

**Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας τη χειραφετική
προοπτική στο μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Βασίλης Τσάφος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ

**Critical Pedagogy and Action Research: exploring emancipatory
perspectives in the postmodern educational context**

Vassilis Tsafos, Assistant Professor, University of Athens

Abstract

In postmodernity all values, even the emancipatory educational ones that consist priority for the movement of Critical Pedagogy, cannot be considered a priori accepted by the participants, legitimized by criteria of normative validity. On the contrary, they have to emerge from shared beliefs that are constructed gradually and are legitimized coincidentally through reflective and participative procedures. Educational action research (especially its critical version) can contribute significantly to these procedures.

The study presented here aims at defining the interconnection between Critical Pedagogy and Action Research exploring the perspectives created by this combination for the continuous search of emancipation, in an inclusive context that allows constant (re)construction of the meaning of emancipation by all the participants. So the article focuses not only on the inquiring and reflective context that can be created by the above combination, but also on the necessary prerequisites for teachers' and students' engagement in co-operative pursuit of values and attitudes.

Key-words: Critical Pedagogy, educational action research, emancipatory project, reflection.

Περίληψη

Στο μετανεωτερικό πλαίσιο οι όποιες αξίες, ακόμη και οι απελευθερωτικές εκπαιδευτικές αξίες, που αποτελούν το πρόταγμα του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, δεν μπορούν να θεωρούνται ως a priori αποδεκτές από τους συμμετέχοντες, να νομιμοποιούνται δηλαδή με κριτήρια κανονιστικής εγκυρότητας. Αντίθετα πρέπει να απορρέουν από κοινές πεποιθήσεις, που οικοδομούνται σταδιακά

και νομιμοποιούνται πρόσκαιρα μέσα από (ανα)στοχαστικές συμμετοχικές διαδικασίες. Στην (ανα)στοχαστική αυτή προβληματοποίηση μπορεί να συμβάλει η εκπαιδευτική έρευνα δράσης κυρίως στην κριτική της εκδοχή, όπως διευρύνεται στο μετανεωτερικό πλαίσιο ανάπτυξής της. Τη συσχέτιση αυτή της κριτικής παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης επιχειρούμε να ορίσουμε στη συγκεκριμένη μελέτη, διερευνώντας τις δυνατότητες που η σύζευξη αυτή παρέχει για την συνεχή αναζήτηση ενός χειραφετικού προτάγματος, που χωρίς αποκλεισμούς θα επιτρέπει την διαρκή (ανα)νοηματοδότησή του από όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη. Εστιάζουμε έτσι όχι μόνο στο διερευνητικό (ανα)στοχαστικό πλαίσιο που μπορεί να διαμορφώσει αυτή η σύζευξη αλλά και στις προϋποθέσεις, με τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε μια διαλεκτική αναζήτηση ιδεών, αξιών και στάσεων που υποστηρίζουν τόσο την κριτική προσέγγιση της κατασκευασμένης πραγματικότητας όσο και νέους εναλλακτικούς τρόπους για παραγωγή νοημάτων σε έναν χειραφετικό προσανατολισμό.

Λέξεις κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, έρευνα δράσης, χειραφετικό όραμα, αναστοχασμός, προβληματοποίηση.

1. Κριτική Παιδαγωγική και νεωτερικός λόγος

Υπό την επίδραση της κριτικής θεωρίας και άλλων σχολών σκέψης (μαρξισμός, μεταδομισμός, φεμινισμός...) (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997: 108) συγκροτήθηκε σταδιακά το ριζοσπαστικό κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής, που μεταφέρει τη συζήτηση για τη γνώση και την εγκυρότητά της στην εκπαιδευτική πράξη και στον ρόλο των εκπαιδευτικών σε μια προοπτική ανάδειξης της φωνής και χειραφέτησης των εκπαιδευομένων. Πρόκειται για μια παιδαγωγική πρόταση, που εμφανίστηκε ως θεωρητικό ρεύμα στις αρχές της δεκαετίας του 1970, εξελίχτηκε όμως σε κίνημα με ευρεία διάδοση κατά τη δεκαετία του 1980 με ηγετικές μορφές τους Giroux και Aronowitz (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 53). Αυτό που ενοποιεί το κίνημα της κριτικής παιδαγωγικής, που βέβαια δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών, είναι οι κοινοί στόχοι: «να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες» (McLaren, 2010/2007: 281). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο επιχειρείται η συστηματική σύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτική στην κατεύθυνση της προάσπισης του δημοκρατικού σχολείου και στην προοπτική αναμόρφωσης της κοινωνίας (Giroux, 2007: 2, McLaren, 1995: 5-6).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί λοιπόν υποστηρίζουν ότι κάθε αξιολογη θεωρία για τη σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι στρατευμένη. Να συνδέεται δηλαδή με το όραμα μιας ποιοτικότερης ζωής για όλους σε μια κοινωνία χωρίς σχέσεις εκμετάλλευσης. Η χειραφετική αυτή στόχευση του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής και η αναδυόμενη από αυτή οπτική προσέγγισης της

