

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΟΥΜΠΑ ΜΑΡΙΑ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:
ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΙΔΕΕΣ
ΤΟΥ C. FREINET. ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ**



ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ: ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ: ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ:2010-2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9622/1
Ημερ. Εισ.: 15-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2011
ΤΣΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

2. ΚΛΑΣΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

2.1 Έννοια

2.2 Βασικοί παράγοντες στη δημιουργία της Κλασικής
Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής

2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή

2.4 Επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα και κύριοι
εκπρόσωποι τους

2.4.1 Παιδαγωγική από το παιδί ή Από τη σκοπιά του παιδιού

2.4.2 Σχολείο εργασίας

2.4.3 Παιδαγωγική του Σχολείου Παραγωγής ή Παιδαγωγική της
Κολεκτίβας

2.4.4 Εξοχικά Παιδαγωγεία

2.4.5 Προοδευτική Εκπαίδευση

2.4.6 Παιδαγωγικά συστήματα με ιδιαίζουσα μορφή

3. Celestin Freneit

3.1 Βιογραφία

3.2 Βασικές επιρροές στη διαμόρφωση της κοσμοθεωρίας του

3.3 Μεταρρυθμιστικές φιλοσοφικές-παιδαγωγικές του
Celestin Freneit

3.4 Οι εφαρμογές τους στην πράξη. Η τεχνική του
τυπογραφείου και το σχολείο του Freneit

3.5 Το συγγραφικό του έργο κάτω από το πνεύμα της

Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και οι συνεπακόλουθες
παιδαγωγικές του σταθερές

4. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ «ΚΙΝΗΜΑ ΦΡΕΝΕ» ΣΤΗ ΜΕΤΑΓΕΝΕΣΤΕΡΗ ΘΕΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

5. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

5.1 Τεχνικές συνεισφορές πάνω στο έργο του C. Freneit

5.2 Η φιλοσοφική σημασία των τεχνικών του C. Freneit

5.3 Κριτικές πάνω στο έργο του C. Freneit

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρώ σημαντικό από την αρχή να επισημάνω το θέμα της εργασίας μου που δεν είναι άλλο από τις παιδαγωγικές μεταρρυθμιστικές ιδέες του C. Freneit και η περαιτέρω μελέτη και ανάλυση τους στα πλαίσια της προσφοράς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός και μόνο ότι αποτέλεσαν το έναυσμα για την ριζική αναδιοργάνωση των καθιερωμένων παιδαγωγικών αρχών κατά τον 19^ο αιώνα και την συνεπακόλουθη μετάβαση της δασκαλοκεντρικής μάθησης στην παιδοκεντρική αποκαλύπτει τους λόγους που με ώθησαν στην επιλογή της παρούσας εργασίας. Έπειτα, σε μια εποχή όπου τα ΜΜΕ έχουν τον πρώτο λόγο και έχουν εισβάλει «για τα καλά» στην καθημερινότητα μας προσπαθώντας να ετεροκατευθύνουν τον άνθρωπο, η εκπαίδευση καλείται να πάρει τα ηνία και να θέσει τις σωστές βάσεις ήδη από το δημοτικό καλλιεργώντας την κριτική σκέψη στα παιδιά και δίνοντας τους ενεργό ρόλο στην μάθηση. Μόνο έτσι το παιδί θα εξελιχθεί σε ένα σκεπτόμενο άτομο ικανό να ανταπεξέρχεται τις απαιτήσεις της κοινωνίας καθώς και να επεμβαίνει όταν κρίνεται απαραίτητο για το καλό του κοινωνικού συνόλου. Συνεπώς, είναι γεγονός ότι οι παιδαγωγικές ιδέες του Freneit απόρροια μιας προσδοκώμενης ριζικής αλλαγής του πατροπαράδοτου τρόπου διδασκαλίας ακόμα και σήμερα φαντάζουν πιο επίκαιρες από ποτέ. Και αυτό γιατί θέτουν ως βάση το «παιδί» παραγκωνίζοντας την στείρα αποστήθιση που μόνο αρνητικά αποτελέσματα έχει να του προσδώσει. Φυσικά, στην εν λόγω εργασία, όλες αυτές οι παιδαγωγικές ιδέες θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν καθώς και θα αναζητηθούν και πιο συγκεκριμένα τα αίτια που ώθησαν τον γνωστό αυτόν Γάλλο παιδαγωγό να τις θέσει σε εφαρμογή ενώ παράλληλα να φροντίσει να χτίσει μαζί με την γυναίκα του και το δικό του σχολείο προκειμένου να βρουν την τέλεια έκφραση τους.

Ωστόσο, κρίνεται σωστό πριν την εξέταση των παιδαγωγικών του σταθερών να γίνει μια εισαγωγή ως προς την Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, ένα γενικότερο ρεύμα που ήρθε στο προσκήνιο τον 19^ο αιώνα ως μια προσπάθεια ανανέωσης της σχολικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτού του ρεύματος αναπτύχθηκαν πολλά παιδαγωγικά ρεύματα εκ των οποίων σ' ένα απ' αυτά εκφραστής του ήταν και ο Freneit. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τη ζωή του Freneit, το συγγραφικό του έργο και τις επακόλουθες παιδαγωγικές του σταθερές καθώς και

την επιρροή που δέχτηκε από άλλους σημαντικούς παιδαγωγούς. Άξιο αναφοράς και μελέτης καθίσταται επίσης και η καινοτόμα πρακτική του με την ένταξη του τυπογραφείου στο σχολείο με σκοπό να καταφέρει να εξωτερικεύσει τις σκέψεις των μαθητών καλώντας τα να αποτυπώσουν τα βιώματα τους σε μια σχολική εφημερίδα. Μια σχολική εφημερίδα που ήταν στο μεγαλύτερο μέρος της προϊόν συλλογικής εργασίας που κατά τον Freireit αυτό αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος των μεταρρυθμιστικών του ιδεών. Και όλα αυτά συγκλίνουν στο να εξετάσουμε και να διερωτηθούμε πάνω στο πώς τελικά η παιδαγωγική του Freireit ήρθε να επηρεάσει την Θεσμική Παιδαγωγική γενικότερα καθώς και στο πως οι ιδέες του κατάφεραν να αποτελέσουν όχι μόνο τότε αλλά και τώρα την κινητήρια δύναμη για την εξέλιξη και την πρόοδο της εκπαίδευσης στο σύνολο της.

Έπειτα, θα ήταν σημαντική μου παράλειψη να μην αναφέρω πως για την παρούσα εργασία έπαιξαν σημαντικό ρόλο οι καθηγητές με τους οποίους συνεργάστηκα και δεν είναι άλλοι από τον κ. Πυργιωτάκη και την κ. Καλδή. Συγκεκριμένα, θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Πυργιωτάκη Γιώργο για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε για το σχεδιασμό και τη δομή της παρούσας πτυχιακής μου εργασίας καθώς και για την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Πέραν αυτού με στήριξε ψυχολογικά για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στη συγγραφή της έως την τελική της μορφή. Ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στη κυρία Καλδή για τις επισημάνσεις της που, ασφαλώς, συνέβαλαν σημαντικά στην ποιοτική της βελτίωση. Βέβαια, και η ψυχολογική της στήριξη ήταν αρκετά σημαντική, αφού από την καλή της συνεργασία προέκυπτε εκ των προτέρων ένα καλό αποτέλεσμα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου για την συμπαράστασή τους και ιδιαίτερα τον αδερφό μου που με βοήθησε όχι μόνο στην αναζήτηση της ξένης βιβλιογραφίας αλλά μου έδινε, συχνά πυκνά, συμβουλές σχετικά με το περιεχόμενο της εργασίας μου. Είναι γεγονός πως η εμπλοκή όλων αυτών των προσώπων αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος για την, όσο το δυνατόν, αποτελεσματική μορφή της εν λόγω εργασίας.

2. ΚΛΑΣΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

2.1 Έννοια

Οι δυσκολίες όσον αφορά την εξέταση του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική καθιστούν δύσκολη τη διατύπωση ενός ορισμού, ο οποίος να καλύπτει με σαφήνεια όλο το φάσμα του κοινωνικού αυτού φαινομένου, ακόμη και στη στενή, στην παιδαγωγική του έννοια.) Μετά δυσκολίας, τονίζει ο παιδαγωγός Skiera, βρίσκει κανείς στην παιδαγωγική συζήτηση μια θεματική, η οποία να αμφισβητείται στην ίδια έκταση, όπως η Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. (Skiera, 2003: 1)

Στις δυσκολίες αυτές αναφέρονται και οι Henrike Beck και Rixta Schlier, οι οποίες στο ερώτημα τους τι είναι Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, παρατηρούν ότι δεν θα βρει κανείς καμία σαφή απάντηση, γιατί δεν υπάρχει κανένας ορισμός με πληρότητα. Εάν διερωτηθεί κανείς «τι είναι Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» και έχει υπόψη του μ' αυτό τον όρο ένα ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, «το οποίο σωστά ή λάθος μπορεί να το απεικονίσει, τότε δεν θα βρει καμία απάντηση. Ένας ορισμός με πληρότητα δεν υπάρχει. Κάτω από τον όρο Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική πρέπει να φαντασθεί κανείς μια ιστορική εποχή, η οποία δεν αποτελεί σταθερό αντικείμενο. [...] Με τη "Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική" χαρακτηρίζεται γενικά η εποχή μεταξύ 1890 και 1933». Στην εποχή αυτή είχε αναπτυχθεί μια ορισμένη θεωρητική κίνηση και είχε προκαλέσει μια σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη.

Αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες αυτές, ο Rohrs αναπτύσσει έντεκα βασικά κριτήρια, με την ανάλυση των οποίων επιδιώκει τη σαφήνεια στον εννοιολογικό του προσδιορισμό. Τα κριτήρια αυτά, τα οποία αποτελούν συγχρόνως βασικά χαρακτηριστικά της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής συνοπτικά, είναι τα εξής:

1. Η βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης: στοιχείο "στρατολόγησης" της δημόσιας ζωής και της κοινωνίας.

Βασικό χαρακτηριστικό της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής αποτελούσε αρχικά η αυστηρή κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικά. Σκοπός της δεν ήταν όμως απλά η απόρριψη του, αλλά η συγκρότηση της

νέας αγωγής και του νέου σχολείου' γι' αυτό το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι ο σκοπός και το περιεχόμενο του.

2. Η παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα. Παραδοσιακές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες πριν από την Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική χαρακτηρίζονταν επίσης από παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα. Αυτό που ξεχωρίζει, όμως, την Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική είναι η ριζοσπαστικότητα στη διατύπωση των απαιτήσεων. Οι λύσεις της είναι μεν παιδαγωγικά-πολιτικά θεμελιωμένες, παραμένουν όμως παρά ταύτα ειδικά παιδαγωγικές και συνδέονται με ασφαλείς παιδαγωγικές-μεθοδολογικές απόψεις του Κομένιου, του Ρουσσώ και του Πεσταλότσι.
3. Η νέα σχέση παιδαγωγού-δασκάλου και μαθητή.
Η παιδοκεντρικότητα οδηγεί σε μια νέα σχέση παιδαγωγού-δασκάλου και μαθητή. Ο παιδαγωγός-δάσκαλος παραιτείται από το ρόλο του διδάσκοντα και γίνεται παρακινήτης, παρατηρητής και σύμβουλος στις δραστηριότητες του μαθητή.
4. Η εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο.
Στη πλειοψηφία τους τα σχολεία της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής -Σχολείο Εργασίας, Μέθοδος Projekt, Dalton Plan, Winnetka Plan- εισάγουν το μαθητή σταδιακά στο μεθοδικά θεμελιωμένο τρόπο εργασίας.
5. Η εισαγωγή της Παιδιατρικής και της Εξελικτικής Ψυχολογίας στο σχολείο.
Η Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική συμπεριλαμβάνει ήδη νωρίς τις γνώσεις της παιδιατρικής και της εξελικτικής ψυχολογίας στη σχολική ζωή, όπως στην περίπτωση της Montessori και του Decroly που ήταν οι ίδιοι γιατροί. Όμως και οι ψυχολόγοι ήταν ανοιχτοί σε παιδαγωγικά θέματα και με τις έρευνες τους συνέβαλαν περαιτέρω στην προώθηση της νέας αγωγής.
6. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου.
Η απαίτηση για μόρφωση ολόκληρου του ανθρώπου στο ζωτικό του χώρο αποτελεί βασικό σημείο του προγράμματος της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Παράλληλα με την καλλιέργεια της διανοητικότητας της παραδοσιακής αγωγής ανακαλύπτεται η διάσταση της κοινωνικής νοημοσύνης, η συντροφικότητα στον πλησίον, η κατανόηση για κοινωνική ανάγκη και η ικανότητα για διακριτική βοήθεια. Εμβαθύνεται η

συναισθηματική μόρφωση διαμέσου των καλλιτεχνικών-αισθητικών στοιχείων, τα οποία οδηγούν σε μια νέα διαμόρφωση του μορφωτικού πλαισίου.

7. Η αλλαγή στη διαμόρφωση του τόπου του παιδαγωγικού συμβάντος.

Το Εξοχικό Παιδαγωγείο αποβάλλει την κατά τάξη ομοιόμορφη εμφάνιση και εξελίσσεται σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον ελεύθερης μάθησης.

8. Η διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Η αποφασιστική αλλαγή καθρεπτίζεται αναμφίβολα στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, στο οποίο η κωδικοποιημένη στο Curriculum διδακτέα ύλη δεν παρουσιάζει τον κύκλο των θεμάτων του σχολείου αλλά τα ανοιχτά θέματα του ζωντανού περιβάλλοντος, τα οποία παρακινούν και προκαλούν το παιδί.

9. Η κατά της αποσχολιοποίησης συμβολή της.

Την κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 θέση της απο-σχολιοποίησης και ενεργοποίησης της εξωσχολικής μάθησης, είχε προλάβει πολλαπλώς η Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική.

10. Η πέραν του σχολείου δραστηριότητα της.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής είναι ότι αυτή δεν περιορίζεται στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, αλλά συμπεριλαμβάνει ευρύτερα μέρη της παιδαγωγικής πραγματικότητας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα Εξοχικά Παιδαγωγεία, η εκπαίδευση των εφήβων, η οργάνωση των βιβλιοθηκών.

11. Η διεθνοποίηση της

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής αποτελεί, τέλος, η διεθνοποίηση της. Σύμφωνα με το πνεύμα αυτό η μεταρρυθμιστική σκέψη στοχάζεται και συμπεριλαμβάνει όλες τις παιδαγωγικές γνωστικές αξίες στον πυρήνα του, εάν θέλει να διαπραγματεύεται πράγματι μια θεμελιωμένη νέα αφετηρία. (Rohrs/Lenhart, 1994: 11-13).

Από την παραπάνω συζήτηση για ένα σύντομο εννοιολογικό προσδιορισμό της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής προκύπτει ότι σε σύγκριση με τις μέχρι τώρα σχετικές αναφορές περισσότερο σαφής θεωρείται ο παρακάτω ορισμός του παιδαγωγού Skiera, ο οποίος μεταξύ άλλων γράφει: «Μεταρρυθμιστική

Παιδαγωγική είναι ένα τέκνο της Νεωτερικότητας» και μάλιστα ένα τέκνο που βρίσκεται «κάτω από την επίδραση της νεωτερικότητας κοινωνικο-πολιτιστικής εξέλιξης» μιας εξέλιξης που «προκλήθηκε από αναχρονιστικές τάσεις». Ευελπιστώντας για πρόοδο και για μια καλύτερη κατάσταση του κόσμου, στοχάζεται παιδαγωγικά ένα πρόγραμμα μιας εξελικτικής αγωγής. «Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική με τα εκσυγχρονιστικά της ή και τα μη εκσυγχρονιστικά της χαρακτηριστικά βρίσκεται, στην αλλαγή του αιώνα, σε μια δυναμική συνάφεια με άλλα κοινωνικά κινήματα [...], τα οποία [...] στοχεύουν σε μια εκτενή μεταρρύθμιση της ζωής και της κοινωνίας γενικώς.» Το κέντρο βάρους της ιστορικής δημιουργίας και εξέλιξης της, συνεχίζει ο Skiera, βρίσκεται στο διάστημα μεταξύ 1889 και 1924/25. Το 1889 είναι έτος ίδρυσης του New School Abbotsholme στην Αγγλία και της δημιουργίας του ευρωπαϊκού κινήματος των εξοχικών παιδαγωγείων». Το 1924/25 είναι έτος ίδρυσης των δύο τελευταίων σημαντικών σχολείων της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής: του Jenaplan, σχολείου του Peter Petersen, και του Education du travail, του κοινωνικά προσανατολισμένου Σχολείου Εργασίας του Γάλλου Celestin Freinet. (Skiera, 2003: 21 κ.ε.).

Περιορίζοντας κανείς την έννοια της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής κυρίως στα πλαίσια της Σχολικής Παιδαγωγικής, θα μπορούσε να διατυπώσει την άποψη ότι επρόκειτο, σε γενικές γραμμές, για ένα ευρωπαϊκό ή και, ως ένα βαθμό, διεθνές κοινωνικό φαινόμενο στο διάστημα 1890 έως 1933, το οποίο είχε ως γενικό σκοπό τη ριζική αναβάθμιση του σχολείου. Το παιδαγωγικό αυτό κίνημα που αντιμετώπιζε το σχολείο ως θεσμό πρωταρχικής κοινωνικής σημασίας και ευελπιστούσε σε μια καλύτερη ανθρώπινη κοινωνία διαμέσου μιας νέας αγωγής, περιελάμβανε διαφορετικά παιδαγωγικά ρεύματα ή παιδαγωγικά συστήματα με μια πληθώρα από διαφορετικές παιδαγωγικές αρχές, πρωτότυπες ή μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές ιδέες και προτάσεις. Με το νέο αυτό πνεύμα, που είχε κέντρο αναφοράς την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ίδιου του παιδιού, απέβλεπε κανείς, διαμέσου νέων μεθόδων διδασκαλίας, νέων περιεχομένων μάθησης και διαμέσου μιας συντροφικής επικοινωνίας και συνεργασίας δασκάλου-μαθητή, στη ριζική αναδιοργάνωση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής ζωής γενικότερα. (Πυργιωτάκης, 2007: 242-246).

2.2 Βασικοί παράγοντες στη δημιουργία της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής

Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα ξεκίνησε στην Ευρώπη, αλλά και στη Βόρεια Αμερική, μια τάση για αλλαγή του πνεύματος στη σχολική ζωή και, γενικότερα, για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. Η εμφάνιση της τάσης αυτής συνδέεται με τις κοινωνικές αλλαγές, τις οποίες προκάλεσαν κυρίως οι οικονομικές εξελίξεις της βιομηχανικής επανάστασης από τα τέλη του 18ου αιώνα, αρχικά στο εσωτερικό της κάθε ανεπτυγμένης χώρας και στη συνέχεια σε όλο σχεδόν τον ευρωπαϊκό χώρο. Βασικά χαρακτηριστικά της βιομηχανικής κοινωνίας αποτελούσαν η βαθμιαία επικράτηση των τεχνητών και βιομηχανοποιημένων προϊόντων εις βάρος των φυσικών και χειροποίητων, η ανάγκη εξειδίκευσης βιομηχανικών εργατών, η ανεργία και γενικά οι ριζικές πολιτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις. Η νέα παιδαγωγική κίνηση εκδηλώθηκε, λοιπόν, σαν αντίδραση κατά της βαθμιαίας αλλοτρίωσης του μέχρι τότε ευρωπαϊκού πολιτισμού και της νέας αίσθησης ζωής στην εξελισσόμενη βιομηχανική κοινωνία. Βρισκόταν δε σε άμεση συνάφεια με άλλα κοινωνικά Κινήματα της εποχής, όπως στην περίπτωση της Γερμανίας, με το γυναικείο Κίνημα, που απαιτούσε να έχει η γυναίκα ίσα δικαιώματα με τον άνδρα, με το εργατικό Κίνημα, με το Κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής καθώς και με το Κίνημα της Νεολαίας. Όλα αυτά τα κοινωνικά ή τα κοινωνικά-παιδαγωγικά Κινήματα συνέθεταν στο σύνολο τους την εικόνα της κρίσης του πολιτισμού, που εμφανίστηκε ως γενικευμένη τάση στα τέλη του 19ου αιώνα (Πυργιωτάκης, 2007).

Έπειτα, η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική εμφανίστηκε ως απάντηση στην κρίση του σχολείου. Στο σχολείο αυτό, που οριζόταν ως «παλαιό σχολείο», αντιπαρατάχθηκε η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και πρότεινε τρόπους μεταρρύθμισης του, δηλαδή «ένα νέο σχολείο», εξ ου και η απόδοση του όρου Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στα ελληνικά με τον όρο «Παιδαγωγική του νέου σχολείου». Η κριτική στο «παλαιό σχολείο» επικεντρώθηκε με οξύτητα και κατά ακραίο τρόπο στα ακόλουθα: Το σχολείο είναι δασκαλοκεντρικό και όχι σχολείο του μαθητή. Η παιδαγωγική σχέση είναι μονοσήμαντη, αφού κυριαρχεί ο δάσκαλος ως φορέας της γνώσης, ο οποίος προσπαθεί να τη μεταδώσει χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η ζωτικότητα, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι δημιουργικές ικανότητες και η ατομικότητα των μαθητών. Επίσης, δεν λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και έτσι ο μαθητής θεωρείται ως ένας

«μικρομέγας»(Homonculus). Το σχολείο είναι ακόμη σχολείο της «διδασκείας ύλης» με αποτέλεσμα να κυριαρχείται από ένα απόλυτα νοησιαρχικό προσανατολισμό. Η μονομέρεια αυτή δεν συντελεί στην επίτευξη του σκοπού της αγωγής αφού η πνευματική ανάπτυξη και η ηθική καλλιέργεια δεν επιτυγχάνονται με τη μηχανική διαδικασία της προσφοράς γνώσεων από το δάσκαλο και την παθητική απομνημόνευση τους από τους μαθητές. Ενισχυτικά λειτουργούσε και η διδακτική μέθοδος, δηλαδή τα τυπικά στάδια της διδασκαλίας της Ερβαρτιανής σχολής, τα οποία οδηγούσαν στην τυποποίηση της διδασκαλίας. Το «παλαιό σχολείο» χαρακτηριζόταν από τη λογοκοπία, ενώ και τα περιεχόμενα διδασκαλίας ήταν σε μεγάλο βαθμό ξένα προς την πραγματικότητα στην οποία ζούσε ο μαθητής. Το σχολείο αυτό τελικά ήταν καταπιεστικό και προς τον δάσκαλο, επειδή ούτε σ' αυτόν άφηνε «περιθώρια για πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, ελεύθερη και δημιουργική εργασία εξαιτίας της βαθμοθηρίας, των εξετάσεων, της αυστηρής καθοδήγησης, της εποπτείας και του αυστηρού ελέγχου που ασκεί η κεντρική εξουσία και τα όργανα της, δηλαδή οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες». Στη θέση του «παλαιού σχολείου» οι μεταρρυθμιστικές παιδαγωγοί αντιπαρέθεσαν το «νέο σχολείο», στο οποίο απέδιδαν σε γενικές γραμμές τα ακόλουθα γνωρίσματα: “ Τα παιδιά έχουν ιδέες, οφείλουν να τις έχουν, επειδή είναι δημιουργικά”. «[...] Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως δημιουργικές προσωπικότητες: “ Ο δάσκαλος πρέπει να επιδιώκει να είναι άνθρωπος και καλλιτέχνης”». « Η μάθηση νοείται ως μια πολυποίκιλη, ζωντανή και αυτενεργός διαδικασία, της οποίας ο σκοπός είναι η διερευνητική αντιπαράθεση με το περιβάλλον και με το ίδιο το είναι του παιδιού: “ όλες οι δυνάμεις του παιδιού ελευθερώνονται, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται”». « Το σχολείο πρέπει να είναι ένας τόπος ζωής, ούτε στρατόπεδο, ούτε υπηρεσιακός χώρος: μια “κοινότητα εργασίας”, στην οποία βρίσκεται κρυμμένη “η κοινότητα της ζωής”, η “οποία δημιουργείται από μόνη της και δεν μας δίνει το δικαίωμα να εμποδίζουμε κανένα σκοπό της στιγμής”. «Η εργασία είναι στο σχολείο αυτό μια σύνθετη διαδικασία, που κινητοποιεί όλες τις δυνάμεις και ικανότητες των μαθητών και των δασκάλων: “η εργασία είναι ενέργεια, διαμόρφωση του εξωτερικού κόσμου, που πηγάζει από τη ζωντανή και ελεύθερη από επιβαλλόμενους περιορισμούς, την αναγκαιότητα μιας δράσης”». (Κοντομήτρος,2006:25) «Οι δάσκαλοι και οι μαθητές δημιουργούν στις διαδικασίες αυτές της μάθησης, της έρευνας και της εργασίας μια ολόκληρη ολότητα ζωής: “ ο δάσκαλος, που πια δεν νιώθει τον εαυτό του σήμερα ως εντολοδόχο οποιασδήποτε κοινότητας, που επιδιώκει να εκπληρώσει τους δικούς της σκοπούς(

μιας τάξης, ενός κόμματος, μιας εκκλησίας) στέκεται απέναντι στο παιδί αγνά ως άνθρωπος απέναντι σε άνθρωπο»». (Κοντομήτρος, 2006)

Τέλος, στη δημιουργία της νέας αυτής παιδαγωγικής τάσης συνέβαλε σημαντικά και το εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο κυριαρχούσαν ως τα τέλη του 19ου αιώνα αποκλειστικά και μόνο παιδαγωγικές ιδέες της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής¹. Η εξέλιξη αυτή προκλήθηκε κυρίως στον παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό τομέα, γιατί η προσπάθεια του Ερβάρτου για θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης και, ιδιαίτερα, η προσπάθεια του για θεωρητική και συστηματική θεμελίωση της σχολικής διδασκαλίας, η οποία ως την εποχή του δεν γνώριζε κανένα ολοκληρωμένο θεωρητικό σχεδιασμό, όχι μόνο τυποποιήθηκε στη συνέχεια αυστηρότερα αλλά πέρασε και στη φάση της αναγκαστικής και γενικευμένης εφαρμογής της στη σχολική πράξη. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στην παιδαγωγική δραστηριότητα των οπαδών του Ερβάρτου. Ο Έρβαρτος όχι μόνο δεν γνώρισε την επικράτηση των παιδαγωγικών του ιδεών αρχικά στην εκπαίδευση της Γερμανίας και στη συνέχεια στο διεθνή χώρο στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, αφού πέθανε το έτος 1841, αλλά ούτε και τη θεωρητική εξέλιξη των φάσεων διδασκαλίας, τις οποίες είχε αναπτύξει ο ίδιος για τη συστηματοποίηση της στη σχολική πράξη. (Blankertz, 1982: 151). Η περαιτέρω αυτή διαμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών του Ερβάρτου στο θέμα της σχολικής διδασκαλίας δεν έλαβε υπόψη τις πολιτιστικές και επιστημονικές εξελίξεις, (Blankertz, 1982: 152-153), προκαλώντας έτσι περισσότερο την αγανάκτηση προοδευτικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών της εποχής, οι οποίοι στη συνέχεια επηρεασμένοι και από το γενικότερο πνεύμα της κριτικής του πολιτισμού αντέδρασαν με κριτικές δημοσιεύσεις κατά του εκπαιδευτικού συστήματος ή με άλλες παιδαγωγικές δραστηριότητες.² Το σύνολο των κριτικών αυτών δημοσιευμάτων ή άλλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων για την αλλαγή του πνεύματος της σχολικής αγωγής και την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, η οποία

¹ Η Ερβαρτιανή Παιδαγωγική οφείλει το όνομά της στον Ερβάρτο και είχε τρεις βασικές αρχές. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, η διδασκαλία οφείλει να συμπεριλαμβάνει τις βαθμίδες εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού με την προσαρμογή της στην εξελικτική ωριμότητα των μαθητών. Η ύλη της διδασκαλίας πρέπει γι' αυτό το λόγο να επιλέγεται έτσι ώστε το παιδί να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει την εξέλιξη της ανθρωπότητας. Η δεύτερη αρχή αφορά την ανάγκη συγκέντρωσης του υλικού της διδασκαλίας και την οργάνωσή του γύρω από μια κεντρική ύλη, στην οποία αναφέρονται τα επιμέρους μαθήματα. Η τρίτη αρχή, τέλος, αξιώνει την καθιέρωση τυπικών σταδίων, τα οποία προέρχονται από δύο φάσεις: την προπαρασκευή και την σύνθεση. Οι δύο αυτές φάσεις υποδιαιρούνται στη συνέχεια σε ένα πενταμελές σχήμα, το οποίο μπορεί και πρέπει να εφαρμόζεται σε κάθε γνωστική ύλη και σε κάθε διδακτική ώρα.

² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με Ερβάρτο – Ερβαρτιανισμό βλέπε Πυργιωτάκης, 2007: 97-210.

όφειλε στο εξής να είναι προσαρμοσμένη στις νέες κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες της βιομηχανικής κοινωνίας, αποτελούν την αφετηρία της εν λόγω μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής κίνησης ή καλύτερα της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής στην Ευρώπη και, γενικότερα, στο δυτικό κόσμο. (Πυργιωτάκης, 2007: 214)

Προσωρινή αναστολή στη ραγδαία εξέλιξη της κλασικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής προκάλεσε ο Α παγκόσμιος πόλεμος με τις τραγικές του συνέπειες. Η αναστολή αυτή ξεπεράστηκε, όμως, σύντομα στη δεκαετία του 1920. Οριστική κατάργηση της αξιολογίας αυτής παγκόσμιας μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής προσπάθειας έθεσε ο Β παγκόσμιος πόλεμος. Η ακύρωση της αυτή ολοκληρώθηκε στη συνέχεια με την επικράτηση του γνωστού ψυχρού πολέμου.

2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η ουσιαστική αφετηρία της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής συμπίπτει σ' όλες τις ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου στην ίδια χρονική περίοδο, δηλαδή στην αρχή του 20ου αιώνα, ενώ οι ρίζες της βρίσκονται στη δεκαετία του 1890. Αυτό δεν σημαίνει όμως σε καμία περίπτωση ότι αυτή η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική κίνηση έχει σ' όλες αυτές τις χώρες μόνο κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Παρά τα κοινά σημεία στις μορφές εκδήλωσης της εμφανίζονται και σημαντικές διαφορές όχι μόνο ανάμεσα στα διάφορα κράτη του δυτικού κόσμου, όπως στη Γαλλία, στη Γερμανία, στη Μεγάλη Βρετανία και στις Η.Π.Α., αλλά και ανάμεσα στα διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα και στους εκπροσώπους τους στο πλαίσιο της ίδιας χώρας. Μια βασική εξήγηση είναι ότι στην περίοδο της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, κυρίως στη Γερμανία, κυριαρχούσε στον παιδαγωγικό τομέα, όπως και σε κάθε τομέα του πολιτισμού αυτής της εποχής, ένας έντονος πλουραλισμός. Χαρακτηριστικές ως προς τούτο είναι οι διαφοροποιήσεις όσον αφορά την ίδια την ονομασία αυτού του παιδαγωγικού φαινομένου. Έτσι διαπιστώνεται ότι η Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική είναι γνωστή στην αγγλική γλώσσα με τον όρο Νέα Αγωγή³. Η Νέα Αγωγή ξεκίνησε στην Αγγλία με τον ιδιόρρυθμο παιδαγωγό Cecil Reddie (1858-1932)⁴, ο οποίος ίδρυσε το 1889 ένα δικό του σχολείο στο Abbotsholme. Το σχολείο αυτό το ονόμασε ο ίδιος Νέο Σχολείο (New School). Πρόκειται για το γνωστό στη διεθνή παιδαγωγική βιβλιογραφία Νέο Σχολείο του Abbotsholme, που αποτέλεσε στη συνέχεια το πρότυπο για την ίδρυση των Εξοχικών Παιδαγωγείων (Landerziehungsheime) στη Γερμανία. Στην κατηγορία αυτή των νέων σχολών της Αγγλίας ανήκει τόσο το Bedales (1893) όσο και το King Alfred's School, που ιδρύθηκε από μια ομάδα γονέων στο νοτιοδυτικό Λονδίνο το 1898. Ιδιαίτερα σημαντική στην προώθηση των νέων ιδεών της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, ή της Νέας Αγωγής, κατά την αγγλική ορολογία, θεωρείται η συμβολή του Alexander S. Neil, το όνομα του οποίου ταυτίζεται με το παγκόσμια γνωστό σχολείο αντιαυταρχικής αγωγής, το Σάμμερχιλ, που ίδρυσε ο ίδιος το 1921. (Rohrs, 2001: 137-141)

Στη Γαλλία, στην οποία πρωταγωνιστικό ρόλο στο δεύτερο ήμισυ του 19ου

³ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Πυργιωτάκης, 2007: 31-40.

⁴ Ο Cecil Reddie θεωρείται ο σκαπανέας των Εξοχικών Παιδαγωγείων και συγκαταλέγεται στους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς.

αιώνα έπαιξε ο παιδαγωγός Edmond Demolins (1852-1907)⁵, γίνεται λόγος επίσης για Νέα Αγωγή (Education Nouvelle). Σκοπός της Νέας Αγωγής, σύμφωνα με την A. Medici, την οποία η ίδια χαρακτηρίζει ως κίνηση σχολικής ανακαίνισης, ήταν να πετύχει «την ικανότητα της ολοκληρωμένης προσωπικότητας του ανθρώπινου όντος να προσαρμόζεται στα υλικά προβλήματα, στο ανθρώπινο περιβάλλον που είναι υποταγμένο πλέον σε μια επιταχυνόμενη εξέλιξη». (Medici, 1964: 5). Εκείνο που ενδιαφέρει να υπογραμμίσουμε, συμπεραίνει η ίδια συγγραφέας σ' άλλο σημείο, είναι ότι «η μεταρρύθμιση, οποιοδήποτε όνομα κι αν φέρει, μπόρεσε να επιβληθεί γιατί θεμελίωσε για το παιδί ένα νέο τρόπο σχολικής προσαρμογής που ανταποκρινόταν στη φυσική πορεία της εκπαίδευσης του και της κοινωνικοποίησης του». (Medici, ό.π.: 23). Σημαντικός συνεχιστής των γαλλικών μεταρρυθμιστικών ιδεών της Νέας Αγωγής (Education Nouvelle) θεωρείται ο Celestin Freinet, (1896-1966) δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου του Freinet αποτελούσε το τυπογραφείο στο σχολείο, επινοητής του οποίου υπήρξε ο ίδιος. (Skiera, 2003: 312-329. Potthoff, 2003:128-136). Στους πιο αξιόλογους γαλλόφωνους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς αυτής της εποχής συμπεριλαμβάνονται επίσης ο Βέλγος Ovide Decroly (1871-1932), το όνομα του οποίου συνδέεται με τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και την ίδρυση του μεταρρυθμιστικού σχολείου L' Erimitage στις Βρυξέλλες, καθώς και ο Ελβετός Adolphe Ferriere.

Στις Η.Π.Α. κυριάρχησε ο όρος Προοδευτική Εκπαίδευση (progressive Education), για την διεύρυνση και την επικράτηση της οποίας πρωταγωνιστικό ρόλο έπαιξε ο παιδαγωγός John Dewey. Ο Dewey ίδρυσε το 1896, δηλαδή επτά χρόνια μετά την ίδρυση του πρώτου Νέου Σχολείου στην Ευρώπη (Abbotsholme) στο Σικάγο το πρώτο αμερικάνικο προοδευτικό σχολείο που είναι γνωστό με το όνομα Laboratory School. Στους σημαντικούς πρωτεργάτες της προοδευτικής εκπαίδευσης των Η.Π.Α. αυτής της εποχής ανήκουν ακόμη ο William Kilpatrick, γνωστός από τη μέθοδο projekt, ο Carleton Washburn, επιθεωρητής στο Winnecta του Illinois, ο Harvard William James και η Hellen Parkhurst , η οποία επινόησε και εφάρμοσε το γνωστό εξατομικευμένο μοντέλο Dalton Plan.⁶

⁵ Ο Demolins ίδρυσε στη Νορμανδία το γνωστό σχολείο «Ecole de Roches», που θεωρείται η γαλλική εκδοχή του Εξοχικού Παιδαγωγείου Abbotsholme και Bedales.

⁶ Το Σχέδιο Dalton (Dalton Plan) της Helen Parkhurst αντικατέστησε σε ένα μεγάλο μέρος την εργασία στην τάξη με την ατομική εργασία σε εργαστήρια και χώρους «ειδικών μαθημάτων». Ο κάθε μαθητής εργάζεται αυτόνομα κάτω από τη συμβουλή του εκπαιδευτικού και σύμφωνα με τον ατομικό του ρυθμό και το προσωπικό του πρόγραμμα εργασίας. Ο εκπαιδευτικός στο Dalton Plan έχει συμβουλευτική και συνοδευτική λειτουργία. (Πανταζής, 1997:108)

Αυτό το πνεύμα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής κίνησης των αρχών του 20ου αιώνα επικράτησε και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες όμως, σε σύγκριση με τις παραπάνω χώρες, εκπροσωπούσαν από λιγότερο διακεκριμένους παιδαγωγούς. Στην Ιταλία ως πιο σημαντικός εκπρόσωπος θεωρείται η M. Montessori (1870-1952), η οποία εισήγαγε με το ειδικά σχεδιασμένο διδακτικό της υλικό την ιδέα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Από τις σκανδιναβικές χώρες ως πιο σημαντική εκπρόσωπος αναγνωρίζεται η σουηδός E. Key (1849-1926), η οποία με την έκδοση του βιβλίου της «Ο αιώνας του παιδιού», το 1900, πυροδότησε νέες συζητήσεις γύρω από τα θέματα της εκπαίδευσης και της αγωγής. (Key, 1902/1992. Πυργιωτάκης, στο: Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, τ.5, 2005)

Στη Ρωσία οι μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές ιδέες ξεκίνησαν με τον Leo Tolstoi και συνεχίστηκαν από τον Stanislav T. Sackij, ο οποίος με τη μεταφορά αγγλο-αμερικάνικων ιδεών πριν από τη σοβιετική επανάσταση σε παιδιά καλοκαιρινών κατασκηνώσεων θεωρείται ο γεφυροποιός των προοδευτικών και μαρξιστικών ιδεών στην εκπαίδευση της Σοβιετικής Ένωσης στα πρώτα της βήματα. Ο Pavel P. Blonskij, συγχωνεύοντας τον προοδευτισμό με τη μαρξιστική-λενιστική προοπτική της εκπαίδευσης, αποτέλεσε τον κύριο εκπρόσωπο του Σχολείου Παραγωγής, παιδαγωγικό ρεύμα που προέκυψε από το γνωστό Σχολείο Εργασίας. Για την πραγματοποίηση των πολιτικών αυτών επιλογών συνέβαλε σημαντικά και η δραστηριότητα της Nadeszhda Krupskaya, συζύγου του Λένιν. Διαφορετική ήταν η στάση του παιδαγωγού Anton Makarenko, ο οποίος, συνεπής προς τις παιδαγωγικές του ιδέες, επιδίωξε διαμέσου της Παιδαγωγικής της Κολεκτίβας τη διαμόρφωση σοσιαλιστικής συνείδησης στους τροφίμους του εκπαιδευτικού ιδρύματος Gor'kij Kolonie, του οποίου υπήρξε πρωτεργάτης για την ίδρυση και διευθυντής του, απομακρύνθηκε όμως παρά τη θέληση του, γιατί προφανώς δεν ανταποκρινόταν στις πολιτικές επιδιώξεις του νέου πολιτικού συστήματος. (Μακαρένκο, 1953 και Μακαρένκο, 1987).

Τέλος, δεν μπορεί κανείς να μην συμπεριλάβει σ' αυτούς τους παιδαγωγούς τον πολωνό Jansusz Korczak, ο οποίος αποτελεί παράδειγμα συνέπειας και αυτοθυσίας όσον αφορά τις παιδαγωγικές του ιδέες. Ο Korczak γνωρίζοντας τη φτώχεια των παιδιών στο Νοσοκομείο όπου εργαζόταν, εγκατέλειψε το επάγγελμα του ιατρού για να γίνει παιδαγωγός. Με δική του πρωτοβουλία ιδρύθηκε στη Βαρσοβία το ορφανοτροφείο Dom Sierot, το 1911. Τη διεύθυνση του είχε αναλάβει ο ίδιος έως το ολοκαύτωμα του, μαζί με τα εβραϊόπουλα του ιδρύματος το έτος 1942.

(Rohrs, 2001: 308).

Αξιόλογες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την αλλαγή της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου παρουσιάζονται στην Ελλάδα το 1908 με την ίδρυση του γνωστού Παρθεναγωγείου του Βόλου από τον Α. Δελμούζο και στη συνέχεια στο Μαράσλειο Διδασκαλείο το 1923-1925 από τον ίδιο. Παρόμοια παραδείγματα μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών ιδεών στο διάστημα αυτό εκδηλώθηκαν, από το Δ. Γληνό, από το Μ. Παπαμαύρο καθώς και από άλλους γνωστούς ή λιγότερο γνωστούς παιδαγωγούς, όπως, το Μίλτο Κουντουρά, τον Κάστανο και το Μανώλη Σαρρή . Οι μεταρρυθμιστικές αυτές παιδαγωγικές τάσεις συνδέθηκαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, στην παραδοσιακή σχετική βιβλιογραφία κυρίως με το παιδαγωγικό ρεύμα του Σχολείου Εργασίας. Στη σύγχρονη ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία γίνεται συχνά χρήση του όρου Νέα Αγωγή ή Νέα Παιδαγωγική, καθώς και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Πυργιωτάκης, 2007). Η Νέα Αγωγή, γράφει ο Βιγγόπουλος, δεν είναι «μία εφήμερη παιδαγωγική κίνηση ευδιάλυτη στη ρευστή επιφάνεια του καιρού μας, του αιώνας αυτού των ακραίων αντιθέσεων, αναστατώσεων και ανακατατάξεων. Είναι κατά συνέπεια μία τάση και μία ανάταση προς ανώτερες και τελειότερες μορφές αγωγής του ανθρώπου ... Η Νέα Αγωγή επιζητεί τον εξευγενισμό και τον εξανθρωπισμό του άνθρωπου με την αποδέσμευση των έμφυτων και ενδιάθετων δυνάμεων του πνεύματος». (Βιγγόπουλος, τόμ. 4^{ος}, 1968: 77-78. Κονιδιτσιώτης, τόμ. 6^{ος}, 1991: 3262-3263).

Ο ιστορικός της εκπαίδευσης Αλ. Δημαράς, αναφερόμενος στην Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στα Εκπαιδευτικά Άπαντα του Μίλτου Κουντουρά, κάνει λόγο επίσης για Νέα Αγωγή. Εξάιρεση, όσον αφορά την ορολογία, αποτελεί στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία η μονογραφία του Ν. Τερζή, ο οποίος εξετάζοντας την Παιδαγωγική του Αλ. Δελμούζου αναφέρεται στην Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία και παρουσιάζει εν συντομία το παιδαγωγικό έργο των γερμανών παιδαγωγών Β. Otto, Η. Lietz και Η. Gaudig. (Πυργιωτάκης, 2007: 218-223).

2.4 Επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα και κύριοι εκπρόσωποί τους

Το καθένα από τα επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής διακρινόταν συνήθως από ένα βασικό χαρακτηριστικό, που αποτελούσε συγχρόνως και τον πυρήνα της βασικής του αντίθεσης, κυρίως ως προς ένα αρνητικό σημείο της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Το ιδιαίτερο αυτό χαρακτηριστικό όχι μόνο λειτουργούσε ως κυρίαρχο σύνθημα για την επικράτηση των επιδιώξεων του καθενός από τα επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα, αλλά του προσέδιδε συνήθως και την ονομασία του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί: α) το Σχολείο Εργασίας, που θεωρούσε την εργασία του μαθητή (πνευματική και χειρωνακτική) ως βασική αρχή στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, β) τα Εξοχικά Παιδαγωγεία, η έδρα των οποίων βρισκόταν μακριά από μεγάλα αστικά κέντρα ή και γ) το παιδαγωγικό ρεύμα Από τη σκοπιά του παιδιού, στο οποίο κυριαρχούσε σε γενικές γραμμές η άποψη ότι στο θέμα της αγωγής τα πάντα οφείλουν να προέρχονται από το παιδί.

Βασικό κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελούσε, επίσης, η αποστροφή τους προς κάθε διανοητική αποξένωση από την πραγματική ζωή. Το παλιό σχολείο εθεωρείτο κατά συνέπεια κοινός χώρος αποστροφής, γιατί αποτελούσε ένα ίδρυμα ξερής αποστήθισης και εξαναγκασμού. Η κριτική που του ασκήθηκε από τα μεταρρυθμιστικά αυτά ρεύματα, απευθυνόταν κυρίως «εναντίον της αποξένωσης του από τη ζωή, εναντίον της βασανιστικής και αναγκαστικής μεθόδου διδασκαλίας, εναντίον της σχηματοποίησης και της τυποποίησης στην αγωγή, εναντίον της αυταρχικής στάσης του δασκάλου, [...]». (Laabs u.a., 1987: 317)

Κοινό σημείο αφετηρίας των κινήτρων τους αποτελούσε, γι' αυτό το λόγο, η απόρριψη του ερβαρτιανού σχολείου. Τα κίνητρα τους ήταν τόσο παρόμοια και συνυφασμένα μεταξύ τους, ιδιαίτερα στην αρχική τους φάση, ώστε δεν είναι εύκολη η διάκριση του ενός παιδαγωγικού ρεύματος από το άλλο. Η διαμορφούμενη στην εξελικτική τους πορεία διαφοροποίηση παιδαγωγικών ιδεών ή συστημάτων συνδέεται ως επί το πλείστον με τη δραστηριότητα των δημιουργών τους ή των οπαδών τους, οι οποίοι φρόντιζαν στη συνέχεια για τη διεύρυνση και την εισαγωγή τους στα σχολεία.

Βασικό κοινό σημείο συνάντησης όλων των επικρατέστερων παιδαγωγικών ρευμάτων της κλασικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν το ερβαρτιανό σχολείο, το οποίο, πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Skiera, αποτελούσε

κοινό τους εχθρό. (Skiera, 1993: V).

Με τη μέθοδο της σύγκρισης και της αντιπαράθεσης διαπιστώνει κανείς ότι οι διάφορες τάσεις της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής παρουσίαζαν μεταξύ τους ουσιαστικές διαφορές και αποκλίσεις, χαρακτηρίζονταν όμως και από αρκετά κοινά μεταξύ τους σημεία, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής:

1. Πρώτο και κύριο σημείο συνάντησης όλων των παιδαγωγικών τάσεων αποτελούσε ο κοινός εχθρός, (Skiera, 2003: V), δηλαδή η αντίθεση τους στο παλιό ερβάρτιανό σχολείο, το οποίο καλλιεργούσε μια μονοδιάστατη αυθεντική διανοητική αγωγή.
2. Ένα δεύτερο βασικό κοινό σημείο, το οποίο θεωρείται επίδραση των παιδαγωγικών ιδεών του Ρουσσώ -αναπροσαρμοσμένων στο γενικότερο πνεύμα της εποχής, πνεύμα φιλελευθερισμού και τονισμού της ανθρώπινης βούλησης-, ήταν η αναγνώριση της προσωπικότητας του παιδιού. Η τάση αυτή ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο με την έκδοση του βιβλίου της Σουηδού παιδαγωγού Ellen Key Ο αιώνας του παιδιού, το 1900. Από τις επανειλημμένες εκδόσεις του μεταφρασμένου στα Γερμανικά αυτού βιβλίου, το έτος 1902, γίνεται αντιληπτή η γρήγορη διάδοση των ιδεών της Ellen Key και η μεγάλη επίδραση της, κυρίως στον εκπαιδευτικό κόσμο της Γερμανίας. (Key, 1902/1992).
3. Ένα τρίτο, εξίσου σημαντικό, κοινό σημείο όλων των παιδαγωγικών τάσεων της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής ήταν η αναγνώριση της παιδαγωγικής σημασίας της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας από πλευράς των μαθητών για εργασία, πνευματική ή χειρωνακτική. (Scheibe, 1984: 75-80). Στο σημείο αυτό υπήρχαν σημαντικές διαφορές, αν η εργασία θα έπρεπε να είναι μόνο πνευματική ή κυρίως χειρωνακτική ή συνδυασμός χειρωνακτικής και πνευματικής. (Scheibe, 1984: 171-210). Όμως, από όλες τις τάσεις αναγνωρίστηκε η γενικότερη παιδαγωγική σημασία της εργασίας γενικά.
4. Το τέταρτο βασικό σημείο, κοινό για όλα τα παιδαγωγικά ρεύματα, που θεωρείται ως επακόλουθο των προηγούμενων, αφορούσε την προσωπικότητα του δασκάλου, ο συγκεντρωτικός ρόλος του οποίου από πλευράς εξουσίας και αρμοδιοτήτων στη σχολική εργασία μετατράπηκε από όλες γενικά τις νέες παιδαγωγικές τάσεις σε συντροφικό παιδαγωγικό ρόλο. Έτσι η διδασκαλία

διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις από δασκαλοκεντρική σε παιδοκεντρική (Πυργιωτάκης, 2007).

5. Ένα πέμπτο, επίσης, κοινό σημείο αφορούσε στην αντίθεση των εν λόγω παιδαγωγικών τάσεων απέναντι στην καθιερωμένη τάση της παραδοσιακής Παιδαγωγικής να προδιαγράφει αυστηρά τα μορφωτικά αγαθά, τη διδακτέα ύλη καθώς και τη διαδικασία σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά έπρεπε στη συνέχεια να εφαρμόζονται ενιαία από όλες τις σχολικές μονάδες. Η διαδικασία αυτή επικρίθηκε από όλες γενικά τις νέες τάσεις της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (Scheibe, 1984: 51-80), αρκετές από τις οποίες στο θέμα της προέλευσης, της οργάνωσης και της απόκτησης της νέας γνώσης ή των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων από πλευράς μαθητών προχώρησαν σε νέες μεθόδους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί η περίπτωση της γνωστής Σχολής Οικοδιδασκάλων του παιδαγωγού B. Otto, ο τρόπος εργασίας της οποίας συνδέεται με την εφαρμογή της γνωστής Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας.
6. Ένα έκτο και τελευταίο κοινό σημείο, το οποίο έβρισκε σύμφωνα όλα τα παιδαγωγικά ρεύματα στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, ήταν η ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνάμεων των μαθητών. Αυτή η τάση έρχεται σε αντίθεση με τη μονοδιάστατη πνευματική καλλιέργεια της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής. Στη διαμόρφωση αυτής της τάσης συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό το γνωστό Κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής αλλά και το Κίνημα της Νεολαίας, κινήματα που θεωρούνται προπομποί ή συνοδοιπόροι στο ευρύτερο μεταρρυθμιστικό κίνημα της Γερμανίας. (Reble, 1975: 274-280).

