

Η εργασία στο σχολείο: αφετηρίες, όροι και προοπτικές της παιδαγωγικής πρότασης του C. Freinet

ΝΕΛΛΗ ΑΣΚΟΥΝΗ

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ στο σχολείο ή, ευρύτερα, η σχέση σχολείου-εργασίας αποτελεί βασική συνιστώσα της παιδαγωγικής θεματικής εδώ και έναν τουλάχιστον αιώνα. Ακόμη κι αν περιοριστεί κανείς στο καθαρά παιδαγωγικό επίπεδο (παρόλο που το ζήτημα υπερβαίνει αυτό το πλαίσιο, λόγω της εμφανούς κοινωνικής και οικονομικής του διάστασης)¹, διαπιστώνει πολλαπλές παραλλαγές αυτής της σχέσης: ο τρόπος που τίθεται το πρόβλημα, η σημασία που του αποδίδεται, η ίδια η έννοια της εργασίας εμφανίζονται διαφορετικά (αντιθετικά κάποτε) στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σκέψης. Για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του C. Freinet, «το σχολείο εργασίας δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια ετικέτα, η σημασία της οποίας ποικίλλει ανάλογα με το πνεύμα όσων τη χρησιμοποιούν»².

Είναι λοιπόν αναγκαίο, όταν μελετά κανείς τα παιδαγωγικά ρεύματα ή τάσεις, να διευκρινίζει τους όρους με τους οποίους διατυπώνεται κάθε φορά το ζήτημα, τις θεωρητικές αφετηρίες και τις πρακτικές απολήξεις. Μια τέτοια προσπάθεια, όμως, δεν έχει μόνο ακαδημαϊκό ή ιστορικό ενδιαφέρον. Η θέση της εργασίας στο σχολείο παραμένει ένα θέμα ιδιαίτερα σημαντικό και επίκαιρο από διπλή άποψη:

- ως συνιστώσα της παιδείας (κουλτούρας) που το σχολείο μεταδίδει,
- ως παιδαγωγική μέθοδος.

Η έννοια «εργασία» στο σχολικό πλαίσιο θεωρείται ταυτόσημη της πνευματικής δραστηριότητας, η δημιουργία συνώνυμο της διανοητικής παραγωγής. Αντίθετα, η εργασία ως χειρωνακτική δραστηριότητα, ως πρακτική επίδραση στο περιβάλλον και κυριαρχία στη φύση, ακόμη κι όταν εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιορίζεται σε μια θέση περιφερειακή ή και ιεραρχικά κατώτερη.

Η ιεράρχηση αυτή διέπει τη σφαίρα των γνώσεων που μεταδίδει το σχολείο: οι κατηγορίες που συνδέονται με την εργασία ως παραγωγική δραστηριότητα (τεχνικές, επιμέρους, συγκεκριμένες, πρακτικές) αποκλείονται ή υποβιβάζονται σε σχέση με τις «νόμιμες» αξίες να μεταδοθούν (επιστημονικές, καθολικές, θεωρητικές, αφηρημένες). Η διερεύνηση των θεμάτων – αλλά και των συνεπειών – αυτής της ιεράρχησης ή του «πολιτισμικού εξοστρακισμού της τεχνικής, της εργασίας και της παραγωγής»³ ξεπερνά τα όρια αυτού του κειμένου⁴. Θα περιοριστούμε, α-

πλώς, να επισημάνουμε ότι ένα κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης εξοβελίζεται από τη σχολική παιδεία (κουλτούρα) ως στερούμενο μορφωτικής αξίας· παράλληλα έρχεται στο φως μια έντονη αντίφαση ανάμεσα στο πολιτισμικό μήνυμα του σχολείου και μιαν ιστορική περίοδο, όπου το υλικό περιβάλλον καθορίζεται όλο και περισσότερο από την τεχνολογία.

Εργασία και τεχνική, βέβαια, δεν ταυτίζονται, συνδέονται όμως στενά. Οποιαδήποτε, λοιπόν, προσπάθεια για αναγνώριση της πολιτισμικής αξίας της τεχνικής (προώθηση της «τεχνικής παιδείας») συνεπάγεται την επανεξέταση της θέσης της εργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Οι σχέσεις των ανθρώπων με τη φύση, οι ενέργειες με τις οποίες την μετασχηματίζουν και οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιούνται αυτές οι ενέργειες, αξίζουν μια θέση κεντρική – κεντρική δεν σημαίνει αποκλειστική – στην παιδεία που μεταδίδει το σχολείο, ήδη από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής»⁵.

Η εργασία-παιδαγωγική μέθοδος φέρει τα σπέρματα μιας απάντησης στο πρόβλημα της «σχολικής αποτυχίας» μιας μεγάλης μερίδας του μαθητικού πληθυσμού⁶. Η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα – έχει αποδειχτεί με τρόπο κατηγορηματικό⁷ – δεν είναι δείκτης ελλειψών «φυσικών» ικανοτήτων, αλλά αποτέλεσμα κοινωνικών καθορισμών. Εκφράζει την απόσταση που χωρίζει τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων από τη γλώσσα, το περιεχόμενο και τις μεθόδους του σχολείου. Δεν αρκούν οι οικονομικές παροχές και η αριθμητική αύξηση του σχολικού πληθυσμού για να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία όσοι πριν αποκλείονταν: «αν οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι πολιτισμικές αναφορές, οι προσδοκώμενες συμπεριφορές παραμένουν ακριβώς όπως ήταν και πριν, ένα μεγάλο τμήμα του νέου σχολικού κοινού συναντά τόσο μεγάλες δυσκολίες που γρήγορα απορρίπτεται με τη σφραγίδα του ανίκανου»⁸.

Έρχονται έτσι στο φως οι ευθύνες του σχολείου και, συνεπώς, η αναγκαιότητα μιας αποτελεσματικής παρέμβασης. Τις κατευθυντήριες γραμμές μιας τέτοιας παρέμβασης μπορεί κανείς να αναζητήσει στο χώρο που συμβατικά ονομάζουμε «νέα παιδαγωγική» και ο οποίος, στην πραγματικότητα, καλύπτει ένα ετερογενές σύνολο παιδαγωγικών ρευμάτων και

τάσεων, θεωριών και μεθόδων.

Ο C. Freinet είναι ένας από τους σημαντικούς εκπροσώπους της «νέας παιδαγωγικής», παρόλο που το έργο του δεν αναγνωρίστηκε πάντα όσο θάπρεπε από τους μελετητές των παιδαγωγικών πραγμάτων⁹. Το γεγονός αυτό είναι παράδοξο από πρώτη όψη, αν σκεφτεί κανείς όχι μόνο την πλούσια προβληματική του και τις γόνιμες προοπτικές που αυτή ανοίγει, αλλά και τη συσπείρωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών γύρω από τις ιδέες και τις μεθόδους του, τη δημιουργία, δηλαδή, του «κινήματος Freinet», που εξακολουθεί και σήμερα να έχει μια έντονη παρουσία στη γαλλική εκπαιδευτική πραγματικότητα¹⁰.

Η άνιση επίδραση του έργου του Freinet στο επίπεδο της πράξης και στο επίπεδο της παιδαγωγικής θεωρίας παραπέμπει στη διάκριση (και στα κοινωνικά θέματα αυτής της διάκρισης) ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και στη γνώση που στηρίζεται στην εμπειρία ή στην «άστοχη», όπως «επεικέστατα» τη χαρακτηρίζει ο Ε. Παπανούτσος, «αντιδιαστολή ανάμεσα σε λαμπρούς πρακτικούς δασκάλους και επιστήμονες περιωπής»¹¹.

Άνθρωπος της πράξης, δάσκαλος σ' ένα μικρό σχολείο της γαλλικής επαρχίας αμέσως μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, ο C. Freinet ανακαλύπτει με «τη νοημοσύνη της καρδιάς»¹² λύσεις ριζοσπαστικές και αποτελεσματικές, προσπαθώντας να αντιμετωπίσει την αθλιότητα των υλικών συνθηκών και τον αναχρονισμό των παιδαγωγικών μεθόδων. Το έργο του, όμως, δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά καρπός μιας πολύχρονης εμπειρίας· προβάλλει ταυτόχρονα μια παιδαγωγική θεωρία ανοιχτή σε αναδιατυπώσεις, προϊόν μιας σκέψης ευαίσθητης στα μηνύματα και στις ιδέες της εποχής.

Η επεξεργασία μιας παιδαγωγικής προσαρμοσμένης στα χαρακτηριστικά των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων αποτελεί το βασικό μέλημα του Freinet¹³. Μια τέτοια παιδαγωγική προϋποθέτει διαφορετική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και όχι απλώς κάποιες υλικές παροχές¹⁴.

Στο επίκεντρο της παιδαγωγικής του C. Freinet βρίσκεται η εργασία, αρχή η οποία αντανάκλα τις ιδεολογικές του πεποιθήσεις, συμπυκνώνει την ψυχολογική του ερμηνεία για τη μάθηση και την ανάπτυξη και πραγματώνεται στη μέθοδο του σχολικού τυπογραφείου. Εξετάζοντας αυτές τις παραμέτρους του ζητήματος, θα προσπαθήσουμε να ανασυνθέσουμε ορισμένες από τις κατευθυντήριες γραμμές της παιδαγωγικής σκέψης του C. Freinet.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης

Η παιδαγωγική «στράτευση» του C. Freinet, ο αγώνας του για την αλλαγή του σχολείου, δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από την πολιτική και ιδεολογική του στράτευση, τον αγώνα του για την αλλαγή της κοινωνίας. Η βαθιά του πίστη στο σοσιαλισμό και το όραμα μιας λαϊκής κοινο-



νίας διαμορφώνουν το πρίσμα, μέσα από το οποίο εξετάζει τα εκπαιδευτικά πράγματα που διαποτίζουν την παιδαγωγική του θεωρία.

Η εκπαίδευση –και γενικότερα η αγωγή– είναι για τον C. Freinet μια διαδικασία κατ' εξοχήν κοινωνική και όχι απλώς μια διατομική υπόθεση, αποκλειστικό προϊόν ψυχολογικών διεργασιών· οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, διαφορετικοί σε κάθε ιστορική περίοδο, προσαρμόζονται πάντα στο ισχύον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα και επιτελούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες. Χαρακτηρίζει, λοιπόν, ως «αντιεπιστημονική» τη στάση εκείνων που προσπαθούν αφύσικα να απομονώσουν ένα κοινωνικό γεγονός, τόσο σύνθετο όσο η εκπαίδευση, από όλους τους εξωσχολικούς παράγοντες που καθορίζουν τις μεθόδους της και ρυθμίζουν την εξέλιξή της¹⁵.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο C. Freinet δεν περιορίζεται σε μιαν αόριστη αναφορά στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης· επιχειρεί –έστω και με γενικό ή ευθύγραμμο τρόπο– να εντοπίσει τους ιστορικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που καθορίζουν το περιεχόμενο, την οργάνωση και τις μεθόδους μετάδοσης της σχολικής γνώσης, τις πλευρές εκείνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θεωρούνται ως «ουδέτερες», απαλλαγμένες από (ή ελάχιστα υποκείμενες σε) κοινωνικούς προσδιορισμούς.

