

ΤΡΟΠΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

YVES REUTER*



Αντικείμενο αυτού του άρθρου είναι η παρουσίαση των αρχών λειτουργίας του σχολικού συγκροτήματος Concorde, το οποίο περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο Anne Frank και το Δημοτικό σχολείο H el ne Boucher και βρίσκεται στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας¹ Mons en Baroeul, προάστιο της Lille στην Γαλλία.

Για να ορίσω αυτές τις αρχές βασίστηκα στα ποικίλα ερευνητικά δεδομένα που συγκέντρωσε η ερευνητική μας ομάδα: παρατηρήσεις, αναλύσεις εκπαιδευτικών μεθόδων και βοηθημάτων, αναλύσεις των παρεμβάσεων των δασκάλων, της συμπεριφοράς και των δηλώσεων –αυθόρμητων ή μη– των μαθητών... Αυτό σημαίνει ότι δεν βασίστηκα σε μια εκ των προτέρων ανάλυση του έργου του C elestin Freinet ή του παιδαγωγικού κινήματος Freinet ούτε ακόμα στις προθέσεις των δασκάλων αυτού του σχολείου για να αποφύγω την σύγχυση μεταξύ δηλωμένων

* Ο Yves Reuter είναι καθηγητής των Επιστημών της αγωγής στο Πανεπιστήμιο Charles de Gaulle – Lille 3, διευθυντής της ερευνητικής ομάδας TH ODILE, και επίτιμος πρόεδρος της Διεθνούς Οργάνωσης Έρευνας στην Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας. (yreuter@wanadoo.fr)

αρχών και *πραγματικά εφαρμοσμένων* αρχών. Επί πλέον, η συγκρότηση αυτών των αρχών υποβλήθηκε σε δύο μορφές αντιπαράθεσης: με τα μέλη της ερευνητικής μας ομάδας και με την ομάδα των δασκάλων, πράγμα που μου επέτρεψε να την βελτιώσω σε πολλά σημεία.

Ο προσδιορισμός αυτών των αρχών φάνηκε απαραίτητος για πολλούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, επιτρέπει :

- να φανεί κατά πόσο η παιδαγωγική² που εφαρμόζεται σ' αυτό το σχολείο αποτελεί μια *ιδιαιτέρη* εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet,
- να προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ ομοιογένειας και ποικιλίας των παιδαγωγικών πρακτικών ανάλογα με τις τάξεις, τους δασκάλους και τα μαθήματα,
- να αναλυθούν οι πιθανές σχέσεις μεταξύ τρόπων λειτουργίας και αποτελεσμάτων των μαθητών,³
- να μελετηθεί η μεταβιβασιμότητα των διαφόρων παραμέτρων αυτού του συστήματος.

Θα παρουσιάσω αυτές τις αρχές μέσα από τρεις θεματικές ενότητες:

- I. θεσμός του σχολείου,
- II. μαθητές, μάθηση και γνώσεις και
- III. δραστηριότητα των δασκάλων.

Μου φαίνεται ότι αυτός ο τρόπος παρουσίασης⁴ μπορεί να διευκολύνει την ανάγνωση παρόλο που παρουσιάζει δύο μεγάλα μειονεκτήματα: τον κίνδυνο επανάληψης και τον κατακερματισμό ενός τρόπου δουλειάς που χαρακτηρίζεται από μεγάλη συνοχή.

I. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αν αυτή η παρουσίαση αρχίζει θέτοντας το σχολείο ως θεσμό, αυτό σημαίνει ότι τίποτα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως φυσικό ή ευνόητο. Τα πάντα ορίζονται, προσδιορίζονται και θεσμοποιούνται μέσα από ιδιαίτερες πρακτικές. Αυτό φαίνεται από τέσσερις βασικές αρχές.

Το σχολείο είναι επικεντρωμένο στην μάθηση

Αυτή η αρχή, που μπορεί να φαίνεται ευνόητη, δηλώνεται συνέχεια με τα λόγια και τις πρακτικές των δασκάλων. Δεν υφίσταται καμία παράληψη και δικαιολογεί όλες τις υπόλοιπες αρχές, τις μεθόδους, τους κανόνες λειτουργίας και πειθαρχίας: ό,τι μπορεί να έχει άσχημες επιπτώσεις στην

μάθηση, γίνεται αντικείμενο κατάκρισης. Η μάθηση –και όχι το παιδί– βρίσκεται στο κέντρο αυτού του συστήματος.

Αν το σχολείο είναι χώρος μάθησης, αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με *σοβαρή εργασία*. Πολλές εκφράσεις, όπως *εργασία* και *επάγγελμα*,⁵ χρησιμοποιούνται πολύ συχνά από δασκάλους και μαθητές. Το ενδιαφέρον των μαθητών συνδέεται με την επιθυμία και την δυνατότητα μάθησης (βλ. πιο κάτω) και η ικανοποίηση προέρχεται από αυτήν την αναζήτηση, την ίδια την εργασία και τα αποτελέσματά της. Αυτό προϋποθέτει ωστόσο, ότι η εργασία δεν επιβάλλεται ούτε βιώνεται σαν υποχρέωση ή σαν επιβάρυνση. Έτσι τα πάντα γίνονται για να επιτρέψουν στον μαθητή να είναι ταυτόχρονα ο εισηγητής αυτής της εργασίας (με τα ερωτήματά του), ο σχεδιαστής της (με τον προγραμματισμό του), ο ενεργός ιδιοκτήτης της (έχει τον τελευταίο λόγο πάνω στις πιθανές διορθώσεις που μπορεί να επιφέρει και στην πιθανή ανακοίνωσή της στην τάξη και, πολύ συχνά, την υπογράφει) και αυτός που επωφελείται από αυτήν (τόσο με τα αποτελέσματά του όσο και με την συμβολή του στην συλλογική δουλειά της τάξης και με τα θετικά σχόλια που δέχεται από τους συμμαθητές του ή από τον δάσκαλο).

Τέλος, αυτές οι διαδικασίες μάθησης αφορούν και συνδέουν στενά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Έτσι, μόρφωση και εκπαίδευση βρίσκονται η μια στην υπηρεσία της άλλης.

Το σχολείο είναι αντικείμενο θεσμοποίησης

Το σχολείο, ως κοινότητα ζωής και εργασίας θεσμοποιείται και επαναθεσμοποιείται συνεχώς μέσα από διάφορους μηχανισμούς μεταξύ των οποίων οι πιο σημαντικοί είναι οι ακόλουθοι:

- ένα θεσμικό σχέδιο (συγκρότηση ενός σχολείου που λειτουργεί, στο σύνολό του, ως μοντέλο και παράδειγμα της παιδαγωγικής «Freinet»), σε συνδυασμό με ένα συμβόλαιο πειραματικής λειτουργίας (με την επιθεώρηση) και ένα συμβόλαιο έρευνας (με την ομάδα μας),
- ένα εφαρμοσμένο παιδαγωγικό σχέδιο (που αναπτύχθηκε, εγκρίθηκε και εφαρμόστηκε συλλογικά), ως σημείο αναφοράς και εγγύησης της δουλειάς που γίνεται,
- την ένταξη στο κίνημα Freinet τόσο των μελών της αρχικής εκπαιδευτικής ομάδας του

σχολείου όσο και αυτών που παίρνουν την θέση τους σε περίπτωση αναχώρησης,

- τα συμβούλια (της τάξης, του σχολείου, των δασκάλων, ...) που συγκαλούνται συχνά και έχουν λειτουργικό ρόλο.

