ΡΑΝΤΟΣ Α. ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, *Δάσκαλος*
ΓΚΡΙΤΖΙΟΣ Α. ΒΑΪΟΣ, *Δάσκαλος, MEd, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε, Υπότροφος Ι.Κ.Υ*

«Υπό…"κριτική" σκέψη»

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να καταδείξει ότι, ενώ θεωρητικά τεκμηριώνεται η σπουδαιότητα της κριτικής σκέψης και υποστηρίζεται ότι αυτή αποτελεί τη μόνη πρόταση στα αδιέξοδα του σχολείου και της σύγχρονης κοινωνίας, οι πρακτικές επιλογές που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, φανερώνουν ότι η καλλιέργεια του σημερινού στοχαστή μαθητή και του αυριανού κριτικά σκεπτόμενου πολίτη δεν αποτελεί γνήσια επιδίωξη από μέρους τους. Αιτία, ο έλεγχος και η αμφισβήτηση της γνώσης και της κάθε μορφής εξουσίας - κυρίαρχα στοιχεία της κριτικής σκέψης- που υποσκάπτουν τις εξουσιαστικές δομές του εκπαιδευτικού, οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης προτείνουν ως λύση στα εκπαιδευτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Τριλιανός 2002, σ. 22), η οποία προβάλλει ως η μόνη απάντηση στην αναζήτηση εκείνης της μορφής ανώτερης σκέψης που ανταποκρίνεται στις συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις των μεταμοντέρνων κοινωνιών (Ματσαγγούρας 2000, σ. 61).
Η παραδοχή από μέρους τους ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι ***ζητούμενο*** από αρχαιοτάτων χρόνων (Ματσαγγούρας 2000, σ. 54, Τριλιανός 2002, σ. 11) σημαίνει ότι: (α) είτε η κριτική σκέψη δεν διδάσκεται και επομένως είναι ματαιοπονία η επιχειρούμενη προσπάθεια από μέρους του σχολείου είτε (β) διδάσκεται μεν, αλλά κάθε εποχή ανάλογα με τις ανάγκες της προσδιορίζει και επιλέγει το ***«είδος»*** της κριτικής σκέψης που επιθυμεί από τους πολίτες της.
Στην Αρχαία Αθήνα, για παράδειγμα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης επεδίωκε, μέσω της αυτογνωσίας και της ηθικοποίησης στη διαμόρφωση «καλών και αγαθών πολιτών». Στην εποχή του Διαφωτισμού σκοπός της κριτικής σκέψης η αναζήτηση της αλήθειας ώστε οι άνθρωποι να απαλλαγούν από την άγνοια τις προλήψεις, τα πάθη και την αυθαιρεσία της φαντασίας (Ματσαγγούρας 2001, σ. 30). Με το κίνημα της Νέας Αγωγής επιχειρείται η βελτίωση της κοινωνίας μέσα από τον εκδημοκρατισμό της (Παπάς 1997, σ. 83).
Πριν προχωρήσουμε στην ανίχνευση του είδους της σκέψης που απαιτεί η εποχή μας και στον προσδιορισμό των επιλογών που την υποστηρίζουν, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στην ερώτηση τι εννοούμε με τον όρο κριτική σκέψη. Η απάντηση στην παραπάνω ερώτηση είναι δύσκολη και εν πολλοίς ακατόρθωτη για πολλούς και διάφορους λόγους. Πέρα από το γεγονός ότι οι ειδικοί εξετάζουν τη συγκεκριμένη έννοια ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία, θεωρούμε επιπλέον ότι ο βασικότερος ίσως λόγος