Με βάση τόσο τα παραπάνω κοινά τους χαρακτηριστικά όσο και τα ιδιαίτερα κοινά γνωρίσματα που παρουσιάζουν κάποιες τάσεις μεταξύ τους, θα μπορούσε κανείς να διακρίνει τις έξι παρακάτω κατηγορίες ρευμάτων της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η κατηγοριοποίηση τους αυτή αποτελεί τον αδιαμφισβήτητο κανόνα.

2.4.1 Η Παιδαγωγική από το παιδί ή Από τη σκοπιά του παιδιού

Ένα πρώτο ρεύμα, στο οποίο θα μπορούσε κανείς να συμπεριλάβει τους περισσότερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, ονομάζεται Παιδαγωγική από το παιδί ή Από τη σκοπιά του παιδιού. Το όνομα του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος προδίδει το νέο παιδαγωγικό προσανατολισμό της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και συνδέεται άμεσα με το επικρατέστερο παιδαγωγικό σύνθημα της εποχής, το ομώνυμο Από το παιδί. Οι παιδαγωγοί αυτού του ρεύματος εκδήλωσαν περισσότερο ενδιαφέρον από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς των άλλων ρευμάτων για την προσωπικότητα του παιδιού, για τις φυσικές του ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του. Όλες οι παιδαγωγικές τους δραστηριότητες επικεντρώθηκαν σ' αυτά τα δεδομένα και πάνω σ' αυτά στήριζαν την ανάπτυξη των παιδαγωγικών τους ιδεών ή του παιδαγωγικού τους συστήματος.

Ο υπερβολικός ενθουσιασμός που χαρακτήριζε λίγο ή πολύ τις απόψεις τους ή τις προσπάθειες τους ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τις φυσικές ικανότητες του παιδιού, αποτελούσε ένα επιπλέον κοινό γνώρισμα των παιδαγωγών αυτών. Ο ενθουσιασμός αυτός συνδεόταν με μια επίσης υπερβολική αισιοδοξία ότι από μια Παιδαγωγική που στηρίζεται στις φυσικές ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, θα μπορούσε κανείς να προσδοκά μια καλύτερη κοινωνία ανθρώπων. Οι αισιόδοξες αυτές αντιλήψεις για τη μελλοντική πορεία του ανθρώπινου γένους βρίσκονταν ασφαλώς σε άμεση συνάφεια με τη Βουλευσιαρχική Ψυχολογία της εποχής, που πήρε μαζί με άλλες ψυχολογικές κατευθύνσεις τη θέση της Νοησιαρχικής και Συνειρμικής Ψυχολογίας του Ερβάρτου. Οι αντιλήψεις αυτές ευνοήθηκαν γενικά από το πνεύμα του Νεορομαντισμού και ενισχύθηκαν με τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές απόψεις που διατυπώνονταν σε έργα του Νίτσε, όπως με το πρότυπο του Υπεράνθρωπου στο Τάδε έφη Ζαρατούστρας. (Rohrs, 2001: 25-36. Skiera, 2003: 53-60).

Οι παιδαγωγοί που μπορούν να συμπεριληφθούν σ' αυτό το παιδαγωγικό ρεύμα, παρουσιάζουν μεταξύ τους σημαντικές διαφορές ως προς τις ιδέες και το σύστημα τους. Με βάση, όμως, τα παραπάνω χαρακτηριστικά αυτού του ρεύματος θα μπορούσε κανείς να συμπεριλάβει σ' αυτή την κατηγορία τους γνωστούς παιδαγωγούς: E. Key, B. Otto, M. Montessori, O. Decroly και A. Neill.

2.4.2 Σχολείο Εργασίας

Ένα δεύτερο παιδαγωγικό ρεύμα είναι το γνωστό Σχολείο Εργασίας, το όνομα του οποίου συνδέεται ή ηχεί ως ταυτόσημο, στη γερμανική αλλά και στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, με τον πρωτεργάτη του, το γνωστό Γερμανό παιδαγωγό G. Kerschensteiner (Kerschensteiner, 1953). Η ιδιαίτερη έμφαση στην εργασία του μαθητή, με την οποία εξάλλου συνδέεται και η ονομασία αυτού του παιδαγωγικού ρεύματος, ήταν ένα από τα βασικά του χαρακτηριστικά. Το σημείο αυτό δημιούργησε όμως και την πιο σημαντική διάσταση απόψεων ανάμεσα στους δύο επικρατέστερους παιδαγωγούς του Σχολείου Εργασίας στη Γερμανία, δηλαδή ανάμεσα στον G. Kerschensteiner, ο οποίος σε γενικές γραμμές απέδιδε την ίδια σημασία στην πνευματική και χειρωνακτική εργασία, και στον Gaudig, η οποία απέδιδε ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, κυρίως, μόνο στην πνευματική εργασία.

Επιπρόσθετα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος αποτελούσαν η έμφαση στη σχολική ζωή καθώς και στην παιδαγωγική σημασία της αυτενέργειας και της ανάληψης πρωτοβουλιών από πλευράς μαθητών (Πυργιωτάκης, 2007).

2.4.3 Παιδαγωγική του Σχολείου Παραγωγής ή Παιδαγωγική της Κολεκτίβας

Ένα τρίτο παιδαγωγικό ρεύμα, το οποίο παρουσίαζε αρχικά αρκετά κοινά σημεία με το Σχολείο Εργασίας, ήταν το Σχολείο Παραγωγής, το οποίο, όμως, με τη σταδιακή επικράτηση της Σοσιαλιστικής Παιδαγωγικής στην πρώην Σοβιετική Ένωση, απομακρύνθηκε σημαντικά από τις βασικές αρχές του αρχικού Σχολείου Εργασίας. Βασικό χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος αποτελούσε η ανάγκη ευθυγράμμισης του σχολείου με την οικονομική και κοινωνική συνιστώσα ή ακόμη και η στενή σύνδεση της σχολικής διδασκαλίας με την κοινωνική-παραγωγική εργασία στα εργοστάσια. Κύριοι εκπρόσωποι του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος, με αρκετές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, θεωρούνται ο R. Seidel, ο P. Oestreich, ο P. Blonskij και ο A. Pinkewitsch. Στα βιβλία μάλιστα και των δύο τελευταίων παιδαγωγών με κοινό τίτλο Σχολείο Εργασίας ταυτίζεται η εργασία μόνο με τη βιομηχανική εργασία, ενώ οι χειροτεχνικές και οι αγροτικές εργασίες θεωρούνταν μικροαστικές. Στην κατηγορία αυτή θα μπορούσε να συμπεριλάβει κανείς και την

Παιδαγωγική της Κολεκτίβας, στην οποία κατατάσσει ο Harald Eichelberger τον Ρώσο παιδαγωγό Α. Μακαρένκο. Στην παιδαγωγική πράξη, και συγκεκριμένα στην αποκαλούμενη εργατική αποικία Gog 'kij με νέους που είχαν διαπράξει κολάσιμα αδικήματα, επιδίωξε ο Μακαρένκο, διαμέσου ενός συστήματος ομαδικής αγωγής την καλλιέργεια της σοσιαλιστικής προσωπικότητας.

Οι παιδαγωγικές αρχές και τα αξιώματα που επιδιώκονται με την Παιδαγωγική της Κολεκτίβας, διαφοροποιούνται σημαντικά από το πνεύμα της Παιδαγωγικής του Σχολείου Παραγωγής. Χάριν της πολιτικής και ιδεολογικής μεταζύ της συγγένειας μπορούν οι δύο αυτές τάσεις να αποτελέσουν το παιδαγωγικό ρεύμα της Παιδαγωγικής του Σχολείου Παραγωγής και της Κολεκτίβας (Πυργιωτάκης, 2007)

2.4.4 Εξοχικά Παιδαγωγεία

Την τέταρτη κατηγορία συγκροτεί μια ομάδα Γερμανών παιδαγωγών, λιγότερο γνωστών στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία από τους Kerschensteiner και Gaudig: οι H. Lietz, G. Wyneken και P. Geheeb, τα ονόματα των οποίων συνδέονται με τα Εξοχικά Παιδαγωγεία (Landerziehungsheime). Ιδρυτής των Εξοχικών Παιδαγωγείων στη Γερμανία θεωρείται ο H. Lietz, ο οποίος είχε λάβει ως πρότυπο το γνωστό Νέο Σχολείο του Abbotsholme του Cecil Reddie στην Αγγλία. Ο θεσμός αυτός διευρύνθηκε περισσότερο στη συνέχεια με την ίδρυση ιδιαίτερων Εξοχικών Παιδαγωγείων από τους πρώην συνεργάτες του H. Lietz, τους Wyneken και Geheeb.

Οι διαφορές ανάμεσα στα διάφορα Εξοχικά Παιδαγωγεία ήταν σημαντικές. Μεταζύ τους όμως παρουσίαζαν και αρκετά κοινά σημεία, όπως: η έδρα τους, η οποία έπρεπε να είναι μακριά από τον πολιτισμό της βιομηχανικής κοινωνίας, δηλαδή στην εξοχή' οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών' η οργάνωση των μαθητών σε μαθητικές κοινότητες για την καλλιέργεια του κοινωνικού βιώματος η ανάθεση σημαντικών πρωτοβουλιών στους μαθητές για δραστηριότητες και, γενικά, το πνεύμα μιας πρωτότυπης σχολικής ζωής (Πυργιωτάκης, 2007).

2.4.5 Προοδευτική Εκπαίδευση

Η Προοδευτική Εκπαίδευση, η οποία προέκυψε ως αδήριτη ανάγκη στις

Η.Π.Α. μετά την ανακήρυξη της ανεξαρτησίας της (4-7-1776) και την προσπάθεια οργάνωσης της ως ανεξάρτητου κράτους, αποτελεί το πέμπτο επικρατέστερο παιδαγωγικό ρεύμα της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Βασικά χαρακτηριστικά της Προοδευτικής Εκπαίδευσης ήταν η γνωστή Μέθοδος Projekt, η υποχρεωτική κοινωνική εργασία και, κυρίως, ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας, που αποτελούσαν για τους κύριους εκπροσώπους της (John Dewey, William H. Kilpatrick και James T. Adams) μία διαρκή επιδίωξη. «Πιστεύω», γράφει ο John Dewey, «ότι το αναπτυσσόμενο άτομο είναι ένα κοινωνικό πλάσμα και ότι η κοινωνία παρουσιάζει μια οργανική σύνδεση από άτομα. Εάν εμείς εξαλείψουμε τον κοινωνικό παράγοντα από το παιδί, μένει σε εμάς μια αφαίρεση. Εάν εμείς εξαλείψουμε τον ατομικό παράγοντα από την κοινωνία, απολείπεται μόνο μια νωθρή και χωρίς ζωή μάζα.» (Rohrs, 2001: 79 και 66-88).

2.5.6 Παιδαγωγικά συστήματα με ιδιαίζουσα μορφή

Μια κατηγορία διακεκριμένων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών συνιστά το τελευταίο παιδαγωγικό ρεύμα της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Μοναδικό κοινό σημείο στο παιδαγωγικό έργο αυτών των παιδαγωγών αποτελεί τόσο το γνήσιο ενδιαφέρον τους για το παιδί και η αναγνώριση της προσωπικότητας του, όσο και η ιδιορρυθμία που παρουσιάζουν οι σκέψεις τους και το παιδαγωγικό τους σύστημα γενικότερα. Με το σκεπτικό αυτό μπορεί κανείς να συμπεριλάβει στην κατηγορία αυτή: α) το Γερμανό παιδαγωγό P. Petersen και την Αμερικανίδα παιδαγωγό E. Parkhurst, τα ονόματα των οποίων συνδέονται με τα γνωστά παιδαγωγικά συστήματα Jena Plan και Dalton Plan αντίστοιχα, β) τον R. Steiner, ο οποίος θεωρείται εμπνευστής και ιδρυτής του γνωστού Waldorfschule στη Γερμανία και γ) το Γάλλο παιδαγωγό Celestin Freinet, το παιδαγωγικό σύστημα του οποίου παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με το Σχολείο Εργασίας, λόγω όμως της ιδιορρυθμίας του συμπεριλαμβάνεται σ' αυτή την κατηγορία. (Πυργιωτάκης, 2007: 253-258).

3. Celestin Freneit

3.1 Βιογραφία

Γεννήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 1896 σε ένα μικρό χωριό στα Γαλλο-ιταλικά σύνορα. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του, όπως κάθε παιδί της επαρχίας της εποχής εκείνης, τα έζησε ανάμεσα σε εργάτες στα χωράφια, σε μια περιοχή που το κλίμα, παρά το γεγονός ότι η Μεσόγειος ήταν κοντά, ήταν σκληρό. Ήξερε τα πάντα σχετικά με το να φροντίζει πρόβατα: η γυναίκα του Elise έγραψε γι' αυτόν “ η εμπειρία του ως βοσκός αποτέλεσε την θεμέλιο λίθο της εκπαιδευτικής εμπειρίας του Freneit” (Elise Freneit, 1977). Η φτωχική του καταγωγή δεν του επέτρεψε να ολοκληρώσει τις γυμνασιακές του σπουδές, με αποτέλεσμα να μην εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο αλλά σε Σχολή Δασκάλων στη Νίκαια. Κατά την έκρηξη του πολέμου το 1914, ο Freneit καλείται να υπηρετήσει και να πολεμήσει στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο, και το 1915, στην ηλικία των 19, τραυματίζεται σοβαρά και στη συνέχεια παρασημοφορείται με δύο μετάλλια, αυτό του Σταυρού του Πολέμου και της Λεγεώνας της τιμής. Η ανάρρωσή του, με μεταφορές του από το ένα νοσοκομείο στο άλλο, διήρκεσε 4 χρόνια. Τραυματισμένος στον πνεύμονα, ποτέ δεν ανάρρωσε πλήρως, και υπέφερε κατά τη διάρκεια της ζωής του από προβλήματα αναπνοής, γεγονός το οποίο ο ίδιος ομολογούσε ότι ήταν μία από τις αιτίες για την φύση των εκπαιδευτικών του καινοτομιών, στις οποίες οι μαθητικές εργασίες αντικατέστησαν την παραδοσιακή παράδοση της ύλης από τον εκπαιδευτικό. Ξεκίνησε τη σταδιοδρομία του τέσσερα χρόνια μετά τη λήξη του πολέμου.

Το 1920, διορίστηκε αναπληρωτής δάσκαλος σε ένα σχολείο δύο τάξεων σε μια πόλη 1.000 κατοίκων, όχι πολύ μακριά από το χωριό που γεννήθηκε. Σε αυτό το επαρχιακό σχολείο ήταν που ο νεοπροσληφθείς δάσκαλος Freneit την ίδια περίοδο θα εισήγαγε το “σχολικό τυπογραφείο”, θα έθετε τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός εθνικού κινήματος διαμέσου των άρθρων του σε επαγγελματικά και πολιτικά περιοδικά, θα έπαιρνε μέρος σε διεθνείς συναντήσεις σχετικά με τη Νέα Αγωγή, θα γνώριζε σπουδαίους εκπαιδευτικούς της εποχής - Ferrière, Claparède, Bovet, Cousinet – και θα διάβαζε κλασικά βιβλία μοντέρνας εκπαιδευτικής θεωρίας, ενώ την ίδια στιγμή μελετούσε για τις εξετάσεις για προϊστάμενος σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις οποίες τελικά δεν έδωσε. Επίσης την ίδια περίοδο βρήκε χρόνο και ασχολήθηκε με την ανάπτυξη του χωριού καταγωγής του, ιδρύοντας έναν εργατικό σύνδεσμο με σκοπό να φέρουν ηλεκτρισμό στην κοινότητα. Αναμείχθηκε στο

συνδικαλιστικό κίνημα, εγγραφόμενος στην Αναρχοσυνδικαλιστική Διδασκαλική Ομοσπονδία και έγινε μέλος της -κομμουνιστικών τάσεων- μειοψηφίας της. Μέλος του Γαλλικού Κ.Κ. το 1927.

Το 1925, επισκέφτηκε τη Σοβιετική Ένωση σαν μέλος αντιπροσωπείας ένωσης. Εκεί γνώρισε την Krupskaya, γυναίκα του Lenin, η οποία ήταν υπουργός εκπαίδευσης. Αυτές οι πολιτικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες λόγω των ενώσεων στις οποίες συμμετείχε είχαν βαθιά επιρροή στις αναδυόμενες ιδέες του για Λαϊκή Εκπαίδευση.

Μέχρι το 1928, όταν ο Freinet μετατέθηκε με την γυναίκα του Ελίζ σε μια μεγαλύτερη πόλη ονόματι Saint Paul de Vence, το κύριο μέρος του έργου του είχε ήδη θεμελιωθεί: το “σχολικό τυπογραφείο”, η ενδοσχολική αλληλογραφία, η συνεργασία στο σχολείο, και σε εθνική εμβέλεια, το Λαϊκό Εκπαιδευτικό Συνεταιρισμό (Secular Education Co-operative). Ο Freinet ήταν πλέον εκείνη τη περίοδο γνωστός τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές λόγω των συνεδριών τα οποία είτε παρακολουθούσε είτε είχε ο ίδιος οργανώσει. Η παιδαγωγική του εργασία ενέπνευσε πολλούς συναδέλφους του, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική Φρενέ να εξελιχθεί σε πολιτικό-παιδαγωγικό ρεύμα, που από το 1932 εκφράστηκε με το περιοδικό “L’ Educateur Proletarien” (Προλετάριος Εκπαιδευτής). (www.freinet.org/icem/history).

Μεταξύ 1929 και 1933, οι σύζυγοι Φρενέ ανέπτυξαν και μεγέθυναν το κίνημα που είχαν ιδρύσει. Αλλά το Saint Paul δεν ήταν σαν τη προηγούμενη επαρχιακή πόλη στην οποία ζούσαν. Αυτή η μικρή πόλη ήταν ήδη ένα αναπτυσσόμενο τουριστικό κέντρο, και η άφιξη ενός ζευγαριού κομμουνιστών δασκάλων δεν ήταν καθόλου ευπρόσδεκτη, καθώς και οι δραστηριότητες τους, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, αναπτύσσονταν με ταχείς ρυθμούς.

Μια σκοτεινή υπόθεση που περιελάμβανε φραγμένες τουαλέτες που είχαν αφεθεί χωρίς να καθαριστούν έδωσε στο δεξιό τοπικό συμβούλιο το πρόσχημα το οποίο χρειαζόταν για να ζητήσει και να επιτύχει την μετάθεση των δύο “ενοχλητικών” δασκάλων: ήταν αδιανόητο ότι στα αυθόρμητα γραπτά τους τα παιδιά συκοφαντούσαν σημαντικούς τοπικούς επισήμους! Το 1933 στη Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία και Ισπανία ανέτειλαν ακροδεξιά κινήματα. Ο Freinet και η σύζυγος του μετατέθηκαν πίσω στην προηγούμενη επαρχιακή πόλη που δίδασκαν αλλά δεν δέχτηκαν τη θέση παρά το θερμό καλωσόρισμα τόσο από τους γονείς όσο και από τα παιδιά της πόλης. Παιραιτήθηκαν από την εργασία τους ως δάσκαλοι, και από εκείνη

τη στιγμή αφιέρωσαν όλο το χρόνο τους στην ανάπτυξη του Λαϊκού Εκπαιδευτικού κινήματος, το οποίο έγινε στη συνέχεια μια πραγματική βιομηχανία παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και έκδοσης εκπαιδευτικών εργασιών.

Τοιουτοτρόπως γεννήθηκε η ιδέα ενός ελεύθερου πειραματικού σχολείου. Το 1934 και 1935 ο Freneit κατάφερε, με τη βοήθεια του κινήματος, πολιτικών του φίλων και του αριστερού τύπου, να χτίσει το δικό του σχολείο στη Vence, βοηθώντας μάλιστα χειρωνακτικά κι ο ίδιος στη κατασκευή του. Η τοποθεσία ήταν κάπως απομονωμένη, σε ένα λόφο που είχε θέα σε μια μικρή πεδιάδα και ήταν προσβάσιμη με ένα πέτρινο μονοπάτι. Το σχολείο αποτελούταν από απλά κατασκευασμένα κτίρια ενός ορόφου, τα οποία βρίσκονταν γύρω από μια σκιερή αυλή με μια λιμνούλα στη μέση. Οι τάξεις ήταν ευρύχωρες, βαμμένες κυρίως με πράσινο και άσπρο χρώμα. Οι μαθητές ήταν κυρίως οικοτόφροι, και μαζεύονταν από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες ή οικογένειες που περνούσαν δυσκολίες. “Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν παιδιά εργατών, παιδιά που είχαν παραπεμφθεί από κοινωνικούς λειτουργούς, παιδιά δασκάλων που συχνά έρχονταν σε αυτά τα μέρη για λόγους υγείας, συν τέσσερα ή πέντε παιδιά εύπορων οικογενειών που πίστευαν πολύ σε εμάς” (Elise Freneit, 1968).

Τις χρονιές 1939 και 1940, πρώτα υπήρξε η απειλή και στη συνέχεια η έναρξη του Β παγκοσμίου πολέμου. Ο Freneit, ως γνωστός κομμουνιστής, θεωρήθηκε απειλή λόγω πιθανών ανατρεπτικών δραστηριοτήτων από την οργάνωσή του. Έτσι, το 1940 συνελήφθη ως πολιτικός ακιτάτορας από τη -φιλική προς τους Ναζι-κυβέρνηση του Βισύ. Κατά τη διάρκεια της κρατήσεώς του έγραψε τα σημαντικότερα παιδαγωγικά του έργα. Αφέθηκε ελεύθερος για λόγους υγείας και κατέφυγε στις Άλπεις, όπου πέρασε στη Γαλλική αντίσταση. Το 1948 ιδρύει το “Συνεργατικό Ινστιτούτο για το Μοντέρνο Σχολείο” (Institut Cooperatif pour l’ Ecole Moderne-ICEM) στη θέση του Λαϊκού Εκπαιδευτικού Συνεταιρισμού. Η έδρα του είναι πλέον στις Κάννες και εξελίσσεται σε σπουδαίο κέντρο παραγωγής και διανομής εκπαιδευτικού υλικού. Μετά την απελευθέρωση παίρνει τις αποστάσεις του από τον Κομμουνισμό και επί δύο δεκαετίες γίνεται στόχος δριμείων κριτικών από το Γ.Κ.Κ..

Το 1966 ο Freneit πεθαίνει στη Vence. Το κίνημά του συνέχισε μετά τον θάνατό του και η Elise Freneit κράτησε ζωντανή τη μνήμη του συζύγου της.

Για μια καλύτερη κατανόηση αυτής της εξέχουσας προσωπικότητας, μπορούμε να ανακαλέσουμε κάποιους καθοριστικούς παράγοντες στη ζωή του: μια νεανική ζωή ανάμεσα σε αγρότες, το οποίο επηρέασε σημαντικά την ενστικτώδη, στέρα αντίληψή του για την εκπαίδευση· η αφοσίωσή του στο σκοπό των ανθρώπων

και η αίσθησή του της κοινωνικής δικαιοσύνης που τον οδήγησαν να συλλάβει τον εκπαιδευτικό στόχο του να είναι ο ίδιος με το έργο του η διανοητική απελευθέρωση της εργατικής τάξης και τον οδήγησαν στο να γίνει μέλος και στη συνέχεια να αποχωρήσει από το κομμουνιστικό κόμμα· η οργανωτική του ικανότητα και η σιωπηρή του επιμονή, κάτω από τις πιο δύσκολες σωματικές, ψυχολογικές και συχνά οικονομικές συνθήκες· η όρεξη του για μάθηση και η περιέργειά του, πάντα σε εγρήγορση για οτιδήποτε οι τεχνικές και εννοιολογικές καινοτομίες είχαν να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τομέα· και η αγάπη του για την ανθρωπότητα και η εγκαρδιότητα με την οποία υποδεχόταν όσους τον επισκέπτονταν. (Legrand, 1993).

Η σημαντικότητα των εκπαιδευτικών του καινοτομιών γίνεται πλήρως κατανοητή μόνο κάτω από το φως της μεγάλης προσωπικότητάς του. Η εκπαίδευση ήταν για αυτόν μια συμπαγής δραστηριότητα, την οποία κανείς πρέπει να την βιώσει, σύμφωνα με τα λόγια του, ως τεχνικές για να ζεις στην υπηρεσία της απελευθέρωσης της ανθρωπότητας. (Legrand, 1993: 403-418).

3.2 Βασικές επιρροές στη διαμόρφωση της κοσμοθεωρίας του

Ο Γάλλος παιδαγωγός Celestin Freinet εμπνεύστηκε από τα μηνύματα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και τη διδασκαλία ιδιαίτερα του θεμελιωτή του Σχολείου Εργασίας Georg Kerschensteiner, αλλά και του Dewey και του Lietz για τους οποίους μια σύντομη αναφορά γίνεται παρακάτω.