Η κοινωνία, όμως, δεν ορίζεται ως ένα αδιαφοροποίητο, ομοιογενές σύνολο α-

τόμων ή δυνάμεων που συνεργάζονται αρμονικά για την προώθηση του «κοινού καλού»· αποτελείται από τάξεις ανταγωνιστικές με αντιτιθέμενα συμφέροντα που συγκρούονται για τη διατήρηση ή τη διεκδίκηση της κυριαρχίας τους. Το σχολείο, συνεπώς, δεν είναι μια ζώνη προστατευμένη και ουδέτερη, αλλά «αντανάκλα» τη μόνιμη αντίθεση των κοινωνικών τάξεων στην αναζήτηση μιας νέας ισορροπίας¹⁶. Αυτή η νέα ισορροπία δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με την κυριαρχία του προλεταριάτου, εξέλιξη νομοτελειακή κατά τον Freinet, και την οικοδόμηση της λαϊκής κοινωνίας, αναγκαία προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του λαϊκού σχολείου.

Ο στόχος, επομένως, δεν είναι η προσαρμογή του παιδιού στην κοινωνία μέσα από ένα νέο (καλύτερο) σχολείο, αλλά η ανατροπή της ίδιας της αστικής κοινωνίας και, συνεπώς, η αντικατάσταση του καπιταλιστικού από το λαϊκό σχολείο. Όμως μέχρι την πραγματοποίηση αυτού του οράματος, η παιδεία μπορεί να κάνει βήματα προσαρμογής «στον καινούργιο κόσμο που γεννιέται»¹⁷.

Σε μια τέτοια κατεύθυνση στρέφει ο C. Freinet τις προσπάθειές του, συμβάλλοντας στην επεξεργασία μιας λαϊκής παιδαγωγικής. Γι' αυτό, παρόλο που η μελλοντική αλλαγή αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς, το έργο του δεν περιορίζεται στη διατύπωση αρχών ή στην περιγραφή ενός παιδαγωγικού ιδεώδους. Πρόκειται, κυρίως, για μια έμπρακτη απάντηση στα εκπαιδευτικά προβλήματα της εποχής

του, απάντηση η οποία παίρνει υπόψη τους καταναγκασμούς του παρόντος και του βάρους του παρελθόντος.

Ο επαναστατικός ενθουσιασμός και η βεβαιότητα της σοσιαλιστικής προοπτικής ηχούν σήμερα παρωχημένα και ουτοπικά. Τα κείμενα του C. Freinet, όμως, παραμένουν ενδιαφέροντα και επίκαιρα, γιατί τα προβλήματα που προσπαθεί να αντιμετωπίσει, δηλαδή η αναποτελεσματικότητα και η αποτυχία των μεθόδων του παραδοσιακού σχολείου, εξακολουθούν και σήμερα να εμφανίζονται ως θεμελιώδη εκπαιδευτικά προβλήματα¹⁸.

Τα δεδομένα, βέβαια, οι συγκεκριμένες εκφάνσεις και η σημασία των προβλημάτων αλλάζουν. Ο όρος «παραδοσιακό σχολείο» δεν είναι σαφώς τοποθετημένος στο χρόνο, αντίθετα καλύπτει μια μεγάλη περίοδο με ρευστά όρια και, συνεπώς, παραπέμπει σε διαφορετικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες. Κάνοντας, όμως, αφαίρεση των ιστορικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων μπορεί κανείς να προσδιορίσει ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής εκπαίδευσης: έμφαση στις πνευματικές δραστηριότητες και το θεωρητικό χαρακτήρα των γνώσεων, ορθολογική οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας σε αναλυτικά προγράμματα (μαθήματα αυστηρά οροθετημένα, κατάτμηση της ύλης και λεπτομερής καθορισμός της χρονικής κατανομής της, με βάση την αρχή από το απλό προς το σύνθετο), παιδαγωγική στηριγμένη στο λόγο, στην αυθεντία του δασκάλου και στην «ιερότητα» της γνώσης των σχολικών εγχειριδίων.

Σ' αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά αναφέρεται ο C. Freinet όταν κάνει λόγο για «σχολαστικισμό», όρος ο οποίος εμφανίζεται στο έργο του ταυτόσημος με τη στασιμότητα, τη ρουτίνα, την αδράνεια. Έκφραση του οπισθοδρομισμού και της ακαμψίας της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ο σχολαστικισμός, κατά το Freinet, ταυτίζει τη μάθηση με μια μονόδρομη διαδικασία συσσώρευσης πληροφοριών, συντηρεί και αναπαράγει μια δογματική στάση απέναντι στη γνώση των εγχειριδίων, γνώση στατική και συνδέεται μ' ένα σύνολο μεθόδων, πρακτικών και ασκήσεων τυπικά και αποκλειστικά σχολικών (ό,τι ονομάζουμε διδασκισμός)¹⁹.

Γενεσιουργός αιτία των δυσλειτουργιών και της αποτυχίας του παραδοσιακού σχολείου είναι, υποστηρίζει ο C. Freinet, η απομόνωσή του από την πραγματικότητα –απομόνωση που εγγράφεται και στο χώρο– και η έλλειψη σύνδεσής του με τη ζωή. Δύο είναι οι βασικές όψεις του προβλήματος: η απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή του παιδιού και η αντίθεση ανάμεσα στο σχολείο και την εποχή του, τις κοινωνικές συνθήκες του παρόντος.

Ο Freinet, βέβαια, δεν είναι ο πρώτος ούτε ο μόνος που επισημαίνει τις αρνητικές συνέπειες της διάστασης ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου και τον κόσμο του παιδιού. Ο «παιδοκεντρισμός», έννοια-κλειδί του ρεύματος της νέας αγωγής, εκφράζει ακριβώς την ανάγκη διαμόρφωσης μιας παιδαγωγικής, με αφετηρία και θεμελιώδη αναφορά την παιδική πραγματικότητα. Εξάλλου, οι ρίζες και τα φιλοσοφικά ερείσματα μιας τέτοιας θεώρησης της παιδικής ηλικίας βρίσκονται ήδη κάποιους αιώνες πριν, στον «Αιμίλιο» του Ρουσώ.

Η ιδιαιτερότητα του Freinet έγκειται στη σύνθεση την οποία επιχειρεί ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό στοιχείο: η ζωή του παιδιού δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά ως πραγμάτωση μιας καθολικής παιδικής φύσης, είναι ταυτόχρονα προϊόν συγκεκριμένων υλικών και κοινωνικών παραγόντων, η παραγνώριση των οποίων δημιουργεί μια ιδεαλιστική και πλασματική εικόνα του Παιδιού (με κεφαλαίο).

Αναζήτηση μιας «παιδαγωγικής της ενότητας»

Το σχολείο –κόσμος κλειστός– αγνοεί την πραγματικότητα του παιδιού, την ανάγκη του για κίνηση και δραστηριότητα, τα ενδιαφέροντά του, τη φυσική του περιέργεια που τροφοδοτείται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Τα ζωντανά αυτά ερωτήματα εξοβελίζονται από το περιεχόμενο διδασκαλίας, αυστηρά και ομοιόμορφα προκαθορισμένο· κατά συνέπεια το παιδί στερείται της δυνατότητας να αναγνωρίσει στοιχεία του εαυτού του στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποκαταστήσει έτσι μια γέφυρα ανάμεσα στην έξω και ενδο-σχολική ζωή του. Παράλληλα, το σχολείο καταδικάζει σε «φυσική και πνευματική ακινησία» υποκαθιστώντας την ελεύθερη παιδική δραστηριότητα «με μια ιδιαιτέρη, εντελώς εγκεφαλική γυμναστική, η οποία, εξάλλου, επιβάλλεται από έναν απολύτως αυταρχικό και καταπιεστικό μηχανισμό»²⁰.

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο –τονίζει ο Freinet– βρίσκεται σε αντίθεση με την εποχή του και τις κοινωνικές απαιτήσεις. Σ' έναν κόσμο που όλο και περισσότερο καθορίζεται από την τεχνική και τις μηχανές, το σχολείο «παρουσιάζει εκατό χρόνια καθυστέρηση με το βερμπαλισμό του, τα εγχειρίδια, τα χειρόγραφα, το τραύλισμα των μαθημάτων του, την αποστήθιση των κειμένων, την καλλιγραφία των μοντέλων του. Όλα αυτά στον αιώνα της αδιαμφισβήτητης βασιλείας της τυπογραφίας, των σταθερών και κινούμενων σχεδίων, των δίσκων, του ραδιοφώνου, την γραφομηχανής, της φωτογραφίας, της

κινηματογραφικής μηχανής, του τηλεφώνου, του αυτοκινήτου, του αεροπλάνου»²¹.

Η καθυστέρηση, όμως, του σχολείου δεν εκφράζεται μόνο σε σχέση με την τεχνολογική πρόοδο αλλά και (κυρίως, κατά το Freinet) σε σχέση με την εξέλιξη των κοινωνικών δυνάμεων. Τοποθετημένος ιδεολογικά στο πλευρό των λαϊκών τάξεων, βαθιά πεισμένος για την οριστική και παγκόσμια επικράτησή τους (η οκτωβριανή επανάσταση σηματοδότη την εποχή του), ο Freinet διαπιστώνει ότι το σχολείο «δεν ανταποκρίνεται πια, ούτε στον τρόπο ζωής ούτε στα ιδανικά ενός προλεταριάτου που συνειδητοποιεί κάθε μέρα και περισσότερο τον ιστορικό και ανθρώπινο ρόλο του»²².

Το περιεχόμενο, οι αξίες, οι στόχοι του σχολείου αντανakλούν την κοულτούρα των αστικών στρωμάτων, τις λειτουργικές ανάγκες των οποίων εξυπηρετούν. Το χάσμα ανάμεσα στις σχολικές νόρμες και τα βιώματα των παιδιών των εργατών και των αγροτών είναι πολύ βαθύ. Επειδή, λοιπόν, η κυριαρχία της αστικής τάξης έχει κλονιστεί, όπως πιστεύει ο Freinet, «η βασιλεία του σχολαστικισμού έχει τελειώσει... Θα πρέπει να υποκατασταθεί από μια παιδεία που αντλεί τα θεμέλιά της μέσα από το λαό, τις ανάγκες του, τις συνθήκες της ζωής του, τον τρόπο που ενεργεί, εργάζεται και σκέπτεται, τις ζωντανές εκείνες πηγές που τροφοδοτούν τη δύναμή του»²³.

Ο όρος, λοιπόν, «ζωή του παιδιού» έχει στο έργο του Freinet συγκεκριμένο ταξικό περιεχόμενο και το σχολείο που αυτός οραματίζεται ρητό κοινωνικό προσορισμό.

Ανεξάρτητα από την ιδεολογική φόρτιση, τη σαφή πολιτική στράτευση ή τη διάψευση των προβλέψεών της, η ανάλυση αυτή φέρνει στο φως ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα, το οποίο θα αποτελέσει, δεκαετίες αργότερα, κεντρικό σημείο της κοινωνιολογικής μελέτης του εκπαιδευτικού θεσμού: την απόσταση (κοινωνική και πολιτισμική) που χωρίζει τα παιδιά των λαϊκών τάξεων από το σχολείο και τις συνέπειές της.

Ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, τα παιδιά, μπαίνοντας στο σχολείο, είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία, σε ορισμένες περιπτώσεις (αυτή των λαϊκών τάξεων), βρίσκονται σε αντίθεση με το περιεχόμενο, τη γλώσσα, την κοουλτούρα του σχολείου. Όπως γράφουν χαρακτηριστικά οι C. Baudelot και R. Establet, «το σχολείο μιλάει διαφορετικά και, κυρίως, μιλάει για διαφορετικά (ξένα) πράγματα»²⁴, γεγονός που διασπά την ενότητα της παιδικής ζωής. Αγνοώντας, όμως, αυτή τη διαφορά και μη δίνοντας τη δυνατότητα να γεφυρωθεί το χάσμα, αναστέλλει ή ακυ-

ρώνει τη μορφωτική του λειτουργία για ένα μεγάλο τμήμα του κοινού του.