εκπαίδευσης έχει δύο συνεπαγωγές: αφενός υπονομεύει τη θετικιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μιας επιβαλλόμενης και απολύτως ελεγχόμενης δράσης, που βασίζεται σε καθολικές, υπερβατικές και πολιτικά - ιδεολογικά ουδέτερες αρχές. Αφετέρου προσδίδει άλλο περιεχόμενο στο νεωτερικό πρόταγμα για τη χειραφέτηση του ανθρώπου, καθώς το βλέπει ως μια έμπρακτη και συνειδητή παρέμβαση στην προοπτική αλλαγής του κοινωνικού συστήματος. Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι προβάλλοντας μέσα από τις πολιτικές στοχεύσεις της ως αδιαμφισβήτητα τα οράματα του κοινωνικού μετασχηματισμού η Κριτική Παιδαγωγική αμφισβητεί τις μεγάλες αφηγήσεις της νεωτερικότητας, αντιπροτείνοντας ωστόσο εναλλακτικές αφηγήσεις, οι οποίες είναι επίσης μεγάλες, διακινδυνεύοντας έτσι να αντικαταστήσει τη μια ορθοδοξία με μια άλλη (Gore, 1991, στο Φρυδάκη, 2009: 305).

2. Η «μετανεωτερική» προβληματοποίηση του χειραφετικού οράματος

Πού μπορεί να οδηγήσει μια τέτοια διαπίστωση στο βαθμό που θεωρούμε ότι έχει βάση; Όχι βέβαια στη σχετικοποίηση ακόμη και της προσδοκίας για ένα διαφορετικό σχολείο. Το γεγονός ότι το πρόταγμα χειραφέτησης του Διαφωτισμού έμεινε μια αθετημένη υπόσχεση ή ένας ευσεβής πόθος δεν επιτάσσει κατ' ανάγκη την τελεσίδικη καταδίκη του (Βάκη, 2012: 10). Γι' αυτό είναι απαραίτητο να αναζητήσουμε ένα εκπαιδευτικό όραμα, που θα μπορούσε να ορίζεται αφενός από τη νεωτερική προοπτική της βελτίωσης και της αυτόνομης ανάπτυξης του ατομικού και κοινωνικού υποκειμένου και αφετέρου από τα μετανεωτερικά αξιώματα της νοηματοδοτημένης και συνεχώς ανανοηματοδοτούμενης πράξης σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμούς (Τσάφος, 2014). Ένα όραμα, ωστόσο, που ως μη αυτονόητο θα προβληματοποιείται διαρκώς, χωρίς να εκφυλίζεται μέσα από τυποποιημένες «ορθολογικές» διαδικασίες ούτε όμως να υπονομεύεται από αποδομιστικές προσεγγίσεις, που θα μπορούσαν να αφήσουν το σχολείο ανυπεράσπιστο απέναντι σε πολιτικές και οικονομικές επιβουλές μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς στο πλαίσιο της νεο-φιλελεύθερης παλινόρθωσης (Frydaki & Katsarou, 2013).

Ένα τέτοιο πλαίσιο βέβαια σημαίνει ότι οι απελευθερωτικές εκπαιδευτικές αξίες, που αποτελούν τη βάση του χειραφετικού οράματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, δεν μπορούν να θεωρούνται *a priori* αποδεκτές από τους συμμετέχοντες. Ούτε να νομιμοποιούνται με κριτήρια κανονιστικής εγκυρότητας. Αντίθετα πρέπει να απορρέουν από κοινές πεποιθήσεις, που οικοδομούνται σταδιακά και νομιμοποιούνται πρόσκαιρα μέσα από διαλογικές και (ανα)στοχαστικές συμμετοχικές διαδικασίες.