JOHN DEWEY (1859 – 1952)

Καθηγητής της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής στα Πανεπιστήμια Σικάγου και Columbia. Το 1896 ο γνωστός παιδαγωγός ίδρυσε πειραματικό σχολείο στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου.

Θεμελιωτής της φιλοσοφίας του πραγματισμού, αναγνώρισε την παιδαγωγική αξία της εργασίας. Η έννοια της εργασίας είναι για τον Dewey μια από τις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη σύνταξη των σχολικών Προγραμμάτων, μαζί με αυτές της παιδοκεντρικότητας, του ενδιαφέροντος και της κοινωνικότητας. Υποστήριξε την ανάγκη να αναγνωριστεί η ισοτιμία μεταξύ των μαθημάτων, και ιδιαίτερα των εργαστηριακών μαθημάτων και αυτών που στηρίζονταν στην εργασία των χεριών, με δεδομένες τις αντιδράσεις που συναντούσε η εισαγωγή τους στο πρόγραμμα σύμφωνα με τις αρχές του νέου σχολείου.

Η αυτενεργός δράση κατά τη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει στην εμπέδωση του μαθήματος, αξιοποιεί την ορμή για δράση, καλλιεργεί την προσοχή, την κρίση, την αντίληψη. Υποβοηθεί στην ανέλιξη της προσωπικότητας, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, οδηγεί τα άτομα προς την ανεξαρτησία.

Λέξη – κλειδί στη φιλοσοφία του και στην παιδαγωγική θεωρία του είναι η εμπειρία: Δεν υπάρχει στον κόσμο πιο αυστηρή πειθαρχία από την πειθαρχία της εμπειρίας που υπόκειται στη δοκιμασία της λογικής επεξεργασίας και ανάπτυξης. Η σωστή σχολική εμπειρία όμως δίνει χαρά και ικανοποίηση και δεν είναι ένα βάσανο με το πρόσχημα της προετοιμασίας για το μέλλον: Ζούμε πάντα στον παρόντα χρόνο και κι όχι σε κάποιον άλλον και μονάχα εξάγοντας κάθε στιγμή το πλήρες νόημα κάθε παρούσης εμπειρίας μας προετοιμαζόμαστε για να κάνουμε το ίδιο πράγμα στο μέλλον. Αυτή είναι η μόνη έννοια της προπαρασκευής που παρουσιάζει κάποια χρησιμότητα.

Με συνέπεια στις φιλοσοφικές απόψεις του, ο Dewey περιγράφει γλαφυρά τη φύση των εμπειριών και την ευθύνη που έχει το σχολείο να τις επιλέγει και να τις

οργανώνει, εφόσον στοχεύει σε μια ουσιαστική εκπαίδευση: Καμιά εμπειρία δεν γεννιέται και δεν πεθαίνει από μόνη της. Εντελώς ανεξάρτητη από επιθυμία και θέληση, κάθε εμπειρία ζει μέσα στις επόμενες εμπειρίες. Έτσι λοιπόν, το κεντρικό πρόβλημα της εκπαίδευσης που βασίζεται πάνω στην εμπειρία είναι να επιλέξει το είδος των εμπειριών εκείνων που επιζούν παραγωγικά μέσα στις επόμενες εμπειρίες.

Ενδιαφέρουσα είναι η θεωρία του για το ρόλο του σχολείου. Δεν έχει να κάνει το σχολείο με την αφομοίωση του μαθητή. Το αντίθετο. Πρέπει να αναδεικνύεται σε μέσο για την ανανέωση της κοινωνίας. Κανάλι διασύνδεσης του σχολείου με την αλήθεια της κοινωνικής ζωής είναι η μύηση στις μορφές εργασίας. Θα πρέπει να δούμε τη διδασχή της χειρωνακτικής δουλειάς ως μέσο, που θα προσδώσει στο ίδιο το σχολείο -τόπο ξέχωρο όπου διδάσκονται μαθήματα- την αυθεντική μορφή της κοινοτικής ζωής.

Εκπαίδευση έξω από το κοινωνικό πλαίσιο, άχρωμη, χωρίς ζωντάνια και δέσιμο με την πραγματικότητα, δεν έχει νόημα για τα παιδιά και τους νέους. Και μάταια θα περιμένουμε την κοινωνική προκοπή. Όλα τα ένστικτα της δημιουργίας και της παραγωγής δεν θα υποστηρίζονται συστηματικά στα χρόνια του σχολείου, όσο δεν θα οδηγούνται στην κοινωνικοποίηση. Όσο δεν θα πλουτίζονται με ιστορικές ερμηνείες, όσο δεν θα ελέγχονται και δεν θα φωτίζονται από επιστημονικές μεθόδους, θα είμαστε σίγουρα ανίκανοι, όχι μόνο να εντοπίσουμε την αιτία της οικονομικής κακοδαιμονίας μας, αλλά και, και πολύ περισσότερο, να την καταπολεμήσουμε αποτελεσματικά.

Στο επίκεντρο των παιδαγωγικών θέσεων του εισηγητή του «learning by doing» βρίσκεται η έννοια της εμπειρίας. Η προσεκτικά επιλεγμένη και κατευθυνόμενη εμπειρία που οφείλει να παρέχει το σχολείο του μέλλοντος ως προετοιμασία για τη ζωή, θα λειτουργήσει ως βάση για τις επόμενες σχετικές εμπειρίες μέσα στην κοινωνία.

Όσον αφορά στη θεωρία του Dewey για το ρόλο του σχολείου ως μέσου κοινωνικής ανανέωσης, πρόκειται για αντίληψη και σήμερα επίκαιρη, που ασπάζεται και η Ενωμένη Ευρώπη καθώς, μεταξύ άλλων, προωθεί μέσω συντονισμένων δράσεων την καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος τόσο στη Δευτεροβάθμια, όσο και στην Ανώτατη Εκπαίδευση. (Κρίβας, 2000)

GEORG KERSCHENSTEINER (1854 – 1932)

Είναι ο εισηγητής του μεγαλύτερου επιμέρους κινήματος της

Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, δηλ. του Σχολείου Εργασίας (Arbeitsschulbewegung), που βρήκε τέτοια απήχηση, ώστε μερικές φορές αυτό να ταυτίζεται με την ίδια τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. Ως ένα βαθμό σε αυτή την ταύτιση υπάρχει κάποια αλήθεια, από την άποψη ότι, όποια και αν ήταν η ιδιαίτερη ταυτότητα των επιμέρους μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών κινήματων, πάντα καθένα στηριζόταν πάνω στις γενικές αρχές του Σχολείου Εργασίας. Μετά τον Kerschensteiner δεν νοείται προοδευτική παιδαγωγική κίνηση, που να μην αποδέχεται και να μην αξιοποιεί πρώτα και πέρα από κάθε νεωτερισμό, την αυτενεργό δράση του μαθητή.

Ο ανήσυχος δάσκαλος, που σπούδασε στη συνέχεια Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, και αργότερα ολοκλήρωσε τη διδακτορική διατριβή του σε θέματα και μετρήσεις μετεωρολογίας, εξ αιτίας της αγάπης του για την εκπαίδευση έγινε πριν από τα τέλη του 19ου αιώνα Σχολικός Σύμβουλος στην πόλη του Μονάχου, ένα αξίωμα που διατήρησε πάνω από μια εικοσαετία. Είναι εκείνος ο παιδαγωγός που έφτιαξε νέα αναλυτικά προγράμματα με στροφή στα λεγόμενα realia, στις θετικές επιστήμες και στην πράξη. Παρά τις αντιδράσεις που συνάντησε, ίδρυσε στην εκπαιδευτική του περιφέρεια τα πρώτα επαγγελματικά σχολεία, σχολικά εργαστήρια στα οποία υποχρεωτικά στο εξής πραγματοποιούνταν με νέα (εργαστηριακή) μέθοδο αρκετά μαθήματα, καθιέρωσε τους σχολικούς κήπους με την εργασία των μαθητών, προώθησε το στήσιμο ενυδρείων και τη διατήρησή τους από τους μαθητές, έστησε σχολικές κουζίνες για άσκηση των μαθητών στη μαγειρική και τη ζαχαροπλαστική και υποστήριξε με κάθε τρόπο την πρακτική και ηθική αξία της εκπαίδευσης.

Τις παιδαγωγικές και διδακτικές του ιδέες τις ανέπτυξε σε 30 αυτόνομα έργα και σε πλέον των 100 μελέτες και άρθρα, ώστε δίκαια να του απονεμηθεί ο τίτλος του Honorarprofessor του Πανεπιστημίου του Μονάχου.

Με το διδακτικό του σύνθημα: Παιδαγωγικό έργο με το νου, με την καρδιά και με τα χέρια τόνιζε το πόσο πολύπλευρο πρέπει να είναι το έργο του εκπαιδευτικού. Επίσης με τη φράση του: Δεν νοείται καθαρή χειρωνακτική εργασία, χωρίς τη διαμεσολάβηση της σκέψης, επιχειρηματολογούσε μεταξύ άλλων, επιδιώκοντας να στρέψει το ενδιαφέρον στην αγνοημένη αξία της εργασίας των χεριών.

Πίστευε πως το νέο σχολείο έχει χρέος να καλλιεργήσει καινούργιες ικανότητες στα νεαρά άτομα, απαραίτητες στη σύγχρονη κοινωνία, όπως: Θάρρος για απόκτηση αυτονομίας, Θάρρος για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, Επιθυμία για

ανάληψη έργου, [Unternehmungslust], Θάρρος για το νέο και το ασυνήθιστο, Διάθεση για προσεκτική παρατήρηση και για έλεγχο, Διάθεση για υλοποίηση κοινού έργου.

Το κίνημα του σχολείου εργασίας στην εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν εκατοντάδες σχολεία σε όλο τον κόσμο σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές του. Καταξίωσε την έννοια της εργασίας, ιδίως των χεριών με τα απτά δημιουργήματά της, ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ως πολύτιμη μαθησιακή οδό (μέθοδο). Οραματίστηκε το σχολείο του μέλλοντος μακριά από τη μονομέρεια της θεωρητικής γνώσης, μακριά από το απρόσωπο και αναποτελεσματικό σχολείο των βιβλίων. Έλεγε: «Σχολείο εργασίας» είναι ο χαρακτηρισμός του σχολείου που αρμόζει στα σύγχρονα κράτη. Επίσης: Θα έρθει καιρός, είναι τόσο βέβαιο, όσο το ότι η ημέρα διαδέχεται τη νύχτα, που θα είναι αδύνατον να φανταστεί κανείς, πώς μπορούσαν στο παρελθόν να διδάσκουν διαφορετικά.

Δύο ακόμη επαναστατικές για την εποχή τους θέσεις του «πατέρα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»: Ο δρόμος προς τον ιδεώδη άνθρωπο διασταυρώνεται με αυτόν του χρήσιμου ανθρώπου. Και: Οι προσωπικές κλίσεις και ικανότητες των μαθητών, πολύτιμες για την μετέπειτα ζωή τους, πρέπει να βρίσκουν διέξοδο στη σχολική εργασία και να αξιοποιούνται ανάλογα. (Κρίβας, 2000)

HERMAN LIETZ (1868 – 1919)

Ο Hermann Lietz ήταν Γερμανός παιδαγωγός της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και ιδρυτής των γερμανικών σχολικών οικοτροφείων για αγόρια. Ήταν το παιδί ενός αγρότη, του οποίου ο χαρακτήρας πλάστηκε μόνιμα, χειριζόμενος τα ζώα και τη φύση. Σχολείο πήγε στα Γυμνάσια στις Χανσεατικές πόλεις και Stralsund. Απέρριψε το αλκοόλ και τη νικοτίνη με συνέπεια.

Το 1888 ο Lietz ξεκίνησε τη μελέτη της θεολογίας, φιλοσοφίας, ιστορίας και γερμανολογίας την οποία και ολοκλήρωσε το 1891/1892 στην γερμανική πανεπιστημιακή πόλη Jena. Στη συνέχεια, ολοκλήρωσε επίσης ένα διδακτορικό υπό την επίβλεψη του Δρ.Phil. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του αμφισβήτησε τον Paul de Lagarde, ο οποίος παρολαυτά παρέμεινε το πρότυπό του.

Από το 1892 ως ενεργός δάσκαλος, ο ίδιος ασχολήθηκε περισσότερο με θέματα μεταρρύθμισης της παιδαγωγικής, τα οποία ωρίμασαν μέσα του με την παραμονή του με τον Cecil Reddie στο Abbotsholme την περίοδο 1896/97. Στη

συνέχεια το 1898 ακολούθησε η ίδρυση από τον ίδιο του σχολικού οικοτροφείου στο κάστρο Ilse, ακολουθούμενο το 1901 από το οικοτροφείο στην περιοχή Haubinda (Thuringia) και τέλος το 1904 από το οικοτροφείο στο κάστρο Lock Bieberstein (Hessen).

Επειδή τα σχολικά οικοτροφεία, κατά προτίμηση, τα επισκέπτονταν παιδιά από σπίτια πλουσίων, αποφάσισε το 1914 για τη θέσπιση μιας γης για σπίτι για τα ορφανά στην Veckenstedt. Ίδρυσε περαιτέρω σχολεία και σε άλλες δύο περιοχές. Το 1919 ο Hermann Lietz πέθανε στην Haubinda.

Ο Lietz είναι, εν κατακλείδι, ο ιδρυτής των γερμανικών οικοτροφείων. Περαιτέρω οικοτροφεία δημιουργούνται εν συντομία στη συνέχεια από τον Gustav Wyneken και Paul Geheeb. Το σημείο εκκίνησης της ίδρυσης των οικοτροφείων ήταν η κριτική κατά της κοινωνίας των πολιτών.

Ο Lietz ήταν συνήγορος της χωριστής διαπαιδαγώγησης των δύο φύλων, ωστόσο, τα σχολεία που δημιουργήθηκαν από τον ίδιο έγιναν αργότερα μικτά σχολεία. Η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική του ζει μέχρι και σήμερα σε ορισμένα Hermann Lietz σχολεία ανά τον κόσμο. (de.wikipedia.org/wiki/Hermann_Lietz).

3.3 Μεταρρυθμιστικές φιλοσοφικές-παιδαγωγικές ιδέες του Celestin Freneit

Ο Γάλλος παιδαγωγός Celestin Freneit όπως αναφέραμε και παραπάνω εμπνεύστηκε από τα μηνύματα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και τη διδασκαλία ιδιαίτερα του θεμελιωτή του Σχολείου της Εργασίας Georg Kerschensteiner, αλλά και του Dewey, του Lietz και άλλων.

Ο Celestin Freneit με τις απόψεις του και τη διδακτική μέθοδο που εισηγήθηκε δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική αντίληψη για ένα σχολείο που θέτει στο κέντρο του το μαθητή τον οποίο στηρίζει για να εκφράζεται ελεύθερα και μέσα από τη δραστηριοποίησή του να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση .

Η παιδαγωγική μέθοδος του Freneit στόχευε στη δημιουργία ενός άλλου σχολείου όπου κάθε παιδί αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή προσωπικότητα, μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα, όπου η παιδεία δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται κυρίως στο να βοηθήσει τα παιδιά να βρουν μόνα τους το δρόμο της γνώσης.

Πίστευε δηλαδή, ότι η μάθηση προσφέρεται με φυσικό τρόπο, μέσα από μια διαδικασία που δίνει έμφαση στη δράση στο περιβάλλον και στο χειρισμό των αντικειμένων, με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη χειρωνακτική εργασία των μαθητών, ώστε αυτή να αποκτά σημαντικό μορφωτικό ρόλο. Στο κέντρο των παιδαγωγικών του αντιλήψεων βρίσκονται αρχές όπως : το παιδί κι εμείς έχουμε την ίδια φύση. Κανείς -ούτε οι ενήλικες, ούτε τα παιδιά- δεν επιθυμεί να διατάσσεται. Σε κανένα δεν αρέσει η υποταγή, διότι το να υποτάσσεσαι σημαίνει πως πειθαρχείς παθητικά σε μία εξωτερική διαταγή. Η απομνημόνευση, που τόσο χρησιμοποιεί το Παλαιό Σχολείο, δεν αξίζει ούτε είναι πολύτιμη, παρά μόνο όταν υπηρετεί πραγματικά τις ανάγκες της ζωής. (Piaton, 1974)

Οι παιδαγωγικές του αρχές, όπως προκύπτουν από το βιβλίο του συνοπτικά είναι οι παρακάτω:

- Το Παλαιό Σχολείο δεν καλλιεργεί παρά μία αφηρημένη έννοια νοημοσύνης που δρα έξω από τη ζώσα πραγματικότητα, με το χειρισμό λέξεων και απομνημονευμένων ιδεών. Στο παιδί δεν αρέσει το από καθ' έδρας μάθημα. Το παιδί δεν κουράζεται να ασκεί μία εργασία που συμβαδίζει με τη ζωή του,

που είναι, για να το πούμε έτσι, λειτουργική. Άρα οι παιδαγωγικές τεχνικές πρέπει να δίνουν νόημα στις σχολικές μαθήσεις

- Κανείς, ούτε ενήλικας, ούτε παιδί, δεν αγαπά τον έλεγχο και την τιμωρία, που θεωρούνται πάντα ως πλήγμα στην αξιοπρέπεια, ιδίως όταν εκτελούνται δημοσίως.
- Οι βαθμοί και οι κατατάξεις είναι πάντα λάθος. Οι τιμωρίες είναι πάντα λάθος. Είναι όνειδος για όλους, και ποτέ δεν επιτυγχάνουν τον επιθυμητό στόχο.
- Η σημερινή αντίληψη των μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων καταλήγει στην ανωνυμία δασκάλων και παιδιών. Ως εκ τούτου είναι λάθος και εμπόδιο. Δεν είναι δυνατό παρά να εκπαιδεύουμε μέσα σε κλίμα αξιοπρέπειας μέσα στο οποίο απαραίτητη είναι και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών
- Το να σεβόμαστε τα παιδιά, όπως αυτά οφείλουν να σέβονται τους δασκάλους τους είναι ένας από τους πρώτους όρους για ανανέωση του Σχολείου.
- Η μάθηση πρέπει να γίνεται μέσα από πραγματική εργασία.
- Να γίνει άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

(Το Σχολείο του Λαού, 1969)

Κεντρική έννοια της θεωρίας του αναδείχτηκε η έννοια της εργασίας, με την εξής ιδιαίτερη σημασία: Κάνουμε λόγο για εργασία, όταν η δραστηριότητα – αδιάφορο σωματική ή πνευματική – έρχεται να καλύψει ανάγκες του υποκειμένου, και όταν από αυτή νιώθει μια κάποια ευχαρίστηση. Σε αντίθετη περίπτωση κάνουμε λόγο για αναγκαστική εργασία ή υποχρέωση, την οποία κάποιος εκπληρώνει επειδή είναι εξαναγκασμένος να το πράξει. (Celestin, F, 1993)

Στην πράξη ο Celestin Freneit, πρώτος αυτός, επεδίωξε να εισάγει τις νέες τεχνολογίες της εποχής στην εκπαίδευση: τυπογραφία, ραδιόφωνο, κινηματογράφος. Είναι πιο γνωστός ως ο πρώτος που έβαλε το τυπογραφείο στην τάξη και καθιέρωσε την διασχολική αλληλογραφία επιδιώκοντας τη μάθηση μέσα από το σχολικό τυπογραφείο. Λιγότερο γνωστό είναι ότι πρώτος αυτός έβαλε τον κινηματογράφο στο σχολείο το 1926.

Οι τεχνικές τις οποίες χρησιμοποίησε για την εφαρμογή των αρχών του στη σχολική αίθουσα ήταν:

- Ομαδική και ατομική σχολική αλληλογραφία
- Σχολική εφημερίδα: ελεύθερο κείμενο – επιλογή κειμένου – τυπογραφείο
- Έξοδος – έρευνα για την πραγματοποίηση λευκώματος (album)
- Εναλλαγή έργων και αλληλοβοήθεια μέσα στις ομάδες δραστηριοτήτων
- Υποχρεωτικά συμφωνητικά (brevets): Περιγραφή των βασικών μαθήσεων που πρέπει να έχει ο μαθητής για να συμμετάσχει ενεργά και αποτελεσματικά σε μια ομαδική εργασία.
- Διάφορες τεχνικές για τις εξατομικευμένες μαθήσεις: Εκπαιδευτικές ταινίες, Φύλλα και τετράδια αυτοδιόρθωσης, Σχέδια εργασίας (plans de travail), Αλληλοβοήθεια, Εμπειρική ψηλάφηση, Φυσικές μέθοδοι μάθησης.

(Το Σχολείο του Λαού, 1969)

Ήταν φυσικό οι πρωτοποριακές του μέθοδοι να μην είναι αρεστές στο κατεστημένο, κυρίως αυτό της Καθολικής Εκκλησίας. Γι' αυτό κυνηγήθηκε ανελέητα. Πάλεψε μέσα από αντίξοες συνθήκες και στο τέλος υποχρεώθηκε να εγκαταλείψει τη δημόσια εκπαίδευση για να συνεχίσει πιο ελεύθερος το παιδαγωγικό του έργο. Αλλά πια δεν ήταν μόνος. Στη βάση των ιδεών του δημιουργήθηκε ένα μεγάλο διεθνές παιδαγωγικό κίνημα που είναι ακόμα ζωντανό. (Το Σχολείο του Λαού, 1969)



<http://www.google.gr/imgres?imgurl=http://www.icem-freinet.net/~archives/photos/vence/ecole%2520Freinet%2520012.jpg&img>

“Αναρωτηθήκατε ποτέ για το εξής παράδοξο; Όλα τα βρέφη της γης μαθαίνουν να μιλάνε σε περίπου τρία χρόνια τη μητρική τους γλώσσα χωρίς καμιά μητέρα να προσπαθήσει ποτέ να τα διδάξει τη γλώσσα. Δηλαδή σε πολύ μικρό διάστημα αποκτούν έναν τεράστιο αριθμό γνώσεων, μαθαίνουν μια ολόκληρη γλώσσα. Ακριβώς αντίθετα, τη σχολική (πρότυπη) γλώσσα τη διδάσκονται από εννέα έως δώδεκα χρόνια και δεν καταφέρνουν να τη μάθουν αρκετά καλά”

Celestin Freinet (1990)

3.4 Η εφαρμογές τους στη πράξη. Η τεχνική του τυπογραφείου και το σχολείο του Freinet.

Η τεχνική του Freinet ή του τυπογραφείου

Στο σχολικό χώρο μεγάλη απήχηση είχε η τεχνική του τυπογραφείου, η οποία εντάσσεται στα πλαίσια της Νέας Αγωγής και οφείλεται στο Freinet. Βασική επιδίωξη του ήταν να βοηθήσει τα παιδιά του λαού ν' αναπτυχθούν κάτω από ευνοϊκές συνθήκες. Ως δάσκαλος παρατήρησε ότι τα παιδιά στην ύπαιθρο συμπεριφέρονταν ζωντανά, φυσικά, αβίαστα, κάτι που δε συνέβαινε μέσα στη σχολική τάξη. Αυτή η παρατήρηση τον οδήγησε στην απόφαση να καθιερώσει σχολικούς περιπάτους, οι οποίοι πραγματικά πλουτίζουν το μυαλό των μαθητών με εμπειρίες, ιδέες και παραστάσεις. Για να καταστήσει δε αυτή τη γνώση των μαθητών μόνιμη και σταθερή χρησιμοποίησε ένα απλό πιεστήριο, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να τυποώσουν τα βιώματά τους. Έτσι τυπώθηκαν τα πρώτα μαθητικά έντυπα (1924), που πραγματικά ενθουσίασαν τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους. Τα έντυπα αυτά εστάλησαν και σε γειτονικά σχολεία με αποτέλεσμα τη δημιουργία αλληλογραφίας μεταξύ των μαθητιών και φυσικά την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων. Γρήγορα η μέθοδος του τυπογραφείου απλώθηκε όχι μόνο στη γαλλική επικράτεια, αλλά και σε πολλές άλλες χώρες (π.χ. Αγγλία, Βέλγιο, Ισπανία, Η.Π.Α.).

Η μέθοδος του Freinet αντιμετώπισε σφοδρή πολεμική από συντηρητικούς γονείς και δασκάλους και τις τοπικές αρχές. Ο Freinet κατηγορήθηκε ότι εισάγει τον φροϋδισμό και την ψυχανάλυση στο σχολείο, και ακόμα ότι το σχολείο του εξυπηρετεί αριστερούς πολιτικούς σκοπούς. Ιδιαίτερα φόβο προξενούν οι λέξεις «προλετάριος» και «λαϊκός», που χρησιμοποιούνται στα έντυπα του Freinet. Ο ίδιος όμως ισχυρίζεται ότι η προσπάθειά του είναι τίμια, αφιλοκερδής και ακολουθεί την κατεύθυνση της ιστορίας και της προόδου.

