Κριτικός παιδαγωγός υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης

Κωνσταντίνος Καρράς*

Περιληψη

Η παρούσα μελέτη θέτει μερικά θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο του κριτικού παιδαγωγού υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό βασικές έννοιες που συζητούνται είναι η ισότητα, η ελευθερία, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η ενσυναίσθηση. Παράλληλα προτείνεται το σχολείο να αλλάξει σε σημαντικό βαθμό. Η αλλαγή αυτή αναμένεται να συνειδητοποιηθεί όχι μόνο από εκείνους που βρίσκονται μέσα στους χώρους του σχολείου αλλά και έξω από αυτό. Οι εκπαιδευτικοί ως ακτιβιστές κατανοούν ότι οι έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης αφορούν την κοινότητα στο σύνολό της και όχι μόνο τα σχολεία. Μάλιστα, ο ακτιβιστής παιδαγωγός κρίνεται σκόπιμο να αναπτύξει ηγετικές δράσεις, οι οποίες «αγκαλιάζουν» τόσο το μυαλό όσο και την ψυχή των νέων που εκπαιδεύει.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός παιδαγωγός, ακτιβισμός, δημοκρατική και απελευθερωτική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ανιχνευθούν θεμελιώδη ερωτήματα και προβληματισμοί σχετικά με τον ρόλο του κριτικού παιδαγωγού υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Τα προτάγματα που τίθενται σε αυτή την προοδευτική πορεία είναι η

* Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Email: kgkarras@uoc.gr

ισότητα, η ελευθερία, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η ενσυναίσθηση. Κύριο, άλλωστε, ζητούμενο κατά τη διάρκεια του 21ου αιώνα είναι η καλλιέργεια πρόσφορου εδάφους για την εμφάνιση και υλοποίηση ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού σχολείου. Ένα τέτοιου είδους σχολείο αναμένεται να προσφέρει «φωνή» σε όσους αδυνατούν ή δεν διαθέτουν την ευχέρεια να εκφραστούν δυναμικά γύρω από την ανάγκη εδραίωσης μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Η τελευταία, όπως θα υποστηρίξουμε, καλείται να λειτουργήσει ως συνοδοιπόρος και συνεργός σε κάθε προσπάθεια που θα ενθαρρύνει τις συλλογικές δράσεις και θα ενδυναμώσει τις μαθησιακές διεργασίες που προάγουν την ευρύτερη παιδεία των μαθητών και γενικότερα των ανθρώπων.

2. Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτικός εκδημοκρατισμός

Η διαπαιδαγώγηση των νέων σε θέματα αυτονομίας αποτελεί βασική συνιστώσα στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης προσπάθειας του σχολείου να εκδημοκρατιστεί το ίδιο, αλλά και να συνδράμει με τη σειρά του στον αντίστοιχο εκδημοκρατισμό των υπόλοιπων κοινωνικών θεσμών. Η εν λόγω διαπαιδαγώγηση αναμένεται να ενισχυθεί σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (π.χ. στο πλαίσιο των αναλυτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας κτλ). Προς την κατεύθυνση αυτή η διεύθυνση και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας καλούνται να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο, δίνοντας ώθηση στην προσδοκώμενη επίτευξη μιας πλουραλιστικής και ανοικτής εκπαίδευσης. Η τελευταία αναμένεται να βασίζεται στα ιδεώδη της δημοκρατίας και της ελευθερίας, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη ευαισθησία στις ανάγκες των αδύναμων, άφωνων και πιεσμένων ατόμων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Εστιάζοντας ειδικότερα την προσοχή μας στον χώρο του σχολείου, η προώθηση μιας πλουραλιστικής και ανοικτής εκπαίδευσης αναμένεται να ανταποκριθεί στα ξεχωριστά ενδιαφέροντα ευάλωτων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και γενικά οποιασδήποτε άλλης αντίστοιχης ομάδας ή και μεμονωμένων ατόμων που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τους Beane και Apple (2007), η διαδικασία αυτή καλείται να στηριχθεί σε δύο βασικές αρχές:

– Στη δημιουργία δημοκρατικών δομών και διαδικασιών, που ρυθμί-

ζουν την καθημερινή σχολική ζωή. Όλοι (παιδαγωγοί, νέοι, γονείς και λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας) θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

– Στον σχεδιασμό και τη συγκρότηση ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα παρέχει σ' όλους τους εμπλεκόμενους αντίστοιχες εμπειρίες εκδημοκρατισμού. Με τον τρόπο αυτό, οι νέοι άνθρωποι θα μαθαίνουν να είναι οι ίδιοι «κριτικοί αναγνώστες» της γύρω τους πραγματικότητας.

Πρωταρχική, λοιπόν, επιδίωξη για την Κριτική Παιδαγωγική είναι η ανάδειξη του εκπαιδευτικού σε φορέα αλλαγής και καινοτομίας. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση θα είναι σε θέση να οραματίζεται μια εκπαίδευση, ο ρόλος της οποίας θα διαπερνά τις στενές τεχνοκρατικές απαιτήσεις της αγοράς, προσφέροντας την ευχέρεια στους νέους να συνειδητοποιήσουν τόσο τη βαρύτητα του εκδημοκρατισμού, όσο και την ανάγκη να καλλιεργήσουν αντίστοιχες δεξιότητες και στάσεις ζωής. Επιπλέον, η Κριτική Παιδαγωγική καλείται να συνδράμει στην ανάδειξη μιας μετασχηματιστικής, κριτικής ηγεσίας στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας· μιας πραγματικότητας, η οποία θα προάγει τη διδασκαλία ως «πράξη Αγάπης» (Darder, 2020), συνδέοντας ενδεικτικά τη θεωρία του Paulo Freire με τις τρέχουσες απαιτήσεις οικονομικής υφής που απορρέουν υπό το πρίσμα της κατάρτισης, της δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της νεανικής απασχολησιμότητας (Παπαδάκης, 2020).

