

ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

CÉCILE STIM-FREINE

MARIA ΠΑΓ...
REUTER

ISAB...
J... OËP

CO... 4

DOMINIQUE LA... R

ANNE-MARIE

006913



00706138012024
SNETS

SYNCHRONA THEMATA

2007 VOLUME 30 ISSUE 99

SISAC



1105-431X(2007)30:99;1-F

40242458

Οδηγίες, όροι για την υποβολή άρθρων στα Σύγχρονα Θέματα

1. Τα άρθρα υποβάλλονται στην τελική τους εκδοχή σε ηλεκτρονική (Word) και έντυπη μορφή (τρία αντίτυπα – διπλό διάστιχο, εκτύπωση μιας όψευς σε χαρτί διαστάσεων A4, περιθώριο δεξιά και αριστερά τουλάχιστον 3 εκ.). Κατά κανόνα, η έκτασή τους δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 6000 λέξεις, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων, των παραπομπών, της βιβλιογραφίας, κ.λπ.
2. Κάθε άρθρο καλό θα ήταν να συνοδεύεται από περίληψη 100-130 λέξεων στα ελληνικά και τα αγγλικά, τυπωμένη σε ξεχωριστό φύλλο χαρτί (χρήσιμο αποκλειστικά για την ετοιμασία του δελτίου τύπου και για τον δικτυακό μας τόπο). Στην περίπτωση αυτή, στο τέλος της περιλήψης προσδιορίζονται έξι λέξεις κλειδιά, χρήσιμες για τον ευρετηριασμό του άρθρου.
3. Το όνομα του ή της συγγραφέως συνοδεύεται από αστερίσκο (*) που παραπέμπει στα στοιχεία «ταυτότητάς» του/της: ιδιότητα, ίδρυμα (πανεπιστήμιο/ερευνητικό κέντρο), αντικείμενο διδασκαλίας/έρευνας, συναφείς προς το άρθρο πρόσφατες δημοσιεύσεις, e-mail.
4. Τα υποβληθέντα άρθρα κρίνονται από τη συντακτική επιτροπή η οποία γνωστοποιεί την απόφασή της εντός τριμήνου περίπου. Τα κείμενα, οι δισκέτες και τα ούτως επιστρέφονται.
5. Προϋπόθεση για τη δημοσίευση κειμένου είναι να μην έχει ήδη δημοσιευτεί και να μην έχει ταυτοχρόνως υποβληθεί για κρίση αλλού, καθώς και η συμφωνία ότι δεν πρόκειται να αναπαραχθεί εν συνόλω ή εν μέρει χωρίς την άδεια των ΣΘ.
6. Η συντακτική επιτροπή μπορεί να ζητήσει τροποποιήσεις επί του περιεχομένου και της μορφής των κειμένων που κατ' αρχήν γίνονται αποδεκτά. Τα ΣΘ διατηρούν το δικαίωμα της τελικής επιμέλειας των κειμένων.
7. Τα ξένα ονόματα είτε αναγράφονται συστηματικά με λατινικούς χαρακτήρες είτε μεταγράφονται στα ελληνικά. Εάν επιλεγεί η δεύτερη λύση θα πρέπει την πρώτη φορά που εμφανίζεται ξένο όνομα στο κείμενο να παρατίθεται εντός παρενθέσεως και η λατινογράμματη εκδοχή του. Όποια λύση και αν υιοθετηθεί θα πρέπει να τηρείται με συνέπεια.
8. Οι παραπομπές, οι σημειώσεις και οι βιβλιογραφικές αναφορές περιορίζονται στο ελάχιστο αναγκαίο.
9. Οι σημειώσεις και οι παραπομπές συγκεντρώνονται στο τέλος του άρθρου και η θέση τους στο κείμενο σημειώνεται με αριθμητικούς δείκτες που τίθενται μετά από το κόμμα, την άνω τελεία, την άνω τελεία, την παρένθεση ή τα εισαγωγικά. Να αποφεύγονται οι ενδοκειμενικές παραπομπές του τύπου «όπως υποστηρίζει ο Τάδε (2001: 15)».
10. Στις παραπομπές πρέπει να παρατίθενται τα πλήρη στοιχεία της σχετικής δημοσίευσης σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα:
Άρθρα περιοδικών:
Giorgio Agamben, «Κατάσταση εκτάκτου ανάγκης», *μτφρ. Θεόφιλος Τραμπούλης, Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 85, Ιούλιος 2004, σ. 5-9.
Βιβλία και μονογραφίες:
Étienne Balibar, *La crainte des masses*, Gallimé, Παρίσι 1997, σ. 137.
Άρθρα-κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους:
Nancy Frazer, «Politics, culture, and the public sphere: toward a postmodern conception» στο Linda Nicholson και Steven Seidman (επιμ.), *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*, Cambridge University Press, Κάμπριτζ 1995, σ. 287-312.
11. Οδηγός για βιβλιογραφικές παραπομπές
Α) **ό.π.** (= όπου παρετέθη, όπου παραπάνω – op. cit.). Όταν το ίδιο βιβλίο έχει παρατεθεί προηγουμένως (όχι όμως στην αμέσως προηγούμενη παραπομπή). Π.χ.:
¹Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, Polity Press, Οξφόρδη 2000, σ. 137.
¹³Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, ό.π., σ. 93-97.
Β) **αυτ.** (=αυτόθι – ibid.). Όταν η αμέσως επόμενη παραπομπή γίνεται στο ίδιο έργο. Π.χ.:
¹Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, Polity Press, Οξφόρδη 2000, σ. 137.
²*Αυτ.*, σ. 125.
Γ) **βλ.** (= βλέπε – Cf.).
Δ) **πρβλ.** (= παρόμοια,δες επίσης).
Ε) **βλ. παρακάτω** (=infra). Π.χ.: βλ. παρακάτω, σ. 35, ή βλ. παρακάτω, σ. 45, σημ. 2.
ΣΤ) **βλ. παραπάνω** (=supra). Π.χ.: βλ. παραπάνω, σ. 3, ή βλ. παραπάνω, σ. 12, σημ. 1.
Ζ) **σποράδην** (= passim) Όταν δεν παραπέμπουμε σε συγκεκριμένη σελίδα, καθώς ο συγγραφέας πραγματεύεται το ίδιο θέμα σε πολλά σημεία του έργου του. Π.χ.: Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung*, Suhrkamp, Φρανκφούρτη 1994, σελ. 351 και σποράδην.
Η) **σ.** (= σελίδα, σελίδες).
12. Εικόνες και πίνακες (εάν είναι απαραίτητοι) υποβάλλονται σε ξεχωριστά φύλλα, με σημειωμένη τη θέση τους στο κείμενο.