Οι θεμελιώδεις, κοινωνικές και ψυχολογικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η τεχνική του τυπογραφείου είναι αφενός η κοινωνικότητα ως ψυχική ανάγκη του ανθρώπου, αφετέρου το ευρύτερο και στενότερο κοινωνικό περιβάλλον, που θεωρείται ως κύριος παράγοντας αγωγής. Ο Freinet πιστεύει ότι το παιδί μπορεί ν' αναπτυχθεί και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του μόνο μέσα σ' ένα αρμονικό κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δυστυχώς λείπει, και η δημιουργία του δεν

εξαρτάται μόνο από το δάσκαλο αλλά κυρίως από την εκάστοτε πολιτική εξουσία. Συγκεκριμένα λέγει: «Λείπει η αρμονία στο καθημερινό περιβάλλον. Μας στέλνει μαθητές ελατωματικούς, υποσιτισμένους ή υπερσιτισμένους, άλλους που κοιμήθηκαν σε στενόχωρα δωμάτια χωρίς αέρα και άλλους εκνευρισμένους από υπερβολικά παιχνίδια και άσκοπες κινήσεις... Μας ζητεί να τους κρατήσουμε σκυφτούς πέντε ώρες κάθε μέρα επάνω στα βιβλία ή κρεμασμένους από το στόμα του δασκάλου και δεν ρωτά καθόλου, αν οι περισσότεροι τους μπορούν να προσφέρουν το ποσό της εργασίας και της προσοχής που τους ζητούμε. Και όταν το οικοδόμημα κλονίζεται, όταν οι γονείς και οι τοπικές αρχές αντικρίζουν την απογοητευτική απόδοση τόσης προσπάθειας, κατηγορούν το δάσκαλο και τις μεθόδους, ενώ θα έπρεπε να καταγγείλουν τον πραγματικά ένοχο, την κοινωνική οργάνωση, πολιτική και οικονομική, που δεν μπορεί να δώσει στα παιδιά του λαού τη γερή διατροφή, την ευεργετική ανάπαυση, τα παιχνίδια στο ύπαιθρο και να δυναμώσει το κορμί τους και το πνεύμα τους που θα έκαμναν ικανά ν' αντιμετωπίσουν μ' επιτυχία τη σχολική εργασία...». (Τριλιανός,2004: 67-71).

Βάση της μεθόδου του τυπογραφείου είναι η αυτοαγωγή του παιδιού, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να δρα και να εκφράζεται ελεύθερα. Ο Freinet καταδικάζει την προσκόλληση του μαθητή στο ανούσιο εγχειρίδιο και στη διδασκαλία που κυριαρχείται από ακατάσχετη λογοκοπία, γιατί τις θεωρεί πνευματοκτόνες. Το σημερινό σχολείο πρέπει να στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα διαφέροντα και την περιέργεια των μαθητών, τα οποία τους παρακινούν για έρευνα, παρατήρηση και σκέψη, και οργανώνουν όλη τη σχολική εργασία. Επιπλέον ο Freinet απορρίπτει το σχολείο-στρατόνα, από το οποίο λείπει το χαμόγελο των μαθητών, καταπιέζεται η προσωπικότητα τους και εξοστρακίζεται κάθε εκδήλωση ευθυμίας και χαράς. Ούτε δέχεται τις συνηθισμένες σχολικές τάξεις που βασίζονται σε μαθήματα και εργασίες, οι οποίες είναι ξένες προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το σχολείο του Freinet είναι ένα στενόμακρο, ισόγειο οίκημα με μεγάλο διάδρομο στο μέσο και με αίθουσες: έρευνας, μελέτης, ομαδικών εργασιών, σχεδίου, χειροτεχνίας, τυπογραφείου, φυσιογνωστικών μαθημάτων και διδακτικού προσωπικού. Επιπλέον το σχολείο αυτό είναι εφοδιασμένο με εργαστήρια, πίνακες, ντουλάπια, τουαλέτες, τραπέζια, αποθήκες, λουτήρες, καρεκλάκια κ.λπ. Ο Freinet με την τεχνική του πιστεύει ότι ο μαθητής θα μπορέσει να επιτύχει καλύτερη απόδοση με μικρότερη σπατάλη δυνάμεων.



http://www.natureculture.org/wiki/index.php/%C3%89ducation_nouvelle

Ακόμα ο Freinet υποστηρίζει ότι «το σχολείο πρέπει να βγαίνει από το τοπικό περιβάλλον, από τη γη με το ιδιαίτερο της χρώμα και χυμούς». Επόμενος το περιβάλλον είναι γι' αυτόν «το μεγάλο ζωντανό σχολείο», το οποίο πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίσει το παιδί. Ένα τέτοιο περιβάλλον περιλαμβάνει τον κόσμο των ανθρώπων, των φυτών και των ζώων, την πλήρη γνώση των οποίων ο Freinet θεωρεί απαραίτητη από το μαθητή για τους παρακάτω λόγους: 1. Οι μαθητές δείχνουν μια ιδιαίτερη τάση και περιέργεια για γνώση των αντικειμένων του περιβάλλοντος που ζουν, τα οποία πρέπει να ενισχυθούν να καλλιεργηθούν για τη δική τους επιτυχία. 2. Το περιβάλλον με τις διάφορες απορίες και ερωτήσεις του μαθητή οξύνει τη διάνοια του, αναπτύσσει τα κοινωνικά και καλλιτεχνικά συναισθήματα του και ισχυροποιεί τη βούληση και τις ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες που έχουν διαμορφωθεί μέσα του. 3. Το περιβάλλον μιλά πιο εύγλωττα, πιο ζωντανά και πιο κατανοητά στο μαθητή απ' ό,τι το βιβλίο και έτσι εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος για άλλες δραστηριότητες και αποφεύγεται η άσκοπη σπατάλη δυνάμεων και προσπαθειών.

Ως μέσα για τη μελέτη του περιβάλλοντος ο Freinet θεωρεί: α) τις τάξεις έρευνας, β) την εργασία της ταξινόμησης, σύνθεσης και εκτύπωσης των περιβαλλοντικών στοιχείων, και γ) τις δραστηριότητες στα διάφορα μαθήματα για περαιτέρω εμφάνιση σε θέματα του περιβάλλοντος. Οι τάξεις έρευνας ασχολούνται κυρίως με εκδρομές ή περιπάτους με σκοπό τη διερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων. Οι μαθητές

επισκέπτονται αγροκτήματα, δάση, κήπους, βουνά, πάρκα, εργαστήρια, εργοστάσια, δημόσιους ιστορικούς, εμπορικούς και καλλιτεχνικούς χώρους, και ατομικά ή ομαδικά «παρατηρούν, συλλέγουν, μετρούν, σχεδιάζουν, σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους, ερωτούν το δάσκαλο" πλήθος ερωτήσεις». Για κάθε επίσκεψη έχει γίνει από τον εκπαιδευτικό η απαραίτητη οργάνωση και σχεδιασμός των ενεργειών, καθώς και η πρόβλεψη για όργανα και εργαλεία (χάρτες, πυξίδα, μέτρο, φακός, φωτογραφική μηχανή, τηλεσκόπιο), που θα χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές. Κατά την επιστροφή στο σχολείο οι μαθητές επεξεργάζονται το υλικό που συνέλεξαν και συνθέτουν τα καθημερινά κείμενα, τα οποία πρέπει στη συνέχεια να τυπωθούν στο τυπογραφείο. Η σύνταξη του κειμένου μπορεί να είναι το αποτέλεσμα κάποιας ατομικής προσπάθειας, εφόσον κριθεί ως η πιο ενδεδειγμένη, ή να γίνει με τη συνεργασία ολόκληρης της τάξης και του δασκάλου, ή να προέλθει από τα επιμέρους κείμενα των ομάδων. Ακόμα είναι δυνατό να εγκριθεί για εκτύπωση το τελικό κείμενο μιας ομάδας κατόπιν ψηφοφορίας των μαθητών. Γεγονός είναι ότι το καθημερινό κείμενο είναι σχεδόν πάντοτε προϊόν ομαδικής εργασίας, στο δε τυπογραφείο του Freinet τίποτε δεν τυπώνεται, αν δεν έχει τη συναίνεση όλης της τάξης ή το χρίσμα της κοινής κρίσης. Γενικά θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι η τεχνική του Freinet δεν προσφέρεται για καλλιέργεια των ατομιστικών στάσεων ή επιδιώξεων, ούτε για την αυτοπροβολή των μαθητών, αλλά δίνει στο σχολείο την κοινωνική διάσταση που του ταιριάζει. (Τριλιανός, 2004: 67-71).

Το σχολείο του Φρενέ

Σε μια εποχή που η «Παιδαγωγική του Freneit» ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως, το σχολείο που άνοιξε η Elise και ο Celestin Freneit στη Vence, έπρεπε να παραμείνει ένα έργο άξιο αναφοράς. Ο καθένας μπορούσε να μάθει από την πηγή αυτή η οποία είχε αξιολογηθεί από τον εφευρέτη της συνεργατικής εκπαίδευσης «ότι δεν αποτελούσε τροχοπέδη αλλά ένα δρόμο που άνοιγε νέους ορίζοντες για να κατακτήσεις».

Η παιδαγωγική του σχολείου του Freneit προσδοκά από το κάθε παιδί να εκφράσει την προσωπικότητα του, λαμβάνοντας υπόψη την κοινότητα στην οποία ανήκει. Αυτή η ισορροπία μεταξύ του ατόμου και της ομάδας πραγματοποιείται χάρη της σχολικής συνεργασίας. Αν μπορούσαμε να δούμε μόνο μια πτυχή αυτής της παιδαγωγικής ως «φιλελεύθερη», θα δημιουργούσαμε ένα σύστημα που θα επικεντρωνόταν στο άτομο σε βάρος της ομάδας, κάτι που είναι αντίθετο στη σκέψη του Freneit. Το σχολείο ήταν αρχικά ένα οικοτροφείο: “Δεν θα υπάρξουν στο σχολείο του Freneit ούτε υπηρέτριες ούτε εργαζόμενοι. Θα υπάρχουν νέοι συμμαθητές και ενήλικοι συμμαθητές που εργάζονται κάτω από ένα κοινό στόχο για μεγαλύτερη αρμονία στην κοινότητα. Τα παιδιά με τη βοήθεια των ενήλικων θα αναλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες δουλειές. Κανένας κρίκος της κοινής αλυσίδας δεν θα τους είναι άγνωστος: αυτοί θα πηγαίνουν στην κουζίνα, στους κοιτώνες, στο πλυντήριο. Θα στρώνουν το τραπέζι, θα φροντίζουν μερικά ζώα”. (Victor, 2007)

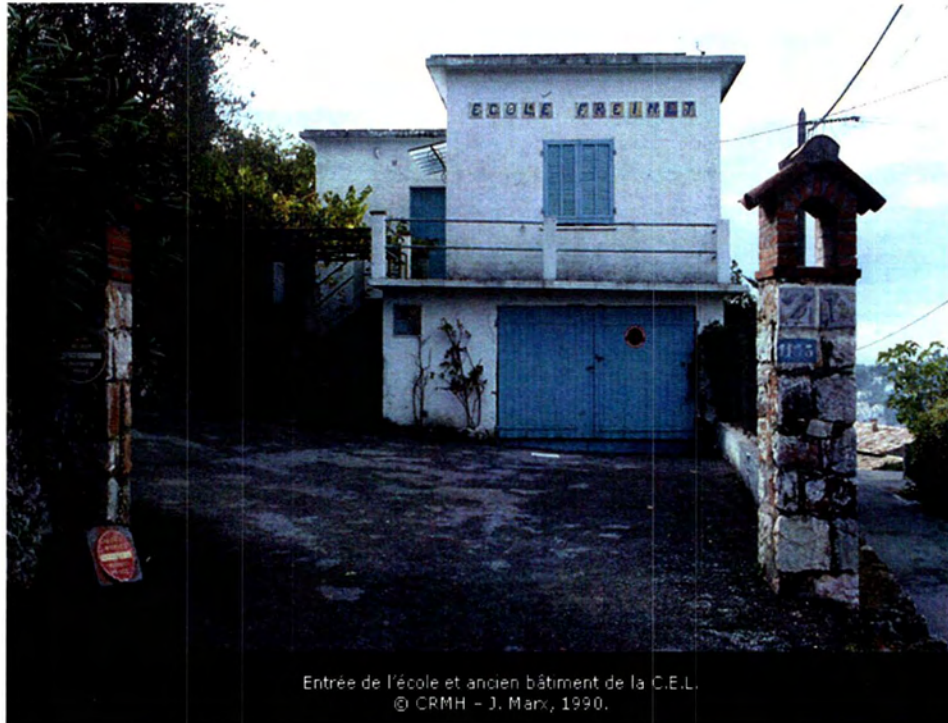
Στο σχολείο του Freneit το παιδί μαθαίνει να είναι αυτόνομο και υπεύθυνο μέσα στη σχολική εργασία αλλά επίσης μέσα και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτό συμμετέχει ανάλογα με τις ικανότητες του στα διάφορα καθήκοντα της κοινότητας: φροντίζει την τακτοποίηση και την καθαριότητα των τάξεων, στρώνει τραπέζι, σερβίρει, βοηθάει στο πλύσιμο των πιάτων, στο σκούπισμα, στη φροντίδα των ζώων. Αυτή η αυτονομία εδραιώνεται μέσα από την εξατομίκευση της εργασίας. «Πρέπει να εγκαταλείψουμε τη συνήθεια να θεωρούμε ότι όλα τα παιδιά πρέπει επιδίδονται ταυτόχρονα στο ίδιο επάγγελμα, αυτό είναι μια αντίληψη αυταρχική και κόντρα στην φύση. Η εξατομικευμένη εργασία θα πρέπει να υλοποιείται καθημερινά στη βάση της Ακαδημαϊκής δραστηριότητας. «Στο σχολείο του Freneit, αυτή η εξατομικευμένη εργασία επιτρέπει στο κάθε παιδί να παρακολουθήσει εθνικά σχολικά προγράμματα με το δικό του ρυθμό χάρη στα αρχεία αυτοδιόρθωσης, στα πλάνα εργασίας και στην συνεχή υποστήριξη του εκπαιδευτικού.»(Victor, 2007)

Το σχολείο του Freneit έχει επίκεντρο το παιδί. «Από τεχνικής απόψεως το

παραδοσιακό σχολείο επικεντρώνεται πάνω στο τι να διδάξει και πάνω στα προγράμματα που το καθορίζουν, το συγκεκριμενοποιούν και το ιεραρχούν. Επικεντρώνεται επίσης στο αν οι καθηγητές και οι μαθητές συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις τους. Το σχολείο μας επικεντρώνεται στο παιδί, μέλος μιας κοινότητας. Είναι στις βασικές ανάγκες του και στην υπηρεσία των αναγκών της κοινότητας στην οποία ανήκει απ' όπου απορρέουν οι τεχνικές που θα εδραιωθούν και η ενότητα που θα διδαχθεί. Πρόκειται για μια πραγματικά παιδαγωγική και ανθρώπινη ανόρθωση η οποία επιτρέπει στο παιδί να έχει πρόσβαση, με μικρή ώθηση, στο πεπρωμένο του ανθρώπου. Το παιδί οικοδομεί την προσωπικότητά του με τη δική μας βοήθεια. «Εμείς επικεντρωνόμαστε όχι τόσο στη διαδικασία απομνημόνευσης και στην μελέτη των στοιχειωδών αρχών της επιστήμης αλλά πάνω στην υγεία και στην ορμή του ατόμου, στην εμμονή του στις δημιουργικές και ενεργητικές δυνατότητες, στη δυνατότητα(η οποία είναι μέρος της φύσης του) να πηγαίνει πάντα μπροστά για να εξελίσσεται στα πλαίσια του πλούσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αλλά αυτό το σχολείο δεν αγνοεί την έννοια της πειθαρχίας. Στο σχολείο του Freireit δεν θα επικρατεί αναρχία μέσα στην οποία ο δάσκαλος δεν θα είναι σε θέση να διατηρεί πάντα την απαιτούμενη εξουσία. Θα είναι αντίθετα καλύτερα πειθαρχημένο λόγω της καλύτερης οργάνωσης. Η πειθαρχία του σχολείου θα είναι η φυσική έκφραση και το αποτέλεσμα μιας λειτουργικής οργάνωσης της δραστηριότητας και της ζωής της σχολικής κοινότητας. Στην πράξη, δεν θα πρέπει να στηριζόμαστε σε υπερβολικό βαθμό στην επιβολή κυρώσεων για τη βελτίωση της κατάστασης. Η συλλογική κριτική, η αναγνώριση των λαθών, η αίσθηση της κοινότητας, η επιθυμία του καλύτερου αποτελέσματος παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές αρκετά αποτελεσματικά.»(Victor, 2007)

Η σχολική ζωή ρυθμίζεται και από τη χρήση μιας εφημερίδας τοίχου. « Η μελέτη της εφημερίδας τοίχου είναι μια ευκαιρία για ένα είδος βαθιάς εξέτασης της κοινοτικής ζωής του σχολείου κατά τη διάρκεια της εβδομάδας». Το ίδιο το φύλλο είναι χωρισμένο σε τέσσερα τμήματα έχοντας αντίστοιχα για τίτλους: Επικρίνω-Επικροτώ-Επιθυμώ-Προτείνω. « Πάνω σ' αυτή την εφημερίδα τα παιδιά έρχονται κατά τη διάρκεια της εβδομάδας να γράψουν ελεύθερα τα παράπονα τους, τα λάθη τους ή τα σφάλματα που διαπίστωσαν, να εκθέσουν τις αδυναμίες των υπηρεσιών αυτών ή της ίδιας της οργάνωσης(το ίδιο και για τα συγχαρητήρια)... Τίποτα δεν είναι πιο ηθικό και πιο κερδοφόρο όσο αυτή η κοινή εξέταση με τρόπο κριτικό και εποικοδομητικό της ζωής της τάξης. Οι ίδιες οι προϋποθέσεις αυτής της συλλογικής

εξέτασης αποκλείουν τη τάση για κουτσομπολιό, συκοφαντία και μικροπρέπειες. Και αυτό γιατί η κακή πρόθεση σύντομα θα εκδηλωθεί και θα γελοιοποιηθεί. Τα παιδιά επιδείχνουν μέσα σ' αυτήν την αυτοκριτική, πίστη και κυρίως εκπληκτικό θάρρος. Η καθ' αυτή φιλία παίζει μικρό μόνο ρόλο. Μπορούμε να επικρίνουμε και να παραμείνουμε παρ' όλα αυτά φίλοι αν είμαστε πιστοί, ειλικρινείς και καλοί.(Victor, 2007)



<http://institut-freinet-ecole-de-vence.over-blog.com/categorie-11392210.html>

“Το σχολείο είναι ένας αυστηρά οργανωμένος χώρος συνεργασίας, αλληλεγγύης, διαλόγου, μάθησης, κριτικής σκέψης όπου το παιδί «δεν κάνει ότι θέλει αλλά θέλει αυτό που κάνει»”

Celestin Freinet.(1990)

3.5 Το συγγραφικό του έργο κάτω από το πνεύμα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και οι συνεπακόλουθες παιδαγωγικές του σταθερές

Μια ολοκληρωμένη λίστα του συγγραφικού έργου του Φρενέ εκδόθηκε από τον Georges Piaton στο τέλος της διδακτορικής του διατριβής με τίτλο: Η παιδαγωγική σκέψη του Σελεστάν Φρενέ, Toulouse, Privat, 1974. Φτάνει σε μέγεθος τις πενήντα μία σελίδες και περιέχει περίπου 1700 τίτλους, κυρίως άρθρα. Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να αναφέρουμε πως ο Φρενέ δεν είναι σαν τους άλλους συγγραφείς, ένας δηλαδή θεωρητικός που φανέρωσε μια μέρα την ανάγκη του να τεθούν σε εφαρμογή οι ιδέες του ανοίγοντας το δικό του σχολείο. Είναι ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ο οποίος μετά από 20 χρόνια εργασίας μεταξύ των παιδιών, αρχίζει να αναλύει τις πρακτικές του σε μια προσπάθεια να καθορίσει τη σημασία τους. Επομένως, τρεις από τους σημαντικότερους τίτλους του Φρενέ που μεταφράστηκαν και στα ελληνικά είναι το “Σχολείο και οικογένεια”, “Όχι πια αναγνωστικά” και “Το σχολείο του λαού”. Για τα δυο τελευταία, τα οποία περιέχουν ένα σημαντικό αντιπροσωπευτικό δείγμα των παιδαγωγικών αρχών του και πρακτικών του μέσα στο σχολείο, μια σύντομη περιγραφή γίνεται παρακάτω. (Clanche, Debarieux, Testaniere, 1993)

Το σχολείο του λαού (1969)

Τίτλος πρωτότυπου: Pour l' école du peuple

Ένας από τους οπαδούς της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής ο Φρενέ έγραψε ένα μέρος από το συγκεκριμένο βιβλίο φυλακισμένος σ' ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης της φιλοναζιστικής κυβέρνησης του Βισί στη Γαλλία. Σε πείσμα όλων των περιορισμών που είχαν επιβληθεί στους ανθρώπους με ελεύθερο φρόνημα, ο Φρενέ βρήκε τον καιρό και την ευκαιρία να ξανασκεφτεί σε βάθος το παιδαγωγικό του έργο: για να μπορέσει να προβάλλει να διανοητικά δεδομένα μιας θεωρίας που προήλθε από το ισοστάθμισμα μιας έντιμης και αποτελεσματικής δράσης· για να μπορέσει να ξαναεισαγάγει αυτή την οργανική, σαν το προζύμι, θεωρία σ' ένα πραγματισμό πρωτεύουσας κι επιτακτικής ανάγκης.

Έτσι, από τα πολλά βιβλία που γράφτηκαν γύρω από την “παιδαγωγική Φρενέ”, είναι γεγονός ότι ελάχιστα μεταφράστηκαν στα ελληνικά. Αν θα ήθελε να επιλέξει κανείς κάποιο από αυτά και να το πάρει μαζί του όπου κι αν τύχαινε να εργαστεί ως δάσκαλος αυτό είναι αναμφίβολα το “σχολείο του λαού”. Διότι σε αυτό δεν αναπτύσσονται απλώς οι παιδαγωγικές αρχές του Φρενέ, αλλά δίνεται η πρακτική τους αξιοποίηση στην καθημερινή εκπαιδευτική εργασία μέσα στα σχολεία. Πράγματι, σ’ αυτό το βιβλίο που γράφτηκε τα χρόνια της λαϊκής δράσης μετά την απελευθέρωση βρίσκει κανείς να περικλείεται εν σπέρματι όλη η παιδαγωγική του κινήματος Φρενέ, χωρίς να περιορίζεται σ’ αυτό. Διότι ταυτόχρονα το βιβλίο αυτό αποτελεί ένα πρακτικό οδηγό για την υλική, τεχνική και παιδαγωγική οργάνωση του λαϊκού σχολείου.

Όμως η παιδαγωγική δράση του Φρενέ, αναπόσπαστα δεμένη με την ανάπτυξη του λαϊκού κινήματος στη Γαλλία, που απογειώθηκε τα χρόνια μετά την απελευθέρωση από τους Γερμανούς, είχε ξεκινήσει μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν ο Φρενέ διορίστηκε σ’ ένα αγροτικό σχολείο του γαλλικού νότου. Βαθιά επηρεασμένος από τις ιδέες της Νέας Αγωγής και τα μεγάλα παιδαγωγικά κινήματα των αρχών του 20ου αιώνα και ταυτόχρονα πολιτικά στρατευμένος στο λαϊκό κίνημα, προσπάθησε δια της ψηλαφητής εμπειρίας να διαμορφώσει εργαλεία δουλειάς, όπως η *τεχνική του τυπογραφείου*, η βιβλιοθήκη εργασίας, η συνεργατική εργασία, αναζήτησε δηλαδή εκείνες τις υλικές και τεχνικές φόρμες που θα μπορούσαν να κάνουν πιο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ιδέες του βρήκαν βαθιά απήχηση. Κάτω από την ενθουσιώδη σημαία της “Ανανέωσης της εκπαίδευσης” κατατάχτηκαν πολλοί εθελοντές, με σκοπό την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του λαϊκού σχολείου. Το κίνημα Φρενέ ρίζωσε, αναπτύχθηκε, διασπάστηκε αργότερα από τους συνεχιστές του, αλλά μπόρεσε στη διάρκεια του βίου του μέχρι τις μέρες μας να γονιμοποιήσει το έδαφος της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Σήμερα η τεχνολογία είναι στην υπηρεσία της εκπαίδευσης πολύ περισσότερο καθώς εισήχθησαν και νέες της μορφές. Είναι βέβαιο ότι αν ζούσε ο Φρενέ σήμερα θα ήταν πρωτοπόρος στην εφεύρεση τρόπων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους στη σχολική πρακτική προς όφελος όλων, και ιδιαίτερα των μη ευνοημένων παιδιών του λαού. Ασφαλώς, όσοι επιδίδονται σήμερα στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και δεν είναι λίγοι αυτοί, οφείλουν να μην αγνοούν την κληρονομιά προδρόμων, όπως αυτή του Φρενέ. Και το βιβλίο αυτό προσφέρεται για μια πρώτη γνωριμία μαζί της.

Ένα τελευταίο στοιχείο είναι ότι στο τέλος του βιβλίου υπάρχει ο «Παιδαγωγικός Κώδικας - οδηγός του εκπαιδευτικού» ένα τεστ για τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί κάποιος και την συμβατότητά τους με τις 30 παιδαγωγικές σταθερές του Φρενέ και της ομάδας του.

