



Μιά πρόταση για τήν κατάργηση τῶν Σχολικῶν Ἐγχειριδίων

Καλλιόπη Ψαλίδα

1. Ἡ ἀκαμψία τῶν σχολικῶν θεσμῶν

Ὅλες οἱ προσπάθειες γιά μεταρρυθμιστικές ἀλλαγές στό σχολεῖο συναντοῦν συνήθως ἔντονη ἀντίδραση. Καί ὄχι μόνο στό ἑλληνικό σχολεῖο¹, ὅπου οἱ ἰδιοτυπίες τῆς ἑλληνικῆς κοινωνίας λειτουργοῦν ἰδιαίτερα ἀνασταλτικά. Γενικότερα, ὅπως ἔχουν ἀποδείξει ἔρευνες πού ἔγιναν σ' αὐτό τό χωρ², τό σχολεῖο ἀντιτίθεται ἔντονα στήν ἐφαρμογή ἐκπαιδευτικῶν μεταρρυθμίσεων πού κατά καιροῦς προτείνονται καί ἀντιστέκεται στήν ἀλλαγή. Χρειάζεται συνήθως ἕνας αἰώνας ὥσπου μιά ἰδέα νά περάσει στό σχολεῖο, μᾶς λέει ἡ ἱστορία τῆς παιδαγωγικῆς³.

Καί τοῦτο γιατί τό σχολεῖο λειτουργεῖ σάν ἰδεολογικός μηχανισμός κατεξοχήν ἀκαμπτos καί συντηρητικός.

Στόχος αὐτοῦ τοῦ ἄρθρου εἶναι νά φανεῖ, μέ ἀφορμή τὰ σχολικά ἐγχειρίδια, πῶς ἡ παιδαγωγική ὡς θεωρία καί πρακτική ἐφαρμογή στό σχολεῖο λειτουργεῖ μυθοποιητικά καί ἀντιφατικά ἀκόμη καί ὡς πρὸς τίς δικές της διακηρυγμένες προθέσεις.

α. Οἱ στόχοι τοῦ σχολείου

Θά μπορούσαμε νά ποῦμε ὅτι δύο βασικά στόχους βάζει τό σχολεῖο:

α. Νά μεταδώσει ἕνα ποσό γνώσεων καθὼς καί τήν παιδεία

1. Α. ΔΗΜΑΡΑΣ, Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, τ. Α. καί Β. Ἐριμῆς Ἀθήνα, 1973 καί 1974.

2. V. ISAMBERT - ZAMATI: La rigidité d' une institution: structure scolaire et système de valeurs. *Revue Française de Sociologie*, vol. VII, no 3, Juillet - Septembre 1966, σελ. 306-324.

3. S. MOLLO, *L' école dans la société*. Dunod, Παρίσι 1974, σελ. 9.

(=κουλτούρα) εκείνη που θα του επιτρέψει ως ενήλικας να αντιμετωπίσει τη ζωή.

β. Νά προετοιμάσει το παιδί για την κοινωνική ζωή. Νά διαπλάσει τον τύπο εκείνου του ανθρώπου που η κοινωνία επιθυμεί.

Υπάρχει και ένας τρίτος στόχος που μπαίνει κυρίως από τις νεώτερες παιδαγωγικές: Νά συντελέσει στο άνθισμα της προσωπικότητας του παιδιού.

Η ανάλυση των τριών αυτών γενικών στόχων θα μάς επιτρέψει να δούμε πώς η παιδαγωγική λειτουργεί σαν ιδεολογία. Ο όρος ιδεολογία χρησιμοποιείται με την έννοια που του δίνει η μαρξιστική θεωρία, δηλαδή ιδεολογία σημαίνει:

- ένα σύστημα θεωρητικό·
- που οι ιδέες του έλκουν την καταγωγή τους από την πραγματικότητα, όπως συμβαίνει πάντα με τις ιδέες·
- αλλά που θεωρεί αντίθετα ότι οι ιδέες είναι αυτόνομες, δηλαδή που μετατρέπει σε θεωρητικά σύνολα και σχήματα τις πραγματικές καταστάσεις που συλλαμβάνει και που έτσι δημιουργεί μία απατηλή αναπαράσταση τόσο των πραγματικών καταστάσεων όσο και του σκεπτόμενου υποκειμένου·
- και που χάρη σ' αυτή την απατηλή αναπαράσταση, παίζει ρόλο μυθοποιητικό, τις περισσότερες φορές ασυνείδητα (ο ιδεολόγος έχει ο ίδιος υποστεί τα αποτελέσματα της μύθωσης, πιστεύει στην αυτονομία των ιδεών του): οι ιδέες, ξεκομμένες έτσι από την πραγματικότητα χρησιμεύουν πράγματι στην κατασκευή ενός θεωρητικού συστήματος που αποκρύπτει και δικαιώνει την κυριαρχία μιας τάξης⁴.

β. Πώς υλοποιούνται οι στόχοι του σχολείου

1. Η παιδαγωγική θεωρία καθαυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του σχολείου σαν ιδεολογικού μηχανισμού. Από τον Πλάτωνα μέχρι το Ρουσώ και από το Φεριέρ μέχρι το Νήλ επικρατεί η αντίληψη ότι το παιδί έχει διαφορετική φύση από τον ενήλικα. Η αντίληψη αυτή για την παιδική ηλικία, ο "μύθος του παιδιού", είναι σχήμα κατασκευασμένο από τους ενήλικες, που προβάλλουν στο παιδί μία ιδεατή εικόνα του εαυτού τους και της παιδικής τους ηλικίας στην οποία θα 'θελαν να καταφύγουν. Η αντίληψη αυτή δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα: το παιδί είναι όν κοινωνικό και η διαπαιδαγώγησή του δεν μπορεί να στηρίζεται σε κανόνες διαχρονικούς, ούτε είναι ανεξάρτητη από την κάθε φορά διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα.