του αναπάντητου ερωτήματος έγκειται στο γεγονός ότι παραμένουν αδιευκρίνιστα ακόμα μερικά από τα βασικά διλήμματα που αφορούν την κριτική σκέψη. Με δεδομένο ότι διδάσκεται, τα υπό διερεύνηση ερωτήματα είναι:
(α) είναι μία ενιαία γενική δεξιότητα ή ένα σύνολο εξειδικευμένων γνωστικών δεξιοτήτων;
(β) εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο ή εμφανίζεται καθολικά και ανεξάρτητα από τη γνωστική περιοχή;
(γ) διδάσκεται άμεσα με ειδικό μάθημα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης ή μόνο έμμεσα στα πλαίσια των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος;
(δ) αναπτύσσεται μέσα από το περιεχόμενο ή μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας 2001, σ. 38-39);
(ε) Αρκεί η μονομερής επιδίωξη καλλιέργειάς της εντός του σχολικού πλαισίου ή απαιτείται η σύμπραξη του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου;
Τα παραπάνω διλήμματα συνδέονται άμεσα με τις επιλογές που ακολουθούνται αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο των διακριτών γνωστικών αντικειμένων, τη διαδικασία και το πλαίσιο μάθησης.
Για τις ανάγκες της εργασίας μας πάντως υποστηρίζουμε ότι, η κριτική σκέψη πηγάζει από το αξιολογικό σύστημα του ατόμου (Χατζηγεωργίου χ.ημ., σ. 444) και ορίζεται ως η νοητική λειτουργία η οποία θέτει σε κίνηση γνωστικές, ψυχολογικές, συναισθηματικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας 2001, σ. 77) ώστε το άτομο με ακρίβεια, πειθαρχία και συστηματικότητα να καθίσταται ικανό να λαμβάνει αποφάσεις, να προβαίνει σε κρίσεις, να καταλήγει σε συμπεράσματα και να αναλαμβάνει ατομικές και συλλογικές δράσεις για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με κάθε διάσταση της ζωής του (Τριλιανός 2002, σ. 23).
Ο παραπάνω ορισμός μας παραπέμπει στα κύρια χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης που την διακρίνουν από την απλή, ρηχή, επιφανειακής μορφής σκέψη. Τα γνωρίσματα της κριτικής σκέψης είναι: (α) η πειθαρχημένη άσκηση του νου για κάποιο σκοπό (επίλυση προβλήματος), (β) η λήψη απόφασης στην οποία προβαίνει το άτομο μέσα από τις αναρίθμητες επιλογές (overchoise) που του προσφέρει η πλουραλιστική κοινωνία, (γ) η ανάλυση των δεδομένων, (δ) η σύγκριση και η επανεξέταση, (ε) η χρήση κριτηρίων και η ενεργοποίηση διαδικασιών αξιολόγησης, (ε) η ικανότητα για αυτό-διόρθωση, (στ) η ευαισθησία στα δεδομένα του περιβάλλοντος πλαισίου, (ζ) η ετοιμότητα για έλεγχο και αμφισβήτηση των καθιερωμένων απόψεων, στάσεων, συμπεριφορών και δράσεων.
Το τελευταίο χαρακτηριστικό, δηλαδή, η αμφισβήτηση, αποτελεί το πυρωμένο δόρυ της κριτικής σκέψης και η πυξίδα προσανατολισμού της ατομικής και συλλογικής δράσης. Η παραδοχή αυτή ενισχύεται και από την μεταστροφή του ενδιαφέροντος των ερευνητών από την εξέταση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς (Behaviorism) στην μελέτη της σκέψης και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης (Cognitive Science). Τα περισσότερα επιστημονικά πορίσματα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η κριτική σκέψη υπάρχει εκεί που η διαλεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση δημιουργεί το γόνιμο έδαφος για συζήτηση, επιδιώκει την εννοιολογική σύγκρουση, τρέφεται από την διαφωνία, τη σύγχυση και την αμφιβολία, την

αντιπαράθεση των επιχειρημάτων που πηγάζουν από τα πειθαρχημένα βήματα λογικού συλλογισμού και την εκφορά τους με θάρρος και παρρησία. Ο Vygotsky υποστηρίζει με έμφαση ότι η σκέψη διαμορφώνεται μέσα στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας 2001, σ. 65). Στο κοινωνικοπολιτιστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας μας εστιάζει το ενδιαφέρον της η παρούσα εργασία προκειμένου να αναδείξει τις υπάρχουσες συνθήκες και τις συνήθεις πρακτικές που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης όπως αυτές καταγράφονται στη βιβλιογραφία, σε δημοσιεύματα, σε μαρτυρίες συναδέλφων και σε προσωπικές μας εμπειρίες.

ΠΛΑΙΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Αναλυτικότερα, η εισήγησή μας επικεντρώνεται στη μελέτη τριών σημαντικών μαθησιακών πλαισίων (οικογενειακού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού) τα οποία διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και επιπλέον λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία. Υποστηρίζουμε ότι για την καλλιέργεια και την εμφάνιση της κριτικής σκέψης, απαιτείται η σύμπραξη εκπαιδευτικού συστήματος και ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου. Ο στοχασμός, «τέκνο καθώς είναι των συνθηκών που τον τρέφουν», διδάσκεται σε κάθε στάδιο της ανθρώπινης ζωής, από γονείς, δασκάλους, κοινωνία και πολιτεία (Πλάτων-Πρωταγόρας 1999, σ. 18 & 25).