Όχι πια αναγνωστικά (1918)

Όχι πια Αναγνωστικά και σχολικά εγχειρίδια! Στο άκουσμα αυτής της πρότασης, πολλοί εκπαιδευτικοί θα κουνήσουν το κεφάλι με κάπως περιφρονητικό και δύσπιστο ύφος. « Τα αναγνωστικά, τα σχολικά εγχειρίδια! Μ' αυτά αποτελούν το κέντρο της διδασκαλίας μας και δεν μπορούμε να κάνουμε ούτε στιγμή χωρίς την βοήθεια αυτών»(Τσαγκιά, 1918:11-20) Αυτή την νοοτροπία θέλει κάθε άλλο παρά ποτέ να αντικρούσει στο βιβλίο του «Όχι πια αναγνωστικά» στο οποίο τα απορρίπτει ως την μόνη πηγή πληροφοριών και ως επί το πλείστον ως την κύρια βάση της μαθησιακής διαδικασίας.

Αρχικά, στο βιβλίο αυτό ο Freneit φέρνει κάθε παιδαγωγό που έχει σαφώς συνείδηση της αποστολής και των καθηκόντων του αντιμέτωπο με το εξής δίλημμα « να θυσιάσεις το ενδιαφέρον των παιδιών στις απαιτήσεις του κεφαλαίου του Αναγνωστικού, αν και ξέρεις πως δεν έχει αυτό καμιά παιδαγωγική αξία εκείνη τη στιγμή και να πεις “εμπρός, ανοίξτε τα βιβλία σας να διαβάσουμε στη σελίδα 47 να δούμε τι έκανε ο Λάμπρος Φεγγαράς ή να μην λάβεις καθόλου υπ’ όψιν το βιβλίο τι λέγει το βιβλίο και να το αφήσεις κατά μέρος!»(Τσαγκιά, 1918:11-20)Ωστόσο, το αναγνωστικό, σαν απαιτητική γριά δασκάλα όπως δηλώνει ο ίδιος δεν σηκώνει συμβιβασμούς: ή θα το παραδεχτούμε όπως είναι και θα κανονίσουμε σύμφωνα μ' αυτό όλη τη σχολική μας ενεργητικότητα και το ενδιαφέρον- θα το κάνουμε δηλαδή κέντρο της ζωής μας-απαίτηση γελοία βέβαια... ή καλύτερα να το καταργήσουμε ολότελα και αυτή είναι η λύση που παρουσιάζεται στο βιβλίο του.

Συνοψίζοντας, αναφέρει ότι τα αναγνωστικά στο σύνολο τους αναγκάζουν όλη την εργασία του σχολείου να υποτάσσεται σε μέθοδες και πρακτικές που ούτε οι μαθητές μα ούτε και οι δάσκαλοι συζήτησαν και παραδέχτηκαν ως ορθές. Οι δάσκαλοι μάλιστα μερικές φορές τις αποκηρύττουν. Έπειτα, αυτή η κυριαρχούσα σπουδαιότητα που παίρνουν τα αναγνωστικά βιβλία από το γεγονός και μόνο, γιατί χρησιμοποιούνται σαν εγχειρίδια, είναι κατά τη γνώμη μας ένας από τους πιο

μεγάλους σύγχρονους κινδύνους. Το παιδί όντας σκλάβος των βιβλίων σ' όλο το διάστημα της σχολικής φοιτήσεως χάνει την εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του. Δεν τολμά να εκφράσει τις ατομικές του γνώμες, ούτε να έχει αντιρρήσεις σε ό, τι του λέγει το βιβλίο, γιατί αυτό του φαίνεται πως είναι η υπέρτατη αλήθεια. Έτσι όχι μόνο δε συνηθίζει καθόλου να εκφράζεται, αλλά απ' εναντίας οι εργασίες που του δίνει το σχολείο καταπιέζουν την προσωπικότητα του και συντελούν στο να οπισθοχωρήσουν οι εκπαιδευτικές του εσωτερικές ορμές. Η επείγουσα λοιπόν εργασία των σχολικών μεταρρυθμίσεων μας θα πρέπει να είναι να καταργηθεί αυτή η ειδωλολατρεία της εντύπου αναγνώσεως μέσα στις τάξεις που τόσο καλά διατηρείται με τα Αναγνωστικά, να προσπαθήσουν να γίνει δευτερεύων σκοπός η ιμπεριαλιστική απόκτηση ξηρών γνώσεων και πρωτεύων η διατήρηση και ανάπτυξη στη νεολαία της ανάγκης ενέργειας και δράσεως, της ανάγκης της αγωγής.

Τα αναγνωστικά είναι μια εφεύρεση ειδικά σχολική, γιατί η χρήση τους δεν ξεπέρασε ποτέ τα όρια του σχολείου. Το σχολείο αναπτυσσόταν έξω από το περιθώριο της ζωής κρατώντας επίζηλα τις σχολικές του μέθοδες, που έχουν κάποιο τελετουργικό μεγαλείο. Μα η απομόνωση μας με την κατάργηση των αναγνωστικών σιγά-σιγά θα πάψει, η ζωή θα μπει στο σχολείο και ύστερα απ' αυτό θα πάει να βρει τη ζωή έξω από τα συνηθισμένα πλαίσια, που το περισφίγγουν σιγά σιγά πιο στενά και πιο δεσποτικά από τις παλιές ρουτίνες. Πρέπει η σχολική εργασία και η εργασία του ενήλικου να εναρμονισθούν και αλληλοσυμπλεχθούν σύμφωνα με τις ίδιες φυσικές λειτουργίες. Τότε βέβαια θα πούμε και για τα αναγνωστικά « συγχωρεμένα να' ναι, κάποτε τα είχαμε σε μεγάλη υπόληψη».(Freneit C. (1918). *Όχι πια αναγνωστικά*.(Τσαγκιά, 1918:11-20)

Οι παιδαγωγικές σταθερές του Celestin Freneit

Το "πιστεύω" του ο Freneit το διατύπωσε σε ένα κατάλογο τριάντα παιδαγωγικών σταθερών, που συνοπτικά αναφέρουν τα εξής:

Το παιδί κι εμείς έχουμε την ίδια φύση και το να είσαι μεγαλύτερος δε σημαίνει αναγκαστικά πως είσαι καλύτερος. Η σχολική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι συνάρτηση της φυσιολογικής, οργανικής και θεσμικής του κατάστασης. Κανείς -ούτε οι ενήλικες, ούτε τα παιδιά- δεν επιθυμεί να διατάσσεται, καθώς ούτε και να υποτάσσεται, διότι το να υποτάσσεσαι σημαίνει πως υποκύπτεις σε μία εξωτερική διαταγή. Επίσης, κανείς δεν επιθυμεί να υποχρεώνεται να εκτελεί μία εργασία, ακόμα και αν αυτή δεν του είναι ιδιαίτερος δυσάρεστη. Αυτό που ενοχλεί είναι η

υποχρέωση. Γι' αυτό το λόγο, ο καθένας επιθυμεί να επιλέγει την εργασία του, ακόμα και αν δεν πρόκειται για μία συμφέρουσα επιλογή.

Σημαντικό για τον Freneit, είναι ότι πρέπει να δίνονται κίνητρα για την εργασία. Σε κανένα δεν αρέσει να δρα ως ρομπότ, να δρα δηλαδή μηχανικά και να δέχεται σκέψεις εγγεγραμμένες σε μηχανισμούς στους οποίους δε συμμετέχει. Επιπλέον, σε κανέναν δεν αρέσει η αποτυχία, καθώς είναι ανασταλτική, καταστροφείας της ορμής και του ενθουσιασμού. Κάθε άτομο θέλει να επιτύχει, και γι' αυτό το φυσικό για το παιδί δεν είναι το παιχνίδι, αλλά η εργασία. Το παιδί δεν κουράζεται να ασκεί μία εργασία όταν αυτή συμβαδίζει με την ζωή του, όταν είναι λειτουργική, όπως επίσης δεν αγαπά την εργασία "σε κοπάδι", όπου το άτομο πρέπει να υποκύψει σαν ρομπότ. Αγαπά την ατομική εργασία ή την ομαδική εργασία εντός μίας ομάδας που συνεργάζεται.

Σχετικά με την μάθηση, ο Freneit πίστευε ότι η φυσιολογική οδός για να την πετύχεις, είναι η πειραματική εφαρμογή, αφετηρία που είναι φυσική και παγκόσμια, και όχι η παρατήρηση, η ερμηνεία και η επίδειξη, που είναι σημαντικά στο Σχολείο. Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται όπως γενικά θεωρούμε, με κανόνες και νόμους, αλλά από την εμπειρία. Το να ξεκινάμε με τη μάθηση των κανόνων και των νόμων στα Γαλλικά, στη Τέχνη, στα Μαθηματικά, στις Επιστήμες, είναι σα να βάζουμε το κάρο μπροστά από τα βόδια. Επίσης, η απομνημόνευση, που τόσο χρησιμοποιεί το Σχολείο, δεν αξίζει ούτε είναι πολύτιμη, παρά μόνο όταν υπηρετεί πραγματικά τις ανάγκες της ζωής. Αντίθετα με το Σχολείο, το οποίο καλλιεργεί μία αφηρημένη έννοια νοημοσύνης που δρα έξω από τη ζώσα πραγματικότητα, με το χειρισμό λέξεων και απομνημονευμένων ιδεών, για τον Φρενέ η νοημοσύνη δεν είναι, ανεξάρτητη από τα άλλα ζωτικά στοιχεία του ατόμου.

Επιπρόσθετα, και όσον αφορά στην σχολική τάξη, ο Φρενέ υποστήριζε ότι, αφενός, πρέπει να μιλάτε όσο γίνεται λιγότερο, και αφετέρου, στο παιδί δεν αρέσει το από καθ' έδρας μάθημα. Στην τάξη είναι απαραίτητες η τάξη και η πειθαρχία, ενώ οι τιμωρίες είναι πάντα λάθος. Είναι όνειδος για όλους, και ποτέ δεν επιτυγχάνουν τον επιθυμητό στόχο. Κανείς, ούτε ενήλικας, ούτε παιδί, δεν αγαπά τον έλεγχο και την τιμωρία, που θεωρούνται πάντα ως πλήγμα στην αξιοπρέπεια, ιδίως όταν εκτελούνται δημοσίως. Ακόμη, οι βαθμοί και οι κατατάξεις, καθώς και η υπερφόρτωση των τάξεων είναι πάντα λάθος. Όπως και η σημερινή αντίληψη των μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων που καταλήγει στην ανωνυμία δασκάλων και παιδιών, και ως εκ τούτου αποτελεί εμπόδιο.

Η αναβίωση του Σχολείου προϋποθέτει τη σχολική συνεργασία, δηλαδή τη διαχείριση της σχολικής ζωής από τους χρήστες, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτή. Παράλληλα, προετοιμάζουμε τη Δημοκρατία του αύριο με τη Δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό Σχολείο δεν είναι δυνατό να διαμορφώσει δημοκράτες πολίτες, όπως και δεν είναι δυνατό παρά να εκπαιδεύουμε μέσα σε κλίμα αξιοπρέπειας. Το να σεβόμαστε τα παιδιά, όπως αυτά οφείλουν να σέβονται τους δασκάλους τους είναι ένας από τους πρώτους όρους για ανανέωση του Σχολείου. Συν τοις άλλοις, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας σαν δεδομένο, την αντιπαλότητα της παιδαγωγικής Αντίδρασης, τμήματος της πολιτικής και κοινωνικής Αντίδρασης. χωρίς να είμαστε σε θέση να την αποφύγουμε ή να την διορθώσουμε.

Υπάρχει τέλος μία σταθερά, που δικαιώνει όλους τους πειραματισμούς και δίνει αυθεντικότητα στη δράση μας: η αισιόδοξη εμπιστοσύνη στη Ζωή.
(www.freinet.org/icem/invari_f)

4. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ «ΚΙΝΗΜΑ ΦΡΕΝΕ» ΣΤΗ ΜΕΤΑΓΕΝΕΣΤΕΡΗ ΘΕΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Ο Γάλλος δάσκαλος και παιδαγωγός Celestin Freinet (1896-1966) επεξεργάστηκε νέες μεθόδους αγωγής: συνδύασε ένα παιδαγωγικό σύστημα που βασιζόταν στα κέντρα ενδιαφέροντος με τα αξιώματα της πατριδογνωσίας, της συγκεντρωτικής διδασκαλίας και της αυτενέργειας χρησιμοποιώντας ενεργητικές μεθόδους και διδακτικά μέσα όπως το σχολικό τυπογραφείο, τη σχολική αλληλογραφία, τη φυσική μέθοδο ανάγνωσης, το πλάνο εβδομαδιαίας εργασίας, το συμβούλιο συνεργασίας. Ο Freinet είχε από την αρχή την άποψη ότι η σχολική εργασία πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της προσπάθειας επικοινωνίας μεταξύ των δρώντων προσώπων στο χώρο του σχολείου. Στόχος του ήταν η αγωγή της εργασίας, η μύηση στην παραγωγική εργασία και τη διδασκαλία πολυτεχνικού χαρακτήρα και η καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης μέσω της ψηλαφητής διερεύνησης και της επικοινωνίας. (Houssaye , 1997: 20).

Οι υπεύθυνοι του Συνεργατικού Ινστιτούτου του Μοντέρνου Σχολείου, το οποίο ιδρύθηκε στο Παρίσι το 1952, θέλησαν να διαδώσουν την παιδαγωγική του Freinet επισημαίνοντας, ωστόσο, τα όρια και τις ανεπάρκειες των τεχνικών του. Ο Raymond Fon-vieille, πρόεδρος του Ινστιτούτου το 1957 και ιδρυτής της θεσμικής αυτοδιαχειριστικής παιδαγωγικής, παρουσίασε το 1960 στο Educateur d' Ile-de-France (το Δελτίο του Ινστιτούτου, το οποίο στη συνέχεια μετονομάστηκε σε Education et techniques) μια σειρά προβληματισμών: Τι επιδιώκεται με την απελευθέρωση της έκφρασης των παιδιών; Τι εκφράζουν τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο; Πώς μπορούμε να αποκρυπτογραφήσουμε τα μηνύματά τους; Τι προκαλούμε όταν οργανώνουμε ένα συνεργατικό συμβούλιο και κυρίως όταν ξεσπούν σε αυτό συγκρούσεις; Πότε αρχίζουν οι αρχηγοί να κάνουν χρήση της εξουσίας τους; Όλα αυτά τα ερωτήματα προκάλεσαν τη δυσαρέσκεια του Freinet, ο οποίος θεώρησε ότι με τον τρόπο αυτό αμφισβητούσαν συνολικά τη μεθοδό του. Το αποτέλεσμα ήταν να αποκλειστεί από το κίνημα Freinet μια ομάδα ατόμων. Οι εκδιωγμένοι ίδρυσαν στις 18 Ιουνίου 1961 με πρωτοβουλία των Marie-Joséphé Denis, Raymond Fonvieille και Fernand Oury την Ομάδα Εκπαιδευτικών Τεχνικών (Groupe Techniques Educatives) με σκοπό το άνοιγμα στη ζωή και τον εξωτερικό κόσμο και τη συνεργασία με άλλους: γιατρούς και ψυχολόγους για τη διερεύνηση της θεραπευτικής δύναμης της παιδαγωγικής και τη μελέτη των προβλημάτων των σχολικών ομάδων, αρχιτέκτονες

και πολεοδόμους για την ανάλυση των προβλημάτων του “σχολείου-στρατοπέδου”, γονείς για την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στα προβλήματα των παιδιών τους στο χώρο του σχολείου. Τότε άρχισε ουσιαστικά και το άνοιγμα της ομάδας Freinet σε ανθρώπους των οποίων τα ενδιαφέροντα ξεπερνούσαν το στενό πλαίσιο της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης. Τέτοιες προσωπικότητες ήταν ο ψυχίατρος Jean Oury (αδελφός του Fernand Oury) και ο ψυχαναλυτής Pierre-Felix Guattari. Όπως πολλοί άλλοι ψυχοθεραπευτές-αναλυτές έτσι και αυτοί οι δύο αναζητούσαν νέα πεδία πειραματισμού εκτός του χώρου του νοσοκομείου.

Από τη δεκαετία του 1940 τα θεραπευτικά ιδρύματα άρχισαν να συνειδητοποιούν τα προβλήματα που δημιουργούσαν οι θεσμικές δυσλειτουργίες στο πλαίσιο τους. Σε μια πρώτη περίοδο (από το 1940 ως το 1950) η αποκατάσταση της επικοινωνίας, η ελεύθερη χρήση του λόγου και η αμφισβήτηση του στατικού χαρακτήρα των κοινωνικών ρόλων θεωρούνται τα βασικότερα μέσα για τον αγώνα ενάντια στην “κοινωνική παραφροσύνη”, η οποία συνδέεται με τη νοητική παραφροσύνη και αποτελεί το κυριότερο αντικείμενο θεραπείας. Επικρατεί η άποψη ότι ο θεραπευτικός χώρος πρέπει να δίνει στους αρρώστους τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους αρρώστους και τα μέλη της θεραπευτικής ομάδας και να μπορούν να εκφράσουν τις φαντασιώσεις, τις επιθυμίες και τις αγωνίες τους. Ανάλογα με την ποιότητα του περιβάλλοντος, το είδος και τον τρόπο οργάνωσης των θεραπευτικών μέσων ενισχύονται και τα αποτελέσματα των θεραπευτικών ενεργειών. Σε μια δεύτερη περίοδο (από το 1950 και πέρα) οι θεσμικές εμπειρίες επεκτάθηκαν από τα δημόσια νοσοκομεία, όπου γεννήθηκαν, στον ιδιωτικό τομέα. Ο Jean Oury μετά από κάποιες πρώτες ενέργειες στην κλινική La Source, ίδρυσε με τη βοήθεια του Felix Guattari και αργότερα του G. Michaud την κλινική La Borde στο Cour-Cheverny κοντά στο Blois, η οποία εξελίχθηκε σε ένα από τα βασικά κέντρα διάδοσης της θεσμικής ψυχοθεραπείας.

Στην Έκθεση που συνέταξε και παρουσίασε ο Fernand Oury το 1959 στη γενική συνέλευση της συνομοσπονδίας των συλλόγων πνευματικής υγιεινής Croix Marine υπογράμμισε ότι η θεραπευτική συμβολή των ομάδων που ιδρύονται στο πλαίσιο του ιδρύματος εντοπίζεται στο ότι αυτές επιτρέπουν τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, τη ρύθμιση των εντάσεων και των συγκρούσεων, την παρατήρηση των συμπεριφορών, την ανταλλαγή πληροφοριών, την επιμόρφωση του προσωπικού. Τα θεραπευτικά αυτά σώματα έχοντας ως σκοπό μια συλλογική ζωή βασισμένη σε κοινές δραστηριότητες οργανώνονται σε θεραπευτικές μονάδες συνάντησης (μεταξύ

αρρώστων και θεραπευτών), σε χώρους διαχείρισης πρακτικών ζητημάτων και έκφρασης μέσω των συλλογικών οργάνων. Ο καθένας έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται και να παίρνει μέρος στις αποφάσεις ανάλογα με τη θέση του στην κοινότητα, τους ρόλους και τις λειτουργίες που επιτελεί.

Όπως από τη δεκαετία του 1940 τα θεραπευτικά ιδρύματα άρχισαν να συνειδητοποιούν τις εσωτερικές τους αντιφάσεις μέσα από τη διαπίστωση ενός “θεσμικού μαρασμού”, έτσι και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι βρίσκονταν σε κρίση. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνταν δε συμβάδιζαν με τις τεχνολογικές αλλαγές και τις νέες ανάγκες. Παράλληλα άρχισε να καλλιεργείται η επιθυμία να γίνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον πιο δεκτικό στα μηνύματα που έρχονταν από έξω προκειμένου να συμβάλει πιο ουσιαστικά στην προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή. Τα ορθολογικά και πολιτικά στοιχεία που καθόριζαν την ελευθεριακή Παιδαγωγική, τα πορίσματα της λαϊκής εκπαίδευσης, οι προσεγγίσεις της σχολικής πραγματικότητας της Montessori, του Decroly και του Freinet, οι νέες ενεργητικές μέθοδοι και οι εξελίξεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενηλίκων, συνέβαλαν με τη σειρά τους στην επισήμανση και την προσέγγιση των προβλημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Εκδηλώνεται παράλληλα μια πολεμική κατά του “σχολείου-στρατοπέδου”, κατά της υπερφόρτωσης των τάξεων και της απομόνωσης των σχολικών ομάδων και των ατόμων. Με την αθώα αισιοδοξία επικράτησης μιας δημοκρατίας στο χώρο του σχολείου, άρχισε να εκδηλώνεται η επιθυμία να διεισδύσουν στις παιδαγωγικές αντιλήψεις τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα της ψυχοκοινωνιολογίας. Η επιστημονική και ορθολογική οργάνωση της εργασίας και της παραγωγής στις βιομηχανικές χώρες, η ανάπτυξη της ψυχοκοινωνιολογίας (δυναμική των ομάδων, έρευνα-δράση, παρέμβαση) και ενός νέου τομέα εφαρμοσμένης κοινωνικής ψυχολογίας, ο οποίος κινείται ανάμεσα στις ροτζεριανές ψυχοθεραπείες και την κοινωνιοθεραπεία υπό την επίδραση του More-no ενσωματώνοντας τα πορίσματα της κλινικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης βοήθησαν στην επισήμανση των γενικότερων προβλημάτων. Η ιδέα που καθορίζει τις παραπάνω ενέργειες είναι ότι η ένταξη του ατόμου μέσα σε διάφορους σχηματισμούς, η συμμετοχή και η εμπλοκή του στην λειτουργία τους παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αυτογνωσία και αυτοσυνείδηση. Η ανάλυση των πρακτικών στο χώρο του ιδρύματος και του τρόπου με τον οποίο ο θεσμός επηρεάζει τη συμβολική και

φαντασιακή ζωή μέσα σε αυτό θεωρείται μάλιστα ότι μπορεί να έχει και θεραπευτικό χαρακτήρα. Τα δύο κλινικά πεδία, το σχολείο και το νοσοκομείο, διατηρούν δεσμούς συγγένειας, καθώς παρουσιάζουν παρόμοια προβλήματα, τα οποία αφορούν κυρίως στις υλικές και οργανωτικές θεσμικές δομές τους. Η Θεσμική Παιδαγωγική επηρεάστηκε καθοριστικά από τη θεσμική ψυχοθεραπεία, η οποία ενθαρρύνει την οργάνωση ομάδων από τους ίδιους τους ασθενείς μέσα στο θεραπευτικό θεσμό. Αυτό που συνδέει τη ψυχοθεραπεία με τη Θεσμική Παιδαγωγική είναι πρώτα από όλα η στάση αμφισβήτησης και κριτικής που και οι δύο τηρούν απέναντι στις συγκεντρωτικές και ιεραρχικές δομές.

Η Θεσμική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε στη Γαλλία και την Λατινική Αμερική κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1960-1980. Ιδρυτές της θεσμικής παιδαγωγικής είναι οι Fernand Oury, Anna Vasquez, Raymond Fonvieille, Michel Lobrot, Georges Lapassade, Rene Lourau. Οι περισσότεροι από αυτούς προέρχονταν από το κίνημα Freinet, του οποίου αναγνώριζαν, ωστόσο, τα όρια και τα προβλήματα. Η γενικότερη συμβολή του κινήματος Freinet εντοπίζεται από τους εκπροσώπους της Θεσμικής Παιδαγωγικής όχι στην υιοθέτηση της πρακτικής του σχολικού συνεταιρισμού και του τυπογραφείου, αλλά στο ότι κατάφερε να κάνει τους ενήλικους - δασκάλους να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους, να αποκτήσουν συλλογική συνείδηση του έργου τους (Fonvieille, 1989: 221).

Θεσμική Παιδαγωγική ονομάζεται η παιδαγωγική εκείνη κίνηση, στην οποία οι εσωτερικοί θεσμοί στο χώρο της τάξης γίνονται τα μέσα με τα οποία επιχειρείται να αλλάξει η δομή και να επιλυθούν οι συγκρούσεις. Από τους εκφραστές αυτού του ρεύματος γίνεται διάκριση ανάμεσα στο θεσμό, το ίδρυμα και την οργάνωση. Το ίδρυμα αποτελούν οι τοίχοι, οι χώροι, τα έπιπλα (πράγματα ορατά και υπαρκτά) αλλά και τα στοιχεία της οργάνωσης, η ιεραρχία, τα ωράρια, τα προγράμματα, οι ρυθμίσεις, πράγματα δηλαδή που δεν είναι τόσο εμφανή και μπορούν να γίνουν αντιληπτά μόνο μέσω της ανάλυσης και της ερμηνείας. Ο θεσμός δεν έχει υλική υπόσταση και γίνεται αντιληπτός μόνο μέσα από τον υλικό χαρακτήρα των στοιχείων που οργανώνονται στο πλαίσιό του. Το σύνολο των κανόνων που διέπουν «αυτό που γίνεται και αυτό που δεν γίνεται» σε ένα συγκεκριμένο χώρο, μια συγκεκριμένη στιγμή, οι «νόμοι της τάξης» αποτελούν, επίσης, θεσμό. Αλλά και ο απλούστερος κανόνας που επιτρέπει την ομαλή ρύθμιση διαφόρων υποθέσεων μέσα στην τάξη είναι θεσμός. Οργάνωση είναι η τάξη που επιβάλλεται και συνήθως έχει ουσιαστικά αποτελέσματα.

Οι Θεσμικές Παιδαγωγικές βασίστηκαν στη θεωρία και την πρακτική της δυναμικής των ομάδων, στην προσπάθεια κατάργησης της αυταρχικής καθοδήγησης, στην κριτική των αρχών της αρνητικής παιδαγωγικής και στις εμπειρίες της ενεργητικής εκπαίδευσης δέχτηκαν, επίσης, την επίδραση του Marx και του Freud, του Rogers, του Lewin και του Lacan.