Σ' αυτή την πολύ απλή και ταυτόχρονα θεμελιώδη ιδέα της αποκατάστασης της συνέχειας ανάμεσα στη σχολική πραγματικότητα και την παιδική ζωή—ιδιαίτερα στα πρώτα σχολικά στάδια—βρίσκεται, κατά τη γνώμη μας, το κλειδί για τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής κατάλληλης να αναδείξει και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες όλων των μαθητών. Η βασική συνεισφορά του Freinet έγκειται, όπως πολύ σωστά επισημαίνει η Elise Freinet, στην επεξεργασία μιας «παιδαγωγικής της ενότητας», στην προσπάθεια, δηλαδή, για τη δημιουργία «ενός σχολείου ζωντανού, φυσικής συνέχειας της ζωής της οικογένειας, του χωριού, του κοινωνικού περιβάλλοντος»²⁵.

Η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της εργασίας, ενεργού μεθόδου, η οποία οργανώνει, προσανατολίζει και μορφοποιεί την παιδική δραστηριότητα. Η εργασία, όμως, εμφανίζεται ταυτόχρονα ως θεμελιώδης αξία, έννοια η οποία δομεί την παιδαγωγική θεωρία του C. Freinet και διέπει την αντίληψή του, τη «φιλοσοφία» του, για τον κόσμο και τον άνθρωπο.

Το θεωρητικό πλαίσιο

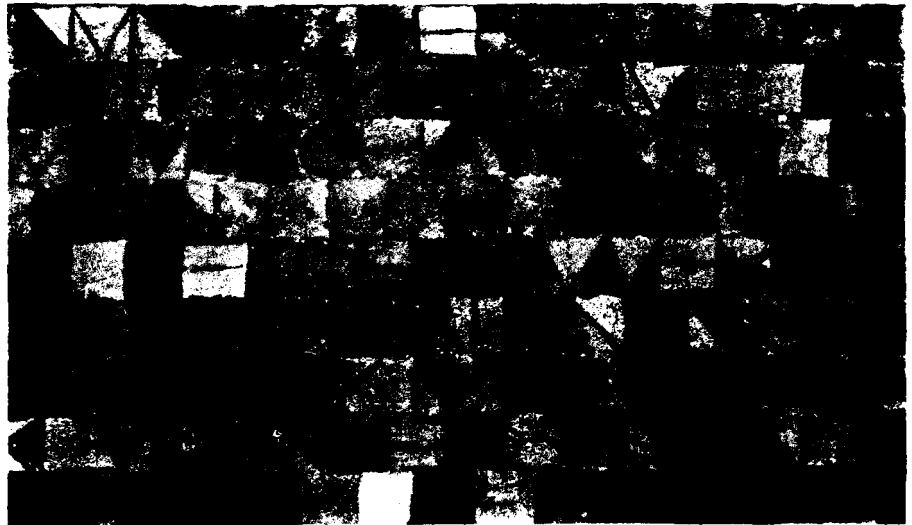
Είναι εύλογο η διαμόρφωση μιας «λαϊκής παιδαγωγικής» να στηρίζεται στο στοιχείο εκείνο που κατ'εξοχήν χαρακτηρίζει την παιδεία (κουλτούρα) των λαϊκών στρωμάτων. Πράγματι, υποστηρίζει ο C. Freinet, «αφού η εργασία βρίσκεται στο κέντρο της ζωής των παιδιών μας, πάνω σ' αυτή θα στηρίζουμε το μορφωτικό μας οικοδόμημα»²⁶.

Όμως, η έννοια της εργασίας στο έργο του C. Freinet είναι ευρύτερη, δεν αφορά αποκλειστικά σε ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες. Αξίζει, λοιπόν, πριν παρουσιαστούν οι καθαρά παιδαγωγικές διαστάσεις της, να διευκρινιστούν οι σημασιολογικές ιδιαιτερότητές της. Η οροθέτηση της σημασίας της, βέβαια, δεν μπορεί παρά να είναι χαλαρή, αφενός εξαιτίας κάποιας αοριστίας του ίδιου του λόγου του C. Freinet²⁷, αφετέρου εξαιτίας της ευρύτητας και της πολυσημίας της έννοιας: εκτός από τον εμφανή κοινωνικό χαρακτήρα, αποδίδεται στην εργασία και μια «φυσική» (βιολογική και ψυχολογική) διάσταση.

Η εργασία είναι για τον Freinet ουσιαστικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης: αντιμετωπίζεται ως καθολική ανθρώπινη ιδιότητα, ως «αναγκαιότητα η οποία εγγράφεται στο ίδιο το σώμα», «παράνοια με φυσική λειτουργία η οποία τείνει να ικανοποιηθεί μέσα από την ίδια την άσκησή της»²⁸. Μέσον, λοιπόν, και ταυτόχρονα αποτέλεσμα, η εργασία δηλώνει τόσο την

ανάγκη για δημιουργία όσο και την ίδια τη δραστηριότητα αλλά και την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης. Προσπερνώντας αυτές τις εννοιολογικές ακροβασίες (εξάλλου η εμμονή σ' αυτές θα ήταν μάλλον μια σχολαστική ενασχόληση), θα περιοριστούμε απλώς να ανασυνθέσουμε σε αδρές γραμμές τη συλλογιστική του Freinet, προβάλλοντας τις σταθερές της.

Η εργασία είναι, λοιπόν, μια «φυσική



ανάγκη» του ανθρώπου, η οποία διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξή του, αφού συντελεί στην ενεργοποίηση και αξιοποίηση δυνάμεων που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση. Για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του G. Piaton, «η αγάπη (του ανθρώπου) για την εργασία είναι—σύμφωνα με το Freinet—ένα θεμελιώδες ψυχολογικό γνώρισμα: είναι μια ουσιαστική παρόρμηση, πηγή δύναμης, η οποία, όπως ακριβώς η λίμπιντο του φροϋδικού μοντέλου, τη σημασία της οποίας ελαχιστοποιεί ή τείνει να υποκαταστήσει, αποτελεί την κινητήρια δύναμη, τη ζωτική ερμηνευτική αρχή κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας»²⁹.

Ταυτόχρονα, όμως, η εργασία είναι έκφραση της ενότητας του ανθρώπινου όντος, γιατί περιλαμβάνει εξίσου τη σκέψη και την πράξη, προϋποθέτει εξίσου τη μυική προσπάθεια και τη λογική, αποδεικνύει τη μόνιμη αλληλεξάρτηση σώματος-πνεύματος. «Η εργασία είναι εκείνη που διυλίζει τη σκέψη, η οποία, με τη σειρά της, αντιδρώντας, επενεργεί στις συνθήκες εργασίας»³⁰.

Τέλος, η εργασία είναι θεμελιώδης κοινωνική δραστηριότητα, ρυθμιστής των ανθρώπινων σχέσεων, προϋπόθεση της οικονομικής και πολιτισμικής ανάπτυξης και πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικής ευμηνείας.

Ορίζοντας τον πολυσύνθετο χαρακτήρα που αποδίδει στην εργασία ο C. Freinet συμπεραίνει ότι «αυτό που υποκινεί και προσανατολίζει τη σκέψη των αν-

θρώπων, αυτό που δικαιώνει την ατομική και κοινωνική τους συμπεριφορά, είναι η εργασία με το σύνθετο και κοινωνικό οργανωμένο χαρακτήρα της, η εργασία, ουσιαστική κινητήρια δύναμη, στοιχείο προόδου και αξιοπρέπειας, σύμβολο ειρήνης και αδελφότητας»³¹.

Οι θέσεις του Freinet για το χαρακτήρα και την αξία της εργασίας συνιστούν ένα θεωρητικό σχήμα, το οποίο στηρίζεται στη «φυσική τάξη των πραγμάτων» και προσπαθεί να αποκαταστήσει την «αληθινή» έννοια της εργασίας, απαλλάσσοντάς την από όλες τις αλλοιώσεις και διαστρεβλώσεις που έχουν επιφέρει εξωγενείς (κοινωνικοί) παράγοντες.

Το πρόβλημα έγκειται στον «αφύσικο», όπως τον χαρακτηρίζει, διαχωρισμό εργασίας και σκέψης, στην «προαιώνια διάκριση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων σε λιγότερο ή περισσότερο ευγενείς» και τις κοινωνικές της συνέπειες. Βασικό στοιχείο της παιδείας (κουλτούρας) μας, η αρχή που δικαιώνει αυτή τη διάκριση και την κάνει να μοιάζει αυτονόητη, είναι «μια φιλοσοφική και σχολαστική πλάνη, γέννημα, εξάλλου, της θρησκευτικής παράδοσης, η οποία διαχωρίζει αυθαίρετα το μαρό σώμα και τις ευτελείς γήινες λειτουργίες του από την ευφυΐα, την ελαφρότητα και την καθαρότητα του πνεύματος»³².

Ο καταναγκασμός, ο μόχθος, η ταλαιπωρία, η αθλιότητα δεν είναι «φυσικά» συνώνυμα της εργασίας, ενδογενή χαρακτηριστικά της: αντίθετα απεικονίζουν τη

διαστροφή που αυτή έχει υποστεί ως αποτέλεσμα της κοινωνικά υποδεέστερης θέσης της³³. Άλλη ένδειξη της αλλοτρίωσης της, ιδιαίτερα χαρακτηριστικό της καπιταλιστικής κοινωνίας, «οι ομοιόμορφες, προεπιλεγμένες κινήσεις, η τυποποίηση της εργασίας... η οποία αγνοεί το πνεύμα, ακρωτηριάζει τη σκέψη και, κατά συνέπεια, καταστρέφει τη μορφωτική αξία της εργασίας»³⁴.

Αυτήν ακριβώς τη μορφωτική αξία προασπίζει ο C. Freinet και προσπαθεί να καταδείξει, αμφισβητώντας τη μονόπλευρη θεώρηση της εργασίας και τη συρρίκνωσή της σ' ένα «χονδροειδή υλισμό» ή έναν «υποδουλωτικό χειροτεχνισμό». Προβάλλει, λοιπόν, την αντίληψη ότι «η εργασία είναι ένα όλο», σύνθεση πνευματικής και χειρωνακτικής δραστηριότητας και δηλώνει κατηγορηματικά ότι «η σκέψη γεννιέται από την εργασία» σε μια αργή, συνεχή και αδιάσπαστη διαδικασία. Επαναπροσδιορίζοντας, έτσι, τη σημασία της, ο Freinet αναδεικνύει την εργασία σε θεμελιώδη πολιτισμική συνιστώσα, η οποία αντικαθιστά το Λόγο και εμφανίζεται ως «ενεργό στοιχείο ενός νέου ανθρωπισμού»³⁵.

Πεπεισμένος ότι πρόκειται για ιστορική αναγκαιότητα –πεποίθηση που εκφράζει επίσης έναν έντονο βολонταρισμό– διακηρύσσει ότι η ανατροπή των κυρίαρχων αξιών και κοινωνικών ιεραρχιών πρέπει να αρχίσει από το σχολείο. Σε μια τέτοια κατεύθυνση στρέφει τις προσπάθειές του, υλοποιώντας την «παιδεία μέσω της εργασίας». Είναι χαρακτηριστικό ότι ορίζει την παιδαγωγική ως «επιστήμη της (δια)μόρφωσης των εργαζόμενων με τη διπλή του ιδιότητα ως εργαζόμενου και ως ανθρώπου», θεωρώντας καθολικότερη την έννοια «εργαζόμενος»³⁶.