Α. Το οικογενειακό πλαίσιο.

Ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται από την επιστημονική κοινότητα ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Τριλιανός 2002, σ. 38). Επιστημονικά πορίσματα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι γονεϊκοί ρόλοι επηρεάζουν την νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού προσανατολίζοντας έτσι τις σκέψεις και τις πράξεις του (Κοσμόπουλος 1995, σ. 111). Ποιες είναι οι επιπτώσεις στη σκέψη του παιδιού από τη συμπεριφορά του αυταρχικού, δεσποτικού ή του φιλελεύθερου, δημοκρατικού πατέρα; Ποιες είναι οι επιρροές στη διαμόρφωση της σκέψεις του παιδιού από τη συμπεριφορά της υπερπροστατευτικής και καταπιεστικής μητέρας και εκείνης της μητέρας που ασκεί διακριτικό έλεγχο και έμμεση εποπτεία (Παπάς 1997, σ.339);

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα φωτίζει τις επιδράσεις που ασκούν οι γονείς στη διαμόρφωση της οικογενειακής ατμόσφαιρας που συντελεί άλλοτε επιτρεπτικά και άλλοτε αποτρεπτικά στην άνθιση ή μη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Επιπλέον η απάντηση στα ανωτέρω ερωτήματα μπορεί να διελευκάνει την αντίληψη που έχουν οι γονείς για την διάπλαση των παιδιών και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι επισκιάζουν με τις «προστατευτικές φτερούγες» και την αποπνικτική αγάπη τους το πέταγμα του παιδιού προς την χειραφετητική, απελευθερωτική, κριτική, διεισδυτική σκέψη ή προς την χειραγωγική μεταχείριση. Με άλλα λόγια στην εσωτερίκευση και εδραίωση των γονεϊκών ρόλων ανιχνεύεται η νομιμοποίηση της εξουσίας των γονέων πάνω στα παιδιά τώρα και της

πολιτικοκοινωνικής εξουσίας στον ενήλικα πολίτη αργότερα (Τζάνη 2004, σ. 74).

Ποιο οικογενειακό κλίμα συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ποιες είναι οι επιλογές της σημερινής οικογένειας; Εκτός από τα παραπάνω ερωτήματα που ασφαλώς αποτελούν και αντικείμενο πολλών ερευνών, υπάρχουν προσωπικές διαπιστώσεις που έχουν προκύψει από την επαφή μας με εκατοντάδες οικογένειες καθώς και από τις άμεσες συναντήσεις με άλλες οικογένειες στα πλαίσια των κοινωνικών συναναστροφών. Από τις εμπειρίες μας προκύπτει ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην ελληνική οικογένεια φαίνεται να μην αποτελεί βασική της επιδίωξη, εάν λάβουμε υπόψη την έλλειψη χρόνου για συζήτηση, την απουσία ανταλλαγής απόψεων και αντιπαράθεσης ιδεών μέσα σε ένα κατακλυσμιαίο πρόγραμμα εξουθενωτικών ωραρίων εργασίας για τους γονείς και εξωσχολικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά. Τις περισσότερες φορές οι δραστηριότητες αυτές δεν αποτελούν επιλογή των παιδιών με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, αλλά κρυφές επιδιώξεις των γονέων τους, που αποφασίζουν ερήμην τους και φυσικά «για το καλό τους» (Τζάνη 2004, σ. 74). Η διαφωνία, η αμφισβήτηση και ο επιχειρηματικός λόγος φαίνεται ότι δεν βρίσκουν το κατάλληλο έδαφος σε πολλές ελληνικές οικογένειες γιατί πολλοί γονείς αντί να χαίρονται για την ύπαρξη της διεισδυτικής εξέτασης των πραγμάτων από τα παιδιά τους, θεωρούν ότι τα παραπάνω στοιχεία του κριτικού στοχασμού, υποσκάπτουν τα θεμέλια της γονεϊκής εξουσίας. Σκεφτείτε την κυρίαρχη έκφραση που συχνά ακούγεται από τους γονείς που αποτρέπουν τα παιδιά να εκφέρουν γνώμη για ένα ζήτημα « πάψε πια να μιλάς, ακόμη δεν βγήκες από τ' αυγό και έχεις άποψη» και τόσα άλλα αναρίθμητα.