Πρώτος στόχος λοιπόν του σχολείου είναι να μεταδώσει τη μόρφωση (παιδεία). Όπου κατά την παιδαγωγική θεωρία μόρφωση είναι η πραγματοποίηση της ανθρώπινης φύσης, που είναι αιώνια, αμετάβλητη, ανεξάρτητη από τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Έπομένως και η παιδαγωγική είναι αιώνια. Υπάρχει λοιπόν μία τομή ανάμεσα στη θεωρία της εκπαίδευσης και την κοινωνική πραγματικότητα. Τομή που έχει σαν αποτέλεσμα την ιδεολογική λειτουργία της παιδαγωγικής. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι ιδεολογικός δεν σημαίνει κατ' ανάγκη λάθος. Η έννοια μόρφωση δεν είναι ούτε λάθος, ούτε καθαυτή ιδεολογική – η εκπαίδευση άλλωστε είναι μία διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, στάσεων, προτύπων ή κανόνων συμπεριφοράς. Ιδεολογική είναι η χρήση που της

γίνεται από την άρχουσα τάξη για να καλύπτει τις κοινωνικές ανισότητες μπροστά στο σχολείο.

Δεύτερος στόχος: η κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται με τη μετάδοση κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς. Τα πρότυπα προϋποθέτουν τις αξίες που προκαθορίζονται από στοιχεία ήθικα. Είναι δηλαδή τα μορφωτικά πρότυπα ήθικα, αιώνια και αυτά όπως και η ανθρώπινη φύση. Παρουσιάζονται διαχρονικά σαν οι ίδιες αξίες να ίσχυαν από την προϊστορία μέχρι την αναπτυγμένη βιομηχανική κοινωνία.

Τα πρότυπα αυτά, που το σχολείο μεταδίδει είναι μία θεωρητική κατασκευή με χαρακτήρα κανονιστικό και πρόθεση ήθικολογική. Λειτουργούν ιδεολογικά με διπλό τρόπο: Μ' αυτά που μεταδίδουν και μ' αυτά που αποσιωπούν.

Ο τρίτος στόχος του σχολείου, στόχος που όπως είπαμε βάσει η νεώτερη παιδαγωγική, μπορεί να λειτουργήσει εξίσου ιδεολογικά, στο βαθμό που απομονώνεται και δεν λαμβάνονται υπόψη μία σειρά άλλοι παράγοντες κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί. Είναι κανείς ευτυχισμένος και ανθίζει όταν αισθάνεται καλά με τον εαυτό του, στίς σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους, στην εργασία του. Δεν μπορούμε όμως να μιλάμε αφηρημένα για άνθισμα της προσωπικότητας του παιδιού ή για δημιουργικότητα και αυτομόρφωση έξω από την εργασία, τις κοινωνικές σχέσεις, το περιβάλλον.

Πέρα από τους γενικούς στόχους, το σχολείο βάσει ειδικότερους στόχους και συγκεκριμένους σκοπούς· σε όρισμένους από τους οποίους θα αναφερθούμε παρακάτω. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσα από μία συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία καθώς και μέσα από το περιεχόμενο της διδασκαλίας που στο παραδοσιακό σχολείο υλοποιείται, κεντρώνεται στα σχολικά έγχειρίδια.

2. Τά σχολικά έγχειρίδια

Έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα⁵ και στίς περισσότερες χώρες του κόσμου, καθώς και από διεθνείς οργανισμούς⁶ απέδειξαν την ακαταλληλότητα, την αναποτελεσματικότητα και τις άρνητικές παιδαγωγικές επιπτώσεις των σχολικών έγχειριδίων – από τα αναγνωστικά μέχρι τα έγχειρίδια ιστορίας και φυσικής ή γεωγραφίας.

Μάταια έκαναν συστάσεις για αναθεώρηση των σχολικών έγχειριδίων η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης και άλλοι διεθνείς οργανισμοί. Μάταια διοργάνωσαν συνέδρια με ειδικούς εκπαιδευτικούς απ' όλο τον κόσμο. Τά έγχειρίδια διατη-

4. B. CHARLOT, *La mystification pedagogique*. Payot, Παρίσι, 1976, σελ. 26.

5. Α. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, *Τά αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1978.

6. Conseil de la Cooperation culturelle du Conseil de l' Europe: L' enseignement de l' histoire et la revision des manuels d' histoire, par O.E. Schueddekopt, Στρασβούργο, 1967, και U.N.E.S.C.O., *Vers la comprehension internationale*, t. IX και XI, 1953.

ρούν τό ίδιο σωβινιστικό, άπολιτικό, αντιπαιδαγωγικό περιεχόμενο.

Κάποιοι προοδευτικοί παιδαγωγοί, στίς άρχές του αιώνα, άνάμεσα στους όποιους ό δάσκαλος Σελεστέν Φρενέ, έφιστούν τήν προσοχή στήν καταστροφική επίδραση τής άπό τά πάνω έπιβεβλημένης σκέψης του ένήλικα στό παιδί. 'Ο Φρενέ, στό άρθρο του μέ τόν τίτλο "Όχι πιά σχολικά έγχειρίδια" πού του κόστισε όχι λίγες κριτικές και σαρκασμούς, τονίζει: "Τά σχολικά έγχειρίδια είναι μέσο άποκτήνωσης. Έξυπηρετούν μερικές φορές μέ μικροπρέπεια τά έπίσημα προγράμματα. Μερικά τά έπιβαρύνουν μέ δέν ξέρω ποιά τρέλα ύπερβολικού παραγεμίματος. 'Αλλά σπάνια τά έγχειρίδια είναι φτιαγμένα γιά παιδιά. Διακηρύσσουν ότι διευκολύνουν, τακτοποιούν τήν εργασία του δασκάλου: φιλοδοξούν ότι ακολουθούν βήμα προς βήμα τά προγράμματα. 'Αλλά τό παιδί θά ακολουθήσει, άν μπορεί. Καί δέν άσχοληθήκαμε μ' αυτό"⁷.