Γενικότερα η κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των σχολικών διαδικασιών από την πλευρά της Θεσμικής Παιδαγωγικής λαμβάνει υπόψη της τρεις παράγοντες:

- τον υλικό-υλιστικό: οι τεχνικές, ο τρόπος οργάνωσης, τα εργαλεία δουλειάς καθορίζουν, όπως το έχουν δείξει οι Makarenko και Freinet, τις παιδαγωγικές καταστάσεις, τις σχέσεις και τις συμπεριφορές.
- τον κοινωνικό: η τάξη διαμορφώνεται με βάση μακρο-κοινωνιολογικά μοντέλα· στο πλαίσιο της αναπτύσσονται σχέσεις δύναμης, εξουσίας, εκδηλώνονται αντιθέσεις και εντάσεις. Πρόκειται για τις προβληματικές της εξουσίας, στις οποίες αναφέρθηκαν οι Lewin, Moreno και Tosquelles.
- το ασυνείδητο: εντοπίζεται στην τάξη, την οργάνωση και το θεσμικό στοιχείο. Η Θεσμική Παιδαγωγική έχει ως στόχο την αναδιοργάνωση των σχέσεων μέσα στην τάξη και το ίδρυμα ξεκινώντας από τη συνειδητοποίηση του ρόλου του ασυνείδητου μέσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αναλύει παράλληλα την επίδραση των περιβαλλοντικών στοιχείων προκειμένου να αποκαλύψει τις συνέπειες για τη νοητική υγεία του ατόμου και να διαπιστώσει τις ουσιαστικές δυνατότητες ανάπτυξης και έκφρασης αυτού.

(Καρακατσάνη, 2001).

Η έννοια του ασυνείδητου χρησιμοποιείται πολύ συχνά και με την έννοια που κατέχει στη θεωρία του Freud, δηλαδή μια σημασία που κρύβεται και στηρίζεται σε στοιχεία χαμένα και ξεχασμένα. Δεν πρόκειται για κάτι που δε θα μπορούσαμε να το αντιληφθούμε προσωρινά ή πιο μόνιμα (το ασυνείδητο με την έννοια της άγνοιας), αλλά για κάτι που δεν καταλαβαίνουμε, γιατί δεν κατέχουμε τον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης δεν κατέχουμε τα κατάλληλα εργαλεία. Στο σημείο αυτό ασκείται αυστηρή κριτική και προτείνεται ένα άλλο μοντέλο αγωγής: αυτό της ανάλυσης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση τις θεωρίες και τις πρακτικές της

δυναμικής των ομάδων, της μη-καθοδηγητικής μεθόδου, της αρνητικής εκπαίδευσης και των προσπαθειών αυτοδιοίκησης.

Το πέρασμα από τη συνεργατική τάξη του Freinet στη Θεσμική Παιδαγωγική επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη διαφόρων ομάδων στο εσωτερικού του σχολείου, οι οποίες έχουν ως στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την μύησή τους σε διαδικασίες αυτοδιοίκησης (Vasquez A. και Oury F., 1967). Παράδειγμα τέτοιας ομάδας είναι το συμβούλιο συνεργασίας, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα μύησης των μαθητών στις συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην υιοθέτηση ρόλων που έχουν θεραπευτικό χαρακτήρα (αποδραματοποίηση, ρύθμιση μέσω της γλώσσας και της επικοινωνίας, έκφραση του συναισθήματος). Το συμβούλιο αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο του συστήματος, διότι επιτρέπει τη δημιουργία νέων θεσμών, επιτρέπει δηλαδή τη θεσμοποίηση του χώρου της κοινής ζωής. Πρόκειται για τη συνέχεια της παράδοσης της αυτοκυβέρνησης της νέας αγωγής. Κυρίαρχη είναι η άποψη ότι κάθε παιδί πρέπει να έχει ένα ρόλο μέσα στην ομάδα-τάξη προκειμένου να νιώθει ότι εμπλέκεται άμεσα, ότι εντάσσεται αρμονικά σε αυτήν και ότι γίνεται αποδεκτό από τους άλλους. Ο Raymond Fonvieuille διευρύνει την εκπαιδευτική λειτουργία του “συνεργατικού συμβουλίου” μετατρέποντάς το σε “συμβούλιο της τάξης”, δηλαδή όργανο ρύθμισης του συνόλου των σχολικών και κοινωνικοπολιτιστικών δραστηριοτήτων της ομάδας-τάξης. Αυτό το συμβούλιο παίζει έναν αποφασιστικό ρόλο στην πρακτική της αυτοδιοίκησης στο χώρο του σχολείου, η οποία επιτρέπει τη ρύθμιση δύσκολων προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, τη διοίκηση της τάξης. (Fonvieuille, 1989: 128). Η αυτοδιοίκηση στην προκειμένη περίπτωση σημαίνει, ωστόσο, και συνεχή ανάλυση της ίδιας της διαδικασίας που οδηγεί στην αυτοκυβέρνηση, αλλά και της πρακτικής αυτής. Ο Fonvieuille κάνει διάκριση ανάμεσα στους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς θεσμούς. Οι εξωτερικοί θεσμοί είναι γι’ αυτόν η δημόσια εκπαίδευση με τους στόχους της, το σχολείο του κράτους ή μιας κοινωνίας με τις παραδόσεις της, τις ρυθμίσεις, την δομή και την ιεραρχία της. Απαραίτητη θεωρείται και η ανάλυση των εξωτερικών θεσμών για όσους θέλουν να έχουν ξεκάθαρη συνείδηση του ρόλου που παίζουν μέσα στο θεσμό.

Η Θεσμική Παιδαγωγική σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική αυτοδιοίκηση λειτουργούν ως ένας τρόπος αμφισβήτησης της παιδαγωγικής της κυριαρχίας και της εξουσίας. Όπως σημειώνει ο Georges Lapassade, ιδρυτική μορφή του ρεύματος της θεσμικής παιδαγωγικής: «Δεν αρκεί η ανάλυση του παιδαγωγικο-γραφειοκρατικού

φαινομένου και η ανάδειξη των κρυφών μηχανισμών. Θα πρέπει να πάμε πιο πέρα. Δεν μπορεί να γίνει τίποτε, αν δεν καταστρέψουμε την ιεραρχική σχέση, όπου πραγματικά μπορούμε να το κάνουμε και αν δεν την αντικαταστήσουμε με μια νέα σχέση». (Lapassade , 1967: 139).

Η Θεσμική Παιδαγωγική βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη θεσμική ανάλυση. Οι δύο, όμως, αυτές τάσεις δεν έχουν τις ίδιες παραδόσεις. Η Θεσμική Παιδαγωγική εντάσσεται στην παράδοση της παιδαγωγικής ανανέωσης που ξεκινά το 18ο αι. με τον Rousseau και συνεχίζεται με τους Dewey, Decroly, Montessori, Ferriere, Freinet. Ενδιαφέρεται για εμπειρίες δημοκρατικής παιδαγωγικής, όπως αυτές του Αμβούργου στη δεκαετία του 1920. Δύσκολα μπορεί αντίθετα να προσδιοριστεί το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς της θεσμικής ανάλυσης. Ωστόσο μπορούμε να πούμε ότι δύο είναι τα θεωρητικά της μοντέλα: το επαναστατικό πολιτικό ρεύμα, ειδικότερα το μαρξιστικό, και η ψυχανάλυση.

Η θεσμική ανάλυση έχει ως άμεσο στόχο την αλλαγή του θεσμού: θέλει να καταλήξει στην τροποποίηση της πολιτικής που εφαρμόζεται σε διαφόρους θεσμούς. Δεν προωθεί την άσκηση σωματικής βίας, αλλά την υιοθέτηση ενός τρόπου και μιας μεθόδου παρέμβασης, η οποία σύμφωνα με ορισμένους είναι επίσης βίαιη: προτείνεται η πρακτική μιας ανάλυσης (σε μεγάλο βαθμό αρνητική) της θεσμικής λειτουργίας. Με τον τρόπο αυτό γίνεται προσπάθεια να αποκαλυφθεί ένα τμήμα του κοινωνικού ασυνείδητου που διαπερνά το άτομο και που δε γίνεται αντιληπτό. (Hess, 1981: 138). Επιδιώκεται η αποκάλυψη των προθέσεων και των μυστικών ενεργειών αυτών που έχουν στα χέρια τους ένα μέρος της εξουσίας. Η θεσμική ανάλυση αναγνωρίζει τη δυνατότητα εσωτερικής ανάλυσης, όπου ο ερευνητής εμπλέκεται άμεσα στο χώρο όπου πρόκειται να παρέμβει και τη δυνατότητα παρέμβασης από έξω ύστερα από πρόταση, παραγγελία ή ανάθεση.

Η Θεσμική Παιδαγωγική ενδιαφέρεται πρώτα από όλα για την αλλαγή των ατόμων και την τροποποίηση του τρόπου απόκτησης των γνώσεων και δεν έχει ως στόχο την αλλαγή του θεσμού. (Ardoïno και Lougau, 1994: 27). Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην αναδιοργάνωση των σχέσεων μέσα στην τάξη και επιθυμεί να δώσει στους μαθητές την πρωτοβουλία για την οργάνωση όλης της σχολικής ζωής. Οι μαθητές μπορούν με αυτόν τον τρόπο να αποφασίζουν μόνοι τους για τις σχέσεις τους, για την οργάνωση της εργασίας, για τους στόχους που θέλουν να θέσουν. Βασικό στοιχείο είναι επίσης η μεσολάβηση, η παρεμβολή ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή ενός τρίτου παράγοντα, του τυπογραφείου, του εργαστηρίου, με σκοπό να

αποφευχθούν οι κίνδυνοι που απορρέουν από τη σχέση δύο μόνο προσώπων. Σκοπός είναι να απελευθερωθεί η ομιλία, να ευνοηθούν οι πρωτοβουλίες και οι ανταλλαγές ανάμεσα στις ομάδες των παιδιών, κυρίως με την αφορμή μιας κοινής δραστηριότητας και να δοθεί στο μαθητή η δυνατότητα να προσπαθήσει να επιβιώσει μέσα στην ομάδα αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις. Επιδιώκεται, κατά συνέπεια, η τροποποίηση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα, αλλά και αυτής της ίδιας της σχέσης του μαθητή με τη γνώση και με τους άλλους.

Το κίνημα της Θεσμικής Παιδαγωγικής υιοθετεί εκ νέου ένα παλιό όνειρο του Fourier σύμφωνα με το οποίο επιδιώκεται να δημιουργηθεί μια μικρο-κοινωνία στο χώρο της τάξης. Στο περιορισμένο περιβάλλον της τάξης η θεσμική ανάλυση προχωρά στην έρευνα τόσο του περιεχομένου της ομάδας-τάξης (πρόγραμμα, ρυθμός, εργασίες σε ομάδες, επίσημες οδηγίες) όσο και της λειτουργία της (εσωτερικός κανονισμός, πειθαρχία, σχέσεις ομάδας-δασκάλου, νόμοι της τάξης).

Στον πυρήνα της Θεσμικής Παιδαγωγικής εντοπίζεται η κοινωνική ανάλυση της ομάδας μάθησης που συνδέει το σφαιρικό και το γενικό στο “εδώ και τώρα” πρόκειται για ένα άνοιγμα στην ομιλία και την ελεύθερη ενέργεια, για μια κατάσταση συλλογικής ανάλυσης *in situ*.⁷ Ο G. Lapassade προσπάθησε, το 1962, να δείξει ότι κάτι από τον έξω κόσμο είναι παρόν “εδώ και τώρα”: μπορούμε να το δούμε και να το αναλύσουμε, εάν αναρωτηθούμε σχετικά με τους κανόνες ζωής και δουλειάς που καθορίζουν μια μαθησιακή κατάσταση. Στις ομάδες που οργάνωσε ο Lapassade το χρονοδιάγραμμα είναι από πριν καθορισμένο και γνωστοποιείται στους μετέχοντες, οι κανόνες λειτουργίας όπως και οι σκοποί της εκπαίδευση συνδιαμορφώνονται. Καθώς τα άτομα συμμετέχουν σε εθελοντική βάση, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στις σχολικές συνθήκες όπου η παρουσία είναι υποχρεωτική, η επιβολή, ο προ-καθορισμός της κατάστασης από το διοργανωτή-εκπαιδευτή δεν βιώνεται ως μια μορφή αυταρχικής επιβολής. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτής κατά την έκφραση του R. Lourau γίνεται ταυτόχρονα υπηρέτης του θεσμικού και επιφορτίζεται με ένα θεσμίζοντα ρόλο. Η δύναμη αυτού που παρεμβαίνει στηρίζεται ακριβώς σε αυτή τη δυνατότητα που δεν ελέγχει πολύ καλά, αλλά τον κάνει να διαταράσσει την υπάρχουσα κατάσταση. Η ανάλυση της λειτουργίας της ομάδας “του εσωτερικού θεσμού” η συνεχής

⁷ *In situ* είναι μια λατινική φράση η οποία σημαίνει επί τόπου (στο μέρος όπου εμφανίζεται). Χρησιμοποιείται σε πολλά διαφορετικά θεματικά πλαίσια.

αμφισβήτηση των μηχανισμών της φωτίζει γενικότερα τα προβλήματα του συστήματος.

Η εφαρμογή, από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, ενός νέου τύπου ομαδικής παρέμβασης και ο παιδαγωγικός πειραματισμός στα εκπαιδευτικά ιδρύματα απετέλεσαν έναν τρόπο έρευνας-δράσης. Στο χώρο της εκπαίδευσης η έρευνα-δράση είναι γνωστή ως στρατηγική παρέμβασης με σκοπό την ανάλυση αυτού που συμβαίνει μέσα στην τάξη. Ο όρος παρέμβαση μπορεί να ερμηνευτεί ως κάτι που έρχεται ανάμεσα (intervention), που διεισδύει σε ένα παιχνίδι σχέσεων που προϋπάρχουν. Στόχος είναι να διευκολυνθεί η “ανακάλυψη” μέσω μιας μαιευτικής διαδικασίας: οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ανακαλύψουν αυτό που έρχονται να μάθουν μέσα από τη μόνιμη αυτο-ανάλυση αυτής της συνάντησης “κεκλεισμένων των θυρών”. Ο ψυχοκοινωνιολόγος που παρίσταται, παρεμβαίνει πολύ σπάνια και με λίγες φράσεις για να υπογραμμίσει τις σημαντικές στιγμές αυτής της συλλογικής εργασίας, όπως ένας ψυχαναλυτής του οποίου οι παρεμβάσεις είναι, επίσης, σπάνιες και έχουν ως σκοπό να υποστηρίξουν την εργασία αυτού που αναλύει και όχι να πάρουν τη θέση αυτού.

Οι Θεσμικές Παιδαγωγικές δεν έφτασαν στον στόχο της δεκαετίας του 60 δηλαδή στην αλλαγή του εκπαιδευτικού θεσμού. Μετά την ανοδική πορεία του κινήματος με απόγειο το 1968, άρχισε η κατάρρευση των οραμάτων. Ο ρομαντικός αριστερισμός απέτυχε, το όνειρο (εφιάλης για ορισμένους, πολιτικό σχέδιο για άλλους) εξανεμίστηκε. Οι αγκυλώσεις και οι ακαμψίες των εκπαιδευτικών συστημάτων εκδηλώθηκαν εκ νέου. Από το 1980 και μετά εκδηλώθηκε η επιθυμία να μην εφαρμόζεται η θεσμική ανάλυση μόνο στο επίπεδο των τάξεων, αλλά να επεκταθεί και στο επίπεδο των ιδρυμάτων ανακαλύπτοντας παράλληλα νέα εργαλεία ανάλυσης (Hess, 1989).

Το κίνημα της Θεσμικής Παιδαγωγικής κατάφερε να συμβάλλει στη Γαλλία σε μια επιστημολογική επανάσταση καθιστώντας φανερή την ανάγκη αναλύσεων των συνθηκών, υπερβάσεων των ορίων, των περιορισμών και των δεσμεύσεων προκειμένου να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών. Όπως το έχει επισημάνει ο E. Morin η βαρβαρότητα της σύγχρονης εποχής είναι αποτέλεσμα της απλουστευτικής σκέψης που υιοθετούν οι διάφορες επιστημονικές συλλογιστικές. Σήμερα, ωστόσο, επιβάλλεται η ανάλυση των καταστάσεων, των γεγονότων, των συμπεριφορών και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αν και αναγνωρίζεται η κοινωνική σημασία της εκπαιδευτικής λειτουργίας με τις κριτικές,

επιστημονικές και πολιτικές διαστάσεις της δε θα πρέπει να παραβλέψουμε την αναγκαιότητα ανάλυσης αυτών ενθυμούμενοι τη διαπίστωση του J. Burckhardt, ότι η ουσία κάθε τυραννίας εντοπίζεται στη φανατική άρνηση της πολυπλοκότητας. (Καρακατσάνη, 2001).

5. ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Ο Freinet πέθανε το 1966. Το εθνικό και διεθνές κίνημα που ίδρυσε δεν πέθανε με αυτόν, γεγονός εξαιρετικό και ως εκ τούτου άξιο εξέτασης, αλλά οι ιδέες του, ακόμη και εκείνες που έχουν καταστεί μέρος της επίσημης γαλλικής εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ακόμα υπό αμφισβήτηση. Μια σαφέστερη αξιολόγηση της κληρονομιάς του Freinet απαιτεί, κατά τη γνώμη μου, μια εκτίμηση τόσο των πιθανών αποτελεσμάτων των τεχνικών του στη διδασκαλία και στη μάθηση καθώς και της φιλοσοφίας στην οποία αυτές οι τεχνικές στηρίχτηκαν.

5.1 Τεχνικές συνεισφορές πάνω στο έργο του Celestin Freinet

Όσον αφορά την γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης, οι σημερινές αντιλήψεις ξεκινούν από το σημείο όπου οι αρχικές ιδέες του Freinet σταμάτησαν, προσθέτοντάς τους μερικές ακόμη βελτιώσεις. Η σημασία της λειτουργικής ανάγνωσης δεν είναι πλέον υπό αμφισβήτηση. Είναι αλήθεια ότι οι γρήγορες τεχνικές ανάγνωσης και η συμβολή των ψυχο- γλωσσολόγων, που δίνουν έμφαση στη σημασία της κίνησης των ματιών για την προσδοκώμενη κατανόηση, επέτρεψαν στις ιδέες του Decroly να διευρυνθούν, αλλά η ιδέα της γνωστικής λειτουργίας της ανάγνωσης υπό το πρίσμα κάποιων περιστάσεων και διαμέσου της ροής της επικοινωνίας στην σχολική αίθουσα όπως επίσης και η ιδέα ένταξης της ανάγνωσης εγγράφων στην σχολική ζωή, προέρχονται απευθείας από τον Freinet. Η απόδειξη είναι ότι οι «δραστήριες βιβλιοθήκες» όπως τις φαντάστηκε, εξακολουθούν να είναι ένα χαρακτηριστικό των Γαλλικών εκπαιδευτικών κέντρων.

Οι σημερινές τάσεις ως προς την διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας, επίσης απορρέουν άμεσα από τις ιδέες του Freinet. Οι σύγχρονες θεωρίες της διδασκαλίας ξένων γλωσσών αναπτύχθηκαν σε διάφορες κατευθύνσεις αλλά όλες επεκτείνονται, η καθεμία με το δικό της τρόπο πάνω στις εκπαιδευτικές ιδέες του Freinet. Η αντικειμενική περιγραφή των σχέσεων δασκάλου/μαθητή στις λεκτικές ανταλλαγές, που ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες από τον Flanders και συνεχίστηκε στην Ευρώπη από τους Landsheere, Bayer και Postic, έδειξε ότι η επίσημη οργάνωση και ο έλεγχος που ο Freinet καταδίκασε ακόμη επικρατούν στην τάξη. Εξακολουθεί να είναι πολύ σπάνιο για τους μαθητές να μιλούν από μόνοι τους ενώ η δυνατότητα μιας γλωσσικής δημιουργικότητας είναι κατ' ουσία ανύπαρκτη. Μόνο μαθήματα βασισμένα στο μοντέλο του Freinet κατάφεραν να αποφύγουν

τέτοιες πρακτικές, γεγονός όλο και πιο ανησυχητικό δεδομένου ότι οι ψυχολογικές μελέτες έχουν επιδείξει το διχαστικό τους χαρακτήρα. (Legrand, 1993)

Η έλλειψη πραγματικής επικοινωνίας καταδικάζει τους μαθητές μιας δραστήριας τάξης στον πνευματικό περιορισμό από έναν γλωσσικό κόσμο που τους είναι εντελώς ξένος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την μη επίτευξη στόχων και την παραίτηση τους, και σε κάποιες περιπτώσεις οδηγεί ακόμη και στον αντιδημοκρατικό τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Και εδώ ο Freneit ήταν πρωτοπόρος στο βαθμό που οι ιδέες του σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας βασίζονταν στην πραγματική επικοινωνία.

Οι ψυχολογικές μελέτες επίσης, δίνουν αυξημένη προσοχή στις «πράξεις λόγου» και στα περιεχόμενα της έκφρασης. Η πραγματική εκμάθηση της γλώσσας δεν μπορεί απλά να επιτευχθεί με την τυπική μίμηση της γλώσσας του γραπτού κειμένου αλλά πρέπει να απορρέει από τη χρήση της σε δεδομένες περιστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας. Σύγχρονα προγράμματα ξένων γλωσσών επικεντρώνονται στην ακριβή περιγραφή των εν λόγω καταστάσεων και τους τύπους γλώσσας που ταιριάζουν σ' αυτές και ως εκ τούτου και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας πρέπει να βασίζεται σ' αυτές. Με αυτό κατά νου, η αποτελεσματική πρακτική διδασκαλία πρέπει να δημιουργεί μια ποικιλία επικοινωνιακών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον και πρέπει να συμβαδίζει και να προσαρμόζει τα μέσα επικοινωνίας σε αυτές τις καταστάσεις. Αυτό είναι ακριβώς που ισχυριζόταν και ο Freneit, και οι τεχνικές μελέτες που διεξάγονται σήμερα δεν κάνουν τίποτα παραπάνω από το να στηρίζονται πάνω στις προφητικές του ιδέες.

Οι ιδέες που επικρατούν σήμερα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών επίσης προκύπτουν από αυτές του Freneit. Η Γενετική επιστημολογία έχει μελετήσει την προέλευση των επιστημονικών αντιλήψεων και έχει δείξει τη συνεχή πρόοδο της σκέψης σε σχέση με την πραγματικότητα. Η αντίληψη του Bachelard για το επιστημολογικό εμπόδιο που συνδέεται με τις ιδέες του Piaget και του Wallon για την γενετική, επιβεβαιώνει την άποψη του Freneit για το ρόλο της πειραματικής δοκιμής και λάθους στην ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης, η οποία δεν μπορεί να μεταδοθεί σε τελική, αυτοτελή μορφή αλλά πρέπει να οικοδομηθεί με επανειλημμένες αναπροσαρμογές των αυθόρμητων αντιλήψεων. Όλη η πρόοδος προέρχεται μέσω πειραματισμού και συζήτησης. Η διδασκαλία των Φυσικών επιστημών δεν μπορεί να περιορίζεται στην απόδειξη θεωρημάτων στη βάση μιας

δασκαλοκεντρικής παρατήρησης, αλλά αυτό πρέπει απαραίτητα να περιλαμβάνει το στοιχείο της έκπληξης. (Legrand, 1993)

5.2 Η φιλοσοφική σημασία των τεχνικών του Celestin Freneit

Μερικοί άνθρωποι υποστηρίζουν με βεβαιότητα ότι μια συνολική εκπαιδευτική προσέγγιση αυτού του είδους, φέρνοντας τα ισχυρά αποτυπώματα της αγροτικής της καταγωγής, δεν έχει να μας πει πολλά σήμερα. Η ζωτικότητα φαίνεται πραγματικά νεκρή όταν κάποιος κοιτάξει το θρίαμβο της τεχνολογίας και τις εισβολές που πραγματοποιούνται από τον ορθολογισμό, αλλά αν κρίνουμε από την άνοδο των οικολογικών κινημάτων σε διάφορες χώρες και την επιθυμία για ανανέωση της δεοντολογίας, για την καταπολέμηση του φανατισμού και του ατομικισμού, νομίζω ότι ο Freneit, αντίθετα, έχει να μας πει πολλά σήμερα.

Υπό το φως των δημογραφικών και τεχνολογικών επαναστάσεων που λαμβάνουν χώρα στις βιομηχανικές κοινωνίες, ποιές πραγματικά είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών σήμερα; Ποιές προϋποθέσεις πρέπει να τηρούνται ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να συνεχίσει να λειτουργεί;

Ένας από τους κύριους σκοπούς που παραδοσιακά ανατίθεται στα σχολεία είναι η διδασκαλία, δηλαδή να δώσουν στα παιδιά τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να καταλάβουν τον πολιτισμό τους.