3. Η συμβολή της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

3.1. Κριτική Παιδαγωγική & κριτική έρευνα δράσης: σημεία συνάντησης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης κυρίως στην κριτική της εκδοχή, όπως διευρύνεται στο μετανεωτερικό πλαίσιο ανάπτυξής της, θα μπορούσε να συμβάλει στην (ανα)στοχαστική προβληματοποίηση, προσδίδοντας ένα λιγότερο κανονιστικό περιεχόμενο στο χειραφετικό όραμα. Και μόνο η αναφορά στο συμμετοχικό, συνεργατικό της χαρακτήρα και στον αναστοχαστικό της προσανατολισμό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης προσδίδει μια τέτοια προοπτική στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης.

Στην κριτική μάλιστα εκδοχή της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 98) η προοπτική αυτή αποκτά έναν ουσιαστικά στοχαστικό-κριτικό χαρακτήρα, καθώς η εκπαιδευτική πράξη προσεγγίζεται με πολιτικούς και ιδεολογικούς όρους ως μέσο ελέγχου αλλά και δυναμικού μετασχηματισμού της πραγματικότητας σε μια χειραφετική προοπτική (Grundy, 1987/2003: 154). Γιατί η κριτική ΕΔ εστιάζει στην αλληλεπιδραστική κυκλική σχέση ανάμεσα στη δράση και τον κριτικό στοχασμό. Η δράση που αναπτύσσεται διερευνητικά κατά την ΕΔ επιτρέπει την ανάπτυξη στοχασμού για τις πρακτικές που εξετάζονται και τις ποικίλες παραμέτρους που τις επηρεάζουν εντός και εκτός σχολείου. Αλλά και σε ένα συνεχές μιας κυκλικής πορείας σχεδιασμού και αξιολόγησης η ίδια η δράση απορρέει από αυτόν τον διευρυμένο κριτικό στοχασμό. Δίνεται έτσι η δυνατότητα να προσεγγισθούν κριτικά όχι μόνο οι αλληλεπιδράσεις αλλά και το ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται αλληλεπιδρούμενοι η δράση και ο στοχασμός (Carr & Kemmiss, 1997: 270). Μέσα από μια τέτοια διαδικασία οι συμμετέχοντες μπορούν να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς που επιβάλλονται στις πρακτικές τους από κοινωνικές δομές και αλληλεπιδράσεις, όπως αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στα όρια που θέτει το θεσμικό πλαίσιο, τα οποία εκφράζουν και ταυτόχρονα υπηρετούν συμφέροντα εξουσίας και ελέγχου.

Σε μια τέτοια διαδικασία αναγνωρίζεται και η συνθετότητα των πρακτικών των ερευνητών δράσης, και οι υποκειμενικοί αλλά και οι θεσμικοί και κοινωνικοί όροι ανάπτυξης αυτών των πρακτικών. Μπορούν έτσι να συνειδητοποιηθούν άρρητες πεποιθήσεις, αστόχαστες συνήθειες ή παραδόσεις της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας και παράλληλα οι κοινωνικοί και πολιτικοί όροι της εκπαιδευτικής δράσης. Τόσο οι πρώτες (πεποιθήσεις και παραδόσεις) όσο και οι δεύτεροι (κοινωνικοί και πολιτικοί όροι) αναπαράγουν άνισες κοινωνικές σχέσεις (Grundy, 1987/2003: 165-166). Η συνειδητοποίηση λοιπόν του ετεροκαθορισμού αυτού της εκπαιδευτικής πράξης και της πολιτικής της κατά συνέπεια διάστασης, η έμμεση δηλαδή αποφυσικοποίηση της οργάνωσης της

εκπαιδευτικής πράξης, θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για αναζήτηση εναλλακτικών πρακτικών. Πρακτικών που θα προκαλούσαν ρωγμές στην «αδιαμφισβήτητη» δομή του εκπαιδευτικού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος. Και είναι εμφανές ότι σε αυτό το σημείο η κριτική έρευνα δράσης συναντιέται με την Κριτική Παιδαγωγική.