Ποιά όμως είναι πιά συγκεκριμένα τά χαρακτηριστικά των έγχειριδίων καθώς και τής εκπαιδευτικής διαδικασίας πού προκύπτει άπό αυτού του είδους τή διδασκαλία:

α. 'Η δήθεν ούδετερότητα

"Ένα έγχειρίδιο φιλοδοξεί καταρχήν νά είναι αντικειμενικό και νά κρατάει στάση ούδετερότητας. Στηρίζεται ως προς αυτό σε δύο στοιχεία:

— στόν πολιτιστικό χαρακτήρα των μεταδιδόμενων γνώσεων, σάν νά έπρόκειτο νά καταναλωθούν άπ' όλους μέ τόν ίδιο τρόπο· ένώ ή κοινωνιολογία τής εκπαίδευσης μάς έχει άποδείξει ότι τά παιδιά φτάνουν στό σχολείο μέ διαφορετικά μορφωτικά προνόμια, άνάλογα μέ τήν κοινωνική και οικονομική τους προέλευση, τό μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.λ.π.⁸

— στήν "άνθρώπινη φύση", σύμφωνα μέ τήν όποία τό παιδί είναι κάποιος "άγριος" πού πρέπει νά εκπαιδευτεί, ή στίς νεώτερες παιδαγωγικές, τό αυθόρμητο πού πρέπει νά διαφυλαχτεί. Καί στίς δύο περιπτώσεις δέν είναι ποτέ ένα κοινωνικό όν.

Προβληματική κάθε άλλο παρά ούδετερη άφου άποσιωπά τόν πολιτικό και κοινωνικό ρόλο τής εκπαίδευσης.

β. 'Ο άποκλεισμός άπό τή ζωή

'Η άπόσταση άνάμεσα στήν κοινωνική πραγματικότητα και στήν εικόνα τής ζωής πού έχει ό μαθητής μέσα άπό τό βιβλίο του είναι τεράστια. 'Η γνώση φτάνει άποστειρωμένη, νεκρή, χωρίς κανένα ενδιαφέρον.

'Η εικόνα τής κοινωνίας φτάνει στό μαθητή περασμένη άπό τό φίλτρο των σχολικών άξιών. Σέ όλα τά ελληνικά σχολικά έγχειρίδια γιά παράδειγμα ή κοινωνική πραγματικότητα άντιστοιχεί σέ παλιές μορφές άγροτικής κοινωνίας· μορφές πού δέν ανταποκρίνονται ούτε καν στή ζωή του σημερινού ελληνικού χωριού. 'Η γυναίκα των σχολικών έγχειριδίων δέν είναι ποτέ εργαζόμενη σέ αντίθεση μέ τήν πραγματικότητα πού οι μαθητές ξέρουν πολύ καλά άπό τήν άμεση έμπειρία τους.

"Σήμερα, όλα γίνονται σάν όλα τά έγχειρίδια, άπο το βιβλίο μέ εικόνες μέχρι τό πανεπιστημιακό σύγγραμμα, νά ήταν προσορισμένα γιά νά δώσουν στόν άνθρωπο μία συγκεχυμένη ιδέα

τής σχέσης, παρόλ' αυτά φανερώς, αίσθητής και άπλής, πού ύπάρχει άνάμεσα σ' αυτόν και τόν έαυτό του, άνάμεσα σ' αυτόν και τήν ιστορία του"⁹ μάς λέει ό Π. Φουρστενόι και συνεχίζει: "Τά στοιχεία πού άνήκουν στόν πολιτισμό των ενηλίκων χάνουν, μόλις γίνουν ύλη διδασκαλίας, τήν αυθεντική σχέση μεταξύ τους, άρα τή σημασία τους καθώς και τή συγκινησιακή ισχύ πού έχει ή αυθεντικότητα αυτή. Στό πλαίσιο του σχολείου κανένα στοιχείο του πολιτισμού δέν μπορεί νά άναπτύξει έλεύθερα τήν έξωσχολική του δυναμική. 'Ιστορικά γεγονότα, μαρτυρίες ξένων πολιτισμών, ποιητικά έργα ύποτάσσονται στους σκοπούς του σχολικού θεσμού"¹⁰.

γ. Τά στεγανά μεταξύ των έπιστημών

'Η αντιμετώπιση των διαφόρων έπιστημονικών κλάδων χωριστά, σάν νά πρόκειται γιά τελείως διαφορετικούς χώρους δέν δίνει στά παιδιά τήν αίσθηση τής ολότητας, πού τους είναι άπαραίτητη γιά νά κατανοήσουν τόν κόσμο μέσα στόν όποιο ζούν.

Σύμφωνα μέ όρους τής ψυχαναλυτικής θεωρίας πού χρησιμοποιείται στήν άνάλυση του σχολικού θεσμού, ή διαιρέση αυτή καταστρέφει τή δυνατότητα τής ίδιας τής μάθησης.

"Αντικαθιστώντας τή μάθηση, πού γίνεται σέ ζωντανές συνθήκες μέ κάποιο έθιμοτυπικό μάθησης σέ τεχνητές σχολικές συνθήκες, ύποδιαιρούμε τά περιεχόμενα τής κατανόησης του κόσμου και τά άπομονώνουμε, καταστρέφοντας έτσι τή σημασία πού τους έδινε ή συνάφειά τους καθώς και τήν έντονα βιωμένη συναισθηματική έμπειρία πού έμπεριέχει αυτή ή συνάφεια"¹¹.

Τίς ίδιες έπιπτώσεις έχει και ή ύποδιαιρέση μέσα στήν ίδια τήν έπιστήμη, όπου ή Γεωγραφία γιά παράδειγμα γίνεται κλίμα, βλάστηση, πληθυσμός, γεωργία, βιομηχανία. Μελετώντας έτσι μία ξένη χώρα ό μαθητής χάνει τήν ίδια τήν εικόνα τής χώρας, πού είναι ή φυσική και κοινωνική τής κατάσταση, τό επίπεδο οικονομικής εξέλιξης, τό πολιτιστικό της περιβάλλον, ό τρόπος ζωής, οι ανθρώπινες σχέσεις. Χάνει άκόμη τή δυνατότητα προέγχισης προς τίς άλλες άνθρωπιστικές και φυσικές έπιστήμες όπως ή κοινωνιολογία, ή ψυχολογία, ή έθνολογία, ή οικονομία κ.λ.π.