ΕΠΑΝΟΡΘΩΣΗ

Συγγραφέας του άρθρου «**Η πολιτική για την ασφάλεια στις πόλεις και οι συνέπειές της στη σημασία του δημόσιου χώρου**» που δημοσιεύτηκε στο προηγούμενο τεύχος των Σ.Θ. είναι η **Ειρήνη Μίχα** και όχι Μίχου όπως εκ παραδρομής αναγράφηκε. Ζητούμε συγγνώμη από τη συνεργατίδα μας.

ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ

ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ

Ιδιοκτήτης: ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ

Μη κερδοσκοπική εκδοτική εταιρεία

Έδρα: Εσπέρου 32, Παλαιό Φάληρο 175 61

Γραφείο Αθηνών: Βαλαωρίτου 12,

Αθήνα 106 71, τηλ./fax: 210.36.28.501, http://: www.synchronathemata.gr

Α.Φ.Μ.: 090013089 ISSN: 1105-431X Κωδικός ΕΛΤΑ: 1037

ΙΔΡΥΤΗΣ

ΣΤΑΜΑΤΗΣ ΧΡΥΣΟΛΟΥΡΗΣ

ΕΚΔΟΤΕΣ

ΝΙΚΟΣ ΑΛΙΒΙΖΑΤΟΣ

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΑΝΑΝΙΑΔΗΣ

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΦΗ ΑΒΔΕΛΑ, ΝΙΚΟΣ ΑΛΙΒΙΖΑΤΟΣ, ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΑΝΑΝΙΑΔΗΣ, ΘΑΝΑΣΗΣ ΒΑΛΑΒΑΝΙΔΗΣ, ΑΙΝΑ ΒΕΝΤΟΥΡΑ, ΚΩΣΤΑΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ, ΜΠΑΜΠΗΣ ΓΕΩΡΓΑΝΤΙΔΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΙΑΝΝΟΥΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΧΑΡΗΣ ΕΒΕΡΤΖΟΡΓΛΟΥ, ΛΟΥΣΗ ΚΙΟΥΣΟΠΟΥΛΟΥ, ΗΛΙΑΣ ΚΟΥΒΕΛΑΣ, ΜΑΚΗΣ ΚΟΥΖΕΛΗΣ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΥΡΤΣΗΣ, ΣΑΡΑΝΤΗΣ ΛΩΛΟΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΑΛΑΜΗΣ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΜΠΑΚΑΛΑΚΗ, ΡΙΚΑ ΜΠΕΝΒΕΝΙΣΤΕ, ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΜΠΙΤΣΩΡΗΣ, ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΑΝΤΑΖΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΚΗΣ ΠΑΠΑΤΑΣΙΑΡΧΗΣ, ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ, ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΤΑΥΡΑΚΑΚΗΣ, ΣΑΒΒΑΣ ΤΣΙΑΛΕΝΗΣ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΑΝΑΝΙΑΔΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΑΛΑΜΗΣ, ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΜΠΙΤΣΩΡΗΣ,

ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΑΝΤΑΖΟΠΟΥΛΟΣ, ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ, ΣΑΒΒΑΣ

ΤΣΙΑΛΕΝΗΣ

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

ΒΟΥΒΟΥΛΑ ΣΚΟΥΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΟΥΛΑΚΟΣ

ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

ΕΛΛΗ ΔΡΟΥΛΙΑ

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ-ΦΙΛΜΣ

Εκδόσεις νήσος, Σαφειή 14, 105 53 Αθήνα, τηλ.: 210.3250058

ΕΚΤΥΠΩΣΗ

Κωστόπουλος Γιώργος, Ακοιμάτου 67-69, τηλ.: 210.8813.241

ΒΙΒΛΙΟΔΕΣΙΑ

Βασ. & Ζαχ. Μπετασίου Ο.Ε., Στ. Γονατιά 13Α, τηλ.: 210.5743.783

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ

ΑΘΗΝΑ: Βαλαωρίτου 12, 106 71 Αθήνα, τηλ.: 210.3628.501

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: «Κέντρο του βιβλίου», Λαοσάνη 3, τηλ.: 2310.237.463