3.2. Η προοπτική διαλεκτικής σύνθεσης νεωτερικού και μετανεωτερικού προτάγματος

Ωστόσο οι ίδιοι οι Carr & Kemmis, συγγραφείς του κλασικού για την έρευνα δράσης βιβλίου, του *Becoming Critical*, 20 περίπου χρόνια μετά την πρώτη έκδοση του βιβλίου τους σε ένα άρθρο τους στο Educational Action Research το 2005 επιχειρήσαν να επαναπροσδιορίσουν την εκπαιδευτική ΕΔ. Το βασικό ερώτημα που έθεσαν και προσπάθησαν να απαντήσουν ήταν: «τι σημαίνει για την ΕΔ να παραμένει κριτική στους μετανεωτερικούς καιρούς». Στο συγκεκριμένο άρθρο επαναπραγματεύονται ουσιαστικά όχι μόνο τη φιλοσοφία αλλά και τη στόχευση της έρευνας δράσης στο νέο επιστημολογικό αλλά και κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι, στην απάντηση που επιχειρούν, οι συγγραφείς δεν κινούνται στην πολωτική γραμμή του διαζευκτικού αποκλεισμού και της στείρας αντιπαράθεσης. Αντίθετα υιοθετώντας τη λογική της σύζευξης και του στοχαστικού διαλόγου, δεν βλέπουν τη «νεωτερικότητα» και τη «μετανεωτερικότητα» αλληλο-αποκλειόμενες, αλλά αλληλο-συσχετιζόμενες σε μια προοπτική διαλεκτικής σύνθεσης.

Κρατούν έτσι από τον νεωτερικό λόγο (Carr & Kemmis, 2005: 355) δύο βασικές αρχές. Σύμφωνα με την πρώτη, που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εναλλακτική ορθολογικότητα της διαβούλευσης και της επικοινωνιακής συμμετοχικής αναστοχαστικότητας, που εισηγείται ο Habermas (1984), η αλήθεια είναι κάτι που μπορεί να προσεγγιστεί με τη συζήτηση και την επικοινωνιακή δράση, μέσα στην οποία ελέγχονται διυποκειμενικά οι ισχυρισμοί αλήθειας. Και η δεύτερη, που αντλεί τα ερείσματά της επίσης από την κριτική θεωρία, προκρίνει το όραμα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών της πράξης, σε μια προοπτική αποκάλυψης των αντιφάσεων ανάμεσα στις χειραφετικές εκπαιδευτικές αξίες και τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές (Giroux, 2001: 155).

Ο νεωτερικός ωστόσο λόγος συμπληρώνεται από την μετανεωτερική οπτική της προβληματοποίησης των αυτονόητων, για να ανταποκριθεί στο μετανεωτερικό αίτημα για επιστροφή του νοήματος (συνεχή ανανοηματοδότηση) (Τσάφος, 2014). Το χειραφετικό όραμα δεν μπορεί να προβάλλεται ως αυταξία ανεξάρτητα αφενός από τη νοηματοδότησή του στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και αφετέρου από αυτούς που το νοηματοδοτούν. Το χειραφετικό όραμα απορρέει σε αυτή την προοπτική από τη διαλεκτική

σύνθεση μιας μεγάλης αφήγησης που ευαγγελίζεται τον μετασχηματισμό και των τοπικών αφηγήσεων που τον νοσηματοδοτούν, ακόμη και αντιτιθέμενες, στις συγκεκριμένες περιστάσεις (Φρυδάκη, 2009: 437) .

3.2.1. Ο αναστοχασμός στην προοπτική της προβληματοποίησης της χειραφετικής «αλήθειας»

Ουσιαστικά οι δύο στοχαστές αναγνωρίζουν ότι η μετανεωτερική σκέψη μπορεί να ανοίξει προοπτικές στην έρευνα δράσης, που δίνουν έναν διαφορετικό προσανατολισμό και στην κριτική της διάσταση. Η μετανεωτερική δηλαδή σκέψη μπορεί να της δώσει, κάτω από συγκεκριμένους πάντα όρους, μια προοπτική συνεχούς επεξεργασίας και διερώτησης όχι μόνο για τις φυσικοποιημένες σχέσεις εξουσίας και την κανονιστική εκπαιδευτική οργάνωση του έμμεσου κοινωνικού ελέγχου και των ποικίλων αποκλεισμών. Σε ένα τέτοιο διερευνητικό πλαίσιο μελετώνται κριτικά και προβληματοποιούνται αλλά και οι νέες προοπτικές που δοκιμάζονται, οι εναλλακτικές δηλαδή χειραφετικές αλήθειες, στο βαθμό που διεκδικούν μια καθεστωτική επίσης νομιμοποίηση.