Μέ λίγα λόγια ό μαθητής άδυνατεί νά συλλάβει τήν πραγματικότητα στό σύνολό της. Δέν μπορεί νά όρίσει τόν έαυτό του μέσα στό χώρο, τό χρόνο, τίς κοινωνικές του σχέσεις.

7. ELISE FREINET. *Naissance d' une pédagogie populaire*. Maspero, Παρίσι 1972, σελ. 39.

8. T. HUSEN. *Origine sociale et éducation*, O.O.S.A., Παρίσι, 1972.

9. P. FURSTENAU. *Contribution de la psychanalyse à l' école en tant qu' institution. Pédagogie, éducation ou mise en condubution*, Maspero, Παρίσι, 1974, σελ. 54.

10. "Όπου παραπάνω, σελ. 67.

11. "Όπου παραπάνω σελ. 66.



κῶν, νομικῶν, οἰκονομικῶν, κοινωνικῶν, πολιτιστικῶν)"¹⁴ Στό ἑλληνικό σχολεῖο εἰδικότερα ὁ ἴδιος ὁ ὅρος πολιτικός ἔχει ὑποτιμητική σημασία καί ἡ πολιτική δραστηριότητα ἐμφανίζεται σάν ἀνάγκη γιά τό σοβαρό καί ἠθικό ἄνθρωπο. "Ὅσο γιά τή σεξουαλική ἀγωγή, ἡ ἀποσιώπησή της εὐνοεῖ τή δημιουργία μιᾶς νοσηρῆς ἀντίληψης γιά τή σεξουαλικότητα, ἀντίληψης πού θά ὀδηγήσει τό παιδί στήν ἐνοχή, τήν καταπίεση, τήν ἀρνηση τῆς ζωῆς. Μήπως ἡ σεξουαλική καταπίεση δέν εἶναι ἡ ἀρχή γιά τήν ἀποδοχή στή συνέχεια τῆς κοινωνικῆς καταπίεσης;

στ. *Οἱ ἀξιολογικές κρίσεις καί τὰ στερότυπα*

"Ἐχουν σχέση μέ τόν ἠθικολογικό χαρακτήρα τοῦ περιεχομένου τῆς ἐκπαίδευσης.

"Ὁ συγγραφέας τοῦ ἔγχειριδίου σπάνια ξεφεύγει ἀπό τό νά κάνει ἀξιολογικές κρίσεις. Ἰσως ἀπό διάθεση νά ἱκανοποιήσει τίς ἐπιθυμίες τῶν παιδιῶν πού χαίρονται ὅταν ἡ ἀρετή ἀνταμείβεται καί τό κακό τιμωρεῖται.

"Ἀλλά καί "ἂν οἱ ἐνήλικες διστάζουν νά ἐκφράσουν ἀξιολογικές κρίσεις, οἱ νέοι δέν διστάζουν νά τό κάνουν καί μερικές φορές μέ τρόπο περιέργο"¹⁵

Συνήθως τὰ ἔγχειρίδια διδάσκουν μιά διπλή ἠθική. Στήν ἱστορία γιά παράδειγμα ὑπάρχουν δύο μέτρα καί δύο σταθμά, δύο κώδικες ἠθικῆς. Ἐνῶ ἀξιολογοῦν ἀνηγικά τοὺς ἐπεκτατικούς πολέμους, ἐμπεριέχουν ἠθική δικαίωση γιά τόν κάθε ἐπεκτατικό πόλεμο πού ἔκανε ξεχωριστά ἡ κάθε χώρα στήν ἱστορία της. Καί ὅπως τονίζει ἡ UNESCO, ἔχοντας δικαίωση τόν ἐθνικό πόλεμο, ὅσο κι ἂν γίνῃ μνεία στήν εἰρήνη σέ ἄλλα κεφάλαια, τὰ παιδιά δύσκολα θά ἀποβάλλουν τό σωβινισμό καί τήν ἠθικοποίηση τῆς βίας πού ἔχουν ὑποστεί.

"Ἀπό τὰ στερότυπα, τὰ πιά διαδεδομένα, κατά τό Συμβούλιο τῆς Εὐρώπης, εἶναι τὰ "ἐθνικά". "Ἐλκύουν περισσότερο τήν προσοχή μας γιατί αὐτά προκάλεσαν τίς μεγαλύτερες καταστροφές"¹⁶

Τό παιδί δηλαδή μαθαίνει νά ταυτίζει τοὺς ἀνθρώπους μέ τήν ὁμάδα στήν ὁποία ἀνήκουν. Θεωρεῖ ὅτι κάθε ἄνθρωπος φέρνει μαζί του τὰ χαρακτηριστικά τῆς ὁμάδας του. Καί τό ἔγχειρίδιο τοῦ μαθαίνει ποιὰ εἶναι αὐτά τὰ χαρακτηριστικά. Γιά παράδειγμα, μαθαίνει ὅτι οἱ Ἕλληνες εἶναι ἀνδρείοι, οἱ Τούρκοι εἶναι βάρβαροι, οἱ Γάλλοι εἶναι ἀνήθικοι, οἱ Ἰταλοί εἶναι τεμπέληδες κ.λ.π.

