



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION

**ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»**

«Η πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στο σύγχρονο ελληνικό πλαίσιο»

Εκπόνηση:

Κοκμοτού Παναγιώτα

A.M. 152005

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα

Σεπτέμβρης 2017



«[...]Εζήτησα να ξυπνήσω ψυχές ικανές να καθορίσουν μονάχες τους το αύριο, την τύχη τους και όχι νευρόσπαστα που να κινούνται σήμερα με τη θέληση του πρώτου τυχαίου δασκάλου τους και αύριο με του άλλου οποιουδήποτε κυρίου τους.

Δεν έδωκα καλούπια σε καμιά περιοχή της ζωής και της σκέψης τους, καλούπια που να αλλάζουν επιφανειακά μονάχα κι εξωτερικά τη ζωή, μα που αφήνουν αποκοιμισμένη και στείρα την ψυχή τους.

Οι ταπεινοί γύρω μας μάς έριξαν λόγια βδελυρά και μας εμίσησαν –αλίμονο αν δεν μας μισούσαν, αυτό θα σήμαινε πως συγγενεύαμε με την ταπεινή και πρόστυχη ψυχή και ζωή τους[...].»

Μ. Κουντουράς

Πρόχειρο χειρόγραφό του για τον λόγο του στο τέλος του σχολικού έτους 1929-30 στο Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το University College of London-Institute of Education.

Η επιβλέπουσα καθηγήτρια που ανέλαβε την καθοδήγηση κατά την έρευνα και συγγραφή της εργασίας είναι η κα Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος, την οποία ευχαριστώ θερμά για τη βοήθειά της, τις πολύτιμες συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις. Χωρίς το ενδιαφέρον και, κυρίως, την πίστη της σ' εμένα θα είχα δυσκολευτεί πολύ.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κα Αλεξάνδρα Ανδρούσου, η οποία με παρότρυνε να ερευνήσω την περίπτωση της παιδαγωγικής ομάδας «Σκασιαρχείο» της οποίας την ύπαρξη δεν γνώριζα ως τότε, καθώς και την κα Νέλλη Ασκούνη για τις χρήσιμες συμβουλές και τις υποδείξεις της καθ' όλη τη χρονιά.

Ακόμα, θέλω να δώσω τα πιο ειλικρινή και θερμά μου ευχαριστήρια σε όλα τα μέλη του Σκασιαρχείου για την συνεργασία, την επικοινωνία, τις εμπειρίες, τη γνώση που αποκόμισα δίπλα τους όλους αυτούς τους μήνες αλλά και για την αδιάκοπη διάθεσή τους για βοήθεια αναφορικά με τη διπλωματική μου εργασία. Ιδιαίτερα ευχαριστώ σε όσους και όσες συμμετείχαν ενεργά στην έρευνα, καθώς χωρίς τη συμβολή τους θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς, την αδερφή μου αλλά και όλους τους φίλους και φίλες για τη στήριξη και κατανόησή τους όλη τη χρονιά.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει την πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία. Ειδικότερα, μελετάει τους πολλαπλούς παράγοντες και παραμέτρους που επηρεάζουν αυτή την παιδαγωγική πρωτοβουλία, τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού θεσμικού πλαισίου, τους περιορισμούς και τις δυνατότητές του αλλά και τις πρακτικές εφαρμογές στις σχολικές τάξεις όπως παρουσιάζονται στη δράση της παιδαγωγικής ομάδας «Σκασιαρχείο» και στις συνεντεύξεις οκτώ εκπαιδευτικών που αξιοποιούν την παιδαγωγική Freinet.

Η έρευνα δεν περιορίζεται σε παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και αμιγώς παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά αξιοποιεί τα κοινωνιολογικά θεωρητικά εργαλεία των Foucault και Bernstein τα οποία αποτελούν το ερμηνευτικό πρίσμα της έρευνας. Ειδικότερα, αξιοποιείται το έργο του Foucault για να αναλυθούν ζητήματα εξουσίας και πειθάρχησης αλλά και η θεωρία των παιδαγωγικών κωδίκων του Bernstein.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ ενεργούς εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων της Αθήνας, οι οποίοι/ες συμμετέχουν στην παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο» και εφαρμόζουν τις αρχές και τεχνικές Freinet. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Η συμμετοχική παρατήρηση στην παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο» που πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα συνέβαλε στην δημιουργία ενός καλύτερου ερμηνευτικού πλαισίου.

Η ανάλυση των δεδομένων χωρίζεται σε τέσσερις άξονες και αφορούν την αναπλαισίωση της παιδαγωγικής θεωρίας του Freinet στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, στις τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται ή όχι από παραδοσιακές πρακτικές, στη δομή και την ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία και, τέλος, στα κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής του Freinet.

Συνοπτικά, τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι στις τάξεις Freinet, έτσι όπως αυτές περιγράφονται από τα ερευνητικά υποκείμενα, φαίνεται να υπάρχει μια μεταβολή στις δομές αυθεντίας και εξουσίας καθώς οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών προσλαμβάνουν χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα παραδοσιακά. Η ισότιμη και ενεργός συμμετοχή όλων στις αποφάσεις, η συνεργασία, το ευέλικτο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης συντελούν σε μια συγκρότηση υποκειμένου με άλλους όρους από τους παραδοσιακούς. Ωστόσο, η παιδαγωγική Freinet φαίνεται να έχει αναπροσαρμοστεί στα σύγχρονα ελληνικά δεδομένα προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ιδιαίτερες- και πολύ διαφορετικές από την εποχή του Freinet- κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Παρατηρείται, επίσης, μια μίξη της παιδαγωγικής Freinet με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς στοιχεία της μιας συνυπάρχουν και αναδιαμορφώνονται με στοιχεία της άλλης. Τέλος, η κοινωνικοπολιτική στόχευση των ερευνητικών υποκειμένων φαίνεται να είναι ξεκάθαρη και να αποσκοπεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό, ειδικά σε μια περίοδο κοινωνικά και πολιτικά τεταμένη όπως αυτή που διανύουμε.

Λέξεις-κλειδιά: σχέσεις εξουσίας, πειθάρχηση, συγκρότηση Υποκειμένου, κοινωνικός έλεγχος, ταξινόμηση, περιχάραξη, σύνορα, Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική, Αναπλαισίωση

Abstract

The aim of the present study is to investigate the perception of Freinet's pedagogy in Greece over the past decade. Specifically, it focuses on the multiple factors and parameters influencing this educational initiative, the specific characteristics of the Greek institutional framework, its limitations and possibilities. Additionally, it centres around the practical applications of Freinet's pedagogy in school classrooms in the way these emerge through the work of educational group "Skasiarhio" and through the interviews with eight teachers utilising Freinet's pedagogy.

The present study is not limited to educational characteristics and purely pedagogical approaches, but employs Foucault and Bernstein's sociological and theoretical tools, which serve as the interpretive prism of the research. Specifically, Foucault's work is utilised in order to analyse authority and discipline issues, as well as Bernstein's theory of educational codes.

The sample of the study comprises eight active teachers of public schools in Athens, who participate in the educational group "Skasiarhio" and apply Freinet's principles and techniques. Semi-structured interviews and qualitative analysis of data were used. Participatory observation within "Skasiarhio" group at the same time helped to create a better interpretive framework.

Data analysis is divided in four parts focusing on the recontextualization of Freinet's pedagogy within the modern Greek educational and sociological framework, the techniques followed by teachers and the way these techniques are differentiated or not from traditional techniques, the structure and quality of relationships created between participants in the educational process and, finally, sociological and political characteristics of Freinet's pedagogy.

In sum, the conclusions from the study point to the fact that in Freinet classrooms, as these are described by research subjects, appears to happen a change in authority and power structures as the roles of teachers and

students take characteristics different to the traditional ones. The equal and active participation of everyone in decisions, the cooperation, the flexible framework of the educational process contribute to Subject formation with terms different to the traditional ones. However, Freinet's pedagogy seems to have adjusted in the modern Greek circumstances in order to successfully deal with the particular- and very different compared to Freinet's time-socio-political conditions. Additionally, a combination of Freinet's pedagogy with traditional teaching is observed, as elements from one approach coexist and transform with elements from the other. Finally, research subjects' socio-political goal seems to be clear and aiming to social change, especially during asocially and politically tense era as the one we are currently in.

Key-words: authority relationships, discipline, Subject formation, social control, classification, Framing, boundaries, Visible and Invisible Pedagogy, Recontextualization

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract	6
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1. Η παιδαγωγική Freinet	12
1.1 Βιογραφικά στοιχεία της ζωής του Celestin Freinet	12
1.2 Το κοινωνικο-πολιτικό εκπαιδευτικό όραμα του Celestin Freinet	13
1.3 Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές.....	13
1.4 Σύντομη ιστορική αναδρομή της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα.....	14
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό πλαίσιο	16
2.1 Οι έννοιες της εξουσίας και πειθαρχίας κατά τον Foucault	16
2.1.1 Μια μικροφυσική της εξουσίας.....	16
2.1.2 Η Πειθαρχήση.....	18
2.1.3 Γνώση και εξουσία.....	19
2.1.4 Η συγκρότηση του Υποκειμένου	20
2.2 Οι παιδαγωγικοί κώδικες του Bernstein	22
2.2.1 Ο Παιδαγωγικός Λόγος και η Θεωρία των Κωδίκων	22
2.2.2 Τύποι Αναλυτικών Προγραμμάτων ως προς την ισχύ των συνόρων της ταξινόμησης και της περιχάραξης	23
2.2.3 Ρητοί και Άρρητοι Κανόνες	26
2.2.4 Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές.....	26
2.2.5 Αναπλαισίωση παιδαγωγικών θεωριών	28
Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική επισκόπηση	30
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία	34
4.1 Η ποιοτική μέθοδος.....	34
4.2 Μεθοδολογικό εργαλείο	34
4.3 Δείγμα έρευνας	35
4.4 Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	37
4.5 Το πλαίσιο της έρευνας.....	38
4.5.1 Το «Σκασιαρχείο»	38
4.5.2 Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης «Συνεργατικά Σχολεία».....	39
4.6 Η διαδικασία της έρευνας.....	40
4.7 Περιορισμοί-Δυσκολίες έρευνας	41

Κεφάλαιο 5. Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων	43
5.1 Αναπλαισίωση της παιδαγωγικής θεωρίας Freinet στα ελληνικά δεδομένα	43
5.1.1 Πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και πολιτική συγκυρία	43
5.1.2 Ασυμβατότητα πλαισίων και θεσμικά εμπόδια	48
5.1.3 Προφίλ ερευνητικών υποκειμένων	51
5.2 Συγκλίσεις και αποκλίσεις από την παραδοσιακή εκπαιδευτική πράξη	53
5.2.1 Η οργάνωση της διδασκαλίας	53
5.2.2 Εφαρμογές κατά τη διδακτική πράξη.....	58
5.2.3 Κοινά σημεία ταύτισης με την παραδοσιακή διδασκαλία	61
5.2.4 Πρόσληψη από το ευρύτερο περιβάλλον	65
5.3 Η παιδαγωγική σχέση και η συγκρότηση Υποκειμένου.....	70
5.3.1 Ο ρόλος του δασκάλου	70
5.3.2 Η παιδαγωγική σχέση.....	73
5.3.3 Οι διαπροσωπικές σχέσεις	76
5.3.4 Η συγκρότηση των Παιδαγωγικών Υποκειμένων	77
5.4.1 Ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος του σχολείου	80
5.4.2 Κοινωνική αλλαγή και πολιτειότητα	81
Συμπεράσματα-Προοπτικές	86
Παραρτήματα	90
Παράρτημα Α. Παιδαγωγικές Αρχές	90
Παράρτημα Β. Τεχνικές	94
Παράρτημα Γ. Οι παιδαγωγικές σταθερές του Celestin Freinet.....	102
Πίνακες	105
Πίνακας 1. Προφίλ Ερευνητικών Υποκειμένων.....	105
Βιβλιογραφικές Αναφορές	106
Ενδεικτικός οδηγός συνέντευξης	114
Ενδεικτικές Απομαγνητοφωνήσεις	116

Εισαγωγή

Στην περίοδο που διανύουμε όπου η κοινωνική και οικονομική κρίση κορυφώνονται, αναδεικνύεται έντονα μια ανάγκη αλλαγής, η οποία επηρεάζει και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός άρρηκτα συνδεδεμένος με το περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργεί, επηρεάζεται από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εκάστοτε περιόδου.

Ειδικά στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια η κορύφωση της οικονομικής κρίσης, που οδηγεί αναπόφευκτα σε μια κρίση κοινωνική με την ευρύτερη έννοια και η διακυβέρνηση της χώρας για πρώτη φορά από μια αριστερή κυβέρνηση έχουν διαμορφώσει ένα ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Επίσης, το προσφυγικό ζήτημα του 2015, το οποίο προκάλεσε ποικίλες και έντονες αντιδράσεις στην κοινωνία, η ακραία αύξηση ρατσιστικών και ξενοφοβικών λόγων αλλά και πρακτικών και, επίσης, η αύξηση των κινημάτων αλληλεγγύης και αυτό-οργάνωσης συνθέτουν ένα πολύπλευρο πλαίσιο εντός του οποίου η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη.

Έτσι, προβάλλεται έντονα η ανάγκη για αλλαγή παιδαγωγικού παραδείγματος με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα κοινωνικά ζητήματα της εποχής. Δεν φαίνεται να είναι τυχαίο που τα τελευταία χρόνια της κρίσης ολοένα και περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αρχίζουν να δραστηριοποιούνται στην παιδαγωγική Freinet στην Ελλάδα, μια παιδαγωγική με ισχυρό κοινωνικο-πολιτικό πρόταγμα, με αποκορύφωμα την επίσημη επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη συμβολή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ενώ σε διεθνές επίπεδο έχουν γίνει πολλές παιδαγωγικές έρευνες και μελέτες αναφορικά με την παιδαγωγική Freinet (Sliwka, 2006 και Thibert, 2013 μεταξύ άλλων), ωστόσο η βιβλιογραφία παρουσιάζεται ελλιπής σε ό, τι αφορά κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εν λόγω παιδαγωγικής. Η μελέτη της βιβλιογραφίας ανέδειξε, την ανάγκη για προσέγγιση από μια κοινωνιολογική ματιά.

Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία ερευνάται η πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της περιόδου. Στην έρευνα μελετώνται όχι μόνο η προσπάθεια αλλαγής εκπαιδευτικού παραδείγματος αλλά και οι λόγοι

που οδήγησαν τους/τις εκπαιδευτικούς σε αυτή την επιλογή, οι δυσκολίες, οι προσαρμογές της παιδαγωγικής θεωρίας, με τρόπο που να ταιριάζει στις ιδιαιτερότητες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και οι κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις ενός τέτοιου παιδαγωγικού εγχειρήματος.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται κάποια πραγματολογικά στοιχεία που αφορούν την παιδαγωγική Freinet και τα οποία θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του παιδαγωγικού πλαισίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται βασικές θεωρητικές έννοιες των Foucault και Bernstein, οι οποίες αποτελούν το ερμηνευτικό πρίσμα μέσω του οποίου θα αναλυθούν τα δεδομένα προκειμένου να οδηγήσουν σε αξιόπιστα και καλά θεμελιωμένα δεδομένα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται σχετικές μελέτες και έρευνες που αφορούν την παιδαγωγική Freinet ή παρόμοιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να σκιαγραφηθεί η σχετική βιβλιογραφία γύρω από θέματα που αφορούν παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα. Πρόκειται για ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από οκτώ μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σύμφωνα με την παιδαγωγική Freinet σε ελληνικά δημόσια σχολεία. Επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμη στην κατανόηση και ανάλυση του υλικού φάνηκε η συστηματική συμμετοχή της ερευνήτριας στην παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο» από όπου επιλέχθηκε και το ερευνητικό δείγμα της εργασίας.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται εκτενής ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με βάση τα θεωρητικά εργαλεία των Foucault και Bernstein, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις υποκατηγορίες, έτσι όπως αυτές αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις.

Κεφάλαιο 1. Η παιδαγωγική Freinet

1.1 Βιογραφικά στοιχεία της ζωής του Celestin Freinet

Ο Celestin Freinet (1896-1966) γεννήθηκε το 1896 στην πόλη Gars, μια μικρή επαρχία της Γαλλίας, από γονείς εργάτες της γης και τα βιώματά του εκεί έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της θεωρίας του (Muñoz&Meleán, 2008).

Στα 18 του χρόνια κλήθηκε να υπηρετήσει στον γαλλικό στρατό κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου. Μετά από 3 χρόνια στον στρατό τραυματίστηκε σοβαρά στο στήθος και αποσύρθηκε (Legrand, 2000).

Ξεκίνησε να δουλεύει για πρώτη φορά ως δάσκαλος το 1921 σε ένα μικρό χωριό των Άλπεων, το Le Bar-sur-Loup, όπου και ανέπτυξε έντονη κοινωνικο-πολιτική δράση στο πλαίσιο του κομμουνιστικού κόμματος. Το 1928 μετακομίζει στο St. Paul-de-Vence και αρχίζει να διδάσκει τη φιλοσοφία και τις μεθόδους του στο τοπικό σχολείο. Η αντίδραση των ακροδεξιών τοπικών αρχών σχετικά με τις αξίες της διδασκαλίας του ήταν τεράστια, ειδικά σε μια περίοδο τεταμένη λόγω του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, και του ασκήθηκαν μεγάλες διώξεις και απειλές. Μετά από πολλή αντίσταση αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη δημόσια εκπαίδευση και να ιδρύσει το 1935 ένα δικό του ανεξάρτητο σχολείο στην πόλη Vence μαζί με άλλους ομοϊδεάτες του (Jacques, 2007, Legrand, 2000).

Το 1940 συλλαμβάνεται ως πολιτικός κρατούμενος από τη φιλογερμανική κυβέρνηση του Vichy και τον στέλνουν σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Την περίοδο της κράτησής του στο στρατόπεδο βρήκε χρόνο να γράψει τις βασικές αρχές της θεωρίας του. Το 1940 αφέθηκε ελεύθερος υπό επιτήρηση λόγω της σοβαρής κατάστασης της υγείας του (Schlemminger, 1999) και το 1948 ίδρυσε τον Συνεταιρισμό Κοσμικής Εκπαίδευσης, ο οποίος έγινε στην πορεία Ινστιτούτο Σύγχρονου Σχολείου. Το 1966 πέθανε στην πόλη Vence και η γυναίκα του Élise φρόντισε να συνεχίσει το κίνημα και τη μνήμη του (Jacques, 2007).

1.2 Το κοινωνικο-πολιτικό εκπαιδευτικό όραμα του Celestin Freinet

Το παιδαγωγικό όραμα του Celestin Freinet ήταν ένα Νέο Λαϊκό Σχολείο, το οποίο θα συντελούσε στην εκπαιδευτική και πολιτική μεταμόρφωση της κοινωνίας (LeGal, 2003). Πίστευε πως η εκπαίδευση ήταν ένας από τους βασικότερους τρόπους για να επέλθει η κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση και ότι μια γενικευμένη δημοκρατική παιδαγωγική, που θα εφαρμοζόταν από το σύνολο των εκπαιδευτικών, θα κατάφερνε να διαμορφώσει μια γενιά ανθρώπων που θα αναδιαμόρφωνε την ακραία καπιταλιστική εκμετάλλευση. Έτσι, το παιδαγωγικό όραμα του Freinet αποκτά έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα και γίνεται πολιτικό όραμα (Muñoz&Meleán, 2008). Η παιδαγωγική του, η οποία μέσα από την πράξη προσλαμβάνει πολιτικές προεκτάσεις για το κοινωνικό πεδίο, μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνιο-κεντρική προσέγγιση εφόσον στοχεύει στην αναδόμηση της κοινωνίας (Καρακατσάνη&Νικολοπούλου, 2015).

1.3 Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές

Όσον αφορά τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής Freinet πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο σκοπός του ήταν, όχι η δημιουργία μίας παιδαγωγικής θεωρίας ή ενός δόγματος, αλλά η ανακάλυψη πρακτικών και η εφαρμογή τους σε ένα σχολείο που θα συγκέντρωνε τα παιδιά των λαϊκών τάξεων. Ωστόσο, όταν αναφερόμαστε στο «πνεύμα» ή παιδαγωγική Freinet έμμεσα αναφερόμαστε στην ύπαρξη ορισμένων θεμελιακών αρχών που ορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου νοηματοδοτούνται οι τεχνικές της τάξης (Καρακατσάνη&Νικολοπούλου, 2015). Αυτές οι βασικές θεμελιακές αρχές (βλ. Παράρτημα Α) είναι η συνεργασία και πολιτειότητα, η κοινοτική – συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής ζωής, η ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, η «φυσική» μέθοδος μάθησης με επίκεντρο το ενδιαφέρον, η έρευνα- πειραματικός ψηλαφισμός-παιδαγωγική της εργασίας και η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα-κοινωνία (Λάχλου, 2017). Οι αρχές αυτές εκτείνονται γύρω από δύο βασικούς άξονες της παιδαγωγικής σκέψης του Freinet. Οι άξονες αυτοί είναι η αυτονομία του παιδιού, αφενός, και, αφετέρου, η προετοιμασία και η εκπαίδευση για την ενεργή εξάσκηση της δημοκρατίας (Frétigne, 2016). Άλλωστε, ο Freinet συνέδεε άμεσα το ατομικό με το κοινωνικό στοιχείο, αφού η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία κατ' εξοχήν

κοινωνική και το Παιδί, ως κοινωνικό ον, δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένο από την κοινωνία μέσα στην οποία ζει (Ασκούνη, 1994).

Μέσω των παιδαγωγικών τεχνικών του (βλ. Παράρτημα Β) ο Freinet ενδιαφερόταν να τροποποιήσει τη σχέση των παιδιών με τη γνώση και με τον ενήλικα αλλά και να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον το οποίο θα έθετε στη διάθεση του μαθητή κατάλληλα εργαλεία και συνθήκες δίνοντάς του την δυνατότητα να δημιουργήσει και να ενταχθεί σε θεσμούς αυτοδιοίκησης (Καρακατσάνη & Νικολοπούλου, 2015).

1.4 Σύντομη ιστορική αναδρομή της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα

Η εισαγωγή των παιδαγωγικών ιδεών και η εφαρμογή των τεχνικών του Freinet στην Ελλάδα γίνεται σε τρεις φάσεις ιστορικά. Η πρώτη φάση είναι στον Μεσοπόλεμο, μεταξύ των δεκαετιών του '20 και '30, όπου οι ιδέες του υιοθετούνται για πρώτη φορά στην Ελλάδα από εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην «Διεθνή των Εργατών της Παιδείας», συμμετέχουν στο κίνημα της Νέας Αγωγής και εμπνέονται από τα ιδεώδη της ρώσικης επανάστασης. Τη δεκαετία του '20 η έκφραση των ιδεών του έχει πιο πολιτικό χαρακτήρα, ενώ από το '30 αποκτούν πιο εφαρμοσμένο, με κύριο εκφραστή τους τον δάσκαλο Τζάνο Τσαγκιά. Ο Τσαγκιάς αλληλογραφεί με τον ίδιο τον Freinet και είναι ο πρώτος που εισάγει το τυπογραφείο στα σχολεία όπου δίδασκε, στην Καλογρέζα και την Ελευθερούπολη. Εκτός από τον Τ. Τσαγκιά, εμβληματικές για την εποχή προσωπικότητες-εκφραστές των ιδεών του ήταν η Ρ. Ιμβριώτη, ο Μ. Κουντουράς, ο Ε. Αθανασιάδης, ο Κ. Δημαράς, ο Ε. Φέτσης κ.ά. Ωστόσο, οι πρώτες προσπάθειες των εκπαιδευτικών (αλληλογραφία, αναγνωστικά, τυπογραφείο) είχαν πιο πολύ τεχνικό παρά πολιτικό χαρακτήρα. Ο πολιτικός χαρακτήρας αναδύθηκε περισσότερο στα χρόνια της Εθνικής Αντίστασης (1941-1944) όπου οι προοδευτικοί/ες εκπαιδευτικοί, με βασικούς εκφραστές τους τη Ρόζα Ιμβριώτη και τον Μιχάλη Παπαμαύρο, διαπνέονταν από τις ιδέες μιας αντιφασιστικής παιδαγωγικής της αντίστασης, η οποία ωστόσο δε βρήκε πρόσφορο έδαφος στα χρόνια μετά τον εμφύλιο λόγω του ισχυρού πνεύματος αντικομμουνισμού (Μπαλτάς, 2015).

Στα χρόνια μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και με αφορμή την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) είναι η

δεύτερη φάση της έκφρασης των ιδεών του και γίνονται πολλές μεταφράσεις και εκδόσεις βιβλίων και άρθρων του Freinet, ενώ πολλοί/ες δάσκαλοι/ες ξεκινούν να εφαρμόζουν τις τεχνικές του τυπογραφείου και της εφημερίδας, χωρίς ωστόσο να γίνονται σαφείς αναφορές στο όνομά του. Η αποχώρησή του από το Κομμουνιστικό Κόμμα και, συνεπώς, η αποσύνδεση του παιδαγωγικού του έργου από τον πολιτικό κομμουνιστικό του χαρακτήρα βοήθησε στην ευρύτερη διάδοση των τεχνικών του από μια ευρεία γκάμα εκφραστών του αφού πια δεν υπήρχε η ταύτιση με το κομμουνιστικό ιδεώδες (Μπαλτάς, 2015).

Η τρίτη φάση είναι η ελληνική μεταπολίτευση με την εξέγερση του 1973 των φοιτητών/τριών που θα επαναφέρει την έμφαση στην αντιαυταρχική εκπαίδευση μέσω του αιτήματος για μια διαφορετική εκπαίδευση. Ειδικά τα πρώτα χρόνια μετά την μεταπολίτευση αποτελούν περίοδο έντονης αμφισβήτησης και πειραματισμών. Το τυπογραφείο (με τη βοήθεια πλέον των φωτοτυπικών μηχανημάτων), τα έντυπα, οι σχολικές εφημερίδες και οι αρχές της κριτικής και θεσμικής παιδαγωγικής συντελούν στο να μπει σταδιακά ο Freinet μέσα στα σχολεία. Εκδόσεις, άρθρα, δοκίμια, συνεντεύξεις, πειραματισμοί, τεχνικές είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά της εποχής εκείνης, η οποία διατρέχεται από την επιθυμία για μια εναλλακτική εκπαίδευση με κατεύθυνση τον σοσιαλισμό (Μπαλτάς, 2015).

Στα σύγχρονα χρόνια, από την περίοδο της έναρξης της ελληνικής οικονομικής κρίσης μέχρι σήμερα, οι προβολές ταινιών¹ που αφορούν την παιδαγωγική του, η ίδρυση της παιδαγωγικής ομάδας «Σκασιαρχείο», οι επιμορφώσεις στο Γαλλικό Ινστιτούτο, ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών και το «Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων», που ολοένα και αυξάνεται, έχουν δημιουργήσει ένα υπόβαθρο το οποίο διευκολύνει την ευρύτερη διάδοση των αρχών και ιδεών του Freinet. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον γιατί μελετάει αυτήν ακριβώς την περίοδο που διανύουμε λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δεδομένα της εποχής.

¹ «Σκασιαρχείο» (2010), «Η πατάτα-η τιμή και το κέρδος» (2012), «Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται» (2015), «Η μάθηση είναι ιερή!» (2016)

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Οι έννοιες της εξουσίας και πειθαρχίας κατά τον Foucault

Το ζήτημα της εξουσίας και του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις επιδρούν στα άτομα και τη μεταξύ τους συσχέτιση είναι κομβικό για την παρούσα έρευνα. Γι' αυτό, ως καταλληλότερο θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης κρίθηκε ο Michel Foucault. Παρ' όλο που δεν έχει εστιάσει στην εκπαίδευση, οι ιδέες του έχουν επηρεάσει έντονα την παιδαγωγική σκέψη και, ειδικότερα, την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία του έχει διαταράξει τα θεμέλια πάνω στα οποία ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει χτιστεί επαναπροσδιορίζοντας τις έννοιες της εξουσίας, του ελέγχου, της γνώσης κλπ. Συγκεντρώνοντας, λοιπόν, τις ιδέες που διατρέχουν τη σκέψη του σε ό, τι αφορά το πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, επιλέχθηκε να γίνει αναφορά σε ορισμένες έννοιες που θα φανούν χρήσιμες στην κατανόηση και ανάλυση του πραγματολογικού υλικού στη συνέχεια της εργασίας.

2.1.1 Μια μικροφυσική της εξουσίας

Η θέαση του Foucault για την εξουσία κατέχει κεντρικό σημείο στη σκέψη και θεωρία του καθώς θεωρεί πως δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα της συγκροτημένης και συστηματικής επιβολής ενός ατόμου επί ενός άλλου ή μιας ομάδας ή τάξης επί κάποιας άλλης ούτε ως μια ιδιότητα που ορισμένοι/ες κατέχουν, άλλοι/ες κατέχουν λιγότερο και άλλοι/ες καθόλου. Αντίθετα, η εξουσία κυκλοφορεί και λειτουργεί όπως μια αλυσίδα, διαπερνά τα άτομα και τα σώματα και συγκροτεί τα άτομα σε Υποκείμενα (Foucault, 1980 στο Λυριντζής, 1995). Ο ίδιος έβλεπε την εξουσία ως σχεσιακή αλληλεπίδραση, ως επικοινωνία που διαρθρώνεται σε καθημερινό μικρο-επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων. Δεν την αντιλαμβάνεται ως μια συγκεντρωτική καταπιεστική πηγή αλλά πρεσβεύει ότι όλοι έχουν ένα είδος εξουσίας πάνω στους άλλους, που εκφράζεται μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων, μια μικροφυσική των σχέσεων (Dussel, 2010). Ως πλέγμα εξουσίας εννοεί την διατομική αλληλεπίδραση πάνω σε θέματα εξουσίας και κυριαρχίας, τις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις. Τα άτομα εντός αυτού του πλέγματος ποτέ δεν είναι αδρανείς φορείς της εξουσίας αλλά στοιχεία της άρθρωσής της. Το

άτομο, δηλαδή, βρίσκεται πάντα σε σημείο που του ασκείται αλλά και ασκεί εξουσία πάνω στα άλλα άτομα ανεξάρτητα από την κοινωνική του θέση στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων (Σολομών, 1994). Ωστόσο, η εξουσία *«αποτελεί έναν τρόπο δράσης που δεν επενεργεί άμεσα και απευθείας στους άλλους, αλλά ενεργεί στην ίδια τους τη δράση: μια δράση πάνω στη δράση, πάνω σε ενδεχόμενες ή πραγματικές δράσεις, μελλοντικές ή παρούσες»* (Foucault, 1991, σ.91).

Η εξουσία για τον Foucault δεν καταπιέζει μόνο, αλλά κινητοποιεί και χειραφετεί μέσω των αντιστάσεων που προβάλλουν τα άτομα και της χρήσης του δικού τους «μεριδίου» εξουσίας. Βλέπουμε εδώ πως μια άλλη πολύ σημαντική οπτική της θεωρίας του Foucault αναφορικά με την εξουσία είναι η κριτική της αρνητικής πρόσληψης της εξουσίας και η συσχέτισή της με μια σειρά αρνητικών αποτελεσμάτων και, εν τέλει, την καταστολή. Συνήθως βλέπουμε την εξουσία με όρους καταπίεσης, αποκλεισμού, απόρριψης, παρεμπόδισης, άρνησης- θέαση «απλουστευτική» για τον ίδιο. Ο Foucault προτείνει να πάψουμε να βλέπουμε την εξουσία μόνο με όρους αρνητικούς και τονίζει την ύπαρξη θετικών μηχανισμών (Foucault, 1989, 2008). Στη θεώρησή του αυτή σημαντικό ρόλο παίζει η έννοια της ελευθερίας. Κάνει σαφή διαχωρισμό εξουσίας και βίας -αφού η βία ορίζεται ως ο φυσικός εξαναγκασμός κάποιου με τη μορφή κυριαρχίας- ενώ οι σχέσεις εξουσίας προϋποθέτουν την ελευθερία, η οποία θα πρέπει να υπάρχει και στους δύο πόλους της σχέσης, ανοίγοντας έτσι ένα ευρύ πεδίο δράσεων και δυνατοτήτων.

Με αυτή την έννοια, η άσκηση της εξουσίας προϋποθέτει τη δυνατότητα αντίστασης και αποτελεί συστατικό στοιχείο της ελεύθερης δράσης. *«Η εμπλοκή σε σχέσεις εξουσίας σημαίνει τη δυνατότητα επέμβασης στον κόσμο γύρω μας ή αποχής από τη δράση και με αυτή την έννοια σημαίνει την ύπαρξη ενός ανοιχτού πεδίου πολλαπλών επιλογών. Έτσι, ο μετασχηματισμός των κοινωνικών σχέσεων απαιτεί σχέσεις εξουσίας και, έτσι, η εξουσία γίνεται μια όψη της κοινωνικής δράσης και αλλαγής»* (Λυριντζής, 1995, σ. 15). Επομένως, προκειμένου να μιλήσουμε για σχέσεις εξουσίας είναι απαραίτητη η ύπαρξη ελευθερίας η οποία επιτρέπει την αντίσταση και την ανατροπή.

2.1.2 Η Πειθάρχηση

Ο Foucault στην ανάλυσή του περνάει από την Υπέρτατη Εξουσία του Ανώτατου Άρχοντα (16^{ος} αι.) στην έννοια της Πειθαρχικής Εξουσίας (19^{ος} αι.) όπου ως τέτοια νοείται ένα σύνολο μηχανισμών και οργάνων ελέγχου για συνεχή άσκηση της εξουσίας χωρίς τη βιαιότητα των πρακτικών του Υπέρτατου Άρχοντα αλλά με εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα. Χωρίς χρήση άμεσης σωματικής εξουσίας (βία-εξαναγκασμός), είναι μια εξουσία υπόδηλη που εγκαθιδρύει μια μορφή «φυσικής» εξουσίας μέσω του ελέγχου του σώματος και της οπτικής και μηχανικής επιτήρησης (Foucault, 1991).

Ο Foucault αξιοποιώντας ως παράδειγμα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναδεικνύει πώς *«η χωρική τους διευθέτηση, η σχολαστική ρύθμιση που διευθύνει την εσωτερική ζωή, οι δραστηριότητες που οργανώνονται, τα διάφορα πρόσωπα [...] όλα αυτά συνιστούν ένα «μπλοκ» ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας»* (Foucault, 1991, σ.89). Η μάθηση διαρθρώνεται μέσα από ένα σύνολο ρυθμισμένων επικοινωνιών (ερωταπαντήσεις, κουδούνια, χειρονομίες, κωδικοποιημένες εντολές και αξιολογικές κρίσεις) αλλά και μέσω πολλαπλών μεθόδων εξουσίας (επιτήρηση και έλεγχος, ανταμοιβή-κύρωση, πυραμοειδής ιεραρχία). Έτσι, η έδρα του/της δασκάλου/ας, το αναβατόριο, η αυλή, το γραφείο των δασκάλων και του/της διευθυντή/ντριας, όλα ρυθμίζονται από επικοινωνιακούς κώδικες και αναδύουν τις μικρο-σχέσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου του σχολείου σε πρώτο επίπεδο, και σε δεύτερο επίπεδο στο σύνολο της κοινωνίας. Ελέγχονται περισσότερο οι διαδικασίες της δραστηριότητας παρά το αποτέλεσμά της μέσω της αστυνόμευσης του χώρου, του χρόνου και των κινήσεων (Foucault, 1989). Αυτή η συνεχόμενη καθυπόταξη των σωμάτων, των λόγων, των χειρονομιών υπαγορεύουν τη συμπεριφορά των υποκειμένων εντός των κοινωνικών σχέσεων και αποτελούν για τον Foucault τις πειθαρχίες (Σολομών, 1994) .

Ωστόσο, αν το σχολικό κτίριο είναι αυτό που επιβάλλει την εξουσία στο χώρο της αγωγής, το σχολικό χρονικό πρόγραμμα *«επιβάλλει την εξουσία πάνω στη διάρκεια της αγωγής»* (Σολομών, 1994, σ.131). Ο διαχωρισμός των μαθημάτων, τα κουδούνια σήμανσης έναρξης και λήξης αλλά και οι διάφορες κωδικοποιημένες εντολές που καλούνται οι μαθητές/τριες να εκτελέσουν κατά

τη διάρκεια της εργασίας τους, αποτελούν τεχνικές ελέγχου και επιτήρησης της γνώσης αλλά και των σωμάτων. Χρονικά προγράμματα διαφορετικής κλίμακας (ημερήσιο, ωρολόγιο, τρίμηνο, ετήσιο κ.ά.), υποδιαιρέσεις του χρόνου (κουδούνια, διάλειμμα, εξέταση μαθήματος, παράδοση νέας ύλης κ.ά.), αποτελούν τη χρονική διάταξη της γνώσης. Επίσης, η εκπαιδευτική διαδικασία διαιρείται με βάση τον χρόνο, την ηλικία και τη γνώση. Διαφορετικές ηλικιακές βαθμίδες, ξεχωριστά γνωστικά πεδία εντός της μέρας (γλώσσα, αριθμητική, ιστορία κλπ) με αξιολογική διαβάθμιση της γνώσης από το απλό στο σύνθετο, στην οποία το παιδαγωγικό Υποκείμενο πρέπει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο απαιτούμενο επίπεδο μέσω της αξιολόγησης προκειμένου να προαχθεί σε ανώτερη βαθμίδα (Foucault, 1989, Σολομών, 1994).

2.1.3 Γνώση και εξουσία

Όπως φαίνεται στη θεωρία του Foucault (1989, σ.40-1) *«δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς συσχετισμένη σύσταση ενός πεδίου γνώσης, ούτε γνώση που να μην προϋποθέτει και να μην αποτελεί ταυτόχρονα σχέσεις εξουσίας»*. Συνεπώς, μια ρηματική πρακτική, εδώ η εκπαίδευση, περιέχει γνώση και, άρα, περιέχει και εξουσία. Η εκπαίδευση, ως καθεστώς παραγωγής γνώσης, αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο εξουσίας μέσω της παραγωγής λόγων αλήθειας, οι οποίοι επιβάλλονται μέσω του ελέγχου και της πειθαρχησης (Σολομών, 1994). Στο εσωτερικό της, βέβαια, ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες για την εκάστοτε αυθεντία της γνώσης και της εξουσίας, δηλαδή ποιος, πώς και σε σχέση με τι μπορεί να εκφέρει κρίση (Ζάραλη, 2009).

Ο Σολομών υποστηρίζει πως η δυάδα των εννοιών της πειθαρχίας και της γνώσης μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πρίσματος για τη θεώρηση των τρόπων ελέγχου, ρύθμισης και συγκρότησης υποκειμένων (Σαρανικιώτη & Τσατσαρώνη, 2011). Ειδικότερα, ο ίδιος υποστηρίζει πως *«η πιο διαδεδομένη σημασία της λέξης πειθαρχία αναφέρεται στη διακυβέρνηση ατόμων και ομάδων και παραπέμπει άμεσα στην πολιτική και την έννοια της εξουσίας, διαπερνάται όμως από τις έννοιες της γνώσης και της μάθησης»* (Σολομών, 1994, σ.7).

Ο Foucault συχνά αναλύοντας την εξουσία οδηγείται στον όρο διακυβέρνηση² και με αυτόν εννοεί τον τρόπο διεύθυνσης της διαγωγής ατόμων ή ομάδων, όπου *«η διαγωγή είναι η πράξη του να άγεις, να οδηγείς τους άλλους και ταυτόχρονα ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεσαι σε ένα ανοιχτό πεδίο δυνατοτήτων»* (Foucault, 1991, σ.92). Η πειθαρχία προλαμβάνεται ως διακυβέρνηση και κοινωνική ρύθμιση των ατόμων και η συνάφεια των εννοιών εξουσία-πειθαρχία-διακυβέρνηση, ειδικά ιδωμένες μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού θεσμού και του ρόλου που αυτό παίζει για την κοινωνία, είναι σημαντική σ' αυτή την έρευνα.

Ωστόσο, η αρνητική σύλληψη της σχέσης γνώσης-εξουσίας παραμένει ως ο κυρίαρχος τρόπος κατανόησης της εξουσίας στις δυτικές κοινωνίες. Ο Foucault αντιστρέφει μια τέτοια θεώρηση γνώσης-εξουσίας αντιλαμβανόμενος την ίδια την έννοια της εξουσίας θετικά, όχι ως μια δύναμη καταστολής αλλά ως δύναμης παραγωγικής: η εξουσία παράγει πράγματα στο βαθμό που συναρθρώνεται με το λόγο και τις πρακτικές γνώσης (Δοξιάδης, 2011).

2.1.4 Η συγκρότηση του Υποκειμένου

Το Υποκείμενο είναι κομβικής σημασίας στη θεωρία του Foucault και φαίνεται να έχει δύο έννοιες. Από τη μια, υπάρχει το *«Υποκείμενο υποταγμένο στον άλλο μέσω του ελέγχου και της εξάρτησης και, από την άλλη, υπάρχει το Υποκείμενο προσκολλημένο στην ίδια του την ταυτότητα μέσω της συνείδησης ή της αυτογνωσίας»* (Foucault, 1991, σ.81). Δηλαδή, μιλώντας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού, σύμφωνα με το διττό χαρακτήρα που τους προσδίδει ο Foucault, τα παιδαγωγικά Υποκείμενα ορίζονται και ελέγχονται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά, ταυτόχρονα, ορίζονται και ελέγχονται και μέσω της υποκειμενοποίησης του εαυτού.

Η διακυβερνητική λειτουργία των φορέων εξουσίας, εδώ του εκπαιδευτικού θεσμού, υποστηρίζουν την ισχυροποίηση του λόγου μέσω των προτύπων ταυτότητας, τα οποία δεν προσδιορίζουν υποκειμενικότητες, αλλά προσφέρουν πρότυπα αρχών, συμπεριφοράς και δράσης, η

² Για τον Gordon (1991 στο Σαρανικιώτη & Τσατσαρώνη, 2011) η φουκωική έννοια της διακυβέρνησης, με την έννοια της διαχείρισης και ρύθμισης της συμπεριφοράς, περιλαμβάνει τόσο τη διακυβέρνηση εαυτού όσο και τη διακυβέρνηση των άλλων.

υποκειμενικοποίηση των οποίων εξαρτάται από τα άτομα και τους φορείς. Έτσι, *«η ελευθερία του υποκειμένου είναι προϋπόθεση της υποκειμενικοποίησης, ενώ η υποκειμενικοποίηση αποτελεί προϋπόθεση της ελευθερίας»* (Haarh, 2004, σ.215 στο Σαρανικιώτη & Τσατσαρώνη, 2011).

Επίσης, δεδομένου του ότι, σύμφωνα με τη φουκωική θεωρία, η εξουσία αναφέρεται σε πλέγμα σχέσεων, το Υποκείμενο για τον Foucault είναι πάντα δρων, καθώς για τον ίδιο η εξουσία δεν είναι επιβολή δυνάμεων από πάνω προς τα κάτω, αλλά είναι, σε οριζόντιο επίπεδο καθημερινών πρακτικών, οποιαδήποτε δράση μεταξύ ατόμων ή/και ομάδων. Έτσι εντός του εκπαιδευτικού θεσμού, τα παιδαγωγικά Υποκείμενα αλλά και οι εκπαιδευτικοί δρουν και αντιδρούν πάνω στην οργανωμένη άσκηση εξουσίας που υφίστανται αναμορφώνοντάς την και επαναπροσδιορίζοντάς την (Σολομών, 1994). Όλο το σύστημα εξουσίας αποτελείται, σύμφωνα με τον Foucault, από αμφίδρομες δράσεις- ποτέ δεν μπορεί να υπάρξει μια δράση χωρίς αντίδραση. Η εξουσία προέρχεται και εφαρμόζεται από και προς όλες τις κατευθύνσεις, από τον εκπαιδευτικό θεσμό προς τον/την δάσκαλο/α και τους/τις μαθητές/τριες, από τον/την εκπαιδευτικό προς τα παιδαγωγικά Υποκείμενα και τον εκπαιδευτικό θεσμό αλλά και από τα παιδιά προς τον/την δάσκαλο/α και τον ίδιο το θεσμό. Όλοι/ες, συνεπώς, εν μέρει υπακούουν σε μια επιβεβλημένη εξουσία αλλά ταυτόχρονα την αναδιαμορφώνουν με την επιβολή της δικής τους εξουσίας σχηματίζοντας, έτσι, διαρκείς αντιστάσεις και διαρκώς νέες σχέσεις. Άλλωστε, *«για να καταλάβουμε σε τι συνίστανται οι σχέσεις εξουσίας πρέπει να αναλύσουμε τις μορφές αντίστασης και τις προσπάθειες που γίνονται για να διαλυθούν αυτές οι σχέσεις»* (Foucault, 1991, σ.79).

Παρ' όλο που ο Foucault δεν εστιάζει ειδικά στην εκπαίδευση, οι έννοιες του θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην παρούσα εργασία ως προς την ανάλυση ζητημάτων που αφορούν εξουσίες, πειθαρχίες, αντίσταση, συγκρότηση Υποκειμένου. Ένα ακόμη ιδιαίτερα χρήσιμο θεωρητικό εργαλείο για την ανάλυση των δεδομένων είναι η θεωρία του Bernstein για την παιδαγωγική. Ο Bernstein αναλύει τον εκπαιδευτικό θεσμό αναδεικνύοντας θέματα εξουσίας, κοινωνικού ελέγχου και διαμόρφωσης συνειδήσεων. Η

συνδυαστική κοινωνιολογική προσέγγιση των δύο θεωρητικών προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων στην παρούσα εργασία.

2.2 Οι παιδαγωγικοί κώδικες του Bernstein

Ο Basil Bernstein έγινε ευρύτατα γνωστός με τη θεωρητική μελέτη του όσον αφορά τους γλωσσικούς κώδικες και το πώς αυτοί ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, ειδικά εντός εκπαιδευτικού πλαισίου, ενσωματώνοντας ή αποκλείοντας μαθητές με βάση ταξικά κριτήρια. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία δε θα ασχοληθούμε τόσο με την κοινωνιογλωσσολογική του προσέγγιση, αλλά με τον δεύτερο άξονα του κοινωνιολογικού του ενδιαφέροντος, ο οποίος αφορά τη θεσμοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών και τις αλλαγές των μορφών κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο (Benstein, 2015).

Η προβληματική που μελετά αφορά το «Πώς ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου διέπουν τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές που εκδηλώνονται σε διαφορετικά επίπεδα και μέσα σε ποικίλους φορείς (θεσμούς και ιδρύματα) της πολιτισμικής αναπαραγωγής, ρυθμίζοντας έτσι τη συνείδηση των υποκειμένων» (Benstein, 2015, σ.19).

Ο Bernstein (2015) αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική γνώση και τους τρόπους με τους οποίους αυτή οργανώνεται, τοποθετείται εντός κοινωνικού πλέγματος, αξιολογείται κλπ ως δείκτες της κατανομής εξουσίας και των αρχών κοινωνικού ελέγχου της εκάστοτε κοινωνίας. Ο ίδιος αναγνωρίζει ότι η έννοια του παιδαγωγικού λόγου οφείλει πολλά στον Foucault, παρ' όλο που εκείνος κάνει ελάχιστες σαφείς αναφορές στην εκπαίδευση. Η αποδοχή αυτή τεκμηριώνει την ανάγκη συνδυασμού των δύο θεωριών και την ύπαρξη κοινών σημείων μεταξύ τους παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια δομιστική και μια μεταδομιστική προσέγγιση (Σαρανικιώτη&Τσατσαρώνη, 2011).

2.2.1 Ο Παιδαγωγικός Λόγος και η Θεωρία των Κωδίκων

Οι κώδικες του Bernstein φαίνεται να είναι οι γενικές αρχές και τρόποι επικοινωνίας που αντικατοπτρίζουν τις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου. Ορίζονται ως «μια ρυθμιστική, σιωπηρά

προσλαμβανόμενη αρχή πολιτισμικά προσδιορισμένη» (Bernstein, 2015, σ.55) και ρυθμίζουν το «τι» και το «πώς» των κοινωνικών σχέσεων και συμπεριφορών και ως εκ τούτου ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδηση του Υποκειμένου από το οποίο προσλαμβάνονται σιωπηρά και αφομοιώνονται, αποτελώντας έτσι συμβολικό μηχανισμό εξουσίας και ελέγχου.

Οι μελέτες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης τείνουν να κάνουν ένα διαχωρισμό της δράσης του σχολείου σε δύο άξονες: την προς μετάδοση εκπαιδευτική γνώση και τους κανόνες που σχετίζονται με την πειθαρχία, την τάξη και τον έλεγχο. Έτσι, η λειτουργία του σχολείου φαίνεται να διχοτομείται και να πραγματώνει έναν διπλό ρόλο. Αφενός, την παθητική μετάδοση μιας ρητής και «αντικειμενικής» γνώσης που πρέπει να αφομοιωθεί και η οποία εκφράζεται μέσω του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Αφετέρου, ένα σύστημα κοινωνικών κανόνων και νορμών που σχετίζονται με πειθαρχία, ευπρέπεια, τάξη κλπ, το οποίο επικοινωνείται άρρητα διαμέσου της βιωμένης εμπειρίας της σχολικής πραγματικότητας. Εδώ αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η άρρηκτη σύνδεση της γνώσης του μαζικού σχολείου (διδασκτικός λόγος) με την έννοια της πειθαρχίας (ρυθμιστικός λόγος) και η υπαγωγή της πρώτης μορφής λόγου στη δεύτερη. *«Οι σχολικές γνώσεις αποτελούν προϊόντα γνώσης-πειθαρχίας πολύ καλά αρθρωμένα και προσαρμοσμένα στο σχολικό πλαίσιο μετάδοσης και εξέτασης της γνώσης, το οποίο από μόνο του είναι εμποτισμένο με έννοιες τάξης και εξουσίας»* (Σολομών, 1994, σ.116). Επομένως, μέσω της τυπικής εκπαίδευσης διαπερνώνται αρχές εξουσίας και πειθαρχίας, η οποία έχει άμεση επίδραση στη διαμόρφωση του ατόμου και στην κοινωνική τοποθέτηση και συγκρότηση της υποκειμενικότητάς του.

2.2.2 Τύποι Αναλυτικών Προγραμμάτων ως προς την ισχύ των συνόρων της ταξινόμησης και της περιχάραξης

Βασική έννοια στη θεωρία του Bernstein αποτελεί το σύνορο, όπου τα σύνορα είναι κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες στο χώρο και στο χρόνο τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές γνώσης, τα στάδια των διαδικασιών. Ένα σύνορο μπορεί να είναι ένας τοίχος, μια ρητή ή

άρρητη απαγόρευση, ένα τελετουργικό, μια χρονική στιγμή, μια κοινωνική προκατάληψη (Σολομών, 2015).

Η Θεωρία των Κωδίκων διέπεται από τις αφηρημένες εννοιολογήσεις της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του συνόρου μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων, των γνωστικών περιεχομένων και των διαδικασιών. Όπου ταξινόμηση αναφέρεται όχι στο περιεχόμενο αυτού που διδάσκεται, αλλά στις σχέσεις μεταξύ περιεχομένων της γνώσης. Ισχυρή ταξινόμηση σημαίνει ισχυρά σύνορα μεταξύ των περιεχομένων, ενώ ασθενής ταξινόμηση σημαίνει θολά σύνορα. Η ισχυρή ταξινόμηση προκειμένου να πετύχει τη διακριτή διαίρεση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής γνώσης κρατάει καλά κλειστά τα σύνορα μεταξύ τους, δημιουργώντας έτσι ξεκάθαρες ταυτότητες³ και κατηγορίες εντός των υποκειμένων της παιδαγωγικής σχέσης. Αντιθέτως, στα Αναλυτικά Προγράμματα ασθενών ταξινομήσεων τα γνωστικά αντικείμενα υπάγονται το ένα στο άλλο κάνοντας εκπαιδευτικούς συσχετισμούς και δημιουργώντας ασαφή όρια και σύνορα μεταξύ των διαφόρων περιεχομένων (Bernstein, 2003, 2015).

Όσον αφορά την έννοια της περιχάραξης σχετίζεται κυρίως με το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η προς μετάδοση γνώση και πραγματώνεται η παιδαγωγική σχέση. Η ισχύς του συνόρου της περιχάραξης αναφέρεται στο φάσμα των διαθέσιμων επιλογών των παιδαγωγικών υποκειμένων όσον αφορά στον έλεγχο του πλαισίου μετάδοσης της εκπαιδευτικής γνώσης, δηλαδή το τι και πώς μπορεί να διδαχθεί και τι όχι (Bernstein, 2003). Επομένως, *«η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/-τρια πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση»* (Bernstein, 2015, σ.68).

³ Ο Bernstein (1996 στη Singh, 1997) κάνει λόγο για τέσσερα πρότυπα ταυτότητας: τις αναδρομικές, τις προοπτικές, τις εργαλειακές και τις θεραπευτικές. Οι θεραπευτικές είναι ίσως πιο κοντά στο υπό μελέτη αντικείμενο της παρούσας έρευνας καθώς χαρακτηρίζονται από υπόρρητες σχέσεις εξουσίας, προωθούν ήπιες συνεργατικές πρακτικές και στηρίζουν τους εμπλεκόμενους στην αυτόνομη συγκρότηση του εαυτού τους. Ωστόσο, κατέχουν περιθωριακές μόνο θέσεις στο εκπαιδευτικό πεδίο, γεγονός που επικυρώνεται και από την ελλιπή θέσπιση της παιδαγωγικής Freinet και τις δυσκολίες στην ευρεία διάδοσή της.

Με άλλα λόγια, ισχυρές ταξινομήσεις και περιχαράξεις δηλώνουν μια ιεραρχική και τελετουργική σχέση, στην οποία τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ο καθένας/καθεμία για τον εαυτό του πολύ καλά τη θέση του στην παιδαγωγική διαδικασία, δηλαδή τι του επιτρέπεται και τι αναμένεται από αυτόν/ην, γεγονός που πραγματώνεται μέσα από μια πειθαρχία εξωτερικά επιβεβλημένης και άκαμπτης. Ο/η μαθητής/τρια θεωρείται παθητικός δέκτης, αμαθής, *tabula rasa*, με μικρό κύρος και λίγα δικαιώματα, ενώ ο/η δάσκαλος/-α παρουσιάζεται σαν ο κατέχων τη γνώση της οποίας είναι ο μεταδότης, σαν μια μορφή αναμφισβήτητης αυθεντίας εκ θέσεως (Bernstein, 2003, 2015).

Οι ασθενείς περιχαράξεις και ταξινομήσεις, εκτός από αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας και αυθεντίας, ενδέχεται να επιφέρουν και αλλαγές στο περιεχόμενο της γνώσης με τέτοιο τρόπο που η προς μετάδοση γνώση να αφορά τόσο τον/την διδάσκοντα/ουσα όσο και τον/την διδασκόμενο/η ως προσωπική επιλογή στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Η μάθηση γίνεται αποτέλεσμα συλλογικής ή ατομικής διαδικασίας, προσλαμβάνοντας διαφορετική αντίληψη ως προς τη γνώση και τους τρόπους απόκτησής της, σε σύγκριση με αυστηρά πλαίσια, και δίνεται έμφαση στο παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου παράγεται η γνώση. Έτσι, με βάση αυτή την προσέγγιση τα ασθενή σύνορα ταξινόμησης και περιχάραξης αναδιαμορφώνουν τις σχέσεις κυριαρχίας δίνοντας πιο πολλές ελευθερίες στο διδασκόμενο και επιτρέποντας να αξιοποιηθεί η καθημερινή, μη σχολική γνώση. Με αυτόν τον τρόπο η κοινοτική και παιδαγωγική ταυτότητα του Υποκειμένου συναντιούνται και ολοκληρώνεται η κοινωνικοποιητική διαδικασία της εκπαίδευσης (Bernstein, 2003, 2015).

Συνοψίζοντας, οι τιμές που μπορούν να πάρουν η ταξινόμηση και η περιχάραξη καταδεικνύουν την αυθεντία και εξουσία που ελέγχουν τη μετάδοση της γνώσης αλλά και τη μορφή με την οποία μεταδίδεται. Έτσι, *«οι σχέσεις εξουσίας πραγματώνονται και ενσωματώνονται μέσω της εκπαιδευτικής γνώσης και, ταυτόχρονα, μέσω των εκπαιδευτικών κωδίκων εισέρχονται στη συνείδηση και τη διαμορφώνουν»* (Bernstein, 2015, σ.76).

2.2.3 Ρητοί και Άρρητοι Κανόνες

Αφού επιχειρήθηκε μια αποσαφήνιση των εννοιών των παιδαγωγικών κωδίκων και των κανόνων που τους διέπουν, στη συνέχεια γίνεται λόγος για τις παιδαγωγικές πρακτικές ως αποτέλεσμα κοινωνικών δεσμών. Η παιδαγωγική κοινωνική σχέση αποτελείται από μεταδότες και δέκτες, και ανάλογα με το παιδαγωγικό πλαίσιο, οι ρόλοι μπορεί να είναι σταθεροί και απαράβατα προκαθορισμένοι ή να εναλλάσσονται φαινομενικά μεταξύ των παιδαγωγικών υποκειμένων, παραμένοντας ωστόσο μια σχέση εγγενώς ασυμμετρική (Bernstein, 2015).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ανάλογα το εκπαιδευτικό πλαίσιο τροποποιούνται και οι παιδαγωγικοί κανόνες. Για παράδειγμα, οι κανόνες ιεραρχίας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να είναι πολύ ρητοί και σαφείς και να οδηγούν σε μια εμφανή σχέση ρητής υποταγής και επιβολής. Αντίθετα, μπορεί οι ιεραρχικές σχέσεις να είναι άρρητες και ασαφείς και αυτό καθιστά πολλές φορές δύσκολο να διακρίνει κανείς τον/την μεταδότη, ο/η οποίος/α δρα έμμεσα πάνω στον δέκτη αλλά άμεσα πάνω στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι κανόνες διαδοχής και βηματισμού μπορεί να είναι επίσης άρρητοι και, άρα, να είναι γνωστοί μόνο στον/στην μεταδότη-εκπαιδευτικό και όχι στο/στην δέκτη-μαθητή/τρια. Σε αντίθεση με τους ρητούς κανόνες διαδοχής, οι άρρητοι αντικαθιστούν την κυριαρχία και την επιβολή της σχέσης μεταξύ μεταδότη και δέκτη με μια σχέση διευκόλυνσης και υποδοχής, υπονοώντας μια άρρητη ιεραρχία (Bernstein, 1975).

2.2.4 Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές

Η παραπάνω διάκριση ρητών και άρρητων κανόνων ήταν αναγκαία προκειμένου να μπορέσουμε να περάσουμε σε ένα πολύ κομβικό σημείο της θεωρίας του Bernstein, το οποίο θα αξιοποιήσουμε στη συνέχεια της έρευνας, και είναι αυτό της διάκρισης ανάμεσα στην Ορατή και την Αόρατη Παιδαγωγική.

Η Ορατή Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από ισχυρά σύνορα και ρητούς κανόνες δίνοντας έμφαση στην επιτέλεση της ικανότητας του δέκτη και στην

ικανοποίηση των θεσμοθετημένων κριτηρίων μέσω των εξωτερικών παιδαγωγικών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein, τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν έχουν το πλαίσιο που χρειάζεται για να προσλάβουν επιτυχώς τον παιδαγωγικό κώδικα, καθώς αυτός υιοθετεί τον λόγο της κυρίαρχης μεσαίας τάξης και, άρα, απευθύνεται σε αυτήν αποκλείοντας τα κατώτερα στρώματα. Έτσι, η ταξικότητα φαίνεται να επηρεάζει και τους κανόνες διαδοχής και βηματισμού μέσω της ικανότητας –ή μη– της πρόσληψης και κατανόησης της γνώσης, αυξάνοντας την απόσταση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Επομένως, μια Ορατή Παιδαγωγική ρητών κανόνων και σχέσεων εξουσίας, με αυστηρή οργάνωση του χώρου και του χρόνου, που περιορίζεται σε απεύθυνση από την αυθεντία και παθητική πρόσληψη της γνώσης από τους δέκτες, παράγει και αναπαράγει την κοινωνική ταξική ανισότητα (Bernstein, 1975, 2015).

Όσον αφορά στις Αόρατες Παιδαγωγικές (Bernstein, 2015) αυτές θα εξεταστούν σε σχέση με τον χώρο, τον χρόνο και την έννοια του ελέγχου. Σε αντίθεση με τις Ορατές οι οποίες δρουν εντός ενός πολύ περιορισμένου χώρου (έδρα- θρανίο), οι Αόρατες προσφέρουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και χώρο τον οποίο επιτρέπεται να χρησιμοποιήσει ο/η κάθε μαθητής/τρια. Σε μια Αόρατη Παιδαγωγική γίνεται σεβαστός ο χώρος και ο χρόνος της ατομικότητας του κάθε παιδιού με αποτέλεσμα να δίνεται χώρος για προσωπική ανάπτυξη και όχι σε συνθήκες ανταγωνιστικότητας σε σχέση με τα άλλα μέλη. Στόχος δεν είναι ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών σε επιτυχημένους/ες και μη, αλλά η προσωπική βελτίωση του/της καθενός/καθεμιάς μέσω του σεβασμού στις προσωπικές ανάγκες (Hoadley&Muller, 2009). Σχετικά με τους ιεραρχικούς κανόνες και τον έλεγχο στο πλαίσιο μιας Αόρατης Παιδαγωγικής, η εξασθένηση των άκαμπτων σχέσεων εξουσίας και η ελευθερία της έκφρασης διαμορφώνει ένα διαφορετικό πλαίσιο ελέγχου. Ο/η μαθητής/τρια καταθέτει κομμάτι του εαυτού του/της επηρεάζοντας το παιδαγωγικό πλαίσιο και τη δομή των κοινωνικών σχέσεων και έτσι αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια

ελέγχει και ελέγχεται από τις κοινωνικές παιδαγωγικές σχέσεις⁴ (Bernstein, 1975).

2.2.5 Αναπλαισίωση παιδαγωγικών θεωριών

Μια ακόμα κομβική έννοια που χρησιμοποιεί ο Bernstein είναι αυτή της αναπλαισίωσης, η οποία θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην παρούσα έρευνα και αφορά το ζήτημα της μεταφοράς μιας γνώσης σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό στο οποίο παράχθηκε και για το οποίο δημιουργήθηκε. Κάθε γνώση δημιουργείται και διαμορφώνεται από/για τις ανάγκες συγκεκριμένων χωροχρονικών και πολιτικών συγκυριών εντός των οποίων έχει νόημα.

Ο Bernstein διακρίνει ανάμεσα σε πρωτογενή και δευτερογενή αναπλαισίωση, όπου ως πρωτογενή ορίζει την παραγωγή εκπαιδευτικού λόγου ο οποίος, βασισμένος πάνω σε μία θεωρία, δημιουργεί νέες ιδέες τροποποιώντας, αλλάζοντας και ορίζοντας νέους λόγους, και άρα διαμορφώνοντας ένα νέο διανοητικό πεδίο. Ως δευτερογενές πλαίσιο αναπλαισίωσης ορίζεται η επιλεκτική αναπαραγωγή εκπαιδευτικού λόγου από εξειδικευμένα ιδρύματα και φορείς καθώς και η ανατοποθέτησή του σε ένα νέο πεδίο αναπλαισίωσης διαφορετικό από το αρχικό (Bernstein, 2015).

Ιδιαίτερα σύνθετη είναι η ανάγνωση και πρόσληψη μιας παιδαγωγικής θεωρίας από έναν ολόκληρο θεσμό ή μηχανισμό (Σολομών, 1994). Για παράδειγμα, οι θεωρίες αγωγής αποτελούν ήδη αναπλαισιωμένα κείμενα τα οποία υπόκεινται σε περαιτέρω αναπλαισίωση ανάλογα την ερμηνεία, την εφαρμογή και τους στόχους αυτών που τα εφαρμόζουν. Γίνεται, δηλαδή, μια επιπλέον μεταφορά της αναπλαισιωμένης θεωρίας στο πεδίο της παιδαγωγικής διαδικασίας εντός ειδικών παιδαγωγικών φορέων (Bernstein, 2015).

