

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Σειρά ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ/Θεωρίες της Αγωγής
Υπεύθυνη σειράς Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ Π.Τ.Δ.Ε.
ΑΡ. ΕΙΣ. 26609 ΒΙΒ. 184943
ΤΑΞ. ΑΡΙΘ. 37092104 ΚΩΔ.
ΗΜΕΡ. 1/2/2012 ΑΝΤ. 1
αφ. υψ. 5905



Jean Houssaye
επιμέλεια

ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

[Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey,
Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers]

μετάφραση
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ

ΕΚΠΑ - Βιβλιοθήκη Δημοτικής Εκπαίδευσης



1111010018382



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Jean Houssaye (επιμέλεια), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*

Πρώτη έκδοση Νοέμβριος 2000

Τίτλος πρωτοτύπου *Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (Sous la direction de Jean Houssaye)

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ Δέσποινα Καρακατσάνη
ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΔΟΚΙΜΙΩΝ Αγγελική Ξύδη
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΕΞΟΦΥΛΟΥ Laszlo Moholy-Nagy

Στη μετάφραση αυτού του βιβλίου ουσιαστική ήταν η συμβολή της Gisèle Russo, την οποία ευχαριστούμε θερμά.

© 1995, by Éditions Colin (για την πρώτη έκδοση), by Éditions Bordas (για τις επόμενες εκδόσεις)

© 2000, Εκδόσεις **ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ** (για την ελληνική γλώσσα)

ISBN 978-960-375-131-1

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 3131

Κ.Ε.Π. 1099 Κ.Π. 642/09



Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Ιπποκράτους 118, 114 72 Αθήνα
τηλ.: 211 3003500, fax: 211 3003562
<http://www.metaixmio.gr> • e-mail: metaixmio@metaixmio.gr

Κεντρική διάθεση

Ασκληπείου 18, 106 80 Αθήνα
τηλ.: 210 3647433, fax: 210 3610750
Υποκατάστημα Βόρειας Ελλάδας
Ολύμπου 81, 546 31 Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2310 250075, 2310 260085, fax: 2310 260085

Βιβλιοπωλεία ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

- Ασκληπείου 18, 106 80 Αθήνα
τηλ.: 210 3647433, fax: 210 3610750
- Πολυχώρος, Ιπποκράτους 118, 114 72 Αθήνα
τηλ.: 211 3003580, fax: 211 3003581
- Ολύμπου 81, 546 31 Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2310 250075, 2310 260085, fax: 2310 260085



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----|
| ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ, της Δέσποινας Καρακατσάνη | ix |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ, του Rémi Hess | xi |
| 1. ΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ | 1 |
| 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ, του Jean Houssaye | 7 |
| 3. JEAN-JACQUES ROUSSEAU, του Michel Soëtard | 23 |
| 4. JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, του Michel Soëtard | 43 |
| 5. FRIEDRICH FRÖBEL, του Helmut Heiland | 63 |
| 6. PAUL ROBIN, του Bertrand Lechevalier | 87 |
| 7. FRANCISCO FERRER, των Antonio Novoa, Conrado Vilanou | 107 |
| 8. RUDOLPH STEINER, του Heiner Ullrich | 135 |
| 9. JOHN DEWEY, των Yves Bertrand, Paul Valois | 157 |
| 10. OVIDE DECROLY, των Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet | 171 |
| 11. MARIA MONTESSORI, του Winfried Böhm | 189 |
| 12. ANTON SEMYONOVITCH MAKARENKO, του Octavi Fullat i Genis | 211 |
| 13. ADOLPHE FERRIÈRE, του Daniel Hameline | 229 |
| 14. ROGER COUSINET, του Jean Houssaye | 249 |
| 15. CÉLESTIN FREINET, του Henri Peyronie | 271 |
| 16. ALEXANDER SUTHERLAND NEILL, του Jean-François Saffange | 291 |
| 17. CARL ROGERS, των Yves Bertrand, Paul Valois | 311 |

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει το έργο 15 παιδαγωγών, των οποίων η παιδαγωγική σκέψη και η εκπαιδευτική δράση εκτείνεται σε διάστημα δύο περίπου αιώνων (από τα μέσα του 18ου μέχρι τα μέσα του 20ού αι.). Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτού του βιβλίου έγκειται σε αυτή καθαυτή την επιλογή των παιδαγωγών, στις πτυχές του έργου τους που αναδεικνύει και στον τρόπο ανάλυσής τους.

Η επιλογή των παιδαγωγών, την οποία τεκμηριώνει και ο επιμελητής του τόμου Jean Houssaye στην εισαγωγή του βιβλίου με ιδιαίτερα πειστικό τρόπο, αλλά και με αυστηρή διάθεση αυτοκριτικής, στηρίζεται σε κριτήρια που συνδέονται με την αξία του έργου τους, η οποία συνίσταται στην επεξεργασία θεωρητικών προβληματισμών, στην προώθηση καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική πράξη, αλλά και στην επίδραση στους μεταγενέστερους.

Ενδιαφέρον στοιχείο της έκδοσης αυτής αποτελεί το γεγονός ότι η ζωή και το έργο των παιδαγωγών εξετάζεται και αναλύεται σε συνάρτηση με τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα, αλλά και με το επίπεδο παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής της εποχής στην οποία αυτοί έζησαν και έδρασαν. Αποδεικνύεται με τον τρόπο αυτό, ότι οι παιδαγωγοί είναι φορείς των ιδεών και των αξιών της εποχής τους, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην αλλαγή και την ανατροπή αυτών των ιδεών και αξιών, καθώς μέσα στο λόγο και την πράξη τους εμπεριέχονται σπέρματα κριτικής και αμφισβήτησης.

Σκοπός αυτού του βιβλίου δεν είναι να σκιαγραφηθεί, απλώς, μια επιλεγμένη ομάδα παιδαγωγικών προσωπικοτήτων, αλλά να διαφανούν οι θεωρητικές τους αναφορές και η σύνδεσή τους με τις αξίες των εποχών τους και τις ιδέες των κοινωνιών τους. Δεν υιοθετείται, κατά συνέπεια, μια στάση εξιδανίκευσης και άκριτου θαυμασμού των «μεγάλων παιδαγωγών», αλλά γίνεται προσπάθεια να αποδειχθεί ότι το «μεγαλείο» τους συναρτάται με την ανθρώπινη πλευρά τους, στην οποία καταγράφονται πρωτοβουλίες, αγώνες, αλλά και αδυναμίες και αποτυχίες.

Μέσα από το «πανόραμα» αυτό των παιδαγωγών καταγράφεται η ιστορία εν γένει της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης των τελευταίων δύο αιώνων. Δίνεται, όμως, κυρίως έμφαση στους σταθμούς εκείνους που συνέβαλαν στην ανατροπή των παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Συγκεκριμένα αναδεικνύεται ο ρόλος της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής και του νέου σχολείου, του χειραφετητικού, μοντέρνου και προοδευτικού σχολείου, του σχολείου-εργαστηρίου, του σχολείου-δράσης και ενέργειας, της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Υπογραμμίζεται η σημασία του σεβασμού της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητας του παιδιού, της εμπειρίας, των βιωμάτων, της αυτονομίας, της ελευθερίας, της αυτοπειθαρχίας του ατόμου. Τονίζεται, παράλληλα, και η αξία της ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, του αναπροσανατολισμού τους προς πιο πρακτικά περιεχόμενα, καθώς και της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων και όλων των κοινωνικών τάξεων για τη δημοκρατικοποίηση και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Επισημαίνεται, επίσης, η αναγκαιότητα θεώρησης και ερμηνείας των εκπαιδευτικών καταστάσεων με εργαλεία που προέρχονται από την ψυχολογία, την ψυχανάλυση, τη φιλοσοφία, αλλά και σε άμεση σύνδεση με την ιστορία, την πολιτική και την ιδεολογία.

Ιδιαίτερως σημαντική είναι, επίσης, η ανάγνωση του ρόλου και της σημασίας του έργου αυτών των παιδαγωγών μέσα από την οπτική που επιβάλλει η σημερινή εποχή. Αναπτύσσεται μια σειρά προβληματισμών σχετικά με τη θέση και τη συμβολή των παιδαγωγών του χτες και ιδιαίτερα των «μεγάλων παιδαγωγών» στη σημερινή εποχή. Αναγνωρίζεται η σημασία δημιουργικής εκμετάλλευσης και κριτικής ανάλυσης του έργου των συγκεκριμένων παιδαγωγών από τους εκπαιδευτικούς του σήμερα, σε συνάρτηση με τις δικές τους ανάγκες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

Η έκδοση αυτή είναι, επίσης, ιδιαίτερα πολύτιμη, καθώς εμπεριέχει στοιχεία που αφορούν τόσο στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, όσο και στην ιστορία των παιδαγωγικών θεωριών και των εκπαιδευτικών καταστάσεων.

Η ιδιαίτερη αξία της έκδοσης συναρτάται με το γεγονός ότι απουσιάζει από την ελληνική βιβλιογραφία μια τέτοιου είδους συνθετική μελέτη, που να καλύπτει ένα μεγάλο μέρος του 20ού αι. και να εξετάζει τη ζωή και το έργο των παιδαγωγών σε άμεση συσχέτιση με τις σημερινές ανάγκες και απαιτήσεις. Αποτελεί, ταυτόχρονα, ένα πολύ καλό παράδειγμα για τη συγγραφή ενός αντίστοιχου συλλογικού έργου αφιερωμένου στους έλληνες παιδαγωγούς που έδρασαν κατά τον 19ο και 20ό αι.

Δέσποινα Καρακατσάνη

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη Γαλλία, εδώ και μερικές δεκαετίες, είτε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είτε στους διάφορους κλάδους των επιστημών της αγωγής στα πανεπιστημιακά τμήματα, γίνεται μικρή αναφορά στους «μεγάλους παιδαγωγούς». Ενώ παλιότερα οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν καλά τους παιδαγωγούς που είχαν ζήσει πριν απ' αυτούς, σήμερα, αντιθέτως, είναι περιορισμένη η αναφορά που γίνεται στους συγγραφείς που παρουσιάζονται σε αυτό το βιβλίο. Γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο; Διάφοροι λόγοι μπορούν να εξηγήσουν αυτό το φαινόμενο.

Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με την εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παλιά το σύστημα μεριμνούσε ίσως λιγότερο για εκείνον. Σήμερα η επιμόρφωση διευκολύνεται από την καλή οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Προκειμένου να κάνει καλά τη δουλειά του –ο εκπαιδευτικός του σήμερα– μπορεί να αρκестεί σε μια όσο το δυνατόν πιο έξυπνη εφαρμογή των υπουργικών οδηγιών, οι οποίες διασαφηνίζονται όλο και περισσότερο και εγγράφονται σε μια όλο και πιο συστηματική και προγραμματισμένη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός του χτες, αντιθέτως, έπρεπε να λειτουργεί σαν μηχανικός, να είναι ικανός να οργανώνει τα μαθήματά του, τις μεθόδους του, τις τεχνικές παρέμβασής του με βάση τις συνεχείς εξελίξεις.

Ο δεύτερος λόγος συνδέεται με την ιστορία της γαλλικής εκπαίδευσης. Στη Γαλλία η έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης (αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στη Γερμανία, για παράδειγμα) στηρίχθηκε, από την εποχή του Durkheim και του Binet, περισσότερο στην ψυχολογία και την κοινωνιολογία, παρά στη φιλοσοφία και σ' αυτό το οποίο, σύμφωνα με τη γερμανική παράδοση, θα μπορούσαμε να ονομάσουμε επιστημονική παιδαγωγική.

Οστόσο, σήμερα, αρχίζουμε ν' αναγνωρίζουμε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο δύσκολο, καθώς η πρόσβαση όλο και μεγαλύτερου αριθμού ατόμων στην εκπαίδευση οδηγεί σε μεγάλη διεύρυνση και διαφοροποίηση των

εκπαιδευτικών καταστάσεων. Ως εκ τούτου η παροχή βοήθειας στους διδάσκοντες για την οργάνωση του επαγγελματικού τους σχεδίου, την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας και τη διαμόρφωση της «παιδαγωγικής τους στιγμής» έγινε πρώτιστης σημασίας αναγκαιότητα. Η επαφή και η τριβή με τους παιδαγωγούς επιβάλλεται κατά συνέπεια όλο και περισσότερο. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρέπει να στηρίζεται στη συνάντηση με τους παιδαγωγούς του χτες, οι οποίοι παραμένουν και σήμερα επίκαιροι.

Αυτό το έργο γίνεται, όμως, όλο και πιο δύσκολο λόγω της έλλειψης ενός απλού συγγράμματος –στη γαλλική βιβλιογραφία– που θα επέτρεπε στον αναγνώστη να γνωρίσει συγκεντρωμένες –σε έναν μόνο τόμο– τις πιο αξιοσημείωτες στιγμές της ιστορίας της παιδαγωγικής. Πριν από τον πόλεμο του 1914 υπήρχαν μικρές εκδόσεις –128 περίπου σελίδων– αναφερόμενες σε όλους τους μεγάλους παιδαγωγούς. Σήμερα τα σημεία άντλησης σχετικών στοιχείων είναι πολλά και διάσπαρτα. Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Βιβλιοθήκης των Επιστημών της Αγωγής, ο Antoine Savoye και εγώ ενθαρρύνουμε την έκδοση έργων σχετικών με παιδαγωγούς οι οποίοι επηρέασαν την ιστορία της παιδαγωγικής (τον Rousseau, τον Fröbel, τον Dewey, τον Cousinet κ.ά). Εκτός όμως από το ότι τα βιβλία αυτά είναι τις πιο πολλές φορές ογκώδη, δεν μπορούν να καλύψουν και τις απαιτήσεις του αναγνώστη, που συνήθως επιθυμεί να διαμορφώσει μια συνολική εικόνα των σημαντικότερων παιδαγωγικών στιγμών.

Εδώ και μερικά χρόνια ήδη, ευχόμουν να γραφτεί ένα παρόμοιο συνθετικό βιβλίο. Δεδομένου του εύρους τού προς μελέτη τομέα, η σύνταξη ενός τέτοιου βιβλίου θα απαιτούσε πολλά χρόνια, εάν γινόταν από ένα μόνο συγγραφέα. Το κενό που υπήρχε στις γαλλικές εκδόσεις θα μπορούσε να καλυφθεί μέσω της υλοποίησης της ιδέας του Jean Houssaye σχετικά με τη συγκρότηση μιας ομάδας συγγραφέων, η οποία θα αποτελείτο από ειδικούς σχετικά με τους διάφορους παιδαγωγούς. Αυτό το έργο βρήκε τη θέση του στη συλλογή «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Αφήνει, βέβαια, απέξω πολλούς συγγραφείς. Έχει, όμως, το πλεονέκτημα ότι παρουσιάζει όλους αυτούς που δεν μπορούμε να αγνοούμε, κυρίως όταν προετοιμαζόμαστε για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτό το βιβλίο έρχεται να καλύψει, λοιπόν, μια σύγχρονη ανάγκη. Θα είναι χρήσιμο στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (IUFM) και στα πανεπιστημιακά τμήματα των Επιστημών της Αγωγής.

Remi HESS

Καθηγητής στο IUFM της πόλης Reims

ΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

YVES BERTRAND ΚΑΙ PAUL VALOIS

Διδάκτορας της Φιλοσοφίας, ο Y. Bertrand δίδαξε φιλοσοφία στο Cégep και στο πανεπιστήμιο. Σήμερα είναι καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Québec, που προσφέρει εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έχει γράψει πολλά άρθρα σχετικά με την εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων δημοσιεύσεών του συγκαταλέγονται και τα *Modèles éducationnels* (1979), *Culture organisationnelle* (1991) και *Théories contemporaines de l'éducation* (1993).

Ύστερα από μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Berkeley, ο P. Valois δίδαξε στη Σχολή Κοινωνικής Υπηρεσίας του Πανεπιστημίου του Montreal και εργάστηκε ως διευθυντής ερευνών στο υπουργείο Παιδείας και στο Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης του Québec. Είναι τώρα ερευνητής α' βαθμίδας στο Συμβούλιο των Πανεπιστημίων του Québec. Έχει υπογράψει πολλά άρθρα και βιβλία, όπως το *les Enseignants et enseignantes du Québec*, του οποίου είναι ένας από τους δύο συγγραφείς.

Και οι δύο μαζί, ο Y. Bertrand και ο P. Valois, έχουν δημοσιεύσει τα βιβλία *les Options en éducation* (1980) και *Écoles et sociétés* (1992).

WINFRIED BÖHM

Τακτικός καθηγητής της Φιλοσοφίας της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Würzburg (Γερμανία) από το 1974, ο W. Böhm κατέχει μια σημαντική θέση στη συζήτηση που γίνεται σήμερα στη Γερμανία σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα. Υπήρξε επισκέπτης καθηγητής στα Πανεπιστήμια του Provo (ΗΠΑ), Lagos (Νιγηρία), Cordoba (Αργεντινή), Rome (Ιταλία), Mexico-City (Μεξικό). Μεταξύ άλλων βιβλίων, εκτός της διατριβής του πάνω στο έργο της Maria Montessori, πολύ σημαντικά είναι και τα *Wörterbuch der Pädagogik* (1982), *Theorie und Praxis* (1985) και *Pädagogik als Erziehungswissenschaft?* (1988).

OCTAVI FULLAT I GENIS

Διδάκτορας φιλοσοφίας (ès lettres) και υπότροφος του Collège de France (1970-1975), ο O. Fullat είναι καθηγητής Φιλοσοφίας της Αγωγής στο Universitat Autònoma της Βαρκελώνης. Έχει γράψει 91 βιβλία-συγγράμματα, από τα οποία αναφέρουμε τα εξής: *Filosofias de la educacion* (1978), το οποίο μεταφράστηκε στα γερμανικά (1982), *La Peregrinación del mal* (1988) και *Politeva-Paideia. Política de la educación* (1994).

DANIEL HAMELINE

Πρώην καθηγητής στο Ανώτερο Ινστιτούτο Παιδαγωγικής και στο Πανεπιστήμιο Paris-Dauphine, ο D. Hameline είναι, από το 1982, τακτικός καθηγητής της Φιλοσοφίας της Αγωγής και της Ιστορίας των Παιδαγωγικών Ιδεών στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης. Είναι διευθυντής των Αρχείων του Ινστιτούτου Jean-Jacques Rousseau και συγγραφέας των παρακάτω βιβλίων: *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine* (1986) και *l'Éducation, ses images et son propos* (1986).

HELMUT HEILAND

Αφού δούλεψε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο H. Heiland έκανε σπουδές παιδαγωγικής, φιλοσοφίας και ιστορίας. Είναι καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Duisburg (Γερμανία) από το 1974. Έχει δημοσιεύσει τα παρακάτω βιβλία: *Fröbel und die Nachwelt* (1982), *Friedrich Fröbel* (1982), *Fröbelforschung* (1983), *Die Pädagogik Friedrich Fröbels* (1989), *Bibliographie Friedrich Fröbels* (1990), *Montessori* (1991), *Fröbelbewegung und Fröbelforschung* (1992) και το *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels* (1993).

JEAN HOUSSAYE

Αφού υπηρέτησε ως καθηγητής Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υπήρξε υπεύθυνος της παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ανώτερο Ινστιτούτο Παιδαγωγικής στο Παρίσι, ο J. Houssaye δίδαξε στον τομέα Επιστημών της Αγωγής στα πανεπιστήμια των πόλεων Lille, Amiens και Strasbourg. Από το 1993 είναι καθηγητής στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου της Rouen. Για τον εκπαιδευτικό χώρο έχει γράψει τα παρακάτω βιβλία: *École et vie active* (1987), *Le Triangle pédagogique* (1988), *Pratiques pédagogiques* (1988) και *Les Valeurs à l'école* (1992).

BERTRAND LECHEVALIER

Έχοντας πάρει διάκριση (agrégation) στη Φιλοσοφία και όντας διδάκτορας της Κλασικής Φιλολογίας (ès lettres), ο B. Lechevalier πήρε θέση στο πανεπιστήμιο. Διετέλεσε διευθυντής του τμήματος Επιστημών της Αγωγής και των προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Charles de Gaulle-Lille III από το 1988 ως το 1993. Είναι ειδικευμένος στην ιστορία και τη φιλοσοφία των παιδαγωγικών θεωριών και ιδεών. Εκτός από την εργασία που κατέθεσε για την απόκτηση του Doctorat d'État (1983), έχει γράψει αρκετά βιβλία σχετικά με την παιδαγωγική σκέψη του J.J. Rousseau, και των οπαδών του Fourier σχετικά με την ιστορία των γαλλικών σχολικών θεσμών.

ANTONIO NOVOA

Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής και αντιπρόεδρος της Πορτογαλικής Εταιρείας Επιστημών της Αγωγής, ο A. Novoa έχει συμβάλει σημαντικά στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής στην Πορτογαλία. Ειδικευμένος στην ιστορία της εκπαίδευσης και στη συγκριτική εκπαίδευση, είναι καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Λισαβόνας (Πορτογαλία). Μεταξύ 1993-1994 ήταν επισκέπτης καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin-Madison (ΗΠΑ). Εκτός από τη διδακτορική διατριβή (thèse magistrale) με τίτλο *le Temps des professeurs* (1987), είναι συγγραφέας πολλών βιβλίων και άρθρων στα πορτογαλικά, όπως των *Ciências da educação e mudança* (1991), *Profissão professor* (1991), *Vidas de professores* (1992), *As organizaçõs escolares em análise* (1992), *Historia da educação em Espanha e Portugal* (1993), *A imprensa de educação e ensino - seculos XIX-XX* (1993).

HENRI PEYRONIE

Έχοντας πάρει διάκριση (agrégation) στη Φιλοσοφία, ο H. Peyronie έγινε λέκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Caen. Έχει δημοσιεύσει δύο μελέτες σχετικές με την κίνηση Freinet στο *Actualité de la pédagogie Freinet* (1989) και στο *La Pédagogie Freinet, mise à jour et perspectives* (1993). Είναι συγγραφέας του βιβλίου *Un professeur de philo à l'usine* (1980) και περίπου δέκα άρθρων στο χώρο της κοινωνιολογίας των εκπαιδευτικών –του εκπαιδευτικού επαγγέλματος– και της κατάρτισής τους.