Πριν ολοκληρώσουμε τη σκιαγράφηση των θεωρητικών αρχών που κατευθύνουν την παιδαγωγική του, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το μοντέλο εργασίας, το οποίο υπερασπίζεται, είναι ένα προβιομηχανικό μοντέλο³⁷. Τα σημεία αναφοράς είναι η δραστηριότητα του αγρότη ή του τεχνίτη, εργασία αυτόνομη, που χαρακτηρίζεται από προσωπικό έλεγχο μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας, από ποικιλία και συνθετικότητα.

Η θέση αυτή του C. Freinet, προφανώς, αντικατοπτρίζει την άρνηση της αλλοτριωμένης εργασίας. Αφήνει, όμως, παράλληλα να διαφανεί μια από τις αντιφάσεις που διέπουν το έργο του: η τάλαντευση ανάμεσα στο φυσικό και το μοντέρνο (τη νεωτερικότητα), ή –καλύτερα– η προσπάθεια συγκερασμού τους. Στα κείμενά του συνυπάρχουν η αναγνώριση της αξίας της τεχνολογικής προόδου (χωρίς ακραίους ενθουσιασμούς, είναι αλήθεια) και το ιδανικό μιας πρωτόγονης απλότητας.

Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η αντίθεση αυτή εκφράζει τη δυσχέρεια (όχι μόνο του Freinet) να συλλάβει καθαρά μια γενικότερη κοινωνική αλλαγή που συντελείται ως συνέπεια της τεχνολογικής εξέλιξης: η εργασία ως κεντρική έννοια στις σχέσεις του ανθρώπου με τον κόσμο τείνει να αντικατασταθεί από την τεχνική³⁸. Πάντως, αν η υπεράσπιση της εργασίας ως αυτόνομης και ολοκληρωμένης δραστηριότητας είναι ως ένα βαθμό απόρροια της αβεβαιότητας που προκαλεί μια τέτοια αλλαγή, αντανακλά σίγουρα την εμπειρία του Freinet, δασκάλου σε επαρχιακό σχολείο, και τη στενή του σχέση με τους αγρότες και τους τεχνίτες του χωριού.

Η παιδαγωγική διάσταση της εργασίας

Ο Freinet τοποθετεί το παιδαγωγικό του έργο στο χώρο της Νέας Αγωγής και το παρουσιάζει ως συμβολή στη συνέχιση και την ολοκλήρωση της «παιδαγωγικής επανάστασης που έχει αρχίσει». Ταυτόχρονα, όμως, οροθετεί την ιδιαιτερότητά του κυρίως απέναντι σε δύο τάσεις του πολύμορφου αυτού ρεύματος:

- α) εκείνες που αποδίδουν στο παιχνίδι καθοριστικό ρόλο και
- β) τις διάφορες εκδοχές του σχολείου εργασίας.

α) Εργασία-παιχνίδι

Μια παιδαγωγική μέθοδος στηριγμένη στην εργασία βρίσκεται σε αντίθεση με την ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη (σχεδόν αυταπόδεικτη αλήθεια, τόσο για τον κοινό νοο, όσο και για την ψυχολογική προσέγγιση) ότι το παιχνίδι είναι η κατ' εξοχήν παιδική δραστηριότητα και ότι η παιδική ηλικία δηλώνει κυρίως ένα χρόνο χαλαρό, απαλλαγμένο από εργασιακούς καταναγκασμούς. Ο σεβασμός, λοιπόν, της παιδικής φύσης –υποστηρίζουν ψυχολόγοι και παιδαγωγοί– επιβάλλει την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως πρωταρχικού παιδαγωγικού μέσου.

Ο Freinet αντιτίθεται σε μια τέτοια αντίληψη, παρόλο που θεωρεί την παιδική φύση και ψυχολογία ως θεμελιώδη σημεία αναφοράς για την παιδαγωγική. Στο έργο του η κατηγορία «φυσικός» (είτε αποδίδεται σε χαρακτηριστικά της παιδικής ύπαρξης: τάσεις, ανάγκες, ενδιαφέροντα, είτε γενικότερα σε στοιχεία της ανθρώπινης ζωής) επέχει θέση θεοποιημένης ερμηνευτικής ή νομιμοποιητικής αρχής για την παιδαγωγική του.

Η διαφοροποίησή του –σε σχέση με τους υποστηρικτές του παιχνιδιού– έγκειται στον προσδιορισμό της «παιδικής φύσης». Υπερασπίζεται, λοιπόν, την αιρετι-

κή θέση ότι «το παιδί νιώθει μόνο τη φυσική ανάγκη για δουλειά και όχι για παιχνίδι». Πρόκειται για μια «οργανική αναγκαιότητα» να διοχετεύσει το τεράστιο απόθεμα ενέργειας που διαθέτει σε μια δραστηριότητα με σαφή στόχο, η οποία να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητές του, στη φυσική του τάση να βιώσει και να αποδείξει τη δύναμή του, υπερβαίνοντας ακόμη και τον ίδιο του εαυτό του ή τους άλλους και κυριαρχώντας στο περιβάλλον⁴⁰. Μη βρίσκοντας, όμως, διέξοδο στην εργασία –η άγνοια και οι περιορισμοί των ενηλίκων του στερούν μια τέτοια δυνατότητα– καταφεύγει σ' ένα υποκατάστατο, το παιχνίδι, το οποίο δεν είναι τίποτε άλλο παρά ενέργεια άσκοπη και σπαταλημένη, μια δραστηριότητα που έχασε τον αληθινό λόγο ύπαρξης.

Δεν είναι στις προθέσεις αυτού του κειμένου να επιμείνει στις ασάφειες ή τις αντιφάσεις⁴¹ του ψυχολογικού σχήματος που προτείνει ο Freinet. Πρέπει, απλώς, να επισημάνουμε ότι η επιχειρηματολογία του συνίσταται σ' έναν επαναπροσδιορισμό των εννοιών και, κυρίως, στην άρση της «παράνοησης που υπάρχει σχετικά με την έννοια «παιχνίδι». Η παράνοηση αυτή συνδέεται, κατά τον Freinet, με τη διαστρέβλωση της έννοιας «εργασία», την ταύτισή της, δηλαδή, με το μόχθο και τον καταναγκασμό, γεγονός που τοποθετεί το παιχνίδι στον αντίποδά της ως συνώνυμο της ανάπαυσης, της διασκέδασης, της ελεύθερης δραστηριότητας.

Τελικά, η αξία που αποδίδεται στο παιχνίδι στηρίζεται στην ευφορία και την ευχαρίστηση που αυτό προκαλεί. Όμως, αντικρούει ο Freinet, καμιά άλλη δραστηριότητα, εκτός από την εργασία με την πραγματική της έννοια, δεν μπορεί να προξενήσει ικανοποίηση τόσο βαθιά όσο εκείνη η οποία, προϊόν επίμονης προσπάθειας, συνοδεύει την επιβολή του ατόμου πάνω στον ίδιο του τον εαυτό και το φυσικό περιβάλλον.

Επιστέγασμα αυτής της ανάλυσης είναι η σύζευξη των δύο αντιθετικών εννοιών, η «εργασία-παιχνίδι», ιδανική δραστηριότητα, κατά τον Freinet, η οποία ανταποκρίνεται απόλυτα στη «φυσική ανάγκη του παιδιού για δουλειά».

β) Το «σύγχρονο σχολείο» και το «σχολείο εργασίας»

Η γενικά θετική τοποθέτηση του Freinet απέναντι στις απόπειρες υλοποίησης του σχολείου εργασίας συνοδεύεται από μια κριτική στάση, άλλοτε πιο έντονη (στην περίπτωση των Kerscheneister και Gaudig), άλλοτε πιο ήπια (στην περίπτωση του «ενεργού σχολείου» του A. Ferrière ή των «νέων σχολείων» του Αμβούργου)⁴². Οι απόπειρες αυτές είναι, κατά τη γνώμη του, θετικά αλλά ελλιπή βήματα:

είτε πρόκειται για απλή εισαγωγή χειρωνακτικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα είτε για ουσιαστικότερη αναδιάρθρωση, «οι προσπάθειες αυτές δεν μεταβάλλουν πραγματικά το πνεύμα του παραδοσιακού σχολείου».

Αντίθετα το σοβιετικό σχολείο αντιπροσωπεύει για τον Freinet, σ' ένα αρχικό τουλάχιστον στάδιο, τη ριζοσπαστική εκπαιδευτική αλλαγή μέσω της εργασίας την οποία και ο ίδιος επιδιώκει. Πάντως, παρά την εμφανή συνάφεια της θεωρίας του με τη λεγόμενη «σοσιαλιστική παιδαγωγική», η ανεπιφύλακτη τοποθέτησή του ανάμεσα στους σοσιαλιστές παιδαγωγούς δεν είναι αυτονόητη.

Καταρχήν, ο ίδιος δηλώνει έμμεσα την απογοήτευσή του από το σοβιετικό μοντέλο, καταδικάζοντας μια στενά «εργατιστική» αντίληψη της παιδείας μέσω της εργασίας που δίνει έμφαση στις χειρωνακτικές δραστηριότητες⁴³. Το πρόβλημα, όμως, έγκειται κυρίως στη διαφορετική αντίληψη για τη σχέση του σχολείου με το χώρο της παραγωγής. Στο πλαίσιο μιας σοσιαλιστικής παιδαγωγικής, η εργασία έχει σαφή παραγωγικό χαρακτήρα: η μορφωτική της λειτουργία επιτελείται ακριβώς μέσω της σύνδεσης του σχολείου με τους χώρους δουλειάς.

Το «σύγχρονο σχολείο» του C. Freinet δεν μπορεί να θεωρηθεί, σε καμιά περίπτωση, βιομηχανικό σχολείο· είναι βέβαια «ένα εργαστήριο δουλειάς συνδεδεμένο με τη ζωή του περιβάλλοντος», διατηρεί όμως ένα σαφή σχολικό (μη παραγωγικό) χαρακτήρα⁴⁴. Έχει ως στόχο να προετοιμάσει το παιδί «για τον αυριανό ανθρώπινο ρόλο του, που δεν είναι άλλος από εκείνου του δραστήριου εργαζόμενου», κρίνει όμως «υπερβολικά πρόωρο» να αντιμετωπίσει την παιδική δραστηριότητα μέσα από ένα άμεσα χρησιμοθηρικό πρίσμα⁴⁵.

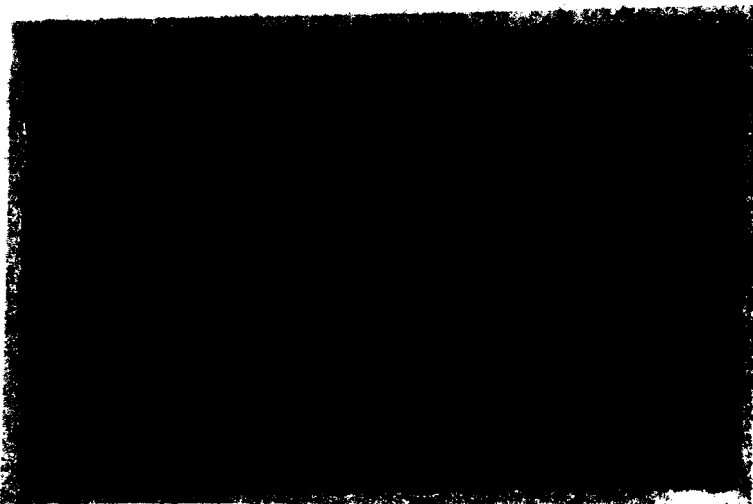
Δεν πρόκειται, εξάλλου, ούτε για χώρο τεχνικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο Freinet καταδικάζει τόσο τη μονόπλευρη και στεία έμφαση στις χειρωνακτικές δραστηριότητες όσο και την εργασία-παράρτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη δημιουργία, δηλαδή, ανεξάρτητων εργαστηρίων δίπλα στις παραδοσιακές σχολικές αίθουσες. Και στις δύο περιπτώσεις νομιμοποιούνται και ενισχύονται η «αφύσικη» διάκριση πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας και οι κοινωνικές της συνέπειες⁴⁶.