Σπάνια βέβαια συναντᾶμε τόσο γελοῖα στερεότυπα — ἄς σημειώσουμε πάντως ὅτι στά ἑλληνικά ἔγχειρίδια συναντᾶμε καί μάλιστα πολλά. Τίς περισσότερες φορές εἶναι πιά ἐπεξεργασμένα, πολύ πιά ὁμεια δοσμένα, ἄρα καί πιά ἀποτελεσματικά. Στό δημοτικό σχολεῖο ἐντυπώνονται τόσο ἐντονα, πού εἶναι πολύ δύσκολο ἀργότερα νά γίνουν οἱ διορθώσεις.¹⁷ Δέν εἶναι τυχαῖο ὅτι οἱ Γερμανοί, μετά τόν πόλεμο, κατέστρεψαν ὅλα τὰ ἔγχειρίδια τους γιά νά φτιάξουν ἄλλα πιά ἀντικειμενικά, ὑπὸ τὴν ἐπὶ τῆς μεγάλης καταστροφῆς.¹⁸ Γιατί διαπίστωσαν ὅτι στερεότυπα τῶν προπολεμικῶν τους βιβλίων καλλιέργησαν τίς προϋποθέσεις γιά τή δεκτικότητα πλατειῶν μαζιῶν πρὸς τὰ συνθήματα τῆς ναζιστικῆς προπαγάνδας.

ζ. *Ἡ αἰσθητική τους*

Ποῖος δέν κρατάει ἀκόμη τήν ἀνάμνηση μιᾶς τρομερῆς εἰκόνας ἀπὸ τὰ σχολικά του ἔγχειρίδια; Τί ἔχει μείνει ἄραγε στό μικρὸ μαθητὴ πού τελειώνει τό δημοτικό σχολεῖο; Ἡ εἰκόνα τῆς Παναγίας νά ὀδηγεῖ τοὺς στρατιῶτες στήν ἐπίθεση εἶναι ἡ ἀκραία ἠθική δικαίωση τοῦ πολέμου.

Ἡ αἰσθητική παρουσίαση τοῦ ἔγχειριδίου ἔχει τεράστια σημασία. Γιατί ἡ εἰκόνα ἔχει πολύ μεγαλύτερη ἐπίδραση στό παιδί ἀπ' ὅ,τι ἡ τυπωμένη λέξη. "Κάθε λεπτομέρεια πού ἐμφανίζεται στήν εἰκόνα, εἶναι μιά ὀπτική κατάφαση — τό ἀντίστοιχο μιᾶς γραπτῆς φράσης — πού πιθανότατα θά ἐντυπωθεῖ στό μαθητὴ καλύτερα ἀπὸ αὐτό πού διαβάζει: τό σὸκ πού προκαλεῖ εἶναι πιά ἄμεσο. Καί δέν εἶναι δυνατόν σέ περίπτωση ἀμφιβολίας, νά πεῖς "ἴσως" μέ ὅρους ὀπτικούς".¹⁹

Ὅσο γιά τίς ἀνθρώπινες εἰκόνες μέ τίς σφαγές καί τίς βαρβαρότητες, ποιές ἐπιπτώσεις μπορεῖ νά ἔχουν στή διαμόρφωση τοῦ παιδιοῦ; Μήπως ὁ σαδισμός καί ἡ ἐπιθετικότητα εἶναι φυσικά ἐπακόλουθα αὐτῆς τῆς ἀγωγῆς;

η. *Ἡ "εἰδωλολατρία τῆς τυπωμένης γραφῆς"*

Τό σχολικό ἔγχειρίδιο ὡς προϊόν συγγραφῆς ἑνὸς ἀνθρώπου ἢ στήν καλύτερη περίπτωση μιᾶς ὁμάδας ἀνθρώπων ἐκφράζει μιά ἄποψη χωρὶς νά δίνεται ἡ δυνατότητα ἀντιπαράθεσης. Συγχρόνως, γιά τό μαθητὴ ἀποτελεῖ "τό βιβλίο", εἶναι ἡ πεμπτοσύνη τῆς γνώσης.

Πῶς λειτουργεῖ παιδαγωγικά; "Τό ἔγχειρίδιο πού χρησιμοποιεῖται κυρίως στήν παιδική ἡλικία συντελεῖ στό νά ἐντυπώσει τήν εἰδωλολατρία τῆς τυπωμένης γραφῆς. Τό βιβλίο εἶναι κατ' ἐξοχὴν κόσμος ξεχωρὸς, κάτι τό λίγο θεϊκό, τίς θέσεις τοῦ ὁποῖου πάντα διστάζουμε νά ἀμφισβητήσουμε. "Υπάρχει στό βιβλίο..." Ἐνῶ ἐπιθυμητὸ θά ἦταν ἀκριβῶς νά διδάξουμε ὅτι τό βιβλίο δέν εἶναι παρά ἓνα εἶδος σκέψης πού ὑπόκειται σέ λάθη καί πού πρέπει νά μπορούμε νά διαφωνοῦμε, ὅπως διαφωνοῦμε μέ κάποιον πού μιλάει. Τὰ ἔγχειρίδια σκοτώνουν ἔτσι κάθε κριτική αἰσθησι. καί ἰσως σ' αὐτὰ ὀφείλουμε τίς γενεές ἐκείνες τῶν ἡμιαναλφαβητῶν πού πιστεύουν λέξη πρὸς λέξη ὅ,τι γράφει ἡ ἐφημερίδα τους"²⁰

14. Ὁπ. παρ., σελ. 67.

15. J. A. LAUWERYS, *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, τ. XI, Vers la compréhension internationale, UNESCO, 1953, σελ. 65.

