Κριτική Παιδαγωγική δεν δέχεται την κοινωνική τάξη πραγμάτων και στοχεύει ώστε σταδιακά να εξομαλυνθεί ο χαρακτήρας τους και να μετασχηματιστεί η κοινωνία, καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα (Γρόλλιος, 2010). Προβάλλει θεωρία που είναι ολοκληρωτική, επεξεργάζεται την εκπαίδευση και χρησιμοποιεί εναύσματα από την κοινωνική θεωρία, ώστε να αναπτύσσει και να δημιουργεί νέες μεθόδους αλλά και νέα ερευνητικά ζητούμενα. Αν και είναι σε αντίθεση με ομοφωνία απόψεων, στοχεύει να εξαλείψει τις κοινωνικές ανισότητες με μετασχηματισμό και με μετατροπή των ανίσχυρων και αδύναμων σε δυνατούς. Στην εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή κοινότητα το κίνημα της κριτικής παιδαγωγικής αποτελεί μειονότητα (McLaren, 2019). Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, η προσέγγιση της εκπαίδευσης πρέπει να γίνεται σε σχέση με τους υπόλοιπους κοινωνικούς τομείς, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό. Έτσι, οι μαθητές παροτρύνονται να ευαισθητοποιούνται και να κατανοούν ικανοποιητικά τις κοινωνικές διαστάσεις φαινομένων, αλλά και προετοιμάζονται κατάλληλα, ώστε να καταφέρνουν να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή. Οι δράσεις σε κοινωνικό πολιτικό επίπεδο, αλλά και η κριτική γνώση που παράγεται θα πρέπει να κατακτώνται στα κατάλληλα μέρη που είναι το σχολείο. Μέσα από το σχολείο οι μαθητές θα μετατρέπονται σε ενεργούς φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού αλλά και κριτικής δεξιότητας (McLaren, 2019). Κατά τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί είναι κριτής και παντογνώστης. Υπάρχουν περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι υπολείπεται των προσδοκιών που έχουν οι μαθητές και ότι διακινδυνεύει την εικόνα του μέσα από τον ρόλο του σχολικού και επαγγελματικού συμβούλου. Επιπλέον, είναι πιθανό να προκύπτει αδυναμία να προκληθεί το ενδιαφέρον του μαθητή και συνεπώς χρειάζεται να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, ώστε να μοιράζονται τους προβληματισμούς τους (Πεγιάδου, 2007, Morrow, 2019).

Δεν γίνεται να αλλάξει η κοινωνία από το σχολείο, όμως μέσα από τα σχολεία μπορεί να δημιουργηθεί μια «φωνή αντίστασης». Στο σχολείο πρέπει να δημιουργούνται καινοτόμες μορφές μάθησης αλλά και κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες θα φαίνονται χρήσιμες σε άλλους τομείς που συμπεριλαμβάνονται στις προσπάθειες για τη δημιουργία νέας μορφής ηθικής, αλλά και κοινωνικής δικαιοσύνης (Giroux, 2010, 2020). Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής, το σχολείο έχει αρμοδιότητα να κάνει στους μαθητές γνωστό τον ρόλο που τα σχολεία διαδραματίζουν, ώστε να συνδέεται η γνώση με την εξουσία και συνεπώς να δημιουργούνται πολίτες κριτι-



κοί και ενεργοί. Οι κριτικοί θεωρητικοί επεξηγούν πως το σχολείο χρησιμεύει με την ιδιότητα μηχανισμού ταξινόμησης με τον οποίο κάποιοι μαθητές ενθαρρύνονται ως φορείς προς την κοινωνική και προσωπική ενδυνάμωση (McLaren, 2019). Η Κριτική Παιδαγωγική εστιάζει στην ποιοτική όψη του σχολείου, καθώς τα σχολεία τα θεωρεί χώρους που πραγματοποιούνται ανταλλαγές απόψεων, αλλά και καλλιεργείται η ιδέα της αντίστασης και του αντι-ηγεμονικού αγώνα (Giroux, 2010, 2020).

➤ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Τον όρο «Κριτική Παιδαγωγική» χρησιμοποίησε πρώτος ο Henry Giroux και μετά οι Stanley Aronowitz και Peter McLaren, με σκοπό να χαρακτηρίσουν το ρεύμα για θεωρητική παιδαγωγική σκέψη και εκπαιδευτική πρακτική, που έκανε την εμφάνισή του στις αρχές του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Γρόλλιος, 2010). Δεν πρόκειται για απόψεις με ομοιογένεια και για τον λόγο αυτόν δεν υπάρχει σύμπνοια, όσον αφορά τη θεωρητική προέλευση. Σύμφωνα με τον McLaren (2007), η Κριτική Παιδαγωγική συνδέεται με τη σχολή της Φραγκφούρτης, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει την ύπαρξη μιας ολόκληρης «κριτικής» θεωρητικής παράδοσης που έχει συνεισφέρει με θεωρητικά εργαλεία στη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής (McLaren, 2007).