Ο προσδοκώμενος εκδημοκρατισμός στο πεδίο της εκπαίδευσης αποκτά περαιτέρω βαρύτητα, εάν κάποιος αναλογιστεί ότι σκοπός των περισσότερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ανά την υφήλιο τα τελευταία χρόνια είναι η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών που θα διασφαλίσουν, μεταξύ άλλων, την ισότητα ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας, εθνικότητας, φύλου, γλώσσας, θρησκείας ή οποιασδήποτε άλλης παραμέτρου (Karras & Wolhuter, 2019). Αναφορικά μάλιστα με την επίτευξη αυτού του σκοπού οι σχετικές συζητήσεις θέτουν συχνά υπό αμφισβήτηση την επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, τις παρεχόμενες από αυτή γνώσεις και δεξιότητες, την ουσιαστική διάχυση καινοτομιών, τη θέσπιση εναλλακτικών μοντέλων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τον τρόπο ανασυγκρότησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και, τέλος, τον βαθμό δημοκρατικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών (Apple, 2004).

Ο σχετικός μάλιστα προβληματισμός οξύνεται περαιτέρω, καθώς πολύσημα κελεύσματα στο όνομα της αποτελεσματικότητας, της απόδο-

σης, της λογοδοσίας και της συνεχούς βελτίωσης αρχίζουν να αλληλεπιδρούν και να νοηματοδοτούνται εκ νέου, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το status quo που επικρατεί στο εκάστοτε εκπαιδευτικό συγκείμενο· ένα status quo που σε αρκετές χώρες αμφισβητείται σήμερα, εξαιτίας των τεχνοκρατικών μηχανισμών που διεισδύουν σε ποικίλες εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, διάφορες έρευνες υπογραμμίζουν ότι ανάμεσα στους παράγοντες εκείνους οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση του σχολείου συγκαταλέγεται και εκείνος της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Η τελευταία αναδεικνύεται μάλιστα σε δεύτερη κατά σειρά πιο σημαντική συνιστώσα –μετά από αυτή της «ομαδικής / συλλογικής εργασίας»– που συμβάλλει περισσότερο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Στοχεύοντας, όμως, στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, η εποχή του «ηρωικού» ηγέτη με την «πληθωρική» του παρουσία στο πεδίο δράσης του ανήκει στο παρελθόν, όπως χαρακτηριστικά έχουν επισημάνει οι Abrahamsen και Marit (2016). Έτσι, οι τρέχουσες επιστημονικές θεωρήσεις δίνουν έμφαση στον κριτικό, δημοκρατικό και συμμετοχικό ηγέτη, ο οποίος κατανέμει την εξουσία και τις αρμοδιότητές του σε όλα τα μέλη του σχολικού και όχι μόνο οργανισμού (Glickman, 1998). Η ενσυναίσθηση είναι, άλλωστε, ένα από τα απαραίτητα γνωρίσματα του εν λόγω κριτικού ηγέτη, καθώς ο τελευταίος παρέχει την ευχέρεια σε όλα τα μέλη του επαγγελματικού του περίγυρου να εκφράσουν ένθερμα τις απόψεις τους πάνω σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα (Holt & Marques, 2012)· μια ευχέρεια με ξεχωριστή βαρύτητα για άτομα που αγωνιούν και αγωνίζονται για την αλλαγή, την ανασυγκρότηση και τον μετασχηματισμό του σχολείου και γενικότερα της κοινωνίας (βλ. επίσης Ishimaru & Galloway, 2014).

Το αναδυόμενο όραμα αλλά και η γενική απαίτηση της σύγχρονης εποχής για την ενδυνάμωση του εκδημοκρατισμού σε όλο το φάσμα των κοινωνικών δομών δεν μπορεί παρά να στηρίζεται, μεταξύ άλλων, και στην εδραίωση ενός συμμετοχικού σχολείου. Το τελευταίο αναμένεται να εμπλέξει όλα τα μέλη του, όπως τον διευθυντή του, το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς σε έναν ουσιαστικό και δημοκρατικό διάλογο· έναν διάλογο, ο οποίος θα διέπεται από πνεύμα συνεργασίας και σεβασμού προς τον «Άλλο», προάγοντας δημιουργικές συμπράξεις και οδηγώντας σε καινοτόμες δράσεις. Ένα τέτοιου είδους σχολείο αναμένεται υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής να αναγάγει τους εκπαιδευτικούς σε «μετασχηματιστικούς διανοούμενους»

(transformative intellectuals) (Giroux & McLaren, 1986) και τους μαθητές σε κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Όλοι τους πασχίζουν για την εδραίωση ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, η οποία θα εγγυάται την προσβασιμότητα των παρεχόμενων γνώσεων σε κάθε ενδιαφερόμενο και θα ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση ριζοσπαστικών αντιλήψεων κατά την πορεία επίτευξης ρεαλιστικών οραμάτων (Gokhale, 1995).

Επομένως, κύριο ζητούμενο για την Κριτική Παιδαγωγική είναι να αναδείξει τον κριτικά μετασχηματιστικό εκπαιδευτικό· έναν εκπαιδευτικό που θα αντιλαμβάνεται και θα αναλαμβάνει τις ευθύνες του σε όλο το φάσμα της κοινωνικής του ζωής, συμπεριλαμβανομένης φυσικά και εκείνης εντός του σχολείου. Την ίδια στιγμή, ο εν λόγω εκπαιδευτικός θα μεριμνά για την ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων από πλευράς τόσο των μαθητών όσο και των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας, προκειμένου όλοι τους να είναι ικανοί να αντισταθούν σε κάθε μορφή ρατσισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού (Apple, 2020).

Όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά οι Rudduck και Fielding (2007), ο δημοκρατικός αυτός εκπαιδευτικός πασχίζει να προσδώσει οντότητα σε όλες τις ετερόκλητες φωνές, αντιμετωπίζοντας τις εκάστοτε αδικίες που εμφανίζονται όχι μόνο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και στο εσωτερικό ενός συμμετοχικού σχολείου· ενός σχολείου, όπου ο εκπαιδευτικός θα είναι συνοδοιπόρος, συνεργάτης, συν-διαμορφωτής και συμμετοχικός σε κάθε μαθησιακή διεργασία που εδράζεται σε δημοκρατικά ιδεώδη. Πρωταρχική επιδίωξη, επομένως, του δημοκρατικού παιδαγωγού είναι να προάγει τη χειραφετητική μάθηση, αντιστεκόμενος στους ασφυκτικούς μηχανισμούς λογοδοσίας (accountability) που επιβάλλονται εκ των άνω, καθώς και στην άκριτη συμμόρφωση στις επιταγές των απρόσωπων δυνάμεων της αγοράς· μιας αγοράς, ο οικονομικός ορθολογισμός της οποίας αποτελεί θέμα έντονης αμφισβήτησης και επιστημονικού διαλόγου, καθώς έχει επηρεάσει ποικίλες πτυχές της εκπαίδευσης (π.χ. τους μαθησιακούς στόχους, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών). Όπως εύστοχα υπογραμμίζουν οι Knight και Pearl (2000) σε σχετικό τους δοκίμιο, ο δημοκρατικός παιδαγωγός έχει ως κύρια επιδίωξη να συνδράμει στην ανάδειξη πολιτών, οι οποίοι θα συμμετέχουν ενεργά στα κοινά, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και εξάλειψης κάθε μορφής ανισότητας ή αυταρχικής συμπεριφοράς. Μια εναλλακτική προσέγγιση του σχολικού γίγνεσθαι και τουλάχιστον των άμεσα σε αυτό δρώντων

(π.χ. μαθητών, εκπαιδευτικών) από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής, θεωρούμε, λοιπόν, ότι είναι πλέον μία επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση και γενικότερα την κοινωνία του 21ο αιώνα.

3. Αναζητώντας τον κριτικό παιδαγωγό

Η κριτική παιδαγωγική, ως μια «ανθρωποκεντρική παιδαγωγική» που θεμελιώνεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, εστιάζει την προσοχή της στην ανάδειξη του «ανθρώπου». Για την επίτευξη αυτού του σκοπού ιδιαίτερα καθοριστικός καθίσταται ο ρόλος του παιδαγωγού. Ο τελευταίος διακρίνεται για τον κριτικό αναστοχασμό και την ερευνητική του διάθεση, προάγοντας τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική υφή της μάθησης προς όφελος των μαθητών. Κύριο ζητούμενο για κάθε παιδαγωγό –ανεξάρτητα σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης υπηρετεί– είναι να προάγει την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων (Cuypers & Haji, 2006).

Σύμφωνα με τους Kohli, Picower, Martinez και Ortiz (2015), ο παιδαγωγός οφείλει υπό το πρίσμα της κριτικής επαγγελματικής του ανάπτυξης και εξέλιξης να κατανοεί σε συνεχή βάση την πολυπλοκότητα και την ιδιαιτερότητα που διέπουν το πολιτισμικό κεφάλαιο του εκάστοτε μαθητή. Ο κριτικά σκεπτόμενος παιδαγωγός έχει, ταυτόχρονα, επίγνωση της μορφωτικής αποστολής που έχει αναλάβει, διδάσκοντας στις σχολικές αίθουσες. Μέλημά του είναι η δημιουργία ενός κλίματος αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης ανάμεσα σε όλα τα μέλη των σχολικών τάξεών του. Επιπλέον αναμένεται να διαθέτει την τόλμη να αμφισβητεί αναχρονιστικές ιδέες και τα «κακώς κείμενα» που εντοπίζει στο εργασιακό ή στο ευρύτερο περιβάλλον του, να είναι ικανός να αυτοσχεδιάζει και να διακατέχεται από πάθος να υπηρετήσει την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο Freire (1970) είχε υπογραμμίσει, με τη σειρά του, εδώ και δεκαετίες τη σημασία ύπαρξης προοδευτικών, κριτικών εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι διακρίνονται για τα πρωτοπόρα οράματά τους αναφορικά τόσο με την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και με τη δράση τους στην κοινωνία, στην αναδόμηση της οποίας πασχίζουν να συμβάλλουν. Ακολουθώντας πάντοτε την ιδεαλιστική αυτή προσέγγιση, ο προοδευτικός εκπαιδευτικός είναι ταπεινός, καθώς ακούει και σέβεται τις απόψεις των μαθητών. Επίσης, βρίσκεται μόνιμα σε μια διαδικασία ερευνητικής εγρήγορσης (Santa & Santa, 1995), διότι οι συνθήκες γύρω του –τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον– μεταβάλλονται συνεχώς.

Σύμφωνα με τον Freire, βασικός στόχος του κριτικού παιδαγωγού είναι η δημιουργία ενός διαλογικού κλίματος, καθώς, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, *«θέλουμε να δημιουργήσουμε σχολεία όπου οι ερωτήσεις δεν αποτελούν αμαρτία»* (στο Wink, 2014: 114). Επιπλέον, ο κριτικός παιδαγωγός αναμένεται να διακατέχεται από διανοητική πειθαρχία, σοβαρότητα, ταπεινοφροσύνη, αγάπη, δημιουργικότητα και διάθεση να αγωνιστεί ενάντια στις αδικίες που παρατηρεί. Παράλληλα, ο Freire τονίζει ότι η διδασκαλία στοχεύει στον διάλογο και την εξάλειψη της απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (ό.π.). Επίσης, θεωρεί ότι ο ρόλος του κριτικού εκπαιδευτικού είναι να θέτει ερωτήματα προβληματισμού σχετικά με βαρύνουσες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, ερμηνεύοντας αναστοχαστικά τη γύρω τους πραγματικότητα. Η μάθηση, άλλωστε, μέσω της επίλυσης προβλημάτων και ορθολογικής εφαρμογής των προτεινόμενων λύσεων ενθαρρύνει τους μαθητές να διαδραματίσουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην κοινωνία, εκφράζοντας με σαφήνεια τις εμπειρίες και τις απόψεις τους (βλ. επίσης, Krapp, 2005).