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Εσωτερικοί:

Ετήσια (4 τεύχη): € 40

Φοιτητική: € 30

Οργανισμών-Τραπεζών-Βιβλιοθηκών: € 80

Εξωτερικοί:

Κύριος: € 45

Ευρώπη: € 50

Υπόλοιτος κόσμος: € 55

Βιβλιοθηκών-Οργανισμών: € 90

ΕΜΒΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΤΑΓΕΣ-ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ

Γιώργος Γουλάκος, Σύγχρονα Θέματα,

Βαλαωρίτου 12, 106 71 Αθήνα,

τηλ.: 210.3628.501

e-mail: synchronathemata@yahoo.gr

ΚΑΤΑΘΕΣΕΙΣ

Περιοδικό Σύγχρονα Θέματα, Εμπορική Τράπεζα (338), Αρ. Λογ. 26732310

IBAN: GR46 0120 3380 0000 0002 6732 310 • BIC: EMPOGRA

- ΠΕΡΙΟΔΟΣ Β΄
- ΧΡΟΝΟΣ 29ος
- ΤΕΥΧΟΣ 99
- ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ - ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2007
- ΤΙΜΗ 12 ΕΥΡΩ

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ FREINET

ΕΡΕΥΝΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΕΝΑ ΝΕΩΤΕΡΙΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΓΑΛΛΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΠΑΓΩΝΗ, Εισαγωγή από την επιμελήτρια	5
YVES REUTER, Τρόποι λειτουργίας του σχολείου	9
ISABELLE DELCAMBRE, Οι τελετουργίες στο νηπιαγωγείο: εγκαθίδρυση της σχολικής κοινότητας και γλωσσικές μαθήσεις	20
JACINTHE GIGUÈRE, Οι δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης	29
CORA COHEN-AZRIA, Οι επιστημονικές γνώσεις μέσα από δεδομένα δασκάλων και μαθητών	38
DOMINIQUE LAHANIER-REUTER, Ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας των μαθηματικών	47
CÉCILE CARRA, Βιαιότητες και κανονιστικές διαδικασίες	56
ΜΑΡΙΑ ΠΑΓΩΝΗ, Μαθητικά συμβούλια και σχέση με τον νόμο	66
ANNE-MARIE JOVENET, Αντιμετώπιση μαθητών με συναισθηματικούς τραυματισμούς	77

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ-ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

ΠΑΡΙΣ ΜΠΟΥΡΛΑΚΙΣ για το βιβλίο Λούντβιχ Βιτγκενστάιν, <i>Παρατηρήσεις για τη θεμελίωση των μαθηματικών</i> , εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Κωστής Κωβαίος, γλωσσική επιμέλεια Μαρία Κυρτζάκη, πίνακες Μιλτιάδης Θεοδοσίου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2006, 479 σ.	85
ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗΣ, για το βιβλίο Νέλλη Ασκούνη, <i>Η Εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης</i> , Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, 404 σ.	88
Οι ΠΑΝΤΕΛΗΣ Ε. ΛΕΚΚΑΣ και ΕΦΗ ΓΑΖΗ γράφουν για το βιβλίο Anna Frangoudaki & Çağlar Keyder (επιμ.), <i>Ways to Modernity in Greece and Turkey: Encounters with Europe, 1850-1950</i> , I. B. Tauris, Λονδίνο & Νέα Υόρκη 2007, 265 σ.	92



ΑΦΙΕΡΩΜΑ

**Παιδαγωγική Freinet: έρευνα γύρω
από ένα νεωτεριστικό σχολείο στην Γαλλία**

Εισαγωγή - Μετάφραση - Επιμέλεια: Μαρία Παγώνη



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΜΑΡΙΑ ΠΑΓΩΝΗ*

1. ΓΕΝΕΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ CÉLESTIN FREINET

Ο Célestin Freinet γεννήθηκε το 1896 στο χωριό Gars που βρίσκεται στην περιοχή των Άλπεων στην Γαλλία. Ανήκε σε μια αγροτική οικογένεια της οποίας οι αξίες σημάδεψαν την προσωπικότητά του και άφησαν τα ίχνη τους στις μεταγενέστερες παιδαγωγικές του ιδέες: ¹ αγάπη για την φύση και τις αισθήσεις που προκαλεί, ενδιαφέρον για τα βιοτεχνικά επαγγέλματα, προώθηση της συλλογικής δράσης και συνεργασίας.

Φοίτησε στην Πρότυπη Σχολή Δασκάλων (École Normale d'Instituteurs) της Νίκαιας αλλά δεν πρόλαβε να την τελειώσει γιατί επιστρατεύτηκε στον πόλεμο τον Απρίλιο του 1915, εμπειρία που τον έκανε να ωριμάσει πριν την ώρα του αλλά έβαλε και τα θεμέλια των ειρηνιστικών του ιδεών και του ιδανικού ενός σχολείου που δεν θα αποτελούσε θέρετρο εθνικισμού αλλά χώρο χειραφέτησης των παιδιών του λαού.