16. E. H. DANSE, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Στρασβούργο, 1967, σελ. 87.

17. J. A. LAUWERYS, ὁπ. παρ., σελ. 64.

18. E. H. DANSE, ὁπ. παρ., σελ. 87.

19. J. A. LAUWERYS, ὁπ. παρ., σελ. 73.

20. E. FREINET, ὁπ. παρ., σελ. 40.

θ. Τό ἐγχειρίδιο ἔχει ἐπιπτώσεις καί στό δάσκαλο

Εἶναι εὐκολο γιά τό δάσκαλο νά ἐπαναλαμβάνει ὕλη πού χρόνια τώρα ἔχει ἔτοιμη στό συρτάρι του. Ἡ ρουτίνα θά ἐπακολουθήσει σάν φυσική συνέπεια: μαθήματα χιλιοειπωμένα, ξαναμασημένα, σχηματικά, πού μόνο πλήξη μποροῦν νά προκαλέσουν. Ὁ δάσκαλος θά ἀναγκασθεῖ νά ἀσκήσει ἐξουσία. Καί ἡ ἐθιμοτυπική ὁργάνωση τῆς διδασκαλίας θά τόν βοηθήσει σ' αὐτό, εὐνοώντας τήν ἀνάπτυξη ἑνός ὁρισμένου τύπου ἐπιθετικότητας. Ἀπό τό ἴδιο τό ἐπάγγελμά του, ἀπό τήν ἀνωτερότητα πού τοῦ δίνει ἡ ἡλικία καί ἡ γνώση καθὼς καί ἀπό τήν ὑπεροχή πού ὁ θεσμός τοῦ ἀναγνωρίζει, ὁ δάσκαλος κινδυνεύει νά ἐπιδιώξει τήν ικανοποίηση κάποιας ἐπιθυμίας ἰσχύος – καί ἀκόμη περισσότερο, νά ἀποπειραθεῖ νά ἀντισταθμίσει μέ τό φόβο πού θά ἐνέπνεε ὁ ἴδιος τό φόβο πού τοῦ ἐμπνέουν οἱ μαθητές.²¹ Ἀναζωογονεῖται τελικά τό παιδικό σύμπλεγμα ἐξουσίας. Αὐτή ἡ μορφή παρορμητικῆς συμπεριφορᾶς ἔχει ἀμεσες συνέπειες στήν ψυχική δομή τοῦ δασκάλου.

“Ὅλες οἱ νοητικές του ικανότητες, ἡ φαντασία του, καθὼς καί οἱ συγκινησιακές του δυνατότητες γιά ἀνθρώπινη συμμετοχή καί συμπάθεια μπαίνουν ὅλο καί περισσότερο στήν ὑπηρεσία μιᾶς ἀσκησης ἐξουσίας πού ἀδίκῃ τήν ἀντιλαμβάνεται σάν κατάφαση τοῦ ἑαυτοῦ του”²²

ι. Γενικότερες παιδαγωγικές ἐπιπτώσεις.

Ἡ γνωστή διδακτική πρακτική τοῦ παραδοσιακοῦ σχο-

λείου: Διδασκαλία πού ἐπιβάλλεται ἀπό τό δάσκαλο καί ὅπου ἡ πρωτοβουλία ἔρχεται πάντα ἀπ' αὐτόν, ποτέ ἀπό τοὺς μαθητές. Ἡλίθια γραπτά διαγωνίσματα πού μόνο τῇ διδασκαλίᾳ τῆς μάθησης δέν βοηθᾶνε, ἀλλά ὀδηγοῦν ἀπλᾶ καί μόνο στὸν ἑξαμηνιαῖο “μέσο ὄρο”. Ἀτομικά κίνητρα πού ὑποθάλπουν κλίμα ἀνταγωνιστικό. Οἱ συνέπειες εἶναι ἀμεσες:

— ἀναποτελεσματικότητα καί παθητικότητα: ὁ μαθητὴς ἀπομνημονεύει κάποιες γνώσεις πού σίγουρα μετὰ λίγους μῆνες θά ἔχει ξεχάσει. Μοναδική του ἐπιδίωξη: νά τελειώνει τό γρηγορότερο μέ “τό σχολεῖο τῆς πλήξης”.

— ἔλλειψη κοινωνικοποίησης: οἱ μαθητές δέν προετοιμάζονται γιά τήν ἐποχή καί τήν κοινωνία στήν ὁποία θά ζήσουν. Τά “αἰώνια” πρότυπα πού τοὺς προσέφερε τό σχολεῖο κάθε ἄλλο παρά συμβιβάζονται μέ τὰ πρότυπα μιᾶς κοινωνίας σέ διαρκή ἐξέλιξη. Μόνο σύγχυση καί ἀβεβαιότητα μποροῦν νά τοὺς δημιουργήσουν.

3. Ποιά θά ἦταν ἡ ἄλλη ἀντίληψη

Θά μπορούσαμε νά προτείνουμε μιὰ ἄλλη μέθοδο διδασκαλίας μέ στόχους σαφεῖς καί συνυφασμένους πάντα μέ μιὰ

21. G. SNYDERS, *Où vont les pédagogies non directive*, P.U.F., Παρίσι, 1974, σελ. 68.

22. P. FURSTENAU, ὁπ. παρ., σελ. 70.



κοινωνική πρακτική. Μιά διδακτική πρακτική που άρχες της θά ήταν ή ενεργητική εκμάθηση και ή άνοιχτή διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα:

- Η άρνηση των από τα πάνω επιβεβλημένων προγραμμάτων.
- Τά ενδιαφέροντα των παιδιών ως άφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η άρνηση των στεγανών μεταξύ των διαφόρων επιστημονικών κλάδων.

— Τό άνοιγμα του σχολείου στη ζωή.

Η άλλη αυτή εκπαιδευτική πρακτική προϋποθέτει:

α. Κατάργηση των έγχειριδίων

“Ακόμη και αν τά έγχειρίδια ήταν καλά, θά είχαμε κάθε συμφέρον νά μειώσουμε τή χρήση τους όσο τό δυνατόν περισσότερο”²³

Κατά καιρούς έγιναν προσπάθειες νά γραφούν αντι-έγχειρίδια, αλλά απέτυχαν, παρόλο που ξεκίνησαν μέ καλές προθέσεις ή από προοδευτικούς παιδαγωγούς. Είναι δύσκολο τελικά νά ξεφύγει κανείς από τήν ιδεολογία του έγχειριδίου, αφού άλλωστε τό ίδιο τό έγχειρίδιο άποτελεί προσπάθεια έπιβολής της δικής του αλήθειας.

Τό πρόβλημα δέν είναι πώς θά επιβάλουμε ένα νέο δόγμα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Τό πρόβλημα είναι πώς τό περιεχόμενο θά είναι άνοιχτό, ύλικο γιά συζήτηση, μετατρέψιμο, ώστε νά γίνεται αντικείμενο συνεχούς επεξεργασίας.