Ακόμη και στην περίπτωση των «αρμονικών γονέων» οι οποίοι σεβόμενοι τις διαφορές στη γνώση και στην προσωπικότητα όλων των μελών της οικογένειας, επιδιώκουν μέσα σε ένα ήρεμο και γαλήνιο περιβάλλον να λύνουν τις διαφορές με τα παιδιά τους με λογική συζήτηση, αναφέρεται ότι αναγνωρίζονται οι διαφορές ως προς την εξουσία των μελών (Βοσνιάδου 1992, σ. 130).

Β. Το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Μάθησης (Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο-Λύκειο, Πανεπιστήμιο).

Β1. Το Μαθησιακό πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου.

Ένας εντυπωσιακός αριθμός προγραμμάτων καλλιέργειας της κριτικής σκέψης που αναπτύχθηκαν ιδίως στο εξωτερικό (βλ. και Ματσαγγούρας, Τριλιανός Χατζηγεωργίου, ό.π.), αλλά και ερευνητικές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες της κριτικής σκέψης ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δύο είναι τα θεμελιώδη ερωτήματα που απαντούν αν και σε ποιο βαθμό αποτελεί πραγματική, γνήσια επιλογή η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. (α) Ποια είναι η πηγή της γνώσης και (β) με ποια διαδικασία αυτή κατακτάται;

Εξετάζουμε δηλαδή τις εδραιωμένες πεποιθήσεις που σχετίζονται με τα παρακάτω διλήμματα-επιλογές:

(α) Η γνώση είναι ανεξάρτητη από το μαθητή, κατοικεί κάπου «εκεί έξω», την κατέχει δηλαδή ο δάσκαλος – αυθεντία και μεταδίδεται στο μαθητή.

(β) Η γνώση παράγεται από την κριτική σκέψη του μαθητή, αναλύεται, κατανοείται, διατηρείται και μεταπλάθεται.

Η παραδοχή του πρώτου διλήμματος οδηγεί στην επιλογή της διδακτικής προσέγγισης που βασίζεται στην προφορική εισήγηση του δασκάλου που μονοπωλεί το λόγο, οργανώνει τις δραστηριότητες, καλύπτει με ακρίβεια την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, ελέγχει την μαθητική συμπεριφορά και αξιολογεί μαθησιακά προϊόντα επιφανειακής μορφής μάθησης όπως είναι τα απλά γεγονότα, οι πληροφορίες και τα περιστατικά. Διδακτικές πρακτικές που πηγάζουν από την αυθεντία-εξουσία του δασκάλου και επιβάλλονται στους μαθητές, χωρίς δυνατότητα αμφισβήτησης.

Η παραδοχή του δεύτερου διλήμματος οδηγεί στη διδακτική προσέγγιση που θέτει σε λειτουργία τις νοητικές και συναισθηματικές διαδικασίες παραγωγής της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή. Για να διαπιστώσουμε λοιπόν αν και σε ποιο βαθμό επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο σημερινό σχολείο παραθέτουμε παρακάτω μερικές ενδεικτικές επιλογές της καθημερινής διδακτικής πράξης και ακολούθως προβαίνουμε σε ανάλογα συμπεράσματα.

☐Αποτελούν οι ιδέες των μαθητών το αρχικό σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας για να χτιστεί αυτή πάνω στην προηγούμενη γνώση του μαθητή;

☐Εισάγεται το νέο με την μορφή προβληματικής κατάστασης;

☐Υπάρχουν στην τάξη γωνίες μελέτης και χρησιμοποιούνται ποικίλες πηγές γνώσης;

☐Συνδέεται η γνώση με τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών;

☐Λαμβάνουν χώρα διαδικασίες επίτευξης της έννοιας από τους ίδιους τους μαθητές;

☐Ενθαρρύνονται οι μαθητές να ρωτούν ο ένας τον άλλον;

☐Αξιολογείται η κατάκτηση σύνθετων τρόπων συλλογισμού και νέων τρόπων σκέψης;

☐Είναι τελικά η αλληλεπίδραση στην τάξη χειραφετητική που οδηγεί στην αυτόνομη μάθηση;

Από τις προσωπικές μας εμπειρίες προϊόν της εικοσαετούς και πλέον επαγγελματικής μας πορείας και τις συζητήσεις με τους συναδέλφους μας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω επιλογές περισσότερο αγνοούνται παρά εφαρμόζονται.