Το σχολείο συγκροτείται ως κοινωνία

Το σχολείο οργανώνεται ως μια σχετικά αυτόνομη μικρο-κοινωνία. Αυτό φαίνεται κυρίως από την θεσμοθέτηση ιδιαίτερων νόμων και κανόνων, από την δημιουργία συγκεκριμένων θεσμών λήψευς αποφάσεων, από τις δραστηριότητες εργασίας και τα διάφορα «επαγγέλματα»,⁶ από την συγκρότηση μιας κοινής «κουλτούρας» (βλ. πιο κάτω) και από την πραγματική δόμηση των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (διαλείμματα, γιορτές, απογευματινά εργαστήρια που εμπυχώνονται από δασκάλους και γονείς). Σ' αυτό το πλαίσιο, τα εργαστήρια ελεύθερου χρόνου δεν είναι απλά αυτόνομες στιγμές χαλάρωσης, ανεξάρτητες από την δουλειά και τους κανόνες του σχολείου αλλά εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σχέδιο. Θα μπορούσαμε, έτσι, να μιλήσουμε για μια γενικευμένη «παιδαγωγικοποίηση» της σχολικής και εξωσχολικής ζωής. Κατά συνέπεια, τα μέλη αυτής της σχολικής κοινωνίας –δασκάλοι, μαθητές,...– αποτελούν τους πολίτες της. Έτσι, πολιτικότητα και κοινωνικότητα αποτελούν βασικές αρχές γιατί θέτονται συνεχώς ως αντικείμενα, στόχοι και προϋποθέσεις μάθησης. Αποτελούν αρχές ζωής για τη ζωή και όχι περιστασιακούς στόχους που σχετίζονται με την διατήρηση της τάξης ή το μάθημα της αγωγής του πολίτη.

Αυτή η μικρο-κοινωνία συνδυάζεται με ένα δημοκρατικό ιδεώδες το οποίο δοκιμάζεται καθημερινά μέσα από πολλές δυσκολίες. Δεν εμφανίζεται δηλαδή μόνο στα λόγια και σε σχέση με ένα απώτερο μέλλον αλλά υπάρχει και αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής του σχολείου ως κοινό απόκτημα. Ποικίλες αρχές και πρακτικές στηρίζουν αυτό το σχέδιο:

- οι πολίτες μαθητές θεωρούνται ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους τα οποία ελέγχονται με διάφορους συλλογικούς μηχανισμούς (την εναλλαγή των σχολικών επαγγελλμάτων, τα διάφορα συμβούλια, ...),

- το πεπρωμένο του μαθητή δεν είναι ποτέ παγιωμένο: τα δικαιώματα μπορούν να χαθούν αλλά και να επανέλθουν,

- οι κανόνες αναπτύσσονται συλλογικά στο πλαίσιο των συμβουλίων της τάξεως και του σχολείου ψηφίζονται και δοκιμάζονται πριν να εγκριθούν. Επίσης, κοινοποιούνται (με ανακοινώσεις που τοιχοκολλούνται στις τάξεις και στο σχολείο), ώστε κανείς να μην τους αγνοεί και παραμένουν τροποποιήσιμοι,

- όλοι, τόσο μαθητές όσο και δάσκαλοι, υποβάλλονται σ' αυτούς τους κανόνες, πράγμα που παίζει σημαντικό ρόλο στον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή των κανόνων και των νόμων από τους μαθητές,

- η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια –και όχι ο ανταγωνισμός– αποτελούν βασικές αρχές της λειτουργίας του σχολείου μέσα από την συλλογική εργασία, τον δανεισμό υλικού, την ανακοίνωση, στον πίνακα, της ανάγκης βοήθειας ή ακόμα την απουσία στιγματισμού των λαθών και των δυσκολιών,

- τα προβλήματα που προκύπτουν μπορούν να συζητηθούν συλλογικά και να επιλυθούν γρήγορα μέσα από διαδικασίες που προβλέπονται γι' αυτό τον σκοπό, πράγμα που συντελεί στην αποφυγή μερικών κινδύνων: την παράλειψή τους, την επίλυσή τους μόνο από τον δάσκαλο ή μόνο από τους μαθητές χωρίς να ληφθούν υπόψη οι κανόνες ...

Αυτή η μικροκοινωνία κατασκευάζει επίσης μια κοινή κουλτούρα, που γίνεται συνειδητή ως τέτοια, μέσα από την καταγραφή και την διατήρηση των εμπειριών, των λόγων, των γραπτών, των ζωγραφιών... και με την βοήθεια πολλών εργαλείων: τετράδια της τάξης, ανακοινώσεις, αρχειοθέτηση ... Αυτή η κουλτούρα έχει πολλαπλές λειτουργίες: συγκρότηση συλλογικών ταυτοτήτων (της τάξης, του σχολείου...), σημείο κοινής αναφοράς που επιτρέπει τον συσχετισμό διαφόρων δραστηριοτήτων, χάραξη ατομικών και συλλογικών ιστοριών, πηγή επισήμανσης των μαθησιακών εξελίξεων. Αποτελεί επίσης, ένα πρωτότυπο μέσο επίλυσης των εντάσεων μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής κουλτούρας (που φιλτράρεται και αναδιοργανώνεται για να εξυπηρετήσει την μάθηση), μια διαμεσολάβηση για την δημιουργία πιο νόμιμων μορφών κουλτούρας, ένα εναλλακτικό εργαλείο απέναντι στα συχνά αναφερόμενα «προαπαιτούμενα».

Το σχολείο δεν χαρακτηρίζεται από αυτάρκεια

Ωστόσο, αν και αυτόνομη και διαθέτουμε ειδικές λειτουργίες, αυτή η μικροκοινωνία δεν είναι σε καμία περίπτωση κλεισμένη στον εαυτό της. Αντίθετα, είναι πολύ ανοικτή στον εξωτερικό κόσμο. Έτσι, οι διδασκόμενες γνώσεις και δεξιότητες υποβάλλονται, κατά μεγάλο μέρος, στις εμπειρίες ζωής και τα ερωτήματα των μαθητών και έχουν σαν σημείο αναφοράς την λειτουργικότητά τους στον εξωτερικό κόσμο. Κάθε τάξη διατηρεί έντονη αλληλογραφία με άλλα σχολεία της Γαλλίας ή του εξωτερικού. Οι δάσκαλοι καλούν ατομικά τους γονείς και προσπαθούν να τους συγκροτήσουν για ενίσχυση της σχολικής βοήθειας (ως γονείς μαθητών και όχι μόνο παιδιών). Καλούνται στο σχολείο για γιορτές, εκθέσεις ή παρουσιάσεις των εργασιών των παιδιών κάθε Σάββατο πρωί. Ενημερώνονται πολύ συχνά μέσα από το τετράδιο διασύνδεσης και τις συχνές ανακοινώσεις στην είσοδο του σχολείου. Προσκαλούνται στις διαλέξεις των παιδιών και προτρέπονται να συμμετέχουν στην εμπύχωση των βραδινών εργαστηρίων...⁷ Κατά συνέπεια, τεχνικές όπως το ελεύθερο κείμενο και οι πρωινές συνεντεύξεις επιτρέπουν την διακίνηση των εμπειριών, των αντικειμένων, των γνώσεων, της ζωής... μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών, αλλά πάντα χωρίς κριτική,⁸ με κωδικοποιημένο τρόπο και αποσκοπώντας την μάθηση.⁹

II. ΜΑΘΗΤΕΣ, ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΙΣ

Όπως έδειξα προηγουμένως, η μάθηση παίζει κεντρικό ρόλο. Κατά συνέπεια όλα συντελούν σ' αυτόν τον στόχο με βάση μερικές βασικές αρχές.