Έτσι, μετά τον πόλεμο και με την υγεία του σμπαρالياσμένη, ² στρατεύτηκε σε διάφορα εκπαιδευτικά συνδικάτα ³ με το όραμα ενός Νέου Λαϊκού Σχολείου που θα συντελούσε ταυτόχρονα στην εκπαιδευτική και πολιτική μεταμόρφωση της κοινωνίας. Αυτό το όραμα τροφοδοτείται από τρεις μεγάλες πηγές έμπνευσης: το ελευθεριστικό πολιτικό και εκπαιδευτικό κίνημα που αναπτύχθηκε στην Ευρώπη στις αρχές του αιώνα, τους καρπούς της Ρωσικής Επανάστασης σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική σκέψη και την πολιτική διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών, τα παιδαγωγικά ρεύματα της Νέας Αγωγής.

* Η Μαρία Παγώνη είναι Maître de Conférences στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Lille 3 και μέλος της ομάδας THÉODILE. Αντικείμενα έρευνάς της είναι η ανάπτυξη της ηθικής κρίσης στην παιδική και εφηβική ηλικία και η διδακτική της πολιτικής και ηθικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. (andreani-pagoni@wanadoo.fr)

Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το κίνημα Freinet από τα υπόλοιπα κινήματα της Νέας Αγωγής. Ένα από αυτά είναι ότι ο Célestin Freinet τόνισε, καθ'όλη την διάρκεια του παιδαγωγικού και συγγραφικού του έργου τον ανοιχτό χαρακτήρα του κινήματός του και την πρόθεσή του να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε χρονικού και τοπικού πλαισίου. Γι' αυτόν τον λόγο εξάλλου ο Freinet αρνήθηκε, για μεγάλο διάστημα, να χρησιμοποιήσει τους όρους «μέθοδος Freinet» ή «παιδαγωγική Freinet» οι οποίοι χρησιμοποιούνται, για παράδειγμα, για τις μεθόδους Decroly και Montessori τις οποίες θεωρούσε στάσιμες και άκαμπτες. Προτιμούσε τον όρο «τεχνικές» (από τις οποίες οι πιο γνωστές είναι η σχολική εφημερίδα, το ελεύθερο κείμενο, η σχολική αλληλογραφία, κ.ά.) από την μια γιατί δήλωνε την ανάγκη υλικής υπόστασης και εποικοδόμησης των παιδαγωγικών πρακτικών και από την άλλη γιατί άφηνε στον χειριστή αυτών των τεχνικών την ελευθερία προσαρμογής τους στις ανάγκες του κάθε επιμέρους μαθητικού πληθυσμού. Όταν δε, το 1947 το κίνημα Freinet οργανώθηκε σε μία ένωση, η οποία υπάρχει μέχρι σήμερα, πήρε το όνομα «Συνεργατικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου» (ICEM). Κάνοντας αναφορά στο «Μοντέρνο Σχολείο» το κίνημα αυτό επέλεξε να διαφοροποιηθεί από τα υπόλοιπα κινήματα της Νέας Αγωγής τονίζοντας την τάση προσαρμογής που το χαρακτηρίζει σε εξελίξεις κάθε είδους (πολιτικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές, κ.ά.).

Αξίζει επίσης, να σημειωθεί ότι, συμμετέχοντας συστηματικά στα διάφορα συνέδρια της «Διεθνούς Ένωσης για την Νέα Αγωγή» (*Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle*) ο Freinet διαπίστωσε ότι υπήρχε μια απόσταση ανάμεσα στις αφηρημένες και θεωρητικές ιδέες που προωθούσαν αυτά τα κινήματα και την θλιβερή πραγματικότητα των μεταπολεμικών σχολείων στην

Γαλλία. Έτσι, όπως τονίζει ο Henri Peyronie: «Η πρωτοτυπία του Freinet είναι ότι προσπάθησε να τροποποιήσει την σχολική φόρμα του γαλλικού δημοσίου δημοτικού σχολείου του 19ου αιώνα, το οποίο είχε σαν αποστολή να εξασφαλίσει την φοίτηση όλων των παιδιών –και να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για να υποδεχτεί μέσα στην τάξη ένα μεγάλο αριθμό παιδιών από λαϊκές οικογένειες».⁴

Μια τελευταία ιδιαιτερότητα της παιδαγωγικής Freinet είναι ότι ο ιδρυτής της δημιούργησε γύρω του ένα ολόκληρο κίνημα θεμελιωμένο στην αρχή της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ δασκάλων, αρχή την οποία προσπαθούσε επίσης να υλοποιήσει μέσα στην τάξη του. Αυτή η συνεργασία μεταξύ δασκάλων άρχισε να οργανώνεται από το 1927 όταν δημιουργήθηκε ο «Συνεταιρισμός Λαϊκής Εκπαίδευσης» (CEL) του οποίου βασική αποστολή αποτελούσε η συγκέντρωση, παραγωγή και διάδοση οπτικό-ακουστικού εκπαιδευτικού υλικού. Από τότε, η ιδέα του λαϊκού σχολείου θα συνδεθεί, κατά τον Freinet, με την χρησιμοποίηση των νέων μέσων επικοινωνίας και την εξέλιξη της τεχνολογίας. Αυτός ο συνεταιρισμός λειτούργησε μέχρι το 1986 παίζοντας σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και διάδοση των τεχνικών της παιδαγωγικής Freinet.