Οι Γούναρη και Γρόλλιος (2010) αναφέρουν τις απόψεις του McLaren και τις συνδέσεις Κριτικής Παιδαγωγικής και κριτικής θεωρίας, έχουν παρακολουθήσει τη βιβλιογραφία και κατέληξαν ότι η αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής φαίνεται σε έργα του Freire και του Giroux, οι οποίοι επεξεργάστηκαν τη θεωρία της αντίστασης (Giroux, 2010a). Στη συνέχεια, στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής προέκυψαν διάφορες τάσεις. Μια τάση που έχει σύνδεση με τον μαρξισμό υποστηρίχτηκε από έργα των Freire, Giroux, Aronowitz, Ramin McLaren, με κάποιους από αυτούς να αξιοποιούν την προοδευτική πλευρά του μεταμοντερνισμού και της σπουδής του πολιτισμού (Giroux, 2010β, 2020).

Στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής στη δια βίου μάθηση αλλά και σε όλες τις μορφές μάθησης είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός και η προσωπική απελευθέρωση των ατόμων, κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί με κριτική συνειδητοποίηση (Freire, 1997, 2018). Η Κριτική Παιδαγωγική δεν στοχεύει να αποκτήσει απλά γνώση ο εκπαιδευόμενος, αλλά να αποκτήσει κριτική συνείδηση και να αναπτύξει πολιτική συνειδητοποίηση, ώστε να καταφέρει να μετασχηματιστεί σε κατευθύνσεις σοσιαλιστικές (Θεριανός, 2010). Ο κριτικός παιδαγωγός θεωρεί ότι χρειάζεται η ύπαρξη στρατευμένης πολιτικής στις θεωρίες και αξιολογήσεις της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, μέσα από την εκπαίδευση και τη μάθηση θα παροτρύνονται να αγωνίζονται για καλύτερη ποιότητα στη ζωή τους, που να μη βασίζεται στην εκμετάλλευση, αλλά στο κοινωνικό δίκαιο (McLaren, 2019). Για τον κριτικό εκπαιδευτικό, οι εκπαιδευόμενοι δεν αποτελούν «άδειο δοχείο» που πρέπει να γεμίζει με γνώση, αλλά είναι μαθητεύομενοι που έχουν δική τους άποψη με βάση εμπειρίες. Ως εκ τούτου, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «φορείς δράσης». Μέσα από τον διάλογο οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μαζί με τους εκπαιδευόμενους δεδομένα και αντιλήψεις και τα μετατρέπουν σε παραγωγικές ιδέες που θα αποτελέσουν τη βάση, ώστε να δημιουργηθεί κριτικός διάλογος, που είναι βασικό συστατικό στον συγκε-



κριμένο τύπο εκπαίδευσης και μέσα από αυτόν οι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιούν την οικονομική και κοινωνική δύναμη που θα μετασχηματίσει τις ζωές τους, ενώ την ίδια στιγμή θα αποκτούν μόρφωση (McLaren, 2019).

Στη διδασκαλία, όταν ο εκπαιδευόμενος καταφέρει να αναπτύξει συνείδηση κοινωνική σε κάποιο ζήτημα, τότε αποκτά και ικανότητες ώστε όχι μόνο να εκφράζει τις απόψεις του, αλλά να τις μετουσιώνει και σε πράξεις πάνω σε διάφορα θέματα κοινωνικής ή πολιτικής φύσης. Έτσι, ο εκπαιδευόμενος έχει την ευχέρεια να εκφράζει αντίθετες απόψεις ή να προβάλλει αντιρρήσεις στην κυρίαρχη κοινωνική δομή που ευθύνεται για τις άνισες κοινωνικές τάξεις. Ο McLaren (2019) υποστηρίζει ότι πρέπει η Κριτική Παιδαγωγική να προσεγγίζει τα σύγχρονα αστικά παιδαγωγικά θέματα με κριτική διάθεση, παρέχοντας τα «κρίσιμα σημεία» που τροφοδοτούν κριτική σκέψη (McLaren, 2019).