Κάθε παιδί μπορεί να μάθει, αρκεί να έχει την βοήθεια του περιβάλλοντος

Θεωρείται ότι κάθε παιδί έχει διάθεση και ικανότητα μάθησης αρκεί το –παιδαγωγικό του– περιβάλλον να επιτρέπει και να διευκολύνει την μάθηση. Πρόκειται για ένα αξίωμα που, κατά κάποιον τρόπο, κατασκευάζει την φύση του παιδιού αλλά ταυτόχρονα δίνει μεγάλη ευθύνη στους δασκάλους.

Έτσι –πράγμα που φαίνεται μερικές φορές υπερβολικό στα μάτια του παρατηρητή– κάθε αποτυχία του μαθητή (ή ακόμα και κάθε δυσκολία με τους γονείς) βιώνεται ως αποτυχία του ίδιου του παιδαγωγικού περιβάλλοντος ή, τουλάχιστον,

σαν αμφισβήτηση της δουλειάς των δασκάλων. Με αυτό το σκεπτικό γίνεται καλύτερα κατανοητή η μόνιμη αμφισβήτηση του τρόπου λειτουργίας, καθώς και η δίψα αυτο-μόρφωσης και δια-μόρφωσης των δασκάλων. Η λειτουργία τους χαρακτηρίζεται από μια μόνιμη δυναμική και κινητικότητα.

Θα πρόσθετα επίσης ότι αυτή η αρχή –ότι το παιδί μπορεί και πρέπει να μάθει αρκεί να έχει την βοήθεια του περιβάλλοντος– εξηγεί τις αναδιατάξεις των κανόνων που θεσπίζονται για την αντιμετώπιση ειδικών περιπτώσεων που δύσκολα επιλύονται. Ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη ότι η ομάδα αρνείται να προσανατολίσει τα λεγόμενα «προβληματικά παιδιά» προς θεσμούς ειδικής εκπαίδευσης και δέχεται παιδιά απέναντι στα οποία άλλα σχολεία θα σήκωναν τα χέρια ψηλά.

Το παιδί πρέπει να συγκροτηθεί ως μαθητευόμενο άτομο

Η προηγούμενη αρχή συνοδεύεται ωστόσο από μια άλλη –πράγμα που μειώνει τον πιθανό ιδεαλισμό της– σύμφωνα με την οποία το παιδί πρέπει να συγκροτηθεί ως μαθητευόμενο άτομο (σχολικό και παιδαγωγικό υποκείμενο), μέλος μιας κοινότητας, υποβαλλόμενο σε ιδιαίτερους κανόνες και τρόπους λειτουργίας. Πολλές τεχνικές μπορούν να γίνουν κατανοητές, τουλάχιστον εν μέρει, ως μέσα μύησης και ένταξης: συμβούλια, ανάπτυξη κανόνων, επαγγέλματα, αξιοποίηση του υλικού και των ερωτημάτων που φέρνουν οι μαθητές ...

Πρέπει, ωστόσο, να προσθέσουμε ότι αυτό γίνεται με απόλυτη προσοχή από τους δασκάλους, ώστε να μην δοθεί η εντύπωση στους μαθητές ότι αποκόβονται από το περιβάλλον τους. Τα πάντα γίνονται ώστε η σχολική πορεία να μην βιώνεται ως απομάκρυνση από τον κόσμο του παιδιού.

Πρέπει, επίσης, να υπογραμμίσουμε ότι αυτή η διαδικασία περνάει συχνά μέσα από την αναγνώριση των ρόλων που αναλαμβάνουν τα παιδιά έξω από το σχολείο (και οι ευθύνες τους είναι συχνά σημαντικές στα λαϊκά στρώματα)¹⁰ ή ακόμα, από την αποκατάσταση της θέσης του παιδιού το οποίο βοηθιέται ώστε να αποβάλλει τις ευθύνες που δέχεται από τους «μεγάλους» ή από τους ενήλικους και τις οποίες συχνά υποφέρει με δυσκολία. Έτσι, παραδόξως, η συγκρότηση του εξωσχολικού υποκειμένου σε μαθητή περνάει μερικές φορές από την, έστω προσωρινή, ανασυγκρότηση της παιδικής του ταυτότητας.

Ο μαθητής, και μόνο αυτός, μαθαίνει

Ότι ο μαθητής είναι αυτός που μαθαίνει, και κανένας άλλος στην θέση του, αποτελεί πια κοινό τόπο πολλών απόψεων σχετικά με το σχολείο. Αλλά αυτό που είναι αξιοπρόσεκτο εδώ είναι η πραγματική ένταξη αυτής της αρχής στις εφαρμοσμένες πρακτικές. Αυτό συνεπάγεται δύο επιμέρους αρχές.

Ανάλογα με την ιδιαιτερότητα των μαθητών, υπάρχουν διαφορετικοί ρυθμοί και δίοδοι απόκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων και οι δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του καθενός¹¹ (όπως φαίνεται για παράδειγμα από την εκμάθηση της ανάγνωσης, την μαθηματική έρευνα, τις εφευρέσεις, τα πλάνα εργασίας...). Έτσι, ένα συμπαγές και ομοιογενές σύστημα αξιών που δομεί τον παιδαγωγικό τρόπο δουλειάς και το οποίο μπορεί καμιά φορά να φαίνεται δογματικό, επιτρέπει και διευκολύνει στην πραγματικότητα μια μεγάλη ευελιξία παρακολούθησης των μαθητών.

Κατά δεύτερο λόγο, ο βασικός ρόλος του δασκάλου –η διδασκαλία– δεν συνίσταται στην μετάδοση γνώσεων αλλά στην σύλληψη, στην εφαρμογή και στην συνοδεία των τεχνικών και των μεθόδων που επιτρέπουν και διευκολύνουν την μάθηση.

Ο μαθητής μαθαίνει μόνο μέσα από τα δικά του ερωτήματα που παροτρύνουν και κάνουν λειτουργικές τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Έτσι ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι να δίνει έτοιμες απαντήσεις σε ανύπαρκτες ερωτήσεις αλλά να προκαλεί τις ερωτήσεις, στηριζόμενος στην επιθυμία γνώσης και κατανόησης που κάθε παιδί θεωρείται ότι διαθέτει και στις παιδαγωγικές τεχνικές που ερεθίζουν, ξυπνάνε και διατηρούν αυτήν την επιθυμία. Έτσι, μέσα από το «Τι νέα;» οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν έρευνες ή προετοιμασία διαλέξεων που θα κοινοποιηθούν στην τάξη και θα εξελιχθούν με την βοήθεια των παρατηρήσεων και των ερωτημάτων τόσο των συμμαθητών όσο και του δασκάλου.

Ωστόσο, αυτή η αρχή σχετικοποιείται από δύο μορφές πρακτικών. Η πρώτη σχετίζεται με την διαχείριση των ερωτήσεων των παιδιών στις οποίες δεν δίνεται πάντα συνέχεια αμέσως. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην *χρονογένεση* των γνώσεων όσο και στην διαχείριση των σχέσεων μεταξύ ατόμων και συνόλου-

τάξης. Η δεύτερη κατηγορία πρακτικών αφορά την «υποχρεωτική» εργασία που δεν σχετίζεται άμεσα με τις ερωτήσεις του καθένα (π.χ. τα δελτία εργασίας). Αυτή η μορφή εργασίας μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητη για την διατήρηση ενός κοινού πυρήνα γνώσεων που αναφέρεται στα επίσημα προγράμματα, ή ακόμα ως τρόπος ενσωμάτωσης της *σχολικής φόρμας* που ξεπερνάει τον παιδαγωγικό τρόπο δουλειάς.

Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την πράξη και παίρνοντας αποστάσεις από την πράξη

Το ότι ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την πράξη είναι μια αρχή που προβάλλεται συχνά στα θεωρητικά κείμενα που αναφέρονται στις εναλλακτικές παιδαγωγικές. Απαιτεί ωστόσο, πολλές διευκρινίσεις ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την σύνδεσή της με άλλες συμπληρωματικές αρχές (βλέπε πιο κάτω).

Σημαίνει πάντως, ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την πράξη και επειδή αποκτούν την εμπειρία της εργασίας, των σχεδίων, των ερευνών... Με αυτήν την έννοια, και αντίθετα με άλλες παιδαγωγικές μεθόδους και με τις απόψεις ορισμένων θεωριών, η *σχολική πράξη* είναι *αυθεντική* και δεν περιορίζεται σε μίμηση ή παρομοίωση της πραγματικότητας. *Η μάθηση αποτελεί το βασικό επάγγελμα των μαθητών και αυτό τονίζεται συνεχώς από τους δασκάλους.* Στόχος είναι λοιπόν η κατασκευή αληθινών σχεδίων, ερευνών, αλληλογραφιών... που συντελούν στην μάθηση. Ή, για να το πούμε διαφορετικά, η σχολική ζωή αναγνωρίζεται ως «αληθινή» ζωή και οι σχολικές καταστάσεις είναι επίσης «αυθεντικές» και έχουν την ίδια βαρύτητα με τις εξωσχολικές καταστάσεις.

Αλλά αυτή η εμπειρική δραστηριότητα δεν είναι ο μόνος στύλος της μάθησης. Συνδυάζεται στενά με την συγκρότηση μιας αποστασιοποιημένης στάσης ανάδρασης μέσα από ποικίλους τρόπους:

- τις καταστάσεις που προετοιμάζουν την πράξη (και συμπεριλαμβάνουν πλάνα και προσχέδια),
- τις ομαδικές συζητήσεις, ανά δύο ή με τον δάσκαλο, γύρω από προβλήματα, στρατηγικές και πιθανές λύσεις,
- τη συνεργασία (βλέπε τις πολλαπλές τεχνικές βοήθειας ή αναζήτησης βοήθειας καθώς και τις μορφές συνεργατικής υπαγόρευσης ορθογραφίας, όπου ο καθένας μπορεί να επισημάνει το προβλήμα του ενώ οι άλλοι προτείνουν καθοδηγή-

σεις: «είναι όπως η τάδε λέξη», «είναι το τρίτο ενικό πρόσωπο»... αλλά όχι συγκεκριμένες απαιτήσεις),

- μια σχέση ανάδρασης με την πράξη η οποία επικαλείται συνεχώς από τον δάσκαλο κατά την διάρκεια της εργασίας,

- την απουσία στιγματισμού των λαθών,

- τον χρόνο που αφιερώνεται, χωρίς όρια, και ο οποίος μπορεί να παραταθεί μέχρι μια ικανοποιητική κατάσταση που αποφασίζεται από κοινού,

- τις πολλαπλές καταστάσεις κοινοποίησης και αξιολόγησης.

Έτσι, και αξίζει να σημειωθεί γιατί αναφέρεται σπάνια σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet, οι δύο βασικοί πυλώνες της μάθησης είναι η πράξη και η αποστασιοποίηση από την πράξη.

Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από ποικίλους ρόλους, θέσεις και μορφές σκέψης

Ο μαθητής μαθαίνει επίσης μέσα από πολλούς ρόλους και θέσεις που αναλαμβάνει σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες: μαθητής, χρήστης, δημιουργός, ερευνητής, καθηγητής, ομιλητής, ακροατής, συζητητής, κριτικός, βοηθός... Από αυτήν την άποψη, αποτελεί έναν *πολύμορφο δράστη* με ρόλους και δραστηριότητες που ποικίλουν συνεχώς και με διάρκεια, σε σύγκριση με τον μαθητή που υποβάλλεται σε πιο κλασικούς τρόπους παιδαγωγικής δουλειάς. Αυτοί οι ρόλοι και οι θέσεις, που εμφανίζονται πολύ νωρίς (από το νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη), μπορούν να θεωρηθούν ως μορφές εξέλιξης των ποικίλων τρόπων πράξης και αποστασιοποίησης από την πράξη. Έτσι, συντελούν στην συγκρότηση μιας θεώρησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση διευκολύνεται από την ποικιλία σχέσεων που δημιουργούνται με την γνώση και τους τρόπους προσέγγισής της.

Από άλλη οπτική γωνία, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αυτή η αρχή αναφέρεται, τουλάχιστον έμμεσα, στις «θεσμικές» επιστημονικές προσεγγίσεις και στον τρόπο που αναλύουν την οικοδόμηση της γνώσης.¹² Θυμίζει, ακόμα, κάποιες παιδαγωγικό-διδασκτικές θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες η συγκρότηση μιας «σχολικής επιστημονικής κοινότητας»¹³ και η εγκαθίδρυση ποικίλων ρόλων είναι βασικές.

Συμπληρωματικά, διαφορετικές μορφές σκέψης, ιδιαίτερα η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα, χρησιμοποιούνται συνεχώς και σε πολλά μαθήματα, αμφισβητώντας έτσι ορισμένες κλασικές σχολικές συνήθειες όπως την επιμονή στις ασκήσεις επανάληψης ή την στεγανοποίηση των μαθημάτων.

Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η μεγάλη σημασία που δίνεται στην δημιουργικότητα (ακόμα και στα μαθηματικά) και στις τέχνες. Μπορεί επίσης, να σημειωθεί ότι ορισμένες στερεότυπες διδακτικές απόψεις που αντιπαραθέτουν τα σχολικά μαθήματα, θέτονται σε αμφισβήτηση μέσα από τις μαθηματικές εφευρέσεις και έρευνες παραδείγματος χάρη ή ακόμα τις κριτικές συζητήσεις, τον προγραμματισμό και την ανάδραση στις καλές τέχνες.

Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται ακόμη η βασική θέση που κατέχουν ο πειραματισμός και η δημιουργία υποθέσεων, η συνεχής διαχείριση της ισορροπίας μεταξύ ελευθερίας και πειθαρχίας καθώς και η συστηματική υποστήριξη της άποψης ότι υπάρχουν, σε γενικές γραμμές, πολλές λύσεις για ένα πρόβλημα και διάφοροι δίοδοι για την επίτευξη ενός στόχου...

Τέλος, σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και το γεγονός ότι, εκτός διδακτικού χρόνου, *με την αυστηρή έννοια*, δηλαδή κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων (και των βραδινών εργαστηρίων) μπορεί κανείς να διαβάσει, να γράψει, να σχεδιάσει... (στην αυλή, για παράδειγμα, με την βοήθεια του υλικού που είναι στην διάθεση των μαθητών).