“Τό λάθος της κλασσικής παιδαγωγικής είναι ότι θέλησε νά κάνει τό έγχειρίδιο σημείο άφετηρίας, ενώ είναι σημείο κατάληξης”²⁴, λέει κάποιος εκπαιδευτικός, οπαδός της παιδαγωγικής Φρενέ. “Ο πρώτος που θά κάνει χρήση του έγχειριδίου είναι αυτός που τό κατασκεύασε. Είναι ο μόνος στον οποίο χρησιμεύει πραγματικά. Γιά τους άλλους ή χρήση δέν μπορεί παρά νά είναι άποσπασματική”²⁵.

β. Έργασία των μαθητών σέ ομάδες

Η έργασία των μαθητών σέ ομάδες προϋποθέτει τήν ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, τό ξεκίνημα από τά ενδιαφέροντά του καθώς και τή δημιουργία κινήτρων γιά μάθηση. “Δέν δίνουμε νερό νά πιεί στο μουλάρι που δέν διψάει” έλεγε ο Φρενέ. Προϋποθέτει άκόμη τή μοναδικότητα στη λειτουργία της κάθε τάξης-ομάδας. Κάθε μαθητής είναι διαφορετικός από τόν άλλο ως προς τά ενδιαφέροντά του, τους ρυθμούς εκμάθησης και έπομένως ή κάθε τάξη άποτελούμενη κάθε φορά από άλλους ανθρώπους, έχει διαφορετικές ανάγκες. “Η όργάνωση της τάξης δέν είναι ή εφαρμογή ενός σχήματος, μιας οποιαδήποτε μεθόδου, αλλά ή απάντηση ενός δασκάλου στις έρωτήσεις που μπαίνουν μέσα σέ μία τάξη”²⁶. Γι’ αυτό και δέν θά ήταν θεμιτό νά δώσει κανείς μία όργάνωση-πρότυπο που θά μπορούσε νά προσαρμόζεται σέ κάθε περίπτωση. Προϋποθέτει τέλος τή δημιουργία κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων που θά διευκολύνουν τήν άμοιβαιότητα των ανταλλαγών μέσα στην ομάδα.

Η γνώση λοιπόν δέν επιβάλλεται από τό δάσκαλο, αλλά ανακαλύπτεται από τά ίδια τά παιδιά που άνάλογα μέ τό θέμα

που κάθε φορά επεξεργάζονται θά άναγκαστούν νά βγούν έξω από τους τέσσερις τοίχους της τάξης.

“Η άλληλογραφία, ή έφημερίδα, οι έρευνες έφεραν τή ζωή μέσα στην τάξη. Τά γεγονότα βιώθηκαν από όλους, αλλά συγχρόνως από τόν καθένα και όχι άναγκαστικά μέ τόν ίδιο τρόπο”²⁷

Τά άποτελέσματα είναι άσύγκριτα αν τά αντιπαραθέσει κανείς στην κλασσική μέθοδο διδασκαλίας από τό έγχειρίδιο. “Τό καλύτερο έγχειρίδιο που θά μπορούσε νά γνωρίσει ο μαθητής είναι αυτό που θά φτιάξει ο ίδιος”²⁸. Η αντίληψη αυτή επικρατεί στα σχολεία, όπου εφαρμόζεται ή παιδαγωγική Φρενέ. Αρχικά εφαρμόστηκε στο μάθημα της ιστορίας.

γ. Ένα παράδειγμα: τό σχολείο Φρενέ

Η πρωτοτυπία του Φρενέ δέν ήταν ότι έδωσε στο παιδί τόν ενεργητικό του ρόλο μέσα στην τάξη, αλλά ότι συνέδεσε τό παιδί μέ τόν κοινωνικό του περίγυρο: Τό σχολείο άποτελούσε προέκταση της ζωής στην οικογένεια, στο χωριό, στο περιβάλλον.

Από τό 1920 και σέ συνεργασία μέ άλλους δασκάλους ο Φρενέ έβαλε σ’ εφαρμογή μία σειρά τεχνικές επικοινωνίες, όπως ή έλεύθερη έκφραση μέ τό έλεύθερο κείμενο, ή άλληλογραφία σέ διάφορα επίπεδα, ή συνεργατική του σχολείου, ή έφημερίδα κ.λ.π.

Η σημαντική του καινοτομία, τό 1925, ήταν ότι εισήγαγε τήν τεχνική της τυπογραφίας στην ύπηρεσία της έλεύθερης έκφρασης του παιδιού και τό έκανε μέσα στο πλαίσιο των δημοτικών σχολείων της δημόσιας εκπαίδευσης. Τά άποτελέσματα ήταν θεαματικά:

— Παιδαγωγικά, γιατί “τό νά σηκώνεις” γιά νά τοποθετήσεις τό γράμμα του τυπογραφείου είναι πολύ άποτελεσματικό γιά νά μάθει κανείς όρθογραφία.

— Ψυχολογικά, γιατί ή συγκίνηση που αισθάνεται τό παιδί, όταν βλέπει τή σκέψη του τυπωμένη, είναι πολύ έντονη.

— Κοινωνικά, γιατί μαθαίνει ότι τά τυπωμένα χαρτιά είναι ανθρώπινες σκέψεις που υπόκεινται σέ λάθη.

Γιατί τά παιδιά, τό νά γράφουν ένα κείμενο που θά τυπωθεί είναι διαδικασία πολύ διαφορετική από τό νά μοντζουρώνουν ένα τετράδιο. Διαλένουν τότε μέ πολύ προσοχή τή λέξη

23. E. FREINET, όπ. παρ., σελ. 40.

24. EDUCATEUR, La pédagogie Freinet au second degré, I.C.E.M., Suppl. au no Idu 1er Octobre 1967, σελ. 9.

25. “Οπ. παρ., σελ. 9.

26. A. VESQUEZ, F. OURY, Vers une pédagogie institutionnelle, Maspéro, Παρίσι, 1972, σελ. 75.

27. “Οπ. παρ., σελ. 82.