Από την πλευρά του, ο Giroux (1997) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι *μετασχηματιστικοί διανοούμενοι*, οι οποίοι κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες για να επικρίνουν κάθε μορφή κοινωνικής ανισότητας, αγωνιζόμενοι για τη σταδιακή εξάλειψή της. Επιπλέον, πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, μπορούν να μεταμορφώσουν τους μαθητές σε «πολιτιστικούς παραγωγούς», που θα είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Έτσι, ο ρόλος των μετασχηματιστικών παιδαγωγών είναι κρίσιμος, καθώς ωθούν τους μαθητές να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και να ανακαλύπτουν συνειδητά τη δυνατότητα αμφισβήτησης των κάθε μορφής αυταρχικών συστημάτων.

Επομένως, οι κριτικοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να συζητούν με τους μαθητές τους σχετικά με τις ποικίλες πτυχές της σχολικής πραγματικότητας (π.χ. σχετικά με τον σκοπό της διαπαιδαγώγησης, τους διδακτικούς στόχους, τη συγκρότηση του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος), δημιουργώντας ένα κλίμα διαλογικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής οι κριτικοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη συγκρότηση ενός ανοικτού και ισότιμου περιβάλλοντος μάθησης. Αυτό προϋποθέτει, πάντως, να τεθούν οι ίδιοι σε μια διαδικασία αυτοπροβληματισμού (Ryan & Bourke, 2013), προκειμένου να αναστοχαστούν γύρω από θέματα που συνδέονται με το επαγγελματικό τους έργο.

Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές στο να κατανοήσουν τις βαθύτερες αιτίες που κρύβονται πίσω από τα εμφανή δρώμενα της γύρω τους πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, συζητούν μαζί τους, ώστε οι μαθητές να αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά αναφορικά με διάφορα ζητήματα της κοινωνίας, στην οποία αναμένεται να δραστηριοποιηθούν ως ενεργοί πολίτες. Κατά τους McLaren και Farahmandpur (2013) οι παιδαγωγοί, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη, παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν κριτικά την άνιση μεταχείριση και καταπίεση των ευπαθών ατόμων ή ομάδων, τη σημερινή εργασιακή εκμετάλλευση των αδυνάμων από τους ισχυρούς και τις πιεστικές απαιτήσεις που επιφέρει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Ανάλογες πεποιθήσεις εκφράζονται, λόγου χάρη, και από τον Mills (2011) που τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενδυναμώσουν την ευαισθητοποίηση και αντίδραση τόσο των ιδίων όσων των μαθητών σε ζητήματα κοινωνικής αδικίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε «μετασχηματιστικούς διανοούμενους» κατά την προαναφερθείσα έκφραση των Giroux και McLaren, συμβάλλοντας, μεταξύ άλλων, μέσω της παιδαγωγικής τους αποστολής στη μείωση των υφιστάμενων ανισοτήτων.

Συμπερασματικά, ο ρόλος των κριτικών παιδαγωγών είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς καλούνται να επιδείξουν υπευθυνότητα για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Η Κριτική Παιδαγωγική προσάπτει μάλιστα στους εκπαιδευτικούς το καθήκον να συνδράμουν στην προσπάθεια των μαθητών να ενδυναμώσουν την ατομική τους ωρίμανση στο πλαίσιο της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Στον πυρήνα, άλλωστε, των βασικών αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής βρίσκεται η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η οποία θα συνδράμει στον μετασχηματισμό των μαθητών σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες· μιας κριτικής σκέψης, η οποία, σύμφωνα με τον Paul (2005: 28), είναι *«η τέχνη της σκέψης για σκέψη με διανοητικά πειθαρχημένο τρόπο»*.

Στις μέρες μας, λοιπόν, η προώθηση βασικών κελευσμάτων της Κριτικής Παιδαγωγικής εκλαμβάνεται ολοένα και περισσότερο ως επιτακτική ανάγκη (ενδεικτικά Aliakbari & Faraji, 2011), λαμβάνοντας υπόψη ότι βασικό μέλημα του εν λόγω επιστημονικού κλάδου είναι να συνδράμει στην προσπάθεια των –μικρών και μεγάλων– εκπαιδευομένων να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τη συνακόλουθη δυναμική δράση τους μέσα στην κοινωνία. Η Κριτική Παιδαγωγική, με άλλα λόγια, δεν προτάσσει απλά και μόνο την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης. Πολύ

περισσότερο, ευαισθητοποιείται και συνδράμει ως επιστημονικός κλάδος σε ζητήματα αλληλόδρασης, εισαγωγής ρηξικέλευθων αλλαγών, διασφάλισης της ισονομίας και της ισοδικίας, υποστήριξης των αδύναμων ή περιθωριοποιημένων «φωνών» και αναμφίβολα ενθάρρυνσης των διαφόρων κινημάτων ακτιβισμού. Διαχέοντας τις αρχές αυτές της Κριτικής Παιδαγωγικής στη σχολική πραγματικότητα, απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να αμφισβητήσει τον τεχνοκρατικό / μηχανιστικό ρόλο του σημερινού σχολείου και γενικότερα να απομακρυνθεί από τις «κατεψυγμένες» εκπαιδευτικές πρακτικές του 21ου αιώνα (Χουρδάκης, 2020: 106), καλείται να αναλογιστεί τη διάκριση στην οποία προβαίνει ο Freire «ανάμεσα στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, από τη μια μεριά, και την προβληματίζουσα μάθηση, από την άλλη» (ό.π.: 106).