⁴ Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο η έλλειψη εμπειρικής θεμελίωσης της θεωρίας του λόγω της ανεπάρκειας καθιερωμένων εναλλακτικών παιδαγωγικών κωδίκων. Κι ο ίδιος ο Bernstein σε διάφορα σημεία του έργου του (2003, 2015) επισημαίνει το θεωρητικό χαρακτήρα της σκέψης του και την έλλειψη πραγματολογικού υλικού στο επίπεδο των συγχωνευμένων παιδαγωγικών κωδίκων, αφήνοντας ένα ανοιχτό πεδίο για επόμενους κοινωνιολόγους που θα επιχειρήσουν να ασχοληθούν εμπειρικά με το ζήτημα αυτό.

Όσον αφορά τα πεδία στα οποία η αναπλαισίωση μιας παιδαγωγικής θεωρίας μπορεί να λάβει μέρος, ο Bernstein (1990) τα διακρίνει σε επίσημο (official recontextualizing field-ORF) και ανεπίσημο ή παιδαγωγικό πεδίο (pedagogical recontextualizing field- PRF). Το επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης αποτελείται από τους κρατικούς φορείς και τους οργανισμούς διαμόρφωσης και προώθησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, και από τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας που ασκούν έλεγχο όσον αφορά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης είναι ένα ανομοιογενές πεδίο και οι φορείς του παρεμβαίνουν τόσο κατά το στάδιο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε αυτό της υλοποίησής της στο μικροεπίπεδο των σχολικών μονάδων (Κουστουράκης, 2011).

Ο Bernstein, όπως και ο Foucault, σε αντίθεση με άλλους «ριζοσπάστες» κοινωνικούς επιστήμονες, έχει την ιδιοτυπία να μη βλέπει μόνο τον ανασταλτικό στις κοινωνικές αλλαγές ρόλο των μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου. Αναλύει τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, χωρίς όμως να βλέπει αδύνατες τις κοινωνικές αλλαγές στην ισχύ και αποτελεσματικότητα αυτών των μηχανισμών (Bernstein, 1990).

Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτυπώνει τη διαμόρφωση του κοινωνικού ιστού ως προς τη κατανομή εξουσίας και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου και οποιαδήποτε αλλαγή σε ό, τι αφορά την οργάνωση, τη μετάδοση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής γνώσης αποτελεί πεδίο μείζονος κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος. Ωστόσο, ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι η σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με κοινωνιολογικές προσεγγίσεις εναλλακτικών παιδαγωγικών, ειδικότερα για την παιδαγωγική Freinet, είναι ελλιπής. Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις, αναλύσεις και καταγραφές της παιδαγωγικής του Freinet (Hannebique, 2000; Ortali, 2000; Kuznetsova&Régnier, 2014; Lahanier-Reuter, 2005; Riondet&Go, 2013; Sliwka, 2006; Thibert, 2013) οι οποίες εξετάζουν τις αρχές και τεχνικές του Freinet μέσω ενός παιδαγωγικού πρίσματος και επικεντρώνονται σε έννοιες όπως οι συνθήκες μάθησης, η σχολική επιτυχία, Γλώσσα, Μαθηματικά, κίνητρο μάθησης κλπ. Δεδομένου, όμως, του ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός επηρεάζεται και επηρεάζει άμεσα το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, θεωρείται αναγκαίο μια παιδαγωγική εναλλακτική πρόταση να μην εξεταστεί μόνο από παιδαγωγικής πλευράς αλλά να αναλυθεί με βάση κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Fleurí (1994) αξιοποιεί τη θεωρία του Foucault για την εξουσία και τον έλεγχο, αξιοποιώντας ειδικότερα τις έννοιες γνώση/εξουσία, προκειμένου να αναλύσει τις παιδαγωγικές προτάσεις του Freinet. Στην ανάλυσή του συγκρίνει την έννοια της πειθαρχικής εξουσίας του Foucault με τη νέα πειθαρχία που οραματίστηκε ο Freinet και παρατηρεί ότι αυτές συγκλίνουν σε ό, τι αφορά την έννοια του παραγωγικού υποκειμένου αλλά διαφοροποιούνται στις συνθήκες αυτής της παραγωγής. Για τον ίδιο, η παραγωγή μέσω της σχολικής εργασίας έτσι όπως την οραματίστηκε ο Freinet χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και όχι από επιβεβλημένο καταναγκασμό. Αυτή του η θεώρηση φαίνεται να ενισχύεται από τις επικρίσεις του Freinet για το παραδοσιακό σχολείο «auditorium-scriptorium» και η θέση αυτή συναντάει, για τον Fleurí, τις απόψεις του Foucault για τη λειτουργία του

χώρου και του χρόνου των παραδοσιακών πειθαρχικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η εμπειρική έρευνα των Apple & Beane (1995) παραθέτει στοιχεία από 4 δημόσια δημοκρατικά σχολεία της Αμερικής τη δεκαετία του '90. Τα επιλεγμένα σχολεία αντλούν από το ευρύτερο πεδίο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Η έρευνα, αξιοποιώντας ως θεωρητικό εργαλείο τη θεωρία του Dewey για τον ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, πραγματεύεται την έννοια της δημοκρατίας και το πώς η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει προπύργιο της ευρύτερης στροφής της κοινωνίας προς ενεργές δημοκρατικές συμμετοχικές δομές. Τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών θα αποτελέσουν το έναυσμα της μεταφοράς τους σε άλλα πλαίσια εκτός των στενών περιορισμών του εκπαιδευτικού θεσμού, και η θέση αυτή ταυτίζεται με το όραμα του Freinet για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τον ρόλο της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση. Κάθε παιδαγωγική δραστηριότητα, δεδομένου του ότι πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο, προϋποθέτει ότι οι στόχοι της είναι τόσο παιδαγωγικοί όσο και κοινωνικοί. Με βάση αυτή τη θεώρηση, μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση στοχεύει και σε αλλαγή των κοινωνικών αξιών και δομών που θα προέλθει από την αλλαγή του παιδαγωγικού παραδείγματος αλλά, επίσης, εξαρτάται και άμεσα από τις κοινωνικές και παιδαγωγικές δομές που την περιβάλλουν (Assogba, 1982).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η βιβλιογραφική έρευνα της Pihlgren (2014) η οποία συγκρίνει τις δυο εναλλακτικές παιδαγωγικές προτάσεις του Freinet και του Adler, ερμηνεύοντάς υπό το πρίσμα της θεωρίας του Dewey. Βασικό σημείο σύγκλισης είναι το όραμα της δημοκρατίας η οποία μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού θα περάσει στην κοινωνία και θα εδραιωθεί σε ευρύτερο πλαίσιο. Επικεντρώνεται στις έννοιες άτομο και συλλογικότητα, οι οποίες είναι κομβικής σημασίας στον Freinet αλλά και στον Dewey. Επίσης, μελετάει τις έννοιες εργασία και παιδαγωγικοί ρόλοι και το πώς αυτοί οι ρόλοι επηρεάζουν την πειθαρχία και την δομή της παιδαγωγικής σχέσης.

Το άρθρο της M. Ruchat (2000) αναφορικά με το ζήτημα της εξουσίας στον εκπαιδευτικό θεσμό, ορμώμενο από αναφορές εναλλακτικών

παιδαγωγικών παραδειγμάτων, όπως των Makarenko, Freinet, Ferrière κ.ά. θέτει υπό ερώτημα πολλές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως τη δομή των παιδαγωγικών σχέσεων και τη διαμόρφωση των Υποκειμένων, τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται σε αυτά τα εναλλακτικά παραδείγματα, την πειθαρχία και την μη πειθαρχία με την έννοια της κριτικής αμφισβήτησης, τις κυρώσεις, την αυτοδιαχείριση κ.ά. Στα ερωτήματα αυτά ωστόσο δεν επιχειρεί να απαντήσει αλλά τα παραθέτει ως τροφή για σκέψη και προβληματισμό. Προς την ίδια κοινωνιολογική κατεύθυνση ανάλυσης κινείται και η μελέτη του Soetard (2004) ο οποίος επιχειρεί μια ντυρκεμική προσέγγιση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού θεσμού μέσω της παιδαγωγικής Freinet. Οι δουλειές των Pihlgren, του Soetard και της Ruchat αποτελούν βιβλιογραφικές, και όχι εμπειρικές, μελέτες πάνω σε πεδία της εναλλακτικής παιδαγωγικής, προτάσσοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τον Gasparini (2001), ο οποίος μελετά το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας μελετώντας τάξεις παραδοσιακές και τάξεις της παιδαγωγικής Freinet και Montessori επιχειρώντας μια ανάλυση από παιδαγωγική σκοπιά επηρεασμένη από τις εναλλακτικές θεωρίες των Freinet, Montessori, Piaget, Korczak, Oury και Meirieu.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη περίπτωσης της Zsámboki (2016) για τη μετατροπή ενός παιδικού σταθμού της Ουγγαρίας από παραδοσιακό σε Freinet, μεταξύ 1985-1996, με τη συνδρομή των δασκάλων του κινήματος Freinet στην πόλη Sopron της Ουγγαρίας.

Επίσης, χρήσιμη για την παρούσα εργασία φάνηκε η μελέτη της ποιοτικής έρευνας των Devos, Van Gorp & Vandenbroeck (2016) σε Φλαμανδούς δασκάλους/ες που εφαρμόζουν την παιδαγωγική Freinet μετά το '80. Ο στόχος τους ήταν να εντοπίσουν τι αλλαγές έχουν υποστεί και γιατί οι αρχικές ιδέες του Freinet συγκρίνοντάς τις με τις σύγχρονες εφαρμογές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πορεία που ακολουθούν παρουσιάζει αρκετά σημεία σύγκλισης με την παρούσα έρευνα σε επίπεδο δομής. Παρ' όλο που δε χρησιμοποιούν τα θεωρητικά εργαλεία του Bernstein ούτε κάποιο άλλο συμπαγές κοινωνιολογικό θεωρητικό υπόβαθρο, ωστόσο φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους την έννοια και την ανάγκη αναπλαισίωσης κατά τη μεταφορά μιας θεωρίας σε άλλο πλαίσιο. Στόχος της έρευνας είναι να

αναδείξει διαφορές, τροποποιήσεις και πιθανές παρερμηνείες που έχει υποστεί η παιδαγωγική Freinet από την αρχική της μορφή, καταλήγοντας, εν τέλει, να δημιουργήσει μια φλαμανδική εκδοχή της.

Σε ό, τι αφορά την ελληνική βιβλιογραφία οι μόνες ερευνητικές πηγές που υπάρχουν αφορούν δύο διπλωματικές εργασίες. Η μελέτη της Αλεξάνδρου (2016) αφορά ιστορική αναδρομή των μεθόδων και των εφαρμογών της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα από τον Μεσοπόλεμο μέχρι τα σύγχρονα χρόνια, ενώ η έρευνα του Φωτεινού (2012) αφορά τη διάδοσή της στην σύγχρονη Ελλάδα. Αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης της παιδαγωγικής δεν υπάρχουν μελέτες, γεγονός που δυσκόλεψε τη διαδικασία συλλογής ερευνητικών πληροφοριών κατά την έρευνα.

Η παραπάνω επισκόπηση ανέδειξε ένα κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σε ό, τι αφορά κοινωνιολογικές αναλύσεις της παιδαγωγικής Freinet. Εκτός από τη συμβολή της στην παιδαγωγική, οι αποχρώσεις της εξουσίας και του ελέγχου και η συμβολή τους στη συγκρότηση των παιδαγωγικών Υποκειμένων, η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και ο κοινωνικο-πολιτικός της χαρακτήρας αναδεικνύουν την ανάγκη η θεωρία του Freinet να μελετηθεί από μια κοινωνιολογική σκοπιά. Γι' αυτό το λόγο, η συμβολή της παρούσας έρευνας κρίνεται σημαντική, αφού θα επιχειρήσει να φωτίσει τις παραπάνω έννοιες αξιοποιώντας τα θεωρητικά εργαλεία του Bernstein και Foucault.

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

4.1 Η ποιοτική μέθοδος

Ο κοινωνικός κόσμος βρίσκεται συνεχώς σε διαδικασία δόμησης και ερμηνείας. Ο/η ερευνητής/τρια για να κατανοήσει τον κόσμο αυτόν, αλλά και τη δράση των ανθρώπων εντός του, πρέπει να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν και δίνουν νόημα στα πράγματα εντός των συγκεκριμένων καταστάσεων. Οι άνθρωποι δεν θεωρούνται παθητικά δημιουργήματα των κοινωνικών δομών και των αντίστοιχων αξιακών συστημάτων, αλλά υποκείμενα που ερμηνεύουν την πραγματικότητα, της δίνουν νόημα και παρεμβαίνουν σε αυτήν. Η κοινωνική έρευνα έχει, συνεπώς, τον χαρακτήρα μιας «ανακατασκευής» καθώς θα πρέπει να λαμβάνει έναν επικοινωνιακό και διαλογικό χαρακτήρα. Ο/η κοινωνικός/ή ερευνητής/τρια εισέρχεται στο πεδίο, επικοινωνεί, συνδιαλέγεται με τους/τις μετέχοντες/ουσες σε αυτό, επηρεάζει και επηρεάζεται. Δεν συλλέγει, αλλά (συμ-)παράγει το υλικό του/της (Τσιώλης, 2014).

Για τους λόγους αυτούς, και σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί ποιοτική κοινωνική έρευνα, προκειμένου να μπορέσουν να αναδειχθούν όλες οι σύνθετες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας και να ερμηνευτούν ανάλογα με το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο.

4.2 Μεθοδολογικό εργαλείο

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (βλ. Ενδεικτικός Οδηγός Συνέντευξης) με χρήση ψηφιακής συσκευής ηχογράφησης ως το καταλληλότερο εργαλείο και τεχνική συλλογής στοιχείων σύνθετου χαρακτήρα. Σε κάποια σημεία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης χρειάστηκε να παρεκκλίνουμε λίγο από τη σειρά των ερωτήσεων όπως αυτές ήταν καταγεγραμμένες προκειμένου να αξιοποιήσουμε μια πληροφορία που δόθηκε αυθόρμητα από τον/την ερωτώμενο/η πριν τους ζητηθεί και, έπειτα, να επιστρέψουμε στην κανονική ροή της συνέντευξης. Σε μερικά σημεία κρίθηκε ότι χρειάστηκαν να γίνουν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις με στόχο να καταγραφούν καθαρότερα οι απόψεις και οι απαντήσεις των

συνεντευξιαζόμενων. Αυτό ήταν εφικτό να γίνει λόγω του ότι οι ποιοτικές έρευνες υιοθετούν ευέλικτα ερευνητικά σχέδια, τα οποία δύνανται να επαναπροσδιορίζονται σε όλες τις πτυχές τους κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και βάσει ερευνητικών ευρημάτων που προκύπτουν ήδη από τα αρχικά στάδια της έρευνας (Τσιώλης, 2014). Η επιλογή της συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο ως μεθοδολογικού εργαλείου συλλογής δεδομένων προσφέρει τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις με ένα τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Επίσης, ένα ακόμα στοιχείο μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, εντάχθηκα ενεργά στην παιδαγωγική ομάδα του Σκασιαρχείου όπου συμμετείχα συστηματικά στις δράσεις και συναντήσεις που έλαβαν χώρα από τον Οκτώβρη 2016 μέχρι τον Ιούνιο 2017. Οι σημειώσεις μου, οι μαρτυρίες, ο βιωματικός χαρακτήρας αλλά και οι γνωριμίες που έκανα μου άνοιξαν ένα ευρύ πεδίο πρόσβασης, θεωρητικής πλαισίωσης αλλά και πρακτικής εμπειρίας που ήταν καταλυτικής σημασίας για την διαμόρφωση ολοκληρωμένης άποψης αναφορικά με τις δράσεις της ομάδας αλλά και την ίδια τη φύση της παιδαγωγικής Freinet.

4.3 Δείγμα έρευνας

Στις ποιοτικές έρευνες, αντικείμενο μελέτης είναι κάθε φορά μια συγκεκριμένη μικρή κοινωνική ομάδα, περιορισμένη στο χώρο και προσδιορισμένη στο χρόνο, με τις δικές της ιδιαιτερότητες, κοσμικές αντιλήψεις και ήθη (Λυδάκη, 2001). Στην παρούσα έρευνα τα υποκείμενα που επιλέχθηκαν (βλ. Πίνακας 1) είναι ενεργοί/ές εκπαιδευτικοί δημόσιων δημοτικών σχολείων στην Αθήνα, οι οποίοι/ες εφαρμόζουν την παιδαγωγική Freinet στις τάξεις τους. Όλοι και όλες είναι μέλη της παιδαγωγικής ομάδας «Σκασιαρχείο» (βλ. Ενότητα 4.5.1). Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη καθώς στόχος μου ήταν να μελετήσω πώς εντάσσεται και εφαρμόζεται αυτή η παιδαγωγική μέσα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Λόγω του ότι η ομάδα αυτή δραστηριοποιείται κυρίως στην Αθήνα επέλεξα το δείγμα μου να περιοριστεί

σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Αθήνα. Για λόγους ανωνυμίας όλα τα ονόματα των συνεντευξιαζόμενων έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα.

Όλα τα ερευνητικά υποκείμενα ηλικιακά κινούνται ανάμεσα στα 40-55, έχουν 10-30 χρόνια προϋπηρεσία και έχουν όλοι και όλες κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ στις μισές περίπτωση περιπτώσεις έχουν ολοκληρώσει και διδακτορικό. Από τους/τις οκτώ συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ο ένας είναι σχολικός σύμβουλος και πρώην δάσκαλος, οι τέσσερεις δάσκαλοι/ες τάξης Δημοτικού και οι τρεις δασκάλες Γαλλικών στο Δημοτικό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο αριθμός των δασκάλων Γαλλικής γλώσσας που συμμετέχουν στο «Σκασιαρχείο» είναι αρκετά αυξημένος αναλογικά, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το δείγμα. Αυτό ενδεχομένως να εξηγείται είτε λόγω της γαλλικής παιδείας τους που τους προσφέρει πιο εύκολη ενημέρωση και πρόσβαση στα πρωτότυπα κείμενα του Freinet και άρα μια πληθώρα ερεθισμάτων και πληροφοριών, είτε ο Freinet ανταποκρίνεται στην επιρροή τους από τη γαλλική κουλτούρα και σκέψη. Σε κάθε περίπτωση, το δεδομένο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον. Επίσης, η επιλογή του σχολικού συμβούλου δεν ήταν τυχαία καθώς κρίθηκε ενδιαφέρον να καταγραφεί και μια άποψη όχι μόνο παιδαγωγική αλλά και διοικητική.

Όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο «Σκασιαρχείο» είναι όλοι/ες ενεργά μέλη του, είτε ήδη από τη σύστασή του το 2010, είτε μετέπειτα. Κομβικό χρονικό σημείο φαίνεται να είναι μια τριήμερη επιμόρφωση που έλαβε χώρα τον Απρίλιο του 2015 στο Γαλλικό Ινστιτούτο της Αθήνας και η οποία αποσκοπούσε στο άνοιγμα του Σκασιαρχείου στην κοινότητα και προσέλκυσε αρκετούς εκπαιδευτικούς. Αυτή η επιμόρφωση αποτέλεσε το έναυσμα για αρκετές από τις δασκάλες της έρευνας να ενημερωθούν και, εντέλει, να υιοθετήσουν την παιδαγωγική Freinet. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα είναι εκπαιδευτικοί, μέλη του Σκασιαρχείου από τη σύστασή του. Εκείνοι/ες είχαν αναλάβει την επιμόρφωση στο Γαλλικό Ινστιτούτο και οι σχετικές τους γνώσεις προέρχονταν από τις σπουδές τους, από επιμορφώσεις με συνεργάτες του εξωτερικού (Γάλλους) και προσωπική αναζήτηση. Το γεγονός ότι πολλά από τα ερευνητικά υποκείμενα ήρθαν σε επαφή –θεωρητική και πρακτική- με την παιδαγωγική Freinet τόσο πρόσφατα αποτελεί σημαντικό παράγοντα και θα

ληφθεί υπόψη κατά την ανάλυση των δεδομένων. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναδεικνύουν ένα πλούσιο ερευνητικό δείγμα, γεγονός το οποίο θα συμβάλλει στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

4.4 Ο σχεδιασμός της έρευνας

Στο στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας κρίνεται αναγκαίο να προσδιοριστούν αρχικά οι στόχοι της, οι οποίοι θα καθορίσουν το επίκεντρο των ερωτήσεων της συνέντευξης. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι «Πώς προσλαμβάνεται η παιδαγωγική θεωρία του Freinet από εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα». Τα τρία υποερωτήματα τα οποία εμβαθύνουν στην ανάλυση του κεντρικού ερωτήματος είναι:

- 1) Πώς αναπλαισιώνεται η παιδαγωγική Freinet στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- 2) Σε τι διαφοροποιείται η παιδαγωγική Freinet από το ελληνικό παραδοσιακό εκπαιδευτικό παράδειγμα σε επίπεδο οργάνωσης της σχολικής γνώσης, διδασκαλίας και συγκρότησης υποκειμένων;
- 3) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα όρια της κοινωνικής αλλαγής μέσω της παιδαγωγικής Freinet;

Με βάση τα παραπάνω υποερωτήματα δημιουργήθηκαν οι άξονες του οδηγού συνέντευξης. Ο κάθε άξονας περιέχει ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες στόχο έχουν να αποδώσουν την άποψη των συνεντευξιζόμενων πάνω στα ζητούμενα θέματα.

Ειδικότερα, ο ένας άξονας αφορά την αναπλαισίωση της παιδαγωγικής θεωρίας του Freinet και την πρακτική της εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός ο άξονας έχει στόχο να εντοπίσει τι χαρακτηριστικά προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική Freinet, αν και πώς τη συγκρίνουν με την παραδοσιακή διδασκαλία, τις τεχνικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν και τους λόγους αυτής της επιλογής, τις εμπειρίες τους από τις εφαρμογές κ.ά. Ο δεύτερος άξονας αφορά την αναπλαισίωση της παιδαγωγικής θεωρίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές κοινωνικές, θεσμικές και διοικητικές ιδιαιτερότητες. Ένα σημαντικό κομμάτι των ερωτήσεων αναπλαισίωσης καλύπτεται από

ερωτήσεις για την επιμόρφωση του ΙΕΠ σε συνεργασία με το «Σκασιαρχείο» με στόχο την ένταξη της παιδαγωγικής Freinet στο δημόσιο διάλογο για την παιδεία, καθώς και πιθανά εμπόδια, δυσκολίες ή αναπροσαρμογές που θα χρειαστεί να ξεπεραστούν για να ενταχθεί ομαλά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο τρίτος άξονας αφορά την κοινωνικοπολιτική διάσταση της παιδαγωγικής Freinet και πώς οι ίδιοι/ες την αντιλαμβάνονται μέσα από έννοιες όπως κοινωνική συνείδηση, πολιτειότητα, κοινωνική αλλαγή, συλλογικότητες κ.ά. Τέλος, για να μπορέσει η ανάλυση να είναι ολοκληρωμένη κρίθηκε απαραίτητο να προστεθεί ένας ακόμα άξονας ερωτήσεων ο οποίος να συντελεί στη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών. Το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων (βλ. Πίνακας 1) μας δίνει πληροφορίες για την εργασιακή εμπειρία, την εκπαίδευση/εξειδίκευση κλπ, στοιχεία που ολοκληρώνουν και εξηγούν την αντίληψη και νοηματοδότησή τους στα θέματα των κεντρικών αξόνων της συζήτησης.

4.5 Το πλαίσιο της έρευνας

4.5.1 Το «Σκασιαρχείο»

Η παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο-Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα Σχολείο της Κοινότητας» είναι μια ομάδα που αποτελείται από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προτάσεων για τη δημιουργία ενός δημόσιου σχολείου ελεύθερου, ανοιχτού και συνεργατικού σύμφωνα με τις αρχές και τεχνικές του Celestin Freinet, της θεσμικής και κριτικής παιδαγωγικής.

Τα πρώτα βήματα της ομάδας ξεκίνησαν το 2012 με αφορμή ένα πρωτοβουλιακό κάλεσμα της εκπαιδευτικής κοινότητας για συζήτηση πάνω στην προβολή της ταινίας «Το Σκασιαρχείο» του Jean Paul le Chanois που εισάγει τις αρχές και τεχνικές του Celestin Freinet. Το «Σκασιαρχείο» οργανώνει εκδηλώσεις σε σχολεία και πολιτιστικούς χώρους για τη διάδοση της συνεργατικής παιδαγωγικής μέσω προβολών, συζητήσεων, επιμορφώσεων, διαλέξεων κλπ, σε συνεργασία και με την υποστήριξη του Συνεταιριστικού Ινστιτούτου του Μοντέρνου Σχολείου-Παιδαγωγική Freinet της Γαλλίας **ICEM-Pedagogie Freinet** (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org>)

και τη Διεθνή Ομοσπονδία Κινημάτων για το Μοντέρνο Σχολείο-Παιδαγωγική Freinet **FIMEM-Pedagogie Freinet** (<https://www.fimem-freinet.org>).

Τον Μάρτιο του 2017 έγινε η επίσημη σύσταση της ομάδας σε σωματείο με 5μελές Δ.Σ. με σκοπό «*τη μελέτη, της Παιδαγωγικής Freinet, της Θεσμικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής, έτσι όπως έχουν αναπτυχθεί επιστημονικά και πρακτικά, και η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση. Δηλαδή, η μελέτη και εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών, τεχνικών και εργαλείων που προάγουν ένα σχολείο ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό με έμφαση στις δεξιότητες έκφρασης, επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής συνείδησης των μαθητών/μαθητριών*» (Σκασιαρχείο, 2016).

Το «Σκασιαρχείο» δραστηριοποιείται στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (μεταφράσεις, συγγραφή κειμένων, υποτιτλισμοί ταινιών, εκδόσεις) και τη διοργάνωση εκδηλώσεων και επιμορφώσεων σε Αθήνα και άλλες πόλεις της Ελλάδας σε συνεργασία με Γάλλους ειδικούς και πανεπιστημιακούς στην παιδαγωγική Freinet και τη Θεσμική Παιδαγωγική.

Ένα άλλο πεδίο λειτουργίας του Σκασιαρχείου είναι το Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων (www.diktyofreinetgr.wixsite.com) το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2015 με στόχο την ανταλλαγή εμπειρίας και την βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις συναντήσεις. Αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας που συμμετέχουν στις τακτικές μηνιαίες συναντήσεις και, λόγω της μεγάλης προσέλευσης και εκδήλωσης ενδιαφέροντος, έχουν αρχίσει να λειτουργούν και μικρότερες ομάδες του Δικτύου σε πόλεις της επαρχίας όπου είχαν λάβει χώρα επιμορφωτικά σεμινάρια του Σκασιαρχείου.

4.5.2 Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης «Συνεργατικά Σχολεία»

Ενώ το «Σκασιαρχείο» υπάρχει άτυπα και δραστηριοποιείται ενεργά από το 2012, με αφορμή την επίσημη σύστασή του σε σωματείο και με την ενθάρρυνση και τη βοήθεια των Γάλλων ειδικών από το Συνεργατικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου / ICEM πήρε την πρωτοβουλία την άνοιξη του 2017 να προτείνει στον Υπουργείο Παιδείας και στο Ι.Ε.Π. τη διοργάνωση

μιας επιμόρφωσης περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών με στόχο την πιλοτική εφαρμογή σε μικρό αριθμό δημόσιων σχολείων της Παιδαγωγικής Freinet – Θεσμικής Παιδαγωγικής. Η ανταπόκριση ήταν θετική και μπήκε σε εφαρμογή –αυτή τη στιγμή είναι ακόμα εν εξελίξει- το διετές πιλοτικό πρόγραμμα το οποίο προβλέπεται να υλοποιηθεί σε τρεις φάσεις: εισαγωγική επιμόρφωση Μάρτιος-Ιούνιος 2017, Πιλοτική Εφαρμογή Σεπτέμβριος 2017 - Φεβρουάριος 2018, Απολογισμός και Επέκταση Μάρτιος- Ιούνιος 2018.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιδέα και η υλοποίηση του προγράμματος έγινε με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών του Δικτύου σε συνεργασία με ορισμένους ακαδημαϊκούς από τρία πανεπιστήμια της χώρας (Αθηνών-Πελοποννήσου-Βόλου), με τρεις Γάλλους παιδαγωγούς του ICEM και με τη συνεργασία άλλων πολιτιστικών φορέων όπως το Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, το Νεανικό Πλάνο-Η Κάμερα Ζιζάνιο και το European School Radio (Πιλοτικό Πρόγραμμα, 2017). Το σημαντικό είναι ότι για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά χρονικά από την μεταπολίτευση και μετά εκδηλώνεται μιας τέτοιας εμβέλειας και ποιότητας δυναμική με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών της βάσης, δηλαδή από κάτω προς τα πάνω και όχι το αντίθετο.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι οι κινήσεις αυτές του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (εφεξής ΙΕΠ) και του Σκασιαρχείου είναι πολύ πρόσφατες και ακόμα σε εξέλιξη, επομένως δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι για πρώτη φορά στην Ελλάδα μπαίνει στο δημόσιο διάλογο για την παιδεία ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό παράδειγμα το οποίο πρόκειται να θεσπιστεί επίσημα από την πολιτεία. Η μαρτυρία μιας εκπαιδευτικού ότι *«[...]και από αυτά τα 120 άτομα(της επιμόρφωσης) καμιά εικοσαριά, όχι παραπάνω, θα μπορούν να γίνουν πολλαπλασιαστές [...] Παραπάνω δε θα ήταν αισιόδοξο, θα ήταν ουτοπικό» (Κυριακή)* αποτυπώνει πως το πέρασμα από ένα παραδοσιακό παιδαγωγικό παράδειγμα σε ένα άλλο είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία.

4.6 Η διαδικασία της έρευνας

Πριν ξεκινήσει η ατομική προσέγγιση των ερευνητικών Υποκειμένων που αφορούσε τις συνεντεύξεις, μέσω της ενεργούς συστηματικής

συμμετοχής μου στις δράσεις του Σκασιαρχείου είχαν ήδη αναπτυχθεί φιλικές σχέσεις ανάμεσα σ' εμένα και στα περισσότερα μέλη. Την περίοδο από τον Οκτώβρη 2016 μέχρι και τον Ιούνιο 2017 συμμετείχα στο «Σκασιαρχείο» και στο Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείο, γεγονός που μου επέτρεψε όχι μόνο να εμβαθύνω και να κατανοήσω καλύτερα την παιδαγωγική Freinet, αλλά συντέλεσε και στο να αποκτήσω οικειότητα με τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, οι οποίοι/ες αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνάς μου. Ήδη με την είσοδό μου στην ομάδα του Σκασιαρχείου είχα ενημερώσει όλους και όλες πως βρίσκομαι εκεί στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, επομένως η προσωπική προσέγγιση στα ερευνητικά υποκείμενα για τις συνεντεύξεις έγινε πολύ ομαλά.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε εξωτερικό χώρο (καφετέρια) έπειτα από κοινή συμφωνία, ενώ ορισμένες στο σπίτι των συνεντευξιζόμενων. Το γεγονός ότι ήδη γνωριζόμασταν με τα ερευνητικά υποκείμενα και είχαμε κοινές καταβολές αναφορικά με την παιδαγωγική Freinet και εμπειρίες μέσω του Σκασιαρχείου, βοήθησε ιδιαίτερα στην καλλιέργεια αμεσότητας, άνεσης και φιλικού κλίματος. Οι συνεντεύξεις όλες ανεξαιρέτως είχαν χαρακτηριστικά χαλαρής συζήτησης μεταξύ συναδέλφων, γεγονός που επέτρεψε την ελεύθερη έκφραση και την καταγραφή πλούσιου υλικού.

4.7 Περιορισμοί-Δυσκολίες έρευνας

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας ήταν ο αριθμός των ερευνητικών υποκειμένων. Δεδομένου του ότι πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα και ανάλυση δεδομένων με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, ο αριθμός των συνεντευξιζόμενων δεν θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος. Η σε βάθος ανάλυση του πραγματολογικού υλικού είναι μια σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία που, ειδικά στα πλαίσια και τους χρονικούς περιορισμούς μιας διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας, δεν επιτρέπει μεγαλύτερη έκταση ερευνητικού δείγματος. Ο στόχος δεν ήταν η κάλυψη όσο μεγαλύτερου πεδίου εύρους αλλά η εις βάθος ανάλυση και κατανόηση του πλαισίου.

Επιπλέον, λόγω της συμμετοχής μου στην παιδαγωγική ομάδα του Σκασιαρχείου όλο τον χρόνο και της γνωριμίας μου με όλα τα ερευνητικά υποκείμενα, ήταν δύσκολο ορισμένες φορές να διατηρήσω την απαραίτητη απόσταση που απαιτεί μια αντικειμενική ερευνητική ματιά. Σε αυτό σίγουρα μεγάλο ρόλο έπαιξε η απειρία μου ως ερευνήτρια. Ωστόσο, παρά τη δυσκολία αποστασιοποίησης εκ μέρους μου, θεωρώ πως η έρευνα δεν θα είχε αποδώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα αν δεν είχα εμπλακεί ενεργά στην ομάδα.

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός που προέκυψε κατά την προσπάθεια προσέγγισης των ερευνητικών υποκειμένων ήταν η πολύ πρόσφατη σύσταση της παιδαγωγικής ομάδας. Το «Σκασιαρχείο» είναι ενεργό μόλις εδώ και τρία χρόνια (από το 2014) ενώ νομικά συστάθηκε τον Μάιο του 2017, πράγμα που σημαίνει ότι οι «πειραματικοί ψηλαφισμοί» της πρακτικής εφαρμογής της παιδαγωγικής θεωρίας του Freinet από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που ασπάζονται αυτή την παιδαγωγική κατεύθυνση βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο δοκιμών χωρίς να έχουν ακόμα αποκρυσταλλώσει θεωρία και πρακτική. Βρίσκονται, δηλαδή, σε μια εν εξελίξει διαδικασία η οποία χρειάζεται χρόνο για να ωριμάσει και να κατασταλάξει μέσα στον καθένα. Αυτό αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στο να νιώσουν άνετα μερικοί/ές να μου δώσουν συνέντευξη λόγω του ότι δεν πίστευαν ότι είναι ακόμα σε θέση να μιλήσουν με σιγουριά για αυτό που κάνουν. Ωστόσο, ο στόχος της έρευνας είναι αυτός ακριβώς, να αποτυπώσει, δηλαδή, την υπάρχουσα κατάσταση, όποια κι αν είναι αυτή, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα την χρονική αυτή περίοδο χωρίς να αναζητάμε την ουτοπία αλλά την πραγματικότητα. Έτσι, το ότι η έρευνα αυτή πετυχαίνει το εγχείρημα αυτό κατά τη «γέννησή» του στην Ελλάδα έχει πολλά θετικά στοιχεία να δώσει και σε ερευνητικό επίπεδο αλλά και σαν ανατροφοδότηση για το ίδιο το κίνημα του ελληνικού δικτύου Freinet.

Κεφάλαιο 5. Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί η ποιοτική ανάλυση του υλικού που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις με τα ερευνητικά υποκείμενα αξιοποιώντας τις θεωρητικές έννοιες των Foucault και Bernstein, όπως αυτές αναλύθηκαν στο κεφάλαιο του Θεωρητικού Πλαισίου. Η ανάλυση θα γίνει με βάση 4 κατηγορίες ανάλυσης οι οποίες προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και κατηγοριοποιήθηκαν. Ειδικότερα, οι κατηγορίες αυτές αφορούν την αναπλαισίωση της παιδαγωγικής θεωρίας του Freinet στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, τις τεχνικές που επιλέγονται από τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίες διαφοροποιούν ή όχι την διδασκαλία τους από την παραδοσιακή, τις ποιότητες των παιδαγωγικών σχέσεων που αναπτύσσονται και, τέλος, τις κοινωνικές και πολιτικές παραμέτρους της εν λόγω παιδαγωγικής. Κάθε κατηγορία ανάλυσης χωρίζεται σε υποκατηγορίες, ανάλογα με τα επιμέρους θέματα που αναδείχθηκαν από τους/τις ερωτώμενους/ες.

5.1 Αναπλαισίωση της παιδαγωγικής θεωρίας Freinet στα ελληνικά δεδομένα

5.1.1 Πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και πολιτική συγκυρία

Κάποια στοιχεία της παιδαγωγικής Freinet υπήρχαν αποσπασματικά στην Ελλάδα ήδη από τον Μεσοπόλεμο, όπως αναφέρθηκε σε άλλο κεφάλαιο (βλ. Ενότητα Σύντομη ιστορική αναδρομή της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα, κεφ.1), και οι εφαρμογές της μεταβάλλονταν ανάλογα με τις συγκυρίες (κοινωνικές, ιστορικές, οικονομικές, πολιτικές). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το κίνημα Freinet στην Ελλάδα γιατί πετυχαίνει στο ξεκίνημά τους τις πρώτες προσπάθειες ευρύτερης εισαγωγής της παιδαγωγικής στον δημόσιο διάλογο, σε συνεργασία για πρώτη φορά με το ΙΕΠ.

Σύμφωνα με τον Bernstein (2015, σ.63) «ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια αντανακλά τόσο την κατανομή

εξουσίας όσο και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου». Για τον λόγο αυτό, οποιαδήποτε μεταβολή και διαφοροποίηση του παιδαγωγικού πλαισίου αποτελεί περιοχή κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος. Με βάση αυτή τη σκέψη, οι λόγοι που οδήγησαν στην πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική Freinet από το ΙΕΠ είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και πολιτικών ζυμώσεων. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα από το 2009 επεκτείνεται και αποκτά εμφανή χαρακτηριστικά κοινωνικής κρίσης, η οποία επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής, όπως αναδύεται στον λόγο των ερευνητικών υποκειμένων: *«Η σημερινή κοινωνία αναζητά πράγματα, το βλέπω και στον παιδαγωγικό χώρο. Η εκπαίδευση περνάει κρίση, αλλά σε κάθε περίοδο κρίσης υπάρχει μία αμφισβήτηση των παραδεδομένων και προσπάθεια να βρούμε καινούργιους δρόμους και αυτό είναι πάρα πολύ γόνιμο»* (Δήμητρα). Φαίνεται πως η ανάγκη για αλλαγή εκπαιδευτικού παραδείγματος είναι μάλλον *«σύμπτωμα μιας γενικότερης ηθικής, πολιτικής και κοινωνικής κρίσης παρά η τελική κατάσταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ αποτυπώνει, μια κρίση στις δομές εξουσίας και ελέγχου της κοινωνίας»* (Bernstein, 2015, σ. 100).

Εκτός από την κοινωνικο-οικονομική κρίση και τις προεκτάσεις της, σημαντικό ρόλο φαίνεται να έπαιξε στη διαμόρφωση και υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος η πολιτική συγκυρία και η άνοδος στην κυβέρνηση του Σύριζα το 2015. Η κοινή πεποίθηση πως *«αν δεν το κάνουμε τώρα που είναι μία κυβέρνηση της αριστεράς, τότε πότε; Είναι καλή συγκυρία για βοήθεια για να μας ενισχύσουν και να προλάβουμε να το κάνουμε όσο είναι καιρός...»* (Χρήστος) δείχνει με τον καλύτερο τρόπο πως η χρονική στιγμή που επιλέχθηκε να γίνει η πρόταση στο ΙΕΠ για την υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής κάθε άλλο παρά τυχαία είναι, αφού στόχευσή της φαίνεται να είναι η ολοκλήρωση της επιμόρφωσης και η νομιμοποίησή της πριν τις επόμενες κυβερνητικές αλλαγές.

Η πολιτική συγκυρία φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο για την αποδοχή των δράσεων του Σκασιαρχείου με τέτοιο τρόπο που το πολιτικό πρόσημο των αρχών που πρεσβεύει το «Σκασιαρχείο» υποδηλώνει πως εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο της αριστεράς και μια ενδεχόμενη αλλαγή του πολιτικού σκηνικού της χώρας θα έχει άμεσες επιπτώσεις στη θεσμοποίηση και στην αποδοχή των δράσεων. *«[...]Τα πράγματα δεν θα κριθούν τώρα, θα*

κριθούν στην επόμενη κυβερνητική μεταβολή [...] το κυνήγι μαγισσών θα ξεκινήσει μετά» (Στάθης). Ο φόβος της κυβερνητικής αλλαγής εκτός του ότι αποδεικνύει ότι η υπάρχουσα κυβέρνηση φαίνεται να είναι θετικά διακείμενη στις αρχές και αξίες που πρόκειται να εντάξει το ελληνικό κίνημα Freinet μέσα στο σχολείο, δημιουργεί αμφιβολίες για την τύχη της εφαρμογής του προγράμματος υπό τις πρακτικές κάποιας άλλης κυβέρνησης.

Τόσο ο Bernstein όσο και ο Foucault, όταν μιλούν για κυρίαρχες κοινωνικές αρχές κάνουν λόγο όχι για ένα σταθερό σύστημα εξουσίας, αλλά για ένα ευρύ μεταβαλλόμενο πεδίο κοινωνικών και πολιτικών συγκρούσεων. Εντός αυτής της σκέψης, ο εκπαιδευτικός θεσμός, άρα και η προς μετάδοση επίσημη γνώση, δεν μπορούν παρά να είναι αποτελέσματα αυτών των συγκρούσεων καθιστώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εκπαίδευση ένα πολιτικό μέσον που μεταβάλλεται ανάλογα τις κυρίαρχες αρχές και τάξεις αλλά και τις κοινωνικές αντιδράσεις-συγκρούσεις προς αυτές (Σολομών, 1994).

Με βάση τις παραδοχές των ερευνητικών υποκειμένων, το «Σκασιαρχείο» φαίνεται να αξιοποιεί το ΙΕΠ κατά την παρούσα πολιτική συγκυρία, τακτική που έχει νόημα να μελετηθεί αξιοποιώντας την θεωρία του Bernstein (1990) για τον παιδαγωγικό λόγο. Ο ίδιος συνδέει το μακρο με το μικρο επίπεδο και συμβάλλει στην ερμηνεία των διαδικασιών εμφάνισης και διαμόρφωσης των διαφόρων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες συχνά προκύπτουν από πρωτοβουλίες κυρίαρχων κοινωνικά και πολιτικά ομάδων, ενεργοποιώντας το κράτος για την υιοθέτηση και αποδοχή τους. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση, η παιδαγωγική ομάδα του Σκασιαρχείου μαζί με τη συνέργεια του ΙΕΠ υπό την διακυβέρνηση Σύριζα, στοχεύουν σε μια πρωτοπόρα για τα ελληνικά δεδομένα παιδαγωγική μεταρρύθμιση. Ωστόσο, εκτός από την πολιτική συγκυρία που ήταν καθοριστική, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συνθήκες και ιδιαιτερότητες της επιμόρφωσης αυτής, δηλαδή *«το γεγονός ότι δεν είναι πρωτοβουλία του Υπουργείου, ούτε προήλθε από το Υπουργείο, αλλά είναι μία κίνηση που προήλθε καθαρά από τα κάτω, εκπαιδευτικών που πήραν την πρωτοβουλία» (Χρήστος) και «έχει κινηματικά χαρακτηριστικά» (Στάθης).*

Ένα από τα πιο σημαντικά πεδία που προκύπτει από την εισαγωγή της παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια παιδεία μέσω του ΙΕΠ είναι, αρχικά, η αναγνώριση και θεσμοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου δουλειάς, ο οποίος μέχρι τώρα όχι μόνο ήταν άτυπος αλλά σε πολλές περιπτώσεις επικρίνονταν μέσω συγκρούσεων και διαμαχών. Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκφραστών της παραδοσιακής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα ήταν, εν μέρει, αποτέλεσμα της έλλειψης θεσμικής αναγνώρισης ενός διαφορετικού τρόπου παιδαγωγικής προσέγγισης. Η συμβολή του ΙΕΠ σ' αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντική γιατί *«με αυτό τον τρόπο καταφέραμε να έχουμε τη συγκατάθεση του Υπουργείου για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουμε μέσα στην τάξη» (Ελένη)*. Δηλαδή, πρόκειται να δώσει για πρώτη φορά τη θεσμική κάλυψη που χρειάζονται οι δάσκαλοι Freinet στην Ελλάδα προκειμένου να αποφύγουν εμπόδια και κυρώσεις από τους εκπροσώπους της παραδοσιακής διδασκαλίας (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές κλπ) και ο μόνος τρόπος *«[...] για να μην συμβαίνει πια αυτό είναι να υπάρχουν διάφορες μορφές νομιμοποίησης» (Στάθης)*.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αναφορές για αντιδράσεις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή του ΙΕΠ για ανάθεση της πιλοτικής επιμόρφωσης σε έναν ανεπίσημο παιδαγωγικό φορέα, όπως είναι το «Σκασιαρχείο», για την υλοποίησή της. Ο Bernstein (1990 στη Singh, 2002), πρεσβεύει πως η σύγκρουση ανάμεσα στα επίσημα και ανεπίσημα ή παιδαγωγικά πεδία αναπλαισίωσης είναι έντονη ανάλογα με τη μόνωση αυτών των δύο κατηγοριών μεταξύ τους. Κατά την προσπάθεια διαμόρφωσης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τόσο μεταξύ των επίσημων πεδίων όσο και στα πλαίσια των παιδαγωγικών πεδίων αναπλαισίωσης αναπτύσσονται συχνά ιδεολογικές διαμάχες και συγκρούσεις (Κουστουράκης, 2011). Ωστόσο, στο παράδειγμα του σύγχρονου κινήματος Freinet, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτική συγκυρία, έτσι όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρατηρείται μεγαλύτερη σύγκρουση μέσα στα διάφορα ανεπίσημα παιδαγωγικά υποπεδία. Αυτό σημαίνει ότι, σε αντίθεση με το υπάρχον επίσημο πεδίο (ΙΕΠ) το οποίο είναι θετικά διακείμενο απέναντι σε μια τέτοια παιδαγωγική αλλαγή, αρκετοί εκφραστές της παραδοσιακής

διδασκαλίας (ανεπίσημο πεδίο) εναντιώνονται στις προσπάθειες αυτές (βλ. Ενότητα 5.2.4, κεφ.5).

Εκτός από την επίσημη αναγνώριση και θεσμοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου δουλειάς στο σχολείο, ένας από τους στόχους του πιλοτικού προγράμματος είναι η δημιουργία ορισμένων σχολικών μονάδων που να λειτουργούν αμιγώς σύμφωνα με την παιδαγωγική Freinet. Στόχος, δηλαδή, είναι *«να δοκιμαστούν πιο πολλές ιδέες σε σχολικές μονάδες, όχι απλά σε μεμονωμένες τάξεις όπως βλέπουμε σήμερα το Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων [...] αλλά να μπορείς να πεις ότι έχω και ολόκληρα σχολεία με αυτή την ταυτότητα»* (Στάθης). Από την άτυπη σύσταση του Δικτύου το 2014 μέχρι σήμερα ορισμένοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζαν τις αρχές και τεχνικές Freinet στις τάξεις τους μεμονωμένα και άτυπα, και αυτή η έλλειψη συσπείρωσης και η μοναχικότητα που βίωναν δυσκόλευαν το παιδαγωγικό τους έργο. *«Για καιρό ένιωθες ότι ήσουν μόνος. Δεν υπήρχε ένα δίκτυο.. Ήσουν μία μεμονωμένη περίπτωση, που υπήρχε και στο δίπλα σχολείο, άλλη μία και στο δίπλα, άλλη μία... δεν είναι ότι ήσουν μόνος σου αλλά ήμασταν πολλές μονάδες και ξαφνικά βγαίνουν δίκτυα, φτιάχνεται το δίκτυο Freinet»* (Δήμητρα). Η απόφαση του ΙΕΠ να ορίσει ολόκληρες σχολικές μονάδες που θα λειτουργούν αμιγώς με βάση την παιδαγωγική Freinet, μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή παιδαγωγικού παραδείγματος καθώς θα *«πρέπει να υπάρχει υψηλό επίπεδο ιδεολογικής συναίνεσης μεταξύ των μελών του προσωπικού προκειμένου για να επιτευχθεί η ομοιογένεια στην παιδαγωγική»* (Bernstein, 2015, σ.93). Θα πρέπει να ελεγχθεί σφαιρικά το προφίλ των σχολικών μονάδων που θα επιλεγούν ως πιλοτικά σχολεία Freinet, αφού αν όλοι οι συμμετέχοντες στο παιδαγωγικό εγχείρημα *«δεν συμμερίζονται τέτοιου είδους ιδεολογίες, οι επιπτώσεις θα γίνουν ορατές και θα απειλήσουν το όλον σε κάθε του σημείο»* (Bernstein, 2015, σ.94).

Ένα ακόμα πρόβλημα που φέρνει η μέχρι τώρα αποσπασματικότητα της εφαρμογής των αρχών και τεχνικών Freinet από μεμονωμένους/ες εκπαιδευτικούς μέσα σε σχολικές μονάδες οι οποίες δεν ασπάζονται την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία στο σύνολό τους, είναι αυτό του κατακερματισμού της παιδαγωγικής εμπειρίας και της σύγχυσης που ενδεχομένως να λαμβάνουν οι μαθητές/τριες. *«Γιατί τα παιδιά δεν είναι και πειραματόζωα να τους κάνω εγώ*

Freinet αμιγώς δύο χρόνια και την επόμενη χρονιά να πάνε στη δασκάλα Γαλλικών την παραδοσιακή με το λεξιλόγιο από πάνω μέχρι κάτω και να χάσουν τελείως το βηματισμό τους. Πρέπει να γίνεται κάτι που να είναι τα παιδιά προσαρμόσιμα σε όλες τις καταστάσεις» (Ελένη). Εδώ παρατηρούμε ότι εμφανίζεται ένα μοντέλο μεικτής παιδαγωγικής, με όρους Bernstein. Αυτή η συνειδητά προσεκτική εφαρμογή και αξιοποίηση της παιδαγωγικής Freinet που περιγράφει η Ελένη λαμβάνει υπόψη της τα εμπόδια και τις αντιφάσεις που προκύπτουν από το υπάρχον θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο⁵.

5.1.2 Ασυμβατότητα πλαισίων και θεσμικά εμπόδια

Οι κοινωνικές συνθήκες σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και τη συμβολή του ΙΕΠ θέτουν τα θεμέλια για να μπορέσει η παιδαγωγική Freinet να αναγνωριστεί θεσμικά και να μπει στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Bernstein (2015, σ. 36), *«κατά την αναπλαισίωση μιας θεωρίας, η μειωμένη επίγνωση των όρων που συνθέτουν το νέο πλαίσιο και των μετασχηματισμών που γίνονται κατά τη διαδικασία αυτή, μπορεί να προκαλέσουν παρανοήσεις, παρερμηνείες ή υπεραπλουστεύσεις οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν είτε σε απόρριψη της θεωρίας ως ανεδαφικής είτε στην στείρα αναπαραγωγή της ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε πλαισίου»*. Στην προκειμένη περίπτωση, η μεταφορά της παιδαγωγικής θεωρίας του Celestin Freinet στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπη με μια ασυμβατότητα πλαισίου η οποία προκύπτει από ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες και την οποία η εν λόγω παιδαγωγική πρωτοβουλία οφείλει να ερμηνεύσει και να προσπελάσει.

Ο Freinet οραματίστηκε και εφάρμοσε την παιδαγωγική του σε μια Γαλλική επαρχία μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο με άλλες κοινωνικές ανάγκες και συνθήκες, διαφορετικό στάδιο τεχνολογικής ανάπτυξης το οποίο ενέταξε στη διδασκαλία του, διαφορετικές συνθήκες ζωής, έλλειψη θέσπισης δικαιωμάτων και αυτοί ήταν οι λόγοι για τους οποίους οι ιδέες του ήταν

⁵ Αυτά τα προβλήματα θα ελαχιστοποιηθούν αν πετύχει η πρόβλεψη του ΙΕΠ για ορισμένες σχολικές μονάδες καθ' ολοκλήρου Freinet.

πρωτοποριακές για την εποχή. «Όταν ξεκίνησε ο Freinet ήτανε προδρομικά αυτά για τη δημοκρατία. Έπρεπε να φτάσουμε το 1992 για να θεσμοθετήσουν τα Ηνωμένα έθνη με νομική δεσμευτικότητα τα δικαιώματα του παιδιού [...] Το κίνημα Freinet μπορεί να καμαρώνει πάρα πολύ για αυτό το πράγμα. Ότι, δηλαδή, πολύ πριν έβαλε όλα αυτά, την έννοια του παιδιού να αποφασίζει για αυτά που το αφορούν» (Χρήστος). Τα άρθρα 12 και 13 της Διεθνούς Σύμβασης Δικαιωμάτων του Παιδιού που θεσπίζουν την ελευθερία γνώμης και έκφρασης, παρ' όλο που είναι θεσπισμένα ήδη από το 1989, στην παραδοσιακή διδασκαλία που θέλει το παιδί παθητικό δέκτη της εκπαίδευσής του, δε φαίνονται να λαμβάνονται υπόψη. Στην εποχή μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν ριζοσπαστική η σκέψη του, ωστόσο «είναι θλιβερό το ότι μετά από έναν αιώνα συζητάμε και εξακολουθούν να είναι πάντα επίκαιρα αυτά τα πράγματα, γιατί είναι τα αυτονόητα αυτά που είπε κι όμως βλέπεις ότι ακόμα δεν γίνονται» (Χρήστος).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής του ήταν ότι δίδασκε στην επαρχία σε άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον το οποίο ήταν ενταγμένο στη διδασκαλία του και από το οποίο αντλούσε τα περισσότερα ερεθίσματα με φυσικό τρόπο. «Ο Freinet όταν ξεκίνησε ήταν σε ένα περιβάλλον που δεν είχε καμιά σχέση με εμάς, ήταν μέσα σε εξοχή με μυρωδιές, με χρώματα, με καθαρό αέρα, με ποταμάκια, με ζώα, ένα αγροτικό περιβάλλον και που όλα αυτά που έκανε έβαζαν τη ζωή μες στην τάξη» (Χρήστος). Σε αντίθεση με εκείνο το φυσικό περιβάλλον αλλά και το κοινωνικο-πολιτικό (μετά τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο), οι σημερινοί εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπροσαρμόσουν τις ιδέες της παιδαγωγικής Freinet με τέτοιο τρόπο που να εναρμονίζονται με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή με μια «ιδέα του σχολείου που θα ταίριαζε περισσότερο σε αυτό που συμβαίνει μέσα στη σύγχρονη κοινωνία... Δηλαδή Σύνταγμα, συνέλευση, δημοψήφισμα, προσφυγικό» (Στάθης). Η μετανεωτερικότητα, η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, η ζωή στις μεγαλουπόλεις συνθέτουν ένα πεδίο στο οποίο η παιδαγωγική Freinet χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί στα σύγχρονα δεδομένα. Όπως άλλωστε και άλλα κινήματα, έτσι «και το κίνημα Freinet έχει σε πολλά πράγματα αλλάξει, σε πολλά πράγματα διαφωνήσει

κιάλας κάποια στιγμή στη δεκαετία του 60. Δεν το βλέπω ως δόγμα, το βλέπω σαν κάτι που είναι ανοιχτό και εξελίσσεται» (Δήμητρα). Άλλωστε, κι ο ίδιος ο Freinet υποστήριζε πως το παιδαγωγικό του παράδειγμα «δεν θα μπορούσε και δε θα έπρεπε να γίνει αντικείμενο μίμησης έτσι ακριβώς όπως είναι κάτω από διαφορετικές συνθήκες τόπου, περιβάλλοντος και εκπαιδευτικών πρακτικών» (Freinet, 1977, σ.136). Φαίνεται ότι και ο ίδιος ο Freinet αντιλαμβάνεται τη σημασία της αναπλαισίωσης με τρόπο παρόμοιο της μπερνσταϊνικής σύλληψης της έννοιας.

Εκτός από την αλλαγή του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου, η ένταξη της παιδαγωγικής Freinet στο ελληνικό δημόσιο σχολείο προσκρούει πάνω σε διάφορα θεσμικά εμπόδια όπως είναι τα υπάρχοντα Αναλυτικά Προγράμματα και η ύλη, η πίεση του χρόνου, η γραφειοκρατία, διοικητικές καθυστερήσεις κλπ. Σε πρακτικό επίπεδο, ο Freinet βάσιζε όλη του τη διδασκαλία πάνω στην εξατομικευμένη διδασκαλία που σέβεται το ρυθμό του κάθε παιδιού. Αυτό στο υπάρχον σύστημα είναι πολύ δύσκολο να γίνει πραγματικά αφού «είναι πολύ φορτωμένη ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα. Του Freinet το εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι πολύ δύσκολο να το ακολουθήσω με βάση αυτά που πρέπει να κάνω και με τα βιβλία. Η πίεση του χρόνου είναι απίστευτη, πραγματικά απίστευτη» (Νατάσσα). Επίσης, η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα στα πλαίσια ενός ανοιχτού, επικοινωνιακού σχολείου με συνέργειες πολλών ενηλίκων απαιτεί μια ευελιξία κίνησης εκτός των ορίων του σχολείου, όπου το δικό μας «[...]γραφειοκρατικό κομμάτι δεν διευκολύνει. Δώσε αυτό, κάνε εκείνο, δώσε δήλωση, πάρε δήλωση... Η στιγμιαία αφορμή για μάθηση που προέκυψε χάθηκε...» (Δέσποινα).

Για να μπορέσει η παιδαγωγική Freinet να ενταχθεί με επιτυχία σε μεμονωμένες σχολικές μονάδες πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες θεσμικές αλλαγές και να υπάρξει ευελιξία. «Έτσι δεν μπορεί να δουλέψει, έτσι όπως είναι τα πράγματα... να πεις, έτσι όπως είναι προσθέτω την παιδαγωγική Freinet... είναι καταδικασμένο έτσι το έργο. Χρειάζεται να υπάρχει μία πολύ μεγαλύτερη ελευθερία σε όλο αυτό το κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος [...] Η κίνηση του υπουργείου είναι πολύ θετική και ανταποκρίθηκε πολύς κόσμος. Όμως θα πέσει σε τοίχο, χρειάζεται μια συνεργασία, χρειάζονται άνθρωποι» (Δέσποινα). Φαίνεται ξεκάθαρα πως η ανάγκη αναπλαισίωσης της

παιδαγωγικής θεωρίας του Freinet με τρόπο που να ταιριάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες του ελληνικού παιδαγωγικού συστήματος είναι παραπάνω από αναγκαία για να λειτουργήσει.

Μία λύση, η οποία προτείνεται από την παιδαγωγική ομάδα που συμμετέχει στην παρούσα έρευνα και η οποία θα διευκόλυνε τα θεσμικά εμπόδια εντασσόμενη μέσα στο πιλοτικό πρόγραμμα της επιμόρφωσης, είναι η διαμόρφωση κατάλληλου έντυπου υλικού και αναδιαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (δελτία εργασίας, φύλλα αυτοαξιολόγησης, πλάνα εργασίας κλπ) από μια ομάδα παιδαγωγών που γνωρίζουν την παιδαγωγική Freinet. *«Με τα υπάρχοντα βιβλία και την ύλη πώς να συνεχίσουμε να υποστηρίζουμε την παιδαγωγική Freinet; Χρειάζεται μία συλλογική δουλειά συναδέλφων να γίνει, να αρχίσουμε τάξη- τάξη να βγάζουμε εγχειρίδια, να προσαρμόζουμε το αναλυτικό πρόγραμμα πάνω στην παιδαγωγική Freinet για να μπορέσουμε να δουλέψουμε όπως πραγματικά αρμόζει στην παιδαγωγική αυτή»* (Νατάσσα).

5.1.3 Προφίλ ερευνητικών υποκειμένων

Λόγω του ισχυρού ιδεολογικοπολιτικού υποβάθρου της παιδαγωγικής Freinet το οποίο την κάνει τελικά μια στάση ζωής, κρίθηκε σκόπιμο να διαμορφωθεί το προφίλ των εκπαιδευτικών (βλ. Ενότητα 4.3, κεφ.4) που έλαβαν μέρος στην έρευνα προκειμένου να αναδειχθούν οι θεωρητικές τους καταβολές και η συνολική τους στάση, τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι και όλες ανεξαιρέτως, πριν ακόμη έρθουν σε επαφή με την παιδαγωγική Freinet είχαν εναλλακτικές καταβολές στη διδασκαλία τους, φαίνεται να κινούνταν ήδη προς μια εναλλακτική πορεία, μια πιο δημοκρατική και συμμετοχική διδασκαλία από την παραδοσιακή. *«Προσπαθούσα πάντα [να είμαι] όσο το δυνατόν πιο δημοκρατική και με σεβασμό στους μαθητές μου, για αυτό πιστεύω ότι μου ταίριαξε στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσα και ολοκλήρωσε, βελτίωσε και πλαισίωσε κάποιους τρόπους μου διδακτικούς»* (Ιωάννα).

Οι διαρκείς προβληματισμοί και ανησυχίες των ερευνητικών υποκειμένων του τύπου *«Τι να κάνω; Δεν μου ταιριάζει, δεν μου πάει (εννοεί η παραδοσιακή διδασκαλία), κάτι άλλο πρέπει να βρω[...]*» (Δέσποινα) τους οδήγησαν στο να έρθουν σε επαφή με το «Σκασιαρχείο» και να συναντήσουν εκεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο με ιδεολογικοπολιτικές προεκτάσεις που να τους αντιπροσωπεύει. *«Ήταν για μένα η αποκάλυψη και ο προορισμός[...] Βρήκα μία φιλοσοφία για την εκπαίδευση και μία στάση ζωής. Ομολογώ ότι λίγο είχα βαλτώσει, έψαχνα κάτι που τελικά το βρήκα, δηλαδή την εικόνα μιας εκπαίδευσης που να με αντιπροσωπεύει, την εικόνα ενός πολίτη που με αντιπροσωπεύει, ένα παιδαγωγικό όραμα»* (Νατάσσα). Το «Σκασιαρχείο» τους προσέφερε ένα θεωρητικό υποστηρικτικό πλαίσιο που είχε κοινές καταβολές με τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους γενικότερα.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήρθαν σε επαφή με το «Σκασιαρχείο» τότε που αυτό ήταν ακόμα στην πρώτη προσπάθεια ανοίγματος προς την κοινότητα, περίπου μεταξύ Δεκέμβρη 2015 και Απρίλη 2016, πράγμα που σημαίνει πως δεν είχε ακόμα οργανωθεί πλήρως. Επειδή είναι αρκετά πρόσφατη η εμπλοκή τους με το κίνημα Freinet, η έλλειψη εμπειρίας είναι εμφανής στους ίδιους, οι οποίοι μάλιστα τη βιώνουν ελλειμματικά και ενοχικά. *«Δεν έχει γίνει ακόμη η απόλυτη αλλαγή έτσι όπως θα την ήθελα, είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δεν γίνονται όλα μαζί, δυστυχώς»* (Νατάσσα). *«Ούτε στην αυλή βγαίνουμε τόσο συχνά όσο θα ήθελα... Αυτά είναι οι ενοχές που κουβαλάω...»* (Δέσποινα).

Οι πρώτες επαφές τους ήταν σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς βιωματική προσέγγιση, αλλά τους έδωσε το έναυσμα να κινητοποιηθούν και να ξεκινήσουν να εργάζονται μέσω «πειραματικών ψηλαφισμών» πάνω σε μια νέα ιδέα. *«Από εκείνο το τριήμερο και έπειτα αρχίσαμε αμέσως, παρόλο που σε μας τότε δεν έχει γίνει βιωματική προσέγγιση των μεθόδων, όπως έγινε τώρα στην επιμόρφωση του ΙΕΠ, δηλαδή ήταν καθαρά θεωρητική εκείνη η πρώτη προσέγγιση. Ωστόσο, παρόλα αυτά ξεκίνησα σχεδόν αμέσως»* (Νατάσσα).