Οι παιδαγωγικές αρχές αυτού του κινήματος τις οποίες ο ιδρυτής του περιγράφει με την μορφή τριάντα αξιωμάτων,⁵ βασίζονται σε τρία βασικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο αφορά την σχολική εργασία η οποία λαμβάνει την έννοια της δημιουργικής επίτευξης ενός στόχου που βοηθάει το παιδί να αναπτυχθεί και να εκφράσει την ανάγκη του για ζωή. Για τον Freinet η εργασία, και όχι το παιχνίδι, αποτελεί την βασική φυσική τάση του παιδιού. Πρέπει λοιπόν, να δοθεί νόημα στην σχολική εργασία, ώστε αυτή να μην είναι στεία και παθητική αλλά να μετατρέπει τον μαθητή σε ενεργό δράστη οικοδόμησης της γνώσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την λεγόμενη *φυσική μέθοδο* διδασκαλίας, δεύτερο βασικό στοιχείο αυτής της παιδαγωγικής, η οποία βασίζεται στην εμπειρία του παιδιού είτε έξω από το σχολείο είτε μέσα σε αυτό. Αυτή η εμπειρία μπορεί να γίνει πηγή μάθησης με την βοήθεια της παρατήρησης, της ψηλαφητής διερεύνησης και του πειραματισμού αλλά και της ομαδικής ανάλυσης και συνεργασίας στο

πλαίσιο της τάξης, τρίτο βασικό στοιχείο αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Ο Célestin Freinet ανέπτυξε μεγάλο συγγραφικό έργο και τα βιβλία του μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες, συντελώντας έτσι στην δημιουργία πόλων ανάπτυξης του παιδαγωγικού του κινήματος σε πολλές ευρωπαϊκές (Ισπανία, Ιταλία, Γερμανία, Βέλγιο) αλλά και μη ευρωπαϊκές χώρες (Ιαπωνία, Λατινική Αμερική, γαλλόφωνες χώρες της Αφρικής). Ωστόσο, στην Γαλλία, οι δάσκαλοι που δηλώνουν ότι ακολουθούν αυτήν την παιδαγωγική είναι πολύ λίγοι. Το 1972 ο Guy Avanzini δήλωνε ότι «το ποσοστό των παιδαγωγών Freinet δεν έφτασε ποτέ το 5% στην Γαλλία». Πολλοί λόγοι μπορούν να εξηγήσουν αυτό το φαινόμενο: ο ιδεολογικό-πολιτικός χαρακτήρας αυτού του κινήματος, η έντονη επένδυση που απαιτεί από την μεριά του δασκάλου και η συνεργασία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ομάδας, η απουσία ευαισθητοποίησης των δασκάλων σε τέτοιου είδους παιδαγωγικά κινήματα κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσής τους.⁶

Επίσης, λίγες εμπειρικές έρευνες υπάρχουν στο πλαίσιο των Επιστημών της Αγωγής τόσο πάνω στην επιστημονική περιγραφή αυτής της παιδαγωγικής όσο και πάνω στα αποτελέσματά της όπως τονίζει ο Francois Jacquet-Francillon, σε πρόσφατο τεύχος ενός γνωστού εκπαιδευτικού περιοδικού της Γαλλίας αφιερωμένο στα νεωτεριστικά παιδαγωγικά κινήματα.⁷ Από αυτήν την άποψη, η περιγραφή και αξιολόγηση της παιδαγωγικής Freinet της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάζουμε σε αυτό το τεύχος των *Σύγχρονων Θεμάτων*, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ FREINET ΣΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πρόκειται για την παρακολούθηση του τρόπου λειτουργίας και των συνεπειών αυτής της παιδαγωγικής στο σχολικό συγκρότημα Concorde (Νηπιαγωγείο: Anne Frank και Δημοτικό σχολείο: Héléne Boucher) που βρίσκεται σε ένα προάστιο της πόλης Lille, στα βόρεια της Γαλλίας. Τα σχολεία αυτής της περιοχής έχουν ενταχθεί σε Δίκτυο Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας γιατί δέχονται σχολικό πληθυσμό από λαϊκά στρώματα που

παρουσιάζει πολλές δυσκολίες τόσο από κοινωνική όσο και από μαθησιακή άποψη. Το συγκεκριμένο σχολείο, μάλιστα, είχε πολύ άσχημη φήμη μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2001 τόσο λόγω των χαμηλών αποτελεσμάτων των μαθητών όσο και λόγω των κρουσμάτων βίας που παρουσίαζε, πράγμα που προκαλούσε την συνεχή ελάττωση του μαθητικού του πληθυσμού με κίνδυνο να κλείσουν ορισμένες τάξεις.

Προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα, η σχολική Επιθεώρηση αποφάσισε να αναθέσει την διεύθυνση και λειτουργία του σχολείου σε μία ομάδα δασκάλων που αποτελούν μέρος του παιδαγωγικού κινήματος Freinet (ICEM), με στόχο την βελτίωση του επιπέδου και των αποτελεσμάτων των μαθητών σε ένα διάστημα πέντε χρόνων (2001-2006). Έτσι, από την μια οι δάσκαλοι Freinet επεδίωξαν αυτήν την εμπειρία για να μπορέσουν να δουλέψουν ως ομάδα, από το νηπιαγωγείο ως το τέλος του δημοτικού σχολείου, θέτοντας τις αρχές τους και τις τεχνικές τους στην υπηρεσία εκπαίδευσης των λαϊκών στρωμάτων και καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας. Από την άλλη, η Επιθεώρηση επεδίωκε με αυτόν τον τρόπο την ανύψωση του επιπέδου αυτού του σχολείου, με την ελπίδα να οδηγήσει ταυτόχρονα και τα άλλα σχολεία της περιοχής στην βελτίωση των πρακτικών τους και των αποτελεσμάτων τους.

Η ερευνητική ομάδα THEODILE που εδράζει στο Πανεπιστήμιο Lille III και διευθύνεται από τον καθηγητή Yves Reuter ανέλαβε την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αυτής της εμπειρίας. Η συγκέντρωση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού χρηματοδοτήθηκε από δύο ερευνητικά προγράμματα και κατέληξε σε πολλές επιμέρους δημοσιεύσεις, δύο εκθέσεις έρευνας και ένα συλλογικό βιβλίο που δημοσιεύτηκε τον Ιούνιο του 2007.⁸ Πολλά μεθοδολογικά προβλήματα προέκυψαν από αυτήν την αξιολόγηση,⁹ τα οποία έγιναν συχνά αντικείμενο σκέψης και συζήτησης μέσα στην ομάδα καταλήγοντας στις ακόλουθες μεθοδολογικές αρχές:

- αντιπαράθεση και συνδυασμός διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων (κοινωνιολογική, διδακτική, ψυχολογική, ψυχαναλυτική),

- ανάλυση όχι μόνο των αποτελεσμάτων των μαθητών αλλά και των διαδικασιών μάθησης, της σχέσης τους με το λάθος και την γνώση,

- συνδυασμός μιας συγχρονικής προσέγγισης της έρευνας (σύγκριση των αποτελεσμάτων των μαθητών με άλλα σχολεία και παιδαγωγικές πρακτικές κατά την ίδια περίοδο), και μιας διαχρονικής προσέγγισης (παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών του σχολείου μέσα στον χρόνο),

- διατήρηση της αντικειμενικής στάσης των ερευνητών οι οποίοι δεσμεύτηκαν να μην παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους πριν από το πέρας των τριών πρώτων χρόνων της έρευνας και να μην παρεμβαίνουν, τουλάχιστον άμεσα, στις παιδαγωγικές επιλογές των δασκάλων. Έτσι έγινε φανερό από την αρχή ότι αυτή η έρευνα είχε χαρακτήρα αξιολόγησης και όχι έρευνας-δράσης.

Τα άρθρα που ακολουθούν παρουσιάζουν συνοπτικά τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Το πρώτο, γραμμένο από τον διευθυντή της ερευνητικής ομάδας, παρουσιάζει τις παιδαγωγικές αρχές αυτού του σχολείου έτσι όπως παρατηρήθηκαν στην υλοποίησή τους από τα διάφορα μέλη της ομάδας. Ακολουθούν τέσσερα άρθρα που παρουσιάζουν τις ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής που παρατηρήθηκε σε αυτό το σχολείο σε διάφορους τομείς μάθησης αρχίζοντας από την διδασκαλία του προφορικού λόγου μέσα από τις τελετουργίες επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο (Isabelle Delcambre), και συνεχίζοντας με την θέση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο (Jacinthe Giguère), την οικοδόμηση των γνώσεων και των στρατηγικών μάθησης στις επιστήμες (Cora Cohen) και τον τρόπο λειτουργίας της λεγόμενης «μαθηματικής έρευνας» (Dominique Lahanier-Reuter). Τα τελευταία τρία άρθρα περιγράφουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των μαθητών στο πλαίσιο της συγκεκριμένης παιδαγωγικής μέσα από επιμέρους αντικείμενα έρευνας, όπως η εξέλιξη της σχολικής βιαιότητας (Cécile Carra), η σχέση των μαθητών με την εξουσία και οι ιδιαιτερότητες των σχολικών συμβουλίων (Μαρία Παγώνη) και ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο (Anne-Marie Jovenet).

Από αυτήν την έρευνα προέκυψαν πολλά ερωτήματα σχετικά με τις συνθήκες μεταβίβασης και τα όρια επιτυχίας αυτής της παιδαγωγικής τα οποία συνεχίζουν να μελετώνται, ενώ το σχολικό αυτό συγκρότημα εξακολουθεί να λειτουργεί με τον χαρακτηρισμό του Πειραματικού Σχολείου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Αναφορά σε αυτές τις εμπειρίες γίνονται στα έργα του: *L'éducation du travail*, 1η έκδ., Ophrys, 1947, έκδοση Delachaux et Niestlé 1967 και *Les dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, 1959.
- 2 Γύρισε από τον πόλεμο με ένα ποσοστό αναπηρίας 70% μετά από τέσσερα χρόνια νοσηλείας σε διάφορα νοσοκομεία.
- 3 Έγινε μέλος, μαζί με την γυναίκα του Elise, του Κομμουνιστικού Κόμματος από το 1926 μέχρι το τέλος του 1940.
- 4 H. Peyronie, *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette éducation, coll. Portraits d'éducateurs, 1999, p. 28.
- 5 Βλέπε C. Freinet, *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero, 1977.