JEAN-PIERRE POURTOIS ΚΑΙ HUGUETTE DESMET

Διδάκτορας των Ψυχοπαιδαγωγικών Επιστημών ο J.-P. Pourtois είναι τακτικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Mons στο Βέλγιο και στο Πανεπιστήμιο Paris X-Nanterre. Διευθύνει το Κέντρο Έρευνας και Πειραματισμού στην Οικογενειακή και Σχολική Κοινωνιοπαιδαγωγική (CERIS) του Πανεπιστημίου του Mons.

Διδάκτορας των Ψυχοπαιδαγωγικών Επιστημών, η καθηγήτρια H. Desmet είναι βοηθός στο Πανεπιστήμιο του Mons. Έχοντας πάρει ειδικευση στη λογοθεραπεία, παρέδιδε για δώδεκα χρόνια μαθήματα στο Ανώτατο Ινστιτούτο Λογοθεραπείας στο Ghlin (Mons).

Εκτός από τις προσωπικές τους δημοσιεύσεις, οι H. Desmet και J.-P. Pourtois έχουν γράψει μαζί τα παρακάτω βιβλία: *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (1988) και *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire* (1993).

JEAN-FRANÇOIS SAFFANGE

Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής, ο J.-F. Saffange δίδαξε στην εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο CRDP στη Lyon, πριν συνδυάσει τη διδασκαλία της ψυχοπαιδαγωγικής –στο νησί Maurice– με τη διεύθυνση του Γραφείου Παιδαγωγικών Ανταλλαγών στην Τυνησία. Σήμερα παραδίδει μαθήματα ψυχοκοινωνιολογίας των ομάδων στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Lyon II. Έχει δημοσιεύσει το βιβλίο *Libres regards sur Summerhill* (1985).

MICHEL SOËTARD

Έχοντας αποκτήσει το Doctorat d'État, ο M. Soëtard έγινε καθηγητής Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης και Ιστορίας της Παιδαγωγικής Σκέψης στο Université Catholique de l' Ouest (Ινστιτούτο Επιστημών της Αγωγής στο Angers). Εκτός από τη διδακτορική του διατριβή, η οποία δημοσιεύτηκε υπό τον τίτλο *Pestalozzi ou la naissance de l' éducateur* (1981), είναι συγγραφέας πολλών εργασιών σχετικών με τις ρίζες της παιδαγωγικής σκέψης στους Rousseau, Pestalozzi και άλλους παιδαγωγούς-φιλοσόφους συνεχιστές αυτών (Fröbel), καθώς και με την ανάπτυξη και εξέλιξη της παιδαγωγικής θεωρίας στη Γερμανία τον 19ο αι. Είναι συνδιευθυντής της συλλογής «Pédagogues et pédagogies» στον εκδοτικό οίκο PUF (Presses Universitaires de France).

HEINER ULLRICH

Πρώην καθηγητής γαλλικών και γερμανικών σε λύκειο, ο H. Ullrich έγινε το 1975 διευθυντής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου του Darmstadt. Από το 1992 διδάσκει επίσης στον Τομέα Επιστημών της Αγωγής στην École Polytechnique. Έχει ειδικευτεί στην παιδαγωγική του Rudolph Steiner, στη Νέα Αγωγή και στην Ψυχολογία του Παιδιού. Είναι ο συγγραφέας του βιβλίου *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung* (1991), ενώ συμμετείχε, επίσης, στα παρακάτω βιβλία: *Zeitschrift für Pädagogik* (1990), *Kinder am Ende ihres Jahrhunderts* (1991).

CONRADO VILANOU

Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης, από το 1978, ο C. Vilanou έχει δημοσιεύσει μεταξύ άλλων τα παρακάτω συγγράμματα: *Paul Robin. Manifiesto a los partidarios de la educación integral (Un antecedente de la escuela moderna)* (1981), *Maçoneria i educació a Espanya* (1986).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Jean HOUSSAYE
Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο της Rouen

Το βιβλίο αυτό φιλοδοξεί να παρουσιάσει ένα σημαντικό –αν και κατά κάποιον τρόπο περιορισμένο– πανόραμα αυτών που ονομάζονται «μεγάλοι παιδαγωγοί». Δεν υπήρχε, περιέργως, μέχρι σήμερα ένα τέτοιο βιβλίο. Βρίσκουμε, βέβαια, βιβλία σχετικά με τον έναν ή τον άλλο από αυτούς τους παιδαγωγούς ή κάποια σύντομα άρθρα, αλλά ποτέ δεν καταφέραμε να σχηματίσουμε μια συνολική εικόνα των κοινών σημείων και των διαφορών μεταξύ τους, γεγονός το οποίο θα αποτελούσε έναν πρώτο σταθμό στη μελέτη της ιστορίας των παιδαγωγικών ιδεών. Ας προσέξουμε, όμως, να μην εκληφθεί η ίδια η έννοια *μεγάλοι παιδαγωγοί* ως κάτι το προφανές! Ας ξεκινήσουμε καλύτερα αναλύοντας το αυτονόητο αυτού του όρου.

ΤΙ ΕΣΤΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ;

Εάν παιδαγωγική σημαίνει ότι το ίδιο άτομο καλύπτει αμοιβαία και διαλεκτικά την εκπαιδευτική θεωρία και την πράξη, και τις εφαρμόζει πάνω στο ίδιο άτομο, τότε ο παιδαγωγός είναι, πριν απ' όλα, ένας πρακτικός-θεωρητικός της εκπαιδευτικής πράξης. Ο παιδαγωγός είναι εκείνος που προσπαθεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη ξεκινώντας από τη δική του εκπαιδευτική δράση. Σ' αυτό ακριβώς το προϊόν της διαπλοκής θεωρίας και πράξης στο χώρο της εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της η παιδαγωγική, εκεί δημιουργείται, επινοείται και ανανεώνεται.

Εξ ορισμού ο παιδαγωγός δεν μπορεί να είναι ούτε ένας απλός πρακτικός, ούτε ένας απλός θεωρητικός. Βρίσκεται ανάμεσα στους δύο, είναι αυτό ακριβώς το ενδιαμέσο. Ο συνδυασμός των δύο πρέπει να είναι παράλλη-

λα μόνιμος και συνεχής, καθώς το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη πάντα υφίσταται (Soënard) και αυτό είναι που επιτρέπει την παιδαγωγική παραγωγή. Κατά συνέπεια, ο πρακτικός από μόνος του δεν είναι παιδαγωγός, είναι συχνά ένας χρήστης στοιχείων, συναφειών ή παιδαγωγικών συστημάτων. Ούτε ο θεωρητικός της εκπαίδευσης είναι, όμως, παιδαγωγός. Δεν αρκεί να στοχάζεται μόνο κανείς την εκπαιδευτική πράξη. Θα θεωρηθεί παιδαγωγός μονάχα αυτός ο οποίος θα προσθέσει κάτι στην εκπαίδευση μέσω της συνάρτησης θεωρίας και πράξης και κατά τη διάρκεια αυτής. Από αυτή τη συνάρτηση εκπορεύεται η εκπαιδευτική δημιουργία.

Ας πάρουμε ως παραδείγματα μερικούς από τους συγγραφείς που διαλέξαμε να παρουσιάσουμε σ' αυτό το βιβλίο. Ο πρώτος θα είναι ο Rousseau. Ωστόσο ο Rousseau δεν είναι παιδαγωγός, διότι δεν υπήρξε ποτέ πρακτικός με όλη τη σημασία της λέξης. Έτσι η πρακτική του δεν μπόρεσε να παράγει τη θεωρία του. Ο Rousseau είναι ένας θεωρητικός-φιλόσοφος της εκπαίδευσης. Αυτό δεν υποτιμά το λόγο του, απλώς προσδιορίζει το είδος του. Για ποιο λόγο τότε διαλέξαμε τον Rousseau γι' αυτό το βιβλίο; Για δύο λόγους. Πρώτον, αποδεικνύεται με αυτή την έννοια ένα τέλει αντιπαράδειγμα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Δεύτερον, διότι πρέπει να παραδεχτούμε ότι παραμένει το έμβλημα και το σύμβολο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ήταν κατά συνέπεια αναγκαίο να τον παρουσιάσουμε, αφού μάλιστα οι άλλοι παιδαγωγοί αναφέρονται συνεχώς σ' εκείνον. Αν τον αγνοούσαμε, αυτό θα αποτελούσε ιεροσυλία. Ας αρκεστούμε στο να επαναλάβουμε ότι ναι μεν δεν είναι ένας παιδαγωγός με την κυριολεξία της έννοιας αυτής, αλλά ότι δεν έπαυσε να χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς και σύμβολο αναγνώρισης από τους παιδαγωγούς.

Το να επιβεβαιώσει κανείς το συνδυασμό θεωρίας και πράξης από το ίδιο άτομο είναι ένα σχετικά απλό θέμα, η ανάλυσή του, όμως, παραμένει προβληματική. Σε ορισμένους, μάλιστα, είναι πολύ δυσδιάκριτη. Ο Ferrière π.χ. μπορεί να θεωρηθεί ένας παιδαγωγός στον οποίο η πρακτική είχε γίνει έμμονη ιδέα: θα επιχειρήσει να ιδρύσει το δικό του Νέο Σχολείο, αφού θα έχει επισκεφτεί και θα έχει παρακολουθήσει άλλα, αλλά δεν θα τα καταφέρει: θα δοκιμάσει τις δυνάμεις του στη διδασκαλία, αλλά θα αναγκαστεί να την εγκαταλείψει: δεν θα του απομείνει τίποτα άλλο παρά να είναι ο μαχόμενος θεωρητικός της Νέας Αγωγής. Ο Cousinet, από την πλευρά του, δίδαξε επί πέντε χρόνια: θα γίνει, όμως, γνωστός ως επιθεωρητής-επιμορφωτής: η πρακτική των άλλων θα αποδειχθεί κατά συνέπεια αποφασιστικής σημασίας

στοιχείο στη δική του περίπτωση. Σ' αυτή την πρακτική, η οποία βασιζόταν σε πειραματισμούς και συνεχείς παρατηρήσεις, θα στηρίξει την ακόρεστη θεωρητική του δράση ως δημιουργός περιοδικών και κινημάτων. Ο Steiner θα αντιληφθεί την εκπαίδευση ως μία μόνο πλευρά της συνολικής του θεωρίας και θα ανοίξει σχολή πολύ αργότερα.

Σε αντίθετη θέση θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε τον Neill. Καταλαβαίνει κανείς ότι σ' εκείνον, διευθυντή σχολείου αρχικά, ιδρυτή και διευθυντή του δικού του σχολείου κατόπιν, η πράξη παίζει πρωταρχικό ρόλο, σε τέτοιο σημείο που ορισμένοι θα θεωρήσουν ότι οι αρχικές του θεωρητικές πεποιθήσεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται σταδιακά, βασίζονται περισσότερο σε ισχυρισμούς παρά σε αποδείξεις. Στο ίδιο περίπου πνεύμα η εικόνα που μένει από τον Freinet είναι απόρροια των πρακτικών του *επινοήσεων*, οι οποίες αφήνουν κάπως στο σκοτάδι τις διαισθήσεις και τις θεωρητικές αποδείξεις.

Σε μερικούς άλλους δυσκολευόμαστε πολύ περισσότερο να διαχωρίσουμε με τον ίδιο τρόπο τις πρακτικές από τις θεωρητικές πλευρές, καθώς αυτές συνυφαίνονται. Ο θεωρητικός συλλογισμός του Pestalozzi δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις διαδοχικές του εμπειρίες. Ο Rogers, καθηγητής, κλινικός ψυχολόγος, μόνιμος επιμορφωτής, έγραφε πάντα βασιζόμενος στην εμπειρία του. Ο Makarenko, εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ιδρυτής και διευθυντής επί 15 χρόνια κατασκηνώσεων για ανήλικους μικροκακοποιούς, έγραφε, κυρίως, μετά από αυτές τις εμπειρίες: η σοσιαλιστική θεωρία, όμως, διαπερνά το έργο του (πρακτικό και θεωρητικό), από το οποίο συγκρατούμε μόνο τη συνάντηση θεωρίας και πράξης. Ο Robin, καθηγητής, κατόπιν διευθυντής ενός ορφανοτροφείου επί 14 χρόνια, δεν έπαψε ποτέ να πλαισιώνει τις εμπειρίες του με θεωρίες (πριν, κατά τη διάρκεια, μετά). Το ίδιο συμβαίνει και με τον Fröbel και τον Dewey, αν και ο πρώτος, γοητευμέ-

ΘΕΩΡΙΑ.....ΠΡΑΞΗ

| | | | | | | |
|----------|----------|------------|--------|------------|---------|-------|
| Ferrière | Steiner | Fröbel | Robin | Makarenko | Freinet | Neill |
| | Cousinet | Dewey | Rogers | Pestalozzi | Decroly | |
| | | Montessori | | Ferrer | | |

x//...../...../...../...../...../...../.....//..y
 Rousseau
 Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης
 Οι άνθρωποι της πράξης
 που έμειναν στην ανωνυμία

νος από τον Pestalozzi, παιδαγωγός, ιδρυτής και διευθυντής σχολείου επί 12 ολόκληρα χρόνια, είναι γνωστός, τις περισσότερες φορές, όχι λόγω αυτής της εμπειρίας ή της βασικής παιδαγωγικής του θεωρίας, αλλά λόγω μιας περισσότερο θεωρητικής παρά πρακτικής αντίληψης σχετικά με τη νηπιακή ηλικία: ο δεύτερος, εκπαιδευτικός, ιδρυτής και διευθυντής επί επτά χρόνια ενός Σχολείου-εργαστηρίου, θεωρείται, ακόμα σήμερα, ένας μεγάλος φιλόσοφος της αγωγής. Όποιες και αν είναι οι μορφές της διαπλοκής θεωρίας και πράξης, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι αυτή αποτελεί βασική συνιστώσα της παιδαγωγικής. Θα μπορούσαμε, εξάλλου, να παρουσιάσουμε ένα παιδαγωγικό διάγραμμα αυτής της σχέσης θεωρίας και πράξης.

Τοποθετημένοι σ' ένα συνεχές θεωρίας-πράξης, οι διάφοροι παιδαγωγοί διατηρούν βέβαια ειδικές σχέσεις και με τα δύο μέρη του ζεύγους, καθώς εγγράφονται αναγκαστικά σ' αυτό. Αντιθέτως οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ξεφεύγουν από αυτό, όπως και πολλοί πρακτικοί που έμειναν ανώνυμοι, επειδή δεν διέθεταν θεωρητικό υπόβαθρο (και όχι εξαιτίας ενδεχόμενων ζητημάτων φήμης). Δεν θα πρέπει, όμως, να νομίσουμε ότι οι θεωρητικοί στερούνται πράξης και οι πρακτικοί στερούνται θεωρίας. Και στις δύο περιπτώσεις, απλώς δεν είναι συστατικό στοιχείο των επεξεργαζόμενων γνώσεων: στους πρώτους, η πράξη ανάγεται στην καλύτερη περίπτωση σε κάποια πρότυπα· στους δεύτερους, η θεωρία παραμένει διαισθητική ή δαμνισμένη από άλλους.

Με αυτό τον τρόπο καταγράψαμε τη διαδρομή της παιδαγωγικής. Ας γίνουμε πιο σαφείς: αυτό που πρέπει να εμπεριέχει η παιδαγωγική είναι βέβαια μια *πρακτική πρόταση*, αλλά παράλληλα και μια *θεωρία της εκπαιδευτικής κατάστασης* αναφερόμενη σ' αυτή την πρακτική. Απομένει τώρα να προσδιορίσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά μιας τέτοιας διαδικασίας. Θα ξεχωρίσουμε τέσσερα από αυτά: τις ενέργειες, τις θεωρητικές αναφορές, τις αρνήσεις, την ανθρώπινη διάσταση.

Θ' αρχίσουμε ασφαλώς με τις *ενέργειες*, καθώς αυτές παραπέμπουν άμεσα στην αναγκαιότητα της πράξης. Στην παιδαγωγική δεν είναι δυνατόν ν' αποφευχθεί το «ενεργώ», εφόσον με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο το «λέω» πηγάζει απ' αυτό. Γνωρίζουμε τον Freinet ως τον εφευρέτη πολλών τεχνικών (τυπογραφείο, αλληλογραφία κ.ά.)· ας μην ξεχνάμε, επίσης, ότι υποχρεώθηκε να ιδρύσει ένα λαϊκό ιδιωτικό σχολείο. Ο Robin, επικεφαλής του ορφανοτροφείου του, δεν έπαψε να επινοεί παιδαγωγικά όργανα και όργανα παρατήρησης. Ο Dewey δεν δίστασε να δημιουργήσει ένα Σχολείο-ερ-

γαστήριο για να επιβεβαιώσει, να τελειοποιήσει και να προωθήσει τις ιδέες του. Ο Neill άνοιξε ένα σχολείο για τη διδασκαλία της ελευθερίας. Ο Fröbel στράφηκε προς τους παιδικούς σταθμούς μετά την ίδρυση σχολείων. Ο Rogers δεν σταμάτησε να ενεργεί με τρόπο διαφορετικό, ώστε να εκπαιδεύει και με τρόπο διαφορετικό. Ο Cousinet και ο Ferrière δημιούργησαν κινήματα και περιοδικά για να συγκεντρώνουν, να συντονίζουν, να διαδίδουν, να υπερασπίζονται τις πολλές τους προσπάθειες στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής. Ο Makarenko είχε την πάγια άποψη ότι ένα εκπαιδευτικό μέσο θα πρέπει να είναι απόρροια περισσότερο των εμπειριών και των παρατηρήσεων παρά της λογικής, καθώς η αλήθεια πρέπει να αναδειχθεί μέσα από την πράξη. Ο Decroly ήταν τόσο πολύ άνθρωπος της πράξης και της δράσης που δεν άφησε τελικά κανένα γενικό εγχειρίδιο θεωρητικής επεξεργασίας. Για να δώσει *σάρκα και οστά* στον *Émile* ο Pestalozzi ίδρυε συνεχώς σχολεία και παιδαγωγικά εργαστήρια.

Αλλά η πράξη δεν έχει νόημα παρά μόνο εφόσον αποκαλύπτει τις θεωρητικές αναφορές των ατόμων. Αυτό εξαρτάται από πολλά στοιχεία, τα οποία αποδεικνύουν ότι ένας παιδαγωγός είναι ένα ιστορικό πρόσωπο, ενταγμένο στην εποχή του, φορέας των ερωτημάτων και των προβληματισμών της. Μπορούμε να κατασκευάσουμε μια ολόκληρη σειρά παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων: ο Pestalozzi επηρεάστηκε από τον Rousseau· ο Fröbel είχε τον Pestalozzi ως μόνιμο σημείο αναφοράς· ο Dewey επιχείρησε να προχωρήσει τις απόψεις των προηγούμενων παιδαγωγών· ο Makarenko τούς διάβασε, πριν ξεκινήσει την εργασία του· ο Freinet επισκέφτηκε τους παιδαγωγούς του Αμβούργου και της ΕΣΣΔ· ο Rogers ακολούθησε τη γραμμή του Dewey και του Kilpatrick· ο Ferrière και ο Cousinet επιδίωξαν να γνωρίσουν τις αγγλικές, γαλλικές, γερμανικές, ελβετικές, αμερικανικές εμπειρίες. Πρέπει, επίσης, να επισημάνουμε τις φιλοσοφικές ή επιστημονικές επιδράσεις: τον εξελικτισμό και την πειραματική ψυχολογία στον Decroly· το βιταλισμό (ζωτικοκρατία) και τον Lamarck στον Freinet· τον William James και τις φιλοσοφίες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (ενάντια στις διάφορες μορφές του δυϊσμού) στον Dewey· ένα είδος ψυχανάλυσης στον Neill· την πνευματοκρατία και τον ιδεαλισμό στον Fröbel· τον πνευματικό ιδεαλισμό στον Steiner· το θετικισμό και τη θεωρία του Fourier στον Robin· τον υπαρξισμό στον Rogers... Η πολιτική έχει, επίσης, έντονη παρουσία: ο κομμουνισμός για τον Makarenko, ο ελευθεριακός σοσιαλισμός για τον Robin, ο ριζοσπαστισμός για τον Steiner, η δημοκρατία για τον Dewey... Θα πρέπει επίσης να αναγνω-

ρίσουμε τις πιο προσωπικές ψυχολογικές και κοινωνικές πεποιθήσεις: την πίστη σ' έναν αγροτικό κόσμο των χωρικών και των βιοτεχνών του Freinet· την εξέγερση ενάντια στον πατέρα από τον Neill, την αναζήτηση της μητέρας από τον Fröbel.

Ωθούμενος από την επιθυμία να ενεργεί, βασιζόμενος στα βιώματά του, ο παιδαγωγός οδηγείται και σε κάποιες *αρνήσεις* και αναγκαστικά σε κάποιους αγώνες. Ο Pestalozzi αρνήθηκε να εμπιστευτεί μονάχα την πολιτική βούληση και θέλησε να θεμελιώσει την πολιτική στην εκπαίδευση. Ο Ferrrière, λόγω των επιδράσεων που δέχτηκε από την επαφή του με τον H. Lietz και της προτίμησης που έδειχνε για τη Νέα Αγωγή, επιδίωξε να παλέψει ενάντια στον πόλεμο με μέσο το «σχολείο δράσης». Ο Robin πολέμησε ασταμάτητα τον κληρικαλισμό, τον милитарιστικό πατριωτισμό του σχολείου και το διαχωρισμό των φύλων. Ο Dewey, ο Cousinet και ο Rogers πάλεψαν ενάντια στην παραδοσιακή αυταρχική παιδαγωγική και στη διδασκαλία, στο όνομα της εμπιστοσύνης στο παιδί και στο όνομα της πρακτικής εξάσκησης. Ο Robin, ο Fröbel, ο Makarenko, ο Freinet, ο Ferrer δεν δίστασαν ν' αντιμετωπίσουν την εχθρική διάθεση των αρχών και των επιθεωρητών, προκειμένου να ευνοήσουν την ανάπτυξη του νέου τους ανθρώπου. Ο Neill θέλησε να πολεμήσει τη βιομηχανική κοινωνία της δυστυχίας, τους πολέμους, τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, τη θρησκεία και την ηθικολογία, όλα αυτά στο όνομα της ψυχάνάλυσης, της αγάπης και της ελευθερίας...