Επομένως, σε ό, τι αφορά την αναπλαισίωση της θεωρίας του Freinet στο ευρύτερο σύγχρονο πλαίσιο της Ελλάδας, μέσω της ανάγκης για

αξιοποίηση της πολιτικής συγκυρίας, αναδύεται ο πολιτικός χαρακτήρας του παιδαγωγικού εγχειρήματος του Σκασιαρχείου, καθώς αφορά «*μια παιδαγωγική με ιδεολογία [...] και όχι απλώς μια μεθοδολογία*» (Ελένη). Η ασυμβατότητα των πεδίων απαιτεί την προσεκτική αναπλαισίωση της θεωρίας, με μπερνσταϊνικούς όρους, στα σύγχρονα ελληνικά δεδομένα. Ενδιαφέρον έχει ότι αυτή η πρωτοβουλία ενός ανεπίσημου πεδίου αναπλαισίωσης (πχ Σκασιαρχείο) φαίνεται να συγκρούεται πιο έντονα όχι με επίσημα πεδία (πχ ΙΕΠ), των οποίων έχει τη στήριξη στην παρούσα φάση, αλλά με άλλα ανεπίσημα πεδία αναπλαισίωσης (πχ παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί). Μέσω αυτής της προσπάθειας στόχος είναι η επίσημη αναγνώριση και θεσμοθέτηση της παιδαγωγικής Freinet με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες και μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και εκπαιδευτικού πλαισίου.

5.2 Συγκλίσεις και αποκλίσεις από την παραδοσιακή εκπαιδευτική πράξη

Η αναπλαισίωση της παιδαγωγικής Freinet στα σύγχρονα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα σχετίζεται άμεσα με τις πρακτικές εφαρμογές των ιδεών και τεχνικών εντός των σχολικών τάξεων. Στο πεδίο της υλοποίησής της μέσα στη σχολική τάξη έχει ενδιαφέρον να μελετηθούν τα κομβικά σημεία της πρακτικής εφαρμογής της υπό το πρίσμα των μπερνσταϊνικών εννοιών ταξινόμηση, περιχάραξη, σύνορα, αόρατη παιδαγωγική και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εφαρμογές αυτές γίνονται εντός του παραδοσιακού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και απαιτούν τις αντίστοιχες αλλαγές και αναπροσαρμογές κατά την μεταφορά τους σε άλλο πλαίσιο. Για τον λόγο αυτό, έχει σημασία να μελετηθούν οι επιλογές των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ό, τι αφορά στην επιλογή τεχνικών που πρότεινε ο Freinet καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τις εφαρμόζουν στις τάξεις τους.

5.2.1 Η οργάνωση της διδασκαλίας

5.2.1.1 Η χωροταξία

Αρχικά, σε ό, τι αφορά τη χωροταξική διαμόρφωση της αίθουσας, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους τη σημαντικότητά της προκειμένου να

δημιουργηθεί ο παιδαγωγικός χώρος που θα διευκολύνει την πραγμάτωση των σχέσεων και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, πράγμα που για τον Freinet ήταν άκρως σημαντικό, καθώς πρέσβευε ότι *«εκείνο που πρέπει να καθορίσει τη δομή των χώρων είναι η φύση και η μορφή της σχολικής εργασίας»* (Freinet, 1977, σ.63) και να μην υποτάσσεται η εργασία των παιδιών για χάρη των τυποποιημένων και άκαμπτων αιθουσών. Για τον λόγο αυτό, μεγάλα τραπέζια, σκαμνιά μετακινούμενα, μαξιλαράκια, χειρωνακτικά εργαστήρια, χαλιά και αναξιοποίητος χώρος είναι αναγκαία για μια τάξη που θέλει να εργαστεί με αυτόν τον τρόπο. *«Freinet χωρίς αλλαγή της χωροταξίας δεν μπορείς να κάνεις, είναι πολύ βασική προϋπόθεση. Θα υπονομεύσει πάρα πολύ το έργο σου το γεγονός της μη ύπαρξης χωροταξικής αλλαγής. Αμέσως η χωροταξία επιβάλλει, φέρνει από μόνη της, υπόρρητα μεν, αξίες ουσιαστικές και λειτουργικές»* (Ελένη).

Τη σπουδαιότητα της χωροταξίας την ενστερνίζονται και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας και διαμορφώνουν τις τάξεις τους ανάλογα με τις κτιριακές συνθήκες. Ευρύχωρες τάξεις ευνοούν μια τέτοιου είδους ανακατάταξη που να επιτρέπει τη μετακίνηση: *«Έχουμε γωνιές στην τάξη, έχουμε τη βιβλιοθήκη, έχουμε μία γωνιά επιστημών, γωνιά με επιτραπέζια.... Οπότε (τα παιδιά) φεύγουν σιγά- σιγά, σταδιακά από τα θρανία τους, δε μένουν δεμένα καθισμένα σε ένα σημείο όλη τη μέρα, δηλαδή κινούνται όλη μέρα και στον χώρο και μέσα στην τάξη»* (Δέσποινα). Οι πιο μικρές και στενόχωρες τάξεις είναι πιο δύσκολο να διαρρυθμιστούν επαρκώς, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί κάνουν κάποιες προσπάθειες αναδιάταξης του χώρου σε ορισμένες κομβικές στιγμές της σχολικής ημέρας τις οποίες κρίνουν απαραίτητες. *«Δεν είναι δυνατόν να κάνουμε Συμβούλιο και να μην μπορούμε να κοιταχτούμε όλοι με όλους στα μάτια!»* (Δέσποινα). Αυτό δείχνει πως είναι κάτι πολύ παραπάνω από λειτουργικοί οι λόγοι για τους οποίους το περιβάλλον μάθησης στις τάξεις Freinet είναι τόσο κομβικής σημασίας, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των ποιοτήτων των σχέσεων.

Σύμφωνα με τον Foucault, η ρύθμιση της χωρικής οργάνωσης των σχολικών κτιρίων αποτελεί μια υλική-αντικειμενική διαδικασία η οποία επιδρά άμεσα στη συγκρότηση μορφών υποκειμενικότητας μέσω της ρύθμισης της εμπειρίας και της πειθάρχησης (Σολομών, 1994). Σε αντίθεση με τα αυστηρά

χωροταξικά πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας με τα μετωπικά έδρανα, την ακινητοποίηση των μαθητών στις καρέκλες τους που αποτρέπουν την «επικίνδυνη συναδέλφωση» (Foucault, 1989, σ.190) και ενισχύουν τη «διακυβέρνηση μέσω της εξουσίας» (Foucault 1991, σ.80), στις τάξεις που αναφέρονται από τους συνεντευξιζόμενους διευκολύνεται, ενισχύεται και επιβραβεύεται η συνεργασία και η ατομική πρωτοβουλία.

Για τον Bernstein (2015), η χωρική ανάλυση του σχολείου μέσα από το πρίσμα της έννοιας του κώδικα αποκαλύπτει τις παραμέτρους εξουσίας και ελέγχου που ασκεί αλλά και τις σχέσεις που τις συνδέουν μεταξύ τους. Η κυκλική διαρρύθμιση σε θεσπισμένες στιγμές της ημέρας, η κατάργηση της έδρας, οι ομάδες θρανίων, οι γωνιές αποτελούν σύμβολα μιας αναδιάταξης όχι μόνο χωρικής αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων. Το ότι ο/η εκπαιδευτικός παίρνει μαξιλαράκι και κάθεται στο πάτωμα κατά τη διάρκεια του Συμβουλίου αλλά και η ελεύθερη μετακίνηση στα θρανία και τις γωνιές για τις ανάγκες της δραστηριότητας αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού που ο Bernstein ονομάζει Αόρατη Παιδαγωγική, όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια. Ειδικότερα, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η κίνηση του μαθητή δεν καταδικάζεται ως ένδειξη απειθαρχίας, αντιθέτως επιτρέπεται και ενθαρρύνεται μέσω της χωρικής διευθέτησης. Φαίνεται να υπάρχει μια μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά την υλική οργάνωση του χώρου, όπου ενθαρρύνεται η προσωπική πρωτοβουλία, αρκεί να μην εμποδίζει την ομαλή λειτουργία για το σύνολο της ομάδας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της διδασκαλίας αναδεικνύουν ασθενείς ταξινομήσεις και περιχαράξεις με μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία, τόσο στους τρόπους μετάδοσης της γνώσης (πχ ελεύθερη μετακίνηση) όσο και στην ποιότητα των σχέσεων (πχ. ο/η εκπαιδευτικός κάθεται και αυτός/ή σε μαξιλαράκι όπως τα παιδιά). Στις Αόρατες Παιδαγωγικές Πρακτικές ο Bernstein παρατηρεί εξασθένηση των άκαμπτων σχέσεων εξουσίας και αλλαγή της διαμόρφωσης του πλαισίου κοινωνικού ελέγχου μέσω του τρόπου της χωρικής οργάνωσης. Φαίνεται πως οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν κινούνται στον κάθετο άξονα της παραδοσιακής ιεραρχικής πρακτικής όπου ο/η δάσκαλος/α είναι η ανέγγιχτη μορφή εξουσίας, αλλά η θέση του καθενός και της καθεμίας επαναπροσδιορίζεται στα πλαίσια της συλλογικότητας της τάξης μέσα σε ένα

πιο οριζόντιο σχήμα άρρητης ιεραρχίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι καταργείται η «εγγενής ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης» (Bernstein, 2015, σ. 112).

5.2.1.2 Η οργάνωση της προ μετάδοση γνώσης

Στον αντίποδα της θεώρησης του Foucault για το παραδοσιακό σχολείο, όπου η χρονική ρύθμιση της εκπαιδευτικής πράξης επιβάλλει εκ των άνω ένα συλλογικό καταναγκαστικό ρυθμό στον οποίο οφείλουν όλοι να ανταποκριθούν εξασφαλίζοντας έτσι την ομοιομορφία, καταστρατηγώντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά προς όφελος της ομοιογένειας (Foucault, 1989) βρίσκεται η χρονική οργάνωση στην παιδαγωγική θεωρία του Freinet.

Σε επίπεδο οργάνωσης της διδασκαλίας, το Πλάνο Εργασίας (βλ. Παράρτημα Β) στην παιδαγωγική Freinet κατέχει εξέχουσα θέση αφού μέσω αυτού πραγματώνεται η ιδέα για ατομική ενασχόληση του κάθε παιδιού με ό,τι το ενδιαφέρει και ανάλογα με τις ανάγκες του προσωπικού του ρυθμού. Η τεχνική του Πλάνου Εργασίας παρ' όλο που είναι θεμελιώδης για την εξατομικευμένη διδασκαλία έτσι όπως την οραματίστηκε ο Freinet, είναι ταυτόχρονα μια περίπλοκη και απαιτητική τεχνική η οποία είναι δύσκολο να εφαρμοστεί ως τέτοια στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και το γεγονός αυτό οι εκπαιδευτικοί το αναγνωρίζουν σαν «έλλειμμα». Οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, η ύλη, τα σχολικά εγχειρίδια κλπ, αποτελούν εμπόδιο για την πραγμάτωση της ιδέας του Freinet και οι εκπαιδευτικοί όταν επιχειρήσουν να εντάξουν αυτή την τεχνική στη διδασκαλία τους κάνουν πολλές αναπροσαρμογές, για τις οποίες φαίνεται να είναι αρκετά σκεπτικοί/ές. *«Το πλάνο εργασίας δεν βγαίνει ακόμα από τα παιδιά... Αυτά είναι τα βήματα που πρέπει να κατακτήσουμε. Στα μαθηματικά το έκανα λίγο, δεν μπόρεσα να το κάνω πιο πολύ, γιατί με δυσκόλεψε πάρα πολύ το βιβλίο αλλά τώρα πια είμαι και πιο έμπειρη»* (Νατάσσα).

Στο ίδιο πλαίσιο θεσμικών εμποδίων αλλά και λόγω προσωπικής απειρίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, συχνά είτε συνδιαμορφώνουν το πλάνο μαζί με τα παιδιά είτε μόνοι/ες τους. Έτσι, το πλάνο γίνεται κοινό για όλη την τάξη και όχι ατομικό, και λειτουργεί σαν εβδομαδιαίο πλάνο της τάξης για ατομική διαχείριση. *«Δηλαδή, το κάθε παιδί μέσα στη βδομάδα ήξερε ότι*

μέχρι την Πέμπτη... Είχε μπροστά του ένα χαρτί που έλεγε τι πρέπει να κάνει και θα το έκανε το κάθε παιδί στο ρυθμό του» (Νατάσσα). Προκειμένου να γίνουν αυτές οι προσπάθειες, και δεδομένης της έλλειψης του κατάλληλου έντυπου υλικού που θα διευκόλυνε τη διαδικασία σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται αναγκαίο να αναπροσαρμοστεί άτυπα –όπου είναι εφικτό- το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα για τις ανάγκες των δραστηριοτήτων. *«Δουλεύω ένα πλάνο εργασίας, όχι τυπικό Freinet γιατί δεν έχω τα κλασέρ[...] Υπάρχει το ωρολόγιο αλλά προσπαθούμε να το μετατρέπουμε σε εσωτερικό» (Στάθης).*

Δεδομένου του ότι, σύμφωνα με τον Bernstein (2015, σ.68), *«η περιχάραξη αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο μαθητής και ο δάσκαλος πάνω στην επιλογή, οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται»* βλέπουμε ότι στα παραπάνω παραδείγματα ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες έχουν λίγο έλεγχο πάνω στην επιλογή της προς μετάδοσης γνώσης, η οποία είναι καθορισμένη από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ωστόσο η οργάνωση και ο βηματισμός μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης φαίνεται να διακατέχονται από σχετική ευελιξία. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι έχουν να ολοκληρώσουν ένα συγκεκριμένο φάσμα δραστηριοτήτων προσδιορισμένο από το Α.Π και επεξεργασμένο από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί να κυμανθεί ο καθένας και η καθεμία τους ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στην παραδοχή ότι *«η έννοια της περιχάραξης δεν είναι μονοδιάστατη αλλά μπορεί να εξεταστεί σε πολλά επίπεδα και η ισχύς της να ποικίλλει ανάμεσα στο βηματισμό, την οργάνωση, την επιλογή κλπ»* (Bernstein, 2015, σ. 69). Έτσι, παρατηρείται ισχυρή περιχάραξη στο επίπεδο της επιλογής της γνώσης, αλλά εν μέρει χαλαρή στον βηματισμό και τη χρονική διάταξη.

Επίσης, οι κανόνες διαδοχής (Bernstein, 2015) μέσω του πλάνου εργασίας φαίνεται να είναι ρητοί καθώς οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το χρονικό τους πρόγραμμα το οποίο εν μέρει έχει δομηθεί από τον/την εκπαιδευτικό αλλά, ταυτόχρονα, τα ίδια τα παιδιά έχουν λόγο σε αυτό ολοκληρώνοντάς το στον προσωπικό τους χρόνο. Κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσαν να το κάνουν τα παιδιά αν δεν τους είχε γνωστοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ποιοι είναι οι κανόνες διαδοχής. Έτσι, παρατηρείται μια αναντιστοιχία σε αυτό που

περιμένει ο Bernstein να εντοπίσει σε μια Αόρατη Παιδαγωγική ως άρρητους κανόνες διαδοχής και στους ρητούς κανόνες που τελικά απαιτεί η συνδιαμόρφωση του προγράμματος στην παιδαγωγική Freinet όπου οι κανόνες είναι γνωστοί και στον μεταδότη και στον δέκτη. Αυτή η διατάραξη στη ταξινόμηση της γνώσης επιφέρει μια διατάραξη στις ισχύουσες δομές αυθεντίας και των εκπαιδευτικών ταυτοτήτων (Bernstein, 2015, 2003).

Ακόμα ένα σημαντικό πεδίο το οποίο συμβάλλει στην οργάνωση της σχολικής ζωής καθώς εκεί λαμβάνονται οι σημαντικές αποφάσεις που αφορούν ζητήματα της τάξης είναι το Συμβούλιο της τάξης (βλ. Παράρτημα Β). Τα μαθητικά συμβούλια έχουν καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της σχολικής κοινοτικής ζωής και στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της. Είναι «ιερή» στιγμή και γι' αυτόν τον λόγο είναι τακτικό και θεσπισμένο και διέπεται από μια τυπική διαδικασία η οποία τηρείται πάντα και θεμελιώνει την αξία του Συμβουλίου. *«Το συμβούλιο είναι κάθε Παρασκευή. Δεν έχουμε χάσει ποτέ καμία Παρασκευή»* (Νατάσσα). Καθώς το Συμβούλιο ρυθμίζει κυρίως τους όρους της συλλογικότητας της τάξης, *«μεταβάλλει την τιμή της περιχάραξης, η οποία ρυθμίζει ταυτόχρονα τα όρια των θεμιτών επικοινωνιών και, έτσι, συνιστά έλεγχο της συνείδησης αλλά και μέσο αλλαγής της»* (Bernstein, 2015, σ.53).

5.2.2 Εφαρμογές κατά τη διδακτική πράξη

Σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, η γνωριμία της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και η εισαγωγή τεχνικών Freinet στις τάξεις τους είναι αρκετά πρόσφατη (μόλις 1,5 χρόνο εφαρμογής) και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα κάποιους πρώτους πειραματισμούς χωρίς ακόμα ξεκάθαρη στοχοθεσία, προσπαθώντας να γνωρίσουν ακριβώς περί τίνος πρόκειται πραγματικά αλλά και να αντισταθμίσουν την παραδοσιακή εμπειρία χρόνων. Η ανασφάλεια και η διστακτικότητα είναι η ειλικρινής έκφραση των δασκάλων ότι είναι ακόμα πρώιμη η αλλαγή παιδαγωγικού παραδείγματος μέσα τους: *«[...]έχω πολύ δρόμο μπροστά μου, ακόμα νιώθω ότι μαθαίνω και νιώθω με όλα αυτά που κάνουμε και με το δίκτυο αλλά και με τις επιμορφώσεις που γίνονται τώρα, ότι εμβαθύνω περισσότερο σε όλο αυτό»* (Νατάσσα). Για τον λόγο αυτό, είναι αφενός δύσκολο να εξαχθούν ακριβή και

ξεκάθαρα συμπεράσματα για την εφαρμογή της παιδαγωγικής στην Ελλάδα λόγω του ότι είναι σε στάδιο εσωτερικής ζύμωσης και πειραματισμών αλλά, αφετέρου, για τον ίδιο ακριβώς λόγο έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί αυτή η εκπαιδευτική πρωτοβουλία στο ξεκίνημά της.

Σε ό, τι αφορά την εφαρμογή τεχνικών του Freinet στα πλαίσια υλοποίησης της διδασκαλίας παρατηρούνται πρωτοβουλίες για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο κομμάτι της έκφρασης και της επικοινωνίας καλλιεργείται η παραγωγή ελεύθερων γραπτών κειμένων (βλ. Παράρτημα Β) των παιδιών στα πλαίσια του τυπικού μαθήματος με στόχο την αντικατάσταση, ως ένα βαθμό, του σχολικού εγχειριδίου από κείμενα τα οποία να έχουν νόημα για τα παιδιά. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο να γίνει αλλά στόχος είναι *«[...] να είναι τα κείμενα των παιδιών ζωντανά και υπαρκτά μέσα στην τάξη και να καλύπτουν όποιον στόχο έχει το κάθε μάθημα του βιβλίου, γραμματικό, συντακτικό» (Νατάσσα).*

Η καλλιέργεια του γραπτού λόγου γίνεται ακόμα πιο έντονη σε περιστάσεις πραγματικής επικοινωνίας όπου το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών να γίνουν κατανοητά και να ακουστούν είναι αυτό που τα ωθεί στην επεξεργασία τους. *«Τα κείμενα των παιδιών όταν έρθει η ώρα να τα επικοινωνήσουν τα φροντίζουν πολύ περισσότερο, γιατί έχουν νόημα. Αν δεν γίνουν κατανοητά από τους αναγνώστες δεν πραγματώθηκε ο σκοπός τους. Η πραγματική επικοινωνία είναι το μεγαλύτερό τους κίνητρο» (Νατάσσα).* Έτσι, η Αλληλογραφία, τα Μικρά Βιβλία και η Σχολική Εφημερίδα (βλ. Παράρτημα Β) αποτελούν τεχνικές που εφαρμόζονται από το σύνολο των ερωτηθέντων καθώς αποτελούν την ιδανική συνθήκη έκφρασης και επικοινωνίας απαιτώντας όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες αλλά και επικοινωνιακές προκειμένου να μπορέσει η συνεργασία μεταξύ τους να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. *«Είχαμε και ανταποκριτές, κάναμε αλληλογραφία με θέματα που βάζαμε στην εφημερίδα μας. Τα παιδιά κάνανε όλη τη δουλειά!» (Κυριακή).*

Ένα από τα πιο κομβικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής Freinet, και ίσως από τα πιο δύσκολα να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο, είναι το τρίπτυχο «τάξη-αυλή-κοινότητα». Οι έξοδοι στην κοινότητα, η υπαίθρια

διαθεματική διδασκαλία πραγματώνουν την ιδέα του Celestin Freinet για τη ζωντανή βιωματική μάθηση συνδεδεμένης με την πραγματική ζωή αλλά, εκτός από πείρα και συντονιστικές ικανότητες εκ μέρους του εκπαιδευτικού, απαιτεί και μια θεσμική ευελιξία που να επιτρέπει τέτοιου είδους μετακινήσεις. Σε αρκετές από τις υπό μελέτη περιπτώσεις εκπαιδευτικών, ωστόσο, πραγματοποιούνται τακτικές έξοδοι από τη σχολική μονάδα, οι οποίες συνδέουν την πραγματική ζωή και εντάσσουν τα βιώματα των παιδιών στο γνωστικό πεδίο, παρά τις όποιες θεσμικές αγκυλώσεις.

«Στα μαθηματικά κάναμε τον κύκλο σε μία πλατεία με μεγάλη επιτυχία! Θέλαμε να έχουμε κάποια φυτά, να τα παρακολουθήσουμε ένα μήνα, (να δούμε) ποια είναι η εξέλιξή τους.. Για να ορίσουμε τον χώρο μας μάθαμε τα τετραγωνικά.. Στη συνέχεια μάθαμε να υπολογίζουμε την υγρασία, τη θερμοκρασία, να καταγράφουμε.. Μετά φωτογραφίσαμε τα φυτά μας.. Μετά ζωγραφίζαμε τα φυτά μας γιατί σκεφτήκαμε «Τι θα γινόταν αν δεν είχαμε φωτογραφικές μηχανές;» Καταγράφαμε, βγάσαμε μέσους όρους κλπ» (Δήμητρα).

Το παραπάνω παράδειγμα ενσαρκώνει την ιδέα του Freinet για ζωντανή μάθηση και παρατήρηση με αφορμή το περιβάλλον και τον ευρύτερο περίγυρο. Αναλύοντάς το σύμφωνα με τη χρήση του μπερνσταϊνικών όρων ταξινόμησης και περιχάραξης, παρατηρείται, αφενός, χαλαρή διαφύλαξη των συνόρων μεταξύ περιεχομένων (ασθενής ταξινόμηση) όπου τα γνωστικά αντικείμενα εμπλέκονται το ένα στο άλλο: *«Κάναμε ένα πράγμα που είχε και Φυσική και Μαθηματικά και Γεωλογία, όλα τα είχε» (Δήμητρα)* και, αφετέρου, μια μεταβολή του παιδαγωγικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η γνώση και διαμορφώνονται οι παιδαγωγικές σχέσεις. Ο βαθμός ασθενούς ταξινόμησης και περιχάραξης του παραπάνω παραδείγματος φαίνεται και στον βαθμό αξιοποίησης και μετατροπής της μη σχολικής γνώσης σε σχολική μέσω της εμπειρικής παρατήρησης των μαθητών.

Ωστόσο, για διάφορους λόγους, προσωπικούς ή/και θεσμικούς, η υπαίθρια διδασκαλία δεν πραγματώνεται πάντα. *«Υπάρχει αυλή αλλά ούτε εκεί βγαίνουμε τόσο συχνά όσο θα ήθελα... Αυτά είναι οι ενοχές που κουβαλάω... Πάντα θέλουμε να κάνουμε πολύ περισσότερα και πολύ καλύτερα από αυτά που κάνουμε» (Δέσποινα).* Το ενοχικό κομμάτι της

εκπαιδευτικού δείχνει ότι δεν έχει καταφέρει να επέλθει η αλλαγή που ήθελε στη διδασκαλία της, αναγνωρίζοντας την αξία που θα είχε αυτό στην παιδαγωγική πρακτική της και βιώνοντας αυτό το κομμάτι άλλοτε ως ανεπάρκεια και άλλοτε ως κινητήριο δύναμη για βελτίωση: *«Παρά τις δυσκολίες, εγώ έχω τη φιλοδοξία ότι του χρόνου θα κάνω ένα πρόγραμμα [...]και έχω βάλει μέσα σχέδια να βάζω το Τι Νέα, να βάζω ανά δύο μαθήματα ένα Συμβούλιο, να έχει Πλάνο Εργασίας μισάωρο στα δύο μαθήματα, για να δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν ατομική εργασία για να προχωράνε»* (Κυριακή). Επομένως, μιλάμε για πιο ασθενείς τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης, έτσι όπως τις αντιλαμβάνεται ο Bernstein, συγκριτικά με ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, ωστόσο τα περιθώρια αυτής της ευελιξίας αναγκαστικά περιορίζονται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και τα ερευνητικά υποκείμενα αναγνωρίζουν την ευθύνη τους στο να αξιοποιήσουν στο έπακρο τα περιθώρια δράσης που τους δίνονται. Πάλι, επομένως, καταλήγουμε σε ένα μεικτό σχήμα Αόρατης με στοιχεία Ορατής.

5.2.3 Κοινά σημεία ταύτισης με την παραδοσιακή διδασκαλία

Εκτός από τις εμφανείς και σημαντικές διαφοροποιήσεις, τόσο σε πρακτικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο, των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα συγκριτικά με το παραδοσιακό παράδειγμα διδασκαλίας, έχει ενδιαφέρον να μελετηθούν σε αυτήν την ενότητα και τα σημεία σύγκλισης με την τυπική διδασκαλία.

Αρχικά, διαφοροποιούν τη σκέψη τους αναφορικά με τη θέαση του παιδιού ως παιδαγωγικό υποκείμενο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας καταδικάζει την παραδοσιακή διδασκαλία ότι *«αντιλαμβάνεται το παιδί σαν ένα κουβά που πρέπει να γίνει να γεμίσει μέχρι επάνω για να είμαστε επιτυχημένοι. Πώς γεμίζει ο κουβάς; Γεμίζει με τα νάματα της δικής μας σοφίας[...] αλλά ο άνθρωπος δε μαθαίνει με το να του μιλάς, μαθαίνει με το να κάνει [...] Γι' αυτό είμαι κατά ενός νοησιαρχικού σχολείου, πιστεύω ότι το σχολείο θα πρέπει να προσπαθεί να κινητοποιεί τον άνθρωπο στο σύνολό του, «καρδιά-χέρι-μυαλό» (Δήμητρα). Υποστηρίζουν εμπράκτως την θεώρησή τους για μια ενεργό και συμμετοχική μάθηση που θα λαμβάνει υπόψη τα παιδιά ως*

ενεργά υποκείμενα και όχι ως παθητικούς δέκτες συνειδητοποιώντας πως «το όριο της κατευθυντικότητας είναι ότι μία μέρα σταματάει να σημαίνει κάτι η εντολή. Και, βέβαια, και στην εκπαίδευση όταν κάποιος εντέλλεται είναι λάθος από την αρχή, γιατί εντελλόμενος κάποιος κάνει κάτι, μη εντελλόμενος δεν κάνει» (Στάθης). Προτάσσεται έτσι η αυτοβουλία των ίδιων των παιδιών μέσα από την ενεργό συμμετοχή, τον πειραματισμό και, όχι μόνο την απενοχοποίηση του λάθους, αλλά, αντίθετα, τη δημιουργική αξιοποίησή του.

Ωστόσο, φαίνεται να διατηρούν, τουλάχιστον σε μορφικό επίπεδο, κάποια στοιχεία της τυπικής διδασκαλίας με την έννοια της παράδοσης του μαθήματος, ακόμα κι αν αυτό εμπλουτίζεται με άλλες πρακτικές. Δηλαδή, κάποιες φορές προβαίνουν σε μια τυπική ως προς τα χαρακτηριστικά παράδοση μαθήματος, η οποία δεν ορίζεται πάντα με όρους μετάδοσης-πρόσληψης από τον/την εκπαιδευτικό προς τα παιδιά, τα οποία συχνά αναλαμβάνουν μεταξύ τους ρόλους μοιράζοντας τις αρμοδιότητες του/της δασκάλου/ας. Για παράδειγμα, γίνεται αναφορά σε μια τυπική παράδοση μαθήματος που, ωστόσο, εντάσσει τα παιδιά ενεργά στη διαδικασία. «Τα παιδιά γνωρίζουν πια ότι κάνουμε μάθημα κλασικά. Κάποιος διαβάζει τις ασκήσεις όταν πω ότι τώρα προχωράμε. Σε περίπτωση που κάποιος μιλάει ή ενοχλεί εκείνη την ώρα ο υπεύθυνος ησυχίας θα σηκωθεί μόνος του, θα πάει στα παιδιά και θα τους πει: «Τώρα μιλήστε λίγο πιο σιγά». Ο υπεύθυνος λόγου θα δώσει τον λόγο σε όποιον εκείνος κρίνει ότι πρέπει να απαντήσει στο ερώτημα που διαβάστηκε πριν και ούτω καθεξής...» (Δέσποινα). Στο παράδειγμα αυτό φαίνεται έντονα η διατήρηση μιας παραδοσιακής δομής διδασκαλίας ερώτησης-απόκρισης, κοινής για όλους, από το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές του παραδοσιακού ρόλου του/της εκπαιδευτικού έχουν διαμοιραστεί στα παιδιά. Μιλάμε, λοιπόν, για ένα συνδυασμό παραδοσιακής διδασκαλίας με τα παραπάνω χαρακτηριστικά η οποία όμως έχει περάσει στην διαχείριση των μαθητών και όχι στη συγκεντρωτικότητα του/της εκπαιδευτικού.

Ακόμα ένα παράδειγμα που επιβεβαιώνει τη συνύπαρξη των δύο παιδαγωγικών καταβολών είναι η παραδοσιακή υπαγόρευση της ορθογραφίας από τη δασκάλα την οποία, όμως, διορθώνουν τα παιδιά μόνα τους ή με τη βοήθεια των συμμαθητών. «[...] το μάθημα μας είναι αρκετά

παραδοσιακό.. στη γλώσσα δηλαδή θα κάνουμε ορθογραφία... Έχουμε ένα κομμάτι γνωστό που θα το υπαγορεύσω εγώ, μετά έχουμε ένα κομμάτι άγνωστο.. και τα δύο τα διορθώνουν μόνο τους και τα γνωστά και τα άγνωστα με αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση» (Δήμητρα). Η υπαγόρευση της ορθογραφίας από τον δάσκαλο είναι μια παραδοσιακή πρακτική αποστήθισης των ορθογραφικών κανόνων, η οποία, στην προκειμένη περίπτωση, εμπλουτίζεται με διάφορους τρόπους διόρθωσης. Ωστόσο, σε άλλα παραδείγματα, αξιοποιούνται τα ελεύθερα κείμενα των παιδιών για την εκμάθηση συντακτικών, ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων και αυτό αποτελεί μια τεχνική της οποίας τη σημασία αναγνωρίζει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός η οποία, σε άλλο σημείο της συνέντευξής της, αναφέρει πως από τον επόμενο χρόνο θα αρχίσει να την εφαρμόζει στην τάξη της καθώς ανταποκρίνεται πολύ περισσότερο στο πρότυπο της παιδαγωγικής Freinet.

«Δεν μπορείς να αποφύγεις πάντα να εξηγήσεις κάτι [...] αν χρειαστεί να εξηγήσεις τον Αόριστο δεν γίνεται παρά να το κάνεις με τον παραδοσιακό τρόπο. Πατάμε πάνω στο παραδοσιακό κείμενο για παράδειγμα, για να εξηγήσουμε πώς χρησιμοποιείται.. πρέπει να το διδάξεις. Εκεί πέρα είναι αρκετά παραδοσιακός ο ρόλος, αυτό είναι αναπόφευκτο» (Ιωάννα). Το απόσπασμα αυτό δείχνει πως η «ταμπέλα» του/της παραδοσιακού/ής δασκάλου/ας θεωρείται αναγκαίο κακό σε κάποιες περιπτώσεις «κανονικού» μαθήματος ως η μόνη λύση, ωστόσο διαφαίνεται και μια χροιά δισταγμού και ενοχών για αυτή την αναγκαία, σύμφωνα με τα υποκείμενα, πρακτική. Μάλιστα, συχνά εκφράζουν ανοιχτά την ανησυχία τους αυτή ως προς τη δυσκολία να εφαρμόσουν την παιδαγωγική σκέψη του Freinet στο σύνολο της διδασκαλίας τους και όχι μόνο σε θεσπισμένες στιγμές μέσω συγκεκριμένων και αποκομμένων τεχνικών. «Εγώ ταυτίστηκα την προηγούμενη φορά με την Ο. που έλεγε ότι « Έχω ένα πρόβλημα, κάνουμε Συμβούλιο και μετά ξαφνικά ξεκινάμε το μάθημα και λέω ελάτε να ανοίξουμε τα βιβλία. Πολύ ατσούμπαλο δεν είναι; Έχω κάποια κενά πάνω σ' αυτό, στο πώς θα 'πρεπε να γίνει» (Ελένη). Η ειλικρινής αυτή ανησυχία, η οποία εκφράστηκε με διάφορους τρόπους από τους/τις περισσότερους/ες, εκφράζει μια δυσκολία περάσματος από έναν τρόπο σκέψης σε έναν άλλο, ενάντια σε ό, τι έχουμε μάθει ως τώρα να θεωρούμε διδασκαλία. Φαίνεται η έλλειψη πείρας, εφαρμογής και

ολοκληρωμένης κατάρτισης αλλά και μια έντονη διάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών να δουλέψουν με τον εαυτό τους και να προσπελάσουν τα εμπόδια αυτά.

Ωστόσο, όσοι/ες συμμετείχαν στις συνεντεύξεις φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως πιο σημαντικό στην παιδαγωγική Freinet τη σχέση και το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσεται στην τάξη ασχέτως με το αν το κύριο σώμα της διδασκαλίας είναι εμπλουτισμένο με τις τεχνικές. Δηλαδή, οι τεχνικές όπως το Συμβούλιο και το Τι Νέα φαίνεται να συντελούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος αλληλεγγύης και υποστήριξης μέσα στην τάξη το οποίο δεν χάνει την αξία του ακόμα κι αν η υπόλοιπη διδασκαλία διατηρεί την παραδοσιακή της μορφή. *«Η αίσθηση που υπάρχει μετά το Τι Νέα είναι ότι μπαίνουμε πολύ γλυκά στο μάθημα που μπορεί να είναι πολύ παραδοσιακό. Μετά μπορεί να γράψουμε μία ορθογραφία, δηλαδή δεν είναι κάτι δημιουργικό σώνει και ντε αλλά γίνεται πολύ γλυκά αυτό το πέρασμα στο μάθημα. Όταν είμαστε σε αυτό το κλίμα Freinet, όσο παραδοσιακό και να είναι, έχει και άλλα στοιχεία»* (Νατάσσα).

Εάν αντιληφθούμε την παιδαγωγική Freinet με βάση τους όρους του Bernstein, φαίνεται να πρόκειται για μια μεικτή παιδαγωγική πρακτική. Αυτό σημαίνει ότι *«τα χαρακτηριστικά της Αόρατης Πρακτικής εντάσσονται στα χαρακτηριστικά της Ορατής και συχνά κάτω από την επιφάνεια μιας Α.Π βρίσκονται εξειδικευμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες μιας Ο.Π»* (Bernstein, 2015, σ.139), γεγονός που καθιστά δύσκολη τη μελέτη τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ειδικότερα, στο παράδειγμα που μελετάει η παρούσα έρευνα βλέπουμε στοιχεία παραδοσιακών πρακτικών τα οποία συνυπάρχουν με τις τεχνικές Freinet και διατρέχουν όλο το φάσμα διδασκαλίας. Το ολοκληρωτικό πέρασμα από τη μια παιδαγωγική πράξη στην άλλη δεν είναι εύκολο καθώς διατηρούνται κάποια στοιχεία είτε λόγω της πολύχρονης βιωμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η οποία έχει ενσωματωθεί και είναι δύσκολο να αποτιναχθεί ολοκληρωτικά, είτε λόγω των θεσμικών ιδιαιτεροτήτων και περιορισμών κλπ.

5.2.4 Πρόσληψη από το ευρύτερο περιβάλλον

5.2.4.1 Γονείς

Ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την είσοδο της παιδαγωγικής Freinet σε ένα παραδοσιακό παιδαγωγικό σύστημα είναι οι αντιδράσεις που θα προκαλέσει σε επίπεδο αποδοχής από το κοινωνικό περιβάλλον. Ένα σημαντικό πεδίο είναι οι αντιδράσεις των γονέων οι οποίοι, έχοντας βιώσει κι αυτοί ως επί το πλείστον το ελληνικό παραδοσιακό σύστημα ως το μόνο υπαρκτό και αποτελεσματικό, δεν τους είναι εύκολη η αποδοχή ενός άλλου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Για τον λόγο αυτό στην παιδαγωγική Freinet *«μπορεί να ξενίσει κάποιους γονείς το ότι βγαίνουμε εκτός σχολείου. Τώρα που άνοιξε ο καιρός, βγήκαμε, κάναμε ένα πρόγραμμα στην Πλατεία Κολωνακίου... κάναμε πράγματα στον κήπο, βγήκαμε, καθίσαμε, ζωγραφίσαμε... Και ήρθε ένας μικρός και μου είπε ότι «λέει ο μπαμπάς μου ότι η γιαγιά μου είχε περισσότερα μαθήματα από μένα».* Βασικά να καλύψουμε την ύλη, αυτό θέλουν ο γονείς» (Νατάσσα). Υπάρχει έντονα ο φόβος στους γονείς ότι όσο δεν επικεντρώνεται η παιδαγωγική Freinet σε αυτά που έχουν μάθει να θεωρούν σχολική γνώση και αποτελεσματικούς τρόπους μετάδοσής της (παθητική αποστήθιση, στείρα αντιγραφή, αφηρημένες αριθμητικές πράξεις κλπ), τα παιδιά θα μείνουν πίσω γνωστικά. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες της έρευνας έχουν καλή επίγνωση αυτής της εσωτερικής αντίστασης που παρουσιάζουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνειδητοποιώντας πως, προκειμένου να πειστούν οι γονείς για τα οφέλη μιας διαφορετικής παιδαγωγικής, πρέπει να πειστούν αρχικά ότι τα παιδιά δε θα μείνουν πίσω γνωστικά, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. *«Κάθε μέθοδος που δεν είναι ακριβώς ίδια με τις πιο παραδοσιακές κρίνεται και αποτυγχάνει αν αποτύχει στο μαθησιακό. Δηλαδή αν οι γονείς πούνε ότι "Όλα καλά και Άγια αλλά το παιδί μου δεν έμαθε" έχεις τελειώσει»* (Δήμητρα). Ωστόσο, τα δεδομένα δείχνουν ότι συνήθως οι γονείς, έχοντας πρώτα εξασφαλίσει το γνωστικό, δεν είναι αντίθετοι όσον αφορά τις γενικές αρχές και αξίες που πρεσβεύει η παιδαγωγική Freinet, αντιθέτως την ενθαρρύνουν. *«Αν (οι γονείς) εξασφαλίσουν το μαθησιακό, ξαφνικά μετά όλο το υπόλοιπο γίνεται σημαντικό*

γι' αυτούς, αποκτούν εμπιστοσύνη γιατί βλέπουν ότι όλο το πράγμα δουλεύει και τα παιδιά τους είναι ευχαριστημένα» (Δέσποινα).

5.2.4.2 Συνάδελφοι

Ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Η κοινή συνύπαρξη μέσα στο ίδιο σχολείο παραδοσιακών εκπαιδευτικών και δασκάλων Freinet δεν είναι πάντα εύκολη. Δεδομένου του ότι η παιδαγωγική Freinet διαποτίζεται έντονα από μια ιδεολογία πρώτα από όλα η οποία έχει μια πολύ διαφορετική θεώρηση για το τι είναι η εκπαίδευση, τι αξίες πρέπει να καλλιεργεί και με ποια μέσα τις πραγματώνει, διακυβεύονται πολλά περισσότερα από μια απλή μέθοδος διδασκαλίας. Η παραδοσιακή διδασκαλία θεωρεί κάποια πράγματα παραδεδομένα και αμετάβλητα και το πρόβλημα προκύπτει από το ότι η παιδαγωγική Freinet συχνά μπαίνει σε διαδικασία αμφισβήτησης αυτών, άρα και σε μια ανατροπή των ισχυουσών δομών αυθεντίας και εξουσίας (Bernstein, 2015). Έτσι, όσο οι πόρτες της τάξης μένουν κλειστές και δεν παρεισφρέει η δουλειά του ενός στη δουλειά του άλλου, σχεδόν ποτέ δε φαίνεται να παρουσιάζονται προβλήματα. Όταν, όμως, ένας/μια τυπικός/ή δάσκαλο/α έρθει σε επαφή με μια τάξη Freinet και αμφισβητηθούν ορισμένα κεκτημένα, τότε αρχίζουν και οι συγκρούσεις ανάμεσα στους δύο κόσμους. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν περιγράφουν πολύ καθαρά αυτή την αντιμαχία.

«Δεν σου κρύβω ότι άκουσα στην αρχή συμβουλίου «Πολύ θάρρος πήρανε», γιατί είπαν σε συναδέλφους τα παιδιά μου άλλες ώρες «Μα τι λέτε, αυτό δεν το έχουμε ψηφίσει!» Έβλεπα σημειώματα στο γραφείο μου «Πολύ Freinet γίνανε τα παιδιά σου.... Φρενίτιδα....» και τα λοιπά» (Νατάσσα).

«[...]και αρχίζει η άλλη δασκάλα να φωνάζει και να λέει «Ποιος μιλάει εδώ! Θα μου πει εμένα κάποιος εδώ πέρα ησυχία!» Μου έκανε εντύπωση με τη συνάδελφο το πόσο πολύ αντέδρασε στο να πάρει ο μαθητής το δικαίωμα να αιτηθεί ησυχία μέσα στην τάξη του, κάτι που εκείνη θεωρεί πως είναι αποκλειστικά δικό της ρόλος» (Ελένη).

Στα παραπάνω παραδείγματα αυτό που διακυβεύεται είναι η στέρηση του ρόλου της αυθεντίας του/της εκπαιδευτικού, καθώς σύμφωνα και με τον Bernstein (2015, σ. 79, 173) *«κάθε απόπειρα αποδυνάμωσης ή αλλαγής της ισχύος της περιχάραξης μπορεί να γίνει αισθητή ως απειλή και να προκαλέσει τους φύλακες μόνωσης να αποκαταστήσουν τις αρχές ταξινόμησης και περιχάραξης και τους εαυτούς τους ως κυρίαρχους φορείς»*. Και στην περίπτωση του Συμβουλίου και στην περίπτωση του αιτήματος ησυχίας από τον μαθητή, παραγκωνίζεται, με βάση τα παραδοσιακά πρότυπα, ο/η δάσκαλος/α-αυθεντία που διοικεί την τάξη, η οποία του/της ανήκει, ενώ τώρα η τάξη αυτοδιοικείται και έχει δικαίωμα να αρθρώσει λόγο. Όλα αυτά τα περιστατικά αποδεικνύουν πως πίσω από τις τεχνικές κρύβονται άλλα πεδία εξουσίας και κυριαρχίας, πολύ πιο σημαντικά, και για τον λόγο αυτό εγείρουν συχνά τέτοιες αντιδράσεις από όσους/ες δεν θέλουν να χάσουν τη θέση κύρους τους.

Η αλλαγή εκπαιδευτικών κωδίκων, λοιπόν, συναντάει αντιστάσεις λόγω του ότι θέτει σε αμφισβήτηση θεμελιώδη ζητήματα εξουσίας. Στο πέρασμα των χρόνων και με τις κοινωνικές αλλαγές τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και βιομηχανίας, οι ανάγκες της κοινωνίας για ένα συγκεκριμένο τύπο πολιτών, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό κώδικα, αλλάζουν. Έτσι, είναι χαρακτηριστικό ότι ο Bernstein ερμηνεύει αυτή την μετατόπιση των παιδαγωγικών κωδίκων κοινωνικά πρωτίστως. Θεωρεί ότι είναι το αποτέλεσμα κοινωνικών αλλαγών πάνω σε ζητήματα δομών εξουσίας και αρχών κοινωνικού ελέγχου που αποσκοπεί στην (από)δόμηση της σκέψης και στην αλλαγή των συνόρων της συνείδησης, των στάσεων και αξιών (Mangez & Mangez, 2010).

5.2.4.3 Συγκρούσεις με τη διοίκηση

Σε αυτή τη σύγκρουση, η οποία φαίνεται να παίρνει διάφορες μορφές και εντάσεις ανάλογα το πλαίσιο κάθε φορά, καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζει η διοίκηση. Στις συνεντεύξεις συχνά αναφέρονται συγκρούσεις με τη διοίκηση, οι οποίες ελπίζεται να ξεπεραστούν με τη θέσπιση από το ΙΕΠ. Μέσω της επίσημης νομιμοποίησης υπάρχει η πρόβλεψη *«ο σύλλογος διδασκόντων να εγκρίνει πιο πολλά πράγματα, η διοίκηση να παίζει λιγότερο*

ρόλο και άρα να προκριθεί το παιδαγωγικό έναντι του διοικητικού προκειμένου να αποφευχθούν οι συγκρούσεις τόσων χρόνων» (Στάθης). Όταν αναφέρονται σε διοικητικά εμπόδια κάνουν λόγο για γραφειοκρατία, πρωτόκολλα, δυσκαμψία στις επιλογές, αρνήσεις, μέχρι και πειθαρχικές ποινές. Οι συγκρούσεις αυτές αποτελούν μια μορφή αντίστασης της παλιάς με τη νέα τάξη πραγμάτων, ιδωμένη μέσα από το πρίσμα του Foucault (1991), ο οποίος ισχυρίζεται πως οι μορφές αντίστασης ενάντια στις σχέσεις εξουσίας στοχεύουν όχι στη διάλυση αυτών αλλά στα αποτελέσματα της εξουσίας πάνω στα άτομα/ομάδες. Για τον ίδιο (Foucault, 1991, σ.98) «στην καρδιά των σχέσεων εξουσίας και ως μόνιμη συνθήκη της ύπαρξής τους υπάρχει μια ανυποταξία, δεν υπάρχει σχέση εξουσίας δίχως αντίσταση. Κάθε σχέση εξουσίας, λοιπόν, συνεπάγεται, τουλάχιστον δυνάμει, μια στρατηγική αγώνα». Ειδικότερα, οι αντιστάσεις των δασκάλων Freinet στη διοίκηση και οι εναντιώσεις τους στο παραδοσιακό σύστημα αντιπροσωπεύουν μια «εναντίωση στην εξουσία μέσω εξουσίας» (Foucault, 1991, σ.80). Οι δάσκαλοι Freinet στην Ελλάδα χρησιμοποιούν, δηλαδή, την επιστημονική τους γνώση και την ισχύ τους προκειμένου να ισοσταθμίσουν τη δυναμική ενός παλιού συστήματος με ένα νέο. Για να το πετύχουν αυτό προβάλλουν μια επιστημονική παιδαγωγική αντι-πρόταση στους παραδοσιακούς εκπροσώπους-εκφραστές και αυτή η μορφή αντίστασης ορίζεται με την έννοια της «δράσης πάνω στη δράση» (Foucault, 1991, σ.95) η οποία επικεντρώνεται στις μορφές, στα μέσα και στις μεθόδους άσκησης της (Τρουλινού, 1991). Η επιλογή του ελληνικού δικτύου Freinet να απευθυνθεί σε έναν δημόσιο επίσημο φορέα εκπαίδευσης για να προβάλουν το αίτημά τους για αλλαγή εκπαιδευτικού παραδείγματος έχει πολλή μεγάλη σημασία αφού «οι αντιστάσεις αυτές είναι ακόμα περισσότερο πραγματικές και δραστικές στο βαθμό που παράγονται εκεί που ασκούνται οι σχέσεις εξουσίας» (Foucault, 2008, σ.178), δηλαδή κατά κόρον σε θεσμικούς και κρατικούς φορείς.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν ακόμα μια φορά ότι πίσω από την παιδαγωγική Freinet κρύβονται πολλά περισσότερα από μια παιδαγωγική. Κρύβεται μια πολιτική ιδεολογία, γι' αυτό και το κυβερνητικό πλαίσιο της εκάστοτε περιόδου φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν αυτά τα προβλήματα να ελαχιστοποιηθούν ή και να εκλείψουν με

τη συμβολή του ΙΕΠ και τη στήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό.

Ωστόσο, πέρα από τις συγκρούσεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε θεσμικό-διοικητικό επίπεδο, όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν στη σημασία της συγκρότησης συλλογικοτήτων και συνεργασίας μεταξύ δασκάλων που ασπάζονται τις ίδιες αντιλήψεις. *«Το επάγγελμα έχει φοβερή μοναξιά και εγώ θεωρώ ότι και μέσα από το δίκτυο και μέσα από την επιμόρφωση και το δίκτυο βλέπεις ότι δεν είσαι μόνος σου, [...] με τη συνεργασία υπάρχουν εμπόδια που μπορούν να ξεπεραστούν. Είναι φοβερά σπουδαίο αυτό!»* (Δέσποινα). Η εμπειρία του «ανήκειν» και της αλληλοκατανόησης, ειδικά σε ένα περιβάλλον στο οποίο αυτή η λογική όχι μόνο δεν είναι η κυρίαρχη αλλά συχνά επικρίνεται, το αίσθημα ότι *«κάπου υπάρχει ένας άνθρωπος με τον οποίο μπορεί ακόμα και να μη γνωριζόμαστε αλλά έχουμε ένα κοινό σύστημα αξιών, έχουμε μία κοινή ραχοκοκαλιά»* (Ελένη) λειτουργεί δυναμωτικά καλλιεργώντας την εμπιστοσύνη και διευκολύνοντας τη δυναμική του εγχειρήματος, αναδεικνύοντας την ανάγκη συλλογικότητας και αλληλοϋποστήριξης.

Καταλήγοντας, συγκριτικά με μια παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση, στην παιδαγωγική Freinet -έτσι όπως την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας- η χωροταξική οργάνωση, η διαχείριση του χρόνου, η οργάνωση της γνώσης και οι τεχνικές των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερη σημασία. Αξιοποιώντας τη θεωρία του Bernstein, φαίνεται να συνθέτουν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο πιο ασθενών ταξινομήσεων και περιχαράξεων, στο οποίο αλλάζει μορφή τόσο η προς μετάδοση γνώση και ο τρόπος απόκτησής της, όσο και οι ρόλοι και παιδαγωγικές ταυτότητες των Υποκειμένων που εμπλέκονται στη διαδικασία, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα μια αναδιαμόρφωση των παραδοσιακών μορφών αυθεντίας και εξουσίας. Αυτή η ευελιξία και η εξασθένηση των άκαμπτων σχέσεων εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου παραπέμπει σε αυτό που ο Bernstein ορίζει ως Αόρατη Παιδαγωγική.

Ωστόσο, αυτή η προοδευτική παιδαγωγική προσέγγιση φαίνεται να συνυπάρχει με παραδοσιακές παιδαγωγικές κατευθύνσεις, αποτελώντας εν τέλει αυτό που ο Bernstein ονόμαζε μεικτή παιδαγωγική. Δηλαδή, στοιχεία

Αόρατης Παιδαγωγικής συνυπάρχουν με στοιχεία Ορατής. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν κάποιες παραδοσιακές δομές, είτε συνειδητά είτε ασυνειδητά, ακόμη κι αν γίνεται προσπάθεια σε ορισμένες περιπτώσεις αυτές να αναδομηθούν. Ενδεχομένως σ' αυτό το μεικτό παιδαγωγικό σχήμα να παίζει ρόλο το επίσημο θεσμικό πλαίσιο αλλά και οι κοινωνικές καταβολές, κοινωνικές μεταβλητές οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη αφού διαμορφώνουν το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιείται η εκπαίδευση ως θεσμός.

5.3 Η παιδαγωγική σχέση και η συγκρότηση Υποκειμένου

5.3.1 Ο ρόλος του δασκάλου

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική Freinet υιοθετώντας ένα πιο σύνθετο πρότυπο από αυτό της παραδοσιακής διδασκαλίας καθώς δεν περιορίζεται στον ρόλο της αυθεντίας. Ο/η δάσκαλος/α Freinet λειτουργεί διευκολυντικά οδηγώντας την ομάδα στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που να ευνοούν τη λειτουργία της συλλογικότητας αλλά και εγγυάται την ατομική προστασία όλων των παιδιών, προσπαθώντας να οδηγήσει την ομάδα στη μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία. Προκειμένου να το πετύχει αυτό ο/η εκπαιδευτικός δρα άμεσα πάνω στο πλαίσιο της μετάδοσης εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες αλλά και έμμεσα πάνω στους δέκτες (Bernstein, 2015).

«Η παιδαγωγική Freinet, και όχι μόνο, βασίζεται σε ένα τελείως διαφορετικό μοντέλο το οποίο απαιτεί και από τον δάσκαλο, κυρίως από τον δάσκαλο, μία μεγάλη εσωτερική μετατόπιση και μετακίνηση, κυρίως με τον εαυτό του. Αφενός, παραδέχεται στον εαυτό του ότι δεν είναι αυθεντία, δεν είναι ο παντογνώστης, ο Θεός και οι άλλοι είναι, ας πούμε, υπήκοοι του» (Δέσποινα). Αυτή η εσωτερική μετατόπιση που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ταυτίζεται με τον όρο του Bernstein «επανακοινωνικοποίηση» (2015, σ.95) ο οποίος δηλώνει αυτή τη διαδικασία προσαρμογής των διδασκόντων στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της αναθεώρησης της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας. Όπως φαίνεται και στα

αποσπάσματα, η επανακοινωνικοποίηση είναι απαραίτητη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς αφού *«για να αλλάξει μια ταυτότητα πρέπει να εξασθενήσει μια προηγούμενη και να δημιουργηθεί μια καινούρια»* (Bernstein, 2015, σ.78), ωστόσο δεν είναι εύκολο να αποτινάξουν εντελώς τις παραδοσιακές τους καταβολές οι οποίες πλέον, λόγω βιωμάτων, έχουν αυτοματοποιηθεί. *«Ακόμη και για τις δικές μας προσωπικότητες θα είμαστε και έτσι και αλλιώς... Δηλαδή και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα έχουμε συνέχεια κάτι παραδοσιακό και κάτι το οποίο θα είναι από την παιδαγωγική Freinet και θα είμαστε ανάμεσα στους δύο κόσμους»* (Στάθης) .

Στην προηγούμενη ενότητα μελετήθηκαν οι εφαρμογές των τεχνικών Freinet στην τάξη, ωστόσο ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε μια ενεργή συμμετοχική παιδαγωγική δεν είναι απλά να εφαρμόζει ένα καθιερωμένο μοντέλο μάθησης αλλά να σκέφτεται κριτικά απέναντι σε αυτό που συνιστά η ίδια η παιδαγωγική πράξη και οι στόχοι της. *«Αρχικά μπορεί να ξεκίνησα απλά με κάποιες τεχνικές, τώρα όμως σιγά-σιγά καταλαβαίνω περισσότερο την ουσία και το βάθος αυτών των τεχνικών. Στην αρχή τα χρησιμοποιείς απλά σαν εργαλεία, όμως σιγά-σιγά καταλαβαίνω τι σημαίνει το κάθε εργαλείο»* (Δέσποινα). Η παιδαγωγική Freinet έχει μια πολύ ξεκάθαρη μεθοδολογία η οποία, όμως, δεν είναι το παν αλλά η ουσία βρίσκεται στην ποιότητα των σχέσεων και στον τρόπο που θεμελιώνονται στο παιδαγωγικό περιβάλλον (Vasquez & Oury, 1979). Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι πολύ σημαντικός σε αυτή τη διαδικασία καθώς από αυτόν ξεκινάει η διαδικασία αναδιαμόρφωσης του παιδαγωγικού πλαισίου, αλλά δεν περιορίζεται σ' αυτόν αφού *«[...]θα έμενε ανολοκλήρωτη αν έμενε μόνο στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ο στόχος είναι να πάρει χαρακτηριστικά αυτού που λέμε το σχολείο της κοινότητας και να μεταφερθεί στα παιδιά»* (Στάθης). Αναγνωρίζεται, λοιπόν, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και η θέση κύρους που εξασφαλίζει, η οποία αξιοποιείται προκειμένου να διευκολύνει την αναδιαμόρφωση των σχέσεων εγκαθιδρύοντας ισχυρούς δεσμούς μέσω της επικοινωνίας. Η επικοινωνία και η διαμόρφωση σχέσεων και δεσμών είναι θεμελιώδεις έννοιες για την παιδαγωγική Freinet, η οποία *«είναι μια παιδαγωγική του «εγώ-εσύ-εμείς» και αυτό είναι που θα σε οδηγήσει στην*

έννοια της συλλογικότητας, οι τεχνικές δεν μπορούν να λειτουργήσουν εάν δεν υπάρχει το σχεσιακό» (Ελένη).

Η θέση του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας φαίνεται να εντάσσεται σε ένα πιο ευέλικτο σχήμα χωρίς να γίνεται προσπάθεια καταστρατήγησης της εγγενούς ασυμμετρίας της παιδαγωγικής σχέσης. Στην ουσία, στόχος είναι τα παιδιά να αναλάβουν τις ευθύνες αυτών που τους αναλογούν και να έχουν λόγο σε ό, τι τα αφορά. Σε ό, τι αφορά τον εκπαιδευτικό θεσμό και το ρόλο του/της δασκάλου/ας ο Foucault (1994, σ.288) υποστήριζε πως: *«Έχει πολλές φορές ορθώς επικριθεί... Ωστόσο, δε βλέπω τίποτα κακό στην πρακτική κάποιου που ξέρει, κατέχοντας μια συγκεκριμένη θέση κύρους, να καθοδηγεί τους άλλους και να τους μεταλαμπαδεύει τη γνώση και τις τεχνικές στους υπολοίπους. Αυτόν τον ρόλο τον κατέχει ο δάσκαλος. Το πρόβλημα εμφανίζεται όταν αυτή η εκ των πραγμάτων θέση κυριαρχίας αποκτά στοιχεία επιβολής και κατάχρησης εξαναγκάζοντας το παιδί να υπακούσει στις παράλογες εντολές του δασκάλου του. Η εξουσία από μόνη της δεν είναι κάτι κακό, η κατάχρησή της, όμως, είναι».*

Βλέπουμε εδώ μια ξεκάθαρη σύνδεση της έννοιας της γνώσης με την εξουσία. Ο/η δάσκαλος/α βρίσκεται σε θέση ισχύος από άποψη γνώσης, άρα και εξουσίας, την οποία καλείται να μεταφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η λεπτή γραμμή που παρουσιάζει εδώ ο Foucault είναι οι τεχνικές με τις οποίες θα γίνει αυτό (Ball, 1990). Με βάση αυτή τη σκέψη διακρίνουμε πως τα ερευνητικά υποκείμενα αξιοποιούν τον ρόλο τους και τη θέση ισχύος στην οποία εκ θέσεως βρίσκονται προσπαθώντας να του αποδώσουν άλλα χαρακτηριστικά. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, την ισχύ τους προσπαθώντας να αναδιαμορφώσουν το πλαίσιο και εκπαιδεύοντας έτσι τα παιδιά να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτό. *«Ο ρόλος του δασκάλου επαναπροσδιορίζεται μέσα από την παιδαγωγική Freinet και αυτό θέλει υπομονή πολύ. Θα πρέπει να είσαι έτοιμος και εσύ σαν εκπαιδευτικός να κάνεις ένα βήμα πίσω, να φύγεις από τον παραδοσιακό σου ρόλο» (Νατάσσα).* Αυτή η υποχώρηση από τον παραδοσιακό ρόλο έχει αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς που αναθεωρούν το ρόλο και την εξουσία τους, αλλά και στα

παιδιά τα οποία μαθαίνουν να συνδιαλέγονται και να διεκδικούν κριτικά αντί να υποτάσσονται απέναντι στην εξουσία.

5.3.2 Η παιδαγωγική σχέση

Ως προς την παραπάνω θέση, μεγάλο ενδιαφέρον έχουν τα παραδείγματα που δείχνουν την εσωτερίκευση της μεταστροφής της πρόσληψης της εξουσίας από το πρόσωπο του δασκάλου ή της δασκάλας στη δύναμη της συλλογικότητας, όπου αυτό είναι δυνατόν. Αυτός/ή που αποφασίζει για θέματα που αφορούν την τάξη δεν είναι πια ο/η εκπαιδευτικός μόνο αλλά συναποφασίζει μαζί με τα παιδιά. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που έχει αυταρχικές καταβολές και πρακτικές, σε μια τάξη Freinet που έχει εσωτερικεύσει την έννοια της συλλογικότητας φαίνεται αδύνατο στα παιδιά κάποιος άλλος να αποφασίσει ερήμην τους για κάτι που τα αφορά. Σε περιπτώσεις όπου ο/η εκπαιδευτικός ασυνείδητα παρακάμψει την προσυμφωνημένη συλλογική διαδικασία, οι μαθητές/τριες εξανίστανται υπερασπιζόμενοι/ες τις από κοινού θεσπισμένες αποφάσεις. Τα παραδείγματα που ακολουθούν αποκαλύπτουν αυτήν ακριβώς τη σχέση:

«Κυρία, θα θέλαμε παρακαλώ να σέβεστε τους κανόνες του Συμβουλίου όπως τους σεβόμαστε και εμείς» (Δήμητρα)

«Κυρία τι λέτε τώρα! έχει ψηφιστεί ότι θα καθόμαστε με κλήρωση. Πώς εσείς το αλλάζετε;» [...] Δεν γινόταν να το αλλάξω επειδή έτσι μου ήρθε, είχε δίκιο» (Νατάσσα)

«Αν εγώ πεταχτώ να μιλήσω από συνήθεια, τα παιδιά θα μου το επισημάνουν. «Κυρία, δεν έχεις πάρει τον λόγο». Αυτό είναι εκπληκτικό! Χωρίς φόβο, άγχος Πρέπει όμως ο δάσκαλος να μπορεί να το αντέξει αυτό, να μπορεί να πει στο παιδί «Έχεις δίκιο» (Δέσποινα)

«Ακούς σα δασκάλα και μιλάς όταν είναι η ώρα σου να μιλήσεις και για όσο είναι η ώρα σου να μιλήσεις, όπως οι υπόλοιποι. Αυτό είναι πολύ ωραίο, αυτό που γίνεται στο Συμβούλιο της τάξης, που θα πάρεις τον λόγο όταν είναι η ώρα σου να τον πάρεις, κι ας είσαι η δασκάλα και δεν θα τον πάρεις αν ο

χρόνος τελείωσε, δεν θα τον πάρεις αν υπάρχει κάποιος που δεν έχει πάρει τον λόγο» (Νατάσσα)

Τα παραπάνω παραδείγματα έχουν δύο κεντρικά χαρακτηριστικά. Το ένα αφορά την αυθόρμητη παραδοσιακή παρέμβαση των εκπαιδευτικών με την οποία άθελά τους καταστρατηγούν τις συλλογικές διαδικασίες που οι ίδιοι/ες έχουν θεσπίσει και οι οποίοι/ες, ωστόσο, αναγνωρίζουν την αδυναμία τους αυτή. Το άλλο χαρακτηριστικό αφορά την εναντίωση των παιδιών σε αυτή την παρεμβατικότητα αξιοποιώντας τους συλλογικούς θεσμούς με τον τρόπο που έχουν μάθει απαιτώντας, χωρίς φόβο ή δισταγμό, από τον εκπαιδευτικό να συμμορφωθεί όπως αρμόζει στους συλλογικούς κανόνες. Αυτά τα παραθέματα δείχνουν πως έχει ήδη γίνει μια μεταστροφή στις παραδοσιακές δομές αυθεντίας, συγκρινόμενες με μια παραδοσιακή τάξη. *«Το Υποκείμενο, καθώς είναι αποτέλεσμα της εξουσίας, δεν μπορεί παρά να είναι και φορέας της»* (Foucault, 1991, σ.107). Έτσι, οι μαθητές/τριες ως δρώντα υποκείμενα προσλαμβάνουν και παράγουν εξουσία, υποτάσσονται και αντιστέκονται (Σολομών, 1994).