Ο ίδιος δεν αντιπαραθέτει την εργασία στις πνευματικές δραστηριότητες, ούτε τη θεωρεί υποκατάστατό τους. Αντίθετα, την παρουσιάζει ως θεμελιώδη αξία, βασική συνιστώσα της σχολικής παιδείας, αλλά και ως παιδαγωγική μέθοδο, η οποία αντανάκλα και ταυτόχρονα ενδυναμώνει την ενότητα σκέψης και πράξης του παιδιού. «Η εργασία είναι η μεγάλη αρχή,

ο κινητήρας και η φιλοσοφία της λαϊκής παιδαγωγικής, η δραστηριότητα απ' όπου θα πηγάζει κάθε γνώση»⁴⁷.

Προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά της σχολικής εργασίας

Τα κριτήρια, με βάση τα οποία θα πρέπει να ορίζεται η μαθητική δραστηριότητα, κατά τον Freinet, απορρέουν από το α-



ξίωμα ότι η πραγματική εργασία πηγάζει από (και ικανοποιεί) μια φυσική ανάγκη του ατόμου και, κατά συνέπεια, είναι αποτέλεσμα μιας βαθιάς επιθυμίας. Πρώτη, λοιπόν, προϋπόθεση είναι αυτή της ελευθερίας επιλογής: «δώστε στα παιδιά την ελευθερία να επιλέξουν την εργασία τους, να αποφασίσουν για την ώρα και το ρυθμό αυτής της εργασίας και όλα θα έρχονται αλλάξει»⁴⁸.

Στο παραδοσιακό σχολείο αυτό που ονομάζεται εργασία είναι, στην ουσία, κατανγκασμός, υποχρέωση, επιβολή «σχολαστικών δραστηριοτήτων», που καμιά σχέση δεν έχουν με τις ανάγκες του παιδιού. Μ' αυτό τον τρόπο το σχολείο συμβάλλει στη διαστρέβλωση της έννοιας «εργασία», την απογυμνώνει από οποιαδήποτε ζωντανά στοιχεία και τη μετατρέπει σε στεία δραστηριότητα. Όταν, όμως, η εργασία είναι καρπός προσωπικής επιλογής, τότε υπακούει σ' ένα ισχυρό εσωτερικό παράγοντα, το ενδιαφέρον, γεγονός που επιτρέπει την πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού που διαθέτουν σε λανθάνουσα κατάσταση όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Κατά τον C. Freinet, εκείνο που πραγματικά διακρίνει το ενεργό από το παραδοσιακό σχολείο είναι ακριβώς η παρουσία αυτού του ισχυρού εσωτερικού κινητήρα και λιγότερο η ενεργός δραστηριότητα του παιδιού καθ' εαυτή⁴⁹.

Η δεύτερη προϋπόθεση, αλληλένδετη με την προηγούμενη, είναι η σαφής επίγνωση του σκοπού της εργασίας, η ρητή αιτιολόγησή της: «σε κανένα δεν αρέσει

να μην έχει κάποια αποτελεσματικότητα, να ενεργεί σαν ρομπότ, να εκτελεί, δηλαδή, πράξεις χωρίς σκοπό και να υπακούει σε σκέψεις που υπαγορεύονται από μηχανισμούς στους οποίους δεν συμμετέχει»⁵⁰.

Ο Freinet παραλληλίζει με την αλλοτριωμένη βιομηχανική εργασία τις τυποποιημένες, ομοιομορφες, συμβατικές δραστηριότητες, τις οποίες επιβάλλει η σχολαστική εκπαίδευση. Η αποτυχία της, όμως, δεν οφείλεται μόνο στον απογυμνωμένο από κάθε δημιουργική δραστηριότητα χαρακτήρα της, αλλά επίσης και στην απουσία οποιασδήποτε πειστικής αιτιολόγησης της αναγκαιότητας των καθηκόντων που επιβάλλει.

Στη φυσική και απόλυτα θεμιτή απορία του παιδιού «σε τι χρησιμεύουν όλ' αυτά» το σχολείο απαντά μ' ένα κατηγορηματικό «πρέπει», το οποίο εμφανίζεται ως αδιαμφισβήτητη νομιμοποιητική αρχή. Μ' αυτό τον τρόπο, όμως, το ενδιαφέρον νεκρώνεται και η σχολική εργασία μετατρέπεται σε μηχανική και στεία δραστηριότητα.

Αντίθετα, όταν ο στόχος της εργασίας είναι σαφής (και επιθυμητός φυσικά), τα κίνητρα είναι πολύ ισχυρά και η προσωπική επένδυση μεγάλη. Η προοπτική ενός συγκεκριμένου, απτού αποτελέσματος, στο οποίο το παιδί αναγνωρίζει ένα κομμάτι του εαυτού του, λειτουργεί ως έναυσμα για να καταβάλει έντονη προσπάθεια και να ολοκληρώσει, με συστηματικό και αυστηρό τρόπο, μια εργασία (την εκτύπωση της σχολικής εφημερίδας, τη συλλογή

στοιχείων στη βιβλιοθήκη, την προετοιμασία μιας γιορτής, την κατασκευή ενός αντικειμένου κ.λπ.). Το έργο του C. Freinet προσφέρει πλήθος αποδείξεων⁵¹. Αξίζει να αναφερθεί ενδεικτικά ότι η επιτυχία της μεθόδου του για την εκμάθηση της γραφής στηρίζεται, κατά μεγάλο μέρος, στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές της αναγκαιότητας του γραπτού λόγου⁵².

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση της δυνατότητας επιτυχίας όλων των μαθητών: όπως το διατυπώνει ο Freinet: «κάνετε πάντα τα παιδιά σας να πετυχαίνουν»⁵³. Η επιταγή αυτή μοιάζει αυτονόγητη ως ιδεώδης επιδίωξη και ταυτόχρονα παράδοση ως ρεαλιστικός προσανατολισμός, αφού θεωρείται δεδομένο, σχεδόν φυσικό, κάποιοι (πολλοί) να αποτυγχάνουν στο σχολείο.

Η πρακτική εργασία, υποστηρίζει ο Freinet, ανταποκρίνεται ιδιαίτερα στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών εκείνων που συνήθως «αποτυγχάνουν», για τα οποία «είναι ξένη η πνευματική δραστηριότητα, όπως την αντιλαμβάνεται και την επιβάλλει το σχολείο». Η ελεύθερη εργασία εμφανίζεται ως ο βασικός σύνδεσμος ανάμεσα στη σχολική δραστηριότητα και το κοινωνικό τους περιβάλλον (χρειάζεται να υπενθυμίσουμε ότι πρόκειται για στρώματα που συνδέονται με τη χειρωνακτική εργασία;) και, συνεπώς, ως επιβεβλημένο σημείο εκκίνησης για μια παιδαγωγική γόνιμη και ταυτόχρονα αναγκαία δίοδο για την πρόσβαση στην παιδεία (κουλτούρα) του σχολείου.

Η προκλητική θέση του Freinet ότι «η τεχνική του παραδοσιακού σχολείου βασίζεται στην αποτυχία»⁵⁴ δεν στερείται ερεισμάτων. Η μαθητική δραστηριότητα κρίνεται σε σχέση με τη μοναδική και άκαμπτη νόρμα της «σχολικής επιτυχίας», έτσι ώστε οι διαφορετικές εκδοχές εκλαμβάνονται ως αποκλίσεις και συνεπώς ως μορφές αποτυχίας. Ο Freinet επισημαίνει, σε αντίθεση με τις επίσημες διακηρύξεις και επιδιώξεις, ότι οι αρνητικές κρίσεις του σχολείου, οι κακοί βαθμοί, οι κυρώσεις, λειτουργούν ανασταλτικά στη μορφωτική διαδικασία, γιατί καταστρέφουν με τις πολλαπλές απογοητεύσεις το μαθητικό ενδιαφέρον.

Η θέση αυτή είναι σήμερα επιστημονικά τεκμηριωμένη: το σχολείο, όμως, εξακολουθεί να αντισταθίζει στις απόπειρες υλοποίησης μιας «παιδαγωγικής της επιτυχίας»⁵⁵. Η ισχυρή αυτή αντίσταση δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στις αδράνεις του σχολικού θεσμού. Έχει κοινωνικές αιτίες και συνδέεται με τις αρχές που θεμελιώνουν και δομούν το σύστημα σκέψης της κοινωνίας μας.

Δεν αρκεί, λοιπόν, να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν ικανοποιητική επίδοση, χρειάζεται μια βαθιά αλλαγή της εκπαιδευτι-

κής διαδικασίας. Ο Freinet τείνει σε μια τέτοια αλλαγή, τοποθετώντας στο κέντρο του σχολείου του την εργασία, έκφραση της «ψηλαφητής εμπειρίας». Η διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης της προσωπικότητας κάθε άλλο παρά ευθύγραμμη ή προδιαγεγραμμένη μπορεί να θεωρηθεί. Ο Freinet την παρομοιάζει με την αβέβαιη πορεία κάποιου που προχωρεί ψηλαφώντας, και μέσα από την ίδια του την εμπειρία, με πεισχυρίσματα και επανορθώσεις, κατακτά, έστω και προσωρινά, τη βεβαιότητα.

Έτσι και ο μαθητής ο προσανατολισμένος σε μια δραστηριότητα με συγκεκριμένο σκοπό αναζητεί τον κατάλληλο δρόμο, αντιμετωπίζει εμπόδια, επιλέγει τη λύση που φαίνεται σωστή, δοκιμάζει, αναθεωρεί ίσως προηγούμενες αποφάσεις, προσαρμόζεται διαρκώς στα νέα δεδομένα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια δυναμική διαδικασία γόνιμης αναζήτησης της γνώσης, η οποία ανοίγει δρόμους μη προβλέψιμους και καταργεί την «αποτυχία», όχι τόσο ως έννοια αλλά κυρίως ως καταδικαστική σχολική ετυμηγορία. Αυτό που συνήθως χαρακτηρίζουμε «λάθος» ή «αποτυχία» αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης ως ερέθισμα για προβληματισμό και λειτουργεί ως έναυσμα για αποτελεσματικότερη δράση.

Τονίζοντας τον ανοιχτό χαρακτήρα της μεθόδου του⁵⁶, ο Freinet τη διαχωρίζει όχι μόνο από τις παραδοσιακές σχολαστικές μεθόδους αλλά και από ορισμένες νέες παιδαγωγικές. Παρά τα αναμφίβολα θετικά τους στοιχεία, τόσο η μέθοδος των «κέντρων ενδιαφέροντος» του O. Decroly όσο και η «επιστημονική παιδαγωγική» της M. Montessori, υπερβολικά συστηματικές, κατά το Freinet, κρύβουν τον κίνδυνο τυποποίησης της σχολικής εργασίας και, συνεπώς, αποδυνάμωσης της ζωντανής μαθησιακής διαδικασίας⁵⁷.