4. Προς ένα δημοκρατικό και απελευθερωτικό σχολείο

Καθώς, όπως υποστηρίχθηκε στην παρούσα εργασία, ο ακτιβισμός καλείται να αναδειχθεί σε αξιοσημείωτη συνιστώσα κάθε σχολικού περιβάλλοντος, ο τρόπος ενασχόλησης των μαθητών με αυτόν αναμένεται να τεθεί σε συνεχή τροχιά μεταβολής όσο αλλάζουν αντίστοιχα και οι ίδιες οι κοινωνίες (Jacoby, 2017). Η εκπαιδευτική μάλιστα χρήση των νέων τεχνολογιών και πληροφορικής καθώς και η ηλεκτρονική πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα διευκολύνει περαιτέρω τόσο τους εκπαιδευτικούς ως κριτικούς παιδαγωγούς όσο και τους μαθητές ως σκεπτόμενα άτομα να εκφράσουν ελευθέρα, με μεγαλύτερη άνεση και με μία διάθεση ακτιβισμού τις ελπίδες, τις αγωνίες και τα οράματά τους (ενδεικτικά Stornaiuolo & Thomas, 2017).

Οι ίδιοι μάλιστα οι μαθητές ευελπιστούν για την ουσιαστική ενσωμάτωση των νέων αυτών διαύλων επικοινωνίας και ελεύθερης έκφρασης στο σχολικό τους περιβάλλον (π.χ. στα αναλυτικά προγράμματα, στη διδακτέα ύλη και στις μεθόδους διδασκαλίας). Υπό αυτή την προοπτική προσφέρεται η ευχέρεια στους μαθητές να μεταφέρουν μια σειρά από εργαλεία μάθησης και επικοινωνίας (π.χ. χρήση ηλεκτρονικών πλατφόρμων κοινωνικής δικτύωσης) του «δικού τους περιβάλλοντος» στη σχολική πραγματικότητα, ενδυναμώνοντας την προσδοκώμενη σύνδεση της τελευταίας με τις εμπειρίες και τα βιώματα των νέων. Βέβαια, η εν λόγω μεταφορά οφείλει να γίνεται με ιδιαίτερα προσεκτικό τρόπο, προκειμένου να αποφευχθεί οποιοσδήποτε κίνδυνος κατάχρησης των ηλεκτρονι-

κών αυτών εργαλείων μάθησης και επικοινωνίας, τα οποία ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια περαιτέρω εργαλειοποίηση της γνώσης καθώς και σε μια αλλοίωση της ανθρώπινης φύσης (π.χ. έλλειψη κοινωνικοποίησης). Κύριο άλλωστε ζητούμενο, όπως ήδη τονίστηκε, είναι οι μαθητές και φυσικά όχι μόνο αυτοί να συνειδητοποιήσουν τις υπάρχουσες προκλήσεις και δυσχέρειες που αναδύονται στη σύγχρονη πραγματικότητα στη βάση συγκεκριμένων θεωρητικών πλαισίων· πλαισίων, τα οποία προάγουν ποικίλες μορφές ακτιβισμού και συλλογικής εμπλοκής στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το σχολείο οφείλει, λοιπόν, για να εκπαιδεύσει δημοκρατικούς πολίτες να διαθέτει, καταρχήν, *προοδευτικούς παιδαγωγούς*· παιδαγωγούς, οι οποίοι θα είναι σε θέση να διδάξουν στους μαθητές τι σημαίνει σεβασμός και εκτίμηση των απόψεων που εκφράζονται από τους άλλους, καθώς και ποια δυνατότητα υπάρχει για κάθε άτομο ξεχωριστά να υπερασπιστεί δημόσια τις ιδέες και τα πιστεύω του. Σε ένα γενικότερο μάλιστα πλαίσιο από το σχολείο κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη:

- *προτύπων ενηλίκων*, οι οποίοι ευαισθητοποιούνται στην «τέχνη» για την παγίωση μιας δημοκρατικής ζωής, και
- *κοινοτήτων ενηλίκων*, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η ευχέρεια που προσφέρουν στα μέλη τους να συμμετέχουν ενεργά τόσο στην ανταλλαγή απόψεων, όσο και στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η ύπαρξη ενός τέτοιου σχολείου αλλά και ενός ανάλογου κοινωνικού ιστού διευκολύνει τους μαθητές να εσωτερικεύσουν σταδιακά τις επιμέρους πτυχές της δημοκρατίας, δηλαδή να συνειδητοποιήσουν υπό ποιες προϋποθέσεις η τελευταία λειτουργεί. Σε αυτή την περίπτωση τα δημοκρατικά σχολεία έχουν μια συνειδητή προσήλωση στην κατάλυση των αντιδημοκρατικών συνθηκών που ενδεχομένως διαμορφώνονται τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης όσο και γενικότερα στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Μερικές, άλλωστε, από τις πιο δημοφιλείς και κοινωνικά αναγνωρίσιμες μορφές του πολιτικού και κοινωνικού ακτιβισμού έχουν υλοποιηθεί από περιθωριοποιημένες ομάδες, οι οποίες είχαν εξαρχής θέσει ως πρωταρχικό τους στόχο την αντιμετώπιση των φυλετικών ανισοτήτων. Στο πεδίο μάλιστα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και της εκ μέρους της διεπιστημονικής προσπάθειας να προσεγγίσει ζητήματα αγωγής και εκπαίδευσης με στόχο την πολιτική και όχι μόνο κοινωνικοποίηση του σύγχρονου ανθρώπου, έχει αναπτυχθεί η έννοια της λεγόμενης «Ετεροπαιδαγωγικής» (Καλογιαννάκη, 2020). Η «Ετεροπαιδαγωγική» ή αλλιώς

η «Παιδαγωγική του Ετέρου» συνεισφέρει στο να διερευνήσουμε πως ο «Άλλος» ανήκει και δρα σε μια κοινωνία, ακολουθώντας μια σειρά κριτηρίων και αξιακών προταγμάτων που άλλοτε είναι αντικειμενικά, και άλλοτε υποκειμενικά ή ακόμη και περιθωριοποιημένα. Ταυτόχρονα, η «Ετεροπαιδαγωγική» βοηθά να μελετήσουμε και να ερμηνεύσουμε πως τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία συνήθως αναπαράγουν με κανονιστικό τρόπο την ισχύ της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας (στις μέρες μας, λόγου χάρη, τις πολιτικές στο όνομα του λεγόμενου νεοφιλελευθερισμού), αγνοούν σημαίνουσες αρχές στην προσπάθεια εκδημοκρατισμού των εκάστοτε εκπαιδευτικών δομών· αρχές, όπως αυτές του σεβασμού της διαφορετικότητας ή της ενδυνάμωσης των συλλογικών μηχανισμών λήψης καίριων αποφάσεων.