Β2. Το μαθησιακό περιβάλλον στο Γυμνάσιο-Λύκειο.

Χωρίς να θέλουμε να υπεισέλθουμε σε «ξένα» χωράφια, περισσότερο ως παρατηρητές και γονείς και λιγότερο ως εκπαιδευτικοί έχουμε την εντύπωση πως το διδακτικό-μαθησιακό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιδιώκει περισσότερο τη συσσώρευση και αναπαραγωγή της γνώσης του περιεχομένου των διακριτών γνωστικών μαθημάτων παρά τη διδασκαλία στρατηγικών σκέψης και διαδικασιών μάθησης. Υποστηρίζουμε δηλαδή ότι απουσιάζουν οι συνθήκες ανάλυσης, αξιολόγησης και μετάπλασης ή μετασχηματισμού της γνώσης.

Τον παραπάνω ισχυρισμό επιβεβαιώνουν μαρτυρίες πολλών συναδέλφων καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μαρτυρίες δύο εξ αυτών: Η πρώτη, ενός καθηγητή φιλόλογου, βαθμολογητή γραπτών πανελλήνιων εξετάσεων έχει ως εξής: «…διορθώνω τα γραπτά των μαθητών αντιπαραβάλλοντας το περιεχόμενό τους με το αντίστοιχο του βιβλίου που έχω δίπλα μου ανοιχτό». Με βάση τη μαρτυρία

αυτή, ο ρόλος του μαθητή είναι να ανακαλεί τη γνώση ως «πιστό φωτοαντίγραφο».

Η δεύτερη προερχόμενη από καθηγήτρια φιλόλογο που διδάσκει Νεοελληνικά και Έκθεση υπογραμμίζει με έμφαση: «Στις εκθέσεις των μαθητών σπάνια διακρίνω μια δική τους σκέψη· αυτά που γράφουν αντανακλούν τη σκέψη των φροντιστηριάδων». Ο μαθητής εδώ μεταβάλλεται σε κομιστή των ιδεών του καθηγητή φροντιστηρίου στο σχολείο, θυμίζοντας το κλισέ «εκτελούνται μεταφοραί».

Μετά από αυτές τις συγκλονιστικές μαρτυρίες μερικά από τα ερωτήματα που τίθενται ακόμα είναι: (α) Ποιος είναι ο ρόλος του καθηγητή; (β) Ποια είναι η προσέγγιση στη διδασκαλία/μάθηση; (γ) Ποιος είναι ο ρόλος της αξιολόγησης; (δ) Ποιες είναι οι σχέσεις καθηγητών και εφήβων; Στην τελευταία ερώτηση ο Μορέν (2000, σ. 105) υποστηρίζει ότι, στην πραγματικότητα, κάτω από τη συνεργασία στην τάξη υπάρχει μια **«μάχη μέσα στην τάξη»** η οποία διαρκώς εντείνεται, μεταξύ των καθηγητών που έχουν την εξουσία και του μεγαλύτερου μέρους των μαθητών. Στα αρχικά ερωτήματα την απάντηση δίνει ο καθηγητής-ερευνητής Χ. Κάτσικας ο οποίος χαρακτηρίζει τη βαθμίδα του Λυκείου ***«Παπαγα...λύκειο»*** υποστηρίζοντας ότι «οι μαθητές κατακτούν τίτλους αλλά παρ' όλα αυτά δεν μαθαίνουν, έχουν πρόβλημα στην αφομοίωση της γνώσης, στην κριτική σκέψη, στην εκφορά συγκροτημένου λόγου» και συνεχίζει «ακόμη και οι καλύτεροι μαθητές σκοντάφτουν σε ερωτήσεις που απαιτούν κρίση και εκφράζουν με δυσκολία τη σκέψη τους. Δημιουργείται δηλαδή ένα είδος προσοντούχων αγραμμάτων» (εφημ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία 6-2-2005, σ. 49).

Β3. Το Πανεπιστημιακό Μαθησιακό Πλαίσιο.