Μπορεί με αυτό τον τρόπο να εμπλέξει τους ερευνητές δράσης σε διερεύνηση τόσο των κυρίαρχων κοινωνικών και εκπαιδευτικών λόγων όσο και των τοπικών αφηγήσεων, των πολλαπλών δηλαδή αναπαραστάσεων της σχολικής ζωής και κουλτούρας, ακόμη και στην προτεινόμενη εναλλακτική τους μορφή. Έτσι και η δράση στα τοπικά περιβάλλοντα μελετάται κριτικά και παράλληλα συνδέεται με κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και ιστορικές συγκυρίες (Jennings & Graham, 1996: 171).

Σε μια τέτοια προοπτική ο αυτοκαθοριζόμενος ορθολογικός άνθρωπος της νεωτερικότητας, αλλά και ο πολυφωνικός που συγκροτείται από τη γλώσσα και τους λόγους, αντικαθίσταται από τον (ανα)στοχαζόμενο άνθρωπο. Έναν άνθρωπο δηλαδή, που κινούμενος στο πλαίσιο της υπέρβασης των ορίων του δεδομένου και του αυτονόητου μπορεί να αναπτύξει εκείνου του είδους την κριτική σκέψη που θα του επιτρέψει να *«διαβάσει τον κόσμο κάτω από ένα κριτικό πρίσμα και να κατανοήσει τις αιτίες και τους συσχετισμούς πίσω από τα γεγονότα»* (Macedo, 2002/2000: 31). Μια κριτική σκέψη, που δεν θα αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα αλλά ως πυρήνας κάθε προσέγγισης, ως δομικό στοιχείο της ίδιας της συλλογιστικής διαδικασίας είτε στο πλαίσιο του στοχασμού, ατομικού ή συλλογικού, είτε σε αυτό του αναστοχασμού.

Επομένως η πρώτη και σημαντική συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στην ανανοηματοδότηση της χειραφετικής στόχευσης είναι ο αναστοχασμός στην προοπτική της συνεχούς προβληματοποίησης.

3.2.2. Η συμβολή της συνεργατικής παρεμβατικής δράσης στον επαναπροσδιορισμό της χειραφέτησης

Ωστόσο, καθώς χειραφετικό όραμα χωρίς ομάδα και συλλογική εμπρόθετη και συνειδητή δράση-παρέμβαση δεν μπορεί να νοηθεί, αυτή η (ανα)στοχαστική διαδικασία δεν μπορεί να προσλάβει αυτόν τον χειραφετικό προσανατολισμό, παρά μόνο μέσω της συλλογικής δράσης, που μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συνειδητού κοινωνικού κινήματος των εκπαιδευτικών. Ένα κίνημα που θα οδηγήσει στη συγκρότηση νέων συλλογικοτήτων, στην προοπτική μιας πιο δραστηρικής και άμεσης παρέμβασης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από στοχαστικές και διερευνητικές διαδικασίες. Αυτές οι νέες συλλογικότητες μπορούν να απαντήσουν σε ένα άλλο μετανεωτεरिकό αίτημα, αυτό της συνομιλίας και της διαβούλευσης στην προοπτική της συνεχούς ανανοηματοδότησης του νεωτεरिकού προτάγματος για ενδυνάμωση και χειραφέτηση. Γιατί μια τέτοια διαδικασία συμβάλλει στη συνεχή στοχαστική διερώτηση, που θα επιτρέψει σε όσους συμμετέχουν να υπερβούν τις ορθόδοξες μεσαιωνικές ερμηνείες του κανονιστικού νεωτεरिकού πλαισίου και να κινητοποιήσουν ποικίλες οπτικές σε μια προσπάθεια γενετικής ερμηνείας του κόσμου ή καλύτερα ανάδυσης και νομιμοποίησης των ποικίλων αναγνώσεων του (Edwards & Usher, 1994: 8).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στην αναθεωρημένη αυτή κριτική ή θα μπορούσαμε να πούμε στοχαστικοκριτική της εκδοχή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αυτών των νέων συλλογικοτήτων. Οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής, που μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από τη συγκρότηση ομάδων έρευνας δράσης σε κάποιο σχολείο ή σε δίκτυα σχολείων, αναδεικνύουν τη δυναμική αυτής της προοπτικής (McLaughlin & Talbert, 2006). Οι εκπαιδευτικοί με την επιλογή τους να συμμετάσχουν λειτουργώντας παρεμβατικά σε τέτοιες κοινότητες αναγνωρίζουν ότι πρέπει να εργαστούν συλλογικά, μέσα σε μια συνεργατική εκπαιδευτική κουλτούρα τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε συνεργασία με την κοινότητα και τη διοίκηση, στην προοπτική της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Σε αυτή τους την προσπάθεια εμπλέκονται στη διερεύνηση τόσο των κατευθύνσεων του ευρύτερου συστήματος, της εκπαιδευτικής δηλαδή πολιτικής και των κοινωνικών αξιών που αυτή απηχεί αλλά και των συμφερόντων που εξυπηρετεί. Διερευνούν όμως ταυτόχρονα και τα δεδομένα του συγκεκριμένου σχολείου, της ιδιαίτερης σχολικής τάξης και του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, και παράλληλα τη δική τους οπτική, τις εκπαιδευτικές τους δηλαδή αξίες που σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζουν την παρέμβασή τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αποτελούν ουσιαστικά το πεδίο, που συνδέει τη δουλειά των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο και τους προβαλλόμενους ως κυρίαρχους ή εναλλακτικούς λόγους (McLaughlin & Talbert, 2006: 4).