Η δράση, οι θεωρητικές αναφορές, οι αρνήσεις, λοιπόν, αλλά και η *ανθρώπινη διάσταση* αποτελούν βασικά στοιχεία. Η ανθρώπινη διάσταση αποτελεί ένα αναμφισβήτητο γεγονός, καθώς η θεωρία και η πράξη δεν μπορούν να περιοριστούν η μία στα όρια της άλλης. Η πρακτική υπερβαίνει πάντα τη θεωρία, καθώς, βέβαια, υπάρχουν πάντα και άλλα θεωρητικά μέσα, για να εκφράσει κανείς το στοιχείο αυτό της πράξης που δεν έχει εκδηλωθεί. Αλλά την ανθρώπινη διάσταση τη συναντάμε, επίσης, σε μεγάλο βαθμό, στην καθημερινή ζωή. Είναι ανθρώπινος, ναι· πολύ ανθρώπινος ο παιδαγωγός! Ποιος απ' αυτούς δεν το ένιωσε στο πετσί του; Ο Ferrrière αναγκάστηκε, ύστερα από την εμπειρία του, να παραιτηθεί από την καθοδήγηση ομάδας παιδιών λόγω κώφωσης. Ο Fröbel χρειάστηκε να εγκαταλείψει τη διεύθυνση του σχολείου του, είδε ν' απορρίπτονται διάφορα σχέδιά του για ίδρυση σχολείου, ίδρυσε τότε τους παιδικούς κήπους, οι οποίοι, όμως, απαγορεύτηκαν. Τον Robin, εκτός από τις ανακρίσεις στις οποίες υποβλήθηκε σχετικά με την πολύ βαριά κληρονομικότητα των παιδιών που του εμπιστεύονταν, το υπουργι-

κό συμβούλιο τον απομάκρυνε από τη θέση του διευθυντή του ορφανοτροφείου του. Ο Cousinet έγινε, βέβαια, επιθεωρητής, αλλά η δημοσιότητα του μάλλον λειτούργησε αρνητικά γι' αυτόν. Ο Neill πέρασε από το όνειρο της σταδιακής εξάπλωσης του πειράματός του σε μια στρατηγική επιβίωσης προκειμένου να το προφυλάξει. Ο Freinet διαγράφηκε από το χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης και το κίνημά του δεν αναγνωρίστηκε παρά την επιμονή του, καθώς έχασε σιγά σιγά το περιεχόμενό του είτε λόγω του ότι κάποιιοι το καπηλεύτηκαν είτε λόγω του ότι στιγματίστηκε (ως παιδαγωγική για δύσκολα παιδιά). Ο Makarenko, αφού αντιμετώπισε αποτελεσματικά τις απορρίψεις των δημόσιων υπηρεσιών, αναρωτήθηκε εάν οι προσπάθειές του θα μπορούσαν να ευδοθούν, εάν οι νέοι δεν θα ξεχνούσαν ή δεν θα πρόδιδαν τις αρχές μιας τέτοιας εκπαίδευσης. Ο Dewey, ο Rogers, ο Neill *έφτασαν στο σημείο* να αποποιηθούν τις γνώσεις-βεβαιότητές τους, για να αφεθούν εκ νέου στην πρακτική εξάσκηση, την περιέργεια και την πορεία που ακολουθούν τα ίδια τα παιδιά. Ο Pestalozzi, ο οποίος έκλεινε συχνά τα διάφορα ιδρύματά του, αναγκάστηκε να κλείσει και το μεγάλο του επίτευγμα, το Yverdon. Αυτά όλα δεν αποτελούν απόδειξη του ότι, όπως το είχε παρατηρήσει ο Rousseau, ο παιδαγωγός και το σύστημά του αναγκαστικά δεν γνωρίζουν το σκοπό της εκπαίδευσης; Δεν θα πρέπει να ξεχάσουμε, τέλος, τον Ferrer, ο οποίος, χτυπημένος από τις σφαίρες του εκτελεστικού αποσπάσματος, βρήκε τη δύναμη να φωνάξει: *Ζήτω το Μοντέρνο Σχολείο!*

Με άλλα λόγια, δεν είναι μόνο μέσα στις εξωτερικές προς τον παιδαγωγό συνθήκες, αλλά και στις εσωτερικές, που η παιδαγωγική πράξη πρέπει, κατά κάποιο τρόπο, να αντιμετωπίζει και να ενσωματώνει την αποτυχία, σαν να ήταν η αποτυχία μια αναγκαιότητα για την παιδαγωγική. Χωρίς να ξεχνάμε, βέβαια, ότι η αποτυχία είναι μια δυναμική πραγματικότητα, διότι αυτή συνήθως αποκαλύπτει το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Η αποτυχία είναι ταυτόχρονα η σύνδεση αυτών των δύο, η αδυναμία επιβίωσης του ενός χωρίς το άλλο και η διαλεκτική κίνηση που τις συνδέει με τρόπο που να αποτελούν αδιάσπαστη ενότητα. Μια τέτοια αποτυχία είναι πολύμορφη, αναφέρεται στις κινήσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, μεταξύ του ιδεατού και του πραγματικού, του παρόντος και του παρελθόντος, του συστήματος και της συμπεριφοράς, της αγωγής και της εκπαίδευσης, των τεχνικών και των σκοπών, του παρόντος και του μέλλοντος, της υποδούλωσης και της απελευθέρωσης, της απλοποίησης μέσω της ανάλυσης και των τομών σύνθετου χαρακτήρα, της προσαρμογής σ' ένα σύστημα και της τροποποίησης

αυτού του ίδιου συστήματος, της θεωρητικής προοπτικής και αυτού που πράττουμε καθημερινά. Για τον παιδαγωγό η αποτυχία, έτσι όπως την ορίσαμε, είναι δυναμική (ως ένα σημείο βέβαια!).

ΠΟΙΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ;

Ας υποθέσουμε, λοιπόν τώρα, ότι έχουμε ξεκαθαρίσει τον ορισμό της λέξης *παιδαγωγός*. Ας μην γελιόμαστε, όμως. Ένας τέτοιος ορισμός αποκλείει τους πρακτικούς-θεωρητικούς των προφορικών πολιτισμών, όπως και τους πρακτικούς, οι οποίοι δεν έχουν εκφραστεί με γραπτό τρόπο και δεν έχουν εκδώσει τη σκέψη τους. Ευνοεί, επίσης, την άμεση επαφή με τα άτομα τα οποία μπορούν να εκπαιδευτούν, απομακρύνοντας τόσο τους επιμορφωτές (επιμορφωτών, δασκάλων) όσο και τους εκπροσώπους της σχολικής διοίκησης. Ας είναι.

Ακόμα και αν υιοθετήσουμε μια τέτοια οπτική, όταν πρέπει να ορίσουμε και να διαλέξουμε ανάμεσα στους παιδαγωγούς αυτούς που θεωρούνται οι πιο μεγάλοι, οι πιο σημαντικοί, ερχόμαστε, οπωσδήποτε, αντιμέτωποι μ' αυτό που μπορεί να ονομαστεί *παιδαγωγική παράδοση*, η οποία και αυτή παίζει, όπως είναι φανερό, σημαντικό ρόλο, χωρίς όμως να είμαστε εδώ σε θέση ν' αναρωτηθούμε ούτε για την ορθότητά της ούτε για την παραγωγή της. Με ποιο τρόπο, όμως, θα πρέπει να την προσεγγίσουμε; Η απόφαση ήταν η ακόλουθη: να υιοθετήσουμε ένα πλαίσιο προσδιορισμένο από τρία στοιχεία: το εννοιολογικό, το ιστορικό και το γεωγραφικό.

Εννοιολογικό. Ο ορισμός της έννοιας «παιδαγωγός» που μόλις παρουσιάσαμε χρησιμοποιήθηκε ως κοινό σημείο αναφοράς.

Ιστορικό. Ο Rousseau ελήφθη ως αναγκαστικό σημείο εκκίνησης, ως σύμβολο και αντι-παράδειγμα. Το άλλο χρονικό όριο ήταν η σύγχρονη εποχή υπό την προϋπόθεση, όμως, ότι οι επιλεγμένοι παιδαγωγοί έχουν πεθάνει, διότι ξέρουμε καλά τι παιχνίδι παίζει ο χρόνος στη φήμη. Έτσι συχνά νιώθουμε μεγάλη έκπληξη, όταν ξαναμελετάμε τις μεγάλες προσωπικότητες μιας εποχής, λόγω της κακής τύχης που είχαν κάποιοι και της μεταθανάτιας πολλές φορές εκδίκησης που αντιμετώπισαν άλλοι.

Γεωγραφικό. Πριν απ' όλα έπρεπε να παλέψουμε ενάντια σε μια πολύ ισχυρή γαλλική επιρροή. Γι' αυτό ζητήσαμε από ειδικούς διάφορων χωρών να κάνουν την επιλογή των 14 παιδαγωγών (εκτός του Rousseau). Θα μπορούσε να θεωρηθεί ακόμα και παράλογο να ισχυριστεί κανείς πως μ' αυτό τον τρόπο μπορούσαμε να αποφύγουμε τους πολιτιστικούς σβιντισμούς:

το αποδεικνύει το γεγονός ότι ολόκληρες ήπειροι έχουν απλώς παραληφθεί και ότι ευνοείται ο 20ός αι. σε σχέση με τους δύο προηγούμενους. Ωστόσο μ' αυτό τον τρόπο μπόρεσε να γίνει κάποια μετατόπιση των προσωπικών συμφερόντων και των εθνικών παραδόσεων. Η επιτροπή, η οποία ήταν αρμόδια για την επιλογή, αποτελείτο από τους Bertrand (Μόντρεαλ, Καναδάς), Fullat (Βαρκελώνη, Ισπανία), Hameline (Γενεύη, Ελβετία), Houssaye (Ρουέν, Γαλλία), Kotasek (Πράγα, Δημοκρατία της Τσεχίας), Kovacs (Pecs, Ουγγαρία), Novoa (Λισαβόνα, Πορτογαλία), Pourtois (Mons, Βέλγιο), Smith (Λονδίνο, Αγγλία), Soëtard (Angers, Γαλλία), Valois (Québec, Καναδάς), και τις κυρίες Weigand (Zell, Γερμανία) και Bernardinis (Πάδοβα, Ιταλία).

Καθένα από τα 13 αυτά άτομα παρέδωσε, λοιπόν, μια πρώτη λίστα με τα ονόματα 14 «μεγάλων παιδαγωγών». Προέκυψε τελικά μια λίστα με τριάντα εννέα ονόματα: για εννέα από αυτά δεν υπήρχε καμιά αντίρρηση, για οκτώ γινόταν αρκετή συζήτηση και δώδεκα ήταν πολύ λίγο γνωστά. Χρειάστηκε μια δεύτερη επιλογή για να κρατήσουμε πέντε από τα οκτώ ονόματα που συζητιόνταν περισσότερο. Ο κάθε παιδαγωγός, λοιπόν, που επιλέχτηκε, ανατέθηκε σ' έναν ειδικό. Μπορούμε, άραγε, να είμαστε ικανοποιημένοι από αυτή τη λίστα των παιδαγωγών; Είναι πραγματικά οι πιο μεγάλοι; Αν διατρέξουμε τον κατάλογο, οι πιο πολλοί από αυτούς είναι αναμφισβήτητα γνωστοί (για λόγους ευνόητους οι συγγραφείς θα παρουσιαστούν στη συνέχεια κατά χρονολογική-ιστορική σειρά και όχι αλφαβητική):

Cousinet (1881-1973), Decroly (1871-1932), Dewey (1859-1952), Ferrer (1859-1909), Ferrière (1879-1960), Freinet (1896-1966), Fröbel (1782-1852), Makarenko (1888-1939), Montessori (1870-1952), Neill (1883-1973), Pestalozzi (1746-1827), Robin (1837-1912), Rogers (1902-1987), Rousseau (1712-1778), Steiner (1861-1925).

Και άλλοι, όμως, των οποίων τα ονόματα είχαν αναφερθεί, θα μπορούσαν επίσης να έχουν θέση σε αυτή τη λίστα και παρά λίγο πράγματι να είχαν. Αυτό ισχύει για τον Kerschensteiner (1854-1932), καθηγητή και διάσημο ιδρυτή των σχολείων του Μονάχου και της Βαυαρίας, εμπνευστή του επαγγελματικού και ενεργητικού σχολείου, και αντίπαλο των ερβαρτιανών αρχών, που ήταν κυρίαρχες εκείνη την εποχή. Το ίδιο ισχύει και για τον Korczak (1879-1942), πολωνοεβραίο γιατρό, ο οποίος στα ορφανοτροφεία της Βαρσοβίας πειραματίστηκε με την *αυτοδιοίκηση* και δεν εγκατέλειψε το γκέτο της Βαρσοβίας παρά μόνο για να πεθάνει οδηγούμενος μαζί με τα παιδιά του

στο στρατόπεδο συγκέντρωσης της Treblinka. Και, τέλος, το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τον Tolstoi (1810-1910), συγγραφέα, αλλά και ιδρυτή ενός πρότυπου σχολείου και ουτοπιστή-αναρχικό στο χώρο της παιδαγωγικής. Θα πρέπει να θεωρούμε, λοιπόν, την επιλογή που έγινε ως κατά κάποιο τρόπο άδικη για την παιδαγωγική, καθώς δεν είναι δυνατόν να αναδειχθεί όλη η αξία ενός μεγάλου αριθμού ανδρών και γυναικών. Αυτό ισχύει, εκτός από το σύνολο των παιδαγωγών όλων των καιρών, που θεωρούνται κλασικοί, και για εκείνους και εκείνες που έζησαν πριν από τον Rousseau. Ας θυμηθούμε εδώ τον Comenius (1592-1671), το έργο του οποίου *Didactica Magna* («Μεγάλη Διδακτική») πολλοί θεωρούν ότι σηματοδοτεί το ξεκίνημα της παιδαγωγικής. Ας θυμηθούμε ακόμα όσους και όσες ονομάσαμε «μεγάλους οικοδιδάσκαλους» κατά τον 17ο αι. ή πάλι τα μεγάλα εκπαιδευτικά θρησκευτικά σωματεία. Και ο καθένας θα μπορούσε να προσθέσει ονόματα στον μακρύ κατάλογο των ξεχασμένων και να θεωρεί ότι η δική του άποψη έχει την ίδια βαρύτητα με εκείνη των ειδικών που τελικά πήραν την απόφαση για να πραγματοποιηθεί η έκδοση αυτού του βιβλίου. Κάθε επιλογή δεν έχει εξάλλου, εξ ορισμού, τα όριά της, αλλά και τη γοητεία της;

Πάντως δικαιολογημένα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο Rousseau εγκαινίασε πράγματι αυτό που μπορεί να ονομαστεί η εποχή των παιδαγωγών. Διότι είναι γεγονός πως στο δεύτερο μισό του 18ου αι. προκλήθηκε μια αληθινή έκρηξη στον τομέα της παιδαγωγικής και στο πεδίο των σημαντικών παιδαγωγικών προσπαθειών. Οι παιδαγωγοί, οι οποίοι έχουν επιλεγεί γι' αυτό το βιβλίο, μας δίνουν κατά συνέπεια τη δυνατότητα να διανύσουμε μια ιστορική διαδρομή δύο αιώνων, ακόμα και αν θεωρηθούν ως το ορατό μόνο μέρος (μάλιστα αδικώς ορατό τις περισσότερες φορές) ενός πραγματικού παιδαγωγικού παγόβουνου. Μπορούμε με τον τρόπο αυτό να διακρίνουμε τη σημασία –για μια χρονική περίοδο λίγο μεγαλύτερη από 200 χρόνια– του παιδαγωγικού ζητήματος. Πάντως σε κάθε περίπτωση η ανάγνωση της λίστας των επιλεγμένων παιδαγωγών φανερώνει τη σεξιστική πολιτιστική πραγματικότητα των κοινωνιών μας. Το ουσιαστικό «παιδαγωγός» κλίνεται με δυσκολία στο θηλυκό· αυτό καθρεφτίζει καθαρά την αντρική κυριαρχία σ' αυτό τον τομέα. Βέβαια υπάρχει η Montessori, αλλά δεν αρκεί για την εκπροσώπηση του θηλυκού γένους στον παιδαγωγικό κόσμο. Υπήρξαν μεγάλες εκπαιδευτρίες, όπως η Albertine Necker de Saussure, ή η Valérie de Gasparin, μεγάλες επιμορφώτριες όπως η Héléne Stucki, η Marie-Pape Carpentier, γυναίκες που αποδείχτηκαν υψηλά διοικητικά στελέχη, όπως η Pauline

Kergomard, η Margaret Mac Millan. Συχνά, όμως, τις άφησαν να παίξουν δευτερεύοντες ρόλους, σε τέτοιο σημείο που παραμένουν άγνωστες, ακόμα και για τους ειδικούς της παιδαγωγικής, όπως εκείνοι οι οποίοι ανέλαβαν να επιλέξουν τα ονόματα γι' αυτό το βιβλίο. Πίσω από τον Decroly π.χ. πρέπει να αναζητήσουμε την Amélie Hamaidé και τη Jeanne Alexandre Deschamps. Πίσω από τη Montessori δεν πρέπει να λησμονούμε τις αδελφές Agazzi. Πίσω από τον Freinet πρέπει να αναγνωρίσουμε την ύπαρξη της γυναίκας του Élise, στην οποία αποδίδεται πολύ συχνά ένας άχαρος ρόλος. Στην παιδαγωγική, όπως και αλλού, είναι πολύ δύσκολο να αναγνωριστεί η αξία μιας γυναίκας. Όσον αφορά στην αξία, δεν είναι, ίσως, η κατάλληλη στιγμή να αναρωτηθούμε με βάση ποια κριτήρια αξιολογήσαμε τον καθένα απ' αυτούς τους παιδαγωγούς; Από τι εξαρτήθηκε η σπουδαιότητά τους; Από τις καινοτόμες ιδέες και την πρωτοποριακή δράση τους; Από την ορθότητα και το βάθος της σκέψης και της δράσης τους; Από την απήχηση της σκέψης και της δράσης τους σε μια δεδομένη εποχή; Από την κοινωνική θέση στο ειδικό περιβάλλον της εποχής τους; Από τη δύναμη και την οργάνωση του κινήματός τους; Από τη φήμη και την ποιότητα των εκδοτών τους; Από τον αριθμό και τη διάρκεια ζωής των ιδρυμάτων τους; Από τη φήμη των ειδικών που μελέτησαν τις ιδέες τους; Από την ισχύ των πολιτικών ή κοινωνικών δυνάμεων τις οποίες εξέφραζαν; Από το δυναμισμό του λόμπι που κατάφερε να τους προωθήσει για διάφορους λόγους είτε στην εποχή τους είτε αργότερα;

Ο τρόπος αντιμετώπισης της σπουδαιότητας και της αξίας διαφέρει, εξάλλου, από εποχή σε εποχή. Ο Robin εμφανίζεται ξανά σήμερα, ενώ τον είχαν σχεδόν τελείως ξεχάσει. Ο Korczak ήταν άγνωστος πριν 20 χρόνια. Ο Cousinet επισκιάστηκε από τον Freinet. Το άστρο του Pestalozzi λάμπει ακόμα, ενώ έσβησε το άστρο του Basedow (1723-1790). Και για πόσους ακόμα επικράτησε σιωπή, οι οποίοι δεν μπορούν καν να κατηγορηθούν γι' αυτό τους μεταγενέστερους!

Σε τι συνίσταται ακριβώς αυτό το μεγαλείο, πώς καθορίζεται το ανάστημα του «μεγάλου παιδαγωγού» και τι σημαίνει ακριβώς; Ο Daniel Hameline, ένας από μας, δικαιολογεί τη δική του επιλογή των «μεγάλων παιδαγωγών»: «*Η δημοσιότητα είναι θέμα διαφήμισης, ένα θέμα το οποίο οι συγγραφείς ενός συγγράμματος δεν μπορούν να ελέγξουν, όπως θέλουν. Το να προτείνει κανείς μια λίστα χωρίς να υπολογίζει αυτό το θέμα θα αποτελούσε ασφαλώς κοινωνική απρέπεια. Το να περιοριστεί κανείς, από την άλλη, σε καταξιωμένα μόνο ονόματα εγκυμονεί δύο κινδύνους: είτε ενισχύει τις δε-*

δομένες ιεραρχίες, τις οποίες διαιωνίζουν τα προηγούμενα εγχειρίδια, είτε επικυρώνει θεοποιήσεις λίγο ως πολύ επιβαλλόμενες από την κοινή γνώμη ή από τις ομάδες που τη διαμορφώνουν». Ο Daniel Hameline διερωτάται στη συνέχεια: «Ποια στάση λοιπόν πρέπει να τηρήσει κανείς απέναντι στον Makarenko; Η καθιέρωσή του από τη σοβιετική προπαγάνδα εις βάρος του Chatzki, του Pistrak, του Lerechinski κ.ά. τον καθιστά αποκεί και πέρα ύποπτο; Ο Freinet υπήρξε πράγματι, άραγε, δάσκαλος άξιος θαυμασμού, όπως τον παρουσιάζει η Élise Freinet (1949), αν και τη δράση του απομυθοποιεί ο Fonvieille (1989) με σκληρό τρόπο χαρακτηρίζοντάς την απολυταρχική; Μπορεί κανείς να είναι ταυτόχρονα “μεγάλος παιδαγωγός” και αρχηγός ενός μισητού κινήματος; Μάλλον ναι.... Άλλα παραδείγματα: δεν διαμόρφωσε ο Ferrière, με μια πολύ περιορισμένη πείρα και κατά ένα μεγάλο μέρος αποτυχημένη, το προφίλ του πρακτικού παιδαγωγού, στοιχείο το οποίο, άλλωστε, επιθυμούσε να κρατήσουν οι μεταγενέστεροι; Δεν εδραίωσε τη φήμη της η Montessori εκμηδενίζοντας το ρόλο των αδελφών Agazzi, ξαναγράφοντας για δικό της όφελος την ιστορία των ρωμαϊκών *Case dei bambini* και δεν ιδιοποιήθηκε ένα ολόκληρο κίνημα; Η αναγνώριση του Korczak κατά τα 15 τελευταία χρόνια οφείλεται χωρίς άλλο στην αξία του ίδιου, η οποία αναγνωρίστηκε επιτέλους, αλλά οφείλεται, επίσης, και σε μια επίμονη εκστρατεία, την οποία οργάνωσε με πείσμα ένας δραστήριος διεθνής σύλλογος: πρέπει να παραβλέπουμε αυτό τον τρόπο κατάταξής τους στο πάνθεον (των παιδαγωγών), ο οποίος καθορίζεται από πολιτικά συμφέροντα και επιταγές;».

Σύμφωνα με τις προσδοκίες του, όπως θα έχουμε την ευκαιρία να το διαπιστώσουμε, ο Daniel Hameline προσπάθησε, στην επιλογή των παιδαγωγών, να ξεπεράσει αυτά τα προβλήματα, καθώς εκτός από τους Pestalozzi, Robin, Makarenko, Ferrière, Freinet και Neill, τους οποίους θα συναντήσουμε στις σελίδες που ακολουθούν, επέλεξε και τα παρακάτω άτομα λόγω της μεγάλης τους αξίας και τους παρουσίασε με τον ακόλουθο τρόπο:

Grégoire Girard (1765-1850)

Ο καθολικός Pestalozzi, οργανωτής της λαϊκής εκπαίδευσης στο Fribourg. Ασχολήθηκε με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη διδακτική των γαλλικών. Υπήρξε ιερέας της κυβέρνησης της εφήμερης ελβετικής δημοκρατίας κατά τη διάρκεια της επανάστασης, εξορίστηκε από τον επίσκοπο του Fribourg λόγω της εφαρμογής της «ύποπτης» αλληλοδιδα-

κτικής μεθόδου, σύμβολο του προοδευτικού ρεύματος της εκπαίδευσης τον 20ό αι. στη γαλλόφωνη Ελβετία.

Joséphine Zehnder-Stadlin (1806-1875)

Συναγωνίστρια του Pestalozzi, εκδότρια των έργων του, ίδρυσε στο Aarau το δικό της ίδρυμα για νέες κοπέλες και εξέδωσε το 1845 το παιδαγωγικό περιοδικό *Die Erzieherin*, το οποίο απευθυνόταν σε γυναίκες.

Joseph Jacotot (1770-1840)

Ο πρόδρομος της αυτοδιδασκαλίας με υποστήριξη. Η άτυπη-ανεπίσημη μορφή του Jacotot είναι σχεδόν μυθική: η καθολική διδασκαλία του αποτελεί ταυτόχρονα ένα σύστημα από το οποίο δεν πρέπει να αλλάξει ούτε μια αρχή (και σίγουρα όχι το αξίωμα της ισότητας των ατόμων σε σχέση με τη νοημοσύνη τους), αλλά και η υπεράσπιση του αντισυστήματος. Οι σύγχρονες προσπάθειες γνωστικής μάθησης βρίσκουν σε αυτόν την επιβεβαίωση ταυτόχρονα της δικής τους αφελούς, καινοτόμου θριαμβολογίας, της αρχής τους να στηρίζονται πάνω στο υποκείμενο που μαθαίνει, αλλά και του κινδύνου να περιορίζουν τη μέθοδο σε πράγματα που λειτουργούν αποτελεσματικά. Πολύ διδακτικό.

Thomas Arnold (1795-1842)

Άλλη αρχέτυπη μορφή είναι αυτή του μεταρρυθμιστή των αγγλικών Public schools. Διευθυντής του σχολείου του Rugby, έγινε γνωστός για το λαϊκό του μυθιστόρημα *les Années de collège de Tom Brown*, του οποίου η ανάγνωση άσκησε σίγουρα επίδραση στην παιδαγωγικού χαρακτήρα «αγγλοφιλία» του Pierre de Coubertin.

Henriette Campan-Genest (1752-1822)

Μια εκπαιδύτρια μιλά στις παλιές της μαθήτριες. Το *De l'éducation* της κυρίας Campan και η συνέχειά του, το *le Conseil aux jeunes filles*, παρουσιάζεται από τη συγγραφέα ως «μια συλλογή δοκιμασιών, εμπειριών, παρατηρήσεων, όπου οι μαθητές παρείχαν εν αγνοία τους το θέμα, τις αρχές και τα αποτελέσματα». Βλέπουμε μια εκπαιδύτρια να δίνει κάθε μέρα απαντήσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα, ν' αξιολογεί και να επανορθώνει, να προσπαθεί να σκεφτεί αυτό που κάνει, κατόπιν να οργανώνει ένα σύστημα εκπαίδευσης. Η πορεία της κυρίας Campan, από το οι-

κείο περιβάλλον της Marie-Antoinette ως την απόκτηση της εκτίμησης του Ναπολέοντα, είναι περίεργη. Η εδραίωση και η επιτυχία του οικοτροφείου Saint-Germain, κατά την επανάσταση, φωτίζουν με ιδιαίτερο τρόπο την ιστορία της εκπαίδευσης την περίοδο εκείνη.

Félix-Antoine Dupanloup (1802-1878)

Υπήρξε διευθυντής καθολικού δευτεροβάθμιου ιδρύματος. Ιερέας, διευθυντής της ιερατικής σχολής, επιβλήθηκε ως αφυπνιστής συνειδήσεων. Εντυπωσιακό κράμα παιδαγωγικού ανοίγματος και κληρικαλιστικής μαχητικότητας. Συγγραφέας ενός σημαντικού έργου, όψιμου αλλά βασιμμένου στην άμεση εκπαιδευτική εμπειρία. Οι λαϊκοί του αντίπαλοι τον σέβονταν ως παιδαγωγό, παρά τις συντηρητικές αγκυλώσεις που του καταλόγιζαν.

Herman Lietz (1868-1919)

Διευθυντής ενός ιδρύματος *Νέας Αγωγής* κοινωνικά ενσωματωμένου. Ιδρυτής των Γερμανικών Εξοχικών Παιδαγωγείων – Οικοτροφείων (Landerziehungsheime). Θα μπορούσαν να είναι, επίσης, στη θέση του οι Reddie, Badley, Bertier, Wineken ή ο Geheeb. Αλλά ο Lietz είναι, ίσως, ο πιο ενδιαφέρων, ο πιο σημαντικός. Ιδιαίτερα χαρισματικός. Μείγμα δογματικού κοσμοπολιτισμού και προσήλωσης στη γερμανική πατρίδα, επιστροφής στις ρίζες και έκφρασης ενός *νεωτερικού πνεύματος*.

Maria Boschetti-Alberti (1879-1951)

Μια δασκάλα *παραδειγματική* και *αμίμητη*. Υποκινήτρια του Γαλήνιου Σχολείου (Scuola serena) στο Tessin, θεωρείται από τον Ferrière και τον Lombardo-Radice ως *η πιο μεγάλη δασκάλα της εποχής της*.

Angélo Patri (1877-1965)

Διευθυντής λαϊκού σχολείου στις Ηνωμένες Πολιτείες. Συγγραφέας του *Vers l' école de l'avenir, souvenirs d'un maître d'école américain*, το οποίο μεταφράστηκε στα γαλλικά το 1919 (εισαγωγή του Ferdinand Buisson). Σημαντικός σύνδεσμος ανάμεσα στον Παλιό και τον Νέο κόσμο, την υποχρεωτική παιδαγωγική καινοτομία και τη θέληση της κοινωνικής και πολιτιστικής ενσωμάτωσης των μεταναστών, την αντιμετώπιση μεγάλου αριθμού μαθητών και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη σχολική διάρθρωση και την αφοσίωση στην παιδική ηλικία.

Rabindranath Tagore (1861-1941)

Ο ανατολίτης που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Το σχολείο του Santiniketan ιδρύθηκε το 1901. Ο Tagore δίδασκε πράγματι εκεί. Η προσπάθειά του εμπνεόταν από τα ινδικά μαθήματα, αλλά ο ίδιος ήταν εμποτισμένος και από στοιχεία της ευρωπαϊκής κουλτούρας. Η γοητεία που ασκούσε πάνω στα πνεύματα των αρχών του αιώνα (E. Pieczynska, *Tagore éducateur*, 1922) βασιζόταν τόσο στον κοσμοπολιτισμό του όσο και στον οριενταλισμό, του οποίου είναι φορέας στη Δύση.

Ποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι αυτοί οι παιδαγωγοί δεν είναι εξίσου μεγάλοι με αυτούς τους οποίους θα γνωρίσουμε σε αυτό το βιβλίο; Αυτοί που δεν τους γνωρίζουν, φυσικά. Αλλά οι άλλοι; Εκείνοι συνεχίζουν σίγουρα να διερωτώνται...

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Michel SOËTARD

*Πανεπιστήμιο Catholique de l'Ouest
Ινστιτούτο Επιστημών της Αγωγής του Angers*

Ο Rousseau γεννήθηκε το 1712 στη Γενεύη και πέθανε στην Ermenonville το 1778. Διένυσε έναν αιώνα, κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιήθηκε η μεγάλη στροφή προς τον εκσυγχρονισμό, ως άτομο που είχε πλήρη συνείδηση του ότι δεν έβλεπε τα πράγματα όπως οι άλλοι. Εγκατέλειψε τη γενέτειρα-πόλη του, όταν βρήκε κλειστές τις πύλες της ορφανός στον αιώνα του Διαφωτισμού, όπου η κριτική κατέστρεψε τα μεγάλα οικοδομήματα, χωρίς επάγγελμα, χωρίς σταθερή θρησκεία και υπηκοότητα, με μια έντονη παρουσία σ' έναν κόσμο στον οποίο δεν ανήκε ήδη πια. Ο Rousseau υπήρξε αυτή η μεγαλοφυΐα, η οποία κατάφερε ν' ανοίξει νέους δρόμους, αρνούμενος, όμως, κάθε πρακτική δέσμευση. Διότι είχε δημιουργήσει πολύ νωρίς για τον εαυτό του έναν καινούργιο, διαφορετικό κόσμο, τον κόσμο της φαντασίας, της ονειροπόλησης, όπου ο πληγωμένος άνθρωπος μπορούσε να ξανακερδίσει μέσα στη μοναξιά τις χαμένες του αρμονίες: ο Rousseau θα ήθελε να είχε αφήσει όνομα ως μουσικός.

Η είσοδος αυτού του απολύτως αυτοδίδακτου ανθρώπου στον κόσμο της μόρφωσης έπεσε σαν αστραπή στον αιώνα των Φώτων, που υποσχόταν την ευτυχία μέσω της προόδου των επιστημών και των τεχνών. Η απάντηση που έδωσε ο Rousseau στο διαγωνισμό με θέμα: «*Συνέβαλε η ανάπτυξη των επιστημών και των τεχνών στη βελτίωση των ηθών;*» βραβεύτηκε από την Ακαδημία της Dijon το 1750. Απαντώντας αρνητικά στο ερώτημα αυτό με το *Discours sur les Sciences et les Arts* («*Λόγος περί των επιστημών και των τεχνών*»), ο Rousseau αντιτίθετο στους διανοούμενους της εποχής: δεν αποδεχόταν ότι η εξέλιξη των επιστημών και των τεχνικών έκανε και επιρό-

κειτο να κάνει τον άνθρωπο ευτυχισμένο. Υποστήριζε το αντίθετο: δεν υπάρχει επιστήμη ή τεχνική που να μην χρωστά τη δημιουργία της στα δικά μας πάθη, ενώ, επίσης, υπογράμμιζε συνεχώς ότι, αντί να κερδίζουμε την απελευθέρωσή μας χάρη στη γνώση, οι επινοήσεις του πνεύματος αυξάνουν την εξουσία εις βάρος της αρχικής ελευθερίας του ανθρώπου, διευρύνουν τις ανισότητες και τροφοδοτούν τη βία ανάμεσα στους ανθρώπους. Κατά συνέπεια, λοιπόν, η γνώση που ακολουθεί τον δικό της ρυθμό στις κοινωνίες μας – τις λεγόμενες *πολιτισμένες* – οδηγεί στη διαφθορά. Αυτή η θέση συνεπάγεται ότι η ηθική ανήκει σε άλλη κατηγορία απ' ό,τι η επιστήμη.

Ο Rousseau επανήλθε το 1755 με το *Discours sur le fondement de l'inégalité parmi les hommes* («Λόγος περί του θεμελίου της ανισότητας μεταξύ των ανθρώπων»). Αυτή τη φορά συνειδητοποίησε όλη την ανθρωπολογική διάσταση του ενορατικού πρώτου Λόγου (*Discours*): το όραμα μιας φυσικής πρωταρχικής ανθρωπότητας του χρειάστηκε για να στηρίξει την αρχή ενός αναπόφευκτου χωρισμού του ανθρώπου από τη φύση, ενώ η περιγραφή της διαδικασίας του εκφυλισμού της πολιτισμένης ανθρωπότητας, καθώς σχηματίζεται η κοινωνία και απολαμβάνει ο άνθρωπος τους καρπούς, τον βοήθησε ν' απαλλάξει την ελευθερία από όλα τα ιστορικά επιτεύγματα. Έτσι ο άνθρωπος δεν είναι ένα πλάσμα της φύσης ούτε προϊόν της ιστορίας, πρόλο που εγγράφεται πλέον τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε και στη μια και στην άλλη. Οι άνθρωποι που βρίσκονταν στη φυσική κατάσταση απολάμβαναν την ισότητα που χαρακτηρίζει τα ολοκληρωμένα πλάσματα: *όταν εισέρχονται στην κοινωνία* αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση της ανισότητάς τους και το κοινωνικό πλαίσιο, θεμελιωμένο πάνω στο φόβο της ανεξέλεγκτης βίας, οξύνει το ανθρώπινο ανικανοποίητο μέχρι την τελική έκρηξη που φαίνεται ότι επαναφέρει τους εξανθρωπισμένους ανθρώπους στην αρχική ζώωδη κατάσταση. Ωστόσο μέσα στην κοινωνική σύνθεση, ο εξανθρωπισμένος άνθρωπος δεν μπορεί να μην ονειρεύεται, όσο ποτέ άλλοτε, αυτό το *συμβόλαιο ανθρωπισμού*, το οποίο θα του επιτρέψει να ζήσει την ελευθερία του ισότιμα με τους ομοίους του: το *Κοινωνικό Συμβόλαιο* διακρίνεται, ήδη, μέσα στον Λόγο του 1755.

Το γίνεσθαι της ανθρωπότητας καθορίζεται πλέον στο εξής από τη διπλή αρχή της ικανότητας του ατόμου για τελειοποίηση και ελευθερία: η ανθρώπινη φύση είναι, μεταξύ πραγματικότητας και ιδέας, ικανή να εξελίσσεται σχεδόν απεριόριστα και ο άνθρωπος έχει την ευθύνη του γίνεσθαι, της εξελιγής της. Οι παρεξηγήσεις περιστρέφονται γύρω από την παράδοξη θέ-

ση: ο Rousseau αναγκάστηκε να επαναλαμβάνει συνεχώς ότι δεν ήθελε με κανέναν τρόπο να καταργήσει τις επιστήμες και τις τεχνικές, ούτε να υποχρεώσει την ανθρωπότητα να περπατά στα τέσσερα. Οι εγκυκλοπαιδιστές αναρωτιόντουσαν, ο Voltaire προσποιούταν ότι δεν καταλάβαινε, οι θαμώνες των σαλονιών άκουγαν με περιέργεια τον άνθρωπο που δεν σκεφτόταν όπως οι άλλοι. Αλλά ο Rousseau έβρισκε ευχαρίστηση στο να διευρύνει την απόσταση με τους άλλους, μέχρι που διέκοψε κάθε σχέση με τους παλιούς φίλους του, με τους φιλοσόφους και τις ηγερίες τους, με τη Γενεύη – τη γενέτειρα-πόλη του –, με τις ευεργετιστές του. Αναζητούσε τη μοναξιά. «Στις 9 Απριλίου 1756 εγκατέλειψα την πόλη για να μην επιστρέψω ποτέ πια εκεί...».

Στο Montmorency γεννήθηκαν μέσα σε μερικά χρόνια τα μεγάλα έργα: *La Nouvelle Héloïse*, *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*, *Émile*, *Contrat Social*. Πρόκειται για έργα που αποτέλεσαν ισάριθμες τομές στον πολιτισμό της εποχής και χάρη στις οποίες αναδύονται ισάριθμοι καινούργιοι κόσμοι βασισμένοι στην αρχική διαίσθηση: ο καινούργιος κόσμος της οικογένειας, ο οποίος χτίζεται πάνω στη δέσμευση της πίστης και όχι πια στα κοινωνικά πρότυπα· ο καινούργιος κόσμος των τεχνών και των θεαμάτων, ο οποίος υφίσταται όχι για να δίνει μαθήματα, αλλά για να αυξάνει την ευχαρίστηση και να τροφοδοτεί το πάθος· ο καινούργιος κόσμος της αγωγής, που καταστρέφει όλα τα κοινωνικά πρότυπα και αποβλέπει στο να *φτιάξει έναν άνθρωπο*: μια διαφορετική πολιτική, η οποία εγκαταλείπει τα συμφέροντα αυτού του κόσμου για να θέσει ως στόχο της την αρχή της γενικής βούλησης, στην οποία διαφαίνονται οι *επιμέρους βουλήσεις*.

Μεγάλες προκλήσεις για την εποχή. Ο Αιμίλιος ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων: στο Παρίσι, όπου η Σορβόνη, ο αρχιεπίσκοπος και η Βουλή συμάχησαν για την καταδίκη· ο Rousseau αναγκάστηκε να φύγει από τη Γενεύη, τη Βέρνη, ακόμα και από την Ολλανδία. Ο εξόριστος έφτασε στο Yverdon, έπειτα βρήκε καταφύγιο στο Môtiers-Travers. Διέκοψε οριστικά κάθε σχέση με την πατρίδα του, τη Γενεύη, όπου το Μικρό Συμβούλιο είχε διατάξει την κατάσχεση των αντιτύπων του *Αιμιλίου ή περί αγωγής* και του *Κοινωνικού Συμβολαίου* στα βιβλιοπωλεία: ο Rousseau απάντησε με τα *Lettres écrites à la Montagne* («Επιστολές γραμμένες στο βουνό»). Η καταδίωξή του συνεχίστηκε: Biègne, Bâle, Στρασβούργο, Αγγλία, όπου ήρθε σε ρήξη με τον Hume, επιστροφή στη Γαλλία, περιπλανήσεις. Στις 24 Ιουνίου του 1770 βρέθηκε και πάλι στο Παρίσι, όπου υποσχέθηκε να παραμείνει ήσυχος. Ασχολιόταν με τη βοτανική, έγραφε μουσική, συνέθετε. Τον

απασχολούσε μόνο ένα σχέδιο που συνδεόταν με τη λογοτεχνία: να γράψει τις *Confessions* («Εξομολογήσεις»).

Μερικοί μπήκαν στον πειρασμό να ερμηνεύσουν αυτή την τελευταία περίοδο της ζωής του Rousseau ως μια μορφή εσωτερικής εξορίας, ως μια επιστροφή στην υποκειμενικότητα, που έφτανε μέχρι τον εγκλωβισμό μέσα στην παράνοια. Μπορεί σίγουρα να είχε κάποια βάση αλήθειας η μεταμόρφωση του *αντικειμενικού Rousseau* στον *υποκειμενικό Rousseau*. Αλλά θα έκανε κανείς σίγουρα λάθος εκτιμήσεις, όσον αφορά τόσο στον αντικειμενικό ιδεαλισμό της πρώτης περιόδου, όσο και στον υποκειμενικό ιδεαλισμό της δεύτερης. Αρκεί, σ' αυτό το σημείο, να διαβάσει κανείς ξανά τα γράμματα που ο Rousseau είχε στείλει το 1762 στον M. de Malesherbes, στα οποία εξηγούσε τα *αληθινά κίνητρα της συμπεριφοράς του*: αναφερόμενος στο σύστημα, σημείωνε πως *το αδάμαστο πνεύμα ελευθερίας* που διέθετε τον ώθησε να κατασκευάσει νοητικά έναν φανταστικό κόσμο, όπου του άρεσε να συναντά την ανθρωπότητα χωρίς να έρχεται σ' απευθείας επαφή με κανέναν από τους εκπροσώπους της: «*Αγαπώ υπερβολικά τους ανθρώπους για να πρέπει να διαλέξω ανάμεσά τους...*». Συνεχίζοντας το ίδιο έργο, όταν έγραφε τις *Confessions*, κατήγγειλε τη συνωμοσία, φανταζόταν μια δίκη (*Rousseau juge de Jean-Jacques - O Rousseau δικαστής του Jean-Jacques*) και εμφανιζόταν ως μοναχικός περιπατητής σ' έναν κόσμο που του ήταν ήδη ξένος: επρόκειτο να ξαναφτιάξει μια καινούργια ύπαρξη μέσα και πέρα από τις συνθήκες, τις αποτυχίες και τα σφάλματα που τον απομάκρυναν από την αρχική επιθυμία. Σκόπευε ν' αποδείξει πως τα βιώματα δεν είναι μοιραία, πως κανείς δεν αποτελεί το αποκλειστικό προϊόν τετελεσμένων γεγονότων, ούτε προδεδικασμένων πράξεων ούτε εκπληρωμένων επιθυμιών, πως ο άνθρωπος έχει πάντα τη *δυνατότητα να ξαναζήσει ελεύθερα*.

O Rousseau πέθανε στις 2 Ιουλίου του 1778.

«ΤΟ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΜΟΥ ΕΡΓΟ»

Η νεωτεριστικότητα στην οικοδόμηση της οποίας έχει τόσο πολύ συμβάλει, τον άγγιξε μετά από πολύ καιρό και κόπο. Θα μπορούσε μάλιστα να πει κανείς πως τον προσέγγισε οπισθοχωρώντας ταυτόχρονα: έχουμε αναφερθεί διαδοχικά στον Rousseau λογοτέχνη –για να μην μιλήσουμε για τον Rousseau πολιτικό–, στον Rousseau πολιτικό –για να μην μιλήσουμε για τον Rousseau παιδαγωγό–, στον Rousseau με την *ευγενική ψυχή*, για να αποφύγουμε την ηθική ευθύνη, στον αθεράπευτο ονειροπόλο,

για να μην ομολογήσουμε ότι ονειρευόμαστε ξύπνιοι... Παραμένει ένα μυστήριο, το οποίο, όμως, μπορεί να λυθεί, μέσα από τη διαπίστωση ότι ο Rousseau ταιριάζει τόσο πολύ στη νεωτερικότητά μας, ώστε τον αποκαλύπτουμε σταδιακά, καθώς βιώνουμε αποτυχημένες εμπειρίες και χαμένες αυταπάτες, γιατί δεν έχουμε κατανοήσει πόση σημασία είχε ο *Αιμίλιος* τόσο για το δημιουργό του όσο και για την κατανόηση του συστήματός του. Το πέπλο καχυποψίας, το οποίο άφηναν να καλύπτει αυτό το κείμενο για πολύ καιρό οι πολιτικές και θρησκευτικές αρχές, έπαιξε μάλλον κάποιο ρόλο. Θα έπρεπε, επίσης, να αποδοθούν ευθύνες στο υποτιθέμενο ιδεολογικό υπόβαθρο, εξαιτίας του οποίου ο *Αιμίλιος* κατανοήθηκε ως μια προέκταση και ως ένα πεδίο εφαρμογής του *Κοινωνικού Συμβολαίου*.

Άλλα, όμως, μας λέει η ιστορία των κειμένων. Το *Κοινωνικό Συμβόλαιο* –απόσπασμα αυτό καθαυτό ενός μεγάλου έργου για τους πολιτικούς θεσμούς, το οποίο ο Rousseau δεν κατάφερε να ολοκληρώσει– παρουσιάστηκε στο βιβλιοπώλη Duchesne ως παράρτημα του συγγράμματός του για την αγωγή: στον *Αιμίλιο* υπάρχουν πράγματι ενσωματωμένες στο 5ο κεφάλαιο οι θέσεις του κοινωνικού συμβολαίου, οι οποίες άλλωστε έχουν αναπτυχθεί με μια παιδαγωγική διάσταση, αφήνοντας περιθώριο για ερωτήσεις και συζήτηση, σε μια ξεκάθαρη σχέση με τις πολιτικές καταστάσεις, τις οποίες ο Αιμίλιος είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει ταξιδεύοντας. Και οι εκτιμήσεις του Rousseau για το εκπαιδευτικό βιβλίο είναι πολύ ξεκάθαρες: «*το καλύτερό μου βιβλίο*» υπογραμμίζει στις *Confessions* «*εξού και το πιο σημαντικό*». Παρουσιάζοντας το σύστημά του στο δεύτερο γράμμα στον Malesherbes, παραλείποντας το πολιτικό εγχειρίδιο, ανέφερε τους δύο πρώτους Λόγους (*Discours*) και την πραγματεία πάνω στην αγωγή, «*τρία έργα τα οποία είναι αδιαίρετα και σχηματίζουν μεταξύ τους ένα ενιαίο σύνολο*». Και ο τρίτος διάλογος του Rousseau *juge de Rousseau* παρουσιάζει τον Αιμίλιο «*αυτό το βιβλίο που τόσο πολύ έχει διαβαστεί και τόσο λίγο έχει κατανοηθεί και εκτιμηθεί*» ως ένα «*σύγγραμμα που αναφέρεται στη φυσική καλοσύνη του ανθρώπου*», το οποίο προσπαθεί να ξαναχτίσει στο σημείο όπου τα πρώτα κείμενα φάνηκαν να γκρεμίζονται. Αφού τελείωσε το έργο του, έγραφε σε κάποιον με τον οποίο είχε αλληλογραφία: «*Ολοκλήρωσα τη σύντομη εργασία μου, δεν έχω πια τίποτα να πω και σπαίνω*». Αυτές οι παρατηρήσεις από τη λογοτεχνική ιστορία δεν είναι άσχετες με τη σημασία που απέκτησε ο *Αιμίλιος* μέσα στο συνολικό έργο του Rousseau.

ΑΤΟΜΟ - ΚΟΙΝΩΝΙΑ - ΠΑΙΔΕΙΑ

Ο Rousseau υπήρξε και παρέμεινε μέχρι το τέλος ένα άτομο, επιβεβαιώνοντας σε κάθε ευκαιρία την ύπαρξη του *Εγώ* του, καλλιεργώντας την ιδιαιτερότητά του, αποστασιοποιούμενος σκοπίμως από τις προκαταλήψεις προκειμένου να καλλιεργήσει τα παράδοξά του: «*Απλοί αναγνώστες, συγχωρέστε μου τα παράδοξα: πρέπει να παράγει κανείς παράδοξα, όταν συλλογίζεται και ό,τι και αν λέτε, προτιμώ να είμαι ένας άνθρωπος με παράδοξα παρά ένας άνθρωπος με προκαταλήψεις*». Δυσκολευόταν πολύ να κρυφτεί πίσω από την ανωνυμία του παιδαγωγού.

Θα ήταν, ωστόσο, άδικο να πιστέψει κανείς πως αυτό το άτομο εκφραζόταν υπέρ του ατομικισμού, αγνοώντας την κοινωνική διάσταση του ανθρώπου. Αντιθέτως, γνωρίζουμε από το *Discours sur l'origine de l'inégalité* («*Λόγος περί της προέλευσης της ανισότητας*») πως η ένταξη στην κοινωνία του ατόμου-ζώου, δηλαδή του ατόμου στη φυσική του κατάσταση, στάθηκε μεν μοιραία γι' αυτόν, αποδείχθηκε, ταυτόχρονα, όμως, υπό μία έννοια απαραίτητη για τον εξανθρωπισμό του: χωρίς την κοινωνία, η ικανότητά του να γίνει τέλειος δεν θα είχε εκδηλωθεί και αναπτυχθεί ποτέ και εκείνος δεν θα είχε συνειδητοποιήσει ποτέ την ελευθερία του· εάν δεν τον είχαν *αλυσσοδέσει οι θεσμοί μας* δεν θα είχε πάρει ποτέ *ανθρώπινη μορφή*. Και το *Κοινωνικό Συμβόλαιο* συνέχιζε ν' απεικονίζει, πέρα από την αναφερόμενη στους *Λόγους* κοινωνική καταστροφή, την εικόνα μιας κοινωνίας συμφιλωμένης με τον εαυτό της μέσα στο πλαίσιο της γενικής βούλησης. Ο Αιμίλιος κάλυψε όλη την κοινωνική απόσταση που υπήρχε στο *Λόγο* του 1755 από την ιδιοκτησία έως το *συμβόλαιο* που θεμελιώνει την ιδιότητα του πολίτη, διότι αληθεύει πως: «*πρέπει να μελετά κανείς την κοινωνία μέσα από τους ίδιους τους ανθρώπους και να μελετά τους ανθρώπους μέσα από την κοινωνία: όσοι θα θελήσουν να εξετάσουν χωριστά την πολιτική και την ηθική δεν θα καταλάβουν ποτέ καμιά από τις δύο*». Είναι προφανές γι' αυτόν που παρέμεινε ο *πολίτης της Γενεύης*, ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να βρει σωτηρία έξω από την πολιτεία των ανθρώπων.

Παρ' όλα αυτά άσκησε μια ριζική κριτική στην πορεία και το μέλλον αυτής της πολιτείας. Ο ίδιος ο μηχανισμός των συμφερόντων, που τη δημιούργησε και τη στηρίζει, ενώ την υποσκάπτει εκ των έδων, την παρέσυρε σε μια μοιραία διαδικασία εκφυλισμού που την καταδικάζει σε διάλυση: «*Εμπιστεύεστε τη σημερινή τάξη πραγμάτων χωρίς να σκέφτεστε πως αυτή η τάξη έχει την τάση να υφίσταται αναπόφευκτες διαταραχές... Πλησιάζουμε την*

εποχή της κρίσεως και τον αιώνα των επαναστάσεων». Το *Κοινωνικό Συμβόλαιο* επιβιώνει ως ένα φανταστικό έργο, επειδή ακριβώς είναι από τη φύση του απραγματοποίητο και όλες οι πολιτικές απόπειρες εφαρμογής του είναι καταδικασμένες να κρατούν όσο διαρκεί η ικανοποίηση των ιστορικών συμφερόντων που αυτό καλύπτει: «*ο δημόσιος θεσμός δεν υπάρχει πια, και ούτε και μπορεί να υπάρξει· διότι εκεί που δεν υπάρχει πατρίδα, δεν μπορούν να υπάρχουν ούτε πολίτες. Αυτές οι δύο λέξεις: πατρίδα και πολίτης πρέπει να σβηστούν από τις σύγχρονες γλώσσες*». Μάταια ο άνθρωπος θα περίμενε την ολοκλήρωσή του μέσα από την κοινωνική οργάνωση: «*Τα πάντα στους ανθρώπινους θεσμούς είναι τρέλα και αντιφάσεις*».

Εξίσου μάταια ο άνθρωπος, ξεπερνώντας θα λέγαμε την ιστορία του, θα αξίωνε να επιστρέψει σε μια φυσική κατάσταση. Εάν «*ο φυσιολογικός άνθρωπος είναι το παν γι' αυτόν*», εάν είναι «*η αριθμητική μονάδα, το απόλυτο σύνολο, το οποίο δεν έχει σχέση παρά μόνο με τον εαυτό του και με τον όμοίό του*», ο πολιτισμός αναπόφευκτα δημιούργησε «*μια κλασματική μονάδα, η οποία συνδέεται με τον παρανομαστή, και του οποίου η αξία έγκειται στη σχέση του με το σύνολο, δηλαδή το κοινωνικό σώμα*».

Καλοί κοινωνικοί θεσμοί είναι πράγματι «*αυτοί που ξέρουν καλύτερα να απομακρύνουν τον άνθρωπο από τη φύση, να του αφαιρούν την απόλυτη υπόστασή του παρέχοντάς του μιαν άλλη σχετική και να μεταθέτουν το Εγώ του σε μια κοινή μονάδα*». Μπορούμε να λυπόμαστε γι' αυτό και να καλλιεργούμε τη νοσταλγία της χαμένης ενότητας, αλλά για μια ακόμα φορά χωρίς αυτή την παραμόρφωση ο άνθρωπος θα είχε παραμείνει στη μακαριότητα του ζώου.

Όταν ο Rousseau ξεκινάει τον *Αιμίλιο* με την περιφνημη φράση: «*Όλα είναι καλά όταν βγαίνουν από τα χέρια του Δημιουργού, όλα εκφυλίζονται στα χέρια του ανθρώπου*», όπως και όταν ξεκινάει την πολιτική του πραγματεία γράφοντας: «*Ο άνθρωπος γεννήθηκε ελεύθερος και παντού βρίσκεται αλυσσοδεμένος*», είναι αναγκαίο να μην θεωρηθεί ότι στο πρώτο μέρος της φράσης εντάσσεται ολόκληρη η ύπαρξη, ενώ στο δεύτερο μέρος η μη-ύπαρξη: η παράθεση των δύο φράσεων φανερώνει πως ο εκφυλισμός, η κοινωνική φυλάκιση, είναι ένα γεγονός εξίσου σημαντικό με την ελευθερία· η φυσική αισιοδοξία και η ιστορική απαισιοδοξία, αντί να εκμηδενίζουν η μία την άλλη, απαιτούν μια υπέρβαση των ορίων. Βρισκόμαστε, εντούτοις, μπροστά στο αβάσταχτο δίλημμα: «*Αναγκασμένος κανείς να παλεύει με τη φύση ή τους κοινωνικούς θεσμούς, οφείλει να διαλέξει αν θα φτιάξει έναν άνθρωπο ή έναν πολίτη: διότι δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα και τα δύο*».

Ο Αιμίλιος υποδεικνύει το δρόμο που βοηθά τον καθένα να βγει από αυτό το δίλημμα. Η Ιδέα περί αγωγής, η οποία αναπτύσσεται στο έργο, δεν θα πάψει ν' αναφέρεται σε μια φύση ταυτόχρονα παρούσα ως κάτι το δεδομένο και εγγυήτρια του νοήματος που ο άνθρωπος δίνει στον εαυτό του εφαρμόζοντας το σχέδιό του για αυτονομία. Ακριβώς στην καρδιά αυτής της φύσης θα τεθεί σε λειτουργία μέσω της κοινωνικοποίησης μια διαδικασία αλλοίωσης, η οποία, είτε το θέλει είτε όχι, θα ωθεί τον άνθρωπο στην αυτόνομη ελευθερία. Το ον της ανάγκης, όπως αναφέρεται ο άνθρωπος στη φύση, θα μετατραπεί με την είσοδό του στην κοινωνία σ' ένα ον επιθυμίας (ν' αποκτά, να ζει με τους άλλους, ν' αγαπά...), πάντα πρόθυμο να χρησιμοποιεί τους θεσμούς και την εξουσία που αυτοί δίνουν για να πετύχει πιο γρήγορα το σκοπό του, αλλά καταδικασμένο, κατά κάποιον τρόπο, να έχει όλο και καλύτερο αυτοέλεγχο μέσα σ' έναν κόσμο όπου οι επιθυμίες οξύνονται όλο και περισσότερο. Ο παιδαγωγός έχει υποχρέωση να διευκολύνει αυτή τη μετατροπή, ελέγχοντας ταυτόχρονα την κίνηση της φύσης και εκείνη της αλλοίωσης –αναγκαία για την ανάδυση της ελευθερίας–, την αναπόφευκτη θεσμοθέτηση και τον μόνιμο κίνδυνο αλλοίωσης της ελευθερίας, την κοινωνική πραγματικότητα, υποχρεωτικά ετερόνομη και ετερονομική, και τη θέληση γι' αυτονομία, η οποία οδηγεί τον άνθρωπο στην ολοκλήρωσή του.

Η αγωγή θα πρέπει λοιπόν να θεσμοποιηθεί: θα λέγαμε πως ο Αιμίλιος αποτελεί τη ληξιαρχική πράξη γέννησής της. Αλλά η ρήξη μεταξύ της φυσικής επιθυμίας και της κοινωνικής εκπλήρωσης είναι τέτοια, ώστε δεν είναι δυνατόν να υπολογίζουμε στην πολιτεία για την εξασφάλιση του σκοπού της αγωγής. Έτσι συμβαίνει με την Πολιτεία του Πλάτωνα, που παραμένει το πρότυπο της δημόσιας εκπαίδευσης: μπορεί να είναι ακόμα αναγκαία για χώρες όπως η Πολωνία, όπου η έννοια του κοινού συμφέροντος δεν έχει ακόμη θεμελιωθεί. Οι εδραιωμένες δημοκρατίες (Γενεύη), όμως, δεν μπορούν πια από μόνες τους να διασφαλίσουν το περιεχόμενο του ανθρώπου: «Αυτός που στην πολιτική ιεραρχία θέλει να διατηρήσει την υπεροχή των αισθημάτων της φύσης, δεν ξέρει τι θέλει. Βρισκόμενος πάντα σε αντίφαση με τον εαυτό του, κινούμενος πάντα ανάμεσα στις κλίσεις του και τα καθήκοντά του, δεν θα είναι ποτέ ούτε άνθρωπος ούτε πολίτης: δεν θα είναι καλός ούτε για τον εαυτό του ούτε για τους άλλους. Θα είναι ένας απ' αυτούς τους ανθρώπους της εποχής μας, ένας Γάλλος, ένας Άγγλος, ένας αστός: δεν θα είναι τίποτα».

Στόχος της εκπαίδευσης θα είναι πλέον ο άνθρωπος: «*Το επάγγελμα που θέλω να του διδάξω είναι η ζωή. Βγαίνοντας από τα χέρια μου, δεν θα είναι –το παραδέχομα– ούτε δικαστής, ούτε στρατιώτης, ούτε κληρικός. Θα είναι πριν απ' όλα άνθρωπος*». Θα μπορούμε να μιλάμε για ουμανισμό, αλλά αυτή η μεγάλη λέξη δεν θα πρέπει να δημιουργεί σύγχυση: πουθενά δεν υπάρχει θεσπισμένη μια Ιδέα ανθρώπου που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο στο οποίο θα ήταν δυνατό να βασιστεί η δράση του παιδαγωγού. Ο Αιμίλιος θα γίνει άνθρωπος εφόσον διαμορφώσει από την πρώτη στιγμή την ανθρώπινη φύση του και πρώτα απ' όλα την παιδική ανθρώπινη φύση του, σύμφωνα με τη δική του ικανότητα, σε κάθε ηλικία της ζωής του, σε κάθε στιγμή της ύπαρξής του: «*Ω άνθρωπε, συγκέντρωσε (ανακάλυψε) την ύπαρξή σου μέσα σου...*».

Ο παιδαγωγός σκοπεύει να διαμορφώσει με αυτό τον τρόπο τον Αιμίλιο «*σαν ένα αγρίμι φτιαγμένο για να κατοικεί μέσα στις πόλεις*»: δηλαδή, σαν ένα άτομο το οποίο βιώνει τις πραγματικότητες του πολιτισμού και της πόλης, αλλά παραμένει αυτό που είναι, ή καλύτερα, όπως το διατύπωσε ο Pestalozzi: παρά την κοινωνική αλλοίωση και μέσα σ' αυτήν *πλάθει* με τον εαυτό του ένα *δημιούργημα*. Εδώ πρέπει πράγματι να διαλέξουμε ανάμεσα στη διαμόρφωση του ανθρώπου ή του πολίτη.

Τελικά η διαπαιδαγώγηση είναι θέμα ανθρώπινης ευθύνης απέναντι στην ελευθερία. Ό,τι διατυπώνει ο Rousseau σχετικά με την αρχή της πολιτικής στο 5ο βιβλίο μπορεί να έχει ισχύ και στην παιδαγωγική: «*Η ελευθερία δεν βρίσκεται σε καμιά μορφή κυβέρνησης, βρίσκεται μέσα στην καρδιά του ελεύθερου ανθρώπου: τη φέρει παντού μαζί του*».

ΤΑ ΠΑΡΑΔΟΞΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο Rousseau χτίζει πάνω στην ελευθερία του ανθρώπου, καθώς «*η ουσία κάθε ενέργειας εντοπίζεται στη βούληση του ελεύθερου ανθρώπου: θα ήταν ανώφελη κάθε άλλη εξήγηση. Δεν είναι η λέξη ελευθερία που δεν σημαίνει τίποτα, είναι η λέξη ανάγκη*». Η αυτόνομη βούληση είναι μια άλλη ονομασία της ελευθερίας: «*Ο μόνος που ενεργεί αυτόνομα –σύμφωνα με τη βούλησή του– είναι εκείνος που ενεργεί χωρίς να στηρίζεται στους ώμους κάποιου άλλου: αυτό συνεπάγεται ότι το πρώτο από όλα τα αγαθά δεν είναι η εξουσία, αλλά η ελευθερία*». Ο Rousseau απεχθανόταν τις σχέσεις εξάρτησης, τόσο στην πολιτική όσο και στη φιλία, και διατηρούσε κάθε επιφύλαξη για τις ευεργεσίες, οι οποίες συνήθως δημιουργούν κάποια υποχρέωση και δέσμευση.

Αλλά εδώ αρχίζουν τα παράδοξα.

Αναμφισβήτητα ο άνθρωπος γεννήθηκε ελεύθερος, αλλά στην αρχή αυτή η ελευθερία είναι η ελευθερία ενός αδύναμου ατόμου, πολύ πιο αδύναμου από τα ζώα, το οποίο ζητά βοήθεια και ενίσχυση, και το οποίο, εάν αυτά εκλείψουν, θα πεθάνει. Το μικρό του ανθρώπου πρέπει να γίνει αντικείμενο φροντίδας, μ' αυτό τον τρόπο, όμως, μπορεί να εισέλθει φυσιολογικά σε μια κατάσταση εξάρτησης, η οποία είναι το εντελώς αντίθετο από την ελευθερία. Έτσι, κατά την πρώιμη ήδη παιδική ηλικία λαμβάνουν χώρα πολύ σημαντικά πράγματα ειδικά στη σχέση με τη μητέρα, η οποία, είτε από αδιαφορία είτε από υπερβολική φροντίδα, μπορεί να εμποδίσει το παιδί να αποκτήσει την αυτονομία του. Ο παιδαγωγός έχει το πλεονέκτημα, έναντι των γονέων, ότι είναι απαλλαγμένος από το δεσμό της φυσικής εξάρτησης, αλλά, σε κάθε σταθμό της διαδρομής, το πρόβλημά του θα είναι πάντα: πώς να καθοδηγήσει τον Αιμίλιο χωρίς να περιορίσει τη βασική ελευθερία του. Η ανάγκη να φροντίσει για την ευτυχία του σε κάθε σταθμό, σε κάθε στιγμή της ανάπτυξής του δεν θα έπρεπε να φτάσει στο σημείο να τον καθλώσει, στο όνομα της παιδαγωγικής και της ευχαρίστησης του παιδαγωγού, στην παιδική ανέμελη ηλικία, ενώ έπρεπε να εισαχθεί στην ωριμότητα της ενήλικης ζωής. Θα πρέπει να διαμορφωθεί σίγουρα κάπου μια ιδέα ανθρώπου, μια μορφή ανθρώπινης φύσης, δεδομένου ότι αυτή η ελευθερία δεν αναβλύζει σαν καθαρό νερό από πηγή: η φυσική ελευθερία έγινε αυταπάτη σ' έναν κόσμο όπου την πνίγουν από την πρώτη στιγμή «*οι προκαταλήψεις, η εξουσία, η ανάγκη, το παράδειγμα, όλοι οι ανθρώπινοι θεσμοί, μέσα στους οποίους βυθιζόμαστε*». Το παιδί εισβάλλει σ' έναν κόσμο όπου η ανάγκη έχει γίνει επιθυμία, μια απεριόριστη επιθυμία, η οποία δεν αργεί να έρθει αντιμέτωπη με την επιθυμία του άλλου, ως ανταγωνιστική, απειλητική, βίαιη. Καθεστώτα κυριαρχίας πολύ γρήγορα θα επικρατήσουν: προσοχή στα πρώτα κλάματα, τα οποία πολύ γρήγορα χρησιμοποιούνται από το παιδί ως μέσο εκμετάλλευσης του ενήλικα: «*Εδώ σφυρηλατείται ο πρώτος κρίκος αυτής της μακριάς αλυσίδας από την οποία αποτελείται η κοινωνική τάξη*». Ποιος θα κατακτήσει τον άλλο; Αυτή η ερώτηση χρησιμεύει ως κατευθυντήριος άξονας για την ανάγνωση του έργου *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ακόμα και για τη συνάντηση του Αιμίλιου με τη Σοφία.

Η ανάγκη μεταβάλλεται σε επιθυμία, παίρνει τη μορφή του πείσματος, φλέγεται και γίνεται πάθος μέχρι να γίνει θέληση. Πολύ νωρίς αρχίζει η αντιπαράθεση με τον παιδαγωγό. Το πρώτο ζήτημα είναι να φανεί ποια πλευρά

έχει τη δύναμη. «*Ας ξέρει μονάχα πως είναι αδύνατος και εσείς δυνατός*». Οι φιλελεύθερες μέθοδοι αγωγής, οι οποίες φαίνεται ότι συνθηκολογούν με τα παιδιά και αναλώνονται σε εξηγήσεις (τις οποίες εξάλλου τις περισσότερες φορές τα παιδιά δεν είναι σε θέση να καταλάβουν) είναι μια κοροϊδία: «*ν' ακολουθείτε κάθε φορά τον αντίθετο δρόμο από το μαθητή σας: ας πιστεύει πως εκείνος είναι κάθε φορά ο δάσκαλος, ενώ θα είστε πάντα εσείς. Δεν υπάρχει πιο τέλεια υποδούλωση από εκείνη που μοιάζει με την ελευθερία: μ' αυτό τον τρόπο αιχμαλωτίζεται ακόμα και η θέληση*». Καταγγέλθηκε η εκμετάλλευση, ο ησουςιτισμός, ο μακιαβελισμός! Αν όμως το *Εγώ* επιβάλλεται μέσω της αντιπαράθεσης, είναι σημαντικό ο παιδαγωγός να μην γίνει αμέσως το υποχείριο μιας επίμονης βούλησης, αλλά να εκδηλώσει αυτή την απρόσωπη και ψυχρή δύναμη με την οποία θα συγκρουστεί και πάνω στην οποία θα σφυρηλατηθεί η βούληση του παιδιού. Διακυβεύεται, άραγε, τότε η ελευθερία του; Εφόσον η θέληση αναπτύσσεται χάρη σ' ένα παιχνίδι δυνάμεων που συνίσταται στην προσπάθεια επιβολής των μεν στις δε, ο παιδαγωγός υποχρεούται να δείξει, όσο πιο νωρίς γίνεται, ότι είναι ο κυρίαρχος, αλλιώς θα γίνει σίγουρα δούλος του παιδιού. Αυτό που διακυβεύεται βρίσκεται αλλού: στον τρόπο με τον οποίο ο ενήλικος θα χρησιμοποιήσει αυτήν τη δύναμη, διότι ανά πάσα στιγμή μπορεί να μετατρέψει αυτή την εξουσία που ασκεί στο παιδί σε μια στάση, σε μια πράξη, η οποία, διαμέσου κάποιου θεσμού, θα καταστήσει τον άλλον όργανο της δικής του βούλησης, ή να χρησιμοποιήσει αυτήν τη δύναμη-εξουσία στοχεύοντας στην ελευθερία του. Όλη η τέχνη του παιδαγωγού αναδεικνύεται μέσα από την ικανότητά του να φανερώνει τη δύναμή του σεβόμενος τη βούληση του παιδιού, δηλαδή αποφεύγοντας να του υπαγορεύει τι πρέπει να κάνει: «*Πρέπει να εξαρτάται και όχι να υπακούει*». Αυτό είναι το βαθύ νόημα της αρνητικής εκπαίδευσης: «*Νεαρέ δάσκαλε, διαδίδω μια δύσκολη τέχνη, πρόκειται για την τέχνη της διαπαιδαγώγησης χωρίς κανόνες, να κάνεις τα πάντα χωρίς να κάνεις τίποτα*».

Έτσι συνεχίζεται μια συζήτηση χωρίς τέλος γύρω από το θέμα της εξουσίας στον Αιμίλιο. Καμιά θετική προτροπή εκ μέρους του παιδαγωγού: «*Έτσι οι λέξεις "υπακούω" και "διατάζω" θα αφαιρεθούν από το λεξιλόγιό του, και περισσότερο ακόμα οι λέξεις "καθήκον" και "υποχρέωση": αντιθέτως οι λέξεις "δύναμη, ανάγκη, αδυναμία, καταπίεση" θα πρέπει να καταλάβουν εξέχουσα θέση*». Το ζήτημα δεν είναι να επιβληθούν αξίες διαμέσου της κοινωνικής ή οικογενειακής εξουσίας, αλλά να οπλιστεί το

παιδί χάρη σε μια αγωγή τόσο της θέλησής του όσο και της λογικής του, ώστε να τις επιλέξει και να τις επιβάλει μόνο του στον εαυτό του: για να γίνει αυτόνομο. Άλλωστε αυταρχικός τύπος είναι αυτός που παραμένει εξαρτημένος από τους άλλους. «*Η ίδια η κυριαρχία είναι δουλοπρεπής, όταν εξαρτάται από την κοινή γνώμη: διότι εξαρτιέσαι από τις προκαταλήψεις εκείνων που κυβερνάς με τις προκαταλήψεις. Για να τους οδηγήεις, όπως εσένα σου αρέσει, πρέπει να συμπεριφέρεσαι όπως αρέσει σ' εκείνους*». Θα αφήσουμε να δρα ελεύθερα η αναγκαιότητα των πραγμάτων, οργανώνοντάς τα με προσοχή.

Γενικά ο παιδαγωγός προωθεί σωστά ένα εκπαιδευτικό σχέδιο: τις περισσότερες φορές έχει προβλέψει τη διαδοχή των γεγονότων, τα έχει σχεδιάσει, συνωμοτεί μάλιστα μερικές φορές για να πετύχει το σκοπό του... Ο Αιμίλιος ή περί αγωγής είναι ένα καλά δομημένο έργο. Η ελευθερία πρέπει να ρυθμίζεται, η ανθρωπότητα να χιτίζεται πάνω στην ιδέα του πώς πρέπει να εξελιχθεί: «*τον έχω προσαρμόσει στα ανθρώπινα μέτρα*». Παρ' όλα αυτά όλος ο μηχανισμός έχει μπει σε λειτουργία για να υπηρετήσει ένα σκοπό, τον οποίο δεν αντιλαμβάνεται ο παιδαγωγός: το νόημα αυτής της ενέργειας είναι να μπορέσει ο Αιμίλιος να λειτουργεί πλέον μόνος του, να κάνει τα πάντα οικειοθελώς και μ' ευχαρίστηση. Ποιος όμως μπορεί να εγγυηθεί γι' αυτό; «*Δείχνω το στόχο που πρέπει να θέσουμε· δεν λέω πως θα τον πετύχουμε σίγουρα· λέω πως όποιος τον πλησιάσει περισσότερο, αυτός θα έχει πετύχει και περισσότερο*».

Βρισκόμαστε στο κέντρο των παράδοξων της αγωγής: να κάνει κανείς τα πάντα χωρίς να κάνει τίποτα.

ΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΑ

Υπάρχει άλλο ένα παράδοξο, χωρίς αμφιβολία το πιο κρίσιμο για τις δημοκρατικές μας κοινωνίες, το οποίο έμεινε άλυτο στο πολιτικό έργο του Rousseau, αλλά λύνεται στον Αιμίλιο: είναι η σχέση ισότητας και διαφοράς.

Στον Λόγο του 1755, ο Rousseau μάς εξήγησε το μηχανισμό που δημιούργησε την ανισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Το φυσικό στάδιο μας αποκαλύπτει πλάσματα τελείως διαφορετικά. Είναι άτομα με όλη τη σημασία της λέξης: «*Ο φυσικός άνθρωπος είναι το παν για τον εαυτό του· είναι η αριθμητική μονάδα, το απόλυτο σύνολο...*». Η ένταξη στην κοινωνία θα μεταβάλλει αυτή τη φυσική διαφορά σε κοινωνική ανισότητα: αφού ο άνθρωπος έγι-

νε μια κλασματική μονάδα που εξαρτιέται από τον παρανομαστή, μπαίνοντας σ' έναν ανελέητο αγώνα με τους ομοίους του για να ανακτήσει τη χαμένη ενότητα, θα αισθανθεί σύντομα αυτή την ανισότητα ως κάτι το ανυπόφορο και θα κάνει τα πάντα για να μην αποβεί επιζήμια για εκείνον. Θα έπρεπε το Κράτος να του επιτρέψει να αποκαταστήσει την ενότητα και να εξασφαλίσει σε όλους την ισότητα ενώπιον του νόμου. Εφόσον, όμως, το ίδιο το Κράτος είναι το αποτέλεσμα της διάσπασης της αρχικής ενότητας και παραμένει υποταγμένο στα αλληλοσυγκρούμενα συμφέροντα, με τα οποία καλείται μέσα στην πραγματικότητα συνεχώς να συμβιβάζεται, είναι ευνόητο ότι η πλάνη δεν θα διαρκέσει για πολύ καιρό και το παραχαραγμένο συμβόλαιο, πάνω στο οποίο στηρίζεται, δεν θ' αργήσει ν' αποκαλύψει τον αληθινό του χαρακτήρα. Η πολιτική οδός βρίσκεται με τον τρόπο αυτό μπροστά σ' ένα αδιέξοδο: όσο περισσότερο οι άνθρωποι διεκδικούν την ισότητα, τόσο περισσότερο μπαίνουν στον πειρασμό να εκμεταλλευτούν το Κράτος όπως τους συμφέρει· όσο περισσότερο διευρύνουν τις διαφορές τους, τόσο περισσότερο αποκαλύπτουν την πολιτική πλάνη.

Ο Αιμίλιος μάς υποδεικνύει τον τρόπο για να βγούμε από το αδιέξοδο. Η διαφορά παρουσιάζεται εκεί ως συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης: ο παιδαγωγός την καλλιεργεί είτε εξατομικεύοντας το παιδαγωγικό σύστημα που ακολουθεί (Ο Αιμίλιος είναι όντως ένα άτομο) είτε χρησιμοποιώντας τις κοινωνικές αποστάσεις (βλ. το επεισόδιο του αγώνα για τα γλυκά στο III κεφάλαιο, σ. 150 κ.ε.) είτε τονίζοντας τη διαφοροποίηση της αγωγής της Σοφίας («*Η Σοφία πρέπει να είναι γυναίκα, όπως ο Αιμίλιος είναι άνδρας*», σ. 445 κ.ε.). Η κοινωνία τείνει να διευρύνει αυτές τις διαφορές, ώσπου να γίνουν κοινωνικές ανισότητες: η κατ' οίκον αγωγή θα διαμορφώσει το παιδί αποκλειστικά για τον εαυτό του· ο νεαρός αριστοκράτης είναι περισσότερο συνηθισμένος στο να του σερβίρουν τα γλυκά, παρά στο να υποχρεώνεται να τα κερδίσει μετά από έναν αγώνα δρόμου με χωριατόπουλα· η φυσική εξάρτηση της γυναίκας θα μετεξελιχθεί εύκολα σε υποδούλωση. Μπορούμε να ονειρευόμαστε την επιβολή μιας αυταρχικής εξομοίωσης μέσα σε μια ενοποιημένη και ενοποιητική κοινωνική δομή, μόνο που διακινδυνεύουμε να εξαλείψουμε το ελατήριο της προόδου του ανθρώπου, που είναι η διαφορά, ακόμα και στις πιο ανήθικες κοινωνικές εκδηλώσεις της, όπως ο ανταγωνισμός, ο φθόνος, η ζήλια, χωρίς (να έχουμε) την εγγύηση πως η προτεινόμενη ενότητα (επιβαλλόμενη στην ουσία από το Κράτος) υλοποιεί πραγματικά την ισότητα.

Ξεπερνώντας αυτές τις αντιφάσεις, το έργο του παιδαγωγού συνίσταται στο χειρισμό αυτών των υπαρκτών διαφορών, που αναγκάζεται να τις καλλιεργεί όπως είναι, ενώ την ίδια στιγμή εξατομικεύει τη διδασκαλία του, ώστε να καλλιεργεί ένα πνεύμα *ισότητας*. Το παιχνίδι των παθών του, έτσι όπως δημιουργείται μέσα από τη διαπλοκή τους, θα οδηγήσει τον Αιμίλιο στην υιοθέτηση της λογικής του συμβολαίου με τον έτερο-εταίρο του, τον οποίο συναντά ως πρώτος κάτοικος της γης που διεκδικεί (βλ. το επεισόδιο με τον κηπουρό Robert, στο II κεφάλαιο, σ. 89 κ.ε), ως κάτοχος μιας τέχνης που του εξασφαλίζει τα προς το ζην (το επεισόδιο του παίχτη με τα κύπελλα στο III κεφάλαιο, σ. 193), ή ως ερωτικό ταίρι που δικαιούται σεβασμό και αξιοπρέπεια, ακόμα και κατά τη συνάντηση των κορμιών (σ. 609 κ.ε). Και αυτή η αλληλεγγύη κατακτάται χάρη στην *εκπαιδευμένη θέληση* του ατόμου, εφόσον εκείνο δέχεται να παραχωρήσει ένα μέρος της ιδιοκτησίας του, να συγκρατήσει τις γνώσεις του, ώστε να αφήσει να ανθίσουν οι γνώσεις των άλλων, να χαλιναγωγήσει τον πόθο για την κατάκτηση του άλλου, ώστε να επιτρέψει στο σύντροφο να είναι ο εαυτός του...

Τελικά, ο παιδαγωγός και ο πολιτικός, εφόσον τοποθετούνται στην κατηγορία της αγωγής, αποδεικνύονται μέσα στο πνεύμα του συμβολαίου οι συντελεστές της αληθινής ισότητας. Γίνεται κατανοητό πως δεν είναι δυνατόν να υπάρξει συμβόλαιο χωρίς τη διαφορά: «*Σαν να μην χρειαζόταν ένα φυσικό έρεισμα για να δημιουργηθούν οι δεσμεύσεις της σύμβασης!*».

Η ΝΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Το έργο *Αιμίλιος ή περί αγωγής* αποτέλεσε την αφετηρία της μοντέρνας παιδαγωγικής, της παιδαγωγικής εν γένει, εφόσον αυτή γεννήθηκε μαζί με τη νεωτερικότητα. Βέβαια, δεν περιμέναμε μέχρι το 1762 για να διαπαιδαγωγήσουμε και να αποκτήσουμε απόψεις σχετικά με την αγωγή. Αλλά ο Rousseau απάλλαξε την ιδέα από όλες τις κοινωνικές σκοπιμότητες που την προσδιόριζαν μέχρι τότε, ταυτίζοντάς την με το ίδιο το σχέδιο του εξανθρωπισμού. Η διαπαιδαγώγηση του ελεύθερου ανθρώπου, η οποία είχε απασχολήσει, ήδη, τον Comenius και τον Locke, βασίζεται εδώ πλέον μονάχα στην ελευθερία: οι διαφορές που εντοπίζονται σχετίζονται με τα μέσα.

Εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι οι σύγχρονοί μας παιδαγωγοί ένωσαν και ακόμα νιώθουν διαβάζοντας τον *Αιμίλιο* αυτό που ο νεαρός Pestalozzi διατύπωνε όταν δημοσιεύτηκε το έργο. «*Συνέκρινα λοιπόν*» γράφει στο *Schwanengesang* («Κύκνειο άσμα») «*την αγωγή που έπαιρνα στους κόλ-*

πους του μητρικού κυττάρου και στην τάξη την οποία παρακολουθούσα, με εκείνο που διεκδικούσε και απαιτούσε ο Rousseau για την αγωγή του δικού του Αιμιλίου. Η οικογενειακή αγωγή, όπως και η επίσημη αγωγή σε όλο τον κόσμο και εκείνη όλων των κοινωνικών τάξεων, μου φάνηκαν τότε σαν αφυδατωμένα πρόσωπα, τα οποία μπορούσαν στις υψηλές ιδέες του Rousseau να βρουν –και όφειλαν να το κάνουν– ένα γενικό γιατρικό ενάντια στη μίζερια της πραγματικής τους κατάστασης». Από τον Fröbel ως τον Freinet, από τον Makarenko ως τον Dewey και ως τον Piaget, αυτό το συναίσθημα δεν έπαψε να υπάρχει ανάμεσα στους ανθρώπους, οι οποίοι εν ονόματι της ελευθερίας ύψωσαν το ανίστημά τους ενάντια σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στην πραγματικότητα την κακοποιούσε: ο *Αιμίλιος* παρέμεινε το πιο αγαπημένο τους βιβλίο· ο Rousseau ο προφήτης τους.

Υπήρξαν διάφορες παρερμηνείες του έργου. Μιλώντας για τον Rousseau ο J. Ulmann αναφέρθηκε δικαίως σε *αντιφατικές μεταγενέστερες γενιές*, καθώς αυτές, λόγω βιαστικής ανάγνωσης, αγνόησαν τις *λεπτές ισορροπίες* του συλλογισμού του. Πράγματι το 1762 το έργο του χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ως λατομείο από το οποίο οι μεν και οι δε άντλησαν υλικά, τα οποία λάξυσαν ανάλογα με τις προκαταλήψεις τους, χωρίς να πάρουν ωστόσο αρκετά στα σοβαρά τα παράδοξα στα οποία συνίσταται όλη η δύναμη της σκέψης του συγγραφέα.

Ας αγνοήσουμε τις προκαταλήψεις, οι οποίες καταρρίπτονται με την πρώτη ανάγνωση του βιβλίου: ο Rousseau, πατέρας ενός παιδαγωγικού συστήματος του *laissez faire*, υπερασπιστής μιας ιδιωτικής παιδείας, απόστολος της διάκρισης των φύλων στην αγωγή...

Οι παιδαγωγοί της ελευθερίας κάνουν μια λανθασμένη αναφορά στον Rousseau, όταν ισχυρίζονται ότι εξασφαλίζουν την αυτονομία του παιδιού αποφεύγοντας τη σύγκρουσή του με την κοινωνία, με τον άλλον και πολύ απλά με την πραγματικότητα: «*Αν είχε γεννηθεί στα δάση, θα είχε ζήσει πιο ευτυχημένος και πιο ελεύθερος· αλλά μην έχοντας να πολεμήσει τίποτα για να μπορέσει ν' ακολουθήσει τις κλίσεις του χαρακτήρα του, θα ήταν καλός χωρίς να το αξίζει, δεν θα ήταν ενάρτεος, ενώ τώρα κατάφερε να είναι παρά τα πάθη του*». Αλλά και όσοι παίρνουν στα σοβαρά την εργασία και ονειρεύονται να συνδεθεί μ' αυτήν η αγωγή του ανθρώπου, θα έπρεπε να διαβάσουν προσεκτικά, στο III κεφάλαιο, όλες τις προφυλάξεις που παίρνει ο παιδαγωγός για να κάνει τον Αιμίλιο να μπει στο επάγγελμα, καθώς αληθεύει ότι: «*Δεν είμαστε μαθητευόμενοι εργάτες, είμαστε μαθητευόμενοι*

άνθρωποι» και «η μαθητεία σε αυτό το επάγγελμα είναι πιο οδυνηρή και πιο μακροχρόνια από την άλλη»...

Έχουν, επίσης, χρησιμοποιήσει συχνά τον Αιμίλιο για να βεβαιώσουν την προτεραιότητα της εμπειρίας έναντι κάθε θεωρίας, κάθε συστήματος, ακόμα και κάθε ιδέας σχετικής με την αγωγή: Ο παιδαγωγός θα ενεργούσε ξεκινώντας από κάτω, προτιμώντας την επαγωγή. Η συμβουλή δίνεται πράγματι στο II κεφάλαιο: «Μην παραδίδετε στο μαθητή σας κανενός είδους προφορικό μάθημα· μονάχα από την εμπειρία οφείλει να παίρνει μάθημα». Ωστόσο αυτή η συμβουλή αγνοεί την παράδοση και το λόγο του ίδιου του Αιμίλιου, καθώς αυτά δίνουν υπόσταση σε μια εμπειρία που από τη φύση της θα ήταν στείρα: όταν στο III κεφάλαιο ο παιδαγωγός στήνει ένα πρακτικό μάθημα προσανατολισμού, με το οποίο αναγκάζει τον Αιμίλιο να βρει το δρόμο του έξω από το δάσος, τι άλλο κάνει από το να θέτει σε εφαρμογή το θεωρητικό μάθημα που είχε ακούσει κάπως αφηρημένα; Επίσης, στο IV κεφάλαιο, ο νεαρός δεν θα είχε αντιληφθεί τη βαρύτητα του Νόμου, τόσο το βαθύτερο νόημά του όσο και τη θετική χρησιμότητά του, εάν δεν είχε καταφέρει να συσχετίσει την εμπειρία που είχε αποκτήσει κατά τη διάρκεια των ταξιδιών του με το μάθημα της πολιτικής φιλοσοφίας, το οποίο προηγούμενως του είχε παραδώσει ο παιδαγωγός. Πρέπει να παραδεχτούμε ότι, εάν ο Rousseau δίνει μεγαλύτερη σημασία στην παιδαγωγική εμπειρία, μέσα στην οποία εξελίσσεται συνεχώς το έργο *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, επισημαίνει, μέσα από την ίδια τη δομή του βιβλίου, πως αυτή η εμπειρία αποκτά τη σημασία της μονάχα μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σχέδιο, το οποίο είναι θεωρητικό αν όχι ουτοπικό (δομημένο και επιδιωκόμενο, αλλά αδύνατο να υλοποιηθεί), πάντως όχι πρακτικό.

Συχνά χρησιμοποιήθηκε η έκφραση: «παρακολουθήστε τη φύση, παρατηρήστε προσεκτικά το μαθητή σας, πριν του πείτε την πρώτη λέξη», για να στηριχθεί η παιδαγωγική σε μια σωστή ψυχολογική βάση και στις ανθρώπινες επιστήμες γενικότερα. Αυτό, όμως, αφαιρεί από το σχέδιο του Rousseau ένα βασικό στοιχείο: η παρατήρηση του παιδιού είναι μόνο ένα μέσο, έχει μια εργαλειώδη σημασία, καθώς συναρτάται με αυτό στο οποίο ο παιδαγωγός οφείλει να το μετατρέψει. Οι ψυχολογικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχαναλυτικοί ντετερμινισμοί διακόπτονται συγκεκριμένα από την παιδαγωγική διαδικασία, η οποία, όσο διαρκεί η παρατήρηση, μετατρέπει τον άνθρωπο σ' ένα φαινόμενο για να του δώσει την ευκαιρία να φτάσει στην αυτονόητη τελική κατάσταση για την οποία προορίζεται. Πράγματι, «εάν μας είναι εύκολο να γνω-

ρίσουμε το πρώτο σημείο από το οποίο ο καθένας από μας ξεκινάει για να καταλήξει στον κοινό βαθμό της κατανόησης», ο τελικός σκοπός της αγωγής διατηρεί το μυστήριό του: «ποιος άραγε γνωρίζει την άλλη άκρη; Ο καθένας προχωρά λίγο πολύ σύμφωνα με τις ικανότητές του, τις προτιμήσεις του, τις ανάγκες του, τα ταλέντα του, το ζήλο του και τις ευκαιρίες που του επιτρέπουν να τα εκδηλώσει. Δεν ξέρω κανέναν φιλόσοφο που να ήταν αρκετά τολμηρός, ώστε να πει: ιδού το όριο, στο οποίο μπορεί να φτάσει ο άνθρωπος και το οποίο δεν θα μπορούσε να ξεπεράσει. Κανείς δεν ξέρει τι του επιτρέπει η φύση του να γίνει...».

Αλλά όλες αυτές οι παρερμηνείες έχουν τη ρίζα τους, χωρίς αμφιβολία, στο δήθεν φυσιολογισμό του Rousseau. Όλοι οι παιδαγωγοί μας στηρίζονται στο έργο *Αιμίλιος ή περί αγωγής* για να εφαρμόσουν μια φυσική αγωγή ενάντια, ή στο περιθώριο της κοινωνικής πραγματικότητας.

Βέβαια, η φύση είναι μια μόνιμη αναφορά μέσα στο έργο του: είναι η αρχική μήτρα, την οποία ξαναβρίσκουμε στο τέλος της διαδικασίας, μέσα στην οποία η πραγματοποίηση της ελευθερίας πρέπει να αφήσει τον άνθρωπο να ξαναβρεί την ενότητα της αρχικής φυσικής κατάστασης. Παραμένει σταθερό σημείο αναφοράς της μεθόδου, ενώ απαιτείται συνεχώς η επιστροφή στη φύση.

Ωστόσο, η επιστροφή στην *αρχική φυσική κατάσταση* είναι αδύνατη για τον Rousseau, καθώς είναι χαμένη για πάντα, και ακόμα πιο αδύνατη είναι η δυνατότητα να την ξαναδημιουργήσουμε σ' αυτό τον ιστορικό κόσμο με τη δύναμη της θέλησης: είναι σίγουρη η αποτυχία, όπως θα το αποδείξει περίτρανα ο Pestalozzi στο πείραμα του Neuhof, και όπως θα το διαπιστώσουν εις βάρος τους όσοι θα χαράξουν κατόπιν αυτούς τους δρόμους της παιδαγωγικής, μέσα σ' αυτό που μπορεί να ονομαστεί *αντιφάσεις και ιστορική αποτυχία της νέας αγωγής*. Για τον Rousseau, η φύση είναι μια ιδέα, της οποίας θα αρκεστούμε στο εξής να καλλιεργούμε τη φανταστική υπόσταση, τόσο είναι ανυπόφορες οι αντιφάσεις κατά την εφαρμογή της, καθώς στην πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπη με την ελευθερία.

ΜΙΑ ΠΟΛΥ ΠΡΑΛΙΣΤΙΚΗ ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΗΣΗ

Αναπτύσσοντας τις «ονειροπολήσεις ενός οραματιστή σχετικά με την αγωγή» ο Rousseau υιοθετεί πράγματι το μοναδικό μέσο το οποίο διαθέτει για να σκέφτεται την αγωγή. Εφόσον ο άνθρωπος δεν ανήκει πια σ' αυτό τον φυσικό κόσμο, ούτε σ' έναν υπερφυσικό κόσμο στον αντίποδα του

προηγούμενου, όντας υποχρεωμένος να ξαναφτιάξει τον εαυτό του μέσα στην εκπαίδευση και μέσω αυτής, ποια άλλη διέξοδο έχει αυτός που αρνείται να διακινδυνεύσει αναλαμβάνοντας κάποια δράση από το να εγκατασταθεί σ' ένα όνειρο που συμφιλιώνει τα ασυμφιλίωτα; Έχει πλέον χαθεί η εποχή όπου η φύση, τα πράγματα και οι άνθρωποι έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην αγωγή. Η ενότητα διασπάστηκε, η καθεμιά από τις τρεις εκπαιδευτικές μορφές ακολουθεί τον δικό της δρόμο και η εξουσία του ίδιου του ανθρώπου έχει περιοριστεί κατά πολύ. «Διότι ποιος μπορεί να ελπίζει ότι θα μπορεί να ελέγχει τα λόγια και τις πράξεις όλων εκείνων που περιβάλλουν ένα παιδί;». Και στη συνέχεια: «καθώς λοιπόν η αγωγή είναι τέχνη, είναι σχεδόν αδύνατον να πετύχει, εφόσον η συμβολή που χρειάζεται για την επιτυχία της δεν εξαρτάται από κανέναν».

Ας μην αφήσουμε, όμως, τον μοναχικό ονειροπόλο να απομακρύνεται στην τύχη! Διότι το όνειρό του έχει, πριν από όλα, συνοχή, και μάλιστα έχει περισσότερη συνοχή απ' ό,τι ο δήθεν ρεαλισμός αυτών των ξύπνιων ονειροπόλων, οι οποίοι αναζητούν μια πρακτική θεωρία: «Να προτείνετε ό,τι είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί, μου επαναλαμβάνουν συνεχώς. Είναι σαν να μου έλεγαν: να προτείνετε πράγματα που κάνουμε ή τουλάχιστον να προτείνετε κάποιο καλό που να ταιριάζει με το υπάρχον κακό. Για ορισμένα μαθήματα ένα τέτοιο σχέδιο εμφανίζεται πολύ πιο ουτοπικό από τα δικά μου· διότι, σ' αυτή τη σύνθεση, το καλό χαλάει και το κακό δεν θεραπεύεται. Θα προτιμούσα τελικά να ακολουθήσω την υπάρχουσα πρακτική παρά να διαλέξω μια που θα ήταν καλή κατά το ήμισυ· θα υπήρχαν λιγότερες αντιφάσεις στον άνθρωπο· δεν μπορεί να επιδιώκει ταυτόχρονα δύο αντίθετους στόχους...».

Κάνοντας μια διάκριση ανάμεσα στην απόλυτη καλοσύνη του σχεδίου και την ευκολία της εκτέλεσης, ο Rousseau δεν περιορίζεται μόνο στο να σημειώσει την απόσταση μεταξύ της Ιδέας και της εφαρμογής της. Έτσι δημιουργεί οικειοθελώς ένα χάσμα ανάμεσα στους δύο κόσμους, εκείνον της θεωρίας και εκείνον της πράξης: ο Αιμίλιος δεν χωράει ούτε σ' αυτό τον κόσμο ούτε σ' έναν άλλο, είναι μια ουτοπία (η τελευταία σίγουρα). Αυτό το χάσμα το δημιουργεί η ίδια η λογική της αυτονομίας: εάν ο παιδαγωγός οφείλει να εργαστεί για να οικοδομήσει μια άλλη ελευθερία, εάν επίσης πρέπει να αναπτύξει ένα σχέδιο γι' αυτόν το σκοπό, δεν θα μπορούσε να το πραγματοποιήσει διαφορετικά παρά με τρόπο, ώστε το άλλο σχέδιο να γινόταν *a priori* κατανοητό μέσα στην Ιδέα που διαμόρφωνε σχετικά, είτε αυτό συνέ-

βαινε στο όνομα της Επιστήμης (μιας επιστήμης), της φιλοσοφίας (μιας φιλοσοφίας)... ή της παιδαγωγικής (μιας παιδαγωγικής). Μόνο με τη μορφή της ονειροπόλησης, την οποία αποδεχόταν πλήρως, ο Rousseau μπορούσε να προτείνει το συλλογισμό του, αφήνοντας τον άλλο στη δική του ελευθερία αλήθειας. Παραδόξως ο Αιμίλιος ελευθερώνει μ' αυτό τον τρόπο την πρακτική. Και εγκαινιάζει την εποχή της ευθύνης και της ενέργειας του παιδαγωγού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Rousseau

Rousseau, J.-J., *Oeuvres complètes*, Gallimard, Paris, 4 vol. parus.

— . *Émile ou de l'Éducation*, Bordas, Paris, 1992 (τα νούμερα των αποσπασμάτων παραπέμπουν στην αρίθμηση αυτής της έκδοσης).

■ Για τον Rousseau

Burgelin, P., *La Philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris, 1973.

Imbert, Fr., *L'Émile ou l'interdit de la jouissance*, Armand Colin, Paris, 1989.

Ravier, A., *L'Éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de L'Émile*, Spes, Issoudun, 2 vol., 1941.

Rousseau, *L'Émile et la Révolution*, Actes du Colloque international de Montmorency, Universitas, Paris, 1992.

Soëlard, M., «Profils d'éducateurs: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)», *Perspectives*, vol xxi, no 1 (77), 1991, σσ. 141-150, 1991.

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Michel SOËTARD

*Πανεπιστήμιο Catholique de l'Ouest
Ινστιτούτο Επιστημών της Αγωγής του Angers*

Ο J. H. PESTALOZZI, ο οποίος γεννήθηκε το 1746 στη Ζυρίχη, δέχτηκε από τον Rousseau και ιδιαίτερα από τον Αιμίλιο την πιο καθοριστική επίδραση. Σε κείμενο γραμμένο για το γαλλικό κοινό το 1826, ένα χρόνο πριν από το θάνατό του, αναγνώρισε στο πρόσωπο του Rousseau «*μια ανώτερη φύση*», το «*κέντρο της κίνησης του παλιού και του νέου κόσμου της αγωγής*», αυτόν ο οποίος «*μαγεμένος έντονα από την παντοδύναμη φύση, διαισθανόμενος καλύτερα από οποιονδήποτε το πόσο οι σύγχρονοί του βρίσκονταν μακριά από ό,τι δραστικό και δραστήριο υπάρχει στη φυσική και την πνευματική ζωή, έσπασε με μια ηράκλεια δύναμη τις αλυσίδες του πνεύματος και βοήθησε το παιδί να γυρίσει στον εαυτό του, και την εκπαίδευση στο παιδί και την ανθρώπινη φύση*». Οι έπαινοι συνοδεύονται, όμως, από μερικούς περιορισμούς: «*Όντας αντίθετος με τον εαυτό του, αντίθετος με την κοινωνία και τις πάγιες ανάγκες της, αντίθετος ακόμα και με τον ανθρώπινο νου και τους νόμους της ανάπτυξής του, διότι οι ιδέες του δεν έφτασαν ποτέ στο σημείο να εντοπίσουν στη φύση και στην αγωγή ένα κέντρο ενότητας, από το οποίο μόνο προέρχεται η διαφορά τους, δεν ήταν σε θέση να διαφυλάξει ούτε την ανεξαρτησία του παιδιού, αναζωογονώντας και αναπτύσσοντας οργανικά την πνευματική του δραστηριότητα, ούτε να εναρμονίσει τον εσωτερικό του κόσμο με τον εξωτερικό*». Παρ' όλα αυτά η κρίση παραμένει γενικά θετική: «*Συναντώντας μόνο ειδωλολάτρες θαυμαστές, ανόητους ερμηνευτές ή ένθερμους ανταγωνιστές, ο Αιμιλίους του, παρά τη μεγάλη σημασία του, και παρά το γεγονός ότι σημάδεψε τις γνώσεις των ανθρώπων, παρέμεινε, όπως και η μεγάλη ιδέα του Comenius, κλειστό βιβλίο και δεν παρήγαγε*

ούτε ένα φαινόμενο που θα μπορούσε να κάνει φανερό το πνεύμα του» (Μέθοδος θεωρητική και πρακτική).

Η σταδιοδρομία, η δράση και η σκέψη του Pestalozzi παρουσιάζονται εξολοκλήρου σ' αυτό το παράθεμα: η συνειδητοποίηση της πολιτιστικής τομής την οποία αποτέλεσε ο *Αιμίλιος*, η ανάγκη και η τεράστια δυσκολία να γεννηθεί από αυτό το *βιβλίο του ονείρου* μια δυνατότητα πραγματοποίησης της ιδέας που το στήριζε: η συνειδηση, τέλος, ότι το έργο, ακόμα και όταν διαβάζεται, αυτό γίνεται με λανθασμένο τρόπο, και ακόμα με πιο λανθασμένο τρόπο ερμηνεύεται, ότι *παρέμενε* ακόμα το 1826 ένα *κλειστό βιβλίο*. Ολόκληρο το έργο του Pestalozzi συνοψίζεται στην επιθυμία του να κατανοήσει σε βάθος και να δώσει σάρκα και οστά στη μεγάλη ιδέα του *Αιμίλιου*. Θα ακολουθήσει μια πορεία κατά την οποία θα κινηθούν μαζί εμπειρίες και σκέψη, ύπαρξη και δράση, πρακτική και θεωρίες.

Η ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΜΕΓΑΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΑΠΑΤΗ

Όλα άρχισαν στην καρδιά μιας Ζυρίχης που ταραζόταν και λίγο αργότερα φλεγόταν από πολιτικές συζητήσεις. Η πόλη, η οποία ευημερούσε στις όχθες του Limmat και στην οποία η τυπική δημοκρατική εξουσία είχε σιγά σιγά περιέλθει στα χέρια μερικών μεγάλων οικογενειών και διοικούσαν από δύο ή τρεις κυρίαρχες συντεχνίες, ξύπνησε μια ωραία πρωία και αντίκρισε το λαό να απειλεί το φράχτη που προστάτευε την είσοδο της πόλης από τις επιθέσεις που προέρχονταν από την πλευρά της Λίμνης. Τα όπλα αυτή τη φορά δεν είναι το δρέπανο και η λόγχη, αλλά ο μισθός που οι χωριάτες άρχισαν να παίρνουν κλώθοντας το βαμβάκι μέσα στη σάλα του σπιτιού τους (*Wohnstube*), η οποία είχε μετατραπεί σε εργαστήριο. Τα εγκαταλελειμμένα χωράφια αγοράζονταν και παραδίδονταν σε εντατική καλλιέργεια. Η φύση, την οποία βίαζαν η τεχνική και η δύναμη του ανθρώπου (*Kunst*), έβγαινε από τον ύπνο της: το χρέμα συσσωρευόταν, δημιουργούνταν περιουσίες στις αγροτικές περιοχές γύρω από τη Λίμνη, ενώ όλα τα δικαιώματα στο εμπόριο, την ψήφο, την εκπαίδευση τα διατηρούσαν με ζήλο αποκλειστικά και μόνο οι πολίτες της πόλης.

Ωστόσο η πνευματική νεολαία στη Ζυρίχη δραστηριοποιούνταν έντονα. Υπενθύμιζε τη δημοκρατική παράδοση της πόλης, κατήγγειλε τις ολιγαρχικές τάσεις, σιγματίζε την κυριαρχία του χρήματος και της διαφθοράς. Ο νεαρός Pestalozzi ανήκε σ' αυτή τη νεολαία. Γεννημένος σε μια οικογένεια της οποίας τα μέλη είχαν δικαιώματα πολιτών (αν και στη μητέρα του, η οποία

καταγόταν από αγροτική περιοχή, δεν αναγνωρίζονταν δικαιώματα πολίτη), ακολούθησε κουτσά στραβά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ζυρίχης, το οποίο θεωρείτο ένα από τα καλύτερα της Ευρώπης την εποχή εκείνη. Θα έπρεπε κανονικά να εισαχθεί στον ανώτατο κύκλο σπουδών, δηλαδή στην τάξη της θεολογίας, η οποία οδηγούσε στην απόκτηση κάποιου αξιώματος στο πλαίσιο της προτεσταντικής εκκλησιαστικής ιεραρχίας, αλλά με μεγαλύτερη ευχαρίστηση σύχναζε στις λέσχες, όπου οι νέοι, εγκαταλείποντας την προφορική εκπαίδευση του *Carolinum*, έστηναν πραγματικές συζητήσεις μιλώντας για πολιτική και αναλύοντας τα πραγματικά ζητήματα της εποχής. Μέσα σ' έναν τέτοιο αναβρασμό η έκδοση του *Κοινωνικού συμβολαίου* και του *Αιμίλιου* λειτούργησε σαν ένας καταπληκτικός καταλύτης. Ενταγμένοι στην ομάδα των πατριωτών οι νέοι πραγματοποιούσαν ξαφνικές επιθέσεις εναντίον ενός αχρείου προύχοντα, ενός αναισχυντου πάστορα, ενός διεφθαρμένου μάστορα-αρχηγού συντεχνίας. Εκείνη την εποχή κυκλοφορούσε ένα περιοδικό, το *Erinnerer*, το οποίο είχε αναλάβει να βοηθήσει τη Ζυρίχη να κερδίσει την παλιά της αρετή, και στο οποίο νεοκαλβινιστές κήρυτταν τη Μεγάλη Επανάσταση. Αλλά το τέλος του περιοδικού θα είναι άσχημο και άδοξο: απαγορεύτηκε και ο Pestalozzi κλείστηκε στη φυλακή για μερικές μέρες.

Από πολλές πλευρές, αρχής γενομένης από την οικογένεια της μελλοντικής του συζύγου Άννας, το γένος Schullhess, ήταν οικογένεια πλούσιων εμπόρων από τη Ζυρίχη, του δόθηκαν μηνύματα που τον βοήθησαν να καταλάβει πως έπρεπε να ηρεμήσει και να φροντίσει να βρει ένα σοβαρό επάγγελμα. Έγινε λοιπόν γεωργός. Μετά από εννέα μήνες πρακτικής εξάσκησης δίπλα σ' έναν φυσιοκράτη γεωπόνο, πολύ γνωστό για τις νεωτεριστικές μεθόδους του, αγόρασε ένα κτήμα, όπου έχτισε ένα μεγάλο σπίτι και εγκαταστάθηκε μαζί με την Άννα, την οποία είχε παντρευτεί. Μαζί απέκτησαν ένα γιο, τον Jacob, τον οποίο φώναζαν *Jean-Jacques*.

Ωστόσο ο Pestalozzi δεν εγκατέλειψε το παλιό του σχέδιο: να φροντίσει για την ευτυχία του λαού. Απογοητευμένος δε από την πολιτική και από τη διαφθορά που υπήρχε στην πόλη, στράφηκε προς την εκπαίδευση και μάλιστα προς την εκπαίδευση στην ύπαιθρο.

Σε λίγο κατέφτασαν στο Neuhof (*τη νέα φάρμα*) κάποιοι ρακένδυτοι αργόσχολοι, οι οποίοι συνήθως περιφέρονταν ζητιανεύοντας και κλέβοντας. Ο Pestalozzi τούς έβαλε να δουλέψουν στα κτήματά του εκπαιδεύοντάς τους ταυτόχρονα. Μ' αυτό το σχέδιο δεν έβαζε ουσιαστικά σε λειτουργία ένα νε-

ωτεριστικό έργο: η ενέργειά του ακολουθούσε μια παραδοσιακή μέθοδο εκπαίδευσης μέσω της εργασίας, στην οποία είχαν διακριθεί οι οπαδοί του ευσεβισμού στο ονομαστό Ινστιτούτο Francke στο Πανεπιστήμιο της Halle...

Ήταν κάτι σαν την ευτυχία του Clarens. Στην πραγματικότητα κατέληξε αρκετά γρήγορα σε εφιάλη. Ο Pestalozzi, ο οποίος δεν κατείχε καλά τα αγροτικά ζητήματα και τόλμησε να εμπλακεί σε εντατικές καλλιέργειες, έβλεπε την επιχείρησή του να κινδυνεύει λόγω μιας κακής σοδειάς και κάποιων αποτυχημένων επενδύσεων, ενώ οι χωριάτες γείτονες πολλαπλασίαζαν τα εμπόδια στο δρόμο του. Αντιμέτωπος με οικονομικές δυσκολίες, προσπαθούσε να βρει διέξοδο στη βιομηχανία του βαμβακιού, που ήταν ανθηρή εκείνη την εποχή: μετέτρεψε τον αχυρώνα σε εργαστήριο, όπου τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ύφαιναν και έκλωθαν τα υφάσματα, ενώ ένας επιχειρηματίας είχε αναλάβει να τα διοχετεύει στην πόλη. Η επιχείρηση μπορούσε να είχε πάει καλά, αλλά οι αντιφάσεις του βιομηχάνου-παιδαγωγού δεν άργησαν να ενταθούν. Στο Neuhof, τα συμφέροντα πλήθαιναν και αλληλοσυγκρούονταν: εκείνα των γονέων, οι οποίοι δεν επιθυμούσαν τίποτε άλλο από το να φέρουν το βλαστάρι τους πίσω στο σπίτι δυναμωμένο, αναμορφωμένο και εκπαιδευμένο· εκείνα των εμπόρων, οι οποίοι δεν ικανοποιούνταν με κομμάτια που δεν είχαν υφανθεί καλά και δεν τους ενδιέφερε η φιλανθρωπική παιδαγωγική· εκείνα του ίδιου του Pestalozzi, ο οποίος είχε τοποθετήσει στην επιχείρηση χρήματα που είχε δανειστεί και αργότερα την περιουσία που είχε κληρονομήσει η γυναίκα του, ελπίζοντας αργά ή γρήγορα να ξανακερδίσει τα κεφάλαια που είχαν επενδυθεί και ακόμα περισσότερα· εκείνα των παιδιών, τα οποία προτιμούσαν να συνεχίζουν ν' αλωνίζουν παρά να μοχθούν μέσα στη σκόνη και δεν δίσταζαν ακόμα και να πετούν το βαμβάκι από το παράθυρο... Το ζήτημα δεν ήταν, ωστόσο, ότι η επιχείρηση δεν είχε παιδαγωγικά αποτελέσματα: σε κάποια γράμματα, στα οποία προσπαθούσε να δικαιολογηθεί στους ευεργέτες του, ο Pestalozzi έκανε έναν απολογισμό αξιολογώντας τις οικονομικές, αλλά κυρίως τις ηθικές και ανθρώπινες προόδους των παιδιών.

Παρ' όλα αυτά η συνεχής αιμορραγία των εργατικών δυνάμεων έβαζε κάθε μέρα σε μεγαλύτερο κίνδυνο την επιχείρηση. Θα μπορούσε, βέβαια, να είχε τεθεί υπό την προστασία του κράτους ή της εκκλησίας, να είχε δηλώσει ότι ήθελε μ' αυτό τον τρόπο να εκπαιδεύσει καλούς πολίτες και/ή καλούς χριστιανούς. Αλλά ο «πατέρας του λαού» ονειρευόταν μόνο, σύμφωνα με το πνεύμα του *Κοινωνικού Συμβολαίου*, μια ωραία αυτοδιοικούμενη κοινότητα, όπου το κοινό συμφέρον θα ταυτιζόταν απόλυτα, πολιτικά και χριστιανικά, με

το ατομικό συμφέρον. Να, όμως, που τα *πραγματικά* συμφέροντα τίναξαν στον αέρα το όμορφο όνειρο: ο *καλός πατέρας Pestalozzi*, ανήμπορος, έβλεπε τους πρώτους ενδιαφερόμενους, αυτούς τους φτωχούς, για τους οποίους νοιαζόταν τόσο, να του γυρίζουν την πλάτη. Οι αντιφάσεις ήταν ακόμα πιο φανερές στον τρόπο με τον οποίο ο Pestalozzi διαπαιδαγωγούσε το γιο του Jacob (έχουμε στη διάθεσή μας μερικές σελίδες ενός ημερολογίου): εφάρμοζε κατά γράμμα τον *Αιμίλιο*, όπου το παιδί άλλοτε αφηνόταν στην ελεύθερη πορεία της φύσης, άλλοτε βρισκόταν αντιμέτωπο με τη θέληση του παιδαγωγού με τον πιο ψυχρό τρόπο. Παράξενη διαπαιδαγώγηση, της οποίας μπορούμε εύκολα ν' αντιληφθούμε τον ιδεώδη στόχο: να οικοδομηθεί ένας κόσμος της ελευθερίας χάρη στο νόμο και η ελευθερία αυτή να ισοδυναμεί με τη βιωμένη ελευθερία στη φύση. Ωστόσο, μέσα στην κατάσταση των συμφερόντων που δημιουργούνται μεταξύ πατέρα και γιου, είναι ευνόητο πως οι δύο κινήσεις εκμηδενίζονται και η εκπαίδευση δεν μπορεί να εδραιωθεί.

Το πείραμα του Neuhof κατέληξε σε πλήρη αποτυχία: η επιχείρηση διαλύθηκε, ο Jacob ανατέθηκε σε φιλική οικογένεια, η Άννα απομακρύνθηκε και ο κόσμος περιγελούσε τον τρελό γέρο, ο οποίος κάποια μέρα θέλησε να ξαναφτιάξει τον άνθρωπο.

Η ΚΑΛΗ ΓΕΡΤΡΟΥΔΗ ΚΑΙ Ο ΤΟΠΟΤΗΡΗΤΗΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Χρεοκοπημένος, αφημένος στη μοναξιά του Neuhof, έχοντας χάσει την αίσθηση της πραγματικότητας, ο Pestalozzi προσπάθησε ν' αναπτύξει ξανά το σχέδιό του σ' ένα μυθιστόρημα, που δημοσιεύτηκε σε 4 μέρη μεταξύ 1781 και 1787: *Lienhard und Gertrud* («Ο Λεονάρδος και η Γερτρούδη»). Σ' αυτό περιέγραφε με τον πιο ρεαλιστικό τρόπο αυτό τον κόσμο, τον τόσο γνώριμο σε εκείνον με τους ξεροκέφαλους και στενόμυαλους χωριάτες, οι οποίοι, όμως, λαχταρούσαν ν' αρπάξουν την καινούργια πηγή κερδών που πότιζε τους αγρούς, τον κακό προύχοντα που ήξερε τον τρόπο να τους τραβήξει στο πανδοχείο του και να τους ξεγελάσει, και μέσα σε όλα αυτά μια ενάρτητη ύπαρξη, η Γερτρούδη, σαν άλλη Julie, η οποία είχε ξεκινήσει την αναμόρφωση αυτής της παραστρατημένης ανθρωπότητας. Με τη δύναμή της πίστης στο θεό και την επιτυχημένη διαπαιδαγώγηση των παιδιών της ταρακούνησε τον αδύναμο άντρα της, ενέπνευσε την αίσθηση του Κράτους στον άρχοντα Arner και της θρησκείας στον χαμένο σε θεολογικούς συλλογισμούς πάστορα. Δεν θα διστάσει ν' αντιμετωπίσει τον προύχοντα και να τον ξε-

σκεπάσει μπροστά στη συγκεντρωμένη κοινότητα. Από εκείνη τη στιγμή το κακό άρχισε να περιορίζεται και έφτασε μέχρι και τον προσηλυτισμό του κακού ανθρώπου, ενώ η κοινότητα του Βονναί ξαναβρήκε το δρόμο της καλής φύσης: «*οι άνθρωποι είναι τόσο πρόθυμα καλοί και ξαναγίνονται καλοί το ίδιο πρόθυμα*». Τέλος του πρώτου μέρους του μυθιστορήματος.

Στο τρίτο μέρος το σκηνικό άλλαξε τελείως: ο άρχοντας και ο πάστορας επισκέφτηκαν το πλούσιο σπίτι του υφαντουργού Meyer. Εκεί συζητήθηκε, κυρίως, η μεταρρύθμιση του σχολείου. Τότε εμφανίστηκε ένα πρόσωπο με γερακίσιο βλέμμα και σιδερένιο χέρι, που έγινε αρχικά ο δάσκαλος, έπειτα ο νομοθέτης, με μια λέξη ο αληθινός δάσκαλος (*αυτός που διδάσκει, αλλά και οργανώνει*) της καινούργιας κοινότητας: ο Glurhi. Αντιμέτωπος με έναν κόσμο που ανοίγει, έχοντας συνείδηση πως σ' αυτό τον κόσμο ο άνθρωπος μπορεί να διαμορφώσει τόσο τη δυστυχία του όσο και την ευτυχία του, θέλησε να δώσει πρώτα απ' όλα στους ανθρώπους τα εργαλεία για τον έλεγχο της ανθρώπινης φύσης τους. Το σχολείο, που ίδρυσε και όπου οι γονείς υποχρεώθηκαν να στείλουν τα παιδιά τους, παρείχε λοιπόν τις πρώτες γνώσεις· εφαρμόστηκε εκεί μια παιδαγωγική δράσης, που συνδεόταν με τις ανάγκες των παιδιών και με το επάγγελμα για το οποίο προορίζονταν (τα ροδάνια είχαν τη δική τους θέση μέσα στην τάξη). Επέμεινε στην ηθική αγωγή μέσα στην εργασία· η θρησκεία κλήθηκε, επίσης, προς βοήθεια, καθώς μάλιστα συνδύαζε την αγάπη και το φόβο του Θεού. Παρακάλεσαν τον άρχοντα να διοικήσει και τον πάστορα να φροντίσει τις ψυχές: ο καθένας το ρόλο του.

Ωστόσο, οι δυσκολίες που συνάντησε ο Pestalozzi για να διαμορφώσει με συνοχή τη δομή του μυθιστορημάτος του απέδειξαν ότι οι αντιφάσεις του Neuhoof δεν είχαν εξαλειφθεί, ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ της πατριαρχικής αντίληψης και της νεωτεριστικής δράσης, που είχε προκαλέσει την αποτυχία του πρώτου πειράματός του, εμφανίστηκε εντονότερος. Συνέχισε, όντως, να χτίζει βασισμένος στην αρχή της φυσικής καλοσύνης των ανθρώπων, την οποία είχε διαφθείρει μια κακή κοινωνική τάξη. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, αναρωτιόμαστε ποιον άλλο ρόλο μπορούν να έχουν ο θεσμός του σχολείου και η νομοθεσία, εκτός από έναν δευτερεύοντα και ήσσονος σημασίας. Συνέχισε να τον απασχολεί ακόμη το επαναστατικό σχέδιο των νεαρών πατριωτών: ξαναφτιάξτε την *πολιτεία της φύσης* και δεν θα χρειαζόμαστε πια ούτε εκπαίδευση ούτε νομοθεσία! Ωστόσο το πρόβλημα εντοπιζόταν στο γεγονός ότι η φύση δεν φαινόταν πια ικανή να εμπνεύσει ένα πρότυπο πόλης, ότι η

καλή τριάδα, επίσης, αποτελούμενη από τη Γερτρούδη, τον άρχοντα και τον πάστορα εξαφανιζόταν μέσα στη δράση και μέσω της δράσης του δασκάλου, του *τοποτηρητή*. Μήπως έχουμε, ήδη, εισέλθει σ' έναν καινούργιο κόσμο, τον κόσμο της επιβολής του ανθρώπου πάνω στη δική του φύση και η έκκληση για τη συμβολή της αγωγής, η οποία πυροδοτεί το τελευταίο μέρος του μυθιστορήματος, είναι το πιο φανερό σημάδι της;

Άλλωστε, εάν θα έπρεπε να δοθεί άλλη μια απόδειξη της βαθιάς αλλαγής που υφίστατο η ανθρωπότητα την εποχή εκείνη, η ιστορία θα αναλάμβανε να την παράσχει.

Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΕΝΟΣ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

Ο μεγάλος κλονισμός του 1789 και η σειρά των γεγονότων που διαδραματίζονταν στη Γαλλία άγγιξαν την καρδιά του *παιδαγωγού του λαού*. Πασχίζοντας να απαντήσει *ναι ή όχι* στο σύνολο του φαινομένου, ο άνθρωπος στον οποίο απονεμήθηκε ο τίτλος του επίτιμου πολίτη της νέας Δημοκρατίας, με το διάταγμα του Αυγούστου του 1792, συνόψιζε ένα χρόνο αργότερα την εξέλιξη των συναισθημάτων του με τα παρακάτω λόγια: «*Συμμετείχα με πολύ ενθουσιασμό στα γεγονότα εκείνης της εποχής. Όλο το έντονο ενδιαφέρον της νιότης μου για την ευτυχία και το δίκαιο του ανθρώπου ξαναζωντάνεψε μέσα μου. Συνέκρινα την πορεία των πραγμάτων με τις ιδέες της νιότης μου, ονειρεύτηκα, έτρεφα μεγάλες ελπίδες, διαπίστωσα πως είχα διαψευστεί, κοίταξα πάλι γύρω μου, βρήκα το σφάλμα μου ακόμα πιο μεγάλο, έψαξα ανυπόμονα αν και πού θα μπορούσα να βρω ικανοποίηση, δεν τη βρήκα πουθενά, μίλησα και με παρεξήγησαν*».

Οι πιο αγαπημένες ιδέες, οι οποίες αποτελούσαν τον κόσμο του Pestalozzi, ακολούθησαν μια διαδικασία διασάφησης, η οποία κατέληξε στο μεγάλο θεωρητικό κείμενο του 1797: *Οι έρευνές μου σχετικά με την επίδραση της φύσης στην εξέλιξη του ανθρώπινου είδους*.

Απηύθυνε έναν οριστικό αποχαιρετισμό σε κάθε σφαιρική πολιτική απόληξη στα προβλήματα που θέτει η μεταβαλλόμενη κοινωνία: το συμφέρον έχει αναπόφευκτα εισβάλλει στο κοινωνικό πεδίο, είναι το κίνητρο κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, κανένα πολιτικό καθεστώς δεν μπορεί να εγγυηθεί γι' αυτό *a priori*, ούτε το μοναρχικό ούτε το δημοκρατικό, από τη στιγμή που έχουν την απαίτηση, το καθένα με τον τρόπο του, όλα να γίνουν ένα και καταδικάζουν τον εαυτό τους να καταλήξει στο δεσποτισμό ή τον τρόπο. Απ' αυτή την άποψη ο μοναρχισμός και η δημοκρατία είναι το ίδιο πράγμα, είναι

οι δύο όψεις της ίδιας αυταπάτης. Εάν θεωρηθεί δεδομένο ότι η κοινωνική ουσία δεν μπορεί παρά να είναι δημοκρατική, τότε ήρθε το τέλος κάθε πολιτικής ιερότητας, κάθε ταύτισης της πολιτικής με το χριστιανισμό. Απομένει μόνο πλέον να ελπίσουμε πως οι κυβερνήτες θα είναι αρκετά δυνατοί και ικανοί, ώστε να καταφέρουν να συμβάλουν στην επιβολή του κοινού συμφέροντος σ' έναν κόσμο όπου τις ανάγκες δεν τις καθορίζει πια η φύση.

Ο κοινωνικός άνθρωπος καταδικάζεται, λοιπόν, να βιώνει μια κατάσταση ουσιαστικού ανικανοποίητου, το διαμελισμό του ανάμεσα στην επιθυμία του, η οποία έχει απομακρυνθεί από τη φύση και εξελίσσεται ελεύθερα, καθιστώντας τον ικανό για το καλύτερο όσο και για το χειρότερο, και την κοινωνία, από την οποία θα περίμενε ευτυχία και γαλήνη, μα η οποία στην πραγματικότητα προκαλεί έναν μεγαλύτερο ακρωτηριασμό οξύνοντας τις ανάγκες και επιδεινώνοντας τον πόλεμο όλων εναντίον όλων. Άραγε ένας φιλοσοφικός ουμανισμός θα βοηθούσε να ξεπεραστεί η κρίση; Ο Pestalozzi αμφιβάλλει γι' αυτό και δεν δέχεται να ακολουθήσει τον Fichte στο δρόμο του ιδεαλισμού: η κοινωνική διαφθορά έχει προχωρήσει πάρα πολύ, ο πιο γενναίος λόγος δεν καταφέρνει να καλύψει το συμφέρον που τον στηρίζει και οι φιλόσοφοι είναι μάλλον οι τελευταίοι μεγάλοι αφελείς, οι οποίοι πιστεύουν στην πραγματικότητα ενός συμφιλωμένου κόσμου. Υπάρχει, άραγε, διέξοδος ή μήπως ο άνθρωπος είναι καταδικασμένος είτε στην απελπισία είτε στο να γραπωθεί από τις αξίες ενός χαμένου κόσμου; Έχοντας πίστη σε μια φύση η οποία δεν θα μπορούσε ν' αφήσει αναπάντητη την ερώτηση που θέτει στον εαυτό του ο άνθρωπος, κι ας είναι η πιο βασική, ο Pestalozzi κατέληξε σε μια απάντηση που έλαβε υπόψη της την κοινωνική αντίφαση του ανθρώπου, αλλά και την προσπέρασε αποδεχόμενος τις συνέπειες: εάν ο άνθρωπος δεν είναι πια ένα απλό πλάσμα της φύσης, εάν αρνηθεί εξίσου επίμονα τη δυνατότητα ν' αντικαταστήσει πρόωρα η κοινωνία τη φύση, αυτό σημαίνει πως η φύση η ίδια του υπέδειξε ότι πρέπει να δημιουργήσει από εκεί και πέρα διαμέσου και παρά τον κοινωνικό ακρωτηριασμό ένα έργο με τον ίδιο του τον εαυτό. Σ' αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν οι Έρευνες του 1797· αυτό επέτρεψε και στον Pestalozzi να βάλει τέρμα στη διαμάχη, που ήταν πριν από όλα μέσα του, ανάμεσα στη φυσική ελευθερία και τις κοινωνικές δεσμεύσεις, με τις οποίες η ελευθερία έρχεται πάντα αντιμέτωπη.

Να που καταλαβαίνει πως ο πόθος (αυτο-), ερχόμενος σε σύγκρουση με τον κοινωνικό νόμο, κάνει τον άνθρωπο ικανό να γίνει, διαμέσου και παρά τον κοινωνικό ακρωτηριασμό, αυτόνομος.

Τι απομένει, τότε, να κάνουμε; Η απάντηση του Pestalozzi είναι ξεκάθαρη: πρέπει να διαπαιδαγωγήσουμε. Εφόσον πράγματι το ουσιώδες στοιχείο βρίσκεται στη συνάντηση του φυσικού πόθου και του κοινωνικού δεδομένου, είναι αναγκαίο να ρυθμιστεί σωστά αυτή η συνάντηση, να οργανωθεί, να γίνει αντικείμενο ενός τέτοιου χειρισμού, ώστε το αποτέλεσμα να βγαίνει μέσα από το ίδιο το άτομο. Μπορούμε να πάρουμε το παράδειγμα της γνώσης: εάν οι γνώσεις απαλλάσσουν το παιδί από τις φυσικές μοιραίες καταστάσεις, μπορούν, επίσης, ως κοινωνική πραγματικότητα υποταγμένη στα διάφορα συμφέροντα και την εξουσία, να το διαφθείρουν αλλοιώνοντας την ελευθερία του· τότε, ανάμεσα σε μια φύση, η οποία δεν χρειάζεται τις γνώσεις, και σε μια κοινωνία που ξέρει πολύ καλά τι να τις κάνει, ο παιδαγωγός έχει χρέος ν' αναπτύξει μια τέχνη ικανή να βοηθήσει το παιδί να φτάσει στη γνώση με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευρυνθούν το πνεύμα και η ελευθερία του.

Και η ίδια η πολιτική ξαναβρίσκει το νόημά της στην αγωγή. Απλή μεσολάβηση, αλλά απαραίτητη, μεταξύ του ατομικού πόθου και της γενικής βούλησης, η νομοθεσία θ' αναπτυχθεί ανάλογα με το παιδαγωγικό ταλέντο, το οποίο θα ξέρει να το επιδείξει ο κατάλληλος άνθρωπος, μακριά από τη χυδαία δημαγωγία και τον αυταρχικό απολυταρχισμό. Οφείλουμε να επιτελέσουμε αποδώ και πέρα παιδαγωγικό έργο.

ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ

Ο Pestalozzi λοιπόν απέβαλε τον πολιτικό για να ξαναγεννηθεί μέσα στην αγωγή. Το επαναστατικό σχέδιο εγκαταλείφθηκε σκόπιμα: οι *Recherches* («Έρευνες») πραγματοποιήσαν τη μεγάλη μεταβολή, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση τίθεται στο κέντρο της κοινωνίας ως η μοναδική βιώσιμη ενέργεια του ανθρώπου πάνω στον άνθρωπο. Ένας άλλος Gluhli εμφανίστηκε στην καινούργια εκδοχή του δημοφιλούς μυθιστορημάτος: αυτός είναι πλέον ο κατασκευαστής (της) ανθρωπότητας, ενώ ο άρχοντας και ο πάστορας, εμπνευσμένοι από τη δράση του, χειρίζονταν, όπως μπορούσαν, μια ταραχώδη κοινωνία. Ο Gluhli ήταν ο Pestalozzi εν δράσει, και μάλιστα στον τομέα της εκπαίδευσης, διαδοχικά στα Ινστιτούτα του Stans (1799), του Burgdorf (Berthoud) (1800-1805) και του Yverdon (Iferten) (1805-1825).

Στο Stans, μια πόλη κατεστραμμένη από τον πόλεμο, όπου ο Pestalozzi έφτασε ως όργανο της νέας εξουσίας, υποδεχόταν ορφανά με τα οποία επιχείρησε να ξαναχτίσει την ανθρωπότητα: το αγαπημένο του σχολείο των

φτωχών. Ανέπτυξε εκεί μια παιδαγωγική της καρδιάς, βασισμένη στην αγάπη και την εμπιστοσύνη, εισάγοντας ταυτόχρονα τις πρώτες ασκήσεις της νοσημοσύνης και μυώντας τα παιδιά στις αγροτικές και οικοτεχνικές εργασίες. Το *Γράμμα του Stans* γραμμένο ύστερα από το πείραμα, το οποίο διήρκεσε μερικούς μήνες μόνο, παρουσίαζε τη μέθοδο μιας ηθικής αγωγής, η οποία στηριζόταν ταυτόχρονα στην καλή ψυχική διάθεση των παιδιών, σ' ένα συνεχές κάλεσμα για ξεπέρασμα των προσωπικών δυνατοτήτων, στην προσπάθεια να δημιουργήσει κανείς μέσα και γύρω του μια ανθρωπότητα αντάξια του εαυτού της και, τέλος, στην πνευματική αναζήτηση και στις μεγάλες αρχές, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα να φωτιστεί και να προχωρήσει η δράση.

Ο Pestalozzi αναγκάστηκε λόγω του πολέμου να εγκαταλείψει το Stans και να συνεχίσει το έργο του στο Burgdorf. Τοποθετημένος αρχικά σε μια μικρή τάξη ενός σχολείου της πόλης, ξάφνιασε όταν διέκοψε την παμπάλαια συνήθεια σύμφωνα με την οποία τα παιδιά κάθονταν φρόνιμα στα θρανία, μάθαιναν απέξω και απήγγειλλαν, το καθένα με τη σειρά του, αποσπάσματα από διδακτικά-υποδειγματικά βιβλία. Ο νέος δάσκαλος, αντιθέτως, εφάρμοζε μια ενεργητική μέθοδο, όπου ένα μέρος των παιδιών μάθαινε τις λέξεις ξεκινώντας από τα πραγματικά αντικείμενα, έπειτα προσπαθούσε να τις ταξινομήσει, ενώ οι άλλοι ασχολούνταν με το να ζωγραφίζουν στην πλάκα τους γραμμές, τετράγωνα και κύκλους. Αντιμέτωπος με τις δυσκολίες που του δημιουργούσαν οι γονείς και οι τοπικές αρχές, έχοντας την υποστήριξη, όμως, του πολιτικού Stapfer, ο οποίος πίστευε στην αξία της εκπαίδευσης, προσπαθούσε «*ν' απλοποιήσει, όσο γίνεται περισσότερο, με όλα τα μέσα, τα πρώτα στοιχεία του συλλαβισμού και της αριθμητικής, και να τα διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγηθεί το παιδί όσο πιο απλά και σίγουρα γινόταν από το πρώτο επίπεδο στο δεύτερο, έπειτα, γρήγορα και σίγουρα, στο τρίτο και τέταρτο*».

Εγκατεστημένος λίγο αργότερα στον πύργο του Burgdorf, ο Pestalozzi, τον οποίο ήρθαν και ξαναπήλυσαν οι πρώτοι του συνεργάτες, είχε ως στόχο ένα τετραπλό ίδρυμα: ένα σχολείο, ένα οικοτροφείο, ένα σεμινάριο δασκάλων και ένα ορφανοτροφείο. Ανέπτυξε μια έντονη παιδαγωγική δραστηριότητα γύρω από τα βασικά μαθήματα, μέσα σε μια ατμόσφαιρα όπου η τάξη επιβαλλόταν μονάχα μέσω των απαιτήσεων της κοινής εργασίας και της επιτυχίας του καθενός. Το βιβλίο, το οποίο δημοσιεύτηκε το 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* («Πώς η Γερτρούδη ανατρέφει τα παιδιά της»), χά-

ραξε τις γενικές γραμμές εκείνου που θα ονομαστεί «μέθοδος Pestalozzi»: παιδαγωγική της ευφυΐας, που αναπτύχθηκε ευρύτατα στο Burgdorf, πρακτική παιδαγωγική (γυμναστική και επαγγελματική παιδαγωγική) και παιδαγωγική της καρδιάς (ηθική-ψυχική παιδαγωγική). Κάποιες τεχνικές δοκιμάζονταν, τελειοποιούνταν, απορρίπτονταν: επρόκειτο για ένα αληθινό εργαστήριο της παιδαγωγικής. Χάρη σε μια επίσημη επιχορήγηση, δημοσιεύτηκαν στοιχειώδη εγχειρίδια: ένας *Οδηγός για να μάθει κανείς να συλλαβίζει και να διαβάζει, Το άλφα και