Το σχολικό τυπογραφείο

Η μέθοδος του σχολικού τυπογραφείου εκπληρώνει τις παραπάνω προϋποθέσεις και αποκαθιστά την ενότητα σκέψης και πράξης αλλά και ζωής του παιδιού. Παρόλο που ο Freinet δεν είναι ο εφευρέτης του σχολικού τυπογραφείου, το όνομά του ταυτίστηκε σχεδόν μ' αυτή τη μέθοδο, γιατί την ανέδειξε σ' ένα εξαιρετικά γόνιμο παιδαγωγικό εργαλείο. Μη μπορώντας να επεκταθούμε σε μια αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου, θα περιοριστούμε σε μια σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών της, παραπέμποντας, ταυτόχρονα, στα ίδια τα έργα του Freinet⁵⁸.

Η λειτουργία του σχολικού τυπογραφείου συνοδεύεται από την ίδρυση ενός δικτύου διασχολικής αλληλογραφίας. Το τυπωμένο κείμενο δεν είναι αυτοσκοπός,

αλλά έχει συγκεκριμένους αποδέκτες, τους μακρινούς συμμαθητές, τους οποίους ενημερώνει για την καθημερινότητα αλλά και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής και κοινωνικής ζωής. Η λειτουργικότητά του δημιουργεί ισχυρά κίνητρα στους μικρούς μαθητές-τυπογράφους για ενεργητική συμμετοχή στη σχολική δραστηριότητα.

Το κείμενο του τυπογραφείου αποτελεί το κέντρο εργασίας αλλά και ζωής της τάξης. Η βασική πρωτοτυπία έγκειται στον «ελεύθερο» χαρακτήρα των κειμένων: δημιουργήματα των παιδιών (χωρίς θεματικό ή άλλο περιορισμό) εκφράζουν τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τα ερωτήματα, με δυο λόγια, συμπυκνώνουν την ίδια τη ζωή τους. Γραμμένα στο σπίτι, τα κείμενα διαβάζονται στην τάξη και το σύνολο των μαθητών αποφασίζει πιο αξίζει να τυπωθεί. Η σύνθεση, η διόρθωση και η εκτύπωση του κειμένου –πρωτότυπες και γόνιμες μορφές γλωσσικής διδασκαλίας– είναι προϊόντα ομαδικής εργασίας.

Παράλληλα, όμως, το περιεχόμενο του τυπωμένου κειμένου (αλλά και όσων δεν επιλέγουν τελικά) προσφέρει ένα αριθμό θεμάτων για μελέτη, με βάση τα οποία καθορίζονται τόσο οι άξονες της συλλογικής δραστηριότητας της τάξης, όσο και η ατομική εργασία του καθενός. Η μελέτη των θεμάτων αυτών ενεργοποιεί και συνδέει γνώσεις αυστηρά διαχωρισμένες, με βάση τις παραδοσιακές ταξινομήσεις (στοιχεία ιστορίας, γεωγραφίας, μαθηματικών, φυσικής κλπ), ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει συνδυασμό διανοητικών και πρακτικών δραστηριοτήτων⁵⁹.

Το σχολικό τυπογραφείο πλαισιώνεται από τη «βιβλιοθήκη εργασίας», μια πρωτότυπη «αποθήκη υλικών, ντοκουμέντων και γνώσεων λογικά ταξινομημένων», στην οποία το παιδί καταφεύγει για να αναζητήσει απαντήσεις στα ερωτήματά του ή στοιχεία για την ατομική του εργασία⁶⁰.

Μ' αυτό τον τρόπο, το παραδοσιακό σχολείο, που είναι ένα «auditorium-scriptorium» αντικαθίσταται από ένα «εργαστήριο δουλειάς», αντικατάσταση που προϋποθέτει μια εντελώς διαφορετική οργάνωση του χώρου. Η παραδοσιακή αίθουσα μεταβάλλεται σε τόπο προγραμματισμού, απολογισμού και παρουσίωσης των συλλογικών ή ατομικών εργασιών και πλαισιώνεται από εργαστήρια τόσο «χειρωνακτικής εργασίας» όσο και «πνευματικής δραστηριότητας»⁶¹.

Αυτή η μεταμόρφωση του σχολικού χώρου είναι το ορατό σημάδι μιας άλλης ευρύτερης αλλαγής της ίδιας της ουσίας της εκπαίδευσης: το «Σχολείο-Ναός» δίνει τη θέση του στο «Σχολείο-Εργατόξιο», το «Σχολείο του Βιβλίου» αντικαθίσταται από το «Σχολείο της Εργασίας»⁶².

Αξίζει να τονιστεί η καταδικαστική

(σχεδόν αφοριστική) στάση του Freinet απέναντι στα σχολικά εγχειρίδια τα οποία «εγχαράσσουν τη λατρεία της έντυπης γραφής», καταστρέφοντας σταδιακά την κριτική ικανότητα των μαθητών. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου παίρνει ένα «θείκό χαρακτήρα», εμφανίζεται ως η μοναδική και αδιαμφισβήτητη αλήθεια, ενώ ταυτόχρονα οροθετεί (και συνεπώς περι-ορίζει) το πεδίο της «έγκυρης» γνώσης⁶³.

Εξάλλου, τα εγχειρίδια εμποδίζουν τη σύνδεση σχολείου και ζωής, όπως την αντιλαμβάνεται ο Freinet, γιατί ακινητοποιούν, τεμαχίζουν, συστηματοποιούν και ταξινομούν (μεταφράζουν, δηλαδή, στη σχολική λογική) μια πραγματικότητα δυναμική, σύνθετη και απρόβλεπτη και, αγνοώντας τα ερεθίσματα που αυτή προσφέρει, αναστέλλουν το παιδικό ενδιαφέρον και καταστρέφουν έτσι την πιο αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση.

Η απόλυτη θέση του Freinet για την κατάργηση των σχολικών εγχειριδίων προκαλεί κάποιες εύλογες επιφυλάξεις, ιδίως αν δεν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι αναφέρεται στη στοιχειώδη εκπαίδευση, πεδίο στο οποίο τοποθετείται αποκλειστικά η παρέμβασή του. Το θέμα των σχολικών βιβλίων των άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων δεν τον απασχολεί, παρόλο που ο ίδιος αφήνει να διαφανεί μια ενδεχόμενη διαφοροποίηση της θέσης του, όταν δηλώνει ότι οι αρνητικές συνέπειες των εγχειριδίων είναι πολύ σημαντικές, «ιδιαίτερα στην περίπτωση που αυτά χρησιμοποιούνται από την παιδική ηλικία»⁶⁴.

Οργάνωση και μετάδοση - οικοδόμηση της σχολικής γνώσης

Η καταδίκη των σχολικών βιβλίων (απόρροια της έμφασης που δίνεται στη μορφωτική αξία της εργασίας και της ελεύθερης μαθητικής δραστηριότητας) συνδέεται με την ανατροπή, όχι μόνο των παραδοσιακών παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών μετάδοσης των γνώσεων, αλλά και της ίδιας της αντίληψης για το τι είναι γνώση και πώς οργανώνεται. Το θέμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό και έχει ευρύτατες ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και επιστημολογικές διαστάσεις που ξεπερνούν φυσικά τα όρια αυτού του κειμένου. Θα περιοριστούμε στην ενδεικτική παρουσίαση κάποιων βασικών στοιχείων της μεθόδου του Freinet που συναντούν γόνιμους προβληματισμούς και χαράζουν ερευνητικές κατευθύνσεις.

Υπογραμμίζοντας την καθοριστική σημασία της μαθητικής εργασίας, ο Freinet μετατοπίζει το κέντρο βάρους του σχολείου «από το δάσκαλο που διδάσκει στο μαθητή που μαθαίνει», μ' άλλα λόγια, προβάλλει τον ενεργητικό χαρακτήρα της

μάθησης. Δεν αντιμετωπίζει, λοιπόν, τη γνώση ως κάτι το αντικειμενικό και απόλυτο, που μεταγγίζει κατά τμήματα στους παθητικούς αποδέκτες με ομοιόμορφο τρόπο, αντίθετα την παρουσιάζει ως πραγματικότητα εξελίξιμη, ανατρέψιμη, δυναμική, η οποία οικοδομείται από το υποκείμενο.

Ο Freinet περιγράφει τη σχολική εργασία ως σύνθεση τριών σταδίων, «του πει-



ραματισμού, της δημιουργίας και της τεκμηρίωσης». Έτσι, καλλιεργούνται και αξιοποιούνται «η ανάγκη του παιδιού να γνωρίσει, η επιθυμία του να πειραματιστεί, να δοκιμάσει, να συγκρίνει, η τάση του να δημιουργήσει το ίδιο». Η παρατήρηση, το πείραμα, οι πρακτικές δραστηριότητες, δημιουργούν ερεθίσματα και θέτουν ερωτήματα, τα οποία τροφοδοτούν τη σκέψη. Η απάντηση σ' αυτά (η κατανόηση, δηλαδή, της πράξης) είναι προϊόν λογικής επεξεργασίας και προϋποθέτει την «τεκμηρίωση», τη στήριξη, δηλαδή, σε γνώσεις οι οποίες όμως δεν έχουν αποκλειστικά σχολική ή λόγια προέλευση (τα βιβλία πχ), αλλά προέρχονται εξίσου «από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, την εικόνα, την αλληλογραφία, το ραδιόφωνο»⁶⁵.

Μ' αυτό τον τρόπο, ο Freinet συνδέει τις χειρωνακτικές και διανοητικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα συναντά, όπως επισημαίνει ο Piaget, μια από τις πιο βασικές αλήθειες της γνωστικής ψυχολογίας: «ότι, δηλαδή, η ανάπτυξη της νόησης πηγάζει από την πραγματική πράξη στην πιο πλήρη της σημασία... αφού η λογική είναι, πριν απ' όλα, η έκφραση του γενικού συντονισμού των πράξεων»⁶⁶.

Η εκπαίδευση, μέσω της εργασίας, όπως την υλοποιεί ο Freinet, δεν μεταβάλλει μόνο τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό σχολείο: προϋποθέτει επίσης μια ριζική αλλαγή της οργάνωσης του περιεχομένου

της εκπαίδευσης.

Το παραδοσιακό σχολείο χαρακτηρίζεται από αυστηρή κατάτμηση και ταξινόμηση της σχολικής γνώσης σε μαθήματα ανεξάρτητα και απόλυτα οροθετημένα, που παραπέμπουν σε αυτόνομες γνωστικές περιοχές, τις επιστήμες. Η οροθέτηση όμως των τομέων της γνώσης συνεπάγεται και μια σαφή ιεράρχησή τους. Τα όρια αυτά, τα οποία εμφανίζονται ως δεδομένα και αμετάθετα (θάλαγε κανείς ως αποτέλεσμα μιας αδιαμφισβήτητης φυσικής τάξης), δεν τίθενται μόνο ανάμεσα στις περιοχές της επιστήμης, αλλά, επίσης, ανάμεσα στην επιστημονική και την «κοινή» γνώση (τη γνώση που συνδέεται με την καθημερινή ζωή).

Μια τέτοια άκαμπτη οργάνωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης συνοδεύεται από αυστηρή προδιαγραφή των παιδαγωγικών μεθόδων και περιορίζει –τυποποιώντας όσο είναι δυνατό– τη δράση δασκάλων και μαθητών. Το σχολείο επιβάλλει, μ' αυτό τον τρόπο, μια δογματική και ιεραρχική εικόνα για τη γνώση, γεγονός με ιδιαίτερα σημαντικές προεκτάσεις⁶⁷.