- 6 Για πιο σύγχρονες αναλύσεις αυτής της παιδαγωγικής βλ.: H. Peyronie επιμ., *Freinet, 70 ans après*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 1998 και Clanché P. et Debarbieux E., *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1994.
- 7 Βλέπε την εισαγωγή του περιοδικού *Revue Française de Pédagogie*, «Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles», Paris, INRP, τχ. 153, Οκτώβριος-Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2005.
- 8 Βλέπε την βιβλιογραφία που δίνεται από τον Yves Reuter στο πρώτο άρθρο που ακολουθεί.
- 9 Βλέπε το ακόλουθο άρθρο: Reuter Y. et Carra C.: «Analyser un mode de travail pédagogique 'alternatif': l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie 'Freinet'», *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, τχ. 153, Οκτώβριος-Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2005, 39-53.

Θέσεις

ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ - ΚΡΙΤΙΚΗ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΛΗΣ
ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ

Μαρξισμός, δίκαιο, δικαιώματα

Editorial: Το φρόντισμα του δημόσιου αγαθού και η αναγκαιότητα κοινωνικού ελέγχου

Δ. Δημοσίλης: Στιγμές οικοδόμησης της μαρξιστικής θεωρίας του κράτους

Δ. Χριστόπουλος: Στιγμές οικοδόμησης μιας μαρξιστικής θεωρίας για το κράτος

Γ. Φουρτούνης: Δομή, αποθήκη και βία στην έννοια του τρόπου παραγωγής

Χ. Βαλιάνος: Το αποθήκη κατά τη μετάβαση σε ένα νέο τρόπο παραγωγής

Σ. Μιχαήλ: Ο Μαρξ πριν τον Ρουσσώ

Π. Σωτήρης: Πέρα από την πολιτική των δικαιοσύνης: ή η μαρξιστική κριτική του νόμου και του δικαίου

Μ. Μυστακίδη: Ο Μαρξ στο Παρίσι. Χειρόγραφα και αποσπάσματα από το 1844

Γ. Οικονομίδης: Ζητήματα κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας (Με εισαγωγή το S. A. Resnik & R. D. Wolff, *Βαλτική θεωρία και σημαία: διαπαιδαγγωγή και Διαπαιδαγωγία στην ΕΣΣΔ*)

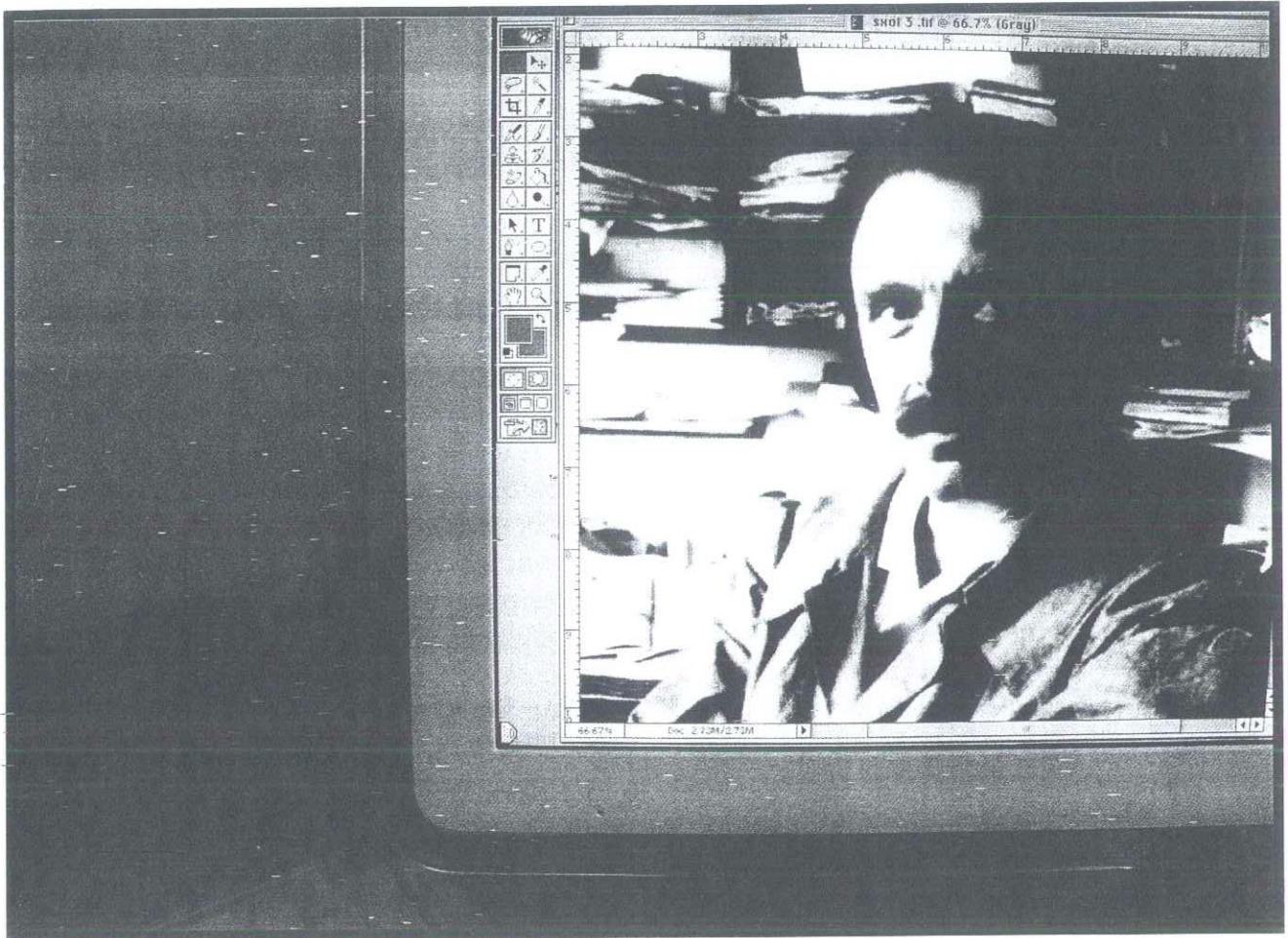
Μ. Σέρβος και Μ. Μερκιάκη: Μόρτο Νόρβικερ. Πρωτοπαυλισμός το ερώτημα II Δυστέρη στο κατόρθο του 21^{ου} αιώνα (Επιλοκροτική)