Οι θεσμοί, έτσι όπως τους οραματίστηκε και εφάρμοσε ο Freinet εντός της σχολικής τάξης, είναι κομβικής σημασίας για το ιδεολογικοπολιτικό παιδαγωγικό του πρόταγμα, και όπως είδαμε διαμορφώνουν ισχυρές σχέσεις στο πλέγμα εξουσίας. Ο Foucault (1991, σ.94) έλεγε πως *«η ανάλυση των σχέσεων εξουσίας με αφετηρία τους θεσμούς και τις ενδο-θεσμικές σχέσεις ενέχει τον κίνδυνο να εξηγήσουμε την εξουσία με εξουσία δίνοντάς τους υπερβολικά προνομιακή θέση μέσα στη σχέση εξουσίας, η οποία τείνει να πάρει τη μορφή του καταναγκασμού»*. Ωστόσο, όταν ο Foucault μιλάει για θεσμούς αναφέρεται στους ευρύτερους θεσμούς της αστικής δημοκρατίας, ενώ το παράδειγμα του Συμβουλίου στη σχολική τάξη αποτελεί μεν έναν εσωτερικό θεσμό αλλά λειτουργεί αμεσοδημοκρατικά και συλλογικά, με άλλους δηλαδή όρους από αυτούς με τους οποίους εξετάζει ο Foucault την έννοια των θεσμών. Επομένως, ένας τέτοιος θεσμός (Συμβούλιο) θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει διαμορφωθεί από τα ίδια τα άτομα-φορείς εξουσίας με τρόπο που να τους συμπεριλαμβάνει όλους και όλες χωρίς εκπροσώπηση, όπως συμβαίνει στους επίσημους θεσμούς της έμμεσης δημοκρατίας. Συνεπώς, η κοινωνία που μελετάει ο Foucault είναι στηριγμένη

σε ένα τεχνο-κρατικό μοντέλο απόλυτης διακυβέρνησης με τρόπο που αποκλείεται το όραμα μιας διακυβέρνησης ανθρώπων που θα είναι αποτέλεσμα συλλογικής απόφασης και δράσης (Τρουλινού, 1991) όπως παρουσιάζεται να συμβαίνει στα Συμβούλια των τάξεων Freinet.

Όπως φαίνεται στα αποσπάσματα του πραγματολογικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν ευθύνες στα παιδιά διαμοιράζοντας, έτσι, αρμοδιότητες που παραδοσιακά θεωρούνται προνόμιο των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός γίνεται ένας *«ενήλικος που δίνει τη δύναμή του χωρίς να τη χάνει»* (Vasquez & Oury, 1979, σ.163) διατηρώντας το κύρος του, όχι με την έννοια του μονάρχη αλλά με την έννοια του ειδήμονα συνοδοιπόρου. Αυτή η διατάραξη στις δομές αυθεντίας και εξουσίας έχει σαν αποτέλεσμα αλλαγές στη συγκρότηση του υποκειμένου των μαθητών/τριών μέσω μιας διαφορετικής θέασης της παιδικής ηλικίας. *«Έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον η διαφορά συμπεριφοράς σε σχέση με την έλλειψη ωριμότητας που φαίνεται να έχουν όταν τα αναγκάζουν να είναι με τον βούρδουλα και όταν τους δίνεται χώρος και αναλαμβάνουν ευθύνες. Για παράδειγμα, στο Τι Νέα λειτουργούν μόνα τους, ορίζουν πόσο χρόνο χρειάζονται ανάλογα με τα πόσα παιδιά θέλουν να μιλήσουν. Μετά θα μοιράσουν μόνοι τους τούς ρόλους...»* (Δήμητρα).

Το παραπάνω παράδειγμα εισάγει ακόμα ένα σημαντικό πεδίο που είναι αυτό της αυτοδιαχείρισης της τάξης και του σταδιακού διαμοιρασμού των εξουσιών από το πρόσωπο του/της δασκάλου/ας στο σύνολο της τάξης. Πλέον, τα παιδιά έχοντας αναλάβει ρόλους και αρμοδιότητες που αφορούν την ομαλή διεξαγωγή της σχολικής ζωής, ξέρουν και μπορούν να διαχειριστούν μόνα τους καταστάσεις χωρίς τη διαρκή επίβλεψη του/της εκπαιδευτικού. *«Η συντονιστική επιτροπή έχει οριστεί από την προηγούμενη μέρα. Επομένως, ξέρουμε ποιος είναι ο κάθε ρόλος, ο Πρόεδρος, ο γραμματέας, ο φύλακας του λόγου, ο φύλακας του χρόνου... τους έχω πει ότι δεν με χρειάζονται, δηλαδή, αν κάτι τύχει και αργήσω ξεκινήστε...»* (Νατάσσα). Το παράδειγμα αυτό δείχνει αυτονομία σε επίπεδο εφαρμογής (υπάρχουν μοιρασμένοι ρόλοι) αλλά και συνειδητοποίηση μέσω της εσωτερίκευσης της συλλογικότητας. Όταν το ομαδικό σχήμα δουλεύει πράγματι καλά και καθένας/καθεμία αναλαμβάνει και φέρνει εις πέρας τις ευθύνες του/της, γίνεται

φανερό ότι δεν υπάρχει ανάγκη για τον/την εκπαιδευτικό ως επιβλέποντα αλλά η τάξη μπορεί να αυτορρυθμιστεί. Σημαντικός παράγοντας για να μπορέσει να λειτουργήσει με επιτυχία αυτό το σχήμα αυτονομίας είναι οι σαφείς καθημερινές διαδικασίες που πρέπει να τηρηθούν και οι οποίες εξασφαλίζουν την ομαλή διεξαγωγή της σχολικής ζωής, υιοθετώντας έντονα χαρακτηριστικά θεσμικής παιδαγωγικής⁶.

5.3.3 Οι διαπροσωπικές σχέσεις

Για να μπορέσει να γίνει αυτό το πέρασμα της διοίκησης από τον/την εκπαιδευτικό στην ίδια την τάξη, είναι σημαντική η διαμόρφωση της συλλογικότητας με όρους ισότητας και ανεξαρτησίας αλλά και σεβασμού. Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν έναν ρόλο μέσα στην ομάδα, η επίτευξη του οποίου είναι σημαντική για τη διατήρηση της ομαλότητας των διαδικασιών με όρους οριζοντιότητας.

«Έχουμε βοηθό, ο οποίος είναι αυτός που μαζεύει τετράδια, μοιράζει φωτοτυπίες, γράφει στον πίνακα την ημερομηνία το πρωί, σε ένα πινακάκι τι καιρό έχουμε... Υπάρχει αυτός ο οποίος φροντίζει την τάξη, ανοίγει τα παράθυρα, βλέπει ότι είναι τακτοποιημένα, αν έχουν πέσει πράγματα κάτω, μπλούζες, διάφορα... Τακτοποιεί. Υπάρχει ο υπεύθυνος ησυχίας, ο οποίος σηκώνεται και πηγαίνει στα θρανία και λέει στα παιδιά να μιλάνε πιο σιγά, να μην κάνουν φασαρία γιατί εμποδίζουν τους άλλους να δουλέψουν. Και αυτός, ο οποίος δίνει το λόγο. Υπάρχει αυτός, ο οποίος διαβάζει τις ασκήσεις, τις εκφωνήσεις, είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά. Και υπάρχει και ο υπεύθυνος της βιβλιοθήκης» (Δέσποινα).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σ' αυτή τη φάση είναι να εγγυάται, ως γνώστης, τη σωστή και δίκαιη διαχείριση. Ωστόσο, όπως φαίνεται, όταν αφομοιωθούν οι διαδικασίες και τα παιδιά εισέλθουν πραγματικά σε ένα διαφορετικό τρόπο σχολικής ζωής και γίνουν και αυτά γνώστες, η τάξη αυτορυθμίζεται και ο/η εκπαιδευτικός παραχωρεί όλο και περισσότερο τον

⁶ Η Θεσμική Παιδαγωγική (Pédagogie institutionnelle) είναι η μετεξέλιξη της παιδαγωγικής του Celestin Freinet από την οποία έχει αντλήσει πολλά στοιχεία. Για λεπτομέρειες, βλ. Jacques&Fernand Oury, (1958). *Pedagogie Institutionnelle*.

έλεγχω. «Το κάθε παιδί βρήκε τον χώρο του και τον χρόνο του μέσα στην ομάδα και αυτό καθορίζεται πια αυστηρά από την ομάδα. Η ομάδα μιλάει, δεν μιλάω εγώ πια, σπάνια! Η ομάδα μιλάει και βάζει το πλαίσιο» (Νατάσσα). Η διαχείριση περνάει, έτσι, στα παιδιά τα οποία ανταποκρίνονται πλήρως στους ρόλους τους χωρίς να υπάρχει η ανάγκη για παρέμβαση από τον δάσκαλο ή την δασκάλα. «Διαλέγει ο υπεύθυνος λόγου ποιος θα πάρει τον λόγο και προσπαθεί να είναι δίκαιος, δίνει τον λόγο στα παιδιά που έχουν μιλήσει λιγότερες φορές, δεν δίνει μόνο στον φίλο του/στη φίλη του και τα λοιπά» (Δέσποινα). Οι σχέσεις αναδιαμορφώνονται και παίρνουν διαφορετική μορφή από αυτή που έχουν σε ένα παραδοσιακό σύστημα, περνώντας, δηλαδή, από την αυθαίρετη διαχείριση του/της εκπαιδευτικού σε μια πιο ισότιμη συμμετοχή όλων στην ομάδα.

Ο Foucault (1991) κάνει λόγο για πολυειδείς μορφές κυριαρχίας που ασκούνται σε μια κοινωνία και επικεντρώνεται όχι σε μια κεντρική εξουσία αλλά στην κυριαρχία των υποκειμένων στις αμοιβαίες τους σχέσεις, δηλαδή, στις πολλαπλές μορφές καθυπόταξης που έχουν θέση και λειτουργία μέσα στον κοινωνικό μηχανισμό. Στη μικροκοινότητα μιας τάξης Freinet, έτσι όπως τις αφηγούνται τα ερευνητικά υποκείμενα, αυτή η θεώρηση του Foucault μοιάζει να πραγματώνεται ξεκάθαρα καθώς ο/η εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους όρους της κοινότητάς τους. Έτσι, οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με τον/την εκπαιδευτικό αρθρώνονται πάνω «στη βάση μιας αλυσίδας της εξουσίας, μιας οργάνωσης που μοιάζει με δίκτυο: τα άτομα όχι μόνο κυκλοφορούν ανάμεσα στα νήματά της αλλά είναι πάντα στη θέση όπου συγχρόνως υφίστανται και ασκούν την εξουσία αυτή» (Foucault, 1991, σ.107).

5.3.4 Η συγκρότηση των Παιδαγωγικών Υποκειμένων

Με βάση όλα τα παραπάνω, δηλαδή με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η παιδαγωγική σχέση αλλά και το πώς ορίζονται οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων μέσω όλων των τεχνικών που αναφέρθηκαν, οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου,

διαμορφώνεται και συγκροτούνται τα παιδαγωγικά Υποκείμενα. Σύμφωνα με τον Foucault (1991, σ.81) *«υπάρχουν δύο έννοιες στη λέξη Υποκείμενο: Υποκείμενο υποταγμένο στον άλλο μέσω του ελέγχου και της εξάρτησης και Υποκείμενο προσκολλημένο στην ίδια του την ταυτότητα μέσω της συνείδησης και της αυτογνωσίας»*. Το επαναλαμβανόμενο μοτίβο που προκύπτει από το υλικό είναι ότι φαίνεται να εμφανίζεται ένα Υποκείμενο το οποίο υποτάσσεται στον κανόνα της συλλογικότητας της οποίας είναι μέρος. Οι μαθητές/τριες μέσω της συμμετοχής τους σε συνθήκες άμεσης δημοκρατίας κατά την οποία όλοι έχουν λόγο και μέσω της συναίνεσής τους σε κανόνες και περιορισμούς, βιώνουν τη σημασία της συνύπαρξης, η οποία δεν μπορεί να γίνει με άλλο τρόπο παρά μόνο μέσα από κοινωνικές συμβάσεις και αυτοπειθαρχία. Στο πραγματολογικό υλικό γίνεται αναφορά σε ομάδα παιδιών που κατά το Συμβούλιο θέσπισε κατηγορία κανόνων *«που ήταν οι κανόνες που δεν μου αρέσουν αλλά ξέρω ότι πρέπει να επιβάλλονται. Δεν μου αρέσει να το κάνω, αισθάνομαι περιορισμό αλλά ξέρω ότι δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά, άρα το σέβομαι και το αποδέχομαι»* (Ελένη). Η αξία της διαμόρφωσης και υπακοής σε κανόνες που έχει βγάλει η ίδια η ομάδα διαφέρει από την απλή αποδοχή εξωτερικά επιβεβλημένων κανόνων από τη μορφή ενός/μιας δασκάλου/ας-αυθεντία με παραδοσιακούς όρους. Σύμφωνα με τον Καστοριάδη (2000, σ.258), *«σε ένα τέτοιο καθεστώς αυτονομίας όλοι συμμετέχουν στη θέσπιση των νόμων στο πλαίσιο στο οποίο ζουν όχι μέσω εκπροσώπων. Μπορώ να αναγνωρίσω τους νόμους ως δικούς μου νόμους ακόμα κι αν δε συμφωνώ με το περιεχόμενό τους, και αυτό γιατί είχα την δυνατότητα να συμμετάσχω στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης»*.

Ο Foucault (1991) κάνει την πολύ εύστοχη παρατήρηση, ότι *«η εξουσία ασκείται μόνο σε ελεύθερα Υποκείμενα και στο βαθμό που είναι ελεύθερα. Μ' αυτό εννοούμε ατομικά ή συλλογικά Υποκείμενα, που έχουν μπροστά τους ένα πεδίο δυνατότητας, όπου μπορούν να λάβουν χώρα πολλές διαγωγές, πολλές αντιδράσεις και διάφοροι τρόποι συμπεριφοράς»* (σ. 93). Πάνω σ' αυτή την σκέψη, η θέσπιση και αποδοχή των κανόνων της ομάδας αποκτά χαρακτηριστικά πειθάρχησης στον εαυτό, μια *«άσκηση εαυτού επί του εαυτού»* (Foucault, 2008, σ.353). Για τον Foucault η ελευθερία είναι βασική προϋπόθεση της εξουσίας, ωστόσο *«για να είναι κανείς ελεύθερος πρέπει να*

μην είναι σκλάβος του εαυτού του και των ορέξεων του, γεγονός που σημαίνει ότι εγκαθιδρύει μέσα του μια ορισμένη σχέση κυριαρχίας και ελέγχου, η οποία δεν αφορά πια μια πρακτική εξαναγκασμού, αλλά μια πρακτική αυτοδιαμόρφωσης του Υποκειμένου» (Foucault, 2008, σ.352). Έτσι, τα Υποκείμενα συγκροτούνται μέσω της αυτοπειθαρχίας προκειμένου να μπορέσουν να πειθαρχήσουν και σε εξωτερικό επίπεδο σε ό, τι αφορά την κοινοτική ζωή. Η αυτοπειθαρχία που ορίζει ο Foucault ταυτίζεται με τον αυτοπεριορισμό και αποτελεί πεδίο εγγύησης της δημοκρατίας η οποία πραγματώνει, στο μέτρο του εφικτού, «την ατομική και συλλογική αυτονομία και, ταυτόχρονα, το κοινό καλό κατά την αντίληψη της συγκεκριμένης κοινότητας» (Καστοριάδης, 2000, σ.286-7). Έτσι, τα παιδαγωγικά Υποκείμενα διαμορφώνονται με γνώμονα τις συλλογικές αποφάσεις στις οποίες έχουν λάβει μέρος και αυτή η στόχευση έχει ξεκάθαρη πολιτική χροιά.

Κλείνοντας, ό, τι αφορά τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία, παρατηρείται μια διατάραξη των δομών αυθεντίας και εξουσίας μέσω της τάσης προς οριζοντιότητα και διαμοιρασμό των εξουσιών και ανάληψης ευθύνης από όλους/ες. Οι θεσμοί της τάξης, όπως πχ το Συμβούλιο, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ισότιμη και ενεργό συμμετοχή όλων με τέτοιο τρόπο που αναδιαμορφώνει τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών και, άρα, και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Ο/η δάσκαλος/α παραμένει στο ρόλο του χωρίς να υπονοείται κάποια πλασματική εξίσωση, ωστόσο αυτός ο ρόλος έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα παραδοσιακά και το γεγονός αυτό από μόνο του επηρεάζει τη διάδραση ανάμεσα στα άτομα.

Επομένως, μιλάμε για ένα οριζόντιο πλέγμα σχέσεων και εξουσιών, με τη φουκωική έννοια του όρου. Όλοι/ες ασκούν συνειδητά αλλά και τους ασκείται εξουσία, και αυτό είναι που διαμορφώνει την μικρο-κοινότητα της τάξης με όρους σχετικής αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης, μέσω της ενεργούς συμμετοχής, της ανάληψης ευθύνης, της αυτοπειθαρχίας σε κανόνες που είναι προϊόν συνδιαμόρφωσης κ.ά. Αυτή η διαδικασία ως βιωμένη εμπειρία αναπόφευκτα συντελεί στη συγκρότηση του παιδαγωγικού Υποκειμένου και της ταυτότητάς του και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν μια συνειδητή τέτοια στόχευση με κοινωνικοπολιτική χροιά.

5.4 Η πολιτική-αξιακή διάσταση

5.4.1 Ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος του σχολείου

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια δομική ανάλυση, πρέπει να εμβαθύνει και στις ιδεολογικές πρακτικές στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού θεσμού και στο ρόλο τους στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας (Ανθογαλίδου, 1998). Αρχικά, είναι ευρέως αποδεκτό πως η εκπαίδευση παίζει κατεξοχήν πολιτικό ρόλο σε όλες τις κοινωνίες και πως *«τον σκοπό της αγωγής τον ορίζει η κοινωνία, δεν τον ορίζει ούτε η επιστήμη ούτε κανείς άλλος και αυτό από μόνο του βάζει την πολιτειότητα μέσα στο σχολείο[...] Ακόμη και στα παραδοσιακά σχολεία είναι επιλεγμένη πολιτική του τι είδους πολίτες κατασκευάζουμε. Αν θες να κατασκευάσεις ανθρώπους να σκέφτονται τη ζωή τους και να αμφισβητούν ή, αντίθετα, αν θέλεις να τους έχεις πολύ πειθαρχημένους και υπάκουους, είναι μία μορφή πολιτικής»* (Δήμητρα).

Όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποκινούνται από μια πολιτική θέαση της ζωής, γενικότερα, και της εκπαίδευσης, ειδικότερα, και στοχεύουν συνειδητά στη διαμόρφωση ενεργών, πολιτικά και κοινωνικά, υποκειμένων. Η παραδοχή ότι *«είναι πολιτικό θέμα ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεις, συνειδητά ή ασυνείδητα, να φερθείς μέσα σε μία τάξη»* (Δέσποινα) καθιστά το ρόλο του εκπαιδευτικού σημαντικό για τη διαμόρφωση υποκειμενικοτήτων που εντάσσονται σε ένα σύνολο εξουσιαστικών σχέσεων, κανόνων και ιεραρχήσεων. Οι στρατηγικές που θα επιλέξει προκειμένου να ανταποκριθεί σ' αυτή την τροποποίηση των σχέσεων και των δομών θα οδηγήσουν όχι στην άκριτη αναπαραγωγή των ήδη υπαρχόντων συστημάτων αλλά στην εγκαθίδρυση νέων σχημάτων πολιτικοποίησης (Foucault, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη την τοποθέτηση του Foucault (2008, σ.159) πως *«το πρόβλημα δεν είναι να ορίσουμε μια πολιτική θέση από τις ήδη υπάρχουσες αλλά να εφεύρουμε και να κάνουμε πράξη νέα σχήματα πολιτικοποίησης»*, η περίπτωση της πολιτικής ιδεολογίας του Freinet, έτσι όπως εκφράζεται μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη νοηματοδότηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, πρεσβεύει πως τα

νέα αυτά σχήματα πολιτικοποίησης θα είναι η βίωση μιας άμεσης συμμετοχικής δημοκρατίας εντός της σχολικής τάξης και του σχολείου. *«Νομίζουν ότι το πρόβλημα είναι η έμμεση δημοκρατία. Όταν τους πεις «Ωραία, πάμε τώρα στην άμεση, πάμε τώρα να φυτέψουμε»[...]δεν θα έρθει κανένας. Άρα το πρόβλημα το έχει και η άμεση, δεν το έχει μόνο η έμμεση. Δεν είναι μόνο ο αντιπρόσωπος μας το πρόβλημα, το θέμα είμαστε και εμείς και αυτό πρέπει να το ξεπεράσουμε κάνοντας» (Στάθης).* Επομένως, ο ρόλος του σχολείου, έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι/ες της έρευνας, έχει ξεκάθαρο κοινωνικοπολιτικό πρόσημο και στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή, ξεκινώντας μέσα από τη μικροκοινότητα του σχολείου και επεκτείνοντάς τη στην ευρύτερη κοινότητα. Το Παιδί στον Freinet δεν είναι κοινωνικά ανυπόστατο, αλλά ανήκει στην ομάδα-τάξη, καθώς και σε μια κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα. Το παιδί γίνεται αντιληπτό ως κοινωνικό Υποκείμενο και γι' αυτό η τωρινή και η μελλοντική συμμετοχή του σε μια κοινωνική και πολιτισμική ομάδα τίθεται πάνω από την απλή συμμετοχή στην ομάδα-τάξη (Καρακατσάνη&Νικολοπούλου, 2015).

5.4.2 Κοινωνική αλλαγή και πολιτειότητα

Ο ίδιος ο Freinet έβλεπε την εκπαίδευση ως το προπύργιο της κοινωνικής αλλαγής. Αντί να περιμένει την ουτοπική επανάσταση προτιμούσε μικρές καθημερινές πρακτικές οι οποίες καλλιεργούν σιγά-σιγά το «μικρόβιο» της αντίστασης και της αλλαγής. Για να το πετύχει αυτό ο καταλληλότερος τόπος δεν θα μπορούσε να είναι άλλος από τα σχολεία καθώς *«η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο σχολείο δεν θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες. Έτσι, το δημοκρατικό σχολείο προετοιμάζει με το παράδειγμα, τη δράση και το βίωμα της αληθινής δημοκρατίας» (Freinet, 1977, σ.186-7).*

Όλες/οι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας βλέπουν την εκπαίδευση ως ένα μέσο κοινωνικής αλλαγής, σε μικρότερη ή μεγαλύτερη κλίμακα. Η παιδαγωγική Freinet *«βάζει την δημοκρατία στην τάξη με τους θεσμούς αυτούς που γνωρίζουμε» (Χρήστος)* και, ίσως, η καλύτερη έκφραση άμεσης δημοκρατίας στη σχολική τάξη είναι το Συμβούλιο, τεχνική την οποία

χρησιμοποιούν όλοι/ες ανεξαιρέτως οι ερωτηθέντες/είσες και η οποία αποτελεί την ακρογωνιαίο λίθο της πολιτικο-παιδαγωγικής σκέψης του Freinet. Το πιο σημαντικό είναι ότι δεν μαθαίνουν αφηρημένες περιγραφικές έννοιες που αφορούν πολιτικά ζητήματα, όπως δημοκρατία, αλληλεγγύη, ισότητα, δικαίωμα κλπ, αλλά τη βιώνουν σε κάθε της έκφανση μέσα από τη σχολική ζωή χάρη στην άμεση συμμετοχική δημοκρατία. Έτσι, μέσω των βιωμάτων που θα αποκομίσουν τα παιδιά θα διαμορφώσουν έναν εαυτό κοινωνικά ενεργό και *«αυτές οι μνήμες που έχουν χτίσει τα παιδιά[...]θα τα κάνουν πολύ δυνατά και συνειδητοποιημένα στο μέλλον»* (Νατάσσα).

Ένα ακόμα σημαντικό πεδίο που αναδύεται είναι η συνειδητοποίηση των ορίων της κάθε παρέμβασης. Η πολιτική ευθύνη του καθένα και της καθεμίας που ζει μέσα σε μια κοινότητα είναι αποτέλεσμα προσωπικής δέσμευσης αλλά και ως τέτοια έχει όρια. *«Μια περίοδο είχαμε πρόβλημα με τις τουαλέτες και τα παιδιά το φέρανε αυτό το πρόβλημα στο Συμβούλιο της τάξης [...] Γράψανε γράμμα στη διευθύντρια, ζήτησαν γενική συνέλευση του σχολείου [...] Όμως εκεί έπρεπε να τεθεί και η διάσταση ότι είναι ένα ζήτημα που μας ξεπερνάει [...] Πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τα όρια της παρέμβασης, των κοινωνικών δυνατοτήτων»* (Δέσποινα). Το παραπάνω απόσπασμα δείχνει ένα παράδειγμα πολιτικής και κοινωνικής παρέμβασης από τα παιδιά στο οποίο φαίνεται σταδιακά η διεύρυνση της σκέψης από το ατομικό στο συλλογικό (τάξη) και έπειτα στην κοινότητα (σχολείο). Η συνειδητοποίηση των κοινωνικών ορίων έχει σημασία στην πολιτική δράση καθώς ενισχύει το αίσθημα της ατομικής ευθύνης.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσω δημοκρατικών διαδικασιών, όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω, βοηθάνε το κάθε παιδί *«να νιώσει ότι είναι ο χώρος του που μπορεί ελεύθερα και να εκφραστεί και να επιβάλλει κάποιους όρους, αλλά δεν μπορεί να τους επιβάλει όλους και είναι χρήσιμο να το μάθει. Δηλαδή ένα σχολείο λειτουργεί με κανόνες που ούτε και ο δάσκαλος πολλές φορές ελέγχει.. Και εγώ υπακούω σε κάποιους κανόνες, τους κανόνες του Κράτους. Πρέπει να τους το εξηγήσεις αυτό για να μην έχουν την αντίληψη ότι ο δάσκαλος είναι παντοδύναμος»* (Δήμητρα). Εκτός από τη συμπερίληψη όλων κατά τη θέσπιση των κανόνων της συλλογικότητας και την υποχρέωση στην τήρησή τους ανεξάρτητα της θέσης του καθενός/καθεμίας, επίσης

σημαντικό πεδίο είναι η συνειδητοποίηση των ορίων της κάθε παρέμβασης. Η πολιτική ευθύνη όσων ζουν μέσα σε μια κοινότητα είναι αποτέλεσμα προσωπικής δέσμευσης αλλά και ως τέτοια έχει όρια.

Η παιδαγωγική Freinet δεν αποτελεί μόνο μια παιδαγωγική μέθοδο όσο μια ιδεολογική τοποθέτηση πρώτα απ' όλα με κοινωνικές καταβολές, αφού *«έχεις στόχο να αλλάξεις όχι μόνο το παιδί, αλλά την οικογένεια, τον τρόπο που ζούμε σε μία γειτονιά, σε μία πόλη, σε ένα χωριό και να γινόμαστε όλοι πιο συμμετοχικοί, πιο ενεργοί»* (Κυριακή). Έτσι, επεκτείνεται πολύ περισσότερο από τα όρια του σχολείου και προσπαθεί να πετύχει την ευρύτερη κοινωνική αλλαγή μέσω της κατασκευής ενεργών υποκειμενικοτήτων οι οποίες θα έχουν παίρνουν λόγο και θέση στα κοινωνικά και πολιτικά τεκταινόμενα. Το σχολείο ως θεσμός δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητο από την κοινωνία, άρα ούτε και από την πολιτική. Ωστόσο, λόγω της κοινωνικής, οικονομικής και ευρύτερης πολιτικής συγκυρίας τα υποκείμενα της έρευνας παρατηρούν ότι *«υπάρχουν δυσκολίες στα σχολεία να είναι σήμερα χώροι χειραφέτησης, διαφωτισμού και παραγωγής κριτικής υποκειμενικότητας»* (Στάθης). Στόχος των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι η διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης στους/στις μαθητές/τριες με στόχο την κοινωνική αλλαγή. *«Αλλάζω το σχολείο για να αλλάξω τον κόσμο και αλλάζω τον κόσμο για να αλλάξω το σχολείο!»* (Χρήστος).

Το ιδεολογικοπολιτικό υπόβαθρο και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η παιδαγωγική Freinet στην Ελλάδα φαίνεται, λοιπόν, να σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική αλλαγή αλλά και με τις συνθήκες εν μέσω κρίσης. Μια σκέψη των εκπαιδευτικών είναι πως η σύγχρονη οικονομική μετανάστευση ενδέχεται να πλήξει τη διεύρυνση των αξιών που καλλιεργούνται μέσα σε μια δημοκρατική τάξη. *«Εφόσον πρόκειται να μεταναστεύσει το πολιτικό υποκείμενο φεύγει, δεν θα μείνει εδώ, παρ' όλο που για εδώ το κατασκεύασα μέσω της βίωσης της αμεσοδημοκρατίας στο σχολείο. Δεν είναι αυτό που θα διαδεχτεί πολιτικά τα όσα γίνονται γύρω μας. Κι αυτό είναι πρόβλημα»* (Στάθης). Η πολιτική στόχευση είναι ξεκάθαρη και δεν μπορεί να αποκοπεί από την επιλογή των σχολικών πρακτικών. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, συνδέεται άμεσα με την κοινότητα και, άρα, με την πολιτική. Με βάση αυτά, στόχος του σχολείου είναι η αυτοδιαχείριση του

μικροκλίματος του σχολείου μέσω μιας δομής η οποία διαφέρει από την οργάνωση της κοινωνίας, σε επίπεδο αξιών κυρίως αλλά και εφαρμογών. Το σχολείο ως θεσμός διατηρεί τη σχετική αυτονομία του, ορίζει τους κανόνες του και δημιουργεί μια παράλληλη κοινωνία υπό άλλους όρους. Αυτό που εξετάζεται είναι ποιοι θα είναι αυτοί οι όροι και κατά πόσο θα διαφέρουν από τους κυρίαρχους. Η σκέψη πίσω από την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet είναι η αξιοποίηση αυτής της μικροκοινωνίας με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επίτευξη της οριζοντιότητας. *«Δημιουργώ έναν τόπο δυνατής ισότητας μέσω μιας μεγάλης πορείας αμφισβήτησης των ανισοτήτων... Προσπαθώ να εναντιώνομαι στο σχήμα ιεραρχίας δημιουργώντας μία οριζοντιότητα και παλεύοντας διαρκώς το ένα σχήμα με το άλλο μέχρι τελικής επικρατήσεως της οριζοντιότητας» (Στάθης).*

Η παραπάνω σκέψη περί οριζοντιότητας επαναλαμβάνεται συχνά στο πραγματολογικό υλικό της έρευνας και στα πλαίσια της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, σε ό, τι αφορά το «Σκασιαρχείο» και τη λειτουργία του. *«Στο κομμάτι της ιεραρχίας οι Έλληνες φαίνεται να δίνουμε μεγάλη σημασία να είναι πολύ ιεραρχημένες κοινωνίες μας. Αυτό θέλει καιρό για να αρχίσει να γίνεται πιο φλατ [...] Χαίρομαι που το βρήκα αυτό μέσα στο δίκτυο» (Ελένη).* Το «Σκασιαρχείο» φαίνεται όχι μόνο να καταπιάνεται θεωρητικά με έννοιες και ιδέες αλλά τις εφαρμόζει σε επίπεδο πρακτικό και στις συναντήσεις των ενήλικων μελών του. Αποτελεί, δηλαδή, την ενσάρκωση των όσων πρεσβεύει και επιχειρεί να διδάξει. Ωστόσο, το κοινό κοινωνικό αίσθημα απέχει αρκετά από αυτού του είδους τη σκέψη. *«Είναι δύσκολος ο κόσμος στην Ελλάδα στο να δουλέψει συλλογικότητες και η μόνη εμπειρία που έχουν οι άνθρωποι από συλλογικότητες είναι οι συλλογικότητες των κομμάτων που έχουνε μία πυραμιδική μορφή» (Ελένη).*

Ωστόσο, ο δρόμος προς την οριζοντιότητα, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι/ες της έρευνας, δεν θα μπορούσε παρά να περνάει μέσα από συλλογικά κοινωνικά κινήματα οριζόντιας οργάνωσης. Ένας/μία ενεργός/ή κοινωνικά και πολιτικά εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κινείται μόνο μέσα στα στενά όρια του σχολείου και της εφαρμογής των αξιών και των πιστεύω του στις σχολικές εφαρμογές, αλλά οφείλει να αποτελεί ένα ενεργό κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενο, με την ευρεία έννοια, εντός του

κοινωνικού ιστού. «Είμαι ενεργός πολίτης αυτής της χώρας. Συμμετέχω σε ομάδες, κινήματα γειτονιάς, σε συλλογικότητες, έχω πολιτικές απόψεις, θα παλεύω για να αλλάξω... Δεν μπορώ να τα κάνω μόνο στην τάξη μου και όχι έξω, αυτά είναι αλληλένδετα» (Χρήστος).

Σύμφωνα με τον Bernstein (2003), η προσπάθεια παιδαγωγικής αλλαγής πηγάζει από μια διάθεση κοινωνικής αλλαγής και αποσκοπεί στην αναδιαμόρφωση της δομής της κοινωνίας μέσω της αλλαγής των σχέσεων εξουσίας και των αρχών ελέγχου. Δηλαδή, μέσω των θεμελιωδών αλλαγών στο παιδαγωγικό πλαίσιο των ταξινομήσεων και περιχαράξεων προκύπτει αλλαγή στη δομή και διανομή της εξουσίας πρώτα σε παιδαγωγικό επίπεδο, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, και μετέπειτα έρχεται κλιμάκωση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό είναι και το ζητούμενο της κοινωνικής αλλαγής που οραματίστηκε να επιτύχει ο Freinet με την παιδαγωγικο-πολιτική του προσέγγιση.

Συμπερασματικά, αναφορικά με τον πολιτικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής γενικά, αλλά ειδικότερα της παιδαγωγικής Freinet, η υπόθεση εργασίας είναι ότι μέσω του εμπειρικού βιώματος μιας άμεσης σχολικής δημοκρατίας, τα παιδαγωγικά Υποκείμενα θα χτίσουν μια πολιτική και κοινωνική συνείδηση, ενσωματώνοντας τις αρχές ενός νέου σχήματος πολιτικοποίησης το οποίο θα διευρύνουν στην κοινωνία αργότερα ως πολίτες. Έτσι, η εκπαίδευση αποκτά στοχευμένα πολιτικό και κοινωνικό χαρακτήρα αποσκοπώντας στον κοινωνικό ανασχηματισμό.

Συμπεράσματα-Προοπτικές

Επαναφέροντας τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας τα οποία αναλύθηκαν εκτενώς στην ανάλυση, η παρούσα μελέτη είχε στόχο να απαντήσει σε τρία βασικά ζητήματα αναφορικά με την πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα.

Συνοψίζοντας, σε ό, τι αφορά το πώς αναπλαισιώνεται η παιδαγωγική Freinet στο σύγχρονο ελληνικό πλαίσιο, αναδείχθηκαν οι δυσκολίες, αναπροσαρμογές και ιδιαιτερότητες οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα είναι σχετικά ευέλικτο, γεγονός που επιτρέπει ως ένα βαθμό τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, αλλά ταυτόχρονα τους/τις περιορίζει. Αναδείχθηκε έντονα η ανάγκη για πιο ευέλικτο θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο που να παρέχει αναγνώριση και ελευθερίες στους/στις εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να εφαρμόσουν το παιδαγωγικό τους ιδεώδες χωρίς περιορισμούς. Επίσης, η έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένου παιδαγωγικού υλικού είναι ακόμα ένας παράγοντας που προκαλεί δυσκολίες. Αξίζει να σημειωθεί πως, παρά τις υπάρχουσες συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στις τάξεις τους την παιδαγωγική Freinet, αντιμετωπίζοντας συχνά αντιδράσεις από τον περίγυρο (γονείς/συνάδελφοι). Οι δυσκολίες που πηγάζουν από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της περιόδου που διανύουμε οδήγησαν τα ερευνητικά υποκείμενα σε αναζήτηση εναλλακτικών παιδαγωγικών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Γι' αυτό στράφηκαν προς την παιδαγωγική Freinet, η οποία φαίνεται να αντιπροσωπεύει πρώτα μια φιλοσοφία ζωής και μια ιδεολογία και έπειτα μια παιδαγωγική πρακτική. Επιπλέον, η πολιτική συγκυρία και η συμβολή του ΙΕΠ μέσω της θεσμοθέτησης των αρχών και τεχνικών Freinet παίζουν καταλυτικό ρόλο καθώς προβλέπεται να καλλιεργήσουν ένα πλαίσιο επισημοποίησης και αναγνώρισης αυτής της παιδαγωγικής καινοτομίας.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, τα περισσότερα ερευνητικά υποκείμενα εφαρμόζουν παρόμοιες τεχνικές, άλλοι/ες λιγότερο και άλλοι/ες περισσότερο. Οι τεχνικές που επιλέγουν συνήθως φαίνεται να είναι οι πιο εύκολα τροποποιήσιμες και εντάξιμες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (πχ

Συμβούλιο, Τι Νέα, Ελεύθερα Κείμενα κλπ). Άλλες τεχνικές όπως οι συχνές έξοδοι στην κοινότητα, τα Πλάνα Εργασίας κλπ, είναι πιο δύσκολο να εφαρμοστούν με τις υπάρχουσες συνθήκες γι' αυτό και δεν έχουν υιοθετηθεί από όλους και όλες. Δίνεται έμφαση στον τρόπο απόκτηση της γνώσης και αυτό επηρεάζει το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου καλλιεργείται η γνώση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αλλάζει από την παραδοσιακή του μορφή και εντάσσει τα παιδιά ενεργά στη διαμόρφωση του δικού τους πλαισίου μάθησης και της σχολικής κοινότητας. Παιδιά και εκπαιδευτικοί αποτελούν ισότιμα μέλη μιας συλλογικότητας με κοινούς όρους οι οποίοι πηγάζουν από όλους/ες ανεξαιρέτως όσους/ες συμμετέχουν σε αυτήν. Αυτή η μεταστροφή στις δομές αυθεντίας και εξουσίας, η νέα διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και ρόλων και το ιδιαίτερο περιβάλλον πρόσληψης της γνώσης αναδεικνύουν ασθενείς τιμές ταξινομήσεων και περιχαράξεων όπου, σε συνδυασμό με τα ευέλικτα σύνορα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελούν αυτό που ο Bernstein ονομάζει Αόρατη Παιδαγωγική.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η παιδαγωγική φιλοσοφία και οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν σε πολλά σημεία έχουν θεμελιώδεις διαφορές από την παραδοσιακή διδασκαλία, φαίνεται να εμφανίζονται και κάποια σημεία σύγκλισης. Αυτό μπορεί να είναι είτε αποτέλεσμα εσωτερικών αντιστάσεων των εκπαιδευτικών λόγω της βιωμένης εμπειρίας τους είτε λόγω ιδιαιτεροτήτων και περιορισμών που επιβάλλει το θεσμικό πλαίσιο. Έτσι, παρατηρείται μία σύμπραξη παραδοσιακών χαρακτηριστικών με την παιδαγωγική Freinet. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μεικτή παιδαγωγική στην οποία συνυπάρχουν και εναλλάσσονται στοιχεία και των δύο παιδαγωγικών κατευθύνσεων, της Ορατής και της Αόρατης Παιδαγωγικής. Συχνά φαίνεται να διατηρείται μια αρκετά παραδοσιακή δομή της διδασκαλίας, ωστόσο αυτή διαπνέεται από ένα κλίμα ισότιμης συμμετοχής όλων και ανάληψης ευθύνης από τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά, αναλαμβάνουν ευθύνες που αφορούν στην καθημερινή ομαλή λειτουργία της μικρο-κοινότητάς τους και παραπέμπουν στους ενδοσχολικούς θεσμούς που έχουν υιοθετήσει για κοινά ζητήματα.

Η βίωση μιας τέτοιας σχολικής εμπειρίας επιδρά άμεσα στη διαμόρφωση εαυτού και των συνειδήσεων των παιδιών. Υπάρχει η τάση οι

σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών να χαρακτηρίζονται από συνεργασία και αλληλεγγύη, ενώ η σχέση τους με τον/την δάσκαλο/α φαίνεται να διέπεται από άλλες αρχές από αυτές της αυθεντίας και της παθητικής αποδοχής. Ο/η δάσκαλος αποτελεί ένα ακόμα μέλος της ομάδας, γεγονός που αλλάζει τις ισορροπίες, και οι οποίες δημιουργούνται εκ νέου κινούμενες προς μια βάση οριζοντιότητας. Απώτερος στόχος αυτής της συνθήκης είναι η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοδιαχείριση από τα ίδια τα παιδιά. Όλοι και όλες αναλαμβάνουν τα δικαιώματα και τις ευθύνες που τους αναλογούν και η ευρυθμία της ομάδας ρυθμίζεται από την ίδια την ομάδα με την ισότιμη και ενεργό συμμετοχή όλων.

Αυτά τα χαρακτηριστικά προσδίδουν στην πραγμάτωση της παιδαγωγικής Freinet, έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από τα ερευνητικά υποκείμενα, μία έντονα κοινωνικο-πολιτική διάσταση. Η βίωση τέτοιων σχολικών διαδικασιών άμεσης δημοκρατίας και επαναπροσδιορισμού της αυθεντίας και των παιδαγωγικών ρόλων δημιουργούν μια πολιτική συνείδηση στους/στις μαθητές/τριες, η οποία στόχος είναι να μεταφερθεί στην κοινότητα και να γενικευθεί με την έξοδο των παιδιών στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η μεταφορά αυτής της σχολικής εμπειρίας στην κοινωνία ως πολίτες πλέον, και όχι ως μαθητές/τριες, θα συμβάλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό, θεμελιώδες όραμα στην παιδαγωγική Freinet.

Όπως προκύπτει και από τα δεδομένα, η παρούσα έρευνα πετυχαίνει το παιδαγωγικό εγχείρημα του Σκασιαρχείου στα πρώτα του βήματα, καθώς δεν έχει αφομοιωθεί εκατό τοις εκατό ακόμα η παιδαγωγική Freinet ούτε από τους/τις εκπαιδευτικούς που ήδη την αξιοποιούν ούτε από το υπόλοιπο περιβάλλον, αλλά και χωρίς να έχει θεσπιστεί επίσημα σε θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την προοπτική περαιτέρω μελετών πάνω στην πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα όταν ολοκληρωθεί και μπει σε εφαρμογή το πρόγραμμα του ΙΕΠ. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα, λόγω του ότι πετυχαίνει αυτό το παιδαγωγικό εγχείρημα στο ξεκίνημά του, μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές μιας παιδαγωγικής προσπάθειας με έντονα κοινωνικο-πολιτικά χαρακτηριστικά.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια μακρόχρονη ποιοτική μελέτη σε απόφοιτους της παιδαγωγικής Freinet προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση της μεταφοράς του σχολικού βιώματος στην κοινωνία με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Παρά τις πολλές δυσκολίες της, μια τέτοια μελέτη θα είχε ενδιαφέρον καθώς θα εμβάθυνε περισσότερο στον πολιτικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α. Παιδαγωγικές Αρχές

Ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία

Το παιδαγωγικο-πολιτικό όραμα του Freinet αποσκοπεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω του εκδημοκρατισμού της κοινωνίας. Η εκπαίδευση στη δημοκρατία δε θα μπορούσε να γίνει με άλλο τρόπο παρά με ελευθερία έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα, σεβόμενη θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Οι μαθητές/τριες εδώ δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες της γνώσης και της κοινωνικής κατάστασης, αλλά συνδιαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα συμβάλλοντας ο καθένας και η καθεμία, εξασκώντας βασικά τους δικαιώματα, ελευθερίες αλλά και τις υποχρεώσεις που πηγάζουν από αυτά. Η ελευθερία έκφρασης κυμαίνεται από την ελεύθερη επιλογή αντικειμένου εργασίας και προσωπικού πλάνου εργασίας μέχρι το δικαίωμα ελεύθερης μετακίνησης στο σχολικό χώρο (βάσει προϋποθέσεων και ορίων), ενώ η ελευθερία επικοινωνίας πραγματώνεται μέσα από σταθερές διαδικασίες αλληλεπίδρασης όπως το «Τι Νέα», τα μικρά βιβλία και η σχολική αλληλογραφία, η σχολική εφημερίδα-τυπογραφείο, ο κινηματογράφος κλπ.

Φυσική μέθοδος μάθησης-Πειραματικός Ψηλαφισμός

Μία από τις θεμελιώδεις βάσεις της παιδαγωγικής σκέψης του Freinet είναι ο «πειραματικός ψηλαφισμός της δοκιμής και του λάθους» (Freinet, 1977, σ. 172) όπου το λάθος αποτελεί κινητήριο δύναμη και όχι μομφή (Λάχλου, 2017). Για τον Freinet το λάθος δεν αποτελούσε δείγμα σχολικής αποτυχίας, αντίθετα θεωρούσε την έρευνα, τον πειραματισμό και το λάθος την πιο γόνιμη κατεύθυνση προς τη γνώση «με νόημα» (Freinet, 1977, σ. 174). Η μάθηση, για τον ίδιο, δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με την εξωτερική επιβολή. Το θεμελιώδες στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτησή της προέρχεται μόνο από το εσωτερικό κίνητρο του/της μαθητευόμενου/ης. Η ανάγκη κάποιου/ας να καταλάβει όσα τον/την ενδιαφέρουν αλλά δεν καταλαβαίνει, να ερμηνεύσει και να εξηγήσει, να ξεπεράσει τα εμπόδια και να

τα ερευνήσει είναι η κινητοποιός δύναμη που θα τον/την οδηγήσει στην κατανόηση της γνώσης. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της μάθησης είναι αυτή να ανταποκρίνεται σε μια εσωτερική ανάγκη (Legrand, 1993), κάτι που τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα και τα μαζικά σχολικά εγχειρίδια δεν λαμβάνουν υπόψη επιβάλλοντας την υιοθέτηση μιας εξωτερικά επιβεβλημένης και άκαμπτης γνώσης κοινής για όλους, ανεξάρτητης από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Επίσης, ο χώρος παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική ιδέα του Freinet. Η φυσική μέθοδος μάθησης προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή των παιδαγωγικών υποκειμένων και, άρα, απαιτεί διαφορετική διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου. Υπάρχει ο κεντρικός χώρος των εδράνων, τα οποία είναι ομαδοποιημένα και όχι σειριακά τοποθετημένα, αλλά βασική προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση επαρκούς χώρου γύρω-γύρω με τρόπο που να διευκολύνει την πρακτική εργασία των ομάδων (τυπογραφείο, σχολική εφημερίδα, ξύλα-μέταλλα, πειράματα κλπ). Επίσης, απαραίτητο στοιχείο της χωρικής οργάνωσης του σχολικού κτιρίου είναι η ύπαρξη αυτοδιαχειριζόμενου κήπου και φάρμας (Legrand, 1993).

Στην παιδαγωγική του Freinet η ανάγνωση και η γραφή επιτυγχάνεται από την πηγαία ανάγκη των παιδιών να γράψουν κείμενα για να τα μοιράσουν στους συμμαθητές τους και, αντίστοιχα, να διαβάσουν τα μικρά βιβλία των άλλων, τα μαθηματικά και η φυσική εξασκούνται από την ενασχόληση με τον κήπο, τις μετρήσεις των φυτών, την παρατήρηση και προσπάθεια εξερεύνησης της αιτίας των φυσικών φαινομένων, ενώ η ιστορία και η γεωγραφία προσεγγίζονται αναζητώντας και καταγράφοντας ίχνη και ιστορικές διαδρομές (κτίρια, ονόματα δρόμων, αρχαία κλπ), μελετώντας τα εδαφικά χαρακτηριστικά πρώτα της τοπικής κοινότητας και μετέπειτα διευρύνοντας σταδιακά το πλαίσιο σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Αυτή η σύνθετη διαδικασία ζωντανής βιωματικής μάθησης οργανώνεται με βάση τα πλάνα εργασίας των μαθητών και μαθητριών τα οποία έχουν προκύψει από δικές τους ανάγκες και αναζητήσεις, ενώ αξιολογείται και ανατροφοδοτείται διαρκώς από το ίδιο το παιδί με τα φύλλα αυτοαξιολόγησης (Freinet, 1977, Dorance & Foumet, 2014).

Εκπαίδευση στην πολιτειότητα.

Ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έχει αρχίσει να γίνεται λόγος για την πολιτειότητα της παιδικής ηλικίας, της οποίας βασικοί εκφραστές ήταν οι Ferrer, Korczak, Neil και Freinet. Η θέασή τους αναφορικά με την παιδική ηλικία διαφέρει πολύ από την κυρίαρχη αντίληψη, που αντιλαμβάνεται το παιδί ως ένα ατελές ον, «όχι ακόμα» έτοιμο, «όχι ακόμα» υπεύθυνο, «εν δυνάμει» πολίτη και, συνεπώς, η εκπαίδευση ήταν προσανατολισμένη προς την ίδια κατεύθυνση. Ωστόσο, η συζήτηση γύρω από την πολιτειότητα των παιδιών ανέδειξε μια άλλη οπτική της παιδικής ηλικίας. Η Διεθνής Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) αποτέλεσε την επίσημη βάση για να γίνει το πέρασμα από το «υποταγμένο παιδί» στο «παιδί πολίτη» (LeGal, 2002). Αναγνωρίστηκαν βασικά δικαιώματα της παιδικής ηλικίας, όπως το δικαίωμα στην αυτονομία και στην προστασία, στην ελευθερία έκφρασης, σκέψης και γνώμης, στην ιδιωτικότητα κ.ά. (άρθρα 1-54 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Επομένως, όταν μιλάμε για πολιτειότητα μιλάμε για ένα σύνολο πρακτικών και ελευθεριών οι οποίες δεν περιορίζονται στην άσκηση μόνο πολιτικών δικαιωμάτων. Πρόκειται για την αναγνώριση της παιδικής ηλικίας και της θέσης της στο κοινωνικό πλέγμα εντός του οποίου υπάρχει και στο οποίο συμμετέχει ενεργά και ισότιμα.

Η παραπάνω αποδοχή αναφορικά με την παιδική ηλικία και τα δικαιώματα διατρέχει τη σκέψη και τις πρακτικές του Celestin Freinet, ο οποίος έχει απόλυτη πίστη στη φύση του παιδιού και στις ικανότητές του. Η πραγμάτωση της πολιτειότητας των παιδιών περνάει για τον Freinet απαραίτητα μέσα και από τη σχολική διαδικασία. *«Η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο σχολείο δεν θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες»* (Freinet, 1977, σ. 186). Σαφώς, μόνο η θεωρητική προσέγγιση και εκπαίδευση περί δικαιωμάτων και υποχρεώσεων δεν αρκεί. Η κοινωνική πρακτική εφαρμογή σε κάθε έκφανση της καθημερινότητας, ειδικά μέσα στο σχολείο, είναι η μόνη οδός που μπορεί να καλλιεργήσει στους εμπλεκόμενους πραγματική κοινωνική συνείδηση. Ξεκάθαρα η άποψή του για την πρακτική εφαρμογή φαίνεται στο άρθρο του *Η Νέα Πειθαρχία* στο γαλλικό περιοδικό Clarté

(Freinet, 1923) όπου ορίζει πως η βάση της νέας κοινωνικής πειθαρχίας και ελευθερίας είναι η αυτό-οργάνωση των παιδιών και η συλλογική δουλειά.

Μέσα από την κοινοτική οργάνωση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται, ο καθένας και η καθεμία ξεχωριστά εκπαιδεύονται στο πώς να είναι άτομα αλλά και ισότιμα μέλη της συλλογικότητας ταυτόχρονα. Μέσα από τα μαθητικά συμβούλια και το σχολικό συνεταιρισμό (βλ. Παράρτημα Γ) καλλιεργείται η συνεργασία και η πίστη στην ενεργό συμμετοχή στη συλλογικότητα, μέσα από την ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο καλλιεργείται η ελευθερία έκφρασης, η εξάσκηση και ο σεβασμός στην προστασία των δικαιωμάτων των υπολοίπων, το τρίπτυχο τάξη-αυλή-κοινότητα και οι έξοδοι στην κοινότητα (βλ. Παράρτημα Γ) συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων διευρυμένων συλλογικοτήτων με στόχο την ανάληψη ευθύνης για το κοινό καλό στα πλαίσια της συμμετοχικής δημοκρατίας. Επίσης, με την οργάνωση του χώρου, τη διαχείριση του χρόνου της σχολικής ημέρας και τον έλεγχο του σώματος μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους το παιδί μαθαίνει να πειθαρχεί μέσω συγκεκριμένων πρακτικών εξουσίας (με τη φουκωική έννοια της σχεσιακής αλληλεπίδρασης, βλ. Ενότητα 2.1.1, κεφ. 2), οι οποίες δε σχετίζονται με υποταγή σε εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες, με τιμωρίες και απειλές για την επιβολή της τάξης, αλλά πηγάζουν από την εσωτερική ανάγκη για αρμονική συνύπαρξη (Frétagne, 2000).

Για τον ίδιο τον Freinet, το σχολείο αποτελεί μια αυτόνομη μικρο-κοινότητα η οποία έχει δικούς της νόμους και κανόνες, αρχές δημοκρατικής λήψης αποφάσεων, συλλογική οργάνωση κλπ, όπου ο/η καθένας/καθεμία, ενήλικας ή παιδί, είναι ξεχωριστός/ή και συμβάλλει με τον τρόπο του/της στη διατήρηση της ισορροπίας της σχολικής κοινότητας. Η διατήρηση των κανόνων που το διέπουν που βασίζονται στο σεβασμό, τη δημοκρατία και την ελευθερία του λόγου του καθενός, δημιουργεί ένα σταθερό κλίμα ασφάλειας μέσα στο οποίο όλοι/ες είναι ίσοι/ες και μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (Legrand, 2007). Η συμμετοχική δημοκρατική εκπαίδευση της ενεργού εμπλοκής όλων στη διαδικασία είναι ο βασικός τρόπος για να βιώσουν τα παιδιά τη δύναμη της συλλογικότητας (LeGal, 2002).

Παράρτημα Β. Τεχνικές

Τι Νέα

Το «Τι Νέα» είναι μια τεχνική που δίνει χρόνο στην τάξη προκειμένου οι μαθητές να μιλήσουν γι' αυτά που τους συμβαίνουν και θεωρούν σημαντικά μέσα και έξω από το σχολείο και προτείνεται από τον/τη δάσκαλο/α στην αρχή του μαθήματος βοηθώντας, έτσι, στην έναρξη της διδακτικής ώρας τα παιδιά να μπου στην διαδικασία της συζήτησης. Το «Τι Νέα» φέρνει στην τάξη τα θέματα από τον έξω κόσμο και βοηθά στην εξοικείωση του παιδιού με το σχολείο του και τους συμμαθητές του, ενώ αυτά τα θέματα εφόσον το θελήσει η ομάδα μπορούν να γίνουν αντικείμενα περαιτέρω μελέτης και επεξεργασίας σε μορφή project. Η συζήτηση στο «Τι Νέα» συντονίζεται από έναν μαθητή/τρια και ο/η εκπαιδευτικός βοηθά όπου χρειάζεται (Μπαδικιάν, 2017).

Ελεύθερα Κείμενα

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας όπου είναι η συνθετική, κατά την οποία ο κάθε ήχος αντιστοιχεί σε ένα γράμμα, τα γράμματα φτιάχνουν συλλαβές και οι συλλαβές σχηματίζουν λέξεις, ο Freinet χρησιμοποιούσε την ολική ή αναλυτική μέθοδο, υιοθετώντας την αρχή του Decroly.

Επικρίνει τη συνθετική μέθοδο ότι δεν ανταποκρίνεται στις ψυχολογικές και διανοητικές ανάγκες των παιδιών, ότι χρησιμοποιεί συνδυασμό λέξεων που πολλές φορές δε βγάζουν πραγματικό νόημα, δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στη βιωμένη εμπειρία των μαθητών και μόνο κριτήριο για την επιλογή του είναι να αποτελούνται από συλλαβές και γράμματα που οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν καταλήγοντας, έτσι, σε στείρα ανάγνωση χωρίς κατανόηση του περιεχομένου (Legrand, 1993).

Αντί αυτού, ο Freinet, ασπάζόμενος την θεωρία του Decroly, προτάσσει ότι η ανάγκη για ανάγνωση προέρχεται από την ανάγκη κατανόησης του νοήματος. Συμφωνώντας με τη ρουσλική θεωρία, πιστεύει ότι ένα γραπτό κείμενο πρώτα απ' όλα πρέπει να είναι αποτέλεσμα ανάγκης για επικοινωνία, και άρα το νόημα και η κατανόησή του είναι ο στόχος της ανάγνωσης και της γραφής. Η πραγματική γνώση δεν μπορεί να επιτευχθεί

από τη στείρα μίμηση ενός επίσημου γραπτού λόγου, αλλά μόνο από τα ερεθίσματα που δίνονται με αφορμή περιστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας οικείες στα παιδιά. Γι' αυτό ο Freinet εισάγει την ολική προσέγγιση της γλώσσας με τη χρήση των ελεύθερων κειμένων των παιδιών, τα οποία λόγω του ότι είναι δημιουργίες των ίδιων των παιδιών άπτονται των ενδιαφερόντων τους και των εμπειριών τους και, επομένως, έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Legrand, 1993).

Έτσι, για τον Freinet, η ανάγνωση δεν πρέπει να είναι μια αποκομμένη από την πραγματική ζωή επαναλαμβανόμενη εκπαιδευτική διαδικασία η οποία ακολουθεί τη ροή του σχολικού εγχειριδίου και επιβλέπεται από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά αντιθέτως, πρέπει να ικανοποιεί καθημερινές πρακτικές ανάγκες του παιδιού, είτε για απλή ψυχαγωγία είτε για χρηστικούς λόγους. Ο ίδιος την ονομάζει ανάγνωση προσανατολισμένη στην εργασία (lecture travail – work oriented reading) λόγω του ότι η κατανόηση του νοήματος κρίνεται αναγκαία προκειμένου ο/η μαθητής/-τρια να μπορέσει να φέρει σε πέρας μια δραστηριότητα που τον/την ικανοποιεί (Legrand, 1993).

Ζωντανή-Βιωματική Μάθηση

Η θεώρησή του για τη βιωματική μάθηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πραγματικής ζωής διαπερνάει όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο. Τα Μαθηματικά, για παράδειγμα, στο παραδοσιακό σχολείο διδάσκονται με τρόπο αφηρημένο και θεωρητικό χωρίς καμία πρακτική εφαρμογή που να μπορεί να ενταχθεί στα βιώματα των μαθητών/-τριών, καθιστώντας τα έτσι σαν κάτι άχρηστο που δεν τους αφορά. Αντιθέτως, ο Freinet εντάσσει τα Μαθηματικά στην αληθινή ζωή χρησιμοποιώντας σαν βασικό του εργαλείο τις μετρήσεις. Δηλαδή, τα παιδιά καλλιεργώντας τον κήπο του σχολικού συνεταιρισμού, φροντίζοντας και ταΐζοντας τα ζώα και καταγράφοντας στοιχεία όπως ύψος, βάρος, κόστος, μήκος κλπ εξασκούνται στα Μαθηματικά με βιωματικό τρόπο. Δεν τα αναγκάζει ο δάσκαλος ή η δασκάλα να μετρήσουν αφηρημένα ποσά που δεν καταλαβαίνουν αλλά αναγκάζονται να μάθουν πώς να μετράνε, να συγκρίνουν κλπ προκειμένου να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας τις καθημερινές δραστηριότητες (π.χ κηπουρική, ξυλοκοπτική κ.ά) που τα ευχαριστούν (Legrand, 1993). Έτσι, τα

Μαθηματικά έρχονται στη ζωή και τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους και όχι σαν μια καταναγκαστική εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς νόημα.

Με την ίδια λογική διδάσκονται και τα άλλα μαθήματα όπως η Ιστορία, η Φυσική ή η Γεωγραφία. Τα πεδία αυτά δεν εκλαμβάνονται ως απομονωμένα και στεγανοποιημένα μεταξύ τους, όπως στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά διαπλέκονται μεταξύ τους με ένα βιωματικό τρόπο. Για παράδειγμα, η Φυσική διδάσκεται μέσα από πειράματα τα οποία έχουν προκύψει από την παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος από τα ίδια τα παιδιά. Σε ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο, τα πειράματα φυσικής προέρχονται από τον/την δάσκαλο/α, εφαρμόζονται και εξηγούνται από τον/την ίδιο/α και το συμπέρασμα πάντα επιβεβαιώνει την αρχική θεωρία. Η διδασκαλία της Φυσικής δεν μπορεί να περιοριστεί στην εξωτερικά επιβεβλημένη παρατήρηση από τον/την εκπαιδευτικό της θεματικής που μελετάνε εκείνη τη μέρα, αλλά χρειάζεται να υπάρχει το προσωπικό στοιχείο έκπληξης που θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών. Γι' αυτό, στην παιδαγωγική Freinet η παρατήρηση και καταγραφή του φυσικού περιβάλλοντος από τους μαθητές και τις μαθήτριες τους οδηγεί στην ανάγκη να κατανοήσουν το «γιατί» συμβαίνει αυτό που παρατηρούν. Η ανάγκη τους για εξήγηση των φαινομένων θα τους οδηγήσει σε πειράματα τα οποία με τη σειρά τους θα τους οδηγήσουν στην εξαγωγή ενός συμπεράσματος. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σχολείο και την παραδοχή των Foucault (1991) και Bernstein (2015) για την αποκοπή και τον κατακερματισμό της σχολικής γνώσης από την κοινοτική μη σχολική βιωματική εμπειρία των παιδιών, στον Freinet το περιβάλλον κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και η αφορμή της έρευνας δίνεται από την αληθινή ζωή (Legrand, 1993).

Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ιστορία και η Γεωγραφία, οι οποίες παρά την ύπαρξη μεγάλων κενών λόγω χρονικότητας ή μεγάλων γεωγραφικών αποστάσεων, αυτά γεφυρώνονται και προσεγγίζονται βιωματικά. Την αφορμή δίνουν τα «ίχνη» (traces) της ανθρώπινης δραστηριότητας στον χώρο και τον χρόνο με έντονο το στοιχείο της τοπικότητας. Δηλαδή, η αφορμή για ένα μάθημα ιστορίας μπορεί να είναι τα τοπικά μνημεία, οι δρόμοι, τα αγάλματα, η καταγραφή βιωμάτων των

μεγαλύτερων και η έρευνα του ευρύτερου ιστορικού πλαισίου από το οποίο προέκυψαν αυτά τα «ίχνη». Αντίστοιχα, και στη Γεωγραφία, η παρατήρηση της χλωρίδας και της πανίδας της περιοχής, η αρχιτεκτονική, τα εργοστάσια κ.ά. μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνα για την κατανόηση της πορείας της ανθρωπότητας και το πώς το τοπικό βίωμα αποτελεί τελικά μέρος του ευρύτερου κοινωνικού (Legrand, 1993).

Αυτοαξιολόγηση

Ένα από τα βασικά μέσα ελέγχου και πειθάρχησης του σχολείου είναι η αξιολόγηση και η βαθμολογική κατάταξη των γνωστικών και μετρήσιμων ικανοτήτων των μαθητών μέσω συλλογικών διαγωνισμάτων που υποτίθεται αποτυπώνουν την αντικειμενική κατάκτηση της θεσπισμένης από το αναλυτικό πρόγραμμα γνώσης. Ο Freinet αναγνωρίζει την αξία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά με εντελώς διαφορετική αφετηρία. Αντικαθιστά την παραδοσιακή αξιολόγηση των συγκεκριμένων νοητικών σταδίων προς κατάκτηση, με εργαλεία αυτό-αξιολόγησης (Legrand, 1993). Πρόκειται για ατομικούς φακέλους τους οποίους συμπληρώνει ο ίδιος ο μαθητής ή η μαθήτρια σημειώνοντας δυσκολίες ή ευκολίες, επιτυχίες ή αποτυχίες, αποπήματα είτε μόνος είτε μετά από συζήτηση με τον/την δάσκαλο/-α. Ανατρέχει σε αυτόν κάθε φορά που θέλει να βελτιώσει την αποδοτικότητά του/της και να δει την πορεία που έχει ακολουθήσει ως τότε (Schlemminger, 1999). Έτσι, η εκπαιδευτική προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης δεν γίνεται από το φόβο της αποτυχίας ή της επίπληξης από μέρους του/της εκπαιδευτικού αλλά με το προσωπικό κίνητρο του/της καθενός/καθεμιάς για την επίτευξη των προσωπικών στόχων.