Ο μαθητής μαθαίνει γιατί αισθάνεται ασφαλής

Αυτή η αρχή έχει εξαιρετική σημασία, πόσο μάλλον σε ένα περιβάλλον όπου οι συνθήκες ζωής και η σχέση με το σχολείο είναι συχνά δύσκολες. Συγκεκριμενοποιείται, και πάλι, μέσα από πολλές διαδικασίες που σχετίζονται, εν μέρει, με τους μηχανισμούς που αναφέραμε προηγουμένως.

Συνίσταται, παραδείγματος χάρη, στην αποφυγή της απομόνωσης από την εξωσχολική ζωή επιτρέποντας ταυτόχρονα στους μαθητές να αποφορτιστούν, τουλάχιστον εν μέρει, από τις εξωτερικές τους σκοτούρες και, κυριολεκτικά, να εκφραστούν. Πολλές τεχνικές εξυπηρετούν αυτόν τον στόχο («Τι νέα ;», ελεύθερα κείμενα, συμβούλια, κατασκευές...) και συντελούν στην οργάνωση αυτού του υλι-

κού σε συνδυασμό με την μάθηση. Συνίσταται επίσης, στην κατασκευή και στην εγγύηση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος που αποφεύγει, όσο είναι δυνατό, κάθε είδος βίας και φόβου ικανών να διαταράξουν την εργασία των παιδιών και την έκφραση των αναγκών τους (ανάγκη να πίνουν μέσα στην τάξη, να μετακινούνται...).

Συνίσταται, τέλος, και κυρίως, στην προστασία της ίδιας της μάθησης με διάφορους τρόπους :

- το δικαίωμα στο λάθος (που δεν στιγματίζεται αλλά αποτελεί αντίθετα αντικείμενο δουλειάς και σκέψης, νόμιμο και ενδιαφέρον...),

- μια πιο θετική αντιμετώπιση της αξιολόγησης: απουσία βαθμών και κατατάξεων αλλά βραβεία, έκθεση της προόδου, ελάφρυνση του άγχους,

- συστηματικές βοήθειες από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, είτε υλικές (παρακαταθήκη εργαλείων σε περίπτωση που κάποιος ξέχασε το υλικό του, πλάνα-οδηγοί για την χρήση των υπολογιστών...) είτε γνωστικές: σύμφωνα με την αρχή της συνεργασίας η βοήθεια είναι νόμιμη και, σε καμία περίπτωση, επικρίσιμη,

- πλαίσια προσιτά σε όλους: δημόσια ανακοίνωση οργάνωσης των εργασιών κατά την διάρκεια της ημέρας, προσωπικά πλάνα εργασίας, ρουτίνες λειτουργίας ...,

- επαναλαμβανόμενες φάσεις συσχέτισμού αυτού που γίνεται ή αυτού που μόλις έγινε με αυτό που έγινε αντικείμενο εργασίας παλαιότερα,¹⁴

- χρόνος προσαρμοσμένος στις ανάγκες των μαθητών, των συζητήσεων, των πιθανών αναζητήσεων λύσεων...¹⁵

Αν, εξάλλου, κάθε τι απρόσμενο μπορεί να συμβεί χωρίς να διαταράξει το σύνολο και αν οι μαθητές ενθαρρύνονται, από πολύ νωρίς, να αναλαμβάνουν έρευνες, διαλέξεις και κατασκευές χωρίς να φοβούνται κάποια πιθανή επίκριση, αυτό οφείλεται χωρίς αμφιβολία στο γεγονός ότι το παιδαγωγικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από μεγάλη ασφάλεια.

Το παιδί μαθαίνει γιατί μπορεί να τοποθετηθεί σε μια ιστορία

Η τελευταία αρχή στην οποία θα αναφερθώ εδώ, εμφανίζεται σπάνια ως σημαντική στο πλαίσιο του σχολείου. Υποστηρίζει ότι ο μαθητής μαθαίνει γιατί μπορεί να βρει την θέση του μέσα στην ιστορία της μάθησής του, την οποία προσεγγίζει μέσα από τεχνικές και διαδικασίες όπως τα πλάνα εργα-

σίας του και τα βραβεία του, τα στάδια των σχεδίων του, την διατήρηση πολλών γραπτών που τον αφορούν, το βιβλίο της τάξης, την επαφή με μαθητές προηγούμενων ή επόμενων τάξεων... Μπορούμε να καταλάβουμε την σημασία που δίνεται σ' αυτήν την διαχρονική διάσταση αν αναφερθούμε στις ενιαίες τάξεις¹⁶ ή αν αναρωτηθούμε κατά πόσο οι μαθητές αξιοποιούν πραγματικά αυτήν την δυνατότητα να επανέλθουν στην ιστορία τους... Όπως και να έχει όμως, υπάρχει σ' αυτό το σημείο μια ιδιαιτερότητα που μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα από τα ποικίλα μέσα που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή του σχολικού υποκειμένου, τον συσχετισμό μεταξύ καταστάσεων και γνώσεων, την ενθάρρυνση μέσα από τον αναλογισμό της πορείας που διανύθηκε...

Μια ιδιαίτερη θεώρηση των σχολικών γνώσεων

Θα ήθελα ακόμα, πριν κλείσω αυτό το κεφάλαιο, να επιμείνω στην ιδιαίτερη θεώρηση των σχολικών γνώσεων, θεώρηση που επιτρέπει αυτούς τους τρόπους μάθησης. Χαρακτηρίζεται από κάποια βασικά στοιχεία.

Πρώτα πρώτα η αναζήτηση της σημασίας των γνώσεων γίνεται δύο φορές: εκ των προτέρων, εφόσον προτείνονται ως απάντηση στα ερωτήματα των παιδιών και εκ των υστέρων, εφόσον ερευνώνται οι σχολικές και κοινωνικές τους χρήσεις και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν. Κατά δεύτερο λόγο, αυτές οι γνώσεις αποτελούν αντικείμενο μιας δια-οικοδόμησης: οικοδομούνται (και δεν «θέτονται» από τον δάσκαλο) από τους μαθητές μέσα από τις έρευνες που διεξάγονται με την συνεργασία των συμμαθητών τους, τον δάσκαλο, αλλά και με την βοήθεια άλλων πηγών (γονείς, άλλους ενηλίκους, βιβλία...) και παίρνοντας διάφορες μορφές (ανταλλαγές, βιβλιογραφικές αναζητήσεις, διαλέξεις...). Οι γνώσεις δεν είναι λοιπόν, καθαρά σχολικές και αδιάβρωτες, είναι προϊόν σχολικής και κοινωνικής κατασκευής. Κατά συνέπεια, θέτονται στην τάξη ως προσωρινές, προοριζόμενες για αναδιάρθρωση και εμβάθυνση, πράγμα που πραγματοποιείται, ανάλογα με τις περιπτώσεις, μέσα από καινούργιες έρευνες ή από εργασίες των επόμενων χρόνων. Έτσι, δημιουργείται μια πρόοδος η οποία είναι περισσότερο κυκλική παρά ευθύγραμμη: οι γνώσεις δεν αναφέρονται μόνο μια φορά σε μια τάξη αλλά επανα-

λαμβάνονται και τροποποιούνται ασταμάτητα σε όλη την διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αν και είναι αλήθεια ότι αυτή η θεώρηση, παρόλο που δεσπόζει, δεν καλύπτει όλες τις περιπτώσεις (βλέπε την μάθηση μερικών γραμματικών κανόνων) μέσα στο σχολείο, παρουσιάζει πολλά θετικά στοιχεία, μη παραβλέψιμα, είτε στο σχολικό επίπεδο (κίνητρα και σημασία της μάθησης, αφομοίωση των γνώσεων) είτε και πέρα από αυτό: δυναμική και όχι δογματική θεώρηση των γνώσεων, προσοχή στην οικοδόμησή τους μέσα από συλλογική δουλειά...

Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Σύμφωνα με αυτά που ειπώθηκαν, φαίνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι βασικός, κυρίως γιατί θεωρεί κάθε παιδί ικανό για μάθηση και γιατί διεκδικεί, σε απόλυτο σχεδόν βαθμό, την ευθύνη της μάθησης. Θα θυμίσω λοιπόν, με κίνδυνο επαναλήψεων, μερικές βασικές διαστάσεις των καθηκόντων του δασκάλου στο πλαίσιο αυτού του τρόπου δουλειάς όπου, *εκ των προτέρων*, τίποτα δεν θεωρείται ως ευνόητο και το κάθε τι μπορεί να οικοδομηθεί υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Η διδασκαλία στην υπηρεσία της μάθησης

Αρχικά, αξίζει να υπογραμμιστεί η έννοια που αποκτά η διδασκαλία εδώ. Δεν συνίσταται στην ταυτόχρονη μετάδοση του ίδιου πράγματος σε όλους και με τον ίδιο ρυθμό –πράγμα που συμβαίνει συχνά ακόμα στα περισσότερα σχολεία με μικρές τροποποιήσεις που κάνουν το μάθημα πιο «ζωντανό», μέσα από ένα σχήμα που ακολουθεί λίγο-πολύ τις ακόλουθες φάσεις:

- προετοιμασία της γνώσης ή της δεξιότητας,
- παράδοση (μετάδοση της γνώσης από τον δάσκαλο),
 - εφαρμογή / εξάσκηση,
 - αξιολόγηση.

Σύμφωνα με αυτό το σχήμα, αν η διδασκαλία έγινε σωστά από τον δάσκαλο, οι μαθητές ευθύνονται για τις δυσλειτουργίες της μάθησης.

Η διδασκαλία που εφαρμόζεται σ'αυτό το σχολείο, συνίσταται περισσότερο στην σύλληψη και εφαρμογή τεχνικών, καταστάσεων ή πρακτικών ικανών να παρακινήσουν, να διευκολύνουν και να συνοδεύσουν την μάθηση του καθενός σε αλληλεπίδραση με την κοινότητα της τάξης, *Αυτή η διδα-*

σκαλία δεν θεωρείται επιτυχημένη παρά μόνο όταν επιτρέπει στον καθένα να πάρει τον δρόμο της μάθησης αφομοιώνοντας τις γνώσεις που είναι κατάλληλες γι'αυτόν στο συγκεκριμένο στάδιο της πορείας του. Είναι φανερό ότι αυτή η μορφή διδασκαλίας απαιτεί την εφαρμογή πολύ αυστηρών αρχών.

Καθένας στην θέση του αλλά σε συνεργασία με τους άλλους «Καθένας στην θέση του» θα μπορούσε να είναι το σύμβολο αυτού του συστήματος, αλλά με ρόλους και θέσεις που αναδιοργανώνονται συνεχώς: ενήλικοι / παιδιά, μαθητές / δάσκαλοι / γονείς μαθητών. Πρόκειται δηλαδή για μια διπλή δομή, χωρίς παρεκκλίσεις, που ωστόσο, εγγυάται στον καθένα απόλυτο σεβασμό, και τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ανταλλαγών και συνεργασίας.

Αυτό προϋποθέτει, όπως ήδη τόνισα, μια σημαντική δουλειά με τους γονείς των μαθητών και μια παραδειγματική συμπεριφορά ενηλίκου εκ μέρους των δασκάλων, την οποία αυτοί διεκδικούν.

Τεχνικές βασικής σημασίας

Ο ρόλος του δασκάλου εκπληρώνεται μέσα από την εφαρμογή και διαχείριση τεχνικών. Αυτό το στοιχείο είναι βασικό και έχει τονιστεί από όλους όσοι μελέτησαν την παιδαγωγική Freinet. Απαιτεί ωστόσο ορισμένες διευκρινίσεις.

Παρόλο που υπάρχει εμπιστοσύνη στην σημαντική κληρονομιά τεχνικών που διαθέτουμε, αυτές βρίσκονται σε συνεχή ανασχηματισμό, σταθερές αλλά ταυτόχρονα ανοικτές σε κάθε τι απρόβλεπτο, υποχρεωτικές αλλά ταυτόχρονα έτοιμες να προσαρμοστούν. Απέχουμε λοιπόν πολύ από την δογματική και παγιωμένη εικόνα των τεχνικών «Freinet», που αναφέρεται συχνά σχεδόν αποκλειστικά στο έργο του Célestin Freinet.

Κατά συνέπεια αυτές οι τεχνικές αναλαμβάνουν την λειτουργία ενός *τρίτου*, με υλική και συμβολική υπόσταση, μεταξύ παιδιών και μαθητών, μεταξύ μαθητών και δασκάλων, μεταξύ ενηλίκων και δασκάλων, μεταξύ σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος.

Ο δάσκαλος ως άνθρωπος-ορχήστρα

Αυτό που χαρακτηρίζει την δραστηριότητα του δασκάλου εδώ είναι η *ποικιλία των ρόλων* που αναλαμβάνει με *εντατικό τρόπο*. Δεν είναι μόνο δημι-

ουργός τεχνικών αλλά και συνεργάτης στην συλλογική και ατομική ανάπτυξη των γνώσεων, ρόλος που αναλύεται σε άλλους, πιο συγκεκριμένους: τον κλασικό ρόλο του δασκάλου που συνθέτει και αναλύει, τον δάσκαλο που ανοίγει προοπτικές εργασίας και πίστες αναζήτησης, που αποτελεί σημείο αναφοράς (μεταξύ άλλων), που κεντρίζει τα ερωτήματα του μαθητή για να πάνε ακόμα πιο μακριά... Είναι ακόμα, πράγμα πολύ σημαντικό, εγγυητής και βοηθός.

Πραγματικά, ένα βασικό μέρος της δουλειάς του δασκάλου συνίσταται στον ρόλο του *εγγυητή*, εγγυητή της μάθησης, της ασφάλειας, της λειτουργικότητας των τεχνικών, των κανόνων που αναπτύσσονται συλλογικά ...

Αυτός ο ρόλος του εγγυητή που εξηγεί κατά ένα μέρος την πρόθεσή του να αποτελεί μοντέλο στην συμπεριφορά του, δεν αποκλείει, κατά παράδοξο τρόπο, κάποιες παρεκκλίσεις από την θέση του ή από τον ρόλο του (όταν, ας πούμε, πρέπει να επιβάλλει τον σεβασμό χρονικών ορίων στο «Τι νέα;», όταν επιβάλλεται να επαναφέρει την τάξη για να προσανατολίσει ορισμένες έρευνες προς το συλλογικό ενδιαφέρον ...).

Κατά συνέπεια, ο ίδιος ο ρόλος του εγγυητή ελέγχεται με διάφορους τρόπους: από τα συμβούλια (του σχολείου και της τάξης) τα οποία έχει την υποχρέωση να εγγυηθεί και τα οποία μπορούν να τον αμφισβητήσουν, από τις συζητήσεις με τους συναδέλφους του και το συμβούλιο των δασκάλων, από τις αρχές τις οποίες αποδέχεται (και τις οποίες ξανασυζητά στο πλαίσιο του κινήματος Freinet), από τον φανερό σεβασμό των σχολικών νόμων, από την συνεχή του αυτο-μόρφωση και δια-μόρφωση ...