Και αυτή η συμμετοχική παρεμβατική δράση, που μπορεί να προσλάβει τη μορφή κινήματος, αποτελεί τη δεύτερη, αλλά εξίσου σημαντική συμβολή της έρευνας δράσης στο συνεχή επαναπροσδιορισμό της χειραφέτησης.

4. Προς έναν εναλλακτικό λόγο σε ένα αναστοχαστικό διϋποκειμενικό πλαίσιο

Μια χειραφέτηση, που νοηματοδοτείται όχι τόσο στη βάση ενός αντίπαλου λόγου, που ως καταγγελτικός στηλιτεύει τα κακώς κείμενα της νέο-φιλελεύθερης συντηρητικής παλινόρθωσης (Malewski, 2010: 9). Αντίθετα σε μια θετική εκδοχή προορίζει έναν εναλλακτικό λόγο που οικοδομείται σταδιακά μέσα από τη διαβούλευση και την συνεχή παρεμβατική δράση. Γιατί τόσο μέσα από τη στοχαστική διερεύνησή και την αναγνώριση των κυρίαρχων λόγων, που οι εκπαιδευτικές πρακτικές απηχούν, όσο και από τη συνεχή συμμετοχική αναμόρφωσή τους με τη δραστηκή παρέμβαση όλων των εμπλεκόμενων δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ανάδυσης ενός εναλλακτικού προσανατολισμού συνεχώς βέβαια αναμορφούμενου. Και τόσο ο στοχασμός όσο και η συμμετοχή οδηγούν στην αναζήτηση συγκροτημένου αλλά ανοικτού σε αναμορφώσεις εκπαιδευτικού οράματος.

Έτσι και οι εκπαιδευτικές αξίες, ακόμη και αυτές που προβάλλονται ως χειραφετικές προκύπτουν από συμμετοχικές συλλογικές διεργασίες που οδηγούν σε κοινές νοηματοδοτήσεις, σε ένα περιβάλλον αποδοχής όχι μόνο της ετερότητας και της πολυφωνίας αλλά και του διϋποκειμενικού ελέγχου. Αυτός ο συλλογικός στοχασμός μπορεί να αναδείξει τα κυρίαρχα καθεστώτα αλήθειας, να τα συσχετίσει όμως και με τις αντίπαλες αλήθειες, αναδεικνύοντας έτσι τις ποικίλες οπτικές αλλά και τις αντιφάσεις των ποικίλων «φωνών». Ο συλλογικός αυτός κριτικός στοχασμός επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν συλλογικά σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, που, όπως υποστηρίζει ο Giroux, *«βοηθά να ανασυντεθούν τα όρια και να γραφτούν εκ νέου οι πολύπλοκες αφηγήσεις που συγκροτούν τη ζωή μας»* (Giroux, 2010/ 1988: 273). Μια τέτοιο ωστόσο οπτική σημαίνει επάνοδο σε ένα όραμα, το οποίο αφορμάται από τη μετανεωτερική πρακτική των διαρκώς ανανεούμενων ερωτημάτων στην προοπτική πάντα της ενδυνάμωσης και της χειραφέτησης.