Μικρά βιβλία-Σχολική Βιβλιοθήκη

Ήδη από τη δεκαετία του '30, ο συνεταιρισμός εκπαιδευτικών που ίδρυσε ο Freinet είχε φτιάξει μαζί με τους μαθητές δικά τους Μικρά Βιβλία από ιστορίες εμπνευσμένες, γραμμένες και τυπωμένες από τα ίδια τα παιδιά για τα ίδια τα παιδιά. Επέκρινε τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια ότι ήταν ακαδημαϊκά γραμμένα, ξεπερασμένα και, κυρίως, δεν ανταποκρίνονταν ούτε στην πραγματική ζωή και, επομένως, ούτε στα ενδιαφέροντα των παιδιών (Schlemminger, 1999). Τα Μικρά Βιβλία των παιδιών αφού διορθώνονταν

ομαδικά και τυπώνονταν, έμπαιναν έπειτα στη «Βιβλιοθήκη Εργασίας» από όπου μπορούσαν όποιοι/ες και όποτε ήθελαν να τα συμβουλευτούν και να διαβάσουν ιστορίες γραμμένες από τους συμμαθητές τους. Τα Μικρά Βιβλία, επίσης, αποτελούσαν αντικείμενο σχολικής αλληλογραφίας καθώς από μακρινά σχολεία τα παιδιά περίμεναν όλο ανυπομονησία να διαβάσουν ιστορίες άλλων παιδιών και να μοιραστούν τις δικές τους.

Σχολική εφημερίδα-Τυπογραφείο

Το 1924 ο Freinet εισήγαγε την τεχνική του σχολικού Τυπογραφείου όπου τα παιδιά γράφουν ελεύθερα δικά τους κείμενα από εμπειρίες τους εντός ή εκτός σχολείου, τα παρουσιάζουν μπροστά στην τάξη, τα συζητάνε και τα διορθώνουν όλα μαζί πριν περάσουν στη διαδικασία να τα τυπώσουν. Τα ελεύθερα κείμενα των παιδιών αφού τυπωθούν συγκεντρώνονται όλα μαζί και συντάσσεται η Εφημερίδα της Τάξης ή η Σχολική Εφημερίδα την οποία ανταλλάσσουν με άλλες σχολικές εφημερίδες άλλων σχολικών μονάδων, και έτσι καθίσταται ένα μέσον σχολικής επικοινωνίας και αλληλογραφίας (Schlemminger, 1999).

Η διαδικασία του τυπογραφείου, εκτός από τη σημασία που έχει ως προς την καλλιέργεια ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας, καλλιεργεί έντονα και τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών. Ο συλλαβισμός, η συγγραφή, η διόρθωση, η ορθογραφία, το συντακτικό απαιτούν καλή γνώση των γραμματικών κανόνων προκειμένου το κείμενο που θα παραχθεί να είναι σωστό και να μπορεί να κατανοηθεί από τους/τις αναγνώστες/στριες. Δεδομένου του ότι ο στόχος του τυπογραφείου είναι η επικοινωνία, οποιοδήποτε λάθος κατά τη συγγραφή θα οδηγήσει σε αδυναμία κατανόησης και, άρα, σε μη πραγμάτωση του επικοινωνιακού στόχου των μαθητών. Αυτό είναι πολύ πιο επιζήμιο για τα ίδια τα παιδιά από μια απλή επίκριση ή τυπική διόρθωση από μέρους του/της εκπαιδευτικού. Γι' αυτό έχουν ένα βαθύ κίνητρο να είναι σωστή η δουλειά τους, όχι από το φόβο της επίπληξης ή ματαίωσης από το δάσκαλο όπως συμβαίνει συνήθως, αλλά από τον κίνδυνο της μη εκπλήρωσης της επικοινωνίας (Legrand, 1993).

Αλληλογραφία

Για τον Freinet η μεγάλη πρόκληση της εκπαίδευσης συνίσταται στην ανάπτυξη κινήτρου έκφρασης και επικοινωνίας εντός του σχολείου, ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες και εκτός του σχολείου, ανάμεσα σε σχολικές τάξεις καθώς και στη δημιουργία συνθηκών για την προώθηση της «φυσικής» μεθόδου μάθησης, με άλλα λόγια, στη δημιουργία συνθηκών για τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και δράσης (Λάχλου, 2015). Μέσω της Αλληλογραφίας το σχολείο γίνεται ανοιχτό και δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας με άλλα σχολεία. Η τεχνική αυτή, εκτός από το ότι προωθεί την ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, βασίζεται και πάνω στη ζωντανή βιωματική μάθηση καθώς μέσω των ανταλλαγών οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν την ιστορία, τη γεωγραφία, την πολιτική κ.ά, αποκτώντας έτσι σφαιρικές γνώσεις μέσα σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας που ενισχύουν το ενδιαφέρον και την προσωπική δέσμευση.

Πλάνο εργασίας

Με αφορμή αυτά τα προσωπικά ενδιαφέροντα διαμορφώνεται από το ίδιο το παιδί, με την καθοδήγηση του δασκάλου ή δασκάλας όπου χρειάζεται, το προσωπικό του πλάνο εργασίας. Εκεί καθορίζει το θέμα με το οποίο ενδιαφέρεται να ασχοληθεί, ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται να το ερευνήσει καθώς και ο χρόνος που υπολογίζει ότι χρειάζεται για να ολοκληρώσει την εργασία του. Έτσι, το ατομικό πλάνο εργασίας λόγω του ότι προκύπτει από τα προσωπικά ενδιαφέροντα δίνει ένα εσωτερικό κίνητρο στον μαθητή/-τρια να το ολοκληρώσει με τρόπο ικανοποιητικό. Λειτουργεί, δηλαδή, αυτό-δεσμευτικά καλλιεργώντας την εσωτερική πειθαρχία ενός ατόμου απέναντι στον εαυτό του και όχι τον εξωτερικό φόβο της επιβολής της θέλησης του/της εκπαιδευτικού ή του εξωτερικά επιβεβλημένου προγράμματος που έχει θέσει (Legrand, 1993).

Συμβούλιο Τάξης- Σχολικός Συνεταιρισμός

Μία από τις πιο γνωστές τεχνικές που ενισχύουν τη δημοκρατική συμμετοχή και την πολιτειότητα στην παιδαγωγική Freinet είναι αυτή του Μαθητικού Συμβουλίου. Το Συμβούλιο είναι βασικός θεσμός της συνεργατικής

τάξης, που κινείται προς την κατεύθυνση της αυτοδιαχείρισης. Τα παιδιά θεσπίζουν τους κανόνες τους, διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, εξετάζουν τις προτάσεις που αφορούν τις δραστηριότητες και τις σχέσεις τους στους κόλπους της ομάδας. Μέσα από τη διαδικασία του τακτικού Συμβουλίου Τάξης στο οποίο συμμετέχουν ισότιμα ο/η δάσκαλος/α και οι μαθητές/τριες, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το Συμβούλιο σαν ένα σημαντικό πλαίσιο πληροφόρησης, ανάλυσης, ρύθμισης και οργάνωσης, στο οποίο μοιράζονται τη συλλογική εξουσία με τον ενήλικα. Υπάρχει πραγματική δυνατότητα για αυτά να επιδράσουν άμεσα στις συνθήκες ζωής και εργασίας τους. Όμως, η εξουσία του Συμβουλίου εξαρτάται από τις ικανότητες του/της εκπαιδευτικού να κάνει σεβαστές τις αποφάσεις του: Δεν μπορώ να μοιραστώ παρά την εξουσία που κατέχω κι εγώ ο ίδιος (LeGal, 1999).

Οι «κανόνες της σχολικής ζωής» φτιάχνονται από κοινού από εκπαιδευτικούς και παιδιά και αποτελούν ένα συμβόλαιο συλλογικότητας, απέναντι στο οποίο όλοι και όλες, παιδιά και ενήλικοι, είναι υπεύθυνοι για την τήρησή του. Υπάρχουν θεμελιωμένες ελευθερίες και δικαιώματα τα οποία ρυθμίζονται από όρια και περιορισμούς εντός του πλαισίου της κοινότητας. Πιθανή παράβαση των προσυμφωνημένων ορίων οδηγεί σε περιοριστικές κυρώσεις (πχ *«Έχω δικαίωμα να κινούμαι ελεύθερα στην τάξη σεβόμενος το χώρο και τους συμμαθητές μου. Αν δε σεβαστώ το χώρο και τους συμμαθητές μου οφείλω να ζητήσω συγγνώμη και να διορθώσω τη ζημιά που έκανα στην αίθουσα»*) (LeGal, 2002). Σύμφωνα με τον Pistrak (1973), η αυτοδιαχείριση απαιτεί τα παιδιά να καταστούν ικανά να δημιουργούν μόνα τους τις συνθήκες της συλλογικότητάς τους και να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που τα αφορούν, αλλά ο ενήλικας πρέπει να επιβλέπει με προσοχή αυτή τη διαδικασία σταδιακής αυτονόμησης διότι υπάρχει ο κίνδυνος στο «όνομα των δικαιωμάτων της συλλογικότητας» να καταπατηθούν θεμελιώδη ατομικά δικαιώματα.

Τα μαθητικά Συμβούλια δεν αποβλέπουν απλά στην επιβολή της τάξης για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά γίνεται συλλογική διαχείριση των σχέσεων ή και των συγκρούσεων της τάξης, διαμορφώνονται και εξελίσσονται οι κανονισμοί της τάξης, οι διάφορες υπευθυνότητες,

αποφασίζονται οι συλλογικές δράσεις και ελέγχεται η πρόοδός τους σύμφωνα με τα πλάνα εργασίας (Λάχλου, 2017).

Τάξη-Αυλή-Κοινότητα

Το όραμα του Freinet έχει έντονα πολιτικό χαρακτήρα καθώς αποσκοπεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Για το λόγο αυτό, θεωρούσε απαραίτητο το σχολείο να είναι ανοιχτό και να επικοινωνεί με την τοπική κοινωνία. Αποσκοπούσε, δηλαδή, στο σταδιακό άνοιγμα των συλλογικοτήτων: από τη συλλογικότητα της τάξης στη συλλογικότητα του σχολείου (όλες οι τάξεις μαζί) και από τη συλλογικότητα του σχολείου στη συλλογικότητα του χωριού και της ευρύτερης κοινότητας. Προκειμένου να γίνει αυτό εφικτό, ο χώρος της δράσης επαναπροσδιορίζεται, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταβαίνουν στους χώρους εντός και εκτός του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες της εργασίας και να συνομιλούν με την κοινότητα. Η αρχιτεκτονική και η παιδαγωγική αποκτούν νέες σχέσεις σ' αυτό το τρίπτυχο τάξη-αυλή-κοινότητα.

1. Το παιδί έχει την ίδια φύση με τον ενήλικα.
2. Το να είσαι ψηλότερος δε σημαίνει αναγκαστικά πως βρίσκεσαι πιο ψηλά από τους άλλους.
3. Η συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο είναι λειτουργία της φυσικής, οργανικής και σωματικής του κατάστασης.
4. Κανείς – το παιδί όπως και ο ενήλικας- δεν θέλει να βρίσκεται κάτω από αυταρχική εξουσία.
5. Σε κανέναν δεν αρέσει να ευθυγραμμίζεται γιατί ευθυγράμμιση σημαίνει παθητική υποταγή σε μια εξωτερική τάξη.
6. Σε κανέναν δεν αρέσει ο εξαναγκασμός του να κάνει μια εργασία, ακόμα κι αν η εργασία αυτή δεν τον απωθεί ιδιαίτερα. Αυτό ακριβώς που παραλύει είναι ο εξαναγκασμός.
7. Καθένας θέλει να διαλέγει την εργασία του, ακόμα κι αν αυτή η επιλογή του δεν θα είναι η πιο συμφέρουσα.
8. Σε κανέναν δεν αρέσει να μην έχει κάποια αποτελεσματικότητα, να ενεργεί σαν ρομπότ, να εκτελεί δηλαδή πράξεις και να υπακούει σε σκέψεις που υπαγορεύονται από μηχανισμούς στους οποίους δε συμμετέχει.
9. Πρέπει να αιτιολογούμε την εργασία.
10. 10^α. Τέλος ο σχολαστικισμός.
10β. Κάθε άνθρωπος θέλει να πετύχει. Η αποτυχία είναι τροχοπέδη, καταστροφή του ζήλου και του ενθουσιασμού.
10γ. Το φυσικό για το παιδί δεν είναι το παιχνίδι αλλά η εργασία.
11. Ο κανονικός δρόμος για τη γνώση δεν είναι καθόλου η παρατήρηση, η εξήγηση και η απόδειξη – βασική διαδικασία του Σχολείου- αλλά το πειραματικό ψηλάφισμα – φυσική και καθολική πορεία.
12. Η μνήμη, που το Σχολείο την έχει σε τόσο υπόληψη, είναι έγκυρη μόνο όταν είναι ενσωματωμένη στο πειραματικό ψηλάφισμα, όταν πραγματικά μπαίνει την υπηρεσία της πραγματικής ζωής.
13. Οι γνώσεις δεν αποκτιούνται, όπως συχνά πιστεύουν, με τη μελέτη νόμων και κανόνων, αλλά με την εμπειρία. Όταν μελετάμε κατά κύριο

λόγο αυτούς τους νόμους και τους κανόνες στα γαλλικά, τα μαθηματικά, τις τέχνες, τα φυσική είναι σα να ζεύουμε τα βόδια πίσω από το αλέτρι.

- 14.** Η εξυπνάδα δεν είναι, όπως διδάσκει ο σχολαστικισμός, μια ειδική ικανότητα που λειτουργεί σαν κλειστό κύκλωμα, ανεξάρτητα από τα άλλα ζωτικά στοιχεία του ατόμου.
- 15.** Το Σχολείο δεν καλλιεργεί παρά μια αφηρημένη μορφή εξυπνάδας που δρα έξω από τη ζωντανή πραγματικότητα, μέσα από λέξεις και ιδέες που η μνήμη έχει αποτυπώσει.
- 16.** Το παιδί δε θέλει να ακούει ένα από καθέδρας μάθημα.
- 17.** Το παιδί δεν κουράζεται με μια εργασία που βρίσκεται στο δρόμο της ζωής του, που του είναι λειτουργική.
- 18.** Σε κανέναν, παιδί ή ενήλικος, δεν αρέσει ο έλεγχος και η τιμωρία, που θεωρούνται πάντα σαν προσβολή της αξιοπρέπειάς του, προπάντων όταν ασκούνται δημόσια.
- 19.** Οι βαθμοί και οι κατατάξεις είναι πάντα λάθος.
- 20.** Μιλάτε όσο γίνεται λιγότερο.
- 21.** Το παιδί δε θέλει μια εργασία αγέλης όπου το άτομο οφείλει να υποτάσσεται. Του αρέσει η ατομική ή ομαδική εργασία, στους κόλπους μιας συνεργατικής κοινότητας.
- 22.** Η τάξη και η πειθαρχία είναι απαραίτητες στο σχολείο.
- 23.** Οι τιμωρίες είναι πάντοτε λάθος. Είναι ταπεινωτικές για όλους και δεν πετυχαίνουν ποτέ το σκοπό που επιδιώκουν. Αντίθετα, οδηγούν στο χειρότερο.
- 24.** Η καινούρια ζωή του Σχολείου προϋποθέτει το σχολικό συνεταιρισμό, δηλαδή τη διαχείριση από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, της σχολικής ζωής και εργασίας.
- 25.** Η υπερφόρτωση των τάξεων είναι πάντα παιδαγωγικά λάθος.
- 26.** Η σημερινή αντίληψη για μεγάλα σχολικά συγκροτήματα καταλήγει στην ανωνυμία των δασκάλων και των μαθητών. Από αυτό το γεγονός, η παραπάνω αντίληψη είναι πάντα λάθος και τροχοπέδη.

- 27.** Η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο Σχολείο.
Ένα αυταρχικό καθεστώς στο Σχολείο δεν θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες.
- 28.** Δεν μπορούμε να διδάξουμε παρά μέσα σε κλίμα αξιοπρέπειας. Το να σέβεται τα παιδιά κι αυτά να σέβονται τους δασκάλους τους είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την ανανέωση του Σχολείου.
- 29.** Η εναντίωση της παιδαγωγικής αντίδρασης, στοιχείου της κοινωνικής και πολιτικής αντίδρασης, είναι επίσης μια σταθερά με την οποία θα πρέπει – δυστυχώς- να λογαριαστούμε, χωρίς ωστόσο να περνάει από το χέρι μας να την αποφύγουμε ή να τη διορθώσουμε.
- 30.** Επιτέλους, μια σταθερά που δικαιώνει όλα τα ψηλαφίσματά μας και επικυρώνει τη δράση μας: η αισιόδοξη ελπίδα στη ζωή.

(Freinet, 1977, σ.152-189)

Πίνακες

Πίνακας 1. Προφίλ Ερευνητικών Υποκειμένων

Ψευδώνυμα	ηλικία	προϋπ ηρεσία	ειδικότητα	Σπουδές	1 ^η επαφή με θεωρία Freinet	Συμμετοχή σε Σκασιαρχείο (από)
Χρήστος	55	32	Σχολικός Σύμβουλος	2 πτυχία + master	Σπουδές	2010 (σύσταση)
Ελένη	49	18	Δασκάλα Γαλλικών	2 πτυχία + master	Σπουδές	2015
Κυριακή	48	21	Δασκάλα Γαλλικών	Master+Διδακτορικό	σπουδές	2010 (σύσταση)
Ιωάννα	41	10	Δασκάλα Γαλλικών	Master	Σκασιαρχείο	2015
Στάθης	49	25	Δάσκαλος	Master+Διδακτορικό	σπουδές	2010 (σύσταση)
Δήμητρα	50	23	Δασκάλα	Master+Διδακτορικό	Σπουδές	2010 (σύσταση)
Δέσποινα	42	12	Δασκάλα	Master	Σκασιαρχείο	2015
Νατάσσα	52	29	Δασκάλα	Master	Σκασιαρχείο	2015

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Assogba, Y. (1982). Modèle d'analyse pour l'étude sociologique de l'innovation pédagogique. Στο *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 8 (No1), 115-134. Ανακτήθηκε από www.erudit.org στις 12-3-2017

Ball, S.J. (1990). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid:Ediciones Morata

Beane, J.A. & Apple, M.W. (1995). The case for Democratic Schools. Στο *Democratic Schools* (pp.11-29.) Association for Supervision and Curriculum Development

Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. Ανακτήθηκε από www.eric.ed.gov στις 9-4-2017. New York: OECD

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge. London and New York: Taylor and Francis Group

Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Vol.1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. The Routledge. Taylor and Francis Group: London and New York

Devos, J., Van Gorp, A. & Vandenbroeck, M. (2016). The Flemish Freinet: On appropriation and re-employment of the Freinet pedagogy in Flemish education, 1980 until present. Ανακτήθηκε στις 6-2-2017 από www.eera-ecer.de

Dorance, S. & Fomés, G. (2014). *S'engager dans la pédagogie Freinet*. Ανακτήθηκε στις 17-12-2016 από www.ecole-vivante.com

Dussel, I. (2010). Foucault and Education. Στο Frandji, D. & Vitale, P. *Knowledge, Pedagogy and Society. International perspectives on Basil*

Bernstein's sociology of education (pp. 27-36). The Routledge. London and New York :Taylor and Francis Group

Fleuri, R. M. (1994). Una educación anti-disciplinar. La dimensión anti-institucional de la propuesta pedagógica de Freinet. Στο *Congreso Nacional de los Educadores Freinet*. 22-30 Ιουλίου 1994. Hmaven, Suecia. Ανακτήθηκε από www.es.scribd.com στις 28-7-2017

Foucault, M. (1994). The ethics on the concern for self as a practice of freedom. Στο Rabinow, P. *Ethics. Subjectivity and Truth. The essential works of Michelle Foucault 1954-1984* (pp.281-302). Vol.1, USA: Gallimard

Freinet, C. (1923). La discipline nouvelle. Quelques réalisations. Στο *Clarté*. Vol. 49, 19-39. Ανακτήθηκε στις 17-1-2017 από www.meirieu.com

Freinet, E. (1971). Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne. Paris: Maspero

Frétigne, C. (2000). Gasparini Rachel. Ordres et désordres scolaires. La discipline a l'école primaire. Στο *Revue Francaise de sociologie*. Vol.4 (No 42), 774-776. Ανακτήθηκε από www.persee.fr στις 27-12-2016

Gasparini, R. (2001). Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle. Στο *Revue francaise de pedagogie*. Vol. 137, 59-69. Ανακτήθηκε από www.jstor.org στις 26-8-2017

Gutting, H. (2013). *Michel Foucault*. Ανακτήθηκε στις 25-6-2017 από www.plato.stanford.edu

Hannebique, S. (2000). Vers une methode naturelle de l'étude de la langue. Στο *Nouvel Educateur*. Vol. 115, 4-11. Ανακτήθηκε από www.icem-pedagogie-freinet.org στις 12-8-2017

Hoadley, U. & Muller, J. (2009). Codes, Pedagogy and Knowledge. Advances in Bernsteinian sociology of education. Στο Apple, M.W., Ball, S. & Gandin, L.A. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 69-78). London and Ney York : The Routledge. Taylor and Francis Group

Jacques, P. (2007). Celestin Freinet. Στο *Encyclopaedia Universalis*. Ανακτήθηκε από www.meirieu.com στις 11-1-17

Kuznetsova, E. & Régnier, J.C. (2014). Individualization of Educational Process According to C. Freinet: A Pilot Experiment in a Group of Language Learners. Στο *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol.154, 87-91. Ανακτήθηκε από www.sciencedirect.com στις 23-8-2017

Lahanier-Reuter, D. (2005). Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet. Στο *Revue française de la pédagogie*. Vol. 153, 55-65

Lebas, G. (1978). Celestin Freinet: le travail comme source de discipline. Ανακτήθηκε από www.icem-pedagogie-freinet.org στις 1-3-2017

LeGal, J. (1999). Cooperer pour developper la citoyenneté: la classe cooperative. Στο *Editions ICEM*. (No. 56). Ανακτήθηκε από www.icem-pedagogie-freinet.org στις 30-11-2016

LeGal, J. (2002). Les droits de l' enfant á l' école. Pour une education á la citoyenneté. Ανακτήθηκε από www.icem-freinet.net στις 15-12-2016

Le Gal, J. (2003). Liberté et Autorité. Pédagogie Freinet et discipline. Στο *Bulletin des amis de Freinet*. Vol. 78, 19-39. Ανακτήθηκε από www.meirieu.com στις 11-1-2017

Légrand, L. (1993). Célestin Freinet. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Vol. 23 (No 2), 403-418. Paris: UNESCO

Légrand, R.D . (2007). Reuter Yves: Une école Freinet. Fonctionnements et effets d' une pédagogie alternative en milieu populaire. Στο *Revue française de pédagogie*. Vol.161, 262-264. Paris: L' Harmattan.

Mangez, E. & Mangez, C. (2010). Applying a sociological analysis of pedagogic discourse. Στο Frandji, D. & Vitale, P. *Knowledge, Pedagogy and Society. International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education*. (pp. 159-174). London and New York: The Routledge. Taylor and Francis Group

Muñoz, J.G. & Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. Στο *Revista Electrónica de Humanidades. Educación y*

Comunicación Social. Vol.3, (No. 4), 48-55. Ανακτήθηκε από www.revistas.uam.es στις 15-1-2017

Ortali, R. (2000). Auto et allo-poïese dans le système-classe : étude systémique comparative d'organisations de classes Freinet et de classes normales du système éducatif français. Université Bordeaux 2, France. Ανακτήθηκε από www.theses.fr στις 25-8-2017

Pihlgren, S. A. (2014). A modern reading of Dewey together with Freinet and Adler. Ανακτήθηκε από www.researchgate.net στις 3-8-2017

Pistrak, M.M. (1973). Les problemes fondamentaux de l'école du travail. Στο *Revue francaise de pédagogie*. Vol. 29, (No 1), 71-75. Ανακτήθηκε από www.persee.fr στις 23-2-2017

Ruchat, M. (2000). La question du pouvoir dans l' ecole. Στο *Vous avez dit...pedagogie*. Vol. 53, 3-9. Ανακτήθηκε από www.doc.rero.ch στις 7-8-2017

Riondet, J. & Go, H.L. (2013). Freinet et les phobies scolaires: une conception écologique du problème. Στο *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Vol 2 (No 62), 23-33. Ανακτήθηκε από www.cairn.info στις 19-8-2017

Schlemminger, G. (1999). The Freinet Movement: Past and Present. Στο Lefranc, Y. *Plaisir d'apprendre et travail cooperatif. Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinet. Actes du seminaire international organisé par le Bureau de Coopération Linguistique et Educative du service culturel de l'Ambassade de France á Londres* (p.p 17-26). Londres: Alliance francaise de Londres. Édition spéciale.

Singh, P. (1997). Review Essay. Basil Bernstein (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis. Στο *British Journal of Sociology of Education*. Vol.18 (No1), 119-124.

Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. Στο *British Journal of Sociology of Education*. Vol.23 (No4), 571-582.

Soetard, M. (2004). Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet: Socialisation – Individualisation – Moralisation (Διπλωματική Εργασία). Université Lyon 2, France. Ανακτήθηκε από www.theses.univ-lyon2.fr στις 1-8-2017

Sliwka, A. (2006). The contribution of alternative education. Στο *Innovating to learn, Learning to innovate* (pp.93-112). Centre for Educational Research and Innovation

Thibert, R. (2013). Early School Leaving: Different ways to deal with it. Στο *Current Literature Review in Education*. (No. 84). Ανακτήθηκε από www.ife.ens-lyon.fr στις 28-8-2017

Zsámboki, R.K. (2016). Evolvment of the Freinet pedagogy in the Hungarian kindergarten in the period 1985-1996 with special regard to the activity of the Freinet-research group in Sopron. Ανακτήθηκε από www.publicatio.nyme.hu στις 6-3-2017

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξάνδρου, Π. (2016). Η παιδαγωγική προσέγγιση του Celestin Freinet και η πορεία διάδοσής της στην Ελλάδα (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κόρινθος

Ανθογαλίδου, Θ. (1998). Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική συγκρότηση της υποκειμενικότητας. Ανακτήθηκε από www.auth.gr στις 3-8-2017

Ασκούνη, Ν. (1994). Η εργασία στο σχολείο: αφετηρίες, όροι και προοπτικές της παιδαγωγικής πρότασης του C. Freinet. Στο *Σύγχρονα Θέματα*. (No.50), 78-87

Bernstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δοξιάδης, Κ. (2011). Η μέθοδος του Φουκώ. Στο *Νέα Εστία*. Vol.169 (No.1843), 630-637. Αθήνα

Ζάραλη, Κ. (2009). Εξουσία και Υποκείμενο στις Θεωρίες Λόγου των Michel Foucault και Ernest Laclau (διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Freinet, C. (1977). *Το Σχολείο του Λαού*. Αθήνα: Οδυσσέας

Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον

Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Ράππα

Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον

Foucault, M. (2008). *Το μάτι της εξουσίας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας/Περάσματα

Καρακατσάνη, Δ. & Νικολοπούλου, Π. (2015). Ο Celestin Freinet και η Κριτική Παιδαγωγική. Ανακτήθηκε από www.skasiarxeio.wordpress.com στις 26-8-2017

Καστοριάδης, Κ. (2000). Το πρόβλημα της δημοκρατίας σήμερα. Στο *Οι ομιλίες στην Ελλάδα* (123-147). Αθήνα: Ύψιλον

Καστοριάδης, Κ. (2007). *Χώροι του Ανθρώπου*. Αθήνα: Ύψιλον

Καστοριάδης, Κ. (2000). Η δημοκρατίας ως διαδικασία και ως καθεστώς. Στο *Η άνοδος της ασημαντότητας* (261-281). Αθήνα: Ύψιλον

Κουστουράκης, Γ. (2011). Παιδαγωγικός Λόγος και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του διαλόγου των διανοουμένων διαμέσου του Αθηναϊκού τύπου για τους συντελεστές της γλωσσικής εκπαίδευσης. 6^ο *Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση*. 30 Σεπτεμβρίου-2 Οκτωβρίου 2011. Ανακτήθηκε από www.eriande.elemedu.upatras.gr στις 5-8-2017

Λάχλου, Σ. (2017). Από την αλληλογραφία στην διαδικτυακή συνεργασία και επικοινωνία. Ανακτήθηκε από www.skasiarxeio.wordpress.com στις 5-7-2017

Λάχλου, Σ. (2017). Αρχές και τεχνικές Freinet. Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές Freinet στο Δημόσιο Σχολείο. Ανακτήθηκε από www.skasiarxeio.wordpress.com στις 5-1-2017

Λάχλου, Σ. (2017). Η Παιδαγωγική του Σελεστίν Freinet. Μια παιδαγωγική πρόταση για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο. Ανακτήθηκε στις 10-12-2017 από www.skasiarxeio.wordpress.com

Λυδάκη, Α. (2001). Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας. Καστανιώτη: Αθήνα

Λυριντζής, Χ. (1995). Περί εξουσίας: Ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας. Ανακτήθηκε στις 26-6-2017 από www.ejournals.epublishing.ekt.gr

Μπαδικιάν, Σ. (2017). Συνεργατικά Σχολεία με την Παιδαγωγική Freinet. Διαδικασίες Εφαρμογής. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα "Σκασιαρχείο"

Μπαλτάς, Χ. (2015). Η πρόσληψη του Celestin Freinet στην Ελλάδα: η παιδαγωγική του από το Μεσοπόλεμο μέχρι τη Μεταπολίτευση. Ανακτήθηκε στις 23-8-2017 από www.skasiarxeio.wordpress.com

Μπαλτάς, Χ. (2015). Η πρόσληψη του Celestin Freinet και της θεσμικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα: Ζητήματα παιδαγωγικών ιδεών και εφαρμογών στην εκπαιδευτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 20-1-2017 από www.skasiarxeio.wordpress.com

Ο.Η.Ε (1989). Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ν.2101/1992 ΦΕΚ Α' 192

Σαρανικιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2011). Πειθαρχία και γνώση στην κοινωνία των ικανοτήτων. Στο Σταμέλος, Γ. *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου. Δέκα χρόνια μετά...χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών* (σσ.240-267). Τόμος 1. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Ανακτήθηκε από www.researchgate.net στις 20-8-2017

Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Σολομών, Ι. &

Κουζέλης, Γ. *Πειθαρχία και Γνώση. Τοπικά α'* (σσ.113-144). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου

Σολομών, Ι. (1994). Πειθαρχία και Γνώση: εισαγωγικές σημειώσεις. Στο Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. *Πειθαρχία και Γνώση. Τοπικά α'* (σσ.7-10). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου

Σολομών, Ι. (2015). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil bernstein. Στο *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (σσ.17-40). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Vasquez, A. & Oury, F. (1979). Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της συνεργατικής τάξης. Στο *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας* (σσ.152-176) Αθήνα: Καστανιώτης

Τρουλινού, Λ. (1991). Εξουσία και Δίκαιο στον Φουκώ. Στο Φουκώ, Μ. *Η Μικροφυσική της Εξουσίας* (σσ. 170-182). Αθήνα: Ύψιλον

Φωτεινός, Ι. (2012). Η παιδαγωγική του Σελεστίν Freinet και η διάδοσή της στην Ελλάδα (διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Ενδεικτικός οδηγός συνέντευξης

- 1) Πόσα χρόνια εργάζεσαι;
- 2) Πώς έμαθες για την παιδαγωγική Freinet; (πότε έμαθες γι' αυτή, από πού κλπ)
- 3) Από πού έχεις αντλήσει πληροφορίες για την παιδαγωγική Freinet; Έχεις διαβάσει τα βιβλία του; Έχεις παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σε Ελλάδα ή εξωτερικό;
- 4) Πότε άρχισες να διδάσκεις με βάση τις παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές του Freinet;
- 5) Ποιοι ήταν οι λόγοι που σε οδήγησαν σ' αυτή την επιλογή;
- 6) Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης;
- 7) Η παιδαγωγική Freinet τι αρχές θεωρείς ότι καλλιεργεί στα παιδιά και τι εφόδια τους δίνει;
- 8) Ποιες είναι κατά τη γνώμη σου οι πιο θεμελιώδεις διαφορές της παραδοσιακής διδασκαλίας σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet;
- 9) Δεδομένου του ότι έχεις επιλέξει ένα διαφορετικό παιδαγωγικό παράδειγμα, φαντάζομαι ότι θεωρείς την παραδοσιακή διδασκαλία ελλιπή ως προς την επίτευξη των στόχων αυτών;
- 10) Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι που θέτεις για την ομάδα σου; Πώς τους ιεραρχείς;
- 11) Με τι παιδαγωγικά μέσα προσπαθείς να τους επιτύχεις;
- 12) Ποια είναι η γνώμη σου για το ΑΠ και ΔΕΠΠΣ;
- 13) Ποια η σχέση σου με το σχολικό εγχειρίδιο, το ωρολόγιο πρόγραμμα, βαθμολογία..;
- 14) Ποιες τεχνικές Freinet χρησιμοποιείς; Γιατί επέλεξες αυτές; Περιγράψε μου αναλυτικά.
- 15) Πώς προετοιμάζεις τη διδασκαλία και τα θέματα που θα δουλέψετε;
- 16) Μπορείς να μου περιγράψεις μια ημέρα στην τάξη σου που θεωρείς χαρακτηριστική της διδασκαλίας σου;
- 17) Τι αποτελέσματα επιθυμείς να πετύχεις μέσα από την προσέγγιση αυτή;
- 18) Είναι αποτελεσματική; Πώς την αξιολογείς;

- 19) Πώς βλέπεις το ρόλο σου ως εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη αλλά και γενικότερα;
- 20) Πώς βλέπεις το ρόλο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- 21) Γνωρίζουμε τις κινήσεις του Υπουργείου για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το δίκτυο. Εσύ συμμετέχεις στην επιμόρφωση;
- 22) Πιστεύεις ότι η παιδαγωγική Freinet έχει θέση στο ελληνικό σχολείο αυτή τη στιγμή;
- 23) Θα έπρεπε κατά τη γνώμη σου να διαδοθεί σε ευρύτερη κλίμακα; Γιατί; Με τι τρόπους πιστεύεις ότι κάτι τέτοιο είναι δυνατό;
- 24) Πιστεύεις ότι μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να γίνει αποδεκτή από το ευρύτερο θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο; Τι εμπόδια ή δυσκολίες υπάρχουν; Με τι τρόπο πιστεύεις ότι μπορούν να ξεπεραστούν ή να προσαρμοστούν;
- 25) Η σχέση σου με άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σου αλλά και με διευθυντή ή σχολικό σύμβουλο ποια είναι;
- 26) Συμμετέχεις σε άλλες συλλογικότητες, εκπαιδευτικές ή μη; Αν ναι, τι είδους;
- 27) Κατά τη γνώμη σου, το σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα κοινωνικά τεκταινόμενα της εκάστοτε περιόδου και να τα διαχειρίζεται; Με τι τρόπο;
- 28) Ο Freinet μιλούσε έντονα για την «καλλιέργεια της πολιτικής συνείδησης των μαθητών». Τι θέση πιστεύεις ότι παίρνει η πολιτική στον εκπαιδευτικό θεσμό;
- 29) Πώς καταλαβαίνεις την έννοια του πολιτικού ρόλου του δασκάλου;
- 30) Ο Freinet έβλεπε την εκπαίδευση ως «προπύργιο» της κοινωνικής αλλαγής. Ποια η γνώμη σου γι' αυτό;
- 31) Πόσο χρονών είσαι;
- 32) Τι εκπαίδευση έχεις πάρει; (μεταπτυχιακοί, διδακτορικοί τίτλοι, επιμορφώσεις, εξειδικεύσεις...)

Ενδεικτικές Απομαγνητοφωνήσεις

Νατάσσα

Ερ.: Θέλω να σε ρωτήσω, πόσα χρόνια δουλεύεις;

Συν.: Δουλεύω 29 χρόνια.

Ερ.: Στο σχολείο που είσαι τώρα;

Συν.: Όχι, σε αυτό το σχολείο. Στην εκπαίδευση γενικά δουλεύω 29 χρόνια. Στο σχολείο που είμαι τώρα δουλεύω περίπου 8 χρόνια. 8 χρόνια μαζί με ένα χρόνο που ήταν η μετεκπαίδευση για την παιδαγωγική Freinet.

Ερ.: Από που έμαθες για την παιδαγωγική Freinet;

Συν.: Είχα μάθει κάποια ελάχιστα πράγματα από δικά μου διαβάσματα από τα οποία έτσι μία καλή εικόνα είχα συγκρατήσει και τίποτα περισσότερο... και ενημερώθηκα πάρα πολύ καλά πέρυσι τον Απρίλιο, νομίζω στο Γαλλικό Ινστιτούτο, στο τριήμερο του γαλλικού Ινστιτούτου μάλλον, τότε έμαθα πραγματικά για την παιδαγωγική αυτή, όπως το Γαλλικό Ινστιτούτο ήτανε τριήμερη επιμόρφωση... από ποιο φορέα ήταν τριήμερες μόρφωση... από το σκασιαρχείο ήτανε, και οι Γάλλοι επιμορφωτές, ξέρεις ποιοι είναι, ο Ο. και ο Ν., όπου βέβαια ενθουσιάστηκα! Ήταν για μένα η αποκάλυψη... η αποκάλυψη και ο προορισμός. Δηλαδή, όλα αυτά τα χρόνια πάντοτε έψαχνα καινούριους τρόπους προσέγγισης. Βρήκα και μία φιλοσοφία για την εκπαίδευση και μία στάση, αλλά ομολογώ ότι λίγο είχα βαλτώσει, δηλαδή έψαχνα κάτι που τελικά ήταν αυτό που βρήκα. Αυτό ακριβώς, δηλαδή την εικόνα μιας εκπαίδευσης που να με αντιπροσωπεύει, την εικόνα ενός πολίτη που με αντιπροσωπεύει, ένα παιδαγωγικό Όραμα δηλαδή, και μία φιλοσοφία που μου ταιριάζει απόλυτα και στην προσωπικότητά μου και στις αναζητήσεις μου τις παιδαγωγικές και γενικότερα. Οπότε ήταν για μένα ένα μαγικό τριήμερο, έφευγα μέσα από το Ινστιτούτο και νομίζω ότι δεν πατάς στη γη. Είχα να νιώσω έτσι στον τομέα της δουλειάς μου αρκετά χρόνια. Όχι ότι δεν ήμουν καλά, ότι δεν είχα βρει εξαιρετικά ερεθίσματα και εξαιρετικές δουλειές που με είχαν εμπνεύσει. Αλλά αυτό, ήταν αυτό που ζητούσα εκείνη τη στιγμή. Και από τότε, από εκείνο το τριήμερο και έπειτα αρχίσαμε αμέσως παρόλο που σε μας

τότε δεν έχει γίνει βιωματική προσέγγιση των μεθόδων, όπως έγινε τώρα στην επιμόρφωση τη δική μας, δηλαδή ήταν καθαρά θεωρητική εκείνη η πρώτη προσέγγιση. Ωστόσο, παρόλα αυτά ξεκίνησα σχεδόν αμέσως, δηλαδή νομίζω ξεκίνησα ήδη από την επόμενη εβδομάδα. Άρχισα αμέσως το συμβούλιο της τάξης με βάση τα όσα είχα διαβάσει, με βάση τις σημειώσεις μου, την παρουσίαση που έκανε ο Ο. και με βάση τους προσωπικούς ψηλαφισμούς μου, ξεκινήσαμε δηλαδή αμέσως με τα παιδιά, αμέσως. Επομένως, μπορώ να πω, έτσι με περηφάνια, ότι τώρα κλείνω ένα χρόνο συστηματικής δουλειάς. Δηλαδή όχι περιστασιακής, αλλά συστηματικής, διότι συνέχισα με τα ίδια παιδιά μετά από Σεπτέμβρη.

Ερ.: Τι τάξη είναι τώρα τα παιδιά;

Συν.: Είναι τετάρτη δημοτικού και είναι πλέον σχεδόν σε καθημερινή βάση το: *τι νέα* και δεν είναι σε εντελώς καθημερινή επειδή εγώ μερικές φορές δεν πηγαίνα τις πρωινές ώρες. Το πρόγραμμά μου είναι τέτοιο, επειδή είναι μεγάλη τάξη πια και δεν έχω εγώ τόσες πολλές ώρες και λόγω του ολοήμερου. Ξέρεις, που έχουν κατέβει όλοι οι δάσκαλοι και λόγω κάποιων ιδιαιτεροτήτων του σχολείου μας με ομίλους και τέτοια, το *Τι Νέα* λοιπόν είναι τρεις φορές την εβδομάδα και το Συμβούλιο είναι κάθε Παρασκευή. Δεν έχουμε χάσει ποτέ καμία Παρασκευή.

Ερ.: Και δεδομένου του ότι έχεις αποφασίσει να υιοθετήσεις αυτή την παιδαγωγική κατεύθυνση, υποθέτω ότι η παραδοσιακή δεν σου ταιριάζει;

Συν.: Σωστά! Ποτέ δεν ήμουν παραδοσιακή, εντελώς παραδοσιακή δασκάλα. Έχω και κάποια παραδοσιακά, κλασικά κομμάτια στη διδασκαλία μου αλλά δεν θα έβαζα τον εαυτό μου στους παραδοσιακούς, οπότε νομίζω ότι η παιδαγωγική Freinet ήρθε και ολοκλήρωσε κάποιους τρόπους διδασκαλίας μου διδακτικούς, χωρίς να έχω πάψει και να είμαι μία κλασική δασκάλα. Όμως, δεν έχει γίνει ακόμη η απόλυτη αλλαγή έτσι όπως θα την ήθελα, είναι πάρα πολύ δύσκολο. Θέλει πάρα πολύ δουλειά, και ατομική και συλλογική δουλειά για να γίνει αυτό, και δεδομένου ότι το αναλυτικό μας πρόγραμμα δεν βοηθάει σε κάτι τέτοιο... Επομένως, είμαι και κλασική και παραδοσιακή κάποιες φορές, αλλά ποτέ δεν ήμουν μόνο αυτό, έκανα πάντα πολλά πράγματα μέσα στην τάξη. Έτσι τώρα βρίσκω, όπως είναι το ανοιχτό

σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία, η πόρτα του σχολείου να είναι ανοιχτή, τα παιδιά να είναι πολλές ώρες έξω από την τάξη και έξω από το σχολείο, αυτά όλα τα έκανα δηλαδή... Με ενδιαφέρουν πολύ οι δουλειές των παιδιών, οι συνεργατικές οι δουλειές που έχουν νόημα και όχι απλώς γίνονται συνεργατικά, αλλά επικοινωνούνται κιόλας με τα παιδιά. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, δηλαδή ομαδικές δουλειές που όμως τις επικοινωνούν με άλλους. Επομένως, ήρθε το ένα... θέλω να σου πω.. και με συμπλήρωσε η παιδαγωγική Freinet.

Ερ.: Όταν λες μας δεσμεύει το αναλυτικό πρόγραμμα εννοείς....

Συν.: Όχι το αναλυτικό πρόγραμμα.. τα βιβλία.. τα βιβλία, η ύλη, γενικά. Νομίζω ότι είναι πολύ φορτωμένη ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά εντάξει αυτό είναι πιο γενικό.. αλλά και τα βιβλία δεν βοηθάνε καθόλου.

Ερ.: Εσύ τα χρησιμοποιείς τα βιβλία;

Συν.: Έτσι κι έτσι τα χρησιμοποιώ. Δηλαδή του Freinet το εξατομικευμένο πρόγραμμα των παιδιών είναι πολύ δύσκολο να το ακολουθήσω με βάση αυτά που πρέπει να κάνω και με τα βιβλία. Προσπάθησα πάρα πολύ... η αλήθεια είναι ότι μέχρι και τον Δεκέμβρη, τον Ιανουάριο έκανα οργανογράμματα στη γλώσσα όπου μάζευα, για να μπορεί το κάθε παιδί να δουλεύει μόνο του, πλάνο εργασίας σαν... εβδομαδιαίο στη γλώσσα. Ήταν πολύ δύσκολο να το ακολουθήσω, όμως, πραγματικά πολύ δύσκολο. Κάτι άλλο το οποίο, επίσης, υιοθέτησα ήταν τα κείμενα των παιδιών. Δηλαδή, ούτως ή άλλως τα παιδιά μου πάντα κάνανε παρουσιάσεις μία ώρα την εβδομάδα με θέμα που είχανε διαλέξει αυτά. Χωρίς καμία παρέμβαση δική μου, εκπληκτικές παρουσιάσεις. Πολλές φορές τα θέματα αυτά βγαίνουν μέσα από το *Τι Νέα*. Έτσι, πιο συγκεκριμένα όχι σε πλάνο εργασίας, αλλά σαν θέματα τα οποία θέλουμε να παρουσιάσουμε. Πήρα έτσι την αφορμή, τα κείμενα αυτά που μου φέρνουν τα παιδιά να τα χρησιμοποιούμε μέσα στην τάξη. Τα κείμενα αυτά γίνονται μικρά βιβλία. Κάπως έτσι, δηλαδή, το οποίο είναι... το οποίο είναι ο επόμενος μου στόχος. Δηλαδή, να είναι τα κείμενα των παιδιών ζωντανά και υπαρκτά μέσα στην τάξη και να καλύπτουν, εάν θέλεις, όποιο στόχο έχει το κάθε μάθημα του βιβλίου, γραμματικό, συντακτικό και τα λοιπά και από τα κείμενα των παιδιών. Αυτό όμως είναι πάρα πολύ δύσκολο,

πάρα πολύ χρονοβόρο. Θέλει νομίζω μία ομαδική δουλειά για να γίνει, αυτό που είχε πει και ο Χάρης, δηλαδή κάποιοι δάσκαλοι να δουλέψουμε ένα διάστημα, να βγάλουμε ατομικά φυλλάδια, έτσι ώστε το κάθε παιδί να έχει τον ατομικό του, τον προσωπικό του ρυθμό.

Ερ.: Οι στόχοι που βάζεις για την ομάδα σου ποιοι είναι;

Συν.: Είχα πάρα πολύ μεγάλους στόχους για αυτή την ομάδα να συνεργαστεί. Ήταν μία τάξη η οποία είχε πάρα πολύ ανταγωνισμό και νομίζω ότι αυτό που κέρδισε η ομάδα μου από τη διαδικασία αυτή ήταν να ωριμάσει. Δεν ξέρω πως ακούγεται αυτό... μάθανε δηλαδή πως όλοι έχουν λόγο μέσα στην ομάδα. Παιδιά τα οποία μονοπωλούσαν το λόγο δεν τον μονοπωλούν πια. Είναι θαυμάσιο αυτό πώς έγινε, χωρίς να υπάρχει δική μου παρέμβαση, χωρίς εγώ να επεμβαίνω καθόλου, το κάθε παιδί βρήκε το χώρο του και το χρόνο του μέσα στην ομάδα και αυτό καθορίζεται πια αυστηρά από την ομάδα. Είναι θαυμαστό αυτό το πώς γίνεται. Έτσι λοιπόν παιδιά που παλιά μονοπωλούσαν το λόγο τώρα πλέον δεν το κάνουν, και παιδιά που δεν είχαν λόγο έχουν βρει το λόγο για να εκφράσουν τα παράπονά τους σε σχέση με τις σχέσεις τους. Είπε ό, τι θέλει ο καθένας τις προτάσεις τους και τα λοιπά... Χαρακτηριστικά θυμάμαι ότι στο Γαλλικό Ινστιτούτο... δεν ξέρω αν ήσουν τότε που τα παιδιά μου είχαν κάνει μία προσομοίωση...

Ερ.: Ναι, ναι. Το Δεκέμβρη.

Συν.: Ναι, το Δεκέμβρη. ο Πρόεδρος ήταν ένα παιδί που δεν περίμενα ότι θα το διεκδικούσε τόσο πολύ μέχρι τελευταία στιγμή... διεκδίκησε κλήρωση για να είναι αυτός ο πρόεδρος και τα κατάφερε να το κάνει υπέροχα. Δηλαδή τα παιδιά το υποστηρίζουν τόσο πολύ γιατί το πιστεύουν τόσο πολύ. Έχει νομίζω... βγαίνει νομίζω... Εγώ γνωρίζοντας την ομάδα μου πώς ήταν πριν και πώς είναι τώρα, έχουν ωριμάσει πάρα πολύ. Στο επίπεδο των σχέσεων, στο επίπεδο της επίλυσης των διαφορών τους, διεκδικούν περισσότερο αλλά διεκδικούν με άποψη και με επιχειρήματα. Πριν απλώς ήξεραν μόνο να ζητάνε. Όταν τα είχα πάρει αυτά τα παιδιά ήξεραν μόνο να ζητάνε πολύ έντονα και απαιτητικά. Αυτό, λοιπόν, ήταν πολύ ωραίο πώς μετουσιώθηκε. Δεν ζητάω απλώς, έχω λόγο, επιχειρηματολογώ, έχω το λόγο που μου αναλογεί. Αυτό ήταν το καλύτερο που πέτυχα με την ομάδα μου και με χαρά

βλέπω ότι αυτό το διαπιστώνουν και οι δάσκαλοι των ειδικοτήτων που μπαίνουν μέσα. Δεν είναι, δηλαδή, μόνο δική μου άποψη. Το άλλο το οποίο υιοθέτησα από την παιδαγωγική είναι αυτή η έννοια της εργασίας, ότι είναι ιερή η εργασία μέσα στην τάξη και σεβαστή. Δηλαδή, επειδή μπαίνουνε πολλές ετικέτες για την εργασία, παιδαγωγικές ή μη, για το πόσο ελεύθερη είναι... Εγώ πιστεύω πολύ στην εργασία, πιστεύω ότι η εργασία απελευθερώνει.

Ερ.: Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα εργασίας για να καταλάβω τι ακριβώς εννοείς;

Συν.: Εννοώ ότι όταν είμαστε μέσα στην τάξη δουλεύουμε. Είναι χώρος εργασίας ,είτε κάνουμε έρευνα, είτε κάνουμε παρουσίαση. είναι σεβαστή. Και επομένως σέβομαι και αυτόν που δουλεύει δίπλα μου και όταν κάνουμε οτιδήποτε μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, αν κάνουμε μία παρουσίαση που δεν είναι μάθημα με την τυπική έννοια πρέπει να είναι σεβαστό από όλους. Η εργασία είναι σεβαστή και αυτό είναι κάτι που πετύχαμε νομίζω πολύ. Τι άλλο να σου πω...

Ερ.: Άρα από ό, τι καταλαβαίνω από όσα μου λες τώρα οι στόχοι που βάζεις είναι κατά βάση επικοινωνιακοί και ψυχοσυναισθηματικοί;

Ερ.: Όχι μόνο. Και γνωστικοί. Γιατί για παράδειγμα τα κείμενα των παιδιών όταν έρθει η ώρα να τα επικοινωνήσουν γιατί τα επικοινωνούν τα παιδιά, τα φροντίζουν πολύ περισσότερο, γιατί έχουν νόημα. Επομένως είχα μία δυνατή τάξη, αλλά νομίζω ότι έχει απογειωθεί. Ναι, δεν ξέρω πώς αλλιώς να το πω η εργασία πλαισιώνεται μέσα στην τάξη, γιατί την παίρνουμε όλα στα σοβαρά. Τώρα υπάρχει ένα άλλο κομμάτι, το κομμάτι του ανοίγματος της τάξης προς τα έξω που πάντα το έκανα, γιατί χρόνια ασχολούμαι με την περιβαλλοντική... όχι με την έννοια του να σώσουμε τον πλανήτη μόνο αλλά με την έννοια του να είμαστε πολίτες του τόπου μας. Επομένως, πάντα ανοίγω τις πόρτες του σχολείου μας για να βγαίνουμε έξω με τα παιδιά και αυτό το κάνουμε από πρόπερσι ειδικά. Επομένως οι στόχοι μου είναι και γνωστικοί. Μεγαλύτερη διάθεση από τα παιδιά να ασχοληθούν με τα γνωστικά αντικείμενα γιατί τα ενδιαφέρει αλλά εντάξει, είναι και το κλίμα της τάξης τέτοιο που είναι διαφορετικό. Δεν είναι να κάνουμε μάθημα για να κάνουμε μάθημα, τέλος.

Είναι ένα ζωντανό εργαστήριο, γίνεται ένα ζωντανό εργαστήριο. Ξαναλέω όμως ότι είμαι και παραδοσιακή δασκάλα.

Ερ.: Θες να μου δώσεις ένα παράδειγμα γιατί το λες αυτό και πώς το εννοείς;

Συν.: Είμαι μερικές φορές και η δασκάλα που θα παραδώσω, που θα κάνω το μάθημα.

Ερ.: Τι τεχνικές Freinet χρησιμοποιείς;

Συν.: Το *τι νέα*, όπως είπα και πριν και το συμβούλιο.

Ερ.: και τα βιβλία.

Συν.: Α, ναι! Και τα βιβλία, και τον προφορικό λόγο. Πρέπει να πούμε ότι το *τι νέα* για παράδειγμα καλλιεργεί πάρα πολύ και τον προφορικό λόγο και επίσης βγάλαμε και την πρώτη συνεργατική εφημερίδα με τη Δευτέρα Δημοτικού με την Κ.Π. και αυτό ήταν έτσι μία... δηλαδή, δεν ήταν μόνο της τάξης μας, το ανοίξαμε και ηλικιακά και νομίζω ότι αυτό που πάντα έκανα, το να κάνουμε μάθημα έξω, να βρισκόμαστε δηλαδή έξω και να κάνουμε μάθημα και να ερευνούμε και να...

Ερ.: Έξω, εννοείς εκτός τάξης, εκτός σχολείου, εντός του ωραρίου;

Συν.: Ναι βέβαια εντός του ωραρίου και πέρασι το κάναμε αυτό, ήταν κάτι που το έκανα πάντα, δηλαδή και πριν βάλω τις τεχνικές Freinet στην καθημερινότητά μας πιο συνειδητά πάντοτε. Δηλαδή, θα πηγαίναμε και θα κάναμε δράσεις στη γειτονιά μας... έχει την ευελιξία... δηλαδή, να βγάζει τα παιδιά εκτός σχολείου... είναι... βέβαια την έχω. Βέβαια, πάντα με τη συγκατάθεση του γονιού έχεις τη δυνατότητα να το κάνεις. Πολλές από αυτές τις βόλτες μας, ας πούμε, γίνονται μέσα σε ένα δίωρο πολλές φορές. Οπότε ρυθμίζουμε και το χρόνο μας, ρυθμίζουμε και την ύλη μας, τα ρυθμίζουμε όλα. Άλλη τεχνική όχι προς το παρόν. Αυτό, το *Τι Νέα*, το Συμβούλιο, το γραπτό λόγο και το άνοιγμα προς τα έξω, την έξοδο δηλαδή στην κοινότητα. Επίσης, φέτος φυτέψαμε, μέσα σε ένα άλλο πρόγραμμα. Επίσης, βέβαια εντάξει, δεν έγινε όπως θα το ήθελα... Δεν γίνονται όλα μαζί, δυστυχώς. Βέβαια μπήκαμε στη διαδικασία να φυτέψουμε τον κήπο της αυλής μας και περιμένουμε τώρα τα αποτελέσματα. Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερα πράγματα επίσης, με τα

χέρια μας και μου αρέσει αυτό δηλαδή, και εμένα πολύ, αλλά πραγματικά η πίεση του χρόνου είναι απίστευτη, πραγματικά απίστευτη.

Ερ.: Μιλάς για εργαστήρια μέσα στην τάξη;

Συν.: Ναι, ναι μιλάω για εργαστήρια μέσα στην τάξη. Δηλαδή αν σου πω τι είναι αυτό που θα ήθελα να βελτιωθεί, θα ήθελα του χρόνου να μπορέσω να οργανώσω την ύλη μου έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να μπορούν να δουλεύουν πιο εξατομικευμένα. Ένα είναι αυτό. Οι γωνίες της τάξης, φέτος δεν είχα πολλές γωνίες, κάτι που έχει ο Freinet... αυτά τα δύο και την αλληλογραφία. Είναι βέβαια και την αλληλογραφία. Αν και είχα διάθεση φέτος να επικοινωνήσουμε με άλλες τάξεις δεν προλαβαίνω με τίποτα. Είναι τόσα πολλά τα κείμενα των παιδιών και τόσο λίγος ο χρόνος που έχουμε που δεν προφταίνω και δεν θέλω να κάνω κάτι μόνο για να πω ότι το έκανα, μόνο δηλαδή για να το γράψουμε. Εάν δεν μπορέσουμε να το επικοινωνήσουμε δεν έχει κανένα νόημα αυτό.

Ερ.: Και με ποιο τρόπο αξιολογείς τους στόχους σου; Πριν μου είπες ότι και οι άλλοι συνάδελφοι βλέπουν πόσο πολύ έχει αλλάξει η ομάδα...

Συν.: Ναι, ναι. Δεν είναι μετρήσιμη. Δεν είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί, αλλά το βλέπουν και εγώ και οι άλλοι συνάδελφοι στο προφίλ της τάξης και στο γνωστικό τους προφίλ και στο κοινωνικό συναισθηματικό τους προφίλ. Φαίνεται αυτή η αλλαγή. Είναι κάτι που το βιώνουμε κάθε μέρα. Στο γνωστικό κομμάτι σου λέω, ήταν μία καλή τάξη έχει γίνει ακόμα καλύτερη πραγματικά.

Ερ.: Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ποιος πιστεύεις ότι είναι, ότι πρέπει να είναι μέσα σε μία τάξη και αντίστοιχα ποιος αυτός του μαθητή ή της μαθήτριας;

Συν.: Κοίταξε αυτή είναι μία ερώτηση που γενικά τη συναντάμε σε όλες τις έρευνες και στη βιβλιογραφία και λοιπά. Δεν νομίζω ότι είσαι συνέχεια ο ίδιος όπως και στην καθημερινή σου ζωή δεν είσαι συνέχεια ο ίδιος. Η τάξη είναι κάτι ζωντανό και εμείς είμαστε φυσιολογικοί μέσα στην τάξη μας, έχουμε ένα ρόλο βέβαια αλλά δεν υποκρινόμαστε. Επομένως περνάμε από όλους τους ρόλους ανάλογα με τις στιγμές. Θα υπάρχουν στιγμές που θα είμαστε καθοδηγητικοί, θα είναι στιγμές που θα είμαστε εμπυχωτές, που θα είμαστε παρεμβατικοί λιγότερο ή περισσότερο. Δεν νομίζω ότι μπορείς να πεις ότι

είναι αυτό, έχει σημασία τι είσαι περισσότερο, αλλά και μόνο το γεγονός ότι διαφοροποιείσαι κατά τη διάρκεια της μέρας μέσα στην τάξη σου, δίνεις ένα παράδειγμα ότι αυτό το πράγμα είναι κάτι ζωντανό και όχι διεκπεραιωτικό. Επομένως νομίζω ότι δεν έχω μόνο ένα ρόλο καθημερινά, δηλαδή ένα προφίλ. Άλλες φορές θα είμαι πιο καθοδηγητική, άλλες φορές θα μπω στην άκρη ας πούμε, αυτό είναι κάτι επίσης φοβερό. Αυτό που είχε πει και η Κ.Π που κάπου το διάβασε και της άρεσε πολύ πώς επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του δασκάλου μέσα από την παιδαγωγική Freinet και αυτό θέλει υπομονή πολύ. Όταν αρχίζεις να εφαρμόζεις την παιδαγωγική Freinet στην αρχή είναι σαν να προσπαθείς να ισορροπήσεις σε τεντωμένο σκοινί, δηλαδή να δείξεις ότι όλο αυτό δεν είναι... ότι δεν υπάρχουν πια όρια μέσα στην τάξη, αντίθετα υπάρχουν περισσότερα όρια, αλλά όρια που βγαίνουν μέσα από την ομάδα, δεν επιβάλλονται αλλά γεννιούνται. Θα πρέπει όμως να είσαι έτοιμος και εσύ σαν εκπαιδευτικός να κάνεις ένα βήμα πίσω, να φύγεις από τον παραδοσιακό σου ρόλο και να ακούσεις. Είναι πολύ φοβερό! Δηλαδή με τις τεχνικές αυτές ακούς, δεν κάνεις τίποτα άλλο. Ακούς σα δασκάλα και μιλάς όταν είναι η ώρα σου να μιλήσεις και για όσο είναι η ώρα σου να μιλήσεις, όπως οι υπόλοιποι. Αυτό είναι πολύ ωραίο, αυτό που γίνεται στο συμβούλιο της τάξης, που θα πάρεις το λόγο όταν είναι η ώρα σου να τον πάρεις, κι ας είσαι η δασκάλα και δεν θα τον πάρεις αν ο χρόνος τελείωσε, δεν θα τον πάρεις αν υπάρχει κάποιος που δεν έχει πάρει το λόγο. Αυτό που είναι μέσα στις αρχές, τους κανόνες που μπαίνουν στην αρχή ή θα ακούσεις να σου τη μπαίνουν τα παιδιά, να σου λένε κυρία δεν πήρατε το λόγο. Σου ξεφεύγει καμιά φορά, γιατί έχεις μάθει βέβαια να μιλάς φυσικά και να παρεμβαίνεις. Ειδικά στην αρχή έχει πάρα πολύ πλάκα αυτό, και ακούς να σου λένε κ δεν πήρατε το λόγο και ένα περιστατικό... να στο πω;

Συν.: Ναι βέβαια, εννοείται.

Ερ.: Ήταν πάρα πολύ ωραίο! Έχουν γίνει πολύ ωραία πράγματα για αυτό σε ρώτησα αν σου είναι χρήσιμο να το πω...

Ερ.: Ναι εννοείται τα θέλουμε αυτά!