Είναι βασικό επίσης ότι ο δάσκαλος εμφανίζεται εδώ ως *βοήθεια*, εφόσον το παιδί, και μόνο αυτό, μαθαίνει μέσα από την ενεργοποίησή του. Αυτός ο ρόλος του επίκουρου αναλύεται με διάφορους τρόπους: με την κατασκευή και διαχείριση των τεχνικών αλλά και με τις τακτικές επισκέψεις στο γραφείο όπου δέχεται τα αιτήματα των παιδιών ή με τις εξατομικευμένες αποστολές του (αναζήτηση γραπτών και στοιχείων που μπορούν να έχουν *απόηχο* στα ελεύθερα κείμενα των παιδιών ή να τα βοηθήσουν στις έρευνές τους) ή με την προσοχή που δίνει στην συλλογική πορεία της τάξης και στην διαδρομή του καθένα στις οποίες

αναφέρεται πολύ συχνά, με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της συμμετοχής του καθενός και των συλλογικών ανταλλαγών (που ξεφεύγουν από το κλασικό σχήμα της σχολικής επικοινωνίας: ερώτηση- σύντομη απάντηση- αξιολόγηση ...).

Σ' αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, ο δάσκαλος χαρακτηρίζεται κατά κάποιον τρόπο από την πεισματική αναζήτηση του τρόπου βοήθειας που μπορεί να δώσει στον μαθητή χωρίς να ενεργήσει ο ίδιος στην θέση του. Θα έλεγα ότι μέσα από τις τεχνικές και τις μορφές παρέμβασης του δασκάλου φαίνεται μια συνεχής διάρθρωση μεταξύ υποστήριξης και από-στήριξης.

Ο δάσκαλος ως εξισορροπιστής

Τελικά, η εικόνα του εξισορροπιστή φαίνεται να ανταποκρίνεται σ' αυτήν την συνεχή διαχείριση των εντάσεων που χαρακτηρίζουν την δουλειά του δασκάλου, όπως, παραδείγματος χάρη, μεταξύ:

- συγκρότησης μιας αυτόνομης μικροκοινωνίας και στενών εξωσχολικών σχέσεων,
- εφαρμογής μιας δημοκρατικής λειτουργίας και σεβασμού των κανόνων από την μια, και βαρύτητας του δασκάλου από την άλλη,
- εγκαθίδρυσης ισχυρών και σταθερών πλαισίων και ανοίγματος προς κάθε τι απρόβλεπτο,
- σεβασμού της ανάγκης κινητικότητας των μαθητών και δημιουργίας καλών συνθηκών εργασίας και συμβίωσης (μπορούν να μιλάνε με τον όρο διατηρούν μια γενική συλλογική «σιγή», μπορούν να ρίχνουν τα χαρτιά κάτω ή να τα εκσφενδονίζουν στο καλάθι με τον όρο να τα μαζεύουν μετά ...),
- επένδυσης στο έργο και ανάδρασης,
- σεβασμού των ατομικών ερωτημάτων και διατήρησης ενός συλλογικού τρόπου μάθησης απαραίτητου για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος,
- καθοδήγησης και διασφάλισης της αυτονομίας ...

Πριν κλείσω αυτήν την παρουσίαση των αρχών λειτουργίας του σχολείου, οι οποίες επαναλαμβάνονται με συγκεκριμένα παραδείγματα στα άλλα άρθρα αυτού του τεύχους, θα ήθελα να αναφερθώ σε κάποια ερωτήματα που προέκυψαν στο πλαίσιο της ερευνητικής μας ομάδας και τα οποία ανοίγουν ταυτόχρονα νέες προοπτικές έρευνας για το μέλλον.

Καταρχήν η περιγραφή που προηγείται ανταποκρίνεται σε ό,τι μπορέσαμε να παρατηρήσουμε ή να αναλύσουμε. Είναι χωρίς αμφιβολία συζητήσιμη, όπως κάθε ερευνητική δουλειά, και εξαρτάται από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και από το πλαίσιο ανάλυσης, αλλά δεν είναι σε καμία περίπτωση φανταστική ή εξιδανικευμένη. Έτσι, ακόμα και αν τονίστηκαν οι διαφορές με άλλους τρόπους παιδαγωγικής δουλειάς, αυτό δεν συνεπάγεται κανενός είδους «στράτευσης» από την πλευρά της ομάδας μας.¹⁷ Τέλος, αυτή η περιγραφή δεν λέει τίποτα, αυτή καθαυτή και εκ των προτέρων, σχετικά με τις επιπτώσεις στους μαθητές. Αυτό το θέμα θα αναφερθεί στα υπόλοιπα άρθρα.

Ένα πρώτο ερώτημα αφορά την επιλογή παρουσίασης του τρόπου παιδαγωγικής δουλειάς με ενιαίο τρόπο. Αυτό μας επιτρέπει να υπογραμμίσουμε –πράγμα που δεν συμβαίνει συχνά– τον βασικό κοινό πυρήνα αρχών και λειτουργιών που μοιράζονται οι δάσκαλοι αυτού του σχολείου. Αντίθετα, αυτή η επιλογή τείνει να εξαφανίσει κάποιες διαφορές μεταξύ των δασκάλων τόσο σχετικά με την αποδοχή των αρχών όσο και με την συγκεκριμένη εφαρμογή τους. Μειώνει επίσης τις διαφορές από το ένα μάθημα στο άλλο: παραδείγματος χάρη, πρωτότυπες τεχνικές όπως η μαθηματική έρευνα εμφανίζονται λιγότερο σε άλλους τομείς, όπως η γραμματική και η ορθογραφία. Προσπαθούμε λοιπόν, να εμβαθύνουμε αυτό το ερώτημα περιγράφοντας συγκεκριμένα αυτές τις διαφορές και αναλύοντας τις πιθανές τους επιπτώσεις στους μαθητές.

Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά τα όρια αυτού του τρόπου δουλειάς, τα οποία μπορούν να πάρουν διάφορες διαστάσεις: όρια του λεκταίου κατά την διάρκεια του «Τι νέα;» που τροποποιούν αυτό που εισέρχεται από την εξωσχολική ζωή και πλαισιώνουν την διαχείρισή του στο πλαίσιο της τάξης, όρια των πιθανών διαστροφών των κανόνων ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, όρια ως προς την ευθύνη σχετικά με την μάθηση κάποιων μαθητών που παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες και υφίστανται ιατρική, παρα-ιατρική ή κοινωνική παρακολούθηση και κατευθύνονται, παραδείγματος χάρη, προς τις τάξεις SEGPA...¹⁸ Πολλά σημεία μπορούν να διευκρινιστούν τόσο ως προς τις αρχές όσο και ως προς την πραγματική διαχείριση αυτών των περιπτώσεων. Ωστόσο δύο

γεγονότα αξίζει να τονιστούν, όπως έκανα προηγουμένως: μια σπάνια θέληση, εκ μέρους των δασκάλων, να αναλάβουν την ευθύνη εκμάθησης ακόμα και απέναντι σε μαθητές που έρχονται από άλλα σχολεία και βρίσκονται σε ακραίες οικογενειακές ή κοινωνικές καταστάσεις, μια μεγάλη σταθερότητα σε αυστηρές αρχές οι οποίες, παραδόξως, επιτρέπουν πραγματική ευελιξία στρατηγικών, τεχνικών και αντιδράσεων ...