Ο Freinet καταργεί τον «αυθαίρετο και σχολαστικό διαχωρισμό των μαθημάτων» και προσπαθεί, μέσω της εργασίας, να αποκαταστήσει τη θρυμματισμένη ενότητα της γνώσης, προβάλλοντας ταυτόχρονα την «άμεση σύνδεση της γνώσης με τη ζωή». Η εργασία είναι ο συνδυασμός της εκπαιδευτικής πράξης: είναι η ζωντανή εκείνη δραστηριότητα που ανταποκρίνεται στο παιδικό ενδιαφέρον και εν-

σωματώνει σ' ένα «ενοποιημένο σύνολο» γνώσεις και ικανότητες τις οποίες ο σχολαστικισμός κατατάσσει σε ξεχωριστούς τομείς (ανάγνωση, γραφή, στοιχεία ιστορίας, γεωγραφίας, αριθμητικής, φυσικής κλπ)⁶⁸.

Το ελεύθερο κείμενο του σχολικού τυπογραφείου εκφράζει ακριβώς τον αστεϊρευτο πλούτο των παιδικών ενδιαφερόντων «τα οποία ξεπερνούν τα προγράμματα και οδηγούν σε μια σφαιρική επαφή με τη γνώση... Ο δάσκαλος, ο οποίος οφείλει «να ξέρει τα πάντα», έχει ανάγκη από ταξινόμηση και λογική διάταξη των γνώσεων... Το παιδί, όμως, δεν έχει προκατασκευασμένα σχήματα: η ίδια η ζωή δεν περιέχει καμιά αυστηρή κατάταξη των συστατικών της στοιχείων»⁶⁹.

Η ενοποιητική αντίληψη για την οργάνωση της σχολικής γνώσης εντάσσεται, φυσικά, στην ευρύτερη προβληματική του Freinet για τον κοινωνικό ρόλο της γνώσης. Εντοπίζει τη σχέση ανάμεσα στην πολιτισμική και κοινωνική ιεραρχία και τους ταξικούς προσδιορισμούς της και απορρίπτει την ιεραρχική εκείνη αντίληψη για την κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία «τα πάντα εκπορεύονται από πάνω όπου βρίσκεται η δεξαμενή των επιστημών και το σύνολο των αξιών, ενώ ό,τι είναι κάτω ταυτίζεται με την άγνοια και το πνευματικό κενό»⁷⁰.

Σ' όλο το παιδαγωγικό του έργο είναι εμφανές το μέλημά του να αναδειξεί την αξία της παιδείας (κουλτούρας) των εργατικών στρωμάτων. Προσπαθεί, λοιπόν, να οικοδομήσει ένα σχολείο, το οποίο να προβάλλει την «κουλτούρα της εργασίας», δημιουργώντας μια νέα σχέση του ατόμου με τη γνώση απαλλαγμένη από ταξικούς προσδιορισμούς⁷¹.

Θα μπορούσε κανείς, εύλογα ίσως, να υποθέσει ότι μια τέτοια ρητή ιδεολογική τοποθέτηση «στο πλευρό της εργατικής τάξης» κρύβει τον κίνδυνο δογματισμού και μιας άκαμπτης παιδαγωγικής σκέψης. Το έργο του Freinet διαψεύδει κατηγορηματικά μια τέτοια υπόθεση. Προϊόν της «ψηλαφητής εμπειρίας» και ενός συνεχούς (αυτο)κριτικού ελέγχου, εμφανίζεται περισσότερο ως μια ανοιχτή προβληματική, παρά ως ένα σύνολο παιδαγωγικών αξιωμάτων και θέσεων. Γι' αυτό, άλλωστε, εξακολουθεί να δίνει τη δυνατότητα σύγχρονων αναδιατυπώσεων και να ανοίγει προοπτικές παιδαγωγικής παρέμβασης. ■

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Χρησιμοποιούμε τον όρο «παιδαγωγικός» για να δηλώσουμε ό,τι αναφέρεται στην καθ' εαυτό εκπαιδευτική πράξη, στο πεδίο

που ορίζουν η διδασκαλία και η μάθηση και, συνεπώς, τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο δάσκαλος και ο μαθητής. Βέβαια, η διάκριση «παιδαγωγικού» – «κοινωνικού», θεμιτή ίσως αν δηλώνει το επίπεδο ανάλυσης, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αυτονόητη, αφού δεν πρόκειται για ομόλογες κατηγορίες. Η εκπαιδευτική (παιδαγωγική) διαδικασία δεν είναι απαλλαγμένη από κοινωνικούς καθορισμούς ούτε στερείται κοινωνικών συνεπειών.

2. C. Freinet, «L' école du travail», στο L. Maury, Freinet et la pédagogie, Paris, PUF 1988, σ. 83-90.
3. J. de Noblet et al., *Manifeste pour le développement de la culture technique*, Paris CRT, 1981.
4. Αναμφίβολα, οι ρίζες του φαινομένου θα πρέπει να αναζητηθούν στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Όμως, η ευθύγραμμη αναγωγή του στην ιεραρχική διάκριση πνευματικής-χειρωνακτικής εργασίας είναι απλουστευτική γιατί παραμελεί τις ενδιάμεσες στιγμές μιας σύνθετης διαδικασίας και κινδυνεύει να οδηγήσει σε μηχανιστικά ερμηνευτικά σχήματα. Το ζήτημα παραπέμπει στο ερώτημα «τι είναι γνώση» ή, καλύτερα, ποιες είναι οι κοινωνικές παράμετροι αυτού του ορισμού.
5. V. Isambert-Jamati, *Culture technique et critique sociale à l' école élémentaire*, Paris, PUF, 1984, σ.11.
6. Το φαινόμενο της «σχολικής αποτυχίας» (μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή σχολική επίδοση, εγκατάλειψη του σχολείου) συνόδευσε την «εκπαιδευτική έκρηξη», τη διεύρυνση δηλαδή της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων.
7. Βλ. Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985.
8. V. Isambert-Jamati, «Quelques rappels de l' émergence de l' échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français», στο E. PLAISANCE (coord), *L' échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984, Paris, Editions du CNRS, 1985, σ. 155-163.
9. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη Γαλλία η πρώτη επιστημονική εκδήλωση αφιερωμένη στο Freinet οργανώθηκε το 1987 από το πανεπιστήμιο Bordeaux II. Βλ. P. Clanché, J. Testanière (dir), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Actes du symposium tenu à l' Université de Bordeaux, Bordeaux, PUB, 1989. Για τη στάση ορισμένων πανεπιστημιακών, όπως του G. Snyders, βλέπουμε στο έργο του Freinet, (βλ. J. Testanière, «Le P.C.F. et la pédagogie Freinet», στο P. Clanché, J. Testanière (1989: 63-85) G. Snyders, *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 1975.

Εξάλλου στα πλαίσια της ελληνικής βιβλιογραφίας, αξίζει να σημειωθεί ότι από πολλά συγγράμματα σχετικά με την ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στο Freinet και το έργο του' απουσία η οποία θα έπρεπε να συνδεθεί όχι τόσο (ή όχι μόνο) με την ιε-

ραρχική διάκριση επιστημονικού – μη επιστημονικού, όσο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους προσανατολισμούς του ελληνικού παιδαγωγικού χώρου.

10. Πρόκειται κυρίως για την παιδαγωγική κίνηση του ICEM (Institut Cooperatif de l' Ecole Moderne).
11. Ε. Π. Παπανούτσου, *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του*, β' έκδοση, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1984 σ. 11.
12. Ο χαρακτηρισμός ανήκει στον Piaget, ο οποίος τονίζει μ' αυτό τον τρόπο τόσο την εμπειρική διάσταση του έργου του Freinet όσο και τη ρητή επιφυλακτικότητά του απέναντι στις καθαρά επιστημονικές (πειραματικές, θεωρητικές και συστηματικές) προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων, Βλ. J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoel, 1969, σ. 98.
13. Ο στόχος αυτός αποτυπώνεται στους τίτλους των έργων του. Ενδεικτικά αναφέρουμε: *Το σχολείο του λαού, Ο προλεταριακός παιδαγωγός* (τίτλος του περιοδικού που εξέδιδε από το 1925). *Γέννηση μιας λαϊκής παιδαγωγικής* (της Elise Freinet).
14. «Δεν αρκεί να χτίσουμε ωραία σχολεία, να δημιουργήσουμε επιστημονικό υλικό προσαρμοσμένο στις παιδαγωγικές αναγκαιότητες. Πρέπει επίσης να δώσουμε τη δυνατότητα στα παιδιά των προλεταρίων να επωφεληθούν πλήρως από αυτές τις αλλαγές. Βλ. E. Freinet, *Naissance d' une pédagogie populaire*, Paris, F. Maspero, 1972, σ. 128.
15. Απόσπασμα από κείμενο του Freinet με τίτλο «Αναζητώντας την παιδαγωγική αλήθεια» που περιέχεται στο E. Freinet, ο. π. (σ. 205-212).
16. Σ. Φρενέ. *Το σχολείο του λαού*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1977, σ. 17.
17. Είναι σαφές η αναφορά στην Οκτωβριανή Επανάσταση και τη Σοβιετική Ένωση.
18. Μια τέτοια διαπίστωση καθόλου δεν υπονοεί τη διαχρονικότητα των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τα οποία –αντίθετα– πρέπει να εξετάζονται σε σχέση με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που τα γεννούν και τα καθορίζουν. Τα επίκαιρα στοιχεία του έργου του Freinet δεν μπορούν να ερμηνευθούν παρά μόνο αν συνδεθούν με τους παράγοντες εκείνους που στηρίζουν την επιβίωση και την κυριαρχία του παραδοσιακού σχολείου.
19. Για το θέμα του σχολαστικισμού και της διδασκτικής, βλ. P. Clanché, «Methode naturelle et methode didactique: peut-on parler de transposition didactique dans la production des textes?», στο P. Clanché J. Testanière, ο. π., σ. 157-168.
20. E. Freinet (1972), ό.π. σ. 120.
21. Βλ. Σ. Φρενέ, (1977) ό.π. σ. 25. Παρά τη σημαντική ανάπτυξη της λεγόμενης «εκπαιδευτικής τεχνολογίας» στις μέρες μας, τα λόγια του Freinet διατηρούν την επικαιρότητά τους. Η τηλεόραση φυσικά απουσιάζει από το παραπάνω απόσπασμα, γραμμένο στις αρχές του αιώνα. Όμως η ανταγωνιστική σχέση σχολείου-MME και ο σύγχρονος αγωνιώδης σχολικός λόγος για την τηλεόραση – (ως) γλωσσική και πολιτισμική απειλή θα μπορούσαν να θεωρηθούν δείκτες αυτής της «καθυστέρησης», της άρνησης δηλαδή του σχολείου να ενσωματώ-