Συν.: Α, τα θέλουμε, ωραία. Ένα πολύ ωραίο που έγινε λίγο πριν τα Χριστούγεννα ή μετά... Είχαμε συμφωνήσει στο συμβούλιο της τάξης... είχε

ψηφιστεί ότι θα αλλάζουμε τις ομάδες με κλήρωση οπότε εγώ μία μέρα ξύπνησα ήμουνά πάρα πολύ χαρούμενη και είπα ότι σήμερα θα τους κάνω ένα δώρο. Ήταν η εβδομάδα που θα αλλάζαμε ομάδες και λέω καθίστε με όποιον θέλετε και σηκώνεται η Αμαλία και λέει «κυρία τι λέτε τώρα! έχει ψηφιστεί ότι θα καθόμαστε με κλήρωση. Πώς εσείς το αλλάζετε;» Και λέω «Αλήθεια;». Φέρτε τα πρακτικά. Ανοίγουμε το τετράδιο, γιατί έχουμε φυσικά τετράδιο του Συμβουλίου και στο *Τι νέα*. Ανοίγουμε τα πρακτικά λοιπόν και βρήκαμε τα πρακτικά του συμβουλίου με τις υπογραφές και την ημερομηνία που έλεγε ότι μόνο με κλήρωση θα αλλάζουμε. Επομένως δεν γινόταν να το αλλάξω επειδή έτσι μου ήρθε, είχε δίκιο. Ήταν υπέροχο αυτό! Δεδομένου βέβαια του ότι η κακομοίρα η Αμαλία κληρώθηκε να καθίσει με αυτούς που δεν ήθελε καθόλου, αλλά πέρα από ένα βούρκωμα δεν μίλησε καθόλου, κάτι το οποίο ήταν υπέρβαση και για την Αμαλία. Ήτανε φοβερό, νόμιζα ότι ζούσα συνέλευση φοιτητική εκείνη τη στιγμή, ήταν μία καταπληκτική στιγμή. Επίσης, μία άλλη πάρα πολύ ωραία στιγμή που έγινε την προηγούμενη εβδομάδα και το θεώρησα λίγο κάπως σαν τα γενέθλιά μας... εγώ το ένιωσα έτσι, δεν το μοιράστηκα με τα παιδιά, γιατί δεν ήταν για να το μοιραστώ με τα παιδιά... Υπάρχει ένα παιδί στην τάξη το οποίο είναι μία φοβερή προσωπικότητα, πολύ καλή, πολύ ωραία έχει μία εμπάθεια τέλος πάντων με ένα άλλο παιδί, για τους δικούς του λόγους το παιδί... και παρόλα αυτά είχαμε κάνει μία τεράστια προσπάθεια μέσα από το συμβούλιο να εξομαλύνουν τις σχέσεις τους δεδομένου του ότι και το άλλο παιδάκι έχει χαρακτηριστικά Άσπεργκερ. Δηλαδή έχει μία δυσκολία στην αντίληψη των κανόνων και των ορίων. Παρ' όλα αυτά έχει κάνει μία εκπληκτική προσπάθεια ο άλλος όμως, που σου έλεγα στην αρχή ο οποίος έχει εμπάθεια πραγματικά. Κάποια στιγμή έφτασε να πει ότι έχουμε πρόβλημα με τον Κωνσταντίνο. Ξανά το πρόβλημα ήταν εκείνη τη στιγμή είχα προεδρεύσει εγώ γιατί είχαμε πραγματικά πολύ λίγο χρόνο αλλά δεν θέλαμε να χάσουμε το συμβούλιο με τίποτα και τον ρώτησα αν αυτή είναι δική του άποψη, αν εκπροσωπεί την ομάδα ή τον εαυτό και είπε τον εαυτό μου και ζήτησε τέλος πάντων στο τέλος, ότι θέλω να φύγει ο Κωνσταντίνος από το σχολείο και ήτανε πάρα πολύ ωραίο... Τώρα δεν μπορώ να σου το μεταφέρω το πώς η ομάδα του απάντησε. Η ομάδα, η οποία τον φοβότανε μέχρι τώρα γιατί έχει κάποια στοιχεία τα οποία φοβίζονται τα παιδιά. Η ομάδα του είπε ότι δεν μπορείς να το λες αυτό και δεν είσαι εσύ αυτός που θα πεις

κάτι τέτοιο και ότι όχι δεν είσαι σωστός, ο Κωνσταντίνος έχει κάνει πολύ μεγάλη προσπάθεια... Τώρα δεν μπορώ να σου μεταφέρω ακριβώς, γιατί είναι το αποτέλεσμα πολύ μεγάλης προσπάθειας και μακρών διαδικασιών αλλά για μένα ήταν υπέροχο το πώς η ομάδα πια μίλησε, η ομάδα μιλάει δεν μιλάω εγώ. Όχι ότι δεν λέω και είμαι έτσι και λίγο παρορμητική, αλλά είναι θαυμαστό όταν έρχονται στιγμές πια πώς η ομάδα μιλάει και βάζει το πλαίσιο και το άλλο πολύ ωραίο που έχει γίνει, βέβαια, είναι πως τα παιδιά έχουν κάνει συμβούλιο τάξης στο σπίτι τους Δηλαδή, έρχονται οι γονείς και μου λένε ότι έχουμε συμβούλιο την Κυριακή. Μας ζήτησαν τα παιδιά να κάνουμε συμβούλιο... ζήτησαν τα παιδιά από τις οικογένειές τους για να λύσουν διαφορές και προβλήματα της οικογένειας να κάνουμε συμβούλιο. Επίσης είναι πάρα πολύ ωραίο! Αυτά είναι τα υπέροχα που έχουν συμβεί.

Ερ.: Έχουν υπάρξει και δυσκολίες;

Συν.: Φυσικά υπάρχουν δυσκολίες. Καταρχήν ίσως η πιο μεγάλη δυσκολία είναι ο χρόνος πάντα. Γιατί ένα συμβούλιο δεν μπορείς να το στριμώξεις σε 45 λεπτά μέσα. Άσε που δεν είναι ούτε 45 η τελευταία ώρα της ευέλικτης την Παρασκευή να πω κι αυτό, γιατί με έχουν ρωτήσει σε παρουσιάσεις. Χρησιμοποιώ την ευέλικτη ζώνη το *τι* νέα μου παίρνει 10 λεπτά όχι παραπάνω. Αν δω ότι υπάρχει μεγάλη διάθεση, αν είναι Δευτέρα για παράδειγμα, μπορώ να πω ότι το πάω μέχρι τις παρά είκοσι, αλλά περίπου το έχω στο μυαλό μου 10 λεπτά κάθε φορά και το συμβούλιο γίνεται στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης κάθε Παρασκευή τελευταία ώρα, που δεν φτάνει. Επομένως ο χρόνος είναι μία δυσκολία οπωσδήποτε. Δυσκολία δεν υπάρχει... δυσκολία... Είναι μία διαδικασία, όποια διαδικασία και αν ακολουθήσεις θα έχει τις δυσκολίες της. Ναι βέβαια, αλλά νομίζω μία δυσκολία είναι στο συμβούλιο της τάξης. Και το έχω συζητήσει και με άλλους συναδέλφους που το εφαρμόζουν, είναι το να γίνουμε παιδιά, επειδή είναι και η τάξη τέτοια είναι τετάρτη δημοτικού που αρχίζουν και μαλώνουν ερωτεύονται, είναι μία περίεργη ηλικία, μεταβατική ασχολούνται πολύ με τα προσωπικά τους, με πείραξε, με έφτυσε, μου έκανε... Πρέπει να έχεις πολύ υπομονή για ένα τρίμηνο, μπορεί και τετράμηνο, πολύ μεγάλη υπομονή κι αυτό θα περάσει. Να, όπως έγινε αυτό που σου είπα τώρα. Κάθε Παρασκευή ασχολούμασταν με τον Κωνσταντίνο. Ήρθε η μέρα που η ομάδα του είπε

«ώπα τώρα, μεγάλε» και του το είπε η ομάδα. Πρέπει να δώσεις το χρόνο της στη διαδικασία του Συμβουλίου και να μην απογοητευτείς μέχρι να γίνει αυτό το πέρασμα. Νομίζω είναι αναγκαίο. Αυτή είναι μία δυσκολία, ναι, παίρνω σαν αφορμή τον προβληματισμό της Όλγας. Αν θυμάμαι καλά που εξέφρασε το Σάββατο... ότι δηλαδή όλα καλά, κάνουμε συμβούλιο και μετά ξαφνικά ξεκινάμε το μάθημα. Οπότε είναι δύο ξεκομμένα πράγματα. Το έθεσε πάρα πολύ καλά η Όλγα, το ίδιο ένιωσα και εγώ εκείνη τη στιγμή... θα σου πω... Τα παιδιά ας πούμε, μετά το *Τι νέα* είναι πολύ αβίαστα στη διαδικασία του μαθήματος. Είναι απίστευτο, υπάρχει μία γλυκύτητα, δηλαδή τα παιδιά έχουν αποφορτιστεί και μπαίνουν στη διαδικασία του μαθήματος αβίαστα... είναι πολύ... Φαντάσου ότι είσαι σε μία ομάδα και μας κάνει αυτά που μας κάνει η Γ. Είμαστε δηλαδή σαν να έχουμε κάνει παιχνίδι με τη Γ.. Δηλαδή αυτή η αίσθηση υπάρχει μετά το *Τι Νέα*, μπαίνουμε πολύ γλυκά στο μάθημα που μπορεί να είναι πολύ παραδοσιακό. Μετά μπορεί να γράψουμε μία ορθογραφία, δηλαδή δεν είναι κάτι δημιουργικό και καλά, σώνει και ντε, αλλά γίνεται πολύ γλυκά αυτό το πέρασμα στο μάθημα. Όταν είμαστε σε αυτό το κλίμα Freinet, όσο παραδοσιακό και να είναι, έχει και άλλα στοιχεία. Δεν είναι δηλαδή... είναι κάπως αλλιώς, δεν μπορεί να είναι «Δεν διάβασες Γιαννάκη, γιατί δεν διάβασες;» ή δεν θα είναι μόνο αυτό. Είναι διαδικασία η μεθοδολογία του Freinet, είναι μία διαδικασία, δεν είναι κάτι ξεκομμένο το μάθημα μετά, συνεχίζεις στο ίδιο κλίμα. Νομίζω ότι η Όλγα, η οποία το έχει προσπαθήσει πάρα πολύ, εκφράζει αυτή τη δυσκολία μας που υπάρχει, που λέει «με τα υπάρχοντα βιβλία και την ύλη να συνεχίσουμε να υποστηρίζουμε την παιδαγωγική Freinet;». Το καταλαβαίνω απόλυτα. Είναι πολύ δύσκολο. Δηλαδή χρειάζεται μία δουλειά συναδέλφων να γίνει για κάποιους μήνες, να αρχίσουμε τάξη- τάξη να βγάζουμε υλικό για να μπορέσουμε να δουλέψουμε όπως πραγματικά αρμόζει στην παιδαγωγική αυτή. Αυτό νομίζω ότι εκφράζει όλη αυτή τη δυσκολία μας η οποία είναι υπαρκτή. Και αυτό νομίζω σχετίζεται και με τις κινήσεις του υπουργείου τώρα με την επιμόρφωση, το πώς δηλαδή μπορεί...

Ερ.: Εσύ συμμετέχεις στην επιμόρφωση;

Συν.: Ναι, ναι.

Ερ.: Και πώς σου φαίνεται;

Συν.: Στο πρώτο τριήμερο ήμουν επιμορφώτρια στο Συμβούλιο τάξης. Ήταν η δεύτερη φορά που είμαι επιμορφώτρια. Την πρώτη το έκανα σε μικρό κύκλο δασκάλων στην περιφέρειά μου και ήταν πιο γλυκό, τώρα ήταν πιο μεγάλο, ήταν πιο πολλά τα άτομα αλλά άρεσε, πήγε καλά νομίζω. Είναι μαγικό αυτό που συμβαίνει και το πολύ ωραίο είναι ότι η συνάντησή μας, Νάγια, προχτές... ότι ήρθαν άτομα από την επιμόρφωση. Αυτό ήταν κάτι εξαιρετικό, έστω δηλαδή και δύο άτομα να έρθουν αυτό είναι καταπληκτικό!

Ερ.: Πιστεύεις ότι με αυτή την επιμόρφωση θα μπορέσει να διαδοθεί η παιδαγωγική Freinet στο ελληνικό σχολείο;

Συν.: Οποσδήποτε. Κοίταξε, πάντα υπάρχουν αυτοί που έρχονται για το χαρτί. Δηλαδή, τί είναι αυτό, μία πιστοποίηση για να την πάρω, αλλά νομίζω ότι αυτοί που ήρθαν τυχαία φύγανε από τη δεύτερη μέρα, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό και επειδή μιλάω και με εκπαιδευτικούς από άλλες πόλεις όπως στην Κόρινθο διαδίδεται όλο και περισσότερο. Είναι καταπληκτικό αυτό που συμβαίνει για να μπορέσει όμως να εφαρμοστεί θα πρέπει και το θεσμικό πλαίσιο... Κοίταξε, να σκεφτούμε ότι και στη Γαλλία από ότι έχω ακούσει, γιατί εγώ στη Γαλλία δεν έχω δει σχόλια ακόμα, αλλά δεν υπάρχουν δάσκαλοι Freinet μέσα σε σχολεία που είναι μοναχικοί, όπως εδώ... και να είναι, δεν ακολουθούν... Δεν νομίζω δηλαδή, ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο αν τηρήσουμε τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Δεν νομίζω ότι είναι δύσκολο αυτή τη στιγμή. Εξάλλου ήδη έχει μειωθεί η ύλη και φαίνεται ότι μειώθηκε η ύλη... Επομένως όλοι στο υπουργείο ξέρουν ότι η ύλη είναι δυσβάσταχτη και για τα παιδιά και για μας. Επομένως, μάλλον ανακουφιστικό είναι για αυτούς, δίνει και ένα πάρα πολύ ωραίο χάρτη δηλαδή... Αλλά θέλει όμως δουλειά, δεν είναι αδύνατο, καθόλου αδύνατο δεν είναι, δύσκολο... Απλώς αν θέλουμε να είμαστε πιστοί στο να ακολουθούμε τον ατομικό ρυθμό των μαθητών πρέπει να δουλέψουν... Είναι αυτό που είχε πει ο Χάρης, πρέπει να δουλέψουμε, πρέπει να βγάλουμε τα ντοσιέ, τα φυλλάδια για την πρόοδο των μαθητών... δηλαδή, το παιδί όποτε θέλει να σηκώνεται να πηγαίνει στο ντοσιέ του να βλέπει και να δουλεύει με το δικό του ρυθμό. Και εγώ έχω κάποια κενά πάνω σε αυτό, έχω στο μυαλό μου πως θα

έπρεπε να γίνει, δηλαδή νομίζω όπως είχα ακούσει να λέει και ένας Γάλλος δάσκαλος ότι κάποιες στιγμές δεν γίνεται και διαφορετικά... Θα έκανα μία μίνι παράδοση κάποιων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ας πούμε στη γλώσσα και από κει και πέρα τα παιδιά θα έπαιρναν τα ανάλογα κείμενα και ασκήσεις και να δουλέψει το καθένα, το ίδιο και στα μαθηματικά δεν είναι αδύνατον... Όχι, καθόλου αδύνατον δεν είναι.

Ερ.: Θα μπορούσε θεωρείς να γίνει αποδεκτή και από το κοινωνικό πλαίσιο μία τέτοια παιδαγωγική;

Συν.: Άνετα, γιατί να σου πω γιατί... οι γονείς θέλουν να βλέπουν τα παιδιά τους να δουλεύουν, να έρχεται χαρούμενο από το σχολείο, να φέρνει πράγματα... αυτό γίνεται, τα παιδιά με την παιδαγωγική Freinet φέρνουν πράγματα συνεχώς, δουλεύουν και φέρνουν πράγματα, το αναλυτικό πρόγραμμα το τηρεί... αυτό που μπορεί να ξενίσει κάποιους γονείς είναι το ότι βγαίνουμε εκτός σχολείου. Είναι δηλαδή... Και εμένα μού ήρθε τώρα που άνοιξε ο καιρός, βγήκαμε, κάναμε ένα πρόγραμμα στην Πλατεία Κολωνακίου... κάναμε πράγματα στον κήπο, βγήκαμε, καθίσαμε, ζωγραφίσαμε... Και ήρθε ένας μικρός και μου είπε ότι «λέει ο μπαμπάς μου ότι η γιαγιά μου είχε περισσότερα μαθήματα από μένα». Όπου εγώ είμαι δασκάλα που βάζω κιόλας μαθήματα δεν είμαι δηλαδή δασκάλα που δεν θα... δηλαδή βάζω, θέλω να δουλέψουν πώς να στο πω... αυτά θα τα έχεις εντάξει... Αν εξηγήσεις στους γονείς από την αρχή... Εγώ νομίζω αυτό που λένε ότι οι καλοί λογαριασμοί κάνουν τους καλούς φίλους, όταν σαν εκπαιδευτικός γνωρίζεις αυτό που κάνεις και απαντήσεις στις ερωτήσεις που θα είναι... Βασικά αν θα καλύψει όλη την ύλη, αυτό θέλει να ξέρει ο γονιός... αν θα καλύψεις την ύλη, αυτό τον ενδιαφέρει και δείτε τα αποτελέσματα... γιατί νομίζω ότι και οι δάσκαλοι Freinet αξιολογούν συνεχώς τους μαθητές τους, πρέπει να αξιολογήσεις. Δεν γίνεται να μην αξιολογήσεις το μαθητή και μέσα... δηλαδή από μικρά τεστάκια και λοιπά. Όλο αυτό γίνεται... Δεν νομίζω ότι έχουν κανένα λόγο να μην είναι χαρούμενοι οι γονείς... Εγώ τουλάχιστον δεν έχω συναντήσει καμία δυσκολία και δεδομένου του ότι πάντα είχα μία ανοιχτή τάξη, δηλαδή δεν είναι κάτι καινούργιο όταν το υποστηρίζουμε και δουλεύουμε πάνω σε αυτό... δεν νομίζω ότι υπάρχει πρόβλημα. Αυτός που θα δημιουργήσει πρόβλημα, να στο πω και έτσι, Νάγια, θα δημιουργούσε

πρόβλημα έτσι κι αλλιώς. Αντιθέτως θεωρώ ότι πρέπει να έχουμε τους γονείς με το μέρος μας.

Ερ.: Η σχέση σου με άλλους συναδέλφους ή με το σχολικό σύμβουλο ποια είναι;

Συν.: Θα σου πω. Εγώ έχω την τύχη, για να είμαι ειλικρινής, να είμαι σε ένα σχολείο... στο Πειραματικό Πανεπιστημίου Αθηνών που για πρώτη φορά μου φάνηκε χρήσιμη ταμπέλα του πειραματικού και με καλύπτει και εμένα σε πολλά. Δηλαδή όταν ο άλλος στέλνει το παιδί του σε ένα πειραματικό σχολείο είναι ένα πειραματικό σχολείο... θυμήθηκα ένα αστείο που μου είχε πει ένας μικρός πριν από χρόνια, τώρα πάει Γυμνάσιο, είχα πει «παιδιά, θα κάνουμε ένα πείραμα σήμερα. Θα αλλάξουμε τα θρανία μας» και μου λέει ο Κ. «τώρα κατάλαβα γιατί το λένε πειραματικό». Τώρα λοιπόν είναι πραγματικά πειραματικό, δηλαδή είναι ένας ψηλαφισμός όπου το πλαίσιο του σχολείου μου μου δίνει τη δυνατότητα να το κάνω. Από κει και πέρα δεν σου κρύβω ότι έχω την τύχη να έχω εξαιρετικούς συναδέλφους.

Ερ.: Σε αυτό το πλαίσιο που δουλεύεις ακολουθούν άλλοι την παιδαγωγική Freinet;

Συν.: Η Κ., η Μ.... Ναι, είμαστε άλλοι τρεις- τέσσερις. Δεν σου κρύβω ότι άκουσα στην αρχή συμβουλίου «Πολύ θάρρος πήρανε», γιατί είπαν σε συναδέλφους τα παιδιά μου άλλες ώρες «Τι λέτε και αυτό δεν το έχουμε ψηφίσει...». Οπότε έβλεπα σημειώματα στο γραφείο μου «πολύ Freinet γίνανε τα παιδιά σου.... Φρενίτιδα....» και τα λοιπά... Εντάξει, έχω την πολυτέλεια της ηλικίας μου και της πείρας μου πια... ούτε να πούμε, ούτε τίποτα από όλα αυτά... και δεν πρέπει κανένας εκπαιδευτικός να το νιώθει αυτό. Και εγώ βέβαια σαν νέα το είχα νιώσει. Θυμάμαι ότι είχα με είχανε ταπώσει, ας πούμε, πολλοί συνάδελφοι μεγαλύτεροι στην αρχή σε διάφορα σχολεία της Αττικής. Όταν έφερνα κάτι καινούργιο στην τάξη και ήθελα να το μοιραστώ και μέσα στο γραφείο έλεγα « Παιδιά ξέρετε τι έμαθα!» και μου λέγανε «Τι λες παιδάκι μου; Αυτά τα κάναμε εμείς πάντα». Δεν πρέπει να πτοούμαστε από αυτά. Είμαστε αρχηγοί στην τάξη μας, βασιλιάδες. Κλείνει η πόρτα και είμαστε εμείς στην τάξη μας. Ο καθένας έχει την ελευθερία να... και είναι και γόνιμο πολλές φορές αυτό όμως, νομίζω ότι εντέλει πολλές φορές, να

για παράδειγμα τώρα άλλοι συνάδελφοί έρχονται και με ολοκληρώνουν σε αυτό και μου λένε τα παιδιά έχουν τεράστια αλλαγή στη συμπεριφορά. Εντάξει, το γνωστικό ήταν πάντα πολύ καλό αλλά βλέπουν μία άλλη τάξη πια οι συνάδελφοι οι οποίοι δεν είναι και καθόλου Freinet.

Ερ.: Είσαι σε άλλες συλλογικότητες πέραν του δικτύου; Συμμετέχεις; Οποιοσδήποτε φύσης...

Συν.: Όχι, δεν έχω καθόλου το χρόνο αυτή την περίοδο της ζωής μου, καθόλου. Αλλά πάρα πολλά χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης έχω περάσει από διάφορες ομάδες θεωρώ ότι με έχει στηρίξει πάρα πολύ και πρέπει να το αναφέρω η περιβαλλοντική. Την κάνει η Μ.Δ. που τη θεωρώ μέντορά μου... η περιβαλλοντική, όχι με την έννοια να κάνω ανακύκλωση, φιλοσοφία όμως με έκανε να ανοίξω την τάξη μου από τα πρώτα μου χρόνια γιατί είχα την ευκαιρία και την παρακολουθώ από πολύ νέα στην ηλικία σου... και θεωρώ ότι αυτό ήταν καθοριστικό στον τρόπο που δουλεύω. Αυτή είναι ότι καλύτερο μου έχει συμβεί, το πρώτο καλό που μού έχει συμβεί είναι η Μ.Δ. στην περιβαλλοντική Α' Αθήνας και το δεύτερο είναι αυτό το δίκτυο Freinet... και άλλα ωραία μου έχουν συμβεί ενδιάμεσα αλλά αυτά ήταν πολύ καθοριστικά...

Ερ.: Σε ένα γενικότερο πλαίσιο η εκπαίδευση, ο ρόλος της εκπαίδευσης ποιος θεωρείς ότι πρέπει να είναι και ποιες αξίες να καλλιεργεί; Και πόσο μακριά απέχει αυτό από την Ελληνική πραγματικότητα;

Συν.: Κοίταξε, η εκπαίδευση πάντα καλλιεργεί αξίες είτε θέλουμε είτε δεν θέλουμε... τώρα τι αξίες είναι το θέμα... η στάση μας, δηλαδή, μέσα στο σχολείο... το σχολείο ανοιχτό ή το κλειστό; μία αξία διαμορφώνεται έτσι, μας αρέσει δεν μας αρέσει... αυτό που εγώ οραματίζομαι είναι αυτή η πολιτειότητα που λέμε. Δηλαδή, παιδιά και μελλοντικοί πολίτες που να έχουνε λόγο, αλλά λόγο... Όχι έτσι για να τον έχουμε... Λόγο μέσα από προσωπική δουλειά και δουλειά μέσα από συνεργατικότητα. Δηλαδή, όχι μιλάω για να μιλάω, σκέφτομαι και μιλάω και συνυπάρχω και εσύ να αποφασίζουμε... Η εκπαίδευση είναι μία πολιτική πράξη τώρα τι να λέμε... είναι μία πολιτική πράξη, αλλά ταυτόχρονα είναι και μία ανθρωπιστική. Αυτό που είπα το πρώι στην κοπέλα είναι μία ανθρωπιστική διαδικασία, νομίζω ότι αυτό που πρέπει να κάνεις μέσα στην τάξη είναι να βγάλεις μέσα από κάθε παιδί το καλύτερο

που έχει, το καλύτερό του κομμάτι, το δυνατό του κομμάτι και να το κάνεις να αισθανθεί χαρούμενα και να νιώσει ότι μπορεί να καταφέρει πράγματα. Η παιδαγωγική Freinet δίνει αυτή την ευκαιρία σε κάθε παιδί, σε κάθε παιδί... Αυτό. Δεν ξέρω τι άλλο να σου πω...

Ερ.: Αφού λοιπόν η εκπαίδευση είναι μία πολιτική στάση...

Συν.: Ο Μ. τα λέει καλύτερα αυτά! (γελάει)

Ερ.: ...Αφού είναι λοιπόν μία πολιτική στάση και ο ρόλος του δασκάλου πολιτικός, θεωρείς ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να ακολουθεί τα κοινωνικά τεκταινόμενα της οποίας περιόδου και να τα πραγματεύεται ή να τα φέρνει μέσα στο σχολείο;

Συν.: Έρχονται, δεν γίνεται να μην έρχονται... τα αξιοποιείς όμως. Είναι αυτό που πρέπει να καταλάβουμε... ότι όλα έρχονται μέσα στο σχολείο, και τα παιδιά της τάξης μας αυτά που φέρνουν μέχρι εμάς είναι το ένα τρίτο από αυτά που φέρνουν μέσα στο σχολείο. Όλα τα συζητάνε τα παιδιά, τα πάντα... Απλώς τα λένε, δεν το ανακοινώνουν, δεν ανακοινώνουμε στην τάξη ανάλογα με το προφίλ της τάξης...

Ερ.: Ανάλογα δηλαδή με το αν νιώθουν ότι αυτό μπορώ/ δεν μπορώ, επιτρέπεται ή δεν επιτρέπεται να το πω μέσα στην τάξη.

Συν.: Ακριβώς, η κοινωνία έρχεται μέσα στο σχολείο. Ναι, πρέπει το σχολείο να είναι ανοιχτό άρα έρχονται αυτά... τώρα αν εσύ θέλεις να τα ακούσεις και να μιλήσεις για αυτό μιλάς. Είτε είσαι δάσκαλος Freinet είτε όχι. Άμα δεν θέλεις, δεν το κάνεις. Αλλά όχι ότι δεν έρχονται στο σχολείο... δεν είναι μόνο η ώρα που κάνεις μάθημα. Είναι χιλιάδες στιγμές, χιλιάδες γωνίες υπάρχουνε που τα παιδιά μιλάνε ανατροφοδοτούνται και μοιράζονται. Πρέπει να είμαστε δηλαδή Τουλάχιστον τυφλοί για να μην το βλέπουμε αυτό...

Ερ.: Ο Freinet έβλεπε την εκπαίδευση ως το προπύργιο της κοινωνικής αλλαγής και με βάση αυτό πορευόταν.

Συν.: Ναι... κοίταξε να δεις, θα σου πω. Συμφωνώ απόλυτα και στο είπα και πριν είναι πολιτική πράξη η αλλαγή. Λοιπόν, όμως, θα έρθει όταν το κάθε παιδί, το κάθε παιδί στην τάξη σου νιώσει ότι πρέπει να το πει, ότι αξίζει να το

πει και ότι αξίζει να το ακούσουν... ότι έχει λόγο, ότι μπορεί και πρέπει να έχει λόγο. Αυτό που σου είπα, ότι πρέπει από τον κάθε μαθητή σου να βγάλεις από μέσα του το καλύτερό του κομμάτι, να το κάνεις να αισθανθεί περήφανος για τον εαυτό του... από εκεί για μένα ξεκινάνε τα πάντα, όλα... Η παιδαγωγική Freinet το κάνει. Γιατί αξιοποιεί όλο τον κόσμο των παιδιών. Δεν υπάρχουν πράγματα που πρέπει να είναι μόνο για έξω από την τάξη και δεν μπορούν να μπουν μέσα. Αυτό λοιπόν φέρνει την επικοινωνία μέσα στην τάξη. Ναι, είναι ένα προπύργιο της κοινωνικής αλλαγής και μεγάλης αλλαγής και το πιστεύω απόλυτα αυτό, απόλυτα. Μεγάλες αλλαγές σε επίπεδο πολίτη αρχικά... οι μεγάλες αλλαγές τώρα γίνονται...

Ερ.: Σε επίπεδο συλλογικό εννοείς, σε επίπεδο πολίτη;

Συν.: Αρχικά ατομικό και μελλοντικά σε επίπεδο πολίτη. Θεωρώ δηλαδή, αυτές οι μνήμες που έχουν χτίσει τα παιδιά... αυτές οι μνήμες και από τις εκπαιδευτικές μνήμες που έχω σαν παιδί, όταν ένιωσα την εμπιστοσύνη στα μάτια του δασκάλου μας ήτανε όταν ένιωσα χαρούμενη, που είπα την έκθεσή μου σε ένα πολύ παραδοσιακό σχολείο εδώ και πόσα χρόνια οι μνήμες... Αν αναλογιστώ λοιπόν τις δικές μου πενιχρές μνήμες από ένα πολύ παραδοσιακό σχολείο σκέφτομαι πόσες μνήμες θα κουβαλήσουν αυτά τα παιδιά 2 χρόνια τώρα και πόσο δυνατά θα τα κάνουμε στο μέλλον. Και αυτό που λέει... ναι, καμιά φορά ότι... είναι... αλλά ξέρεις μετά ποιος θα τα αναλάβει; Θα είναι Freinet; μακάρι να ήτανε αλλά κι αν δεν είναι, είναι μεγάλος ο πλούτος αυτών των δύο χρόνων για τα παιδιά αυτά. Αυτό έχω να σου πω...

Ερ.: Μου επιτρέπεις να σε ρωτήσω πόσο χρονών είσαι;

Συν.: 49 .

Ερ.: Και έχεις κάνει το πρώτο σου πτυχίο...

Συν.: Το πρώτο μου πτυχίο είναι η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία. Μετά έκανα μετεκπαίδευση και τώρα ελπίζω να τελειώσω ένα μεταπτυχιακό στη λογοθεραπεία και συμβουλευτική, που όμως δεν μου έλεγε τίποτα. Απλώς με βόλευε γιατί ήτανε ταιριαστό στο πρόγραμμα του σχολείου και στους οικογενειακούς μου ρυθμούς, για αυτό και το θέμα μου είναι παραγωγή

γραπτού λόγου μέσα από τη φωτογραφία, έξω από το σχολείο, οπότε όλα είναι έξω από το σχολείο...

Ερ.: Τέλειο!

Συν.: Είναι τέλειο. Αρκεί να βρω χρόνο να το τελειώσω, να το γράψω, όπως καταλαβαίνεις δεν έχω χρόνο... Είναι πάρα πολύ ωραίο όμως. Πραγματικά ήταν πάρα πολύ όμορφο αυτό. Είναι μία απόδειξη του πώς ήρθε η παιδαγωγική Freinet και κούμπωσε... Δηλαδή, να σου πω... Μέσα στο πανεπιστήμιο ένιωσα το απόλυτο... όπως το λένε, την απόλυτη αποστείρωση. Και αυτό είναι κάτι που το είπα και στα άλλα παιδιά... Στενοχωρηθήκαμε... Αυτό που γίνεται στα πανεπιστήμια μέσα τώρα... Λες στο μεταπτυχιακό... Ναι, ναι στενοχωρήθηκα πάρα πολύ γιατί οι προσωπικές μου διαδρομές ήταν πολύ πιο χαρούμενες και δημιουργικές... Η μετεκπαίδευση των δασκάλων, ήταν καταπληκτική εμπειρία της μετεκπαίδευσης... Πήρα πολλές γνώσεις και εγώ σε σχέση με την επιστημονικότητα και τις διαστάσεις των θεμάτων και όλα αυτά. Αλλά είναι αποστειρωμένο περιβάλλον, το οποίο με στεναχώρησε πολύ, ειδικά όταν γνώρισα τους δασκάλους τους Γάλλους, τον Ο. και τον Ν. και διάβαζα εκείνα τα φοβερά βιογραφικά, τις σελίδες ολόκληρες για να δω πιο πολύ το προφίλ τους και είδα πόσο ταπεινή είμαι... Ταυτόχρονα εκεί τρελάθηκα. Ότι κάνουν μάθημα από νηπιαγωγείο μέχρι μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς με την ίδια ποιότητα εκεί... Πραγματικά λες, ναι, αυτό είναι... Αυτός είναι καθηγητής! Αυτές είναι οι διαδρομές... και πολύ προσωπική επιμόρφωση όπως σου είπα, πολύ ψάξιμο πέρασα... το πέρασμα από την περιβαλλοντική το θεωρώ μεγάλο κεφάλαιο.

Ερ.: Εγώ δεν έχω άλλη ερώτηση. Δεν ξέρω εσύ αν έχεις ανάγκη... κάτι ακόμα...

Συν.: Σκέφτομαι τι μπορώ να σου πω αλλά είναι τόσα πολλά τα ωραία.

Ερ.: Θέλεις να μου περιγράψεις μία μέρα στην τάξη σου; Μία που εσύ θεωρείς χαρακτηριστική;

Συν.: Μία μέρα ας πούμε... Εντάξει, χαρακτηριστική είναι η Παρασκευή με το συμβούλιο τάξης. Δεν έχω και πολλές ώρες στην τάξη μου...

Χαρακτηριστική... Ξέχασα να σου πω ότι κάνουμε πια πλάνο εργασίας. Ναι, ναι είναι πολλά... Είναι το πλάνο εργασίας που πια βεβαίως εγώ τους λέω τι πρέπει να κάνουμε και το ξέρουμε όλοι πια. Το πλάνο εργασίας δεν βγαίνει ακόμα από τα παιδιά... Αυτά είναι τα βήματα που πρέπει να κατακτήσουμε και εγώ και εκείνα, του χρόνου εύχομαι θα μπορούσε. Τώρα όμως που το σκέφτομαι καθώς το συζητάω μαζί σου... να βάζουμε στόχους τη Δευτέρα και να κάνουμε ένα πλάνο εβδομαδιαίο τη Δευτέρα, να δούμε πώς μπορούν αυτοί οι στόχοι να επιτευχθούν, δηλαδή, μέχρι την Παρασκευή...

Ερ.: Ενώ τώρα κάνετε μέρα τη μέρα;

Συν.: Ναι, ναι.

Ερ.: Και το κάνετε δηλαδή μαζί με το παιδί; είναι μαζί με το παιδί;

Συν.: Όχι ακριβώς μαζί... δηλαδή τα φτιάχνω, τους τα λέω και συζητάμε πώς μπορεί αυτό να μπει μέσα στη μέρα. Να σου πω, υπάρχει αυτό το βάρος της ύλης πολύ... Όταν όμως αρχίζεις και δουλεύεις με αυτό τον τρόπο βγαίνει και πολύ πιο εύκολα και πρέπει να σου πω τελικά... Το σκέφτομαι τώρα... να, γιατί όταν δούλευα τα οργανογράμματα στη γλώσσα μέχρι, που σου είπα, τα Χριστούγεννα και λίγο μετά η ύλη έφυγε... Δεν ξέρω πώς, πολύ γρήγορα. Όταν το σταμάτησα, γιατί κάτι με δυσκόλεψε ίσως γιατί και εγώ είχα πολλές δύσκολες προσωπικές καταστάσεις και λίγο χρόνο, πραγματικά πολύ λίγο χρόνο, το σταμάτησα. Βγαίνει πάλι αγκομαχώντας, ενώ με το οργανόγραμμα...

Ερ.: Δηλαδή τι κάνατε ακριβώς; Δώσε μου ένα παράδειγμα.

Συν.: Δηλαδή, το κάθε παιδί μέσα στη βδομάδα ήξερε ότι μέχρι την Πέμπτη... Είχε τέλος πάντων μπροστά του ένα χαρτί που έλεγε τι θα κάνει και το έκανε. Το κάθε παιδί στο ρυθμό του... Την Πέμπτη εγώ έπαιρνα τα βιβλία, το έκανε λοιπόν στο χρόνο που εκείνο ένιωθε. Ναι, αλλά ήξερε ότι μέχρι την Πέμπτη εκείνο έπρεπε να έχει ολοκληρωθεί. Έπαιρνα λοιπόν εγώ τα βιβλία, θα κοίταζα Παρασκευή πρωί που είχα περισσότερο χρόνο ή Πέμπτη μεσημέρι μέχρι να σχολάσω... αυτό το διάστημα... και απλώς επισημαίνω στο κάθε παιδί τι δεν έχει συμπληρώσει για να το συμπληρώσει. Μέσα στο σαββατοκύριακο, δεν ξέρω και εγώ πώς βγήκε η ύλη, καταπληκτικά! Πάρα

πολύ γρήγορα. Πρώτη φορά είμαι εντός ύλης... Είναι το πλάνο εργασίας και τα μαθηματικά... Τα μαθηματικά όχι πολύ, το έκανα λίγο. Δεν μπόρεσα να το κάνω πάρα πολύ, γιατί με δυσκόλεψε πάρα πολύ το βιβλίο αλλά τώρα πια είμαι και πιο έμπειρη, δηλαδή, του χρόνου θα προσπαθήσω σίγουρα... Νομίζω μπορώ να το κάνω σίγουρα πολύ καλύτερα αυτό του χρόνου και κάθε χρόνο θα είναι καλύτερα. Δηλαδή, θα τελειώσω το Μεταπτυχιακό... αν δεν το είχα θα ασχολιόμουν πιο πολύ... Τώρα μόνο αυτό, να βγάλω δηλαδή ατομικά δελτία ατομικά φυλλάδια για να το κάνει κάθε παιδί στο χρόνο του...

Ερ.: Έχεις σκεφτεί να παραμερίσεις λίγο το βιβλίο; Να μειώσει το χρόνο χρήσης του;

Συν.: Το έχω μειώσει πάρα πολύ. Είναι πολύ μειωμένο φέτος... Των μαθηματικών το χρησιμοποιώ σχεδόν καθόλου. Όχι, ότι δεν έχει πολύ ωραία πράγματα... Εμένα δεν μου αρέσει, να πω έτσι, είναι πολύ επιφανειακό. Αλλά είναι λειτουργικό βρε παιδί μου, αλλά διαλέγω αυτά τα οποία με βολεύουν.

Ερ.: Άρα μία χαρακτηριστική μέρα πώς θα ήταν;

Συν.: Μία χαρακτηριστική μέρα ξεκινάει μετά το *τι νέα*. Μόλις μπαίνουμε μέσα ξεκινάει, που τους το λέω και γελάνε, τους φαίνεται πάρα πολύ αστείο. Η συντονιστική επιτροπή έχει οριστεί από την προηγούμενη μέρα. Επομένως, ξέρουμε ποιος είναι ο κάθε ρόλος, ο Πρόεδρος, ο γραμματέας, ο φύλακας του λόγου, ο φύλακας του χρόνου... δεν είπα τέλος πάντων, τους έχω πει ότι δεν με χρειάζονται, δηλαδή, εγώ αν κάτι τύχει και αργήσω ξεκινήστε... δεν με χρειάζεστε... ξεκινάμε λοιπόν και με το που τελειώνουμε το *τι νέα* μπαίνουμε στη δουλειά μας, η οποία είναι οτιδήποτε, δραστηριότητα, να γράψω ένα κείμενο, να ανακοινώσουμε κείμενα, γιατί ότι γράφεται πρέπει να ανακοινώνεται οπωσδήποτε... Να σου πω ένα πολύ χαρακτηριστικό τώρα που λες, που έχει πολύ μεγάλη σημασία. Ξέρεις ότι εμείς έχουμε και φοιτήτριες που κάνουν τις πρακτικές τους. Είχε έρθει λοιπόν μία φοιτήτρια την περασμένη εβδομάδα και ήταν ένα μάθημα για τα πολυπολιτισμικά σχολεία. Οπότε ήτανε να γράψουν ένα κείμενο για να παρουσιάσουν το σχολείο τους και τους είπανε και αυτές «Φανταστείτε ότι αυτό θα το γράψει ένα παιδί από άλλη χώρα» και γράψανε τα περισσότερα παιδιά σαν πολύ χαρακτηριστικό το ότι χρησιμοποιούμε τη μέθοδο Freinet, Τι Νέα και το Συμβούλιο... ήταν

καταπληκτικό! Γιατί δεν ήταν καθόλου... Εγώ δεν πίστευα καθόλου ότι θα το λέγανε.

Ερ.: Όλα τα παιδιά ξέρουν τι παιδαγωγική χρησιμοποιείτε;

Συν.: Ναι, πάρα πολύ συνειδητά... Βέβαια, ήρθανε και στο Γαλλικό Ινστιτούτο και το παρουσίασαν, δεν το είχαμε συζητήσει πολύ για να το κάνουμε αυτό, το θυμάμαι, σε είχα δει και επειδή όπως ξέρεις το συμβούλιο έχει πολύ μεγάλη εχεμύθεια αποφασίσαμε τι θα πούμε και πώς θα το πούμε. Βεβαίως, και τους άρεσε πάρα πολύ. Ήταν μία καταπληκτική εμπειρία για τα παιδιά και αυτό είναι ένα άρθρο το οποίο δεν έχω γράψει ακόμα. Βέβαια, η εμπειρία μας αυτή από το Γαλλικό Ινστιτούτο... η έλλειψη χρόνου είναι πολύ μεγάλο πρόβλημα... είναι φοβερό... Αυτά. Δηλαδή, εγώ πιέζομαι πολύ, περνάω πολύ καλά, αλλά επειδή πια είναι δύσκολη περίοδος, κάνουμε κι άλλα για να ζήσουμε, να το πω έτσι, δουλεύω πιο πολύ. Και εκτός σχολείου πάρα πολύ. Με πολλή χαρά βέβαια, αλλά είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα, δηλαδή, στο χρόνο... για αυτό βοηθάνε πάρα πολύ οι συναντήσεις που κάνουμε τα Σάββατα... είναι πολύ, Νάγια, ανατροφοδοτικές, φοβερά και σε ενδυναμώνουν δηλαδή, σου δίνουν δύναμη να προχωρήσεις. Αυτά.

Ερ.: Ωραία ευχαριστώ.

Συν.: Σε κάλυψα;

Ερ.: Ναι, ναι ευχαριστώ πολύ!

Δέσποινα

Ερ.: Θέλω να μου πεις πόσα χρόνια δουλεύεις.

Συν.: Είμαι δασκάλα σε δημοτικό και δουλεύω 12 χρόνια.

Ερ.: Στο σχολείο που είσαι τώρα;

Συν.: Όχι, τώρα είμαι στη Μαράσλειο. Δεν ήμουν όλα τα χρόνια στο Μαράσλειο. Έχω περάσει και από άλλα δημόσια σχολεία...

Ερ.: Και για την παιδαγωγική Freinet από που έμαθες;

Ερ.: Έμαθα περισσότερα πράγματα πέρυσι που έγινε στο Γαλλικό Ινστιτούτο ένα τριήμερο επιμορφωτικό, τον Απρίλιο πρέπει να ήτανε, με τους Γάλλους, ναι με τους Γάλλους ακριβώς, και έκτοτε έγινα και μέλος του δικτύου, το σκασιαρχείο.

Ερ.: Και τότε άρχισες να διαβάζεις και να αναπτύσσεις λίγο πιο πολύ; Να μαθαίνεις σε βάθος;

Συν.: Ναι, ναι.

Ερ.: Και από τότε που ήρθες σε επαφή με την παιδαγωγική Freinet άρχισες να διδάσκεις με βάση αυτές τις αρχές; Πώς έγινε η μετάβαση;

Συν.: Κοίταξε σιγά-σιγά είπα να δοκιμάσω κάποια πράγματα μέσα στην τάξη, να δω πώς πηγαίνουν, πρέπει να σου πω ότι ακόμα νιώθω ότι μαθαίνω, πάντα οι δάσκαλοι μαθαίνουμε η αλήθεια είναι ούτως ή άλλως και νιώθω με όλα αυτά που κάνουμε και με το δίκτυο αλλά και με τις επιμορφώσεις που γίνονται τώρα, ότι εμβαθύνω περισσότερο σε όλο αυτό. Δηλαδή, αρχικά μπορεί να ξεκίνησα με κάποιες τεχνικές. Τώρα όμως σιγά-σιγά καταλαβαίνω περισσότερο την ουσία και το βάθος αυτών των τεχνικών. Δηλαδή, στην αρχή τα χρησιμοποιείς απλά σαν εργαλεία, όμως σιγά-σιγά καταλαβαίνω τι σημαίνει το κάθε εργαλείο. Και τι είναι αυτό που σου καλύπτει...

Ερ.: Για να έχεις την ανάγκη να διδάξεις με βάση την παιδαγωγική Freinet, φαντάζομαι τους καλύπτει κάποια πεδία που η παραδοσιακή διδασκαλία, έτσι

όπως τη γνωρίζουμε, ότι δεν είναι επαρκής σε αυτά τα πεδία... Ποια είναι αυτά τα πεδία;

Συν.: Νομίζω ότι αυτό ήταν ένας προβληματισμός που υπήρχε πάντα, οπότε όταν ήρθε αυτό το σεμινάριο τον περσινό Απρίλη με βοήθησε πάρα πολύ, γιατί υπήρχαν προβληματισμοί, ανησυχίες... Τι να κάνω, δεν μου ταιριάζει, δεν μου πάει... και ήρθε πολύ βοηθητικά, όπως το κλασικό παράδειγμα που νομίζω έχουμε περισσότεροι από εμάς, που έχουμε πάει ως μαθητές σχολείο, έχουμε διδαχθεί το μετωπικό, ένας μιλάει, οι άλλοι ακούνε, ο δάσκαλος μιλάει, τα παιδιά είναι τα δοχεία που γεμίζει σιγά-σιγά το ποτηράκι τους. Αυτό ήταν το πρώτο και κύριο το οποίο θεωρούσα πάντα ότι δεν είναι έτσι, αφενός δεν πρέπει να είναι ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη... Εγώ τουλάχιστον δεν θέλω να λειτουργώ έτσι.

Ερ.: Όσον αφορά τις αξίες που καλλιεργεί ο ένας τρόπος διδασκαλίας, ο παραδοσιακός, αφενός, και η παιδαγωγική Freinet αφετέρου, σε ό, τι αφορά τη διαφορά παραδείγματος; Σίγουρα έχει και άλλη επίπτωση στη δημιουργία και συγκρότηση...

Συν.: Σίγουρα είναι μία πολύ μεγάλη κουβέντα, θα σου πω επιγραμματικά έτσι κάποια πράγματα που ίσως ακουστούν κάπως τετριμμένα, το κομμάτι της μετωπικής διδασκαλίας σημαίνει ότι θεωρείς τον εαυτό σου αυθεντία και τον άλλο ένα άδειο δοχείο που γεμίζεις. Βασίζεται πολύ περισσότερο στο κομμάτι του εγώ μιλάω, εσύ ακούς. Εγώ δίνω εντολές είναι ουσιαστικά ένας μονόδρομος, μία παθητική στάση τελείως και μία στάση υποταγής. Το παιδί είναι ένα επιπλάκι που γεμίζεις τα ράφια του σιγά σιγά. Τώρα η παιδαγωγική Freinet, και όχι μόνο, βασίζεται σε ένα τελείως διαφορετικό μοντέλο το οποίο απαιτεί και από το δάσκαλό, κυρίως από το δάσκαλο, μία μεγάλη εσωτερική μετατόπιση και μετακίνηση, κυρίως με τον εαυτό του. Αφενός, παραδέχεται στον εαυτό του ότι δεν είναι αυθεντία, δεν είναι ο παντογνώστης, ο Θεός και οι άλλοι είναι, ας πούμε, υπήκοοι του. Αυτό δεν είναι πολύ εύκολο νομίζω για έναν άνθρωπο να το παραδεχτεί, να το δεχτεί και μετά να αρχίσει να βλέπει με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να αρχίσει να δουλεύει... εκεί έρχεται η παιδαγωγική Freinet να σου δώσει πάρα πολλά πράγματα ως προς ένα διαφορετικό τρόπο λειτουργίας.

Ερ.: Εσύ τι τεχνικές χρησιμοποιείς;

Συν.: Είχα ξεκινήσει και συνεχίζεται ακόμα το Τι Νέα, Συμβούλιο τάξης, αυτά πλέον γίνονται τακτικά. *Τι νέα* κάνουμε δύο φορές τη βδομάδα, Δευτέρα και Πέμπτη κάθε πρωί, κάνουμε Συμβούλιο τάξης κάθε Τρίτη, βγάλαμε το πρώτο μας Φύλλο Εφημερίδας, το οποίο βγάλαμε σε συνεργασία με το Δ2 με την Α. βγήκε το πρώτο, δηλαδή συνεργατικό Φύλλο Εφημερίδας και ανάμεσα σε δύο τάξεις, όχι τμήματα αλλά τάξεις, δηλαδή με μεγαλύτερα παιδιά... έχουμε κάνει και Μικρά Βιβλία, αλλά σε τακτική βάση είναι το *Τι νέα* και το Συμβούλιο τάξης μέχρι στιγμής.

Ερ.: Θέλεις να μου περιγράψεις για να καταλάβω λίγο καλύτερα μία μέρα που θεωρείς χαρακτηριστική στη διδασκαλία σου;

Συν.: Μία ημέρα χαρακτηριστική... δεν υπάρχει ακριβώς...

Ερ.: Ρωτάω για να καταλάβω λίγο τη ρουτίνα σας...

Συν.: Ας πάρουμε για παράδειγμα μία Δευτέρα. Θα σου πω μία Δευτέρα. Το πρωί τα παιδιά ξέρουν ότι έχουμε το *τι νέα* το οποίο γίνεται...

Ερ.: Συγγνώμη, που σε διακόπτω... γίνεται σε κύκλο; Στα θρανία; Θέλω να το κάνω εικόνα, για αυτό σε ρωτάω.

Ερ.: Θα σου πω αμέσως. Τα θρανία μας βρίσκονται σε κύκλο. Έτσι κι αλλιώς, όταν δεν βρίσκονταν σε κύκλο και είχαμε άλλη διάταξη θρανίων τα παιδιά ήξεραν ότι αφήνουν το μαξιλαράκι, οπότε μέχρι να ανέβω και εγώ πάνω έβρισκα τα παιδιά σε κύκλο, στο μαξιλαράκι για να ξεκινήσουν. Είμαστε, λοιπόν, και ξεκινάμε το πρωί αναφέροντας τους ρόλους και τις αρμοδιότητες. Χρησιμοποιούμε και αυτή την τεχνική. Επομένως, τα παιδιά ξέρουν τους ρόλους. Κάθε μέρα αλλάζουμε ρόλους, κάθε μέρα, γιατί είναι πολλά παιδιά μέσα στην τάξη και θέλουμε ακόμα να περνάει, να κυλάει, να μην υπάρχουν γκρίνιες και τα λοιπά, οπότε τους αλλάζουμε κάθε μέρα.

Ερ.: Και τι ρόλους έχετε;

Συν.: Έχουμε βοηθό, ο οποίος είναι αυτός που μαζεύει τετράδια, μοιράζει φωτοτυπίες αν υπάρχουν και τα λοιπά, γράφει στον πίνακα την ημερομηνία το

πρωί, σε ένα πινακάκι τι καιρό έχουμε και τα λοιπά. Υπάρχει αυτός ο οποίος φροντίζει την τάξη, ο οποίος ανοίγει τα παράθυρα, βλέπει ότι είναι τακτοποιημένα, αν έχουν πέσει πράγματα κάτω, για μπλούζες, διάφορα... Τακτοποιεί και τα λοιπά. Υπάρχει ο υπεύθυνος ησυχίας, ο οποίος σηκώνεται, ξέρει πολύ καλά και πηγαίνει στα θρανία και λέει στα παιδιά... ξέρει πολύ καλά.. να μιλάνε πιο σιγά, να μην κάνουν φασαρία γιατί εμποδίζουν τους άλλους να δουλέψουν. Και αυτός, ο οποίος δίνει το λόγο. Υπάρχει αυτός, ο οποίος διαβάσει τις ασκήσεις, τις εκφωνήσεις, είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά. Και υπάρχει και ο υπεύθυνος της βιβλιοθήκης. Επειδή έχουμε δανειστική βιβλιοθήκη στην τάξη και αυτό όλο πάει πάρα πολύ καλά, έχει πολύ κίνηση η βιβλιοθήκη μας, οπότε υπάρχει και ένας υπεύθυνος οποίος τακτοποιεί τα βιβλία. Βλέπετε τα παιδιά δανείζονται ένα και όχι 13, εγώ σημειώνω, αλλά υπάρχει και ο υπεύθυνος, όποιος κάνει αυτή τη μεταφορά... Λοιπόν το πρωί μπαίνουμε, γίνεται αυτό, έχει ο καθένας το ρόλο του και ο βοηθός της τάξης γράφει στον πίνακα τα παιδιά, τα οποία θα μιλήσουν στο *Τι νέα*, στην περίπτωση που είναι πάνω από 5-6 παιδιά σημειώνονται σε ένα χαρτάκι για να μιλήσουν την επόμενη φορά. Ξεκινάμε με το *Τι νέα*. Σε εμάς το τι νέα διαρκεί σίγουρα 20 λεπτά, έτσι ακολουθούν ερωτήσεις τα παιδιά, αν υπάρχουν ή αυτά που παρουσίασαν και τα λοιπά. Είναι εντυπωσιακό και υπέροχο το πώς λειτούργησε το *Τι νέα* σχεδόν από την αρχή. Δηλαδή δεν χρειάζεται να πεις: «Κάντε ησυχία». Δηλαδή, το κομμάτι ότι τώρα ακούμε τον άλλον είναι πραγματικά εντυπωσιακό και κυρίως στα σχολεία μας το ξέρουμε πολύ καλά ότι ένα από τα ζητήματα που συζητάμε πολύ συχνά οι δάσκαλοι μεταξύ μας είναι αν κάνουν ησυχία να ακούνε και τα λοιπά. Επειδή όμως αρχίζει η τάξη να λειτουργεί με ένα διαφορετικό τρόπο που τα παιδιά ακούγονται, θέλουν να ακουστούν κι ακούνε, δηλαδή κατευθείαν σπάει ένα πρόβλημα που υπάρχει στη μετωπική διδασκαλία κατευθείαν. Είναι φοβερό αυτό! Μετά επιστρέφουν στα θρανία τους και ξεκινάμε γλώσσα, αλλά επειδή ακριβώς λειτουργούν όλες αυτές οι αρμοδιότητες... δεν μιλάω εγώ όλη την ώρα, τώρα που μιλάω συνέχεια, μού κατοφνείται, έχω ξεσυνηθείσει.

Ερ.: Άρα και ο υπεύθυνος λόγου είναι αυτός που θα δίνει το λόγο και κατά τη διάρκεια του μαθήματος κανονικά;

Συν.: Εκτός και αν υπάρχουν κάποιες φάσεις όπου λέω στα παιδιά «τώρα εγώ θα προτιμούσα να ρωτάω εγώ συγκεκριμένα παιδιά για κάποια πράγματα για να δω πώς πάει», τον ξαναπαίρνω. Συνήθως όμως τα παιδιά... Και κυρίως το κομμάτι της γλώσσας, έτσι που γίνεται συζήτηση και κατανόηση και τα λοιπά... Διαλέγει ο υπεύθυνος λόγου ποιος θα πάρει το λόγο και κρατάει το κομμάτι που πλέον δεν χρειάζεται να το υπενθυμίζουμε... προσπαθεί να είναι δίκαιος δίνει το λόγο στα παιδιά που έχουν μιλήσει λιγότερες φορές, δεν δίνει μόνο στο φίλο του/στη φίλη του και τα λοιπά και είναι πραγματικά εντυπωσιακό πως τα παιδιά το ακολουθούν τώρα. Ούτε καν η λέξη εντυπωσιακό δεν ταιριάζει γιατί είναι εντυπωσιακό με την προηγούμενη λογική όταν μπαίνεις μέσα στη λογική τη διαφορετική είναι αυτονόητο. Βλέπεις ότι όταν στα παιδιά δίνεις αρμοδιότητες, ανταποκρίνονται με εξαιρετική προθυμία και ωριμότητα... άλλη λέξη που αντιστοιχεί στον άλλο τρόπο αλλά χρησιμοποιούμε αυτό το λεξιλόγιο... Έτσι για να καταλαβαίνεις περισσότερο τη... Ενώ τα παιδιά ανταποκρίνονται εξαιρετικά σε όλα αυτά είναι καταπληκτικό. Και το ίδιο μοντέλο ακολουθεί και στα Μαθηματικά και σε όλα τα άλλα μαθήματα.

Συν.: Άρα ο δικός σου ρόλος ως δασκάλα ποιος θα έλεγες ότι είναι μες στην τάξη; Πιστεύεις ότι παίρνεις μέσα στην τάξη καθοδηγητικό, διευκολυντικό, συντονιστικό;

Συν.: Ένας δάσκαλος είναι πάρα πολλοί ρόλοι μαζί. Δεν είναι ποτέ ένας. Καμιά φορά χρειάζεται να είσαι και καθοδηγητικός, καμιά φορά είσαι μαμά, καμιά φορά είσαι κάτι άλλο... Είμαστε πάρα πολλοί όλοι... Το θέμα είναι να προσπαθείς να βλέπεις την κάθε περίπτωση, ποιος ρόλος ταιριάζει. Να μπορείς να πεις τώρα εγώ κάνω ένα βήμα πίσω στο κομμάτι της παντοδυναμίας που λέγαμε πριν, να το δεχτείς για τον εαυτό σου, τώρα θα κάτσω λίγο στην άκρη, θα παρέμβω αν υπάρχει κάτι σημαντικό που παραβιάζεται, αρχίζει το πράγμα να ξεφεύγει, αλλά προσπαθείς να κάνεις ένα μικρό βηματάκι προς τα πίσω... Είναι σημαντικό με τον τρόπο σου να προσπαθείς να οδηγήσεις τα παιδιά στην αυτονομία. Και αυτό γίνεται αφήνοντάς τους σιγά-σιγά το χεράκι συμβολικά, όπου χρειάζεται... Είσαι εκεί, πάντα είσαι εκεί... έτσι. Αυτό. Είναι πολλά τα επίπεδα.

Ερ.: Στην επιμόρφωση τώρα του υπουργείου συμμετέχεις; Τι έχεις να πεις;

Συν.: Μέχρι τώρα μου έχει φανεί... Είμαι πολύ χαρούμενη που συμμετείχα... Στο πρώτο τριήμερο είχα μιλήσει για το *Τι νέα* και σε όλα τα επόμενα συμμετέχω ως επιμορφούμενη. Νομίζω ότι πηγαίνει πάρα πολύ καλά και στο είπα και στην αρχή... Νομίζω ότι προχωράει το πράγμα και πηγαίνει πια σε βάθος. Δεν είναι θέμα πλάτους μόνο, πόσο ανοίγει και πόσες τεχνικές σου λένε και σου απαριθμούν, αλλά πόσο στην καθεμία σιγά-σιγά αντιλαμβάνεσαι τις διαστάσεις που έχει και την ουσία που κρύβεται από κάτω και αυτό το ένιωσα αυτό το τριήμερο. Ήταν εξαιρετικό για μένα, ήταν καταπληκτικό αυτό το τριήμερο πολύ καλό.

Ερ.: Πιστεύεις ότι η παιδαγωγική Freinet μπορεί να διευρυνθεί στο ελληνικό σχολείο και σε θεσμικό και σε κοινωνικό επίπεδο;

Συν.: Χρειάζεται πολλή δουλειά, πάρα πολλή δουλειά... Πιστεύω ότι θα ήτανε πολύ καλή. Εννοώ ότι το θεσμικό πλαίσιο έτσι όπως το γνωρίζουμε με τα αναλυτικά, με τα ωρολόγια, με όλα αυτά, το σφιχτό πρόγραμμα... Όχι, έτσι δεν μπορεί να δουλέψει, έτσι όπως είναι τα πράγματα... να πεις, έτσι όπως είναι πρόσθετο την παιδαγωγική Freinet... είναι καταδικασμένο έτσι το έργο.

Ερ.: Πώς θα μπορούσε πιστεύεις;

Συν.: Να ελιχθεί, να ενταχθεί. Χρειάζεται να υπάρχει μία πολύ μεγαλύτερη ελευθερία σε όλο αυτό το κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή να υπάρχουν οι βασικοί στόχοι που θέλουμε σε κάθε τάξη. Αυτό δεν μπορεί να αλλάξει, αλλά να είναι πιο ελεύθερος ο τρόπος με τον οποίο μπορείς αυτούς τους τρόπους να τους πετύχεις. Και επίσης δεν ταιριάζουν όλα σε όλους. Δηλαδή και ο δάσκαλος είναι άνθρωπος, κουβαλάει πάρα πολλά πράγματα, επιμορφώνεται... Όποιος είναι διαθέσιμος να το κάνει αυτό... Δεν είναι ούτε ο δάσκαλος το άδειο δοχείο που του βάζεις κάτι στο μυαλό και μετά το κάνει, αυτό που λέγαμε πριν για τα παιδιά... και ο δάσκαλος είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει να δουλέψει πάρα πολλά πράγματα για να δουλέψει με ένα διαφορετικό τρόπο μες στην τάξη... Δεν σου απάντησα, ε;

Ερ.: Όχι, καλά τα λες. Είναι ένας προβληματισμός και δικός μου, το πώς μπορεί να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα...

Συν.: Όχι, αυτό δεν γίνεται αλλά δεν είναι όλα για πέταμα. Ωστόσο, υπάρχουν πάρα πολλά εμπόδια που αντικρούουν το ένα στο άλλο και πώς μπορεί να γίνει τώρα... Τελικά, αυτό είναι πολύ θετικό, αυτή η κίνηση του υπουργείου και που ανταποκρίθηκαν τόσοι άνθρωποι. Θα πέσει όμως σε τοίχο, χρειάζεται μία συνεργασία, χρειάζεται άνθρωποι οι οποίοι μπορούν, συμφωνούν και θέλουν να δουλέψουν με ένα τρόπο, να μπορούν να το κάνουν, να είναι σε κοντινά σχολεία, να είναι στο ίδιο σχολείο... για αυτό ήταν και προτεραιότητα του υπουργείου, είναι πολύ σημαντικό αυτό. Οι προβληματισμοί που έχει ένας άνθρωπος... Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένας άνθρωπος αρκετά κοντά του για να μπορεί να συνεργαστεί και να πει «θέλεις του χρόνου να συνεργαστούμε, να κάνουμε μαζί ό, τι χρειάζεται; Τους ελιγμούς; Να δοκιμάσουμε το ένα, να δοκιμάσουμε το άλλο;». Γιατί άλλο χαρακτηριστικό του δασκάλου είναι η τρομερή μοναξιά του... Το επάγγελμα έχει φοβερή μοναξιά και εγώ θεωρώ ότι και μέσα από το δίκτυο και μέσα από την επιμόρφωση βλέπεις ότι δεν είσαι μόνος σου. Είναι φοβερά σπουδαίο αυτό! Δηλαδή, ναι μεν υπάρχουν εμπόδια τα οποία είναι αντικειμενικά, υπάρχουν όμως και άλλου είδους εμπόδια που είναι ότι ο καθένας νομίζει ότι είναι και σε ένα βαθμό είναι μόνος του και λέει «Πω, πω εγώ αυτά που θέλω... Πω, πω τώρα είμαι μόνος μου και ποιος άλλος;....». Μέσα όμως από όλη αυτή τη δουλειά που γίνεται, την επιμόρφωση και από το δίκτυο βλέπεις ότι δεν είσαι και υπάρχουν και άλλοι και ίσως αν διευκολυνθεί όλο το κομμάτι της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπάρχουν εμπόδια που μπορούν να ξεπεραστούν, να διορθωθούν, να τα περάσεις λίγο καλύτερα, παρέα με κάποιον άλλον τουλάχιστον...

Ερ.: Η σχέση με τους συναδέλφους σου ποια είναι πάνω στο κομμάτι αυτό της παιδαγωγικής και των πρακτικών; Με συμβούλους, με διευθυντές και τα λοιπά...

Συν.: Κοίταξε, μέχρι στιγμής νομίζω ότι πάει πολύ καλά. Το πρόβλημα είναι ότι σε ένα μεγάλο σχολείο, σε μεγάλους συλλόγους είναι δύσκολη η επικοινωνία, δεν προλαβαίνεις να συναντηθείς με συναδέλφους, πόσο μάλλον να συνεργαστείς. Πόσο μάλλον να συνεργαστείς εποικοδομητικά, ουσιαστικά, να κάτσεις κάτω και να φτιάξεις κάτι άλλο για τη χρονιά που έρχεται, δηλαδή το θέμα του χρόνου και της οργάνωσης είναι ένα ζήτημα μεγάλο νομίζω, ότι

όσο μπορούμε νομίζω, τα πηγαίνουμε καλά. Να, ας πούμε τώρα, με την τετάρτη και την Ασπασία καταφέραμε και φτιάξαμε μία εφημερίδα μαζί ή με άλλους δασκάλους που ενδιαφέρονται και θέλουν και ρωτάνε, ανταλλάσσουμε απόψεις, νομίζω ότι πάει καλά.

Ερ.: Δεν έχουν υπάρξει δηλαδή εμπόδια ή αντιδράσεις;

Συν.: Όχι, όχι... Πολύ σημαντικό αυτό. Όχι, δεν μπορεί να... Δυσκολεύτηκα να σου απαντήσω, γιατί... όχι... και μάλλον το είχα ξεχάσει ότι σε αυτό το κομμάτι... Ίσως είμαι τυχερή, μου ήταν αυτονόητο για αυτό ίσως δεν απάντησα αλλά δεν θα έπρεπε να το βλέπω... Πρέπει να μην ξεχνάμε τα καλά, πολύ σημαντικό αυτό, πολύ αισιόδοξο.

Ερ.: Συμμετέχεις και σε άλλες συλλογικότητες εκτός από το δίκτυο;

Συν.: Δεν προλαβαίνω. Δυστυχώς, υπάρχουν πολλά πράγματα στα οποία θα ήθελα να είμαι αλλά δεν μπορώ... παιδαγωγικού χαρακτήρα... και σε άλλα πεδία, όχι και σε άλλα πεδία... ανοίγματα τα οποία με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο όμως συνδέονται, δηλαδή διαφορετικός τρόπος λειτουργίας και τα λοιπά που νομίζω ότι πάντα ο δάσκαλος έχει ένα μικρόβιο που λέει «Αχ, αυτό πώς θα μπορούσα; Αυτό θα το κάνω στην τάξη με τα παιδιά!» Νομίζω το κουβαλάμε όλοι αυτό το μικρόβιο, εγώ τουλάχιστον το κουβαλάω, αλλά όχι δυστυχώς δεν προλαβαίνω.