Το τελευταίο ερώτημα στο οποίο θα αναφερθώ σχετίζεται με τον *πυρήνα αναφοράς* των αρχών και των λειτουργιών. Μου φαίνεται ότι αυτές είναι κυρίως *παιδαγωγικές*, δεδομένου ότι το παιδαγωγικό στοιχείο σχετίζεται με το πολιτικο-ιδεολογικό (βοήθεια των μη προνομιούχων παιδιών, θεώρηση της δημοκρατίας και του σκεπτόμενου πολίτη, επιθυμία ανοίγματος του πνευματικού κόσμου σε όλους...). Με αυτήν την έννοια, οι καθαυτές διδακτικές απόψεις είναι δευτερεύουσες, παρόλο που γίνονται ενδιαφέρουσες συζητήσεις γύρω από την διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων. Είναι φανερό ότι αυτή η προοπτική, παιδαγωγικού χαρακτήρα, είναι πολύ ενδιαφέρουσα στο δημοτικό σχολείο όπου οι τομείς μάθησης συγκροτούνται προοδευτικά, εφόσον επιτρέπει την σύγκληση των διαφόρων διδασκαλιών και βρίσκεται στην υπηρεσία της μάθησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων... Απομένει, ωστόσο, να αναλύσουμε πώς και σε ποιο βαθμό αυτή η προσέγγιση μπορεί να διαρθρωθεί με διδακτικές προσεγγίσεις¹⁹ που δίνουν προτεραιότητα στην ιδιαιτερότητα του κάθε περιεχόμενου μάθησης και στον τρόπο με τον οποίο αυτό οργανώνει την ίδια την διδασκαλία ...

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Στην Γαλλία, τα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (R.E.P.) συγκεντρώνουν σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Σκοπός τους είναι η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και για να επιτύχουν αυτό τον στόχο θεωρείται ότι λαμβάνουν ιδιαίτερη βοήθεια από το κράτος.
- 2 Αυτή η έκφραση χρησιμοποιείται από τον Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, ο οποίος την χρησιμοποιεί για την ανάλυση των παιδαγωγικών θεωριών συνδέοντας σχέση με την εξουσία και με την γνώση, τεχνικές, μεθόδους ...
- 3 Καθένα από τα άρθρα αυτού του τεύχους επιχειρεί να εξειδικεύσει αυτές τις σχέσεις. Εξηγήσαμε τα μεθοδολογικά προβλήματα που προκύπτουν από αυτό το ερώτημα στο

- Υ. Reuter και C. Carra, «Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif»: l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie «Freinet», *Revue Française de Pédagogie*, τχ. 153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, Paris, INRP, Οκτ.-Νοέ.-Δεκ. 2005, σ. 39-53.
- 4 Αυτό το άρθρο αποτελεί αναδιάρθρωση των άρθρων που περιλαμβάνονται στις τρεις συλλογικές δημοσιεύσεις που αναφέρονται σ'αυτήν την έρευνα: Υ. Reuter, διευθ., *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l' ERTe 1021 (2002-2005), που απευθύνεται στην Διεύθυνση Έρευνας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, 2005 και Υ. Reuter, διευθ., *Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet» en R.E.P.*, Rapport de la Recherche IUFM du Nord – Pas de Calais (2004-2006), Université Charles de Gaulle – Lille 3, 2006 και Υ. Reuter, διευθ., *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- 5 Είναι φανερό ότι η συχνή χρησιμοποίηση αυτών των όρων σχετίζεται με ιδεολογικό-πολιτικές αρχές που εκφράζουν μια έκδηλη αλληλεγγύη με την εργατική τάξη.
- 6 Τα «επαγγέλματα» αναφέρονται στις υπευθυνότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα (διαχείριση του χρόνου, της σειράς παρέμβασης των μαθητών, της καθαριότητας ...)
- 7 Αυτή η ενθάρρυνση συμμετοχής των γονιών των μαθητών στα εκπαιδευτικά καθήκοντα συνοδεύεται ωστόσο από έναν πολύ αυστηρό έλεγχο της στάσης τους και ορισμένων τρόπων λειτουργίας τους (επιθετικότητα, παιδαγωγικές αποκλίσεις κατά την διάρκεια των σχολικών γιορτών, απόπειρες παιδαγωγικής αποσταθεροποίησης, κακομεταχείριση ...).
- 8 Οι πρακτικές των γονιών δεν γίνονται ποτέ αντικείμενο δημόσιων αρνητικών κριτικών από τους δασκάλους, πράγμα που ευνοεί χωρίς αμφιβολία την περιγραφή τους από τους μαθητές.
- 9 Αυτό σημαίνει ότι δεν πρόκειται μόνο για απελευθέρωση, έκφραση ή κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων αλλά ότι αυτές οι σχέσεις συγκροτούνται σε σχέση με την διευκόλυνση της μάθησης.
- 10 Όπως την ευθύνη των μεγάλων αδελφών σε σχέση με τα μικρότερα αδέρφια ή την διεκπεραίωση γραφειοκρατικών καθηκόντων στις αλλοδαπές οικογένειες.
- 11 Αυτό προϋποθέτει την δημιουργία παιδαγωγικών συνθηκών που επιτρέπουν την έκφραση και αξιοποίηση αυτών των τρόπων συγκρότησης.
- 12 Βλ. τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των επιστημών (Bourdieu, Douglas, Latour...).
- 13 Βλ. για παράδειγμα M. Jaubert, M. Rebière et J.P. Bernié, L'hypothèse «communauté discursive»: d'où vient-elle ? où va-d'elle?, *Les Cahiers THEODILE*, τχ. 4, Νοέμβριος 2003, Université Charles de Gaulle – Lille 3, σ. 51-80.
- 14 Αυτό το πλαίσιο και αυτές οι φάσεις διασύνδεσης συμβάλλουν στην διαύγεια των καταστάσεων μάθησης η οποία, σύμφωνα με τον Michel Brossard αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας.
- 15 Ο ατομικός χρόνος υποβάλλεται χωρίς αμφιβολία στους κανόνες του συλλογικού χρόνου αλλά οι μορφές δόμησης του χρονοδιαγράμματος επιτρέπουν στον καθένα να βρει τον απαραίτητο χρόνο κατά την διάρκεια της ημέρας ή της εβδομάδας για να ολοκληρώσει την δουλειά του.
- 16 Οι ενιαίες τάξεις των αγροτικών σχολείων που συγκέντρωναν το σύνολο των μαθητών ενός χωριού, κάθε ηλικίας, παραμένουν σημείο αναφοράς για τους πιο πεπειραμένους δασκάλους αυτού του σχολείου.
- 17 Υπενθυμίζω ότι κάναμε συγκριτικές έρευνες σε σχολεία με άλλες παιδαγωγικές μεθόδους, κλασικές ή «νεωτεριστικές». Βλ. για παράδειγμα F. Ruellan, *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle – Lille 3, Ιανουάριος 2000 και Υ. Reuter, διευθ., *Pédagogie du projet et didactique du français*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005.
- 18 Οι SEGPA είναι τάξεις του γυμνασίου που προορίζονται για μαθητές με μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες.
- 19 Σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές έρευνες οι έρευνες στην διδακτική ξεκινούν από το περιεχόμενο των μαθημάτων και αναλύουν την διδασκαλία και την μάθηση μόνο σε σχέση με αυτό το περιεχόμενο.

ΠΡΩΙΝΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΡΑΣ

Η ΑΥΓΗ