Αλφαριθμητικό - Θεματικό Ευρετήριο 2007

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ - ΜΑΡΤΙΟΣ 2008 **102**

ΤΡΟΠΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

YVES REUTER*



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

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

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

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

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

- να φανεί κατά πόσο η παιδαγωγική² που εφαρμόζεται σ' αυτό το σχολείο αποτελεί μια *ιδιαιτέρη* εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet,

- να προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ ομοιογένειας και ποικιλίας των παιδαγωγικών πρακτικών ανάλογα με τις τάξεις, τους δασκάλους και τα μαθήματα,

- να αναλυθούν οι πιθανές σχέσεις μεταξύ τρόπων λειτουργίας και αποτελεσμάτων των μαθητών,³

- να μελετηθεί η μεταβιβασιμότητα των διαφόρων παραμέτρων αυτού του συστήματος.

Θα παρουσιάσω αυτές τις αρχές μέσα από τρεις θεματικές ενότητες:

I. Θεσμός του σχολείου,

II. μαθητές, μάθηση και γνώσεις και

III. δραστηριότητα των δασκάλων.

Μου φαίνεται ότι αυτός ο τρόπος παρουσί-
σης⁴ μπορεί να διευκολύνει την ανάγνωση παρόλο που παρουσιάζει δύο μεγάλα μειονεκτήματα: τον κίνδυνο επανάληψης και τον κατακερματισμό ενός τρόπου δουλειάς που χαρακτηρίζεται από μεγάλη συνοχή.

I. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

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

Το σχολείο είναι επικεντρωμένο στην μάθηση

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

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

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

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

Το σχολείο είναι αντικείμενο θεσμοποίησης

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

- ένα θεσμικό σχέδιο (συγκρότηση ενός σχολείου που λειτουργεί, στο σύνολό του, ως μοντέλο και παράδειγμα της παιδαγωγικής «Freinet»), σε συνδυασμό με ένα συμβόλαιο πειραματικής λειτουργίας (με την επιθεώρηση) και ένα συμβόλαιο έρευνας (με την ομάδα μας),

- ένα εφαρμοσμένο παιδαγωγικό σχέδιο (που αναπτύχθηκε, εγκρίθηκε και εφαρμόστηκε συλλογικά), ως σημείο αναφοράς και εγγύησης της δουλειάς που γίνεται,

- την ένταξη στο κίνημα Freinet τόσο των μελών της αρχικής εκπαιδευτικής ομάδας του

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

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

Το σχολείο συγκροτείται ως κοινωνία

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Το σχολείο δεν χαρακτηρίζεται από αυτάρκεια

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

II. ΜΑΘΗΤΕΣ, ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΙΣ

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

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

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

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

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

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

Το παιδί πρέπει να συγκροτηθεί ως μαθητευόμενο άτομο

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

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

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

Ο μαθητής, και μόνο αυτός, μαθαίνει

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- την απουσία στιγματισμού των λαθών,

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

- τις πολλαπλές καταστάσεις κοινοποίησης και αξιολόγησης.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ο μαθητής μαθαίνει γιατί αισθάνεται ασφαλής

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Το παιδί μαθαίνει γιατί μπορεί να τοποθετηθεί σε μια ιστορία

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

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

Μια ιδιαίτερη θεώρηση των σχολικών γνώσεων

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

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

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

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

Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

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

Η διδασκαλία στην υπηρεσία της μάθησης

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

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

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

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

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

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

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

Τεχνικές βασικής σημασίας

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

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

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

Ο δάσκαλος ως άνθρωπος-ορχήστρα

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

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

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

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

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

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

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

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

Ο δάσκαλος ως εξισορροπιστής

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

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

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

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

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

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

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

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

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

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

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

ΠΡΩΙΝΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΡΑΣ

Η ΑΥΓΗ