Ερ.: Τώρα που λες για το δάσκαλο και το πώς βλέπει και τα λοιπά, πιστεύεις ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι πολιτικός ή πρέπει να είναι πολιτικός;

Συν.: Ξεκάθαρα! Δεν το συζητώ ότι είναι. Εννοείται πως οι πράξεις μας έχουν πάντα μία πολιτική διάσταση, πόσο μάλλον το κομμάτι της διδασκαλίας. Ναι, η πράξη... Φυσικά, ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεις συνειδητά ή ασυνειδητά, επιλέγεις να φερθείς μέσα σε μία τάξη δεν το συζητάμε αυτό...

Ερ.: Ο Freinet μιλάει πάρα πολύ για την πολιτειότητα των παιδιών και το πώς μπορεί να καλλιεργηθεί με στόχο... έβλεπε το σχολείο σαν το προπύργιο της κοινωνικής αλλαγής και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Είναι, πιστεύεις; Μπορεί πραγματικά να έρθει δηλαδή η κοινωνική αλλαγή ή να κατευθυνθούμε προς αυτή την κατεύθυνση;

Συν.: Το εύχομαι, το ελπίζουμε και όλοι οι δάσκαλοι οι οποίοι συμμετέχουν με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο σε όλο αυτό, το εύχονται, είναι μες στο μυαλό τους για όλους... εννοείται...

Ερ.: Άρα μέσω της Παιδαγωγικής Freinet το παιδί, τα παιδιά μάλλον, εκπαιδεύονται...

Συν.: Βιώνουνε.

Ερ.: Βιώνουν, αυτό ακριβώς, μία πραγματικότητα μέσα στο σχολείο διαφορετική ή τέλος πάντων αυτό το οποίο ακούνε ως λέξη Δημοκρατία...

Συν.: Δάσκαλε που δίδασκες... Βιώνουν τώρα τη σημασία της πραγματικά, δηλαδή τη λέξη την οποία θα την ακούσουν στην ιστορία στην τρίτη δημοτικού, μετά στην κοινωνική και πολιτική αγωγή και τα λοιπά... τα παιδιά τα οποία δουλεύουν με ένα διαφορετικό τρόπο ξέρουν τι είναι με την έννοια τού ζουν με αυτή την έννοια, ξέρουν τι συνέβη...

Ερ.: Έχεις παρατηρήσει αλλαγές;

Συν.: Ναι, ναι, ναι, ναι, ναι!

Ερ.: Σε άλλα χρόνια ή και στα ίδια τα παιδιά σε σχέση με το πώς ήταν και πώς είναι;

Συν.: Εννοείται ότι έχω παρατηρήσει... είναι εκπληκτικό και είναι κάτι το οποίο έχει πάρει χρόνο. Δηλαδή να σου πω την αλήθεια, τα παιδιά από την πρώτη δημοτικού φέτος γύρω στην άνοιξη, πραγματικά μπορώ να πω ότι είμαστε μία τάξη που ζει και λειτουργεί πλέον διαφορετικά. Έχει γίνει μία μετατόπιση, είμαστε κάπου αλλού, δηλαδή τα παιδιά αν προκύψει ένα ζήτημα θα πούνε εντάξει, θα το συζητήσουμε στο συμβούλιο της τάξης μόνα τους! Οπωσδήποτε αν εγώ κάνω κάτι μέσα στην τάξη, αν εγώ πεταχτώ ας πούμε, το πιο κλασικό, πεταχτώ να μιλήσω από συνήθεια, τα παιδιά θα μου το επισημάνουν. «Κυρία, δεν έχεις πάρει το λόγο». Αυτό είναι εκπληκτικό! Χωρίς φόβο, άγχος πρέπει... ακριβώς, πρέπει όμως ο δάσκαλος να μπορεί να το αντέξει αυτό, να μπορεί να πει στο παιδί «Έχεις δίκιο». Είναι η μετατόπιση που σου έλεγα πριν. Ότι πρώτα από όλα είναι μία δική σου δουλειά αυτό, γιατί αλλιώς θα του πεις «τι είναι αυτά που λες; πως τολμάς; σε μένα το λες αυτό

και τα λοιπά...». Τα παιδιά όμως, θα σου πούνε και θα το συζητήσουμε στο συμβούλιο τάξης και βλέπεις το λένε και μεταξύ τους και τα παιδιά... Έχει γίνει και το εξής: Τώρα μου ήρθε στο μυαλό, σιγά σιγά δεν λειτουργούν με αυτό που θέλει να ακούσει ο δάσκαλος γιατί τα παιδιά έχουν αυτή την τάση να θέλει να σε ευχαριστήσει, ξέρουν ότι υπάρχει το σωστό και το λάθος...

Ερ.: Η σωστή απάντηση.

Συν.: Ακριβώς. Αυτή τη σωστή απάντηση! Ενώ τώρα όχι, σιγά-σιγά ζουν μέσα στον εαυτό τους και σε σχέση με τους άλλους μέσα σε αυτό το κομμάτι των δικαιωμάτων. Ότι τώρα, αυτό θα το συζητήσουμε, μετά θα πει ο καθένας τη δική του γνώμη και αυτό έχει άπειρη διάσταση και συνέπειες τις οποίες μπορούμε να συζητάμε μέχρι το βράδυ. Πάρα πολύ βασικό, γιατί είναι εκπληκτικό! Εγώ θυμάμαι τα παιδικά μου χρόνια να μη λέω αυτό που πιστεύω, αλλά να λέω αυτό που νομίζω ότι θα θέλει να ακούσει ο δάσκαλος, ακριβώς, το καλό παιδί... Ο καλός μαθητής, το καλό παιδί είναι έννοιες... Αυτό το ασπρόμαυρο του μετωπικού, αυτό το πράγμα δεν... Υπάρχει κάτι άλλο, βγαίνουμε από αυτό. Πρέπει να βγούμε... το οποίο είναι ανταγωνιστικό, ασπρόμαυρο, θα είναι έτσι/ δεν θα είναι, σωστό/ λάθος, σιγά-σιγά βγαίνουμε, τώρα ενάμιση χρόνο μετά, δηλαδή συστηματικά δουλεύοντας, συστηματικά και τι εννοώ συστηματικά: Δηλαδή, μέσα στη μέρα αν συμβεί κάτι θα το συζητήσουμε, θα σταματήσουμε εκείνη την ώρα ότι κάνουμε για να κουβεντιάσουμε τι έγινε, τι συνέβη εκτός συμβουλίου, ενώ είναι εκτός... Θέλω να πω ότι επανερχόμαστε σε αυτά που έχουμε πει στους κανόνες μας, τότε το συζητάμε υπάρχει μία ζύμωση συνεχής. Θυμάμαι, για παράδειγμα, μια περίοδο είχαμε πρόβλημα με τις τουαλέτες... ήταν πανβρώμικες, απαίσιες πραγματικά, σιχαμερές. Και τα παιδιά το φέρανε αυτό το πρόβλημα στο συμβούλιο της τάξης και το συζητήσανε ότι δε θέλουμε να πηγαίνουμε, είναι χάλια, δεν είναι κατάσταση αυτή και τα λοιπά. Όμως εκεί έπρεπε να τεθεί και η διάσταση ότι καλά κάνουμε και το συζητάμε, αλλά είναι ένα ζήτημα που μας ξεπερνάει, δεν το ορίζουμε μόνο στο συμβούλιο γιατί τις χρησιμοποιούν κι άλλοι, οπότε βγαίνει έξω από τα δικά μας όρια και ικανότητες, είναι πιο μεγάλο από μας το πρόβλημα αυτό. Εντάξει, εμείς κάναμε τα όσα μας αναλογούσαν με καζανάκια, γράψανε γράμμα στη διευθύντρια, θέλανε να πάνε να καλέσουν γενική συνέλευση όλου του σχολείου κλπ. Οπότε πρέπει και να

αντιλαμβάνονται τα όρια της παρέμβασης, των κοινωνικών δυνατοτήτων. Εμείς για να είμαστε αποτελεσματικοί όπως θέλουμε, πρέπει να περιοριζόμαστε σε ό, τι αφορά εμάς και μόνο, για τα υπόλοιπα θα κάνουμε τις παρεμβάσεις μας, αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε θαύματα, μόνο μέσα στο δικό μας πλαίσιο, σε ό, τι εξαρτάται από τους εαυτούς μας. Πολύ σημαντική συνειδητοποίηση, ρεαλιστική. Σκέφτομαι ακόμα το πώς μπορεί, προσπαθώ να φανταστώ δηλαδή, πώς μπορεί να λειτουργήσει... τους ρόλους και τα επαγγέλματα στη ροή του κανονικού μαθήματος. Εκτός του *Τι νέα* και του Συμβουλίου δηλαδή... το πόσο διαφορετική μπορεί να είναι η δομή του μαθήματος και η διαμόρφωση της διδασκαλίας σε σχέση με τα βιώματά μας όταν τα παιδιά διαβάζουν, τα παιδιά προχωράνε, δίνουνε το λόγο κλπ...

Έχει αρχίσει να μου φαίνεται και εμένα πια τόσο αυτονόητο που για αυτό ίσως δεν στα εξηγώ περισσότερο γιατί μου είναι αυτονόητο. Απλά συμβαίνει, δεν είναι αξιοπερίεργο. Είναι πολύ φυσικό δηλαδή...

Ερ.: Έρχομαι, σχόλασα από το σχολείο μου πριν από μισή ώρα και σε σχέση με αυτό που βίωσα εγώ σήμερα στο δικό μου σχόλιο, αυτό που εσύ μου περιγράφεις είναι ασύλληπτο...

Συν.: Εντάξει, έχεις δίκιο. Θα προσπαθήσω. Σημαίνει ότι πραγματικά έχουμε όντως πάει κάπου αλλού. Αυτό είναι το μεγαλύτερο κέρδος. Ευχαριστώ που με κάνεις να το συνειδητοποιώ. Ευχαριστώ, δεν το έβλεπα. Λοιπόν, θα σου πω... Κοίταξε, τα παιδιά γνωρίζουν πια ότι ας πούμε κάνουμε μάθημα κλασικά. Αυτό που έχεις στο μυαλό σου... ξέρει αυτός που διαβάζει τις ασκήσεις όταν πω ότι τώρα προχωράνε, αρχίζει να διαβάζει την άσκηση. Σε περίπτωση που κάποιος μιλάει, ενοχλεί εκείνη την ώρα, ο υπεύθυνος ησυχίας θα σηκωθεί μόνος του, θα πάει στα παιδιά και θα τους πει: «Τώρα μιλήστε λίγο πιο σιγά» και τα λοιπά. Αυτό θα το κάνει χωρίς να ενοχλεί όμως ολόκληρη την τάξη.

Ερ.: Χωρίς να του πεις εσύ «Ξέρεις κάτι, τώρα πρέπει να πας στο τάδε θρανίο να πεις να κάνουνε....»

Συν.: Όχι βέβαια. Μόνος του ξέρει και το κάνει. Και θα αρχίσω εγώ να κάνω ερωτήσεις κατανόησης, σου λέω ένα παράδειγμα, αυτός ο οποίος δίνει το

λόγο... τα παιδιά σηκώνουν το χέρι τους και θα αρχίσει να δίνει το λόγο. Εκείνο το παιδί κρίνει. Αυτό συμβαίνει τώρα και εγώ χαίρομαι που στα λέω, που μπαίνω σε διαδικασία να συνειδητοποιώ ό, τι έχουμε καταφέρει. Δεν πετάγονται... πολύ σπάνια υπάρχει παιδί στην τάξη το οποίο πετάγεται, το οποίο όμως έχει τα δικά του ζητήματα. Εντάξει, όμως έχει πια προχωρήσει... Εκεί που είχαμε ξεκινήσει, ότι όταν ένα παιδί μιλάει μετά αρχίζουν όλοι οι υπόλοιποι και γενικώς γίνεται ένα χάος και υπάρχει ο δάσκαλος ο οποίος κάνει γενικώς παρατηρήσεις στους πάντες και τα πάντα... Πλέον η τάξη αυτορυθμίζεται. Υπάρχει αυτός ο μαθητής ο οποίος έχει τις δυσκολίες του, τα ζητήματα του, τα, τα, τα, τα... άλλα η υπόλοιπη τάξη προχωράει, δεν τον κοροϊδεύει... το κατάλαβε ότι ισχύουν οι κανόνες, θα τους πούμε και σε αυτό το παιδί, αλλά εντάξει, αυτορυθμίζεται... έτσι συμβαίνει. Χτυπάει κουδούνι, αυτός που φροντίζει τα παράθυρα, έχει να δει αν έχει να τακτοποιηθεί κάτι και θα βγει τελευταίος από την τάξη.

Ερ.: Είναι πολύ μεγάλα κατορθώματα είναι τεράστια!

Συν.: Σε ευχαριστώ που μου το λες! Πολύ χαίρομαι τώρα!

Ερ.: Προσπάθησε να πας στον εαυτό σου 2 χρόνια πίσω να θυμηθείς πως ήσουνα...

Συν.: Έχεις ένα δίκιο...

Ερ.: Φαντάζομαι ποτέ δεν ήσουνα παραδοσιακή δασκάλα.

Συν.: Επίσης ποτέ δεν φωνάζω πια... έτσι αυτό το κλασικό που έχουμε...

Ερ.: Εδώ μιλάς πολύ λιγότερο, έχεις μειώσει τόσο πολύ τις φορές που μιλάς, τότε να προλάβεις να φωνάξεις;

Συν.: (γελάει) Κοίτα, η αλήθεια είναι ότι μιλάω, μιλάω, αλλά αναλογικά μιλάω πολύ λιγότερο. Ναι, πράγματι, έχω πολύ δρόμο μπροστά μου ακόμα το ξέρω αυτό... Έχουμε γωνίες στην τάξη, έχουμε τη βιβλιοθήκη, έχουμε μία γωνιά επιστημών που έχουν φέρει τα παιδιά μεγεθυντικούς φακούς, μαγνήτες, ζυγαριές, διάφορα τέτοια πράγματα έχουμε... Τη γωνία με τις χειροτεχνίες, ψαλιδάκια, κόλλες, μπίρι μπίρι... τέτοια... χρυσόσκονες εννοείται έχουμε. Τη γωνία με τα επιτραπέζια μας και τα παιδιά ξέρουν ότι όταν πω ότι τώρα

μπορούμε πια να πάμε στις γωνίες μας, μοιράζονται, διαλέγουμε, χωρίζονται και πάει ο καθένας στη γωνία που έχει επιλέξει και κάνει αυτό που έχει διαλέξει.

Ερ.: Και ποιος είναι αυτός ο χρόνος; Όταν έχετε ολοκληρώσει; Υπάρχει μία θεσπισμένη στιγμή;

Συν.: Στην ώρα της ευέλικτης ζώνης συμβαίνει αυτό οπωσδήποτε και το κάθε παιδί διαλέγει που θέλει να πάει, απλά διαλέγει... και πάλι ισχύουν ακόμα οι ρόλοι εκεί. Ο υπεύθυνος ησυχίας μπορώ να πω ότι ξεχνιέται λίγο εκεί, εντάξει, λογικό είναι, του το αναγνωρίζουμε! Έχουμε και μικρά τραπεζάκια που έχουμε φέρει. Οπότε φεύγουν σιγά-σιγά, σταδιακά από τα θρανία τους, δε μένουν δεμένα, καθισμένα σε ένα σημείο όλη τη μέρα... Πολύ σημαντικό όλο αυτό, να μην μένουν στο ίδιο σημείο, δηλαδή κινούνται όλη μέρα και στο χώρο και μέσα στην τάξη... Αυτά.

Ερ.: Τέλεια! Είδες; Λίγο-λίγο θυμάσαι και άλλα που τα θεωρείς αυτονόητα και δεν μου τα λες από μόνη σου!

Συν.: Χα, χα, έχεις δίκιο!

Ερ.: Εκτός τάξης βγαίνετε;

Συν.: Δεν βγαίνουμε συχνά... Δεν βγαίνουν όσο θα ήθελα και όσο θα ήθελαν τα παιδιά, γιατί είναι πολλοί οι λόγοι... θα σου πω επιγραμματικά: Το ένα είναι το γραφειοκρατικό κομμάτι. Δώσε αυτό, κάνε εκείνο, δώσε δήλωση, πάρε δήλωση... Το άλλο είναι με ποιον θα πάω. Αν θα ακολουθήσουν, θα πάμε με τα πόδια... είναι μικρά, να μην πάμε με τα πόδια, θεωρείς εσύ ότι τα παιδιά μπορεί να τα καταφέρουν και αν δεν μπορούν; Το άλλο είναι ότι είναι σίγουρο ότι σε παίρνει η μπάλα της καθημερινότητάς... Οπωσδήποτε, είναι ισοπεδωτική η καθημερινότητα. Δηλαδή, υπήρχαν πράγματα... Θέλαμε να πάμε ταχυδρομείο, γράψανε ένα γράμμα, τα φτιάξανε όλα... Δεν πήγαμε στο ταχυδρομείο ποτέ. Το χάνω στην οργάνωση. Θέλαμε να πάμε στη λαϊκή, δεν τα καταφέραμε. Εντάξει, και εγώ ευθύνομαι σε αυτό... Είναι όλη η καθημερινότητα που σε παίρνει μπάλα, γιατί υπάρχουν πράγματα τα οποία θέλεις να προκύπτουν και θέλεις να τα κάνεις εκείνη την ώρα που προκύπτουν ή την επόμενη να πεις τώρα βγαίνω...

Ερ.: Άρα προκύπτει πάλι το γραφειοκρατικό και το θεσμικό συνέχεια...

Συν.: Δηλαδή, αν πεις ότι θα φτιάξω μία δήλωση για να πάμε την άλλη Παρασκευή... και την άλλη Παρασκευή θα πρέπει να έχουμε την ίδια όρεξη που έχουμε σήμερα και τα λοιπά... Η αφορμή αυτή, η αφορμή για μάθηση που προέκυψε από κάτι, χάθηκε η στιγμή... έχει σημασία και ο χρόνος. Αν είναι να πάμε μετά από τρεις μήνες στο ταχυδρομείο έχει την αξία του, αλλά δεν είναι το ίδιο με το να πεις, ας πάμε τώρα που είμαστε ζεστοί, που το έχουμε συζητήσει, που το έχουμε αποφασίσει και λοιπά...

Ερ.: Στην αυλή τουλάχιστον υπάρχει χρόνος; Ή δεν υπάρχει καν αυλή; δεν ξέρω...

Συν.: Υπάρχει αυλή, ότι υπάρχει, υπάρχει... Ούτε εκεί βγαίνουμε τόσο συχνά όσο θα ήθελα... Αυτά είναι οι ενοχές που κουβαλάω... Τώρα άνοιξε αυτό το κεφάλαιο, δεν ήθελα...

Ερ.: Συγγνώμη, προτιμώ να διατηρήσεις τον προηγούμενο ενθουσιασμό.

Συν.: Είναι... πάντα θέλουμε να κάνουμε πολύ περισσότερα και πολύ καλύτερα από αυτά που κάνουμε. Το να τρέχουν όλα αυτά...

Ερ.: Εγώ τώρα σε ρωτάω, γιατί προσπαθώ να βρω τις δυσκολίες τις θεσμικές, οι οποίες προσκρούουν ενάντια σε αυτό.

Συν.: Υπάρχουν πολλές τέτοιες δυσκολίες. Επίσης, υπάρχει ένα άλλο κομμάτι ευθύνης, ευθυνοφοβία και τα λοιπά. Όχι, να μην πάνε τα παιδιά. Όχι, να μην μπούμε στο μετρό. Όχι, να μη βγείτε με τα πόδια. Όχι εκείνο, όχι το άλλο, αλλά αυτό πρέπει να το έχεις ζήσει μες στην τάξη βλέποντας τα παιδιά πώς ανταποκρίνονται, πώς όταν τους δίνεις υπευθυνότητες φέρονται υπεύθυνα. Πρέπει να έχεις πίστη στην παιδική ηλικία και να μην είσαι στη λογική 'θα χτυπήσει'. «Όχι μη βγει, όχι μη βγάλεις αυτό το παιδί από το σχολείο». Εσύ όμως ξέρεις αυτό το παιδί τί έχει διανύσει και πώς φέρεται όταν του δίνεις αρμοδιότητες, αλλά εκεί είναι άλλη οπτική. Και για το τι ρόλο έχει το παιδί και το ίδιο και σαν μέλος της κοινότητας είναι διαφορετικές οπτικές τελείως. Δεν είναι παράλογο που δεν υπάρχει σημείο σύγκλισης. Ας πούμε εμένα ήρθε μία μαμά και μου είπε ψιλοχαρούμενη, περήφανη τότε, αλλά ξέρω ότι και λίγο...

το ότι ήρθε ο γιος της και της είπε στο σπίτι του «γιατί μαμά να το κάνεις εσύ αυτό αφού μπορώ να το κάνω εγώ αυτό πια μόνος μου;» δηλαδή και στο σπίτι για τα παιδιά... εκεί που τους τα κάνουν όλα έτοιμα. Γιατί το παιδί δεν μπορεί, είναι μικρό, μπλα-μπλα... Τα παιδιά σιγά- σιγά αρχίζουν και λένε, διεκδικούν και εκεί οι γονείς συνεργάζονται σε όλα. Ειδικά οι γονείς είναι ευχαριστημένοι γιατί βλέπουν τα παιδιά τους, βλέπουν ότι όλο το πράγμα δουλεύει οπότε σιγά-σιγά αποκτούν μία εμπιστοσύνη σιγά- σιγά. Αλλά νομίζω ότι με τους δικούς μου γονείς, τουλάχιστον αυτούς τους φετινούς και περσινούς είμαστε πολύ καλά, γιατί τα βλέπουν τα παιδιά τους ότι είναι ευχαριστημένα, το οποίο είναι το πρώτο και κύριο πράγμα που θέλεις και ζητάς από ένα παιδί, αλλιώς είναι σαν να μιλάς στον τοίχο.

Ερ.: Θέλω να κάνω μία τελευταία τυπική ερώτηση. Οι σπουδές σου, την παιδαγωγική σου κατάρτιση.

Συν.: Τελείωσα το παιδαγωγικό στο Ρέθυμνο, σε ένα χρόνο στη Μαδρίτη αλλά δεν πήγα στο παιδαγωγικό... Κοινωνικής Εργασίας τελείωσα, πήρα πτυχίο και πήγα πάλι στη Μαδρίτη για μεταπτυχιακό, το οποίο λεγόταν Εφαρμογές, Εφαρμοσμένη Δημιουργικότητα και Καλών Τεχνών ή Ψυχολογία και το παιδαγωγικό μας ήταν τρία τμήματα δηλαδή. Στο οποίο εκεί ουσιαστικά μπορώ να πω ότι πρώτη φορά σπούδασα... Όσον αφορά τυπική εκπαίδευση, πτυχία και τα λοιπά... πολλές επιμορφώσεις με θέματα που με ενδιέφεραν, ημερίδες και λοιπά... Ημερίδες ανθρώπινα δικαιώματα, θεματικές... είναι θεματικές οι οποίες, θέματα που σε ενδιέφεραν... επιμορφώσεις... Για αυτό σου λέω είναι προβληματισμοί που έχεις ούτως ή άλλως και νιώθεις ότι οι σπουδές σου και το πλαίσιο στο οποίο βρισκόσουν δεν σου έχουν απαντήσει σε κανένα από αυτά τα ερωτήματα.

Ερ.: Αν δεν την έχεις σαν άνθρωπος την κλίση αυτή δεν θα σε απασχολούσε ποτέ η παιδαγωγική Freinet...

Συν.: Ακριβώς... δεν θα βρισκόμασταν εδώ καμία από μας. Είναι κάπως αλυσιδωτά αυτά και ευτυχώς βρήκαμε την κατάλληλη πόρτα.

Ερ.: Ακριβώς.

Συν.: Οπότε εξ' ου και τα πολλά σεμινάρια και ημερίδες και ότι ένιωθα ότι μπορεί να μου δώσει απαντήσεις, λύσεις ή καινούργιους προβληματισμούς, αυτούς που είχα και εργαλεία... μετά τι κάνεις; Εκτός από το μόνο μιλάω, μη μιλάτε και τέλος, γεια σας.

Ερ.: Θα όριζες τον εαυτό σου σαν παραδοσιακή δασκάλα μέχρι και πριν από 2 χρόνια; Όχι; Είχες ψήγματα δικά σου τα οποία ήρθαν και κούμπωσαν;

Συν.: Ακριβώς. Ας πούμε, είχαμε φτιάξει εφημερίδα, κουβεντιάζαμε πάρα πολύ πάντα με τα παιδιά... γράφανε κειμενάκια δικά τους με άλλα θέματα. Αυτός με που λέει ελεύθερο κείμενο Τώρα κάνε το κείμενο έχουμε κάνει λίγες φορές ελεύθερο κείμενο όμως τα παιδιά γράφουν πάρα πολύ στην τάξη μου πάρα πολύ... Δηλαδή ας πούμε, δεν κάνουμε ορθογραφία.

Ερ.: Ένα- ένα στα βγάζω...

Συν.: Ναι, αυτό το ξέχασα. Ναι... Όχι, δεν κάνουμε ορθογραφία... Υπάρχει αυτό το κακόμοιρο τετράδιο το οποίο οι γονείς, αναρωτιούνται γιατί το πήρανε και πού βρίσκεται... Δεν κάνουμε ορθογραφία... Κείμενα γράφουν πολύ.

Ερ.: Τα οποία τα υπαγορεύεις ή γράφουν δικά τους κείμενα;

Συν.: Ναι, ναι, πολύ συχνά είναι με θέματα που συζητάμε... Όχι ελεύθερο το θέμα. Σκέφτομαι εγώ τη θεματική, αλλά η ανάπτυξη είναι ελεύθερη... Και τα οποία γίνονται μέσα στην τάξη, γιατί όταν πάνε σπίτι τα γράφει άλλος...

Ερ.: Αντί για ορθογραφία, κάνετε ελεύθερα κείμενα...

Συν.: Αντί για ορθογραφία, γράφουμε κείμενα, ναι. Δηλαδή, η ορθογραφία γίνεται μέσα από κείμενα που έχουν νόημα. Εφαρμόζουν τους κανόνες μέσα σε πλαίσιο πραγματικής επικοινωνίας, να έχει νόημα.

Ερ.: Εμένα με τρελαίνει να ακούω τη φράση τώρα στην πρώτη δημοτικού να ένα παπί με ένα πανί για παράδειγμα...

Συν.: Μη μου λες! Ας μη μιλήσω, μην ανοίξεις συζήτηση περί σχολικών βιβλίων...

Ερ.: Τα χρησιμοποιείς τα σχολικά βιβλία;

Συν.: Ως μπούσουλα για το πού πρέπει να βρίσκεται περίπου... πηδάω πάρα πολλά πράγματα. Αυτό... Και επίσης τα παιδιά έχουν πάρα πολύ σπάνια φωτοτυπία στο σπίτι. Έχουν κάτι άλλο ή έχουμε λίγα πράγματα στοχευμένα και πολύ συχνά μπορεί να είναι απαντάω σε μία ερώτηση πάλι, δηλαδή ανάπτυξη, γράφω κάτι δικό μου... Γράφουν δηλαδή τα παιδιά πολύ. Δεν ξέρω τώρα αν σε κάλυψα και τι άλλο...

Ερ.: Δεν ξέρω τώρα και τι άλλο μπορεί να έχεις που το έχεις ξεχάσει... εδώ πέρα βλέπω ότι κάθε τόσο βγάζω διαμάντια κρυμμένα.

Συν.: Τι άλλο να σου πω... δεν ξέρω. Αυτά. Εντάξει, το κομμάτι το αστείο είναι η...

Ερ.: Συγνώμη που σε διακόπτω, τη διόρθωση των κειμένων πώς την κάνετε;

Συν.: Τα ίδια τα παιδιά σε πρώτο επίπεδο. Δηλαδή επιμένω αρκετά στο να το ξανά κοιτάξουν. Βλέπω ότι εγώ ο ίδιος μπορώ να διορθώσω αυτό το κείμενο. Προσπαθώ να βάλω τα παιδιά μέσα σε αυτή τη διαδικασία και στο κομμάτι της γραμματικής. Έτσι είναι... Δευτέρα δημοτικού υπάρχουν βασικά πράγματα που πρέπει να κατακτηθούν... και στο κομμάτι, έβαλα τέλεια, έβαλα κεφαλαίο, πού είναι τα σημεία στίξης και μετά στο κομμάτι της ορθογραφίας, καταλήξεις και τα λοιπά και τα λοιπά. Μετά το κομμάτι της δομής, αρχή, μέση, τέλος. Βγάζει νόημα αυτό που χω γράψει; Πώς είναι η πρότασή μου; Έχω χρησιμοποιήσει ωραίες λέξεις; Όλα αυτά τα κάνουνε... κοιτάνε μία φορά τα παιδιά και μετά το κείμενο έρχεται σε μένα όπου διορθώνω λάθη που δεν είναι της ηλικίας τους, που δεν θα έπρεπε να τα ξέρουν. Όμως εκεί είναι γραμμένη η σωστή απάντηση και ό, τι είναι της ηλικίας τους σημειώνεται με μολύβι, υπογραμμίζεται και το ξαναπαίρνουν πίσω, να δουν μπας και θυμηθούν, εδώ τι πρέπει να γίνει; Σημειώνεται, δηλαδή, πού είναι το λάθος, δεν διορθώνεται το λάθος... αυτά που θέλω να μάθουν τα ίδια ... Δεν το διορθώνω, το υπογραμμίζω για να θυμηθούν τι έχει πάει στραβά και το διορθώνουν μόνο τους. Αυτά που δεν είναι της ηλικίας... για να υπάρχουν απλά διορθωμένα, δεν δίνω βάση έτσι γίνεται...

Ερ.: Στα μαθηματικά; Κάνετε κάτι αξιοπερίεργο;

Συν.: Κάνουμε μία φορά τη βδομάδα. Μπορείς να φανταστείς πόσο το λατρεύουν!

Ερ.: Εδώ ενθουσιάστηκα εγώ τώρα που τα άκουσα!

Συν.: Εννοείται, υπάρχει μεγάλος ενθουσιασμός! Και μάλιστα είναι κάθε Παρασκευή είναι τελείως λατρεμένη μέρα. Και τώρα που στο λέω αυτό, να σου πω ότι κατά μία έννοια το πρόγραμμά μας είναι διαμορφωμένο, θα έλεγα να υπάρχει το *πi* νέα, να υπάρχει το συμβούλιο, μία υπάρχουν τα Εγκώμια, υπάρχουν τα κείμενα, οι παρουσιάσεις... Δεν είναι αυτό το τελείως τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα... Έχουμε τις γωνίες μας, τη βιβλιοθήκη, που λειτουργεί πάρα πολύ συχνά πλέον... έχει περάσει από συμβούλιο η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης, να έχουμε δηλαδή, δύο φορές την εβδομάδα και όχι μία, για να γίνεται το παρέδωσε και να τα παρουσιάζουν τα βιβλία, λένε δυο λογάκια...

Ερ.: Στο *πi* νέα;

Συν.: Όχι, άλλη ώρα. Όπου εγώ στην αρχή λέω «Τι λένε τώρα! Έχετε καταλάβει τι ψηφίσατε μόλις τώρα;» Τελικά όμως σε πληροφορώ, πάλι προς μεγάλη μου ευχάριστη έκπληξη, βγαίνει... Τα βιβλία πάνε και έρχονται μανιωδώς... Καταπληκτικό, υπέροχο, φανταστικό! Λοιπόν, μαθηματικά επιστρέφω, κάθε Παρασκευή έχουμε Lego... έχουμε πάρει ένα ειδικό... κοίτα ας πούμε, που έχει Lego, το Lego education... Είναι ένα σακουλάκι που έχει μέσα κάποια κομμάτια. Το κάθε παιδί έχει το δικό του σακουλάκι με κομματάκια και ανάλογα με το τι έχουμε διδαχτεί μέσα στη βδομάδα μπορεί να το χρησιμοποιήσουμε. Τα Lego μπορεί να είναι κάτι άλλο... παράδειγμα να σου πω, τώρα τι να σου πω... μικρά πράγματα που έφτιαξαν τα παιδιά, μία κατασκευή που να ισορροπεί, ζυγαριά, βάρος και τα λοιπά... έφτιαξαν τα παιδιά κατασκευές με κάτι που να είναι πάρα πολύ ψηλό και πάλι να ισορροπεί, παίξαμε με τα κομματάκια φτιάχνοντας πολλαπλασιασμούς, μία φορά το 2, μετά το 4 και έβλεπαν ότι βγαίνει μια σκαλίτσα. Τι άλλο; Σήμερα για παράδειγμα, φτιάξανε μία ιστορία μαζί με τον διπλανό τους και την αφηγήθηκαν... Μετά, βγαίνει από το κομμάτι το καθαρά μαθηματικό... βγήκε κάτι άλλο σήμερα... μπλέκονται δηλαδή όλα μεταξύ τους. Τι άλλο κάναμε; Κάναμε συμμετρία που ήτανε πάρα πολύ ωραίο, δηλαδή, φτιάχνω ένα σχήμα

και δίπλα πρέπει να φτιάξω το συμμετρικό του αυτό ήταν εξαιρετικό. Αυτά. Ναι, καλά τους αρέσει τρομερά! Εντάξει, είναι μιλάμε ευτυχία κάποιες Παρασκευές που αδίκως με είχε πιάσει το ότι πρέπει να προχωρήσω την ύλη... Μου την είπαν φυσικά την ώρα του Συμβουλίου και είπαν δεν θέλουμε να χάνουμε άλλο τα Lego και τα λοιπά και λοιπά... Οκ, εντάξει. Έχετε δίκιο. Ψηφίστηκε φυσικά ομόφωνα το διοικητικό, αλλά αν έχετε δίκιο και εγώ οφείλω να ακολουθήσω την απόφαση του Συμβουλίου τάξης και έτσι τα Lego επανήλθαν πανηγυρικά. Είναι αυτές οι προσκρούσεις που λέγαμε πριν... Με είχε πιάσει ένα πράγμα... Ω Θεέ μου, με την ύλη! Αλλά τα παιδιά πια έχουν λόγο και εγώ υπακούω στους ίδιους νόμους με εκείνα .

Ερ.: Ο σύμβουλος ο σχολικός είναι υποστηρικτικός;

Συν.: Σε αυτό πολύ. Και σε αυτό το κομμάτι νομίζω είμαστε πολύ τυχεροί, είναι πολύ ανοιχτός, πολύ δεκτικός, βοηθητικός μαζί μας.

Ερ.: Με όλα αυτά θυμήθηκα τώρα το παράδειγμα του Μπάμπη για το δικό του σύμβουλο, με το «τέρμα το κυπαρισσάκι» και τις καταγγελίες και τα λοιπά, που βλέπεις ότι τίποτα δεν είναι αυτονόητο τελικά.

Συν.: Η αλήθεια είναι ότι μάλλον δεν ζω μέσα στο μέσο όρο, στην πραγματικότητα, του τι συμβαίνει στο κλίμα γενικώς, οπότε σε ευχαριστώ γιατί σήμερα μου έφτιαξες τη διάθεση, μου θύμισες πράγματα που πρέπει να εκτιμώ γιατί δεν είναι δεδομένα. Πολύ χάρηκα τώρα, πραγματικά! Άφησα τη συνέντευξη να γράφει γιατί βλέπω ότι όλο και διάφορα μου λες σιγά-σιγά.

Συν.: Δεν ξέρω πόσες συνεντεύξεις έχεις πάρει, αλλά οι μπορούμε να μιλάμε άπειρες ώρες για τη δουλειά μας, για την τάξη, για τα παιδιά... Νομίζω ότι αυτό δεν τελειώνει. Ευχαριστώ πάρα πολύ! Ευχαριστήθηκες; Πήρες αυτό που ήθελες;

Ερ.: Ναι, ναι, εγώ είμαι καλυμμένη.

Δήμητρα

Ερ.: Θέλω αρχικά να μου πεις πόσα χρόνια δουλεύεις;

Συν.: Αυτή τη χρονιά μαζί με τα χρόνια που δούλευα στον ιδιωτικό τομέα συμπληρώνω νομίζω τα 22-23 χρόνια.

Ερ.: Στον ιδιωτικό πόσα χρόνια ήσουν;

Συν.: Τέσσερα αλλά δεν έχουν αναγνωριστεί όλα.

Ερ.: Η ουσία όμως είναι ότι ήσουν. Τόσα χρόνια που δουλεύεις έχεις αλλάξει σχολείο ή ήσουν εκεί που είσαι τώρα;

Συν.: Όχι εγώ άλλαζα, άλλαζα πάντα. Δηλαδή, από τη στιγμή που διορίστηκα εγώ ήθελα και να αλλάζω, δεν ήθελα να μένω πάνω από δύο χρόνια σε ένα σχολείο.

Ερ.: Γιατί;

Συν.: Γιατί πρώτα να πιστεύω ότι σου κάνει καλό να γνωρίζεις διάφορες περιοχές, διάφορες συνοικίες. Δεν λέω να φεύγεις πολύ μακριά, γιατί έχεις οικογενειακές υποχρεώσεις, αν και ακόμη και αυτό θα έχει ενδιαφέρον. Αλλά τουλάχιστον να μη μένεις σε ένα σχολείο, γιατί πιστεύω ότι σε ένα σχολείο δημιουργούνται συγκρούσεις, παγιωμένες καταστάσεις που δεν ευνοούν, είναι καλύτερα να είσαι ένα διάστημα και μετά να γνωρίζεις και άλλους συναδέλφους. Βέβαια, υπάρχει και ο αντίλογος, ότι όταν είσαι σε ένα σχολείο πολλά χρόνια χτίζεις δομές σε ένα σχολείο, δένεσαι με το σχολείο. Ενώ όταν γυρίζεις δένεσαι πιο πολύ με τις τάξεις, αλλά λιγότερο με το σχολείο. Εγώ πάντως είμαι υπέρ του να φεύγεις.

Ερ.: Και τώρα πόσα χρόνια είσαι σε αυτό το σχολείο;

Συν.: Σ' αυτό το σχολείο, επειδή είναι κοντά της κόρης μου το σχολείο, έχω μείνει 5 χρόνια, είναι το μεγαλύτερο διάστημα που έχω μείνει σε σχολείο ποτέ.

Ερ.: Για την παιδαγωγική Freinet από πού έμαθες;

Συν.: Από το σκασιαρχείο, πριν πολλά χρόνια όμως.

Ερ.: Πόσα δηλαδή;

Συν.: Δεν θυμάμαι, ήταν 6 ή 7 χρόνια. Ίσως και παραπάνω, τότε που ακόμα ήταν στα σκαριά του.

Ερ.: Πρέπει να ήταν πολύ μικρό ακόμα μόλις που.... είχε ούτε καν είχε συσταθεί.

Συν.: Ναι, δεν.... ήτανε πολύ μικρό. Ούτε καν είχε συσταθεί, δεν ήμασταν σωματείο, δεν υπήρχε καν ομάδα τότε, αλλά ήξερα τον Μπάμπη από την πρώτη της Αθήνας και είπε θα κάνουμε μία εκδήλωση και μάλιστα σε μία αίθουσα πολύ μικρή, σε ένα πολιτιστικό κέντρο... Να δείξουμε μία ταινία, έρχεται να μιλήσουμε και τα λοιπά, γενικώς για την παιδαγωγική και εγώ πιο πολύ για τον Μπάμπη, επειδή τον ήξερε και ο τότε φίλος μου.. έτσι έγινε η πρώτη επαφή. Μετά όμως κάνανε τα παιδιά κάποιες εκδηλώσεις και μας καλούσαν. Και αρχίσαμε έτσι και γνωριζόμασταν και δενόμασταν...

Ερ.: Αυτές οι πρώτες προσπάθειες.. Έχω μιλήσει και με τον Μ. και μου έχει πει, ήτανε μετά το '10 περίπου.

Συν.: Ναι, ναι. Όσπου το '14 πια συγκροτήθηκε ομάδα και ξεκίνησε μετά το '16 στα τριήμερα και τα λοιπά. Εγώ είμαι από το '10, από τους πρώτους που κάλεσαν. Αλλά δεν είχαμε τότε και πλήρη συναίσθηση τού τι πάμε να κάνουμε, ότι πάμε να κάνουμε Freinet. Ήταν έτσι, δηλαδή ο Μπάμπης μας ήξερε, ο Μπάμπης μπορεί να είχε μία συναίσθηση μπορεί και όχι.. μας κάλεσε να δούμε μία ταινία, να συζητήσουμε για την παιδαγωγική, να πούμε τρία πράγματα, τρεις ιδέες και κάπως έτσι ξεκινήσαμε, δεν το είχαμε ξεκάθαρο δηλαδή καθόλου.

Ερ.: Άρα εσύ για την παιδαγωγική Freinet δεν ήξερες από πριν; Εκεί έμαθες στο σκασιαρχείο...

Συν.: Ναι.

Ερ.: Και μετά έψαξες να μάθεις περισσότερες πληροφορίες από κάπου; Βιβλία για την παιδαγωγική και τα λοιπά;

Συν.: Ναι, ναι, ναι. Γιατί εγώ είχα ασχοληθεί και με την παιδαγωγική του μεσοπολέμου οπότε στη συνέχεια, εντάξει, έψαξα να βρω και ομοιότητες-διαφορές...

Ερ.: Όταν λες....

Συν.: Εμένα το διδακτορικό μου είναι στα παιδαγωγικά ρεύματα. Στο πώς συγκροτείται η παιδαγωγική ως επιστήμη στο χώρο της Ελλάδας, στον ελλαδικό χώρο και σε σχέση με τον Ευρωπαϊκό. Άρα εγώ έχω ψάξει για τα παιδαγωγικά μεταρρυθμιστικά ρεύματα του μεσοπολέμου, για μεγάλα πρόσωπα και για το τι πρεσβεύει και στην Ευρώπη, στο δυτικό κόσμο, και στην Ελλάδα.

Ερ.: Οπότε έχεις μία εικόνα, δεν ήτανε αμιγώς Freinet αλλά έχεις μία εικόνα.

Συν.: Έτσι κι αλλιώς εγώ τον Freinet ποτέ ξεκάθαρα δεν... Εγώ πάντα τον εντάσσω... Εντάξει.. γιατί καθένας από αυτούς έχει τις ιδιαιτερότητες, είχανε τις διαφορές τους, τις ομοιότητές τους. Οπότε ναι, βρίσκω πολλές ομοιότητες με άλλα πράγματα από αυτά που έκανα από την αρχή της καριέρας μου, που είχα επηρεαστεί από άλλους παιδαγωγούς ας πούμε.. Όπως και από το σχολείο εργασίας του Κέρχερστάινερ, από Μακαρένκο... Αυτό, και προσπαθούσαμε να κάνουμε πέντε πράγματα, προσπαθούσαμε.

Ερ.: Όταν λες προσπαθούσαμε εννοείς μόνη σου ή σε συλλογικότητα;

Συν.: Όχι, μόνη. Εντάξει, πολλά πράγματα... Τελικά, απλά τα συνέχισα στο Freinet, δεν άλλαξε κάτι ουσιαστικά όμως.

Ερ.: Έχουνε τον ίδιο προσανατολισμό.

Συν.: Ναι, ακριβώς αυτό. Θέλω να πω, εντάξει... είναι μεταρρυθμιστικά ρεύματα Όταν λες το κίνημα *fun ki taous*, το κίνημα από το παιδί, πάρα πολλά πράγματα είναι Freinet.. όπως και ο Μακαρένκο σε πάρα πολλά πράγματα είναι Freinet ,έχει ταυτόσημες ιδέες, όχι όμως σε όλα.

Ερ.: Ουσιαστικά εσύ ούτε τώρα λες ότι κάνεις παιδαγωγική Freinet αμιγώς, κάνεις ένα κράμα...

Συν.: Ναι, απλά τώρα χρησιμοποιώ κάποια εργαλεία του πιο καθαρά. Δηλαδή, ας πούμε, το συμβούλιο τάξης.. Ανήκει βέβαια και στον Κόρτσακ αλλά και στον Freinet, εγώ τουλάχιστον από το Freinet, από 'κει το ακολουθώ ..τα βήματα που έχουν επεξεργαστεί τα δίκτυα του Freinet αυτό.. Το Τι Νέα.. Πιο συστηματοποιημένα, πιο θεσμικά. Δηλαδή, πιο πολύ στη λογική της θεσμοποίησης, το να θεσμοθετήσουν πράγματα μέσα στην τάξη. Ενώ πριν δεν νομίζω ότι προσπαθούσα τόσο πολύ να θεσμοθετήσω. Αλλά άλλο να θεσμοθετείς πράγματα, να έχουμε δηλαδή τους κανόνες μας, να τους γράψουμε, να τους ορίσουμε με σαφήνεια.. Είχαμε κανόνες πολλές φορές που δεν τους ορίζω μόνο εγώ, που τους όριζαν και τα παιδιά αλλά δεν ήταν τόσο καθορισμένα τα πράγματα. Και με βοήθησε στο να καθορίσω, να έχουμε το βιβλίο μας που καθορίζουν τους κανόνες της τάξης, να αναφερόμαστε σε αυτό όταν έχουμε διαφωνίες ή δυσκολίες ή οτιδήποτε. Δηλαδή, κάπως σαν ένα νομοθετικό πλαίσιο που έχουμε φτιάξει. Αλλά, ας πούμε, ομαδοκεντρικά, σε ομάδες, έτσι δούλευα πάντα και πολύ πριν τη Freinet και εξακολουθώ. Σε όλη μου τη ζωή δούλευα με ομάδα... Να συμβουλευτεί ένας μαθητής τον άλλον, αλληλοδιδασκτικά κατά κάποιο τρόπο. Αυτό το έκανα μόνη μου από την αρχή. Βέβαια, δεν δουλεύουμε φυλλάδια, ξέρεις, τα πλάνα εργασίας. Όχι ακόμα. Ωστόσο, σε πολλά πράγματα τους έδινα εγώ ένα χαρτί που έδινε οδηγίες. Ας πούμε, για να κάνουμε ένα πείραμα.. και μετά οι ομάδες έπρεπε να το διαβάσουν, να το σχολιάσουν... δηλαδή, ήμουν αρκετά κοντά από τότε..

Ερ.: Και υπήρχε... μπορείς εσύ να διαχωρίσεις κάποια τομή στην πορεία σου όπου αυτή σου η στάση εντάχθηκε ή που έγινε κάποια στροφή; Είπες από την αρχή είχες άλλον προσανατολισμό...

Συν.: Όχι, απλώς θεωρώ ότι τώρα απλά γίνεται πιο έντονο, γίνεται πιο σαφές μέσα μου ίσως, δεν θα έλεγα και τόσο στρατευμένο, δηλαδή Freinet και ξερό ψωμί.. Δεν είμαι σε αυτή τη λογική. Πιστεύω ότι πάντοτε πρέπει να εμπλουτίζεις τη σκέψη σου. Άλλωστε νομίζω ότι και το κίνημα της Freinet έχει σε πολλά πράγματα αλλάξει, σε πολλά πράγματα διαφωνήσει κιόλας με τον Freinet κάποια στιγμή στη δεκαετία του '60, αλλά ότι έχουμε πάρα πολλά πράγματα να πούμε και να συζητήσουμε... Δεν το βλέπω ως δόγμα, το βλέπω σαν κάτι που είναι ανοιχτό και εξελίσσεται. Απλά τώρα πιο πολύ στο θεσμό,

στη θεσμοθέτηση κινούμαι.. αλλά όχι στροφή δεν άλλαξα, ένταση πιο πολύ, αυτό.

Ερ.: Τι είναι αυτό που σε έχει κάνει να προσανατολιστείς σε μία τέτοια κατεύθυνση αφήνοντάς το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας που όλοι έχουμε συνηθίσει;

Συν.: Εγώ δεν σπούδασα με αυτό το μοντέλο της παραδοσιακής.

Ερ.: Ναι, αλλά σαν μαθήτρια..

Συν.: Ναι, σα μαθήτρια το βίωσα.

Ερ.: Όταν λες δεν σπούδασες με το μοντέλο αυτό;

Συν.: Οι καθηγητές μου στο πανεπιστήμιο πρόβαλαν πάρα πολύ το σχολείο εργασίας. Μέσα στο μυαλό μου από όταν ήμουν φοιτήτρια που μελετούσα, που σκεφτόμουν τα πράγματα, δεν σκεφτόμουν καθόλου το παραδοσιακό μοντέλο.

Ερ.: Παρ' όλο που το έχεις ζήσει σαν μαθήτρια..

Συν.: Ναι, εντάξει, βέβαια αυτό όμως σημαίνει επιστήμονας, αυτή είναι η διαφορά του επιστήμονα από αυτόν που δεν είναι. Αυτός που δεν είναι επικαλείται την πείρα του, ο επιστήμονας επικαλείται το μυαλό του, τις σκέψεις του, τις έρευνες που έχει κάνει, τις έρευνες άλλων αν δεν έχει κάνει ο ίδιος.. αλλά τις έχει γνωρίσει... Αυτό σημαίνει ότι είμαι επιστήμονας, σημαίνει ότι αξιοποιώ την πείρα κι άλλων, τη βιβλιογραφία.. Πάνω σε αυτό σκέφτομαι ένα βήμα παραπέρα. Και στο τρίτο έτος ασχολήθηκα πάρα πολύ με αυτό, με την ιστορία της εκπαίδευσης. Είχα μία συναίσθηση ότι έγιναν μεγάλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, αλλά από την πρώτη στιγμή δεν δούλεψα παραδοσιακά.

Ερ.: Ποιες είναι όμως αυτές οι αξίες που θεωρείς ότι η παραδοσιακή διδασκαλία δεν καλύπτει και για αυτό έχουμε ανάγκη από άλλες μεταρρυθμίσεις παιδαγωγικές;

Συν.: Η παραδοσιακή διδασκαλία αντιλαμβάνεται το παιδί σαν ένα κουβά, είναι ένας κουβάς που πρέπει να γίνει να γεμίσει μέχρι επάνω για να είμαστε

επιτυχημένοι. Πώς γεμίζει ο κουβάς; Γεμίζει με τα νάματα της δικής μας σοφίας, εμείς προσφέρουμε γνώση, εμείς φροντίζουμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον του παιδιού.. άλλες μορφές διδασκαλίας δεν ξεκινούν από αυτό που εμείς θεωρούμε σημαντικό για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον, να στρέψουν το παιδί προς αυτό που εμείς θεωρούμε σημαντικό. Προσπαθούν να ανιχνεύσουν τί το ίδιο το παιδί θεωρεί σημαντικό και να πιάσουν το νήμα από κει. Αυτό είναι μία πολύ μεγάλη διαφορά.. είναι άλλο, κεντρίζω το ενδιαφέρον του παιδιού και είναι άλλο πράγμα, ανακαλύπτω τα πραγματικά ενδιαφέροντα του παιδιού. Το ένα είναι αυτό.. Το άλλο είναι ότι ο άνθρωπος δεν μαθαίνει με το να του μιλάς, ο άνθρωπος μαθαίνει από αυτά που κάνει.. Θυμάμαι πάντα εκείνη την περίφημη ταξινόμηση του Bloom, την είχα πάντα στο μυαλό μου. Προσπαθούσα πάντα να βάζω τους μαθητές μου να κάνουν, να ανακαλύψουν και να δουλεύουμε τα πράγματα όσο πιο πολύ. Και βέβαια, είμαι κατά ενός νοησιαρχικού σχολείου, πιστεύω ότι το σχολείο θα πρέπει να προσπαθεί να κινητοποιεί τον άνθρωπο σαν σύνολο.. Η περίφημη αρχή του Πεσταλότζι «καρδιά- χέρι- μυαλό»... πρέπει και τα τρία να τα κινητοποιούμε όσο το δυνατόν σε κάθε παιδαγωγική μας πράξη. Με βάση όλους αυτούς προσπαθούσα.. δεν λέω.. δεν τα πετύχαινα πάντα όλα, αλλά προσπαθούσα.. Δεν έμπαινα σε μία τάξη να κάνω μία παραδοσιακή διδασκαλία, δεν το έκανα ποτέ από τότε που ξεκίνησα. Προσπαθούσα να φτιάξω καταστάσεις μάθησης, να δουλέψουμε με τις ομάδες μας κάποια πράγματα και να ακολουθώ τις ερωτήσεις ή το ενδιαφέρον των παιδιών. Με αποτυχίες πολλές.. Και με επιτυχίες όμως, όχι μόνο αποτυχίες.

Ερ.: Εάν μιλήσουμε για τις τεχνικές Freinet, ποιες εφαρμόζεις τώρα στην τάξη σου;

Συν.: Εφαρμόζουμε το συμβούλιο της τάξης σταθερά.

Ερ.: Μία φορά τη βδομάδα;

Συν.: Όχι, εγώ το κάνω κάθε δεκαπέντε, παρότι κανονικά είναι κάθε εβδομάδα. Μας έχει βολέψει αρκετά το κάθε δεκαπέντε. Εφαρμόζω αυτό.. Εφαρμόζω το Τι Νέα.. και επίσης εφαρμόζω, ας το πούμε ένα ενδιάμεσο.. Τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες και το ένα μπορεί να βοηθήσει το άλλο, όταν κάτι δεν το καταλαβαίνει ή να αυτό- διορθωθούν. Και επίσης σε κάποια μαθήματα

παρακάμπτω το σχολικό βιβλίο.. Όχι τελείως, σε κάποια κομμάτια.. Έχω την άδεια του σχολικού συμβούλου. Δίνω κάποια φυλλάδια για να το διαβάσουμε, πολλά τα έχω βγάλει η ίδια μέσα από τα βιβλία, δηλαδή δεν είναι έξω από τα βιβλία.. αλλά ας πούμε έχει πειράματα το βιβλίο, τα έχω κάνει καρτέλες πειραμάτων και τους δίνεις την καρτέλα και ορίζουμε αναγνώστη, γραμματέα, σαν ρόλους αρμοδιοτήτων.. Επίσης, έχουμε μία φορά το μήνα που πηγαίνουμε στο Πάρκο Τρίτση, στην ύπαιθρο, χώρα. Έχω πάρει άδεια μία φορά το μήνα και κάνουμε μάθημα εκεί. Έχω κάνει μαθηματικά εκεί με μεγάλη επιτυχία.. Κάναμε τον κύκλο σε μία πλατεία. Και μάλιστα ήταν δύο ομόκεντρες πλατείες και κάναμε.. με βάση την πλατεία, κάναμε τον κύκλο.. κάναμε μάθημα τοπικής ιστορίας.. Μάλιστα, τώρα θα γράψουμε και την ιστορία του σχολείου μας.. Κάτσε να σου πω λίγο για να καταλάβεις... Στα μαθηματικά, βρήκαμε τετραγωνικά μέτρα, γιατί θέλαμε να έχουμε κάποια φυτά να τα παρακολουθήσουμε ένα μήνα... ποια είναι η εξέλιξή τους, στο μεταξύ όμως παρακολουθώντας τα φυτά μας βάζαμε, ας πούμε, ορίζαμε το χώρο μας... για να ορίσουμε το χώρο μας μάθαμε τα τετραγωνικά, για να μπορέσουμε να ορίσουμε το χώρο μας, να έχουμε σταθερά τον ίδιο χώρο. Στη συνέχεια, μάθαμε να υπολογίζουμε την υγρασία.. δεν ήταν δύσκολο, με ένα μηχανηματάκι, μη φανταστείς τίποτα τρομερό.. τη θερμοκρασία.. να καταγράφουμε.. μετά φωτογραφίσαμε τα φυτά μας.. μετά ζωγραφίζαμε τα φυτά μας, γιατί σκεφτήκαμε: Τι θα γινόταν αν δεν είχαμε φωτογραφικές μηχανές; Καταγράφαμε, βγάζαμε μέσους όρους, πόσα φυτά.. Έτσι θέλω να σου πω, γινόταν ένα πράγμα που είχε και μαθηματικά και φυσική μέσα.. αλλά μέσα στο πλαίσιο μιας εργασίας στο να παρακολουθήσουν τα φυτά.. μετά είδαμε πράγματα της τοπικής ιστορίας, πήραμε συνεντεύξεις από παππούδες για να γράψουμε την ιστορία του σχολείου μας, τέτοια πράγματα κάνουμε..

Ερ.: Όταν λες να γράψετε την ιστορία του σχολείου σας, σε τι πλαίσιο; Θα τα δημοσιεύσετε, θα τυπώσετε...;

Συν.: Θα κάνουμε ένα βιντεάκι και θα το ανεβάσουμε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον, γιατί το πιο ωραίο όλων είναι ότι έχουμε βρει και πληροφορίες που δεν τις έχει ούτε ο ίδιος ο δήμος των Αγίων Αναργύρων. Βέβαια, είμαστε ένα τυχερό σχολείο με αυτή την έννοια και για αυτό και είπαμε να κάνουμε την ιστορία του σχολείου. Γιατί το σχολείο μας

ιδρύθηκε το 1928 είναι το πρώτο... Όπως το λέει ακριβώς το όνομά του, το πρώτο.. όταν δηλαδή το '27, αν δεν κάνω λάθος, αποκόπτονται οι Άγιοι Ανάργυροι από τα Λιόσια, τα Νέα Λιόσια.. από τότε ήτανε;... Δεν ξέρω αν ήταν τότε... Ήταν Άνω ή Νέα;... ήταν ένας δήμος... αποκόπτεται η Αγίων Αναργύρων από τα Λιόσια, από εκεί ανήκαν... και μέσα σε μία χρονιά φτιάχνουν ένα δημαρχιακό κατάστημα, μία εκκλησία και ένα σχολείο. Αυτό το σχολείο είμαστε εμείς, είμαστε δεμένοι δηλαδή με τους Αγίους Αναργύρους. Ψάχνοντας λοιπόν να βρούμε, βρήκαμε παππούδες και προπαππούδες μαθητών μας, οι οποίοι είχαν κρατήσει και κάποιες φωτογραφίες και έτσι ανακαλύψαμε κάποιες φωτογραφίες από όταν το σχολείο μας ακόμα ήταν παράγκα.. γιατί το ξέραμε ότι αποκαλούσαν το σχολείο μας παράγκα αλλά δεν την είχαμε δει ποτέ. Επίσης ανακαλύψαμε φωτογραφίες από τη δεκαετία του '40-'45, έλεγαν ας πούμε: «Παρακαλείστε, μην αφήνετε τα παιδιά μόνα τους στους αγρούς και πατάνε τα οπωροφόρα. Να τα φέρνετε μέχρι την πόρτα του σχολείου». Και υπήρχε αυτό, το βρήκαμε σε φωτογραφία, υπήρχε ταμπέλα: «Μην αφήνετε τα παιδιά μόνα τους ελεύθερα στους αγρούς στο σχολείο μας μέσα» και αυτή η ταμπέλα.... Δηλαδή, θέλω να σου πω ότι μέσα από την ιστορία του κτιρίου, του χώρου, του πώς ντυνόμαστε κλπ ακολούθησε η ιστορία του δήμου. Και αυτές τις πληροφορίες τις βρήκα και από τις εξόδους που κάναμε στο πάρκο. Κλείσαμε ραντεβού με παππούδες, οι οποίοι ήρθαν και μας είπαν ιστορίες... Εμείς είχαμε αποφασίσει από πριν τι ερωτήσεις θα τους κάνουμε, είχαμε μόνοι μας βρει ένα τέτοιο.. όπως κάνεις εσύ μία συνέντευξη έτσι και αυτοί μόνο που εμείς τα είχαμε καταγεγραμμένα.

Ερ.: Καλά και εγώ το έχω αποστηθεί, μη νομίζεις!

Συν.: (γελάει) Εμείς τα κρατούσαμε κιόλας και την πέσαμε λίγο στους παππούδες, ανάκριση φάση, 10-10 ρώταγαμε, άλλα τους άρεσε πάρα πολύ, απαντούσαν. Ήταν εντυπωσιακό ότι σκέφτηκαν πάρα πολλά πράγματα τα παιδιά, ας πούμε ρωτούσαν πράγματα.. γράφατε με τον ίδιο τρόπο όπως γράφουμε σήμερα; Όχι, τους εξηγήσανε πως γράφανε με κοντύλι και πλάκα.. Μετά, φορούσατε τι ρούχα; φορούσαν που... Και αυτό έχει ενδιαφέρον. Γιατί πριν την κατοχή, ας πούμε, δεν φοράνε παπούτσια, μετά βάλανε και στολή.. δηλαδή, παρακολούθησαν και μία χώρα που άλλαζε.. εντυπωσιάστηκαν.. Αυτό το είδαν σε φωτογραφίες, ήταν τμήματα 70 παιδιών, νόμιζαν ότι είναι το

σχολείο ολόκληρο. Μέχρι που τους είπανε όχι, είναι μόνο το τμήμα μας, η δασκάλα μας και το τμήμα μας.. δηλαδή... και κάναμε πολλές ερωτήσεις που δεν τις περίμενες, θα τις έκανε και ένας ιστορικός ακόμα «Τι βιβλία είχατε; Τι μαθήματα είχατε;». Μόνα τους κάνανε τους καταλόγους και βασάνισαν κάποιους παππούδες, οι οποίοι μας φέρανε και τα τετράδιά τους, ό, τι είχαν κρατήσει εκτός από τις φωτογραφίες τις οποίες... μόνο τις φωτογραφίες εντάξει, λογικό.. οι άνθρωποι δεν ήθελαν να τις αφήσουμε, αλλά είναι εντυπωσιακό και μερικές από τις φωτογραφίες ξαναλέω ότι ζήτησαν και οι σύλλογοι γονέων και ο δήμος, γιατί δεν υπάρχουν. Είναι κομμάτι της ιστορίας. Αλλά είπαμε ότι πρώτα θα ανεβάσουμε εμείς το βίντεο μας, γιατί εμείς είμαστε οι πρώτοι που το ανακαλύψαμε και μετά θα δώσουμε το δικαίωμα σε οποιονδήποτε άλλο να χρησιμοποιήσει την πνευματική μας εργασία.

Ερ.: Τρομερό!

Συν.: Τι άλλο να πω... Τώρα μετά από αυτά ανακάλυψα ότι κάποιος έδωσε συσσίτια στα σχολεία και τον βρήκαν, ήταν γιατρός, δεν ζει φυσικά ο άνθρωπος, αλλά μάθαμε το όνομά του και βρήκα και τα δισέγγονά του, αυτού που έδινε συσσίτια και τι έγινε, γιατί τους το είπαν.. ο παππούς, οι παππούδες ότι έδινε γάλα και ψωμί και τους είπαν και το όνομα και το σπίτι του, υπάρχει στους Αγίους Αναργύρους ακόμα. Τώρα πια είναι όχι σε πολύ καλή κατάσταση, νομίζω τα νοικιάζουν.. Δεν ξέρω.. Πάντως, εμείς πήγαμε απέξω και το βγάλαμε και φωτογραφίες το σπίτι και έχουμε και κάποιες μαρτυρίες ότι δίνανε γάλα και ψωμί και πώς μαζευόταν ο κόσμος όταν το σχολείο έδινε συσσίτια.. Υπάρχουν πολλά πράγματα που βγήκαν μέσα από αυτό, για την ιστορία, όχι μόνο των Αγίων Αναργύρων, αλλά και γενικότερα του ελληνικού λαού.

Ερ.: Έχεις άλλα τέτοια παραδείγματα χαρακτηριστικά από δουλειές που θα ήθελες να μοιραστείς; Από δουλειές, από τις δράσεις σας με τα παιδιά είτε εντός της τάξης, είτε εκτός τάξης;

Συν.: Αυτά έχουμε κάνει φέτος, αυτά.

Ερ.: Μπορείς να αφιεθείς ελεύθερη και για άλλες χρονιές...

Συν.: Άλλες χρονιές είχαμε κάνει κήπους.. Αυτό λειτουργούσε καλά γιατί είχα τότε παιδιά αυτιστικά και σκέφτηκα να φτιάξω τους κήπους για αυτά. Αυτό ήταν πάρα πολύ ωραίο, ήταν πραγματικά πάρα πολύ ωραίο γιατί τα αυτιστικά παιδιά νιώθουν πάρα πολύ καλά μέσα στον κήπο.. Και ενώ είχανε δυσκολία επικοινωνίας, δεν είχανε δυσκολία επικοινωνίας στο να αποφασίσουν για τις δουλειές ,θέλανε πάρα πολύ να κάνουνε δουλειές στον κήπο και τις θυμόντουσαν όλες.. Πότε πρέπει να ποτίζουνε τα φυτά τους, πότε πρέπει να κάνουν διάφορες δουλειές ενάντια στα σκουλήκια, στα μαμούνια, ποτέ να τους ρίξουμε χώμα, πότε το ένα, πότε το άλλο.. τα θυμόντουσαν όλα. Είχαμε κάνει ένα κατάλογο εργασιών που έπρεπε να γίνουν, γιατί φυτεύαμε μαρούλια.