- σει στοιχεία ξένα προς την παραδοσιακή λογική του.
22. Σ. Φρενέ, ό.π. σ. 17.
 23. C. Freinet, *L' education du travail*, (4η εκδ), Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1967, σ. 111-112.
 24. Βλ. C. Baudelot - R. Establet, *L' ecole capitaliste en France*, Paris, F. Maspero, 1973.
 25. E. Freinet ό.π. σ. 37.
 26. C. Freinet, (1967), ό.π., σ. 112.
 27. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επιστημονική αυστηρότητα στη χρήση των όρων δεν χαρακτηρίζει πάντα τα κείμενα του Freinet, γεγονός που επιτρέπει ασάφειες του τύπου: «η εργασία δεν είναι ένα πράγμα που μπορούμε να εξηγήσουμε ή να κατανοήσουμε αλλά κάτι που βιώνουμε» (C. Freinet, 1967: 206).
 28. Στο ίδιο, σ. 209.
 29. G. Piaton, *La pensée pedagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1974, σ. 152.
 30. C. Freinet (1967) ό.π., σ. 224.
 31. Στο ίδιο, σ. 112.
 32. Στο ίδιο, σ. 224.
 33. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, όταν ο Freinet αναφέρεται στην εργασία ως κοινωνική δραστηριότητα, ενώ χρησιμοποιεί γενικά τον όρο «εργασία», αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στις χειρωνακτικές μορφές της.
 34. Στο ίδιο, σ. 113.
 35. Στο ίδιο, σ. 203.
 36. Στο ίδιο, σ. 97-98.
 37. O J. Houssaye το χάρακτηρίζει «φυσικό». Βλ. J. Houssaye, «Freinet: pedagogue socialiste» στο P. Clanché - J. Testanière, ό.π., σ. 23-40.
 38. Βλ. G. Simondon, *Du mode d' existence des objets techniques*, Paris, Ed. Aubier, 1969.
 39. Ενδεικτικά αναφέρουμε το R. Cousinet και τη M. Montessori.
 40. C. Freinet (1967), ό.π., σ. 126.
 41. Οι αντιφάσεις αυτές είναι προϊόντα τόσο της ιδιαίτερης σημασιολόγησης των εννοιών «παιχνίδι» και «εργασία» όσο και ενός μάλλον ασαφούς προσδιορισμού της σχέσης τους. Είναι χαρακτηριστική, απ' αυτή την άποψη, η επιχειρούμενη ταξινόμηση των δραστηριοτήτων σε «εργασία-παιχνίδι», «παιχνίδι-εργασία», «παιχνίδι-αντιστάθμισμα», «παιχνίδι-χασίς». (Βλ. C. Freinet (1969), ό.π., σ. 120-185 και G. Piaton, ό.π., σ. 156-160).
 42. Βλ. E. Freinet, ό.π., σ. 80, και L. Maury, ό.π., σ. 84.
 43. Βλ. G. Piaton, ό.π., σ. 115.
 44. Ο χαρακτήρας αυτός αποτυπώνεται στο χώρο. Παρά τις πολλαπλές «ιδιόφυες» προς το περιβάλλον, το σχολικό κτίριο είναι αυτό που οροθετεί την εκπαιδευτική διαδικασία.
 45. G. Freinet, (1967), ό.π., σ. 211.
 46. «Εμείς ορθωνώμαστε ενάντια ακριβώς σε μια τέτοια παιδαγωγική αντίληψη, ενάντια σ' αυτό τον αφύσικο διαχωρισμό της διανοουμενίστικης τάξης από το ενεργητικό εργαστήρι, διαχωρισμό που προετοιμάζει τον κοινωνικό δυαδισμό, με τους χειρώνακτες εργάτες ριγμένους στη μετριότητα από τη μια μεριά, και μια πνευματική τάξη από την άλλη, τόσο αλαζονική όσο και στείρα». (Σ. Φρενέ, (1977), ό.π. σ. 67).
 47. Στο ίδιο, σ. 24.
 48. Βλ. Σ. Φρενέ, «Οι παιδαγωγικές σταθερές», περιλαμβάνεται στο Σ. Φρενέ, (1977), ό.π., σ. 152-191.
 49. Όπως το διατυπώνει πολύ χαρακτηριστικά ο Claparede, «το ενεργό σχολείο δεν ζητάει από τα παιδιά να κάνουν όλα αυτά που θέλουν, αλλά να θέλουν όλα αυτά που κάνουν» (Ed. Claparede, *L' education fonctionnelle*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1946, σ. 252).
 50. Σ. Φρενέ (1977), ό.π., σ. 163.
 51. «Αν βλέπατε, όλοι εσείς που γνωρίζετε την ανία, την ακατανίκητη ανία του παιδιού που ανοίγει το βιβλίο του «στην επόμενη σελίδα», αν βλέπατε είκοσι πέντε μαθητές να λαχταρούν μπροστά στο χαρτί που πάει να τυπωθεί: «βόλαμε καλά το μελάνι; μήπως υπάρχει κανένα λάθος;». Ακόμη και οι λιγότερο προχωρημένοι σκύβουν με ενθουσιασμό στο έντυπό τους για να βεβαιωθούν ότι όλα τα γράμματα είναι σωστά στη θέση τους. Έπειτα όλοι διαβάζουν με απληστία γιατί όλοι θέλουν να διαβάσουν καλά, όπως καλά θέλουν και να μιλούν» (L. Maury, ό.π., σ. 12-13).
 52. Με τη δημιουργία ενός δικτύου διασχολικής αλληλογραφίας, οι μαθητές θέλουν να μάθουν να γράφουν, γιατί είναι ο μόνος τρόπος να επικοινωνήσουν με τους μακρινούς συμμαθητές τους. Για τις κοινωνικές διαστάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας και τη σημασία της αποτελεσματικής εκμάθησης της γραφής, βλ. Α. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1987, σ. 107-143.
 53. Σ. Φρενέ, (1977), ό.π., σ. 167.
 54. Στο ίδιο, σ. 167.
 55. Ενδεικτικό -και οικείο για μας- παράδειγμα τέτοιας αντίστασης είναι η προσωρινή κατάργηση της βαθμολογίας στο Δημοτικό, οι αντιδράσεις εκπαιδευτικών και γονιών και η τελική -πρόσφατη- επαναφορά της.
 56. Θα πρέπει να σημειώσουμε, ακριβολογώντας, ότι ο Freinet χρησιμοποιεί τον όρο «τεχνική» και όχι «μέθοδος» για να ορίσει την παιδαγωγική του πρόταση, διάκριση την οποία τονίζει, γιατί, κατά την άποψή του, η μέθοδος παραπέμπει σε κάτι το άκαμπτο και οριστικό, ενώ η τεχνική δηλώνει κάτι το ανοικτό και ευέλικτο (βλ. E. Freinet, ό.π., σ. 79-81).
 57. Για την κριτική του C. Freinet στη M. Montessori και στον O. Decroly (βλ. L. Maury, ό.π., σ. 9-27 επίσης Σ. Φρενέ, (1977), ό.π., σ. 35).
 58. Βλ. κυρίως Σ. Φρενέ (1977), ό.π., και E. Freinet (1972), ό.π.
 59. Έτσι, το παιχνίδι δύο παιδιών με το λάστιχο ποτίσματος γίνεται αφορμή να μελετηθούν η διάδοση του ήχου, η ατμοσφαιρική πίεση, η πίεση του νερού, η αρχή των συγκοινωνούντων δοχείων, η άρδευση ανά τους αιώνες, οι μορφές καλλιέργειών κλπ, να γίνουν τα σχετικά πειράματα και να κατασκευαστούν τα απαιτούμενα εργαλεία και ταυτόχρονα να συλλεγούν σχετικά στοιχεία από τη βιβλιοθήκη ή πληροφορίες από τους αρμόδιους τεχνίτες ή γεωργούς του χωριού. Βλ. Σ. Φρενέ (1977), ό.π., σ. 99-102.
 60. Αποτελείται από ένα πλήθος «σχολικών
- δελτίων» στην κατασκευή των οποίων συμμετέχουν όχι μόνο οι δάσκαλοι του νηπιαγωγείου «Σύγχρονον Σχολείου», αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές. Βλ. E. Freinet, (1972) ό.π., σ. 94-97, 106-113, 138-148.
61. Βλ. Σ. Φρενέ (1977), ό.π., σ. 77. Ο Freinet αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις υλικές συνθήκες, ακριβώς επειδή η εφαρμογή της παιδαγωγικής του θεωρίας είναι αδύνατη χωρίς την εξασφάλιση των αναγκαίων υλικών όρων. Εξάλλου, στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των λαϊκών σχολείων, ιδιαίτερα τη φτώχεια και την αθλιότητα των εγκαταστάσεων, προτάσσει ως βασικό μέλημα το «σχολικό υλισμό», την αναζήτηση, δηλαδή, τρόπων για μια «πολύ προωθημένη πρακτική οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία να επιτρέπει στο παιδί όχι μόνο να μελετά αλλά και να εργάζεται με βάση τα ενδιαφέροντά του».
 62. C. Freinet (1967) ό.π., σ. 272.
 63. Βλ. E. Freinet (1972), ό.π., σ. 39-40. Η συμβολή των εγχειριδίων στην καλλιέργεια μιας δογματικής αντίληψης για τη γνώση και μιας παθητικής στάσης, αποτελεί κοινή θέση των οπαδών του «ενεργού σχολείου». Ο Δελμούζος θεωρούσε τα βιβλία ως «αστείουρητη πηγή παπαγαλισμού». (Α. Δελμούζου, *Το Κρυφό Σχολείο*, Αθήνα, Collection de l' Institut Francais d' Athènes, 1950, σ. 63), χαρακτηρισμός που εξακολουθεί τραγικά να επιβεβαιώνεται από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα («την παιδεία του ενός βιβλίου») σχεδόν έναν αιώνα αργότερα. Κραυγαλέο παράδειγμα, ανάμεσα σε πολλά άλλα, οι πανελ-λαδικές εξετάσεις στο μάθημα της κοινωνιολογίας το καλοκαίρι του 1992 και ο θόρυβος που προκλήθηκε από το γεγονός ότι η απάντηση δεν ήταν άμεσα εντοπίσιμη στις σελίδες του βιβλίου.
 64. Βλ. E. Freinet (1972), ό.π., σ. 40. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι συνολικά η μέθοδος που προτείνει ο Freinet ανταποκρίνεται στις ανάγκες του δημοτικού σχολείου. Ο συνειδητός περιορισμός του στη στοιχειώδη εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα όχι μόνο της προσωπικής του εμπειρίας (δάσκαλος ο ίδιος) αλλά και ιδεολογικής επιλογής: μόνο το δημοτικό ήταν εκείνη την εποχή το σχολείο του λαού, οι άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες απευθύνονταν κυρίως σε άλλα κοινωνικά στρώματα.
 65. C. Freinet (1967), ό.π., σ. 235.
 66. Βλ. J. Piaget (1969) ό.π., σ. 99. Η θέση του Piaget είναι ότι η νόηση δεν αντιγράφει τα πράγματα αλλά τα μετασχηματίζει για να τα γνωρίσει. «Γνωρίζω ένα αντικείμενο σημαίνει ενεργώ πάνω σ' αυτό και το μετασχηματίζω, για να κατανοήσω τους μηχανισμούς αυτού του μετασχηματισμού, σε συνδυασμό με τις δικές μου μετασχηματίζουσες πράξεις. Γνωρίζω, λοιπόν, σημαίνει αφομώνω το πραγματικό σε δομές μετασχηματισμού. Αυτές ακριβώς οι δομές που επεξεργάζεται η νόηση είναι άμεση προέκταση της πράξης», (στο ίδιο, σ. 45).
 67. Οι προσδιοριστικοί παράγοντες και οι κοινωνικές συνθήκες μιας τέτοιας οργάνωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης έχουν μελετηθεί από τον B. Bernstein. Η ιδιαίτερα διεισδυτική ανάλυσή του δείχνει ότι ο

(Συνέχεια στη σελ. 117)

plus fort, frim
dans la fumée au
Le Carbone sur du
histories de tous ces
d'unous qui renoune
Au Thux Kentham, la
barde q
Suite des
Bethel
et la
Gau
et au
Bok Bokine Sec
L'Arche