Γιατί μόνο μέσα από τέτοιες διαδικασίες, αναγνωρίζεται η ποικιλομορφία χωρίς να περιορίζεται η συλλογική επεξεργασία ή να εκπίπτει σε μια υποκειμενικοκεντρική προσέγγιση, που απευθύνεται σε έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος ως ατομική οντότητα δρα απλώς στα όρια της σχολικής τάξης. Έτσι το νεωτερικό πρόταγμα της αυτονομίας του ορθολογικά σκεπτόμενου ανθρώπου μέσα σε μια κοινωνία ελλόγων σχέσεων αντικαθίσταται από τη δράση ενός στοχαστικοκριτικού ανθρώπου μέσα σε ένα συνεχώς διεκρινόμενο δίκτυο σχέσεων. Και το ματαιωμένο όραμα της απελευθέρωσης και της συνεχούς προόδου αντικαθίσταται από ένα όραμα διαμόρφωσης ενός νοηματοδοτημένου

κόσμου, που βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση μέσα σε ένα πλαίσιο ατομικού και συλλογικού στοχασμού και συνομιλίας με τους άλλους αλλά και με την πραγματικότητα.

5. Αντί επιλόγου

Συμπεραίνοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η σύζευξη της κριτικής παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την συνεχή αναζήτηση ενός χειραφετικού προτάγματος, που χωρίς αποκλεισμούς θα επιτρέπει την διαρκή (ανα)νοηματοδότησή του από όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη. Γιατί μέσα σε ένα τέτοιο διερευνητικό (ανα)στοχαστικό πλαίσιο μπορούν να εμπλακούν σε μια διαλεκτική αναζήτηση ιδεών, αξιών και στάσεων που υποστηρίζουν τόσο την κριτική προσέγγιση της κατασκευασμένης πραγματικότητας όσο και νέους εναλλακτικούς τρόπους για παραγωγή νοημάτων σε έναν χειραφετικό προσανατολισμό.

Βιβλιογραφία

- Βάκη, Φ. (2012). *Η Πρόοδος στον Διαφωτισμό. Πρόσωπα και Προσωπεία*. Αθήνα: Ευρασία.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997/1986). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010) (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, 'μεταμοντέρνο' και 'κριτική παιδαγωγική'. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα 'όπλα της κριτικής'. *Ουτοπία*, 25, 101-118.
- Frydaki, E. & Katsarou, E. (2013). The Crucial Role of Teachers' Dialogic Practices in an Educational Action Research. *Journal of Teaching and Teacher Education* 1: 2, 73-87.
- Giroux, H.A. (2007). Educated Hope in Dark Times: Critical Pedagogy for Social Justice. *Our Schools, Our selves*, 17: 1, 195-202.
- Giroux, H. A. (2010/1988). Συνοριακή Παιδαγωγική στην εποχή του Μεταμοντερνισμού, μετ. Β. Παππή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 252-278.

- Grundy S.(1988). Three Modes of Action Research. Στο Kemmis S. & McTaggart R. (eds). *The Action Research Reader*. Deacin: Deacin University Press, σσ. 353-364.
- Grundy S. (1987). *Curriculum : Product or Praxis ?* London - New York & Philadelphia: The Falmer Press. Για την ελληνική γλώσσα: Grundy, Sh. (2003/1987). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*, μετ. Ε. Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*, μετ. John Viertel, London: Heinemann, σσ. 28-32.
- Habermas J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. London: Heinemann.
- Jennings, L.E. & Graham, A. (1996). 'Exposing Discourses in Action Research'. In O. Zuber-Skerritt (Ed) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, pp.165-181.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Macedo, D. (2002/2000). Εισαγωγή. Στο Ν. Chomsky. *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, επιμ. D. Macedo, μετ. Α.Φιλιππάτος. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 27-45.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (2010/2007). Κριτική Παιδαγωγική. Μια Επισκόπηση, μετ. Β. Παππή. Στο Π. Γούναρχ & Γ. Γρόλλιος (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 279-330.
- Malewski, E. (2010) (ed.). *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment*. New York & London: Routledge.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School Based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York & London: Teachers College Press.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London, NewYork: Routledge.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.