Ερ.: Μέσα στο σχολείο;

Συν.: Ναι. Είχαμε ένα μικρό πεζουλάκι. Το πήραμε, ρίξαμε... ήταν ολόκληρη δουλειά βέβαια.. δεν ήταν έτσι απλό. Πήγαμε στη Γεωπονική, γιατί έχει πολύ φθηνό χώμα η Γεωπονική και φθηνά φυτά, δηλαδή σχεδόν τσάμπα, και κοπριά και τέτοια.. Σου δίνουν και οδηγίες γιατί δεν είχα ξανακάνει.. σου δίνουν οι γεωπόννοι οδηγίες, τα πάντα, ό, τι θέλεις.. και πήγαμε εκεί πέρα, φορτώσαμε τότε το suzuki με χώματα, με το να, τ' άλλο και φτιάξαμε ένα μικρό παρτέρι.. Πώς θα κλείσουμε το παρτέρι, πώς θα εμποδίσουμε τα σαλιγκάρια να μας τρώνε τα μαρούλια μας, φτιάξαμε σκιάχτρα για τα πουλιά, τέτοια... Αυτό επίσης ήτανε μία ωραία δράση, πολύ ωραία. Τους βοήθησε, τους βοήθησε.. και πάρα πολλοί από αυτούς δεν είχαν ποτέ πιάσει χώμα, οπότε και εγώ λέω να πάρουμε γάντια και μας είπαν οι γεωπόννοι: «Μη φοβάστε τόσο πολύ το χώμα, δεν θα πάθετε τίποτα, μπορείτε να το ακουμπήσετε. Είναι σαν ένα ελαφρό εμβόλιο, αποκτάτε και αντισώματα..» Δηλαδή, θέλω να πω, πόσο διαφορετικά... Τέτοια πράγματα κάνουμε.

Ερ.: Οι στόχοι που βάζεις για την ομάδα σου αν μπορείς να τους ιεραρχήσεις ποιοι είναι;

Συν.: Κοίτα, έχω ένα στόχο μαθησιακό, θέλω να πάνε καλά δηλαδή να μπορούν.. τις βασικές γνώσεις που είναι για την τάξη τους να τις κατέχουν.. Γιατί θεωρώ ότι κάθε μέθοδος που δεν είναι ακριβώς ίδια με τις πιο παραδοσιακές κρίνεται και αποτυγχάνει, αν αποτύχει στο μαθησιακό. Δηλαδή, αν οι γονείς είναι ότι όλα καλά και άγια αλλά το παιδί μου δεν έμαθε, έχεις

τελειώσει. Πρέπει να αποδείξεις ότι το παιδί μπορεί να μάθει.. άρα λοιπόν δίνω σημασία στο μαθησιακό. Το δεύτερο είναι στην ανάπτυξη συναισθήματος αλληλεγγύης. Είμαστε μία τάξη, είμαστε μία ομάδα. Το να μπορεί το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα μέσα στην ομάδα, να νιώσει προστατευμένο μέσα στην ομάδα, να ζητήσει τη στήριξη της ομάδας, και μου έχει συμβεί αυτό.. Δηλαδή, έχουν έρθει παιδιά και ζήτησαν την προστασία της ομάδας ακόμα και για οικογενειακές δυσκολίες. Να νιώσει ότι είναι ο χώρος του που μπορεί ελεύθερα και να εκφραστεί και να επιβάλλει κάποιους όρους.. και σε αυτό το χώρο δεν μπορεί να τους επιβάλει όλους. Δηλαδή, σε ένα σχολείο λειτουργεί με κανόνες που ούτε και ο δάσκαλος πολλές φορές ελέγχει.. τους το λες αυτό, ότι και εγώ υπακούω σε κάποιους κανόνες, τους κανόνες του Κράτους. Αλλά υπάρχει ένα περιθώριο που μπορούμε να φτιάξουμε τους κανόνες και να λειτουργήσουμε μέσα σε αυτό.. και αυτό εγώ το θεωρώ πολύ σημαντικό. Θέλω λοιπόν να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να αναπτυχθούν συναισθήματα αλληλεγγύης. Επίσης, θέλω το παιδί να μπορεί να εκφραστεί και καλλιτεχνικά. Να ζωγραφίσει, να γράψει, να εκφράσει τον εαυτό του, τα θέλω όλα αυτά..Τέτοιους στόχους βάζω.

Ερ.: Και η αξιολόγηση έρχεται με τι μέσα, τι κάνεις;

Συν.: Εγώ δεν βαθμολογώ τα παιδιά, αρνούμαι να βαθμολογήσω παιδιά μέσα στην τάξη, αξιολογώ την πορεία τους. Δηλαδή, αν ένα παιδί στο μαθησιακό... είναι εύκολο το αξιολογείς... αν μάθαινε παραδείγματος χάρη, τον αλγόριθμο της διαίρεσης.. ξέρω.. έχω πάντα ένα μίνιμουμ που θέλω να το πιάσει όλη η τάξη. Εκτός, αν έχω παιδιά με πολύ σοβαρά μαθησιακά προβλήματα που βάζω όμως και για κείνους άλλους στόχους. Έχουμε τώρα ένα παιδάκι που έχει πολύ σοβαρά μαθησιακά προβλήματα δυσγραφίας, δεν έχω την απαίτηση να γράψει μία έκθεση μιας σελίδας που γράφουν άλλοι, αλλά έχω την απαίτηση να μπορεί να γράψει μία παράγραφο, και κυρίως να μπορεί να ξεχωρίσει τις λέξεις. Έβαλα αυτό το στόχο και το παλεύω δύο χρόνια τώρα, δεν είναι απλός σαν στόχος. Αλλά αυτό, το μαθησιακό είναι εύκολο.. τα υπόλοιπα, τα αξιολογείς όταν βλέπεις την τάξη να λειτουργεί, όταν βλέπεις την τάξη να μην τσακώνεται, να μπορεί να επιλύσει μόνη της, να μπορεί να ανεξαρτητοποιηθεί όλο και περισσότερο από σένα, να επιλύσει μόνη της τα προβλήματά της, να μην εξαρτάται συνέχεια από το δάσκαλο, να έχει και δικές

της ιδέας, να μπορεί να κάνει, να τις υλοποιήσει μόνη της.. να, μπορείς εσύ δηλαδή να κάτσεις σε μία γωνιά να πάρουν εκείνοι τα χαρτιά που τους δίνω, το βιβλίο, να ακολουθήσουν τις οδηγίες και να κάνουν την άσκηση.

Ερ.: Άρα, μιας που το αναφέρεις αυτό, ποιος νομίζεις ότι είναι ή θα έπρεπε να είναι ο ρόλος της δασκάλας μέσα στην τάξη και αυτός του μαθητή ή της μαθήτριας;

Συν.: Κοίτα, το παιδί πρέπει να είναι ενεργητικό, στο είπα. Πρέπει να ανακαλύπτει μόνο του τη μάθηση και να ξεκινά από τα ενδιαφέροντά του, να νιώθει ότι γίνεται σεβαστός ο κόσμος του.. και επίσης να μπορεί μέσα στην τάξη να πει: «Εγώ σήμερα είμαι χάλια, γιατί συνέβη αυτό..». Να μπορεί να εκφράσει, να φέρει αυτό το οποίο γίνεται έξω, να το φέρει στο σχολείο.. όχι να μπαίνει σε ένα αποστειρωμένο περιβάλλον.. και να δρα μέσα στο σχολείο. Πιστεύω πάρα πολύ στη δράση και νομίζω ότι είναι λίγη, θα ήθελα να είμαι σε ένα σχολείο που θα έχει ακόμα περισσότερες δράσεις. Δηλαδή ακόμα περισσότερα πράγματα.. Θα ήθελα να.. όπως έβλεπα σε αυτό το θέμα.. να μπορούμε να ζυγίζουμε κουνέλια ή τέλος πάντων μπορούμε να ζυγίζουμε, να είμαστε σε ένα τέτοιο... να μπορούμε να κόβουμε φρούτα, να τα ζυγίζουμε, να τα υπολογίζουμε, να τα μαγειρεύουμε, να τα κάνουμε μαρμελάδα.. έχω κάνει! Δεν έχω κόψει φρούτα, τα είχα έτοιμα αλλά έχω κάνει μαρμελάδα μες την τάξη και την έχουμε ζυγίσει, υπολογίσει, αναλογίσει και τα λοιπά και στο τέλος κόψαμε και ψωμί και μοιράσαμε τη μαρμελάδα μας στο σχολείο. Αυτό ήταν πολύ ωραίο. Θα ήθελα όλο.. λίγο-πολύ να γυρίζει γύρω από τέτοιες δράσεις.

Ερ.: Στο σχολείο που είσαι τώρα υπάρχουν άλλοι συνάδελφοι, οι οποίοι κινούνται στην ίδια κατεύθυνση;

Συν.: Ναι, η αγγλικού, η οποία προσπαθεί πάρα πολύ να τους κάνει αγγλικά έτσι.. Ας πούμε τώρα είχε την ιδέα.. το συζητήσαμε μαζί, αν μπορέσουμε του χρόνου να πάρουμε τη διεύθυνση ενός σχολείου της Νότιας Κορέας και να αλληλογραφήσουμε.. θα μπορούσαμε να αλληλογραφήσουμε με ένα σχολείο της Ισπανίας, ας πούμε, ή της Γαλλίας, αλλά θέλουμε τη Νότιο Κορέα γιατί φανταζόμαστε ότι θα είναι και ένα πολιτισμικό σοκ για τα παιδιά.. Δηλαδή και μόνο το γεγονός ότι είναι μία άλλη θρησκεία.

Ερ.: Τώρα κάνετε αλληλογραφία με τα παιδιά;

Συν.: Ναι, ναι.

Ερ.: Ένα-ένα μου τα λες, με το τσιγκέλι στα βγάζω!

Συν.: (γελάει) δεν τα θυμάμαι όλα!

Ερ.: Μα για αυτό σε ρωτάω επί τούτου, γιατί ξέρω!

Συν.: Με ένα σχολείο της Καλλιθέας κάνουμε αλληλογραφία και έχει πολύ μεγάλη πλάκα, διότι αντιμετωπίζουν την Καλλιθέα σαν να είναι ο Βόρειος Πόλος.. διότι στέλνουν γράμματα: «Πού είσαστε εσείς της Καλλιθέας;», τους γράφουν, «Εμείς είμαστε σε ένα ποτάμι.» τους γράφουν οι άλλοι.. «Μήπως είναι το δικό μας ποτάμι; Γιατί και εμείς έχουμε δίπλα μας ένα ποτάμι.» Και εμείς είμαστε σε Αγίους Αναργύρους.. Μετά παίρνουμε χάρτες, ψάχνουμε να βρούμε τι ποτάμια έχει η Καλλιθέα, τι ποτάμια έχουμε εμείς.. Διαπιστώνουμε ότι δεν είναι το ίδιο ποτάμι, δεν περνάει από το.. ακριβώς.. από το ίδιο ποτάμι.. Βρήκαμε την Καλλιθέα.. Θα συναντηθούμε τώρα 14 του Ιούνη, θα επικοινωνήσουμε τα δύο σχολεία και θα πάμε και εκδρομή στην Πάρνηθα, όλοι μαζί. Θα κάνουμε έτσι ένα μάθημα όλοι μαζί στην Πάρνηθα από κοινού. Του χρόνου όμως... αυτό όμως, ξέχασα που σου έλεγα πριν.. Την σημασία που έχει όταν το παιδί έχει δικό του ενδιαφέρον.. Το παιδί έχει ένα ενδιαφέρον με τη μεγάλη δυσγραφία.. το παιδί έχει ένα ενδιαφέρον να βελτιώσει τι γράφει.. γιατί το βιώνει πολύ τραυματικά. Είναι ένα πολύ ευφυές παιδί και το να μην μπορεί να γράφει μία παράγραφο σωστή... Καταρχήν να ξεχωρίζουν οι λέξεις μεταξύ τους, έτσι... Είναι κάτι που το πληγώνει... Γιατί νιώθει πως αυτό το παιδί είναι κάτω από τις δυνατότητές του.. και είναι κατά μία έννοια, είναι.. έρχεται λοιπόν το γράμμα από την Καλλιθέα που του στέλνει.. γιατί μας έστειλε πρώτα η Καλλιθέα.. Εμείς είχαμε πει ποιοι είμαστε και είχαμε στείλει ένα σύντομο βιογραφικό και μας έστειλε απάντηση η Καλλιθέα ότι: Είμαστε αυτοί και μήπως θα θέλατε να γνωριστούμε; Και είχαμε πει πολύ λίγα πράγματα για τον εαυτό μας.. Του στέλνει ένα κοριτσάκι: «Ενδιαφέρομαι πάρα πολύ να σε γνωρίσω».. Αυτό το πράγμα τον ξεσήκωσε πάρα πολύ..

Ερ.: Ήταν προσωπική επικοινωνία;

Συν.: Ναι, ένα παιδί της Καλλιθέας με ένα παιδί δικό μας, έτσι πάει.. Του στέλνει ένα κοριτσάκι: «Θα ενδιαφερόμουν πάρα πολύ να σε γνωρίσω», παθαίνει ο δικός μου το κάτι άλλο.. διότι λέει: «Εγώ αποκλείεται να της στείλω αυτά τα γράμματα, θα σχηματίσει για μένα τη χειρότερη εικόνα, θα σχηματίσει για μένα την εντύπωση ότι είμαι ένας βλάκας».. Γιατί στην αρχή τα έστειλα εγώ, είμαστε αυτοί, αυτοί, αυτοί.. να σας πει η δασκάλα σας, αν θέλετε γράψτε μας γράμματα.. τώρα έγινε λοιπόν μία ολόκληρη συζήτηση στην τάξη, όπως του λέγανε οι άλλοι: «Θα γράψεις ό, τι θες στο γράμμα και μετά θα σε βοηθήσουμε εμείς όλη η ομάδα να τα γράψεις σωστά για να βγει ένα ωραίο γραπτό.. Αν δούμε ότι δεν βγαίνει με τίποτα θα τα δακτυλογραφήσεις».. Γιατί και από την Καλλιθέα κάποια παιδιά μας τα έστειλαν δακτυλογραφημένα. Δεν νομίζω ότι ήταν δυσγραφικά, νομίζω ότι το θέλανε.. αλλά αυτό οι δικοί μας το μετέφρασαν ως εξής: ότι αφού αυτοί έστειλαν και εμείς έχουμε δικαίωμα. Δεν θα φανεί ότι έχεις κάποιο πρόβλημα με το γράψιμο. Θα κάτσουμε εδώ στο κομπιούτερ και θα τα διορθώσουμε όλοι μαζί.. Τελικά νομίζω κάναμε και τα δύο.. το ένα γράμμα το στείλαμε δακτυλογραφημένο και ένα γράμμα στείλαμε διορθωμένο από την υπόλοιπη ομάδα μας.. Δηλαδή εκεί είχε μεγάλο ενδιαφέρον, έκανε τεράστια προσπάθεια να καλύψει τη δυσκολία που είχε να μη φανεί αλλά και έχει και την αποδοχή από την ομάδα.. Του είπαν: «Μην ανησυχείς καθόλου, θα το διορθώσουμε μαζί, στο τέλος θα της στείλεις ένα γράμμα πάρα πολύ ωραίο»

Ερ.: Θέλεις να μου περιγράψεις λοιπόν μία μέρα που εσύ θεωρείς τυπική, χαρακτηριστική στην τάξη σου; Ρωτάω, γιατί θέλω να μου ξανά αναφέρεις με λεπτομέρεια πώς χρησιμοποιείς τους ρόλους που είπες πριν. Γραμματέα, πρόεδρο και τα λοιπά.. Μου το ανέφερες πριν αλλά...

Συν.: Το πρωί όταν θα μπορούμε συνήθως, όχι όλα αλλά τα περισσότερα, έχουμε νέα.

Ερ.: Πόσες φορές τη βδομάδα έχετε;

Συν.: Όσες φορές το ζητήσουν θα είναι.. Σύντομα. Τα νέα δεν είναι όλη η τάξη, συνήθως είναι ένα, δύο, τρία παιδιά τα οποία είναι: Θέλω να πω τα νέα μου, έχω κάτι σημαντικό να πω στην τάξη.. Στην αρχή ήταν πάρα πολλά παιδιά. Τώρα, όμως, που μάθαμε είναι 23 παιδιά.. είναι σχεδόν κάθε μέρα..

υπάρχουν και κάποιες μέρες.. δεν υπάρχει κανένας να ζητάει το λόγο να πει, ναι, αλλά ναι.. είναι σχεδόν κάθε μέρα.. Δηλαδή μπορώ να πω ότι από τις πέντε μέρες σε τρεις, τέσσερις έχουμε Νέα.. Μπορεί να είναι και οι πέντε, ανάλογα.. Ξέρουν μόνοι τους, θα πάρουν το караβάκι.. Το караβάκι είναι το αντικείμενο του λόγου μας για να έχει δικαίωμα κάποιος να μιλήσει.. Εμείς λοιπόν έχουμε το караβάκι το χάρτινο.. Όποιος θέλει να μιλήσει, αυτός θα πάρει το караβάκι.

Ερ.: Σε κύκλο;

Συν.: Όχι, είμαστε σε θρανία. Είμαστε στις ομάδες μας για την ακρίβεια. Δεν είμαστε αντικριστά, όμως είμαστε σε ομάδες, και έτσι όπως είναι οι ομάδες μας έχουμε μία θέση που φαίνεται από παντού και τους βλέπει όλους και όποιος θέλει να μιλήσει κάθεται εκεί για να μπορεί να τους βλέπει και να τον βλέπουν, αλλά όχι δεν αλλάζουμε τη διάταξη των θρανίων για τα Νέα. Κάθεται, λοιπόν, εκεί ορίζουμε χρόνο, το κάνω μόνοι αυτό πια.. ορίζουν πόσο χρόνο ανάλογα με το πόσα παιδιά θέλουν να μιλήσουνε, γίνεται συνήθως ένα δεκάλεπτο, δεν αφιερώνουμε παραπάνω, το ξέρουν.. Εκτός από extreme περιπτώσεις, περιπτώσεις που είπε ένα παιδί: «Σήμερα θέλω να μιλάω μία ώρα». Η τάξη αποφάσισε ότι θα θυσιάσουμε μία ώρα.. Θα σου πω μετά σε ποια περίπτωση, αλλά γενικά είναι έτσι.. Θα μοιράσουν μόνοι τους τούς ρόλους. Έχουμε χρονόμετρο, παρόλο που πήραμε κλεψύδρα τελικά προτίμησαν τα κινητά που βάζουν το ξυπνητήρι να χτυπάει.. Τις ερωτήσεις που θα γίνουν.. Μετά αυτόν που δίνει το караβάκι, που δίνει το λόγο και ξεκινάμε.. Δεν έχουμε πρόεδρο έχουμε όμως γραμματέα που γράφει τα ονόματα στον πίνακα όσων θα μιλήσουν και αυτός που δίνει το λόγο αποφασίζει σε ποιον θα το δώσει. Και κάπως έτσι έγινε.. Αυτό είναι το Τι Νέα.. Μετά ξεκινάμε μάθημα.. Το μάθημά μας είναι αρκετά παραδοσιακό.. Στη γλώσσα δηλαδή.. με την έννοια ότι θα κάνουμε μία ας πούμε μία ορθογραφία, θα κάνουμε... έχουμε ένα κομμάτι γνωστό που θα το υπαγορεύσω εγώ, μετά έχουμε ένα κομμάτι άγνωστο.. και τα δύο τα διορθώνουν μόνοι τους και τα γνωστά και τα άγνωστα.. εγώ περνάω από πάνω τους για να έχω μία εικόνα του τι λάθη κάνουνε.. θέλω να έχω μία εικόνα, αλλά διορθώνουν μόνοι τους στις ομάδες τους ως αυτοδιόρθωση ή ως εταίρο- διόρθωση, όπως θέλουν.. Είναι παιδιά που ζητάνε και από τους άλλους να τους διορθώσουν το γραπτό,

όταν δεν είναι σίγουροι, όταν έχουν προβλήματα στην προσοχή διορθώνουνε μία.. εκεί επιμένω, να διορθώσουν μόνοι τους μία φορά για να σιγουρευτούν ότι είναι εντάξει και μετά ζητάνε και από τους άλλους να τους δούνε μήπως έχει ξεφύγει κανένα λάθος.. Σου είπα, την άγνωστη την γράφουμε στον πίνακα και μετά όλοι μαζί το διορθώνουμε και μετά ο καθένας το δικό του τετράδιο και αφού έχουμε τελειώσει, βάζω μία υπογραφή που σημαίνει για τους γονείς ότι έχω περάσει και τα έχω δει.. Το κάνω πιο πολύ για τους γονείς, να το πω αυτό, για να δουν ότι υπάρχει δάσκαλος, μη νομίζουν ότι... για αυτό το κάνω αυτό, σημαίνει ότι έχω ελέγξει, δεν το κάνω για την τάξη, η τάξη δεν έχει ανάγκη. Είναι πραγματικά διορθωμένα, θα μπορούσα και να μη βάζω τίποτα αλλά το κάνεις αυτό.. Στη συνέχεια, διαβάζουμε ένα κείμενο και από κει και πέρα μπορεί να το θεατρικό- ποιήσουμε, το συζητάμε, γράφουμε άλλες φορές.. γράφει ο καθένας μόνος του πράγματα σε σχέση με το κείμενο του βιβλίου. Έχουμε όμως και άλλα πράγματα που γράφουμε, γιατί έχουμε ανάγκη να τα γράψουμε όταν γράφουμε την αλληλογραφία μας για το σχολείο της Καλλιθέας Όταν θέλουμε να γράψουμε μία διαμαρτυρία... γράψαμε στη διευθύντρια του σχολείου. Έχουμε τέτοια, ας πούμε, που κάνουν ή άλλες δράσεις τώρα που γράφουν την ιστορία του σχολείου.. Γράφουμε δηλαδή και κείμενα πέρα από αυτό, όπως επίσης μπορεί και κάποιος να φέρει μία σελίδα που διάβασε και που του άρεσε.. Αυτά τώρα στη γλώσσα... Στα μαθηματικά, έχουμε τις ασκήσεις του βιβλίου, τις οποίες επιλέγουμε δύο, τρεις ασκήσεις αν είναι για καινούργιο μάθημα, το εξηγώ εγώ στον πίνακα, εξηγώ τις βασικές έννοιες, μετά παίρνουμε 2-3 ασκήσεις κάθε ομάδα, τις ίδιες ασκήσεις κάθε ομάδα προσπαθεί να τις λύσει και τις λύνει με συζήτηση. Όταν υπάρχει διαφωνία που συχνά υπάρχει.. τώρα πια έχουμε μάθει να προσπαθούν να αναπτύσσουν τη συζήτηση.. γίνεται μία συζήτηση σε ομάδες.. Εγώ γυρίζω γύρω-γύρω και με καλούνε.. Όταν κάτι δεν μπορούν να το λύσουν καθόλου μόνοι τους ή ενώ περνάω για να δω αν η λύση που έχουν είναι σωστή, πολλές φορές κάθομαι σε μία ομάδα ενώ οι άλλες δουλεύουνε και συζητάμε, τους ρωτώ για να βλέπω αν συμμετέχουν όλα, αν καταλαβαίνουν όλοι... Τέτοια πράγματα.. το κάνω αυτό σχεδόν πάντα για να δω τι ξέρουν, τι δεν ξέρουν.. Ξέρω, βέβαια, τις δυσκολίες που έχουν ή δεν έχουν.. Νομίζω ότι αυτό έχει βοηθήσει πάρα πολύ τα παιδιά στα μαθηματικά, δηλαδή να μπορούν να συζητάνε πράγματα. Επίσης, πολλές φορές τα μαθηματικά τα

δραματοποιούμε.. δηλαδή, πολλές φορές ένα πρόβλημα αν δεν το λύσουμε, το κάνουμε θεατρική παράσταση.. Πάντα επιμένω να λένε ιστορίες στα μαθηματικά, να το συνδέουν με μία πραγματική ιστορία. Ένα πράγμα που θεωρώ, ας πούμε, επιτυχία στα μαθηματικά.. ήταν ένα παιδί, σηκώνει το χέρι του και λέει: «Κυρία Παυλίνα, το σχολικό το βιβλίο έχει λάθος». «Τι λάθος έχει Νικόλα, παιδί μου;» Και λέει ότι το βιβλίο έλεγε το εξής: Είχε μία σειρά από διαιρέσεις: «Βρέστε ποιες διαιρέσεις από αυτές έχουν υπόλοιπο μικρότερο του δύο» και μέσα σε παρένθεση να γράφει: «Υπόλοιπο μικρότερο του 2 σημαίνει 1». Λέει λοιπόν, «Όταν είναι μηδέν το υπόλοιπο δεν υπάρχει υπόλοιπο, το βιβλίο έχει λάθος!» Κάνω μία προσπάθεια να τους εξηγήσω ότι στα μαθηματικά όμως το μηδέν είναι και αυτό νούμερο όπως είναι το ένα. Μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε σαν ένα νούμερο, οπότε και μου είπε όλη η τάξη ότι είναι μηδέν δηλαδή τίποτα. Είναι κάτι, δηλαδή... Εκεί βλέπεις και τώρα της ηλικίας... Ότι δεν μπορώ να το καταλάβω και εκεί τάχθηκε όλη η τάξη αναφανδόν, όλα. Και μου εξηγούσαν ότι είναι κάτι.. είναι τίποτα για να μην τρελαθούμε. Αφού λέει μηδέν σημαίνει πως δεν μπορούμε να το μετρήσουμε στις διαιρέσεις με υπόλοιπο, να μετρήσουμε μόνο τις διαιρέσεις με υπόλοιπο 1 και εγώ λοιπόν, στον χορό, να αποδεχτούμε αυτό που καταλαβαίνουμε, δεν θα αποδεχτούμε κάτι που δεν το καταλαβαίνουν. Θα αποδεχτούμε, λοιπόν, και εμείς τις διαιρέσεις που έχουν υπόλοιπο 1. Αφού δεν καταλαβαίνουν, γιατί να το αποδεχτούν;.. και ήταν θυμάμαι... Με τι ευχαρίστηση... όλη η τάξη σε ένα στυλ «Επιτέλους, επικράτησε η λογική σε αυτή την αίθουσα!» Θέλω να πω, μου άρεσε αυτό, γιατί παίρνει πρωτοβουλίες, έχουν λάθος αλλά δείχνουν και τα όριά τους.. τι μπορώ να καταλάβω, τι δεν μπορούν.. δεν έχει νόημα να σου λένε μόνο σωστά, σωστά.

Ερ.: Πάντως αυτό που σου είπαν είχε λογική ήταν βασισμένο πάνω σε μία πολύ σωστή λογική.

Συν.: Ναι, αλλά και το βιβλίο έχει λογική βέβαια.

Ερ.: Ναι, αλλά το επιχείρημά τους ήταν βασισμένο.. Ήταν θεμελιωμένο..

Συν.: Ναι, ναι! Για αυτό και δεν υποχώρησαν καθόλου. «Αυτά που λέτε είναι τρελά» μου λέγανε και το υπερασπίζονταν σθεναρά. Και για αυτό υποχώρησα εγώ ή άλλες φορές μου είπαν στα συμβούλια τάξης που κάνω.. έχουμε...

καλά, θα σου πω μετά για αυτό. Λοιπόν, τη φυσική με πειράματα. Είναι ένα μάθημα.. βολεύει πάρα πολύ, γιατί το κάνω στο πάρκο. Μαζεύουμε φύλλα, τα κοιτάμε, μαζεύουμε οτιδήποτε υλικό, κάνουμε καταγραφές, θα πάμε στην τάξη και τα επεξεργαζόμαστε, τι κάνουμε, πειράματα μέσα στην τάξη... Βοηθά και το βιβλίο σε αυτό... έχουνε φέρει υλικά και κάνουμε πειράματα.. Βοηθάει και το βιβλίο σε αυτό... Δουλεύεις έτσι με τις αισθήσεις σου. Αρέσει πάρα πολύ αυτό το μάθημα.. και εμένα μου αρέσει πάρα πολύ! Το μόνο που δεν αρέσει, να, στον κύριο που κάνει την καθαριότητα στο σχολείο. Παρότι έχουμε πει ότι πρέπει να αφήνουμε την τάξη μας καθαρή και έχουμε πάρει και σκούπες και σφουγγαρίστρες, δεν τα καταφέρνουμε πάντα, αλλά κάνουμε προσπάθειες... Δουλεύω έτσι Ιστορία. Επίσης, δουλεύω με την τοπική Ιστορία. Προσπαθώ όμως να δουλέψω και με κείμενα, έχει κείμενο το βιβλίο, φέρνω και άλλα κείμενα δικά μου από την αρχαία Ελλάδα που κάνουμε, από την καθημερινή ζωή.. Και για να τα συζητάμε, να σκεφτόμαστε έχει ενδιαφέρον. Πολλές φορές εκφράζουν, πολλές φορές κάνω ερώτηση κρίσεως που πρέπει να τη ζητήσουν οι ομάδες μόνες τους, πολλές φορές πρέπει να πουν την άποψη τους πάνω στο θέμα, πολλές φορές έχουν πάρα πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις και ριζοσπαστικές, ας πούμε συζητάγαμε για τον Πausanias, τον βασιλιά της Σπάρτης, ο οποίος θεωρήθηκε προδότης και λοιπά.. και μία ομάδα είπε: «Το βρίσκετε όμως σωστό τώρα να τον λιθοβολήσουν, επειδή ήταν διαφορετικός από τους άλλους;» Αυτό ήταν αρκετά extreme σαν.. και σαν σκέψη έξω από το ηθικό δίδαγμα της υπόθεσης.. έχουν όμως πολλές τέτοιες, όταν είναι ελεύθερα βλέπεις ότι μεταφέρουν πάρα πολλά πράγματα και με μεγάλη σοβαρότητα που ανοίγουν τεράστιες συζητήσεις..

Ερ.: Ουσιαστικά νιώθουν ότι φέρνουν τον εαυτό τους εκεί πέρα και μπορούμε να μιλήσουνε και έχουν χώρο και χρόνο να υπάρξουν...

Συν.: Σε αυτό έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον η διαφορά που δείχνουν η έλλειψη ωριμότητας που φαίνεται να έχουν, όταν τους αναγκάζουν να είναι με το βούρδουλα και όταν τους δίνεται χώρος και αναλαμβάνουν ευθύνες. Ήρθε μία επίσκεψη μία συγγραφέας να μιλήσει στην τάξη, στις τρεις τάξεις και δεν τους είχα προετοιμάσει.. είχαμε διαβάσει κάτι δικό της, έτσι για να έχουμε μία ιδέα τι γράφει, αλλά δεν τους είχα προετοιμάσει για τις ερωτήσεις. Τους είπα «Αν θέλετε να σκεφτείτε καμία ερώτηση να της κάνετε, θα της κάνετε». Είναι,

λοιπόν, πολύ εντυπωσιακές ερωτήσεις όπως: «Όταν γράφετε ένα βιβλίο την υπόθεση την σκέφτεστε από πριν; Τι σκέφτεστε την ώρα που το γράφετε; Πώς γίνεται ή πόσες σελίδες είναι ή πως γίνεται και κρατάτε μία ιστορία από την αρχή μέχρι το τέλος και δεν χάνεστε;» Δηλαδή είχανε φέρει τη δική του ζωή, τις δικές τους προσπάθειες και ανησυχίες και τα είχαν αναγάγει εκεί... Και αυτό ήταν ωραίο, μία φορά πάλι στο συμβούλιο τάξης απαγορεύω να θέσουμε θέμα στο συμβούλιο τάξης μία μέρα πριν και την ίδια μέρα ακριβώς γιατί θέλω να έχουμε ένα... Δηλαδή αν θέλω να διαμαρτυρηθώ για σένα, πρέπει να έχεις το χρόνο να ξέρεις ότι έχω διαμαρτυρηθεί, να έρθεις να με βρεις μήπως τα βρούμε χωρίς το Συμβούλιο. Δεν θέλω να καταλαμβάνεται εξ απήνης κανένας και έτσι δεν αφήνα. Έχουμε Παρασκευή συμβούλιο, άρα έχουν δέκα μέρες περιθώριο να πουν ότι θέλουν, αλλά δεν έχουν δικαίωμα να βάλουν μέσα θεματική στο συμβούλιο κάτι που έγινε την Πέμπτη ή την ίδια Παρασκευή του συμβουλίου. Αυτές οι δύο μέρες είναι νεκρές πριν το συμβούλιο και δεν φέρνει κανένας θέματα.. Μία μέρα όμως δεν θυμάμαι τι είχε γίνει και λέω: «Θα ήθελα να συζητηθεί στο συμβούλιο και αυτό...» Σηκώνει ένα κοριτσάκι το χέρι και λέει: «Και εμείς θα θέλαμε παρακαλώ να σέβεστε τους κανόνες του συμβουλίου, όπως σεβόμαστε και εμείς. Δεν μπορείτε τελευταία στιγμή και το ξέρετε, να φέρετε ένα θέμα προς συζήτηση»... (γελάει) Και μου άρεσε, σημαίνει ότι αρχίζουνε να κατανοούν πράγματα.

Ερ.: Αυτό τον περιορισμό της μιας μέρας πριν και της ίδιας μέρας τον είχατε συναποφασίσει;

Συν.: Όχι, τα είχα θέσει όταν ξεκίναγα, δηλαδή, δεν το είχαμε συναποφασίσει. Όταν ξεκίνησε το συμβούλιο της τάξης, έβαλα εγώ κάποιους κανόνες, αλλά με 3 φύλλα φελλού, ξέρεις, από αυτά που κολλάνε πάνω σελίδες. Η μία είναι για το "διαμαρτύρομαι", "έχω παράπονο", "δεν είμαι ευχαριστημένος", οι άλλοι είναι "θέλω να δώσω συγχαρητήρια".. και το άλλο είναι "έχω προτάσεις" και κολλάνε τα χαρτάκια τους με πινέζες.. τους είπα λοιπόν ότι δεν έχω κουτί, είναι ανοιχτό.. τους είπα ότι.. και εκεί εξήγησα ότι έχουμε κάποιους αδιαπραγμάτευτους κανόνες: Ό, τι πούμε μένει μέσα στην αίθουσα μας, δεν το βγάζουμε έξω από την τάξη, τους είπα ότι δεν βρίζουμε και δεν κοροϊδεύουμε και επίσης ότι ο καθένας είναι ελεύθερος να θέσει όποιο θέμα θέλει. Μπορεί κάποιος να θέλει να θέσει θέμα ότι: «Εμένα η κυρία Παυλίνα,

δεν μου αρέσει.. θα ήθελα να αλλάξουμε δασκάλα..» Μπορεί να θέσει ότι θέμα θέλει. Αυτοί είναι οι κανόνες οι αδιαπραγμάτευτοι. Η διαπραγματεύσιμοι είναι άλλοι, ας πούμε, πόσες ώρες θα μιλάμε, κάθε πότε θα γίνεται το συμβούλιο.. αυτά αλλάζουν. Αυτά τα αποφασίζει η ομάδα. Μέσα στους κανόνες τους αδιαπραγμάτευτους ήταν αυτό, να μη βάζουμε τελευταία στιγμή αιτήματα, γιατί φοβόμουν ότι θα αρχίσουν να βάζουν.. να τους κολλάνε στον τοίχο. «Έχω ένα πρόβλημα μαζί σου, σε πάω στο συμβούλιο και εσύ να μην μπορείς να κάνεις τίποτα», γιατί θέλω να τους δώσω μία αίσθηση ότι το συμβούλιο δεν είναι κάτι το οποίο το κάνουμε εν βρασμώ, το κάνουμε με ψυχραιμία, κρατώντας μία απόσταση έχοντας συζητήσει.. δεν γίνεται εν θερμώ, δηλαδή, μου έκανες κάτι και μου ανέβασες το αίμα στο κεφάλι. Προσπαθώ και εγώ να μπω σε αυτή τη λογική.. δεν είναι εύκολο, δηλαδή, να πω: «Θα το συζητήσουμε στο συμβούλιο». Να μην πω: «Μα είναι δυνατόν παιδί μου; Γιατί τα κάνετε αυτά τα πράγματα;»... Ξέρεις, να μην προσπαθείς εκείνη τη στιγμή... να φωνάξω, να δώσω μία λύση σε ένα πρόβλημα, μια τιμωρία ή κάτι.. Να αφήσω να συζητηθεί πιο ώριμα, πιο ψύχραιμα. Φυσικά, υπάρχουν καταστάσεις, στις οποίες επιβάλλεται να δράσεις άμεσα και να παρακάμψεις το συμβούλιο, αλλά αυτές είναι λίγες. Και όσο περνάει ο καιρός όλο και μειώνονται και σχεδόν όλα τα θέματα.. ποια περνάνε από το συμβούλιο και άρα τόσα λιγότερα πράγματα χρειάζεται να παρακάμψεις.. Δεν προκύπτει ανάγκη... και πιο ήσυχη είναι η τάξη, βέβαια, και πιο αυτορυθμιζόμενη, διαφορετική... Μια μέρα που έλειπα μπήκε μέσα η διευθύντρια και της είπαν ότι ήθελαν να κάνουν τα πειράματά τους.. Δεν θέλουν ποτέ να τα χάνουν τη μέρα που έχουμε πείραμα. Και η γυναίκα είπε εντάξει, σας αφήνω. Και μετά γύρναγε σε όλους και έλεγε ότι τα παιδιά μόνα τους. σήκωναν το χέρι τους αν κάποιος ενοχλούσε, το ένα το άλλο, έβγαζαν από τα κουτιά τα πράγματά τους κλπ.. Όντως, όσο προχωράει το πράγμα γίνονται όλο και πιο ανεξάρτητοι.

Ερ.: Γνωρίζουμε τις κινήσεις του υπουργείου για την επιμόρφωση του ΙΕΠ. Εσύ συμμετέχεις στην επιμόρφωση;

Συν.: Ναι.

Ερ.: Ως;

Συν.: Ήμουν επιμορφώτρια στα δύο τριήμερα. Πιο πολύ αυτό.. Αυτά που σου είπα και πριν.. πώς γίνονται τα Νέα, πώς γίνεται το συμβούλιο της τάξης...

Ερ.: Πώς σου φαίνεται μέχρι στιγμής η επιμόρφωση;

Συν.: Νομίζω πολύ καλά πάει, έτσι νόμιζα στην αρχή.. ο κόσμος είχε..εντάξει.. ειδικά στις νηπιαγωγούς το είδα αυτό..ότι αυτά τα κάνουμε και εμείς και σιγά κλπ, αλλά σιγά σιγά ...Καταρχήν έτσι είναι. Έχουν ένα δίκιο αλλά αυτό που αλλάζει είναι η οπτική. Γίνεται πιο οργανωμένο πράγμα και κυρίως εκείνο που αλλάζει είναι ότι είμαστε δίκτυο σχολείων πλέον που αλληλοϋποστηρίζονται, που συζητούν, που έχουνε ζητήματα να λύσουνε, που συζητούν, που κάνουν πράγματα. Δεν είσαι πια μόνος σου, αυτό είναι πολύ σημαντικό. Η επιμόρφωση, αυτό που αναφέρεις και παρότι υπήρχε κόσμος που είχε έρθει αρκετά κουμπωμένος.. νομίζω όμως δεν τα καταφέραμε άσχημα ούτε εμείς ούτε... Επίσης, νομίζω, ήταν.. βοήθησαν πάρα πολύ οι φίλοι μας, οι Γάλλοι, γιατί μετέφεραν μία εμπειρία.. Το θέμα είναι πόσο μπορούμε εμείς εδώ να οργανωθούμε και να την ενσωματώσουμε.. Εγώ είμαι και στην ομάδα της Κορίνθου που μπορεί να πει κανείς ότι αναλογικά... ίσως και να είμαστε οι πιο μεγάλοι της χώρας, αναλογικά, δηλαδή πόσα σχολεία έχει ο νομός και πόσοι δάσκαλοι είμαστε... αναλογικά είμαστε μεγαλύτεροι, είμαστε πολύ πιο μικροί από την Αθήνα, αλλά το δίκιο της Αθήνας λαμβάνει όλο το νομό Αττικής, η κλίμακα αλλάζει ενώ ο νομός Κορινθίας είναι πολύ πιο μικρός. Οπότε, αν το δεις αναλογικά είμαστε πιο μεγάλοι σε σχέση με... Βοηθάνε πάρα πολύ και τους βοηθάω. Υπάρχουν και συνάδελφοι, ας, πούμε που κάνουν πάρα πολλά βήματα και παίρνεις και ιδέες και παίρνεις και κουράγιο... Τώρα για την ορθογραφία, θα αλλάξω τον τρόπο που την κάνω. Μία νέα συνάδελφος που νομίζω έχει δύο τρία χρόνια που δουλεύει, κάνει ορθογραφία πολύ πιο Freinet από ό, τι την κάνω εγώ... Δηλαδή, δεν κάνει άγνωστη ορθογραφία, γράφουν όμως ένα κείμενο που τους ενδιαφέρει κάθε μέρα, τι θέλουν να κάνουν, να γράψουν τις αναμνήσεις τους, να στείλω ένα γράμμα, οτιδήποτε γράφουν, αυτή τη μία παράγραφο και μετά επιλέγει ένας το κείμενο του να το ανακοινώσει στην τάξη και με βάση αυτό το κείμενο το διορθώνει όλη η τάξη και έτσι κάνουν ορθογραφία και γραμματική και συντακτικό. Το βρήκα πολύ έξυπνο αυτό.. δεν υπάρχει μία προετοιμασμένη... Μπορεί να κρατήσω τη γνωστή, δεν ξέρω, αλλά σίγουρα την άγνωστη δεν την υπαγορεύω πια εγώ..

Θα το κάνουμε έτσι, να γράφουν αυτοί ένα κείμενο, θα το διορθώσουν το δικό τους κείμενο...

Ερ.: Αυτό το έχει δείξει και ο Π. το προηγούμενο τριήμερο.

Συν.: Α, ήσουν με τον Π.; Εγώ ήμουνα με τον Ο. Δεν το παρακολούθησα αλλά είναι πολύ καλό αυτό.

Ερ.: Ναι, εγώ το παρακολούθησα και το 'χαμε κάνει βιωματικά... Γραπτά κείμενα.. και είδαμε όλη τη διαδικασία, πώς γίνεται ένα τέτοιο παράδειγμα.

Συν.: Αυτή που σου λέω, το κάνει εδώ και καιρό στους Αγίους Θεοδώρους και παρουσίασε, ας πούμε, και τα αποτελέσματα της δουλειάς της. Μου άρεσε πάρα πολύ αυτό. Είναι καλό να αλληλοϋποστηρίζονται.

Ερ.: Εσύ νομίζεις ότι η παιδαγωγική Freinet μπορεί να διαδοθεί σε θεσμικό και σε κοινωνικό πλαίσιο;

Συν.: Μπορεί. Το πιο βασικό όλων είναι δύο πράγματα: Το ένα είναι τι είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Είναι το παιδί; Είναι το ότι εμείς θέλουμε να μάθουμε στο παιδί; Αν σεβαστούμε περισσότερο το παιδί και τις ανάγκες του και τις ανάγκες της αγωγής, τότε είναι πιο εύκολο να προχωρήσει η Freinet. Έτσι κι αλλιώς απευθύνεται στον κόσμο, ο οποίος αγωνιά για το πώς παρέχει και τι γνώσεις παρέχει στο παιδί και τι ποιότητα έχουν αυτές οι γνώσεις. Το ένα είναι αυτό. Επίσης, πιστεύω ότι βέβαια όσο θα υπάρχει το ζήτημα ότι η κοινωνική κινητικότητα περνάει μέσα από το σχολείο, τότε το σχολείο πραγματικά θα θυμίζει σε κάποιες φάσεις ειδικά προς το τέλος του σχολείου αρένα.. όμως αυτό δεν πρέπει να μας απογοητεύει και να θεωρούμε ότι πρέπει να θυμίζει από την αρχή αρένα. Αν είναι να φτάσουν εκεί έστω στα στενά της πιο μεγάλης... γενικά πιστεύω ότι σιγά-σιγά το πόσο καλό είναι ένα σχολείο δείχνει το πόσο καλά είναι μία κοινωνία. Αν μία κοινωνία δείχνει και άλλες διεξόδους στα μέλη της, ούτως ώστε να μπορούν να κάνουν αυτό που τους αρέσει χωρίς να χρειάζεται να μπουν στο θεό της σφαγής... Και το σχολείο, πρέπει να γίνει καλύτερα.. όταν νιώθεις ότι πρέπει να περάσουμε από μία στενωπό και μόνο όσοι τα καταφέρουν να έχουν στον ήλιο μοίρα, τότε τα πράγματα γίνονται άσχημα για όλους μας, δηλαδή, αυτό είναι ένα σχεδόν πολιτικό ερώτημα.

Ερ.: Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο τι περιθώρια αφήνει για να μπορέσει να εφαρμοστεί μία τέτοια παιδαγωγική;

Συν.: Αφήνει. Έχει μία ευελιξία, δεν αφήνει το άπειρο αλλά αφήνει. Δεν είναι ότι εγώ δηλαδή, μέσα σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο... Δεν λέω ότι έκανα extreme πράγματα, αλλά δεν έκανα και τα τελείως συνηθισμένα και ποτέ δεν είχα καμία ενόχληση. Ποτέ δεν με ενόχλησαν... Αντιθέτως, μάλιστα, πολλοί, ας πούμε και συνάδελφοι και δάσκαλοι και διευθυντές λέγανε: «Να σε βοηθήσουμε, Παυλίνα, να κάνουμε.. να κάνεις αυτό.. Θες να ψάξουμε να βρούμε να το ρυθμίσουμε με τη διοίκηση.. Άστο, πάνω μας..». Δηλαδή, εγώ δεν είχα πολλές παρτίδες με τη διοίκηση, αλλά πολλά στελέχη της εκπαίδευσης που πήγαινα και έλεγα θέλω να κάνω αυτό, αλλά χρειάζομαι.. μου λέγανε: «Άστο πάνω μου.. Τι θέλεις να κάνεις πάλι; Εντάξει θα το κάνεις!». (γελάει) «Τι θες να κάνεις πάλι; Η διευθύντρια λέει «πέστε μου τι μου ζημερώνει τουλάχιστον από πριν, δεν ζητάω τίποτα άλλο απλά να ξέρω τι με περιμένει τη βδομάδα που έρχεται! Να με ειδοποιείτε λίγο πιο πριν αν γίνεται».

Ερ.: Σημαντικό αυτό, το να μην υπάρχουν εμπόδια τέτοιου είδους..

Συν.: Το ξέρω, άλλοι συνάδελφοι και υπέφεραν.. Ξέρεις τι λέω.. Εγώ δεν υπέφερα, δεν το έχω αυτό. Και αστεία που γίνονται, γίνονται μέσα σε μία λογική ενδιαφέροντος. Σιγά-σιγά δηλαδή, πολλοί μου λένε «Να σου πω, θα ήθελα να το κάνω αυτό, όχι όλο, όχι όλο βέβαια, αλλά θα ήθελα να κάνω αυτό το κομμάτι. Θα βοηθήσεις;» Να βοηθήσω, άμα θες να κάνεις αυτό το κομμάτι να το κάνεις, ό, τι θες εσύ να κάνεις. Τώρα είναι που η αγγλική αποφάσισε να κάνουμε την αλληλογραφία και να κάνει γραμματική, τη γραμματική των αγγλικών θα την κάνει μέσα από την αλληλογραφία που θα έχουμε με τη Νότιο Κορέα, Δηλαδή, θα γράφουν τα κείμενα και θα τους κάνει λεξιλόγιο μέσα από εκεί, ας πούμε, σε μεγάλο βαθμό και έχει προετοιμαστεί. Ξέρεις πόσες άλλες δασκάλες αγγλικών που το άκουσαν αυτό το πράγμα, λέει, «Και εμείς θα θέλαμε.. Δεν μπορείτε να μας βρείτε ένα σχολείο, κάποιες ιδέες;» Δηλαδή θέλει ο κόσμος να τις δοκιμάσεις κι αν πετύχουν ή αν δεν αποτύχουν.. Ισχύει και αυτό, ξέρεις, γιατί από μόνες τους έχουν ενδιαφέρον, από μόνες τους σε βγάζουν από τη ρουτίνα της τάξης, αν λοιπόν δεν αποτύχεις δεν

κάνεις λιγότερα από αυτά που θα κάνει κάποιος άλλος που δουλεύει παραδοσιακά. Αυτό είναι ένα κίνητρο για να θέλεις να τα κάνεις. Δεν είναι ανάγκη μόνο να πετύχουν τρελά, είναι ένα κίνητρο και το να μην αποτύχουν. Εγώ πάντα εκεί στοχεύω, στο να μην αποτύχουν, να έχεις τις ίδιες επιτυχίες τις μαθησιακές με αυτούς που εφαρμόζαν τις άλλες. Γιατί έτσι κι αλλιώς μ' αυτές τις μεθόδους έχεις περισσότερη ησυχία στην τάξη, έτσι κι αλλιώς τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο, είναι πιο χαρούμενα, άλλη διαμόρφωση αυτού.. Αυτά όλα είναι δεδομένα με τη μέθοδο αυτή, οπότε αν λοιπόν δεν νιώσουν ότι μένουν πίσω τα παιδιά στα μαθησιακά.... Εγώ σου λέω ότι πολλές φορές τα μαθησιακά πάνε πολύ πιο μπροστά, μαθησιακά... και το διαπιστώνουν αυτό οι γονείς αλλά αρχικά βάζω στόχο να μην πάνε πιο πίσω από τα παραδοσιακά τμήματα. Μετά οι γονείς βέβαια έρχονται... πάρα πολλοί γονείς και λένε: «Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που τον κάνετε και είναι τόσο πολύ χαρούμενος». Όταν δεν νιώθουνε ότι το παιδί τους μένει πίσω, ξαφνικά αρχίζει και μετράει πάρα πολύ το όλο υπόλοιπο πακέτο. Αυτό.

Ερ.: Και μιας που πριν μου ανέφερες για το πολιτικό, ο Freinet το είχε πάρα πολύ έντονα.. Ήταν πολιτική παιδαγωγική η θεωρία του. Ουσιαστικά βλέπει την εκπαίδευση ως το προπύργιο της κοινωνικής αλλαγής μέσω της πολιτεότητας, της συνείδησης των παιδιών και τα λοιπά. Εσύ από ότι καταλαβαίνω, θεωρείς ότι η πολιτική έχει θέση ή πρέπει να έχει στο σχολείο;

Συν.: Κοίταξε να δεις... Ο σκοπός της αγωγής.. Ο σκοπός της αγωγής τον ορίζει η κοινωνία, δεν το ορίζει ούτε η επιστήμη, ούτε κανείς άλλος. Αυτό από μόνο του.. αυτό από μόνο του βάζει αυτό που λένε πολιτεότητα μέσα στο σχολείο. Τον σκοπό της αγωγής, δηλαδή το τι πολίτες θέλουμε να κάνουμε.. και από κει και πέρα δεν το ορίζουμε εμείς ,το ορίζει η κοινωνία. Και έτσι πρέπει να είναι, δεν μπορεί να το ορίσει κάποιος έξω από την κοινωνία και έτσι πρέπει να είναι. Η κοινωνία λέει τι πολίτες θέλει, τι σχολεία θέλει. Αυτό από μόνο του βάζει μπροστά το ζήτημα του τι πολίτες θέλουμε να φτιάξουμε και αυτό είναι πολιτικό. Δεν μπορεί να μην είναι. Ακόμη και στα παραδοσιακά σχολεία είναι επιλεγμένη πολιτική του τι είδους πολίτες κατασκευάζουμε. Αν θες να κατασκευάσεις ανθρώπους να σκέφτονται τη ζωή τους, να αμφισβητούν, να κάνουν... ή, αντίθετα, αν θέλεις να τους έχεις πολύ πειθαρχημένους και υπάκουους... Είναι μία μορφή πολιτικής κι αυτό, δεν είναι

κάτι άλλο. Μπορεί να μην είναι με τη στενή έννοια, δεν πιστεύω άλλωστε στη στενή έννοια, στην ευρύτερη όμως έννοια πιστεύω. Το σχολείο με την ευρεία έννοια είναι ένα κομμάτι της πολιτείας, και από τα πιο σημαντικά γιατί είναι το κομμάτι εκείνο που τη βοηθάει να αναπαραχθεί, να μεταδώσει τις γνώσεις της στην επόμενη γενιά, να πάει παραπέρα, δεν γίνεται αλλιώς. Όπως πάντα λέω, είμαστε το αρχαιότερο επάγγελμα του κόσμου, πριν και από τους θεραπευτές πριν και από οτιδήποτε άλλο, ο άνθρωπος ανακάλυψε τη φωτιά και το πρώτο πράγμα που σκέφτηκε ήταν πώς θα μπορέσει να τη δώσει και στην επόμενη γενιά, να μπορεί να το κάνει και ο επόμενος όταν αυτός θα πεθάνει, να μη σβήσει μαζί του αυτή η γνώση. Η μετάδοση της γνώσης και όχι μόνο, και των αξιών βοηθάει την κοινωνία να υπάρχει. Είμαστε πολύ κομβικό κομμάτι για να είμαστε εκτός κοινωνίας.

Ερ.: Εσύ νομίζεις ότι η δική μας κοινωνία στην Ελλάδα τού σήμερα είναι έτοιμη να διαχειριστεί μία τέτοια πολιτικό- παιδαγωγική τοποθέτηση της αμφισβήτησης, της κριτικής;

Συν.: Εγώ νομίζω ότι η σημερινή κοινωνία αναζητά πράγματα, το βλέπω και στον παιδαγωγικό χώρο. Ακόμη και το ίδιο το κίνημα του Freinet.. Σου ξαναλέω ότι εγώ μπορεί να μην ήμουν Freinet αλλά πολλά πράγματα τα έκανα και μάλιστα θυμάμαι όταν πρωτοδούλεψα.. Το κατέγραψαν κιόλας και λέω γιατί το καταγράφετε;

Ερ.: Τι κατέγραψαν;

Συν.: Κατέγραψαν ότι στο σχολείο που δούλεψα χρησιμοποιήθηκαν πρωτοπόρες μέθοδοι.. Αναπληρώτρια ακόμα ήμουν, στην ηλικία σου, και λέω γιατί καταγράφετε; Γιατί λέει «Αυτό δεν το έχει ξανακάνει κανένας άλλος σ' αυτό το σχολείο» και δεν το περίμενα, δεν το πίστευα. Βέβαια, δεν ασχολιόμουν με το τι κάνανε. Μόλις είχα βγει από τη σχολή, είχα ακούσει διάφορα από τους καθηγητές μου, προσπαθούσα. Και λέει «Όχι, μόνο εσύ δουλεύεις έτσι. Δεν το έχει δουλέψει κανένας άλλος». Και το κατέγραψαν, το κατέγραψαν στα θετικά όχι στα αρνητικά, ότι στο σχολείο μας εφαρμόστηκαν και αυτές οι μέθοδοι και τα λοιπά. Για καιρό, λοιπόν, ένιωθες ότι ήσουν μόνος. Εντάξει, δεν υπήρχε ένα δίκτυο.. Ήσουν μία μεμονωμένη περίπτωση, που υπήρχε και στο δίπλα σχολείο, άλλη μία και στο δίπλα, άλλη μία... δεν

είναι ότι ήσουν μόνος σου αλλά ήμασταν πολλές, πολλές μονάδες και ξαφνικά βγαίνουν δίκτυα, φτιάχνεται το δίκτυο Freinet, φτιάχνονται και άλλα πράγματα αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευση. Ας πούμε, άκουγα ότι φτιάχνεται, εκτός βέβαια παιδαγωγικής, αλλά θα συναντηθεί με την παιδαγωγική σίγουρα... φτιάχνεται η νευρο- ψυχολογία, που μελετάνε τον εγκέφαλο και τα λοιπά, γίνονται κινήσεις που αφορούν την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από ομάδες εκπαιδευτικών.. Όλο αυτό είναι μία κινητικότητα.. Είναι ένα πράγμα το ότι εκπαίδευση περνάει κρίση αλλά σε κάθε περίοδο κρίσης υπάρχει μία αμφισβήτηση των παρατεταμένων και προσπάθεια να βρούμε καινούργιους δρόμους. Και αυτό είναι πάρα πολύ γόνιμο και υπάρχει ήδη η κοινωνία που ζητάει και είναι έτοιμη.. Το τι θα προσφέρουμε εμείς είναι μία άλλη ιστορία...

Ερ.: Να ρωτήσω πόσο χρονών είσαι;

Συν.: 50.

Ερ.: Και η κατάρτιση σου, οι μέχρι τώρα σπουδές σου;

Συν.: Έχω τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα της Αθήνας και έχω διδακτορικό στην Ιστορία της Εκπαίδευσης και είμαι μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου, στην Ιστορία της Εκπαίδευσης.. Μεγάλη μου αγάπη, ήταν ο δάσκαλός μου, Αλέξης Δημαράς και είμαι περήφανη για αυτό... Αυτός μου έμαθε δηλαδή πώς να δουλεύω στην Ιστορία της Εκπαίδευσης.. Έχω κάνει ιστορία των παιδαγωγικών ιδεών. Αυτό που είπα πως η παιδαγωγική εγκαθιδρύεται ως επιστήμη στον ελλαδικό χώρο κάτω από ποιες πιέσεις και από ποια ρεύματα..

Ερ.: Εγώ τυπικά έχω τελειώσει τις ερωτήσεις, αλλά νιώθω ότι θέλω λίγο ακόμα να σκαλίσω τις δράσεις σου, γιατί δεν έχω να πω κάτι άλλο.. Νομίζω ότι θεωρείς δεδομένα κάποια πράγματα για αυτό τα ξεχνάς.. τα θεωρείς ανάξια λόγου, αλλά αυτά θέλω να δω. Δεν θέλω να σε πιέσω, αλλά άμα πιστεύεις ότι υπάρχει κάτι το οποίο είναι χαρακτηριστικό και θα ένιωθες ότι θέλεις να το πεις, είμαι πολύ χαρούμενη να το ακούσω.

Συν.: Δε νομίζω ότι έχω κάτι... άλλα πράγματα. Απλώς, να, αυτό μου αρέσει να πηγαίνουμε μαζί στα μουσεία, να παίρνουμε τα μαξιλαράκια μας, να καθόμαστε να φτιάχνουμε ιστορίες, να ζωγραφίζουμε..

Ερ.: Έχετε γωνίες μέσα στην τάξη;

Συν.: Ναι, έχουμε. Έχουμε γωνίες, εργαστήρια, έχουμε ένα χώρο που καθόμαστε και διαβάζουμε μυθιστορήματα, ποιήματα ή ότι μας αρέσει, να ακούμε μουσική... είναι ένας χώρος ας πούμε, τέχνης. Έχουμε χώρους που έχουμε μπογιές και όλα αυτά αλλά δεν ζωγραφίζουν εκεί, μπορούν να ζωγραφίσουν αν θέλουν και εκεί. Τώρα που είναι καλοκαίρι ξαπλώνουν στο πάτωμα και ζωγραφίζουν εκεί. Τους αρέσει αλλά μπορούν και να ζωγραφίσουν και στα θρανία. Μετά, έχουμε τη Φυσική, τα θέματα, έχει το κουτί της με τα εργαλεία της και τα υλικά της που κάθε ομάδα κάνει τα πειράματα της στις τέσσερις γωνίες της τάξης.. Κάθε ομάδα πάει και τα παίρνει και τα μεταφέρει στο θρανίο της και μετά έχουμε γωνίες που απλώνουμε τα έργα μας, πού πηγαίνουμε και τα παρακολουθούμε και μετά τους τρεις φελλούς που τους παρακολουθούμε σταθερά γιατί είναι ένα κοινό τι προτάσεις κάνουμε και τα λοιπά..

Ερ.: Και ο χρόνος για να πάνε στις γωνίες είναι καθορισμένος από πριν, μία συγκεκριμένη ώρα, στιγμή στο ωρολόγιο πρόγραμμα;

Συν.: Το να πάνε, ας πούμε, να δούνε τις ανακοινώσεις πάνε και όταν μπαίνουν στην τάξη και πριν από την αυλή...

Ερ.: Όχι, λέω στα εργαστήρια, στις τέχνες, αυτά.

Συν.: Στο εργαστήριο και στις τέχνες είναι ελεύθεροι να κινηθούν μέσα στην τάξη αρκετά.. Δηλαδή, όταν κάνουμε άσκηση, αν θέλω να πάω να πάρω κάποια υλικά.. έχουμε και μία βιβλιοθήκη μικρή... Αν θέλω να πάω να πάρω κάποια από τα βιβλία θα σηκωθούμε.. Δεν θα τους εμποδίσει κανένας.. είναι ελεύθεροι αν θέλουμε να πάμε να πάρουμε κάποια υλικά, μπογιές, χαρτιά για να κάνουν κάτι.. Αλλά για να πάμε να διαβάσουμε ένα μυθιστόρημα, το ορίζουμε. Τώρα θέλουμε να διαβάσουμε κάτι, να διαβάσουμε ένα κείμενο αλλά μπορούν να πάνε στη γωνία της μελέτης για να διαβάσουνε κάτι που έχει σχέση με μία εργασία. Συνήθως πάει μία ομάδα εκεί πέρα που έχει

αναλάβει κάτι και πρέπει κάτι να κάνει, όχι όμως για να διαβάσει ένα μυθιστόρημα. Ας πούμε, διαβάζουμε διηγήματα του Καρκαβίτσα, να διαβαστούν κάποια διηγήματα... Τα λόγια της πλώρης... ή διαβάζουν τώρα από την καινούργια, την Αγγελίδου κάποια διηγήματα που μας έδωσε... Εκεί καθίσαμε να τα διαβάσουμε.. Καθίσανε ομάδες, πήραν τα βιβλία τους και καθίσανε ομαδικά να τα διαβάσουν. Κανονικά αυτό ήταν προαποφασισμένο ότι θα κάτσουμε, αλλά μπορούν να κινηθούν, να μετακινηθούν μέσα στην τάξη ελεύθερα αρκετά, όχι τελείως. Υπάρχουν στιγμές που ζητάω να γίνει ησυχία, να κάτσουν, να λύσουν κάποιες ασκήσεις αλλά μπορούν να πάνε στις γωνίες αρκετά ελεύθερα και στους χάρτες να συμβουλευτούν.. όποια στιγμή θέλουν να σηκωθούν χωρίς συζήτηση, ούτε ερώτηση.. Να πάνε να δουν ότι θέλουν οι ομάδες..

Ερ.: Η σύσταση των ομάδων είναι προαποφασισμένη; Αλλάζει; Πώς γίνεται;

Συν.: Αλλάζουν. Αλλάζει η σύσταση των ομάδων, αλλάζει περίπου κάθε ενάμιση μήνα. Θέλω να πάνε όλοι με όλους, με κάποιο τρόπο και να συνεργάζονται και επίσης, έχω και πουγκιά τα οποία τα κρεμάω και όταν.. Αυτό είναι η δική μας αξιολόγηση. Είναι ουσιαστικά η μόνη αξιολόγηση.. γιατί τα υπόλοιπα είναι τυπικά, τους βαθμούς που τους βάζω, εγώ τους βάζω στο τέλος... τους ανακοινώνω ό, τι βαθμούς έχουμε πάρει για το τυπικό της υπόθεσης μόνο για τους γονείς μέσα στην τάξη όμως δεν βαθμολογώ τίποτα. Άλλο αν όμως κάποια ομάδα δώσει μία εξαιρετική απάντηση ή μία ομάδα κάνει κάτι καλό. Δεν είναι μόνο γνωστικό, αν μία ομάδα βοηθήσει κάποιον, αν λειτουργήσει καλά, βγάλει μία εργασία ομαδική και τη βγάλει καλά.. παίρνει ένα φασόλι και στο τέλος του ενάμιση μήνα, όταν αλλάζουν οι ομάδες, κοιτάμε ποια ομάδα έχει τα πιο πολλά φασόλια και αυτή βραβεύεται. Αυτό βοηθάει, είναι η λογική μιας άμεσης ανταμοιβής.

Ερ.: Εντάξει, νομίζω ότι είμαι καλυμμένη. Ευχαριστώ.