Η γενετική ψυχολογία δείχνει ότι η αφηρημένη σκέψη είναι διαλεκτικά σχεδιασμένη από την επεξεργασία λειτουργικών σχημάτων που εξετάστηκαν στην συγκεκριμένη σκέψη, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από τις συνθήκες στις οποίες εφαρμόζεται η δράση του σώματος και του χεριού που εργάζονται για την παραγωγή. Ομοίως, η επιστημονική ψυχολογία έχει διευρυνθεί πάνω στην διορατικότητα των εξασκούντων «του ενεργού σχολείου». Το σκεπτικό του Piaget βασίστηκε πάνω στον Montessori και τον Kerschensteiner όπως, με διαφορετικούς τρόπους έκανε και ο Claparede. (Legrand, 1993)

Τη θεωρία και την πράξη της λειτουργικής εκπαίδευσης, συνοδεύει και ακολουθεί η ψυχολογία της λειτουργικής μάθησης. Σύγχρονες ιδέες που κάνουν διάκριση μεταξύ της διδασκαλίας (ο ρόλος του εκπαιδευτικού) και της μάθησης (ο ρόλος του μαθητή), απλώς συστηματοποιούν τις ιδέες αυτών που εξασκούν δραστικές μεθόδους, και «η πειραματική του Freneit ως προς τη δοκιμή και το λάθος» είναι η πιο ολοκληρωμένη διαισθητική μορφή μιας ιδέας που απορρέει από αυτές. “Πειραματική δοκιμή και λάθος” είναι η έκφραση με απλά λόγια του τι λένε οι

σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και σε πιο πλήρη ανεπτυγμένη μορφή. Είναι αλήθεια ότι η επιστημονική έρευνα δεν προέρχεται από τις φιλοσοφικές προκαταλήψεις ή τουλάχιστον όχι κατηγορηματικά, αλλά η αντικειμενική αξία μιας θεωρίας δεν εξαρτάται από τις συγκεκριμένες συνθήκες υπό τις οποίες τέθηκε σε εφαρμογή: σώματα που πέφτουν υπακούουν σ' ένα νόμο που έχει απόλυτη ισχύ, ακόμα και η Πυθαγόρεια αντίληψη του κόσμου που υπόκειται σ' αυτό είναι μια αμφίβολη και αναπόδεικτη προκατάληψη.(Legrand, 1993)

Ποιά είναι ωστόσο η σημερινή κατάσταση του μαθητευόμενου έναντι αυτής της θεωρίας μάθησης; Τα παιδιά σήμερα ξοδεύουν περισσότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση απ' ό,τι στο σχολείο. Το δυσνόητο αστικό σύμπαν στο οποίο κατοικούν τους απομακρύνει και τους αποξενώνει από τις αρχέγονες εμπειρίες μιας χώρας με επίκεντρο «το παιδί του χθες». Η καλλιέργεια και η εκτροφή των ζώων, η αξιοποίηση των στοιχειωδών δυνάμεων του ανέμου και του νερού, η βασική μηχανική εμπειρία των μηχανών που χειρίζεται η ζωική ή η ανθρώπινη δύναμη, συγκεκριμένες μετρήσεις μήκους, ικανότητας, όγκου και βάρους, οι καθημερινές σχέσεις και τα τυπικά του εμπορίου, όλα αυτά και ο τρόπος ζωής που τα συνόδευε σαρώθηκαν από τον τεχνολογικό πολιτισμό. Η τηλεόραση έχει μετατρέψει την επαφή με τη φύση και με τα συνεπακόλουθα στοιχεία της σε μια μορφή διασκέδασης. Ηλεκτρονικές συσκευές έχουν προικίσει την παραγωγική δουλειά μ' ένα μαγικό τρόπο: αποδοτικά αποτελέσματα επιτυγχάνονται άμεσα με το πάτημα ενός κουμπιού. Τα “παιδιά του σήμερα” απορροφούν αντιλήψεις χωρίς να το αντιλαμβάνονται. Τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών δεν έχουν εξεταστεί πλήρως ακόμα, αλλά υπάρχει ένα γενικό προαίσθημα ότι αυτό το είδος του πολιτισμού κάνει την ανθρώπινη ύπαρξη ακόμα πιο εύθραυστη καθώς και μια υποψία ότι μόνο λίγοι ειδικοί είναι ικανοί να κατανοήσουν αυτό το σύμπαν της παθητικής κατανάλωσης που φαντάζει σχεδόν μαγικό.

Είναι γεγονός ότι από εδώ και στο εξής ο ρόλος του σχολείου θα έγκειται όλο και περισσότερο στην παροχή των παιδιών με αυτές τις βασικές, συγκεκριμένες εμπειρίες που το φυσικό περιβάλλον συνήθιζε να τους παρέχει: καλλιέργεια, εκτροφή ζώων, κατασκευή απλών μηχανών, όλες αυτές τις απαραίτητες δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για τον καθορισμό των συγκεκριμένων λειτουργικών σχημάτων από τις οποίες αναπτύσσεται η αφηρημένη εννοιολογική σκέψη. Εδώ όμως ερχόμαστε αντιμέτωποι απέναντι σ' ένα παράδοξο.

Η γνώση θα μπορούσε να οικοδομηθεί από μόνη της μ' ένα φαινομενικά αφηρημένο τρόπο, επειδή ήταν φυσικά ριζωμένη στη συγκεκριμένη εμπειρία η οποία

αποκτήθηκε έξω από το σχολείο. Σίγουρα όμως, η μετάβαση από τα πρακτικό περιεχόμενο των περιοχών ή του εργαστηρίου στο διανοητικό περιεχόμενο του σχολείου δεν ήταν αυτόματη, αλλά ήταν δυνατή γιατί επέφερε την επανεπεξεργασία αυτής της αυθόρμητης πρακτικής εμπειρίας. Σήμερα, το κίνημα είναι στην αντίθετη κατεύθυνση: αν το σχολείο θέλει να είναι ένα ζωντανό περιβάλλον, πρέπει να παρέχει μια σειρά μαθημάτων που θα θέσουν τα θεμέλια για αυτές τις βασικές εμπειρίες που το παιδί δεν μπορεί πλέον να αποκτήσει απ' έξω. Οι τεχνικές του Freireit είναι πιο έγκυρες από ποτέ, στην πραγματικότητα έχουν γίνει σχεδόν υποχρεωτικές.

Παρόμοιες απαιτήσεις υπάρχουν στα σχολεία στον τομέα της κοινωνικοποίησης. Στη σημερινή κοινωνία, οι διάλογοι επικοινωνίας πολλαπλασιάζονται, ο χώρος και ο χρόνος καταργούνται από το τηλέφωνο, τηλεόραση και αεροπορικά ταξίδια και ακόμα η αστική ζωή τοποθετεί τα άτομα σε τέτοια εγγύτητα μεταξύ τους που οι άνθρωποι συμπεριλαμβανομένου και των παιδιών είναι απομονωμένοι. Υπάρχει ωστόσο μια αυξανόμενη ανάγκη για πραγματική επικοινωνία και για αναζήτηση περιοχών που είναι κέντρα κοινωνικού γίνεσθαι. Εδώ επίσης, ο Freireit έδειξε τον τρόπο: η συνεργατική τάξη είναι ένα μέρος ζωής και τα παιδιά είναι ευτυχισμένα εκεί γιατί διεξάγουν κοινά project.

Η ανθρωπότητα σήμερα, όλο και περισσότερο, συνειδητοποιεί τα όρια της και τον κίνδυνο της αδικαιολόγητης εκμετάλλευσης του φυσικού και ανθρώπινου δυναμικού για χάρη της άμεσης ικανοποίησης και της καθυσύχασης της δίψας για ιδιοκτησία και εξουσία. Η ιδέα της επιστροφής και η αναζωογόνηση των βασικών αξιών της αγάπης για τους άλλους και τη φύση, εν αντιθέσει της αγάπης για την ιδιοκτησία και την εξουσία, είναι χωρίς αμφιβολία ο μόνος φιλοσοφικός δρόμος που μπορεί πλέον να οδηγήσει στην καθολική συνειδητοποίηση του πεπερασμένου και της ευθραυστότητας μας. Το αν μια τέτοια επιστροφή βασίζεται σ' ένα μυστήριο της ανθρώπινης μοίρας είναι μικρής σημασίας για τις κατευθύνσεις των σημερινών πολιτικών και εκπαιδευτικών πραγμάτων, δεδομένου ότι «οι τεχνικές για μια ζωντανή εκπαίδευση» είναι ο μόνος τρόπος που μπορεί να οδηγήσει σε μια τέτοια συνειδητοποίηση και σε μια επιστροφή στις θεμελιώδεις αξίες. Το να αναζητήσεις την ατομική αυτογνωσία στις δραστηριότητες του παιδιού και ως εκ τούτου την εμπειρία διαβίωσης του παιδιού σε μια κοινότητα, το να καλλιεργήσεις σεβασμό για την ανθρωπότητα και τη φύση, το να προάγεις τη γνώση μέσα από τη συνεργασία - όλοι αυτοί οι στόχοι είναι σε πλήρη αντίθεση, σήμερα όπως και στο παρελθόν, με την επιλεκτική δασκαλοκεντρική εκπαίδευση που είναι χαρακτηριστικό ενός πολιτισμού

που στοχεύει στην παραγωγικότητα και στην παράλογη εκμετάλλευση της φύσης και του οποίου μοναδικοί στόχοι είναι η κατοχή εγκόσμιων αγαθών και η ισχύς πάνω στους ανθρώπους. Αλλά αυτό που μπορεί να φαινόταν ιδεαλιστικό όνειρο πενήντα χρόνια πριν, είναι σήμερα ο μόνος δυνατός δρόμος για την επιβίωση των ευάλωτων ανθρώπων, πολύτιμων για την ανθρωπότητα. Η επιλογή ανάμεσα σε αυτά τα δύο, στο παρελθόν όντας θέμα αισθητικής, έχει πλέον καταστεί ζωτική ανάγκη. Τώρα περισσότερο από ποτέ ο Freireit ανοίγει σε μας, στον τομέα της εκπαίδευσης, την οδό της λογικής και του συναισθήματος.

Πέραν όμως των θετικών του συνεισφορών που προαναφέρθηκαν ως προς την καινοτομία των ιδεών και των πρακτικών του που έδωσαν στο παιδί τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, θεωρώ σημαντικό από μεριάς μου να σταθώ σε ένα σημείο των παιδαγωγικών του σταθερών που ουσιαστικά δεν συμμερίστηκα σε μεγάλο βαθμό, καθώς περιέκλειε μια υπερβολή ως προς την εφαρμογή του στα σχολικά περιβάλλοντα. Αυτό το σημείο είναι η παιδαγωγική αρχή η οποία έγκειται στην κατάργηση των βαθμών και των κατατάξεων στην σχολική εκπαίδευση, καθώς κατά των Freireit η ύπαρξή τους θεωρούνταν πάντα λάθος. Αυτό είναι ένα σημείο που μου δίνει το ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση και εξέταση, αναλογιζόμενη τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών. Σίγουρα, το γεγονός ότι το παιδί διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία μάθησης είναι ιδιόζουσα σημασία αλλά δεν πρέπει να αποτελεί και το μόνο στοιχείο αξιολόγησης των παιδιών. Τα παιδιά έχουν ανάγκη την συνεχή ανατροφοδότηση και αυτό σίγουρα είναι κάτι που μέσα από την προσπάθειά τους το επιζητούν. Η βαθμολογία μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για αυτούς για μια σταδιακή πρόοδο αφού η επιβράβευση που επιτυγχάνεται με την απονομή ενός καλού βαθμού στα παιδιά τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν και να προσπαθούν όλο και περισσότερο είτε για να διατηρήσουν την άριστη εικόνα τους είτε για να δείξουν ότι μπορούν να φτάσουν ακόμα πιο ψηλά.

Ωστόσο, θέλω να καταστήσω ξεκάθαρο πως οι βαθμοί μπορεί να επιφέρουν τα επιδιωκόμενα θετικά αποτελέσματα μόνο στο σημείο που αυτοί δεν αποτελούν το μοναδικό κριτήριο μάθησης γιατί είναι σίγουρο πως σε μια τέτοια περίπτωση μόνο τα αντίθετα αποτελέσματα μπορεί να επιφέρουμε. Είναι σίγουρο πως μια διδασκαλία θεμελιωμένη και προσαρμοσμένη αποκλειστικά στην τυπική αξιολόγηση των παιδιών μέσω της βαθμολογίας όχι μόνο θα τα αποθαρρύνει και θα τα εκφοβίσει αλλά θα αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ανώνυμων και τυπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Μόνο μέσα στα πλαίσια ενός συνεργατικού μοντέλου

μάθησης για το οποίο λόγο έκανε και ο Freneit και υποστήριξε με ζήλο για την πρακτική εφαρμογή του στα σχολεία είναι δυνατόν το κριτήριο της βαθμολογικής κατάταξης να λειτουργήσει και αυτό γιατί στο περιβάλλον αυτό, τα κριτήρια αξιολόγησης των παιδιών ποικίλλουν θέλοντας έτσι να επιτύχουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Έτσι, αυτό το συνεργατικό κλίμα μάθησης που θέλει τον μαθητή αναπόσπαστο μέλος μιας κοινότητας αν και εγκαινιάστηκε πριν αρκετά χρόνια από τον Γάλλο μεταρρυθμιστή παιδαγωγό, σήμερα βρίσκει την τέλεια έκφραση του μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας χωρίς την απαραίτητη κατάργηση των βαθμών προετοιμάζοντας ως εκ τούτου τον σκεπτόμενο νέο «του αύριο» που θα συνεισφέρει πάντα για το καλό του κοινωνικού συνόλου.

5.3 Κριτικές πάνω στο έργο του Celestin Freneit

Είναι βέβαιο, πως το κίνημα του C. Freneit ήρθε να επηρεάσει μετέπειτα πολλούς παιδαγωγούς, ενώ παράλληλα δεν έλειψαν και οι κριτικές πάνω στο έργο του, τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ο καθηγητής της Εκπαίδευσης και της Φιλοσοφίας, Louis Meylan του Πανεπιστημίου της Lausanne (Ελβετία) αναφέρει για τον Freneit τα εξής:

« Θα μπορούσε να είναι το πιο σημαντικό παιδαγωγικό γεγονός αυτού του αιώνα(και αυτό δεν είναι ένα εγκώμιο της υπερβολής) αλλά δεν είναι και αυτό γιατί η παιδαγωγική του Montessory και του Decroly ήταν αυτή στην οποία στηρίχτηκε ο Freneit. Άρχισε με το προλεταριακό σχολείο και πολλοί δάσκαλοι που πίστεψαν τις ιδεολογίες του βοήθησαν σε αξιοσημείωτο βαθμό. Τα συστήματα του Montessory και του Decroly είναι κυρίως παιδαγωγικά, ενώ χιλιάδες εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν και χρησιμοποίησαν τεχνικές του Freneit για να εισάγουν μια νέα ζωή με τους μαθητές τους» (Victor, 2007: 8)

Παρ' όλο που ο Louis Meylan αναδιατύπωσε κάποιες από τις ιδέες του Freneit ήταν πολύ εμφοτικός ως προς το ότι « χιλιάδες εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν και χρησιμοποίησαν τεχνικές του Freneit για να εισάγουν μια νέα ζωή με τους μαθητές τους». Αυτό αποτέλεσε μια έντονη αντίθεση με το σύστημα του Decroly που υπήρχε μόνο στο σχολείο του Decroly, τοποθετημένο σε πλούσιο προάστιο της Uccle(Βρυξέλλες) ενώ του Montessory και του Steiner αναπτυσσόταν αφού προσέλκυε τα

ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ο στόχος του Freneit από την άλλη, ήταν να εκπαιδεύσει τα παιδιά του *φθηνού εργατικού δυναμικού*. Κατά τα πρώτα στάδια της καριέρας του, αυτή η παιδαγωγική δεν κατανοήθηκε πλήρως καθώς ερχόταν σε αντίθεση με το υπάρχον Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ευαισθητοποιούνταν ως προς τις ανάγκες των παιδιών. Αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα φρόντιζε περισσότερο για την μεσαία και την ανώτερη τάξη παρά για τα παιδιά του προλεταριάτου.

Ο καθηγητής Guy Avanzini, καθηγητής του Πανεπιστημίου της Lyon και υπουργός της κοινωνίας Binet-Simon, έγραψε:

«Ο Freneit είναι ο μόνος που πρότεινε διδακτικές μεθόδους όπου χιλιάδες δάσκαλοι στην Γαλλία και στο εξωτερικό, εκτίμησαν και χρησιμοποίησαν σε καθημερινή βάση. Όχι μόνο αντιλήφθηκε τον παλιομοδίτικο χαρακτήρα του διδακτισμού αλλά πρότεινε και μια εναλλακτική παιδαγωγική. Επίσης, χωρίς να είναι και ξεκάθαρος σ' αυτό, οι ψυχολογικές του μέθοδοι για τα παιδιά ήταν αρκετά εντυπωσιακές ως προς την προσαρμογή και την αναπροσαρμογή παιδιών με δυσκολίες.» (Victor, 2007: 8)

Σαν πρόεδρος του σχολείου του Freneit στην Vence , ο καθηγητής Avanzini που συνεργάστηκε με τον Freneit και τον γνώριζε αρκετά καλά, συνεχίζει τη δουλειά του σήμερα και παραμένει ένας από τους πιστούς του υποστηρικτές του. Συνειδητοποίησε την σημαντικότητα της "Εναλλακτικής Παιδαγωγικής του Freneit" και την υπερασπίστηκε μέχρι τέλους.

Σ' ένα πρόσφατο βιβλίο για τον Freneit, ο καθηγητής Patrick Boumard προσφέρει μια άλλη ερμηνεία του έργου και του οράματος του Freneit:

«Παρατηρούμε ότι παρ' όλες τις πολυάριθμες παιδαγωγικές αναταραχές που έλαβαν μέρος σ' αυτόν τον αιώνα, ο Freneit είναι πρόδρομος και κατατάσσεται ανάμεσα σ' αυτούς που αναζητούσαν μια παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν να αντιμετωπίσουν αντιδράσεις, κριτική και αποκλεισμό ακολούθησαν τον ίδιο δρόμο του Freneit: "ο δρόμος δεν είναι πάντα στρωμένος με ροδοπέταλα".(Victor, ό. π.: 9)

Από την άλλη σύμφωνα με την Liliane Maury, αντιπρόσωπο του Εθνικού κέντρου Επιστημονικής έρευνας του Παρισιού, γράφει σχετικά τα εξής:

« Ο Freneit έβλεπε το δημοτικό σχολείο ως μια ξεχωριστή οντότητα. Αυτός επικρίνει τις τεχνητές, δογματικές και σχολαστικές μεθόδους που δίνουν στα παιδιά αφύσικους τρόπους σκέψης και ομιλίας. Έτσι, ένα ολόκληρο κεφάλαιο από το L' Education du travail είναι αφιερωμένο στην καλλιέργεια του παιδιού. Είναι σε αυτό το σημείο όπου

ο Freneit μπορεί να βασίζεται σε μια ψυχολογία με έμφαση την αυθόρμητη ανάπτυξη της νοημοσύνης, χωρίς καμία συνεισφορά από την διδασκαλία και την απόκτηση γνώσεων. Είναι για αυτήν την προσδοκώμενη καλλιέργεια του παιδιού όπου ο Freneit υποστηρίζει νέες παιδαγωγικές μεθόδους για παράδειγμα “ελεύθερα κείμενα”». (Maury, *Freneit and Wallon: on the part played by psychology in school*)Πιθανόν αυτές οι μέθοδοι να έχουν και τα καλά και τα άσχημα σημεία τους. Μπορεί να αναρωτηθεί κάποιος για παράδειγμα, πως και σε ποιο βαθμό είναι συμβατές με την πιο παραδοσιακή διδασκαλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του πανεπιστημίου. Γιατί σε περίπτωση που το δημοτικό σχολείο απέχει πάρα πολύ από αυτές τις παραδοσιακές πρακτικές, δεν μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές της προς τα υψηλότερα στάδια της μάθησης.

Η κριτική του Freneit πηγαίνει ακόμα παραπέρα. Πολύ σύντομα ο ίδιος απορρίπτει κάθε είδους έντυπο υλικό και ειδικά τα βιβλία. Και αυτό είναι αντίληψη που διαμορφώνεται από την «μάχη» εναντίον του «καπιταλισμού του πολιτισμού» Κάποιος πάλι μπορεί να αναρωτηθεί σχετικά με το αν αυτή η καταστολή των βιβλίων στο δημοτικό σχολείο- το σχολείο των παιδιών των αγροτών- είναι δυνατόν να εμποδίσει τα παιδιά ως προς την κύρια πρόσβαση τους στον πολιτισμό... Αυτός είναι σίγουρα ο μεγαλύτερος κίνδυνος για την έρευνα του βασιζόμενη στις ιδέες του Rousseau σχετικά με την θεμελίωση της διδασκαλίας στην «κατάσταση της φύσης».(Maury, *Freneit and Wallon: on the part played by psychology in school*)

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Βιγγόπουλος Η.: *Νέα Παιδαγωγική*, στο: Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 4^{ος}, Αθήνα, 1968,σελ.:77-78

Κονιδιτσιώτης Β.: *Νέα Παιδαγωγική* στο: Παιδαγωγική, Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, τομ.6^{ος}, Αθήνα,1991,σελ.:3262-3263

Κοντομήτρος Γ. Α.(2006), *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*. Διατριβή επί Διδακτορία , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Κρίβας, Σ. (2000), *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg

Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια(1967) Συλλογικό έργο.(Γ' τόμος) Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα

Μακαρένκο Α.Σ.: Παιδαγωγικό Ποίημα, Βιβλ. Πρώτο, Βιβλ. Δεύτερο, μτφρ .Ζ. Ζορζοβίλης, Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1987

Μακαρένκο Α.: Διαλεχτά παιδαγωγικά έργα, εκδ. *Να υπηρετήσουμε το λαό*, Αθήνα 1953.

Πανταζής.Α.Β. (1997).*Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πυργιωτάκης, Γ.Ε.(2007), *Παιδαγωγική του Νέου σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Ερβάρτο έως την Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Σελεστέν Φρενέ (1918), *Όχι πια αναγνωστικά*. (Τσιάγκα Τζ. Μετάφραση) Αθήνα: Α.Μ. Κοντομαρή

Σελεστέν Φρενέ (1969), *Το Σχολείο του Λαού*, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Τριαλιανός Θ. Α.(2004), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. (τόμος Α')Αθήνα: 3^η Έκδοση

Ξένη

Ardoino, J.& Lourau, R. (1994) *Les pedagogies institutionnelles*. PUF.

Blankertz H.: Die Geschichte der Pädagogik, von der Aufklärung bis zur Gegenwart,

- Verlag Büchse den Pandora GmbH,1982
- Clanché, P. Debarieux, E. Testanière, J., eds. *La pédagogie Freinet: mises à jours et perspectives*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1993
- Fonvieille, R. (1989) *L' aventure du mouvement Freinet*. Meridiens Klincksieck coll. «Analyse institutionnelle»
- Freinet, Célestin (1990), *Cooperative Learning for Social Change: Selected Writings of Célestin Freinet*,ed. David Clanfield and John Sivell. Toronto, ONT: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Freinet, Célestin (1990), *The Wisdom of Matthew: An Essay in Contemporary French Educational Theory*. Lewiston, NY: Edward Mellon.
- Freinet, Célestin (1993), *Education through Work: A Model for Child-Centered Learning*. Lewiston, NY: Edward Mellen.
- Hess R. (1989) *Le Lycee au jour le jour*. Meridiens Klincksieck.
- Houssaye J.(1997) *Freinet, la pedagogie et la politique*, στο A. Lamih Freinet et l' ecole Moderne. Ivan Davy.
- Kerschensteiner G.: *Begriff der Arbeitsschule*, Verlag von R. Oldenbourg, München, 1953
- Key Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, (1902-1992)
- Labbs H.-J/Dietrich G./u.a.: *Pädagogisches Wörterbuch*, Volkseigener Verlag Berlin, 1987
- Lapassade, G. (1967) *Groupes, organisations et institutions*. Gauthier-Villard.
- Piaton, G.(1974), *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat
- Pottholf Willy: *Einführung in die Reformpädagogik*, Verlag Jörg Pottholf,4. Aufl.,2003
- Reble A.: *Geschichte der Pädagogik*, Klett Verlag Stuttgart,12.Aufl.,1975
- Röhrs H. Lenhart V. (Hrsg): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main,1994
- Röhrs H.: *Die Reformpädagogik*,6. Aufl.Beltz,2001
- Scheibe W.: *Die reformpädagogische Bewegung*, Eline einführende Darstellung, Beltz,9.Aufl.1984
- Skiera E. : *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*,R. Oldenbourg Verlag München, Wien,2003
- Vasquez, A. & Oury, F. (1967) *Vers une pedagogie institutionnelle*. Maspero.

Victor A. (2007), *The French educator Celestin Freinet 1896-1966, An inquiry into how his ideas shaped education*, USA: Lexington Books.

Ηλεκτρονικές πηγές

(<http://www.freinet.org/icem/history.htm>) Website of the French Freinet Movement

(http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf) Legrand L. *Prospects: the quarterly review of comparative education*

(Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, p. 403–18

(<http://www.auth.gr/virtualschool/2.4/Praxis/Karakatsani.html>) Καρακατσάνη Δ. (2001), Η μετάβαση από το κίνημα Freinet στη Θεσμική παιδαγωγική, *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχος 4

(<http://institut-freinet-ecole-de-vence.over-blog.com/categorie-11392210.html>) Blog de l' institut Freinet de Vence. *Racines de l'ecole de Vence*. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2011

(<http://ecoledifferentes.free.fr/MAURY.htm>) Maury L. *Freinet and Wallon: on the part played my psychology in school*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106723