Έχοντας επισημάνει τις συνθήκες που όχι μόνο δεν καλλιεργούν την κριτική σκέψη στις προηγούμενες βαθμίδες, αλλά αντιθέτως την υποσκάπτουν, πώς θα μπορούσε το διδακτικό-μαθησιακό πλαίσιο να είναι διαφορετικό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Τους καρπούς του στρεβλού συστήματος γεύεται το πανεπιστήμιο στο οποίο εισάγονται μαθητές που έχουν εθιστεί στον παπαγαλίστικο τρόπο μάθησης με αποτέλεσμα να προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας φροντιστηριακών τμημάτων για την κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών. Ο πρύτανης του Ε.Μ.Π. Ανδρέας Ανδρεόπουλος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Παρά τη ραγδαία αύξηση των διαθέσιμων πηγών γνώσης καθώς και των τεχνολογικών μέσων διάδοσης της πληροφορίας, τα παιδιά μας δεν μαθαίνουν όσο θα έπρεπε και κυρίως δεν αναπτύσσουν κριτική αντίληψη. Οι νέοι φοιτητές δεν έχουν την ωριμότητα ενός ανθρώπου που θα γίνει επιστήμονας. Σωρεύουν κάποιο όγκο γνώσεων αλλά δεν μαθαίνουν και δεν έχουν κρίση» (εφημ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία 6-2-2005, σ. 49).

Ειδικότερα σε ότι αφορά στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών καταθέτει τα εξής: «Διδάσκω χρόνια στους προπτυχιακούς, στο πρόγραμμα εξομοίωσης των δασκάλων, στο Διδασκαλείο, σε επιμορφωτικά και μεταπτυχιακά προγράμματα και το μεγάλο μου παράπονο είναι ότι δεν βρέθηκε ακόμα ένας εκπαιδευτικός με θάρρος και να πει: «Μήπως δεν είναι έτσι όπως μας τα λες;». Γίνεται φανερό από τα παραπάνω η έλλειψη θάρρους για έλεγχο και αμφισβήτηση της γνώσης που προέρχεται από τον καθηγητή-αυθεντία.

Τέλος, από προσωπικές εμπειρίες από το χώρο του πανεπιστημίου και σε ερώτημα που θέσαμε σε 70 φοιτητές κατά πόσο έλαβαν το λόγο στα αμφιθέατρα κατά τη διάρκεια των τριών χρόνων σπουδών τους, μόνο 8 από αυτούς απάντησαν θετικά ότι πήραν το λόγο μόλις 1-2 φορές. Και το ερώτημα που αναδύεται είναι εάν καλλιεργείται έστω κάποιο στοιχείο της κριτικής σκέψης ή απλά οι φοιτητές περιορίζονται στην αποσπασματική μελέτη κάποιων σελίδων από τα διδασκόμενα μαθήματα και στη συνέχεια αξιολογείται η ικανότητα ανάκλησης των γνώσεων κατά την εξεταστική περίοδο;

Γ. Το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο.

Τι πραγματικά επιθυμούν οι κυριότεροι παράγοντες αγωγής του κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος με τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις απαιτήσεις και τις πράξεις τους; Ενώ τα πολιτικά κόμματα, τα Μ.Μ.Ε., το εμπόριο, η διαφήμιση, και η αγορά εργασίας γενικότερα, διατείνονται ότι επιθυμούν τον κριτικά σκεπτόμενο πολίτη, εργαζόμενο, καταναλωτή, στην πραγματικότητα αυτό που αληθινά υποστηρίζουν, προωθούν και επιδιώκουν είναι η δημιουργία ενός «μαζανθρώπου -άκριτου καταναλωτή» ιδεών, στάσεων και προϊόντων, ο οποίος εκτελεί χωρίς να αποφασίζει, συνθηματολογεί χωρίς να κρίνει. Στην ουσία δηλαδή, προωθούν ένα είδος κριτικής σκέψης από το οποίο απουσιάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά που αναφέραμε παραπάνω και που *υποκριτικά* βαφτίζουν κριτική. Φαίνεται να προκρίνουν εκείνον το τύπο ανθρώπου που θα «μετασχηματίζει» τον κόσμο και την πραγματικότητα όχι τόσο με τη δράση όσο με τη σκέψη. Το κυρίαρχο σύνθημα που εκπέμπεται φαίνεται να είναι: «δεν σου αρέσει ο κόσμος που ζεις; Φτιάξε στο μυαλό σου τον κόσμο που επιθυμείς». Και εάν η φαντασία και η δημιουργικότητα των ατόμων δεν είναι αρκετή, η τεχνολογία (Virtual Reality) και άλλα πολιτιστικά προϊόντα, προσφέρουν χείρα βοηθείας.