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία έχει, για παράδειγμα, επισημανθεί εδώ και δεκαετίες το γεγονός ότι οι κοινότητες των έγχρωμων ατόμων –κυρίως αυτές που διαμένουν σε μεγαλουπόλεις των ΗΠΑ, του Καναδά και της Αγγλίας– έχουν εξοικειωθεί με εκπαιδευτικές δράσεις ακτιβισμού με την προσδοκία να αποκτήσουν πρόσβαση στην παροχή ίσων κοινωνικοοικονομικών ευκαιριών (Wilson & Johnson, 2015). Οι διαδεδομένες διαμαρτυρίες του τύπου sit-ins και walk-out (π.χ. Reynolds & Mayweather, 2017) είναι χαρακτηριστικές περιπτώσεις του τρόπου αντίδρασης των μελών από τις κοινότητες αυτές απέναντι σε κάθε μονοδιάστατη ροή πληροφοριών και απόψεων που προωθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, προκειμένου τα τελευταία να προβάλλουν και να συντηρήσουν τα συμφέροντα του πολιτικού και κοινωνικού status quo που επικρατεί σε μια δεδομένη περίοδο. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη την αντιδημοκρατική αυτή εξέλιξη, ο Freire εισήγαγε την ακτιβιστική κριτική παιδαγωγική, η οποία μέχρι σήμερα έχει επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και δράσης από διάφορους μελετητές, διανοούμενους, πολιτικούς και φυσικά ακτιβιστές. Παραμένοντας στην περίπτωση των ΗΠΑ, ένα δημοφιλές παράδειγμα των ημερών μας είναι η συγκρότηση του δικτύου «Rethinking Schools» (https://rethinkingschools.org/) στο οποίο συμμετέχουν ποικίλοι δρώντες, όπως κριτικοί εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, καλλιτέχνες και αρκετοί άλλοι ακτιβιστές που απασχολούνται σε διαφορετικούς επαγγελματικούς τομείς. Όλα τα μέλη του εν λόγω δικτύου αλληλεπιδρούν και αλλοδιδάσκονται, παρέχοντας μεταξύ τους υποστηρικτική βοήθεια κριτικού αναστοχασμού. Πίσω από αυτή την προσπάθεια κρύβεται το πρωταρχικό τους μέλημα που είναι να αντιμετωπίσουν όλες εκείνες τις «καταστροφικές» –όπως τις αποκαλούν– εκπαιδευτικές και

κοινωνικές πολιτικές· πολιτικές, οι οποίες –ως επί το πλείστον– πηγάζουν από συντηρητικές ιδεολογίες και μονοδιάστατες νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Giroux, 2004).

Σε γενικές γραμμές οι κριτικοί παιδαγωγοί, που κάποιος θα μπορούσε να τους χαρακτηρίσει και ως ακτιβιστές, καλλιεργούν εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν, καταρχήν, να ερμηνεύσουν με κριτικό αναστοχαστικό πνεύμα τόσο τα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται, όσο και τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Εκτός, όμως, από αυτή την ερμηνευτική θεώρηση, οι κριτικοί παιδαγωγοί πασχίζουν να διαχειριστούν δυναμικά τα γύρω τους σχολικά και κοινωνικοπολιτικά συγκείμενα, εμπλεκόμενοι ενεργά στην ανασυγκρότησή τους.

Ο καθημερινός ακτιβισμός από τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τους κριτικούς παιδαγωγούς μπορεί εν γένει να συνδράμει ουσιαστικά στην αντίστοιχη δημιουργία ευρύτερων κοινωνικών δικτύων. Οι μικρές αυτές αλλά τόσο σημαντικές δράσεις είναι σε θέση να προωθήσουν ουσιαστικές αλλαγές στο πλαίσιο της κοινωνίας. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ακτιβισμός των κριτικών παιδαγωγών μπορεί εκτός του σχολικού περιβάλλοντος να επηρεάσει σημαντικά και τον ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό περίγυρο (Montaño, López-Torres, DeLissovoy, Pacheco & Stillman, 2002). Οι ακτιβιστές παιδαγωγοί οφείλουν μάλιστα να επιδείξουν συνεχώς μια αναστοχαστική - κριτική διάθεση σχετικά με την επίλυση μιας σειράς ζητημάτων που άπτονται με το είδος του ακτιβισμού που οι ίδιοι επιδιώκουν κάθε φορά να προάγουν στο πλαίσιο του σχολικού και όχι μόνο περιβάλλοντός τους. Η αναστοχαστική - κριτική αυτή διάθεση καθίσταται βασική προϋπόθεση, προκειμένου οι ακτιβιστές παιδαγωγοί να συνδράμουν ενεργά στην ενδυνάμωση της κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο στα σχολεία όσο και στις ευρύτερες κοινότητες μέσα στις οποίες αυτά λειτουργούν.

5. Συμπερασματικά

Εν τέλει, σημαντικά ερωτήματα εγείρονται για τη μορφή και τη δράση των κριτικά σκεπτόμενων παιδαγωγών:

– Μπορούν οι κριτικοί παιδαγωγοί να παραμένουν ικανοποιημένοι, όταν με τις δράσεις ακτιβισμού που αναπτύσσουν, αδυνατούν να επιτύχουν μια ευρύτερη αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο, καταφέρνο-

ντας να προσελκύσουν αποκλειστικά και μόνο το ενδιαφέρον ή την προσοχή από μεμονωμένα άτομα, ομάδες, οργανώσεις και κοινωνικούς φορείς που ασπάζονται αντίστοιχες ακτιβιστικές αντιλήψεις;

– Στην περίπτωση μιας τέτοιας περιορισμένης επίδρασης οι όποιες ακτιβιστικές πρωτοβουλίες από τους εκπαιδευτικούς είναι αρκετές για να διευκολύνουν την εισαγωγή των επιθυμητών αλλαγών εντός των σχολείων; Μήπως οι κριτικοί παιδαγωγοί –παρά τους κινδύνους– οφείλουν να συμμετέχουν σε δράσεις που στοχεύουν άμεσα και σε μια ευρύτερη κοινωνική αλλαγή;
– Εάν οι κριτικοί παιδαγωγοί αποφασίσουν να συμμετάσχουν σε πιο δυναμικές δράσεις ακτιβισμού, με ποιον τρόπο θα τις υλοποιήσουν, διασφαλίζοντας τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

Τα ερωτήματα αυτά αγγίζουν ζωτικής σημασίας ζητήματα, η επεξεργασία των οποίων δεν έχει υλοποιηθεί ούτε σε συνολική βάση, ούτε και σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, οι κριτικοί παιδαγωγοί και όσοι άλλοι έχουν δεσμευτεί για τον μετασχηματισμό των κοινωνιών σε κοινότητες δικαιοσύνης καλούνται να συνδράμουν από κοινού στη προσέγγιση, διευθέτηση και επίλυση των προαναφερθέντων ζητημάτων, προκειμένου να διασφαλιστεί η πραγμάτωση του οράματός τους για μια πιο δημοκρατική κοινωνία (Kavanagh & Danielson, 2019).

Στην κατεύθυνση αυτή κρίνονται απαραίτητες οι ακόλουθες αλλαγές και μετασχηματιστικές δράσεις:

– Το σχολείο οφείλει στις μέρες μας να αλλάξει σε σημαντικό βαθμό. Η εν λόγω αλλαγή αναμένεται να συνειδητοποιηθεί όχι μόνο από εκείνους που βρίσκονται μέσα στους χώρους του σχολείου και εμπλέκονται άμεσα σε ζητήματα καθημερινής οργάνωσης και λειτουργίας του (π.χ. από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), αλλά και από όσους συνδέονται πιο περιφερειακά με τις δράσεις της εκάστοτε σχολικής μονάδας (π.χ. από κοινωνικούς φορείς, φιλανθρωπικά ιδρύματα, ΜΚΟ).
– Το ενδιαφέρον των μελετητών καλείται να επικεντρωθεί όχι μόνο σε ζητήματα ενδυνάμωσης των σχολικών επιδόσεων από πλευράς μαθητών στα επιμέρους μαθήματα, αλλά και στον αντίστοιχο βαθμό ευαισθητοποίησής τους σε θέματα κοινωνικής, πολιτικής και αξιακής υφής.
– Είναι σημαντική η συγκρότηση και συνακόλουθη σύμπραξη μιας ομάδας εκπαιδευτικών, η οποία όχι μόνο θα είναι κατάλληλα καταρτισμένη, αλλά και θα αποτελείται από ομοϊδεάτες ακτιβιστές. Ναι μεν, δηλαδή, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ως κριτικός παιδαγωγός αναμένεται να είναι «μπροστά», δηλαδή στο «προσκήνιο» των εκάστοτε δρα-

στηριοτήτων, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να είναι μόνος. Αντίθετα, αναμένεται να εμπλακεί σε συλλογικές δράσεις, μετέχοντας έμπρακτα στη συγκρότηση σχετικών ομάδων.

– Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι διαδικασίες πολύπλοκες και χαρακτηρίζονται συχνά από έλλειψη διαδραστικότητας, διότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους απουσιάσει σε αρκετές περιπτώσεις η δημοκρατική εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων δρώντων. Έτσι, κάθε προσπάθεια για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων καλείται να συνυπολογίσει το γεγονός ότι τα σχολεία διακρίνονται, μεταξύ άλλων, για τον ξεχωριστό τους δυναμισμό και την απρόβλεπτη όσο και ρευστή αντίδρασή τους σε κάθε είδους αλλαγή. Επομένως, η πρόθεση οποιασδήποτε μεταρρύθμισης να αναμορφώσει κάθε σχολική μονάδα αναμένεται να είναι αλληλεπιδραστική και όχι στατική ή κανονιστική· να διακατέχεται, με άλλα λόγια, από μια στάση αλτρουισμού και ακτιβισμού.
– Πολλές μεταρρυθμίσεις δε σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και τον ακτιβισμό. Τα σχολεία συνεχίζουν να αναπαράγουν στερεοτυπικά τον πολιτισμό και τις τετριμμένες αντιλήψεις εκείνων που έχουν τον πολιτικό έλεγχο.
– Το μείγμα των μαθητών θα συνεχίσει να είναι διαφορετικό τα επόμενα χρόνια. Το γεγονός αυτό θα εντείνει περαιτέρω τις πολιτιστικές προκλήσεις που δέχεται σήμερα το ελληνικό σχολείο. Έτσι, ένας ακτιβιστής παιδαγωγός οφείλει να συνδράμει στην ευαισθητοποίηση των μελών του οργανισμού του γύρω από την ανάγκη άμβλυνσης κάθε είδους ανισοτήτων. Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο σχολείο, σκοπός του δεν είναι η πολιτιστική και άλλη είδους ενσωμάτωση με αυθαίρετο τρόπο, αλλά η επίτευξή της με βάση τις αρχές της ισότητας και ισονομίας.
– Οι εκπαιδευτικοί ως ακτιβιστές κατανοούν ότι οι έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης αφορούν την κοινότητα στο σύνολό της και όχι μόνο τα σχολεία.
– Ο εκπαιδευτικοί ως ακτιβιστές αναγνωρίζουν, ταυτόχρονα, τη σπουδαιότητα του εκάστοτε πολιτιστικού κεφαλαίου που αναδιπλώνεται σε κάθε σχολείο, αποτρέποντας την εμφάνιση ανισοτήτων για τους αποδέκτες.
– Σε τελική ανάλυση ο ακτιβιστής παιδαγωγός κρίνεται σκόπιμο να αναπτύξει ηγετικές δράσεις, οι οποίες «αγκαλιάζουν» τόσο το μυαλό όσο και την ψυχή των νέων και γενικότερα των ανθρώπων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καλογιαννάκη, Π. (2020). Προς μια Ετεροπαιδαγωγική: Η δημιουργία του ανθρώπου-πολίτη στον 21ο αιώνα. Στο Χ. Παρθένης (επιμ.). *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 143-154). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης* (επιμ. Κ. Σκορδούλης). Αθήνα: Τόπος.

Παπαδάκης, Ν. (2020). Εκπαίδευση Κατάρτιση ΔΒΜ και νεανική απασχολησιμότητα στην Ευρώπη σήμερα: Τάσεις, πολιτικές προτεραιότητες, κριτήρια-αναφοράς, προκλήσεις και η κατάσταση των πραγμάτων. *Επιστήμες Αγωγής*, 78-99. (Θεματικό Τεύχος: Π. Καλογιαννάκη (επιμ). Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση]

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής*, 100-130. (Θεματικό Τεύχος: Π. Καλογιαννάκη (επιμ). Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση]

Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική / Σημειώσεις από τον πραγματικό κόσμο* (επιμ. Κ. Καρράς). Ίων.

Ξενόγλωσση

Abrahamsen, H. & Marit, A. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68-88.

Aliakbari, M. & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*, 17, 77-85.

Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.

Apple, M. (2020). Can education change society? Educational realities and the tasks of the critical scholar/activist. *Education Sciences* (Επιστήμες Αγωγής), 134-147. [Special Issue: P. Calogiannakis (Ed.). Education and Society in 21st century. The Challenges of Pedagogy and Learning]

Beane, J. A. & Apple, M. (2007[2]). The Case for Democratic Schools. In M. W. Apple & J. A. Beane (Eds). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (pp. 1-29). Portsmouth NH: Heinemann.

Cuypers, S. E. & Haji, I. (2006). Education for Critical Thinking: Can it be non-indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 723-743.

Darder, A. (2020). Teaching as an act of love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. *Education Sciences* (Επιστήμες

Αγωγής), 177-190. [Special Issue: P. Calogiannakis (Ed.). Education and Society in 21st century. The Challenges of Pedagogy and Learning]

Holt, S. & Marques, J. (2012). Empathy in Leadership: Appropriate or Misplaced? An Empirical Study on a Topic that is Asking for Attention. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 95-105.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling: a Critical Reader*. New York: Routledge.

Giroux, H. A. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political More Pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3-4), 494-503.

Giroux, H. A. & McLaren, P. (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.

Glickman, C. (1998). Educational leadership for democratic purpose: what do we mean? *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 47-53.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Ishimaru, A. & Galloway, M. K. (2014). Beyond Individual Effectiveness: Conceptualizing Organizational Leadership for Equity. *Leadership and Policy in Schools*, 13(1), 93-146.

Jacoby, B. (2017). The New Student Activism: Supporting Students as Agents of Social Change. *Journal of College and Character*, 18(1), 1-8.

Karras, K. G. & Wolhuter, C. C. (2019) (Eds.). *International handbook of teacher education worldwide. Vol. 1-3*. Nicosia: HM Studies and Publishing.

Kavanagh, S. S. & Danielson, K. A. (2019). Practicing Justice, Justifying Practice: Toward Critical Practice Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 69-105.

Knight, T. & Pearl, A. (2000). Democratic Education and Critical Pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.

Kohli, R., Picower, B., Martinez, A. & Ortiz, N. (2015). Critical professional development: centering the social justice needs of teachers. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction,* 15(5), 381-395.

Leithwood, K., Day, D., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong Claims About Leadership.* Nottingham: NCSL.

Mills, M. (2011). Towards a disruptive pedagogy: Creating spaces for student and teacher resistance to social injustice. *International Studies in Sociology of Education*, 7(1), 35-55.

Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M. & Stillman, J. (2002). Teachers as Activists: Teacher Development and Alternate Sites of Learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265-275.

Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.

Rudduck, J. & Fielding, M. (2007). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.

Reynolds, R. & Mayweather, D. (2017). Recounting Racism, Resistance, and Repression: Examining the Experiences and #Hashtag Activism of College Students with Critical Race Theory and Counternarratives. *The Journal of Negro Education*, 86(3), 283-304.

Ryan, M. & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: Making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 411-423.

Santa, C. M. & Santa, J. L. (1995). Teacher as researcher. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 439-451.

Stornaiuolo, A. & Thomas, E. E. (2017). Disrupting Educational Inequalities through Youth Digital Activism. *Review of Research in Education*, 41(1), 337-357.

Wilson, C. & Johnson, L. (2015). Black Educational Activism for Community Empowerment: International Leadership Perspectives. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 102-120.

Ιστότοπος
https://rethinkingschools.org/

Abstract

The present study raises some fundamental questions about the role of the critical educator in the light of a democratic and liberating education. In this context, key concepts discussed are equality, freedom, democracy, participation, cooperation, mutual respect and empathy. At the same time, it is proposed that the school change significantly. This change is expected to be realized not only by those inside the school but also outside it. Teachers as activists understand that the concepts of equality and social justice apply to the community as a whole and not just schools. In fact, the activist educator is considered appropriate to develop leadership actions, which "embrace" both the mind and the soul of the young people he trains.

Keywords: critical educator, activism, democratic and liberating education