➤ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε κάθε μορφή εκπαίδευσης, τυπική, μη-τυπική και άτυπη, μπορούν να χρησιμοποιηθούν νέες πρακτικές και μέθοδοι για τη διδασκαλία, αρκεί πρώτα να δημιουργούνται καλά σχεδιασμένα και φιλικά προς τους χρήστες περιβάλλοντα. Έτσι, με τον τρόπο αυτόν, μπορεί να επιτυγχάνεται η συσχέτιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αγορά εργασίας άμεσα και να υπάρχουν μικρότερα κόστη και λιγότερες χρονικές απαιτήσεις. Στις μέρες μας η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται στον στόχο των συντηρητικών ιδεολογιών και δεν ισχύει η ύπαρξη μιας κριτικής θεωρίας. Στη σημερινή κοινωνία, όπου υπάρχει παγκοσμιοποίηση και ατομικισμός, η εκπαίδευση δεν πρέπει να έχει στόχο τη μεταβίβαση των γνώσεων στον πολίτη ή την ανάπτυξη μεμονωμένων εργαλειακών δεξιοτήτων, αλλά να διδάσκει την απόκτηση των απαραίτητων αναστοχαστικών ικανοτήτων για δράση και για ενεργητική προσπάθεια να δημιουργηθούν κανόνες και αξίες. Πρέπει να αποσαφηνίζεται ότι οι δράσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν είναι δυνατόν να περιορίζονται στις μορφωτικές πρακτικές, αλλά να προστίθενται πολιτικά περιεχόμενα στις σύγχρονες πολλαπλές διασπάσεις στη γνώση, παρέχοντας ενεργή συμβολή στην επικράτηση των δημοκρατικών πλαισίων. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι υπάρχει ανάγκη να υποστηριχθεί η Κριτική Παιδαγωγική τώρα περισσότερο από κάθε άλλη χρονική στιγμή, σε όλες τις μορφές μάθησης των ανθρώπων.

Βιβλιογραφία

- Affeldt, F., Tolppanen, S., Aksela, M., & Eilks, I. (2017). The potential of the non-formal educational sector for supporting chemistry learning and sustainability education for all students—a joint perspective from two cases in Finland and Germany. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(1), 13-25.
- Au, W. (2017). The dialectical materialism of Paulo Freire's critical pedagogy. *Reflexão E Ação*, 25(2), 171-195.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York:



- Oxford University Press.
- Eaton, S. E. (2010). *Formal, Non-Formal and Informal learning: The Case of Literacy, Essential Skills, and Language Learning in Canada*.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
- Giroux, H. (2010α). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 331-377). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010β). Κάνοντας Πολιτισμικές Σπουδές: Η Νεολαία και η Πρόκληση της Παιδαγωγικής (μτφρ. Β. Παππή). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Griffiths, D., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Informal learning recognition and management. *Computers in Human Behavior*, 55, 501-503.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Mahajan, R. (2017). Importance of informal learning over formal learning in 21st century. *International Journal of Advance Research and Innovation*, 5(2), 152-154.
- McLaren, P. (2006). Ανασυγκροτώντας την Κριτική Παιδαγωγική. Che Guevara, Paulo Freire και η «πολιτική της ελπίδας». Μτφρ. Κ. Θεριανός. *Αντί-τετράδια της Εκπαίδευσης*, 76-77, 25-31.
- McLaren, P (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*. Boston: Pearson Education.
- McLaren, P. (2019). Teaching Against the Grain: A Conversation between the Editors of the Griffith Journal of Law & Human Dignity and Peter McLaren on the Importance of Critical Pedagogy in Law School. *Griffith Journal of Law & Human Dignity*, 7(1).
- Morrow, R. A. (2019). Paulo Freire and the "Logic of Reinvention" Power, the State, and Education in the Global Age. *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, 445-461.
- Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R., & De Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759-1770.
- Shih, Y. H. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International education studies*, 11(9), 64-70.
- Shofwan, I., Tri, J., Raharjo, A., Rifai, R. C., Fakhruddin, F., Sutarto, J., & Kisworo, B. (2019). Non-Formal Learning Strategy Based On Tahfidz And Character In The Primary School. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(10), 1987-1992.
- Walker, J. D., & Baepler, P. (2018). Social Context Matters: Predicting Outcomes in Formal Learning Environments. *Journal of Learning Spaces*, 7(2), 1-11.
- Werquin, P. (2010). Recognition of non-formal and informal learning: Country practices. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Ανθογαλίδου Θ. (2003) *Τι είναι το εικονικό σχολείο* <http://www.auth.gr/virtualschool/school/1/1/praxis/whatisvirtualschool.htm>
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική; Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.



- Γρόλλιος, Γ. (2010). "Εισαγωγή". Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 11-61.
- Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός - Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά ζητήματα* (σσ. 699-717). Αθήνα: Τόπος.
- Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εξάντας.
- Πεγιάδου, Κ. (2007). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια εμπειρική Έρευνα στην πόλη της Αλεξανδρούπολης*. Αλεξανδρούπολη [Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή εργασία].