28. EDUCATEUR, όπ. παρ., σελ. 9.

τους όταν ξέρουν ότι θα τυπωθεί και θα διαβαστεί. Και κυρίως έχουν κίνητρο για να γράφουν. Δεν γράφει κανείς απλώς για να γράψει· γράφει όταν θέλει να επικοινωνήσει με κάποιον.

“Η σχολική εφημερίδα που διαδίδεται και ανταλλάσσεται ανάμεσα σε σχολεία αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα για την όρθη γραπτή έκφραση. Πρόκειται για προνομίωχο τεχνική που χρησιμοποιούμε στο δημοτικό (...) γιατί είναι συγχρόνως χειρωνακτική και διανοητική, δημιουργική και επαναληπτική, προσωπική και κοινωνικοποιημένη, άτομική και συνεργατική. Τεχνική που αποκαθιστά συνήθως την ένότητα την οποία συχνά καταστρέφουν οι διαχωρισμοί και οι αντιθέσεις που χαρακτηρίζουν το σχολείο, την κοινωνία”²⁹

Πρόκειται λοιπόν για εργασία χειρωνακτική και διανοητική, όπου η συμβολή των ατόμων δεν διαχωρίζεται από τη συμβολή της ομάδας. “Συνήθως πρόκειται για το άτομο κείμενο ενός μαθητή, κείμενο που έχει όμως επιλεγεί από την τάξη, διορθωθεί συλλογικά.(...) Οι σχέσεις είναι ευκολότερες ανάμεσα σε συνεργάτες από ό,τι ανάμεσα σε ανταγωνιζόμενους”³⁰

Στο σχολείο Φρενέ επομένως δεν υπάρχουν έγχειρίδια –υπάρχει βοηθητικό υλικό. Οι μαθητές συλλογικά και με τη βοήθεια του δασκάλου, θα συγκεντρώσουν το απαραίτητο κάθε φορά υλικό, που θα αναζητήσουν έξω από το σχολείο, στο χωριό, στην πόλη, στους χώρους δουλειάς, στις βιβλιοθήκες. Το υλικό αυτό, που μπορεί να είναι συνεντεύξεις, φωτογραφικό υλικό, ντοκουμέντα, καταγραφή ζωντανών διηγήσεων, θεωρητικό υλικό, γίνεται αντικείμενο συλλογικής επεξεργασίας μέσα στην τάξη, όπου ο δάσκαλος συντονίζει και καθοδηγεί την όλη πορεία της εργασίας. Ο δάσκαλος βρίσκει τότε την ευκαιρία να διδάξει και θέματα άνιαρά αλλά απαραίτητα, όπως η γραμματική και η ορθογραφία. Αφού το κείμενο πρέπει να είναι κατανοητό, ωραίο και πειστικό, η ορθογραφία και η σύνταξη είναι απαραίτητες. Όταν διορθωθεί, τυπώνεται από τα παιδιά και ανάλογα μπορεί να αποτελέσει μέρος του βιβλίου της τάξης ή να σταλεί στο σχολείο κάποιου άλλου χωριού ή πόλης ή να τυπωθεί στη σχολική εφημερίδα. Το κείμενο αποκτάει χρησιμότητα.

Στόχος του Φρενέ ήταν να αναπτύξει την κριτική σκέψη των παιδιών: “Ελπίζω ότι όταν μεγαλώσουν οι μαθητές μου θα θυμούνται τι είναι τα τυπωμένα φύλλα: κοινές ανθρώπινες σκέψεις που, αλλοίμονο, υπόκεινται σε λάθη. Και όπως κρίνουν σήμερα τα απλά τυπωμένα τους κείμενα, εύχομαι να ξέρουν να διαβάζουν και να κρίνουν αργότερα τις εφημερίδες που θα τους προσφέρουν”.³¹

Οι εκπαιδευτικοί της κίνησης Φρενέ έχουν συγκροτήσει το Συνεργατικό Ίνστιτούτο του Σύγχρονου Σχολείου (I.C.E.M.) που στη θέση των έγχειριδίων προτείνει υλικό και εκδόσεις πραγματοποιημένες από τη Συνεργατική του Λαϊκού Σχολείου³² (C.E.L) για να βοηθήσει αυτούς που θα ‘θελαν να εφαρμόσουν στην τάξη τους μια νέα παιδαγωγική.

Εκτός από το τυπογραφείο, το λιθογράφο και όλα τα απαραίτητα εργαλεία για την έκδοση της σχολικής εφημερίδας, διατίθενται δελτιοθήκες και αυτόδιορθωτικά τετράδια, διάφορα εργαλεία που υποβοηθούν την πειραματική ψηλάφηση, θεωρητικό υλικό και παιδαγωγικά ντοσιέ, βιβλία και μπροσούρες, ήχητικά ντοκουμέντα, πληροφοριακά δελτία, περιοδικά κ.λ.π.

“Η εισαγωγή των νέων τεχνικών και εργαλείων μέσα στην τάξη μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία νέου κλίματος, αρκεί να χρησιμοποιηθούν σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν την αντίληψή τους... Όπως συμβαίνει άλλωστε με όλα τα εργαλεία...” τονίζει το Ίνστιτούτο.

Θά πρέπει να σημειώσουμε ότι η παιδαγωγική Φρενέ εφαρμόστηκε καταρχήν στο δημοτικό σχολείο. Αργότερα επεκτάθηκε και στο Γυμνάσιο για το οποίο επίσης κατασκευάστηκε αντίστοιχο υλικό.

29. A. VASQUEZ, F. OURY, όπ. παρ., σελ. 43.

30. Όπ. παρ., σελ. 44.

31. E. FREINET, όπ. παρ., σελ. 52.

32. Cooperative de l'Enseignement Laic (Pedagogie Freinet), B.P. 282, Place Bergia, 06403 - Cannes.

γίνε συνδρομητής
των Συγχρόνων Θεμάτων