Με άλλα λόγια το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο φαίνεται να μην επιθυμεί την καλλιέργεια του στοχασμού αφού έχει γίνει πια συνήθεια να σκέφτονται οι άλλοι «για μας και πριν από μας» (Χατζηγεωργίου, χ.ημ, σ. 463).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί ότι μαγιά κάθε κριτικής δραστηριότητας είναι η αμφιβολία, ο έλεγχος της γνώσης και η αμφισβήτηση της αυθεντίας, στοιχεία τα οποία δεν είναι αρεστά εξαιτίας των ανατρεπτικών τους επιπτώσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Από τα όσα μέχρι τώρα αναπτύχθηκαν, θεωρούμε ότι αναδείχθηκε και αιτιολογήθηκε μέσα από επιχειρήματα, μαρτυρίες και καταθέσεις προσωπικών εμπειριών αφενός η θεωρητική επιδίωξη για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και αφετέρου η υποκριτική στάση των κοινωνικών εταίρων, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά μ' αυτήν. Η εστίαση της προσοχής από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης στην έλλειψη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των κριτικών δεξιοτήτων και στην απουσία ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων που την υποστηρίζουν και την προωθούν, όσο κι αν αυτά είναι βάσιμα, αφαιρεί το ποσοστό ευθύνης που αναλογεί στους υπόλοιπους παράγοντες

της αγωγής που βρίσκονται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον.

Από τη στιγμή που γίνεται δεκτή η παραδοχή ότι, η κριτική σκέψη προσδιορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες, επιβάλλεται η σύμπραξη του εκπαιδευτικού συστήματος και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου προκειμένου να επιτευχθεί η διαμόρφωση του σημερινού στοχαστή μαθητή και του αυριανού κριτικά σκεπτόμενου πολίτη. Το σχολείο από μόνο του δεν είναι σε θέση να προωθήσει τη κριτική σκέψη, αφού όχι μόνο είναι «στρατευμένο» να υπηρετεί τις λειτουργικές ανάγκες και το μορφωτικό ιδεώδες της κοινωνίας σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο, αλλά πολύ περισσότερο όταν το ίδιο (δάσκαλοι, εκπαιδευτική ηγεσία, σχολικό περιβάλλον) δεν μπορεί να διδάξει κάτι που δεν κατέχει (Τριλιανός 2002, σ. 53).

Συνεπώς, σ' ένα μελλοντικό κόσμο γεμάτο αβεβαιότητες, δε μοιάζει παράδοξο να υποστηρίζεται με βεβαιότητα ως μόνη λύση στην αντιμετώπισή του η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η προσήλωση του σχολείου στη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου πολίτη; Στο σημερινό κόσμο μας πάντως, που δεν θέλει αυτό το είδος πολίτη, είναι δύσκολο-αν όχι αδύνατο- να περιμένουμε πολλά υψηλά δείγματα κριτικής σκέψης. Και εάν ακόμα το σχολείο κατορθώσει και επιτύχει το «γνήσιο όραμα» της ανάπτυξης κριτικών δεξιοτήτων για όλους τους μαθητές, θα έχει παράγει ένα «**προϊόν χωρίς ζήτηση**».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baumrid, D. (1992). *Αρμονικοί γονείς και τα προσχολικής ηλικίας παιδιά τους*. Επιμ. Βοσνιάδου, Σ. στο Κοινωνική Ανάπτυξη, τόμ. Γ΄. Αθήνα, Gutenberg

Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Προσωπική του Προσώπου.* Αθήνα, Γρηγόρη.

Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, εφημ., 6-2-2005.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη τόμ. Β'.* Αθήνα, Gutenberg.

Μορέν, Ε. (2000). *Το Καλοφτιαγμένο Κεφάλι.* μτφρ: Δημήτρης Δημουλάς. Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Παπάς, Α. (1997). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας,* Αθήνα, Δελφοί.

Πλάτων-Πρωταγόρας (1999). μτφρ: Ι. Σ. Χριστοδούλου - Ε. Πλεύρα. Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.

Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία της Παιδείας.* Αθήνα, Γρηγόρη.

Τριλιανός, Α.(2002). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της.* Αθήνα, αυτοέκδοση.

Χατζηγεωργίου, Γ. (χ.ημ). *Γνώθι το Curriculum.* Αθήνα, Ατραπός.