

Γιώργος Γρόλλιος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005, σ. 307

Η προαναφερθείσα εργασία του Γιώργου Γρόλλιου νομίζουμε –στα όρια των γνωστικών μας δυνατοτήτων και πληροφοριών– ότι είναι πρωτοποριακή στο επίπεδο τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οποσδήποτε –πάντως– διαθέτει αυτό το χαρακτήρα στα πλαίσια της ελληνικής βιβλιογραφίας.

Με τη μελέτη του αυτή ο συγγραφέας έρχεται να εξαλείψει ένα αδιαφιλονίκητο και σημαντικό «κενό» στην επιστημονική παιδαγωγική έρευνα. Για πρώτη φορά αναλύεται και παρουσιάζεται με τρόπο ολοκληρωμένο η συνεισφορά του βραζιλιάνου παιδαγωγού στη σχεδίαση των αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.). Ταυτόχρονα μέσα από την ανάλυση αυτή αναδεικνύεται, επίσης, η

συμβολή του ριζοσπάστη παιδαγωγού στην αποφενάκιση της κυρίαρχης παιδαγωγικής ιδεολογίας, όσον αφορά τη διαδικασία οργάνωσης και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.).

Στα όρια του περιορισμένου χώρου που έχουμε στη διάθεσή μας, δεν είναι δυνατόν να γίνει εκτενής αναφορά στο σύνολο των αναλύσεων του συγγραφέα. Άλλωστε, τα ζητήματα που ανακινεί και διαπραγματεύεται ο Γιώργος Γρόλλιος είναι πολλά και εξίσου σημαντικά. Εκ των πραγμάτων. Θα περιοριστούμε στην καταγραφή των σημείων εκείνων που ας ελπίσουμε ότι θα συμβάλουν στην –κατά το δυνατόν– πιο αξιόπιστη παρουσίαση της εν λόγω μελέτης.

Τα ζητήματα που αφορούν το Α.Π. είναι

άρρηκτα συνυφασμένα με την κοινωνική λειτουργία που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί. Με το ρόλο δηλαδή που οι τελευταίοι διαδραματίζουν –με τη μορφή που τους γνωρίζουμε στην εποχή της λεγόμενης νεωτερικότητας– στην αναπαραγωγή ιστορικά καθορισμένων κοινωνικών σχηματισμών. Χωρίς να παραγνωρίζει ή να αρνείται τη σχέση αυτή, ο Paulo Freire (P.F.) οικοδομεί τη παιδαγωγική του προβληματική στο έδαφος της συγκεκριμένης ιστορικής πραγματικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται από τη διαλεκτική των κοινωνικών και ταξικών αντιθέσεων.

Έτσι, όπως καταδεικνύει με την ανάλυσή του ο Γιώργος Γρόλλιος, η διαδρομή της παιδαγωγικής σκέψης του P.F. είναι αδιάσπαστα δεμένη με την αντίστοιχη ιδεολογικοπολιτική. Η διαδρομή αυτή, όμως, δεν είναι ένα γραμμικό συνεχές, αλλά συγκροτείται με όρους διαλεκτικής συνέχειας-ασυνέχειας. Στο έδαφος αυτής της σχέσης ο συγγραφέας διακρίνει τέσσερις ιστορικές περιόδους στην παιδαγωγική έρευνα του P.F. γενικά και ειδικότερα όσον αφορά τη συμβολή του στη διαδικασία σχεδιασμού του Α.Π. Διαδικασία που δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη κατά τον P.F., αλλά σηματοδοτείται ανεξίτηλα από τις κοινωνικοπολιτικές αντιθέσεις.

Η πρώτη περίοδος εκτείνεται από το 1946 μέχρι το 1964, έτος κατά το οποίο ανατρέπεται με στρατιωτικό πραξικόπημα η κυβέρνηση Goulart στη Βραζιλία. Είναι η περίοδος κατά την οποία στο ιδεολογικό επίπεδο ο P.F. τοποθετείται στον ορίζοντα ενός ριζοσπαστικού χριστιανικού ανθρωπισμού.

Στο πολιτικό πεδίο υπερασπίζεται μια μορφή μαχόμενης δημοκρατίας που παρά το ριζοσπαστισμό της δεν υπερβαίνει τα όρια του αστικού καθεστώτος (σ. 45-89, 237).

Στο παιδαγωγικό επίπεδο, για είκοσι σχεδόν χρόνια δραστηριοποιείται στην Κοινωνική Υπηρεσία της Βιομηχανίας, στο Κί-

νημα της Λαϊκής Κουλτούρας και στο Πανεπιστήμιο της Ρεσίφε. Συμμετέχει στην εκπόνηση και πραγμάτωση προγράμματος εγγραμματοσμού ενηλίκων στα πλαίσια ανεπίσημων εκπαιδευτικών δικτύων, που έχει όμως την υποστήριξη της πολιτικής εξουσίας. Το πρόγραμμα αυτό διασχίζεται από μια θεμελιώδη αντίφαση που καθορίζει και τα όριά του. Από τη μια θεμελιωνόταν «στις βασικές έννοιες, ιδέες και πρακτικές των εκπαιδευόμενων που πρόσφεραν δυνατότητες για συζήτηση της καθημερινής ζωής σε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο» γεγονός που «αντιστοιχούσε στο ριζοσπαστικό στοιχείο του πολιτικού σκοπού του προγράμματος, δηλαδή την ενεργητική συμμετοχή των λαϊκών τάξεων στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής της χώρας» (σ. 239). Από την άλλη, υπό την επιρροή της φιλελεύθερης κληρονομιάς του κινήματος του Νέου Σχολείου με βασικό εκπρόσωπο τον Dewey, στηριζόταν «στον τρόπο με τον οποίο αποκλειστικά οι συνεργάτες και οι ειδικοί του προγράμματος κατανοούσαν την κοινωνική πραγματικότητα. Επίσης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας επιλεγόταν και οργανωνόταν χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων» (σ. 240).

Δεύτερη περίοδος στη φιλοσοφικοπολιτική και παιδαγωγική συγκρότηση του P.F. η περίοδος 1964-1980. Ξεκινά μετά την επικράτηση του στρατιωτικού πραξικοπήματος την 1/4/1964, την εξορία του P.F. που σηματοδοτείται από τις εμπειρίες της Χιλής και της Γουϊνέας Μπισσάου και τερματίζεται με την επιστροφή του στη Βραζιλία. Στη Χιλή θα προσληφθεί ως ειδικός σύμβουλος του προγράμματος γραμματισμού της αγροτικής μεταρρύθμισης το 1967. Το 1968-69 θα γράψει το βιβλίο που θα τον κάνει διάσημο, την *Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Ο ίδιος ο P.F. θα επισημάνει ότι η «Αγωγή του Κατα-

πιεζόμενου» συνδεόταν με μια ριζοσπαστική κατανόηση της εργασίας του και η επιλογή του συγκεκριμένου τίτλου ήθελε να υπογραμμίσει την ύπαρξη μιας άλλης παιδαγωγικής, εκείνης των καταπιεστών, καθώς και να στρέψει την προσοχή στο ρόλο του υποκειμένου που έπρεπε να παίζουν οι εργαζόμενες τάξεις στη διαδικασία της απελευθέρωσης τους» (σ. 95).

Την περίοδο αυτή η σκέψη του P.F. συγχροτείται υπό την επίδραση της κινέζικης πολιτιστικής επανάστασης, της κουβανικής επανάστασης, των εθνικοαπελευθερωτικών κινημάτων και της ριζικής κριτικής της σοβιετικής εμπειρίας¹. Στο προαναφερθέν βιβλίο ο P.F. πραγματοποίησε ένα πολιτικό άλμα σε σχέση με την περίοδο πριν από το 1964. «Από την υποστήριξη μιας μαχόμενης δημοκρατίας» που δεν ξεπερνά τα όρια του αστικού καθεστώτος, τασσόταν πλέον υπέρ του ριζικού κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση» (σ. 242). Ο σχεδιασμός του Α.Π. στηρίζεται σε τρεις άξονες: α) Ο προσδιορισμός του περιεχομένου του προγράμματος στηριζόταν στις αντιλήψεις των ανθρώπων για την κοινωνική πραγματικότητα, στην κοσμοαντίληψή τους. β) Βασική έννοια που διαπραγματεύεται συστηματικά ο P.F. στη νέα περίοδο είναι εκείνη των παραγωγικών θεμάτων. Η συζήτηση των θεμάτων αυτών στα πλαίσια της συνεργασίας εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων μπορούσε να οδηγήσει σε πολλά άλλα θέματα, εξυπηρετώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, μια λογική για τη διδασκαλία που ο P.F. ονόμαζε τοποθέτηση προβλημάτων, για την οποία θεωρούσε ότι είναι διαφορετική από εκείνη της επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, τα παραγωγικά θέματα συνδεόνταν με τις οριακές καταστάσεις – έννοια κλειδί επίσης, με αποτέλεσμα ο στοχασμός να μη χωρίζεται από τη δραστηριότητα που αποσκοπούσε

στον ριζικό κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό. Έτσι, εξασφαλίζεται η ενότητα θεωρίας-πρακτικής. γ) Η σύνδεση του περιεχομένου με το κοινωνικό πλαίσιο (σ. 248-249).

Η τρίτη περίοδος στην εξέλιξη του βραζιλιάνου παιδαγωγού σηματοδοτείται με την επιστροφή του στη χώρα του το 1980 και συνδέεται με την ίδρυση του Κόμματος των Εργαζομένων, του οποίου μέλος θα γίνει και ο ίδιος. Τελειώνει με τη μεταρρύθμιση που επιτελείται στα πρωτοβάθμια σχολεία του Σάο Πάολο το 1989-92, όταν τη διαμαρχία αναλαμβάνει το Κόμμα των Εργαζομένων (P.T.) και την ευθύνη της έχει ο P.F. Η παρέμβαση πλέον επιχειρείται μέσω του επίσημου σχολικού δικτύου και θεμελιώνεται σε ορισμένες θέσεις που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτές ήταν η αφηρητική θέση του προσδιορισμού του περιεχομένου με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων για την κοινωνική πραγματικότητα, η θέση της σύνδεσης του περιεχομένου του προγράμματος με το κοινωνικό πλαίσιο και η θέση της απόρριψης κάθε αποκλεισμού απόψεων από το περιεχόμενο του προγράμματος (σ. 155-218).

Βέβαια, όπως σημειώνει ο Γιώργος Γρόλλιος, «η στήριξη στις συγκεκριμένες θέσεις δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί επαρκής για την αποτελεσματική παρέμβαση στο επίσημο σχολικό δίκτυο, αφού αγνοούσε σημαντικά στοιχεία της λειτουργίας του. Για παράδειγμα, οι σχέσεις εξουσίας στο εσωτερικό του σχολείου και οι μορφές οργάνωσης της σχολικής γνώσης ως μέσα επίδρασης της κυρίαρχης ιδεολογίας στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η εμπειρία των μαθητών αποτελούν ζητήματα τα οποία δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν στη βάση αυτών των θέσεων» (σ. 260).

Στα έξι χρόνια που θα μεσολαβήσουν ανάμεσα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

στο Σάο Πάολο και στο θάνατό του το 1997 ο Ρ.Φ. δεν θα αλλάξει ριζικά τις πολιτικές του θέσεις. Μοναδικό νέο στοιχείο της πολιτικής σκέψης του είναι η χρησιμοποίηση του όρου της προοδευτικής μεταμοντερνικότητας, την οποία αντιδιαστέλλει ρητά –όπως και οι αμερικάνοι κριτικοί παιδαγωγοί με τους οποίους συνεργαζόταν μετά το 1980– από την αντιδραστική μεταμοντερνικότητα. Χρησιμοποίηση που –εντούτοις– θα μπορούσε να χαρακτηριστεί άγονη όπως επισημαίνει ο συγγραφέας (σ. 267).

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη παρουσίαση θα θέλαμε να σταθούμε σε δύο σημεία, συνοπτικά βέβαια, χωρίς να υπεισέλθουμε σε αναλυτική τοποθέτηση. Πρώτο: Η ενότητα θεωρίας και πρακτικής, βασικό σημείο της παιδαγωγικής του Ρ.Φ., αποτελεί ριζική αντίθεση προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης στα πλαίσια του κεφαλαιοκρατικού σχηματισμού. Η αντίθεση θεωρίας και πράξης και το χάσμα μεταξύ τους –ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες ιστορικές μορφές εμφάνισης αυτής της αντίθεσης– συνιστά ουσιώδη συνθήκη για την αδιατάρακτη λειτουργία της τελευταίας και συνδέεται άρρηκτα με τον δομικό διαχωρισμό της εκπαίδευσης από την παραγωγή. Οι μετασχηματισμοί που –στις σημερινές συνθήκες– προωθούνται συνιστούν ιστορική αναπροσαρμογή του διαχωρισμού αυτού. Η αντίθεση αυτή –τόσο καιρίας σημασίας για την οργάνωση της καπιταλιστικής εκπαίδευσης– απορρέει με όρους διαλεκτικής διαμεσολάβησης –κατά τη γνώμη μας– από τον διφυή χαρακτήρα της εργασίας στον καπιταλισμό, από την αντίθεση συγκεκριμένης-αφηρημένης εργασίας. Αντίθεση την ανακάλυψη και κατανόηση της οποίας ο Μαρξ θεωρούσε ως τη σημαντικότερη συνεισφορά του στην απομυστικοποίηση του καπιταλι-

σμού². Η διαλεκτική κίνηση της αντίθεσης αυτής και η συνάρτησή της με τους ιστορικούς μετασχηματισμούς που υφίστανται οι αστικοί εκπαιδευτικοί μηχανισμοί νομίζουμε ότι συνιστά ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον αντικείμενο επιστημονικής έρευνας.

Δεύτερο: Η αναπαραγωγική λειτουργία της αστικής εκπαίδευσης δεν αφορά πρωταρχικά την εγγάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας στη συνείδηση των εκπαιδευόμενων. Το σημαντικότερο –νομίζουμε– σε αυτή τη λειτουργία συνίσταται στη συμβολή της στην αναπαραγωγή του κεφαλαιοκρατικού καταμερισμού εργασίας, στο γεγονός δηλαδή ότι προσανατολίζει τους εκπαιδευόμενους να καταλάβουν συγκεκριμένες θέσεις στον κεφαλαιοκρατικό καταμερισμό εργασίας³, θέσεις που καθορίζονται από τις απαιτήσεις της διευρυμένης αναπαραγωγής των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής³.

Δημήτρης Δημητούλης

Σημειώσεις

1. Και στον τομέα της εκπαίδευσης η οκτωβριανή επανάσταση εγκαινίασε ένα πρωτοφανές εγχείρημα ριζικής ανάπλασης στα πρώτα χρόνια του «ταξιδιού» της, οι ιδέες και οι πρακτικές της οποίας διατηρούν μέχρι σήμερα την εκρηκτική τους επικαιρότητα: βλ. Sheila Fitzpat Rick, *The commissariat of enlightenment, Soviet organization of education and the arts under lunacharsky*, October 1917-1991, Cambridge University Press 1970.

2. Καρλ Μαρξ, *Το Κεφάλαιο*, τ. 1, σ. 55-60, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1978, Κ. Marx – F. Engels, *Collected Works*, τ. 29, σ. 269-302, Progress Publishers, Moscow, 1987, Lucien Sève, *Man in Marxist theory*, σ. 148-157, The Harvester Press, Sussex, 1978.

3. Christian Bandelot – Roger Establet, *L' école capitaliste en France*, François Maspero, 1971, σ. 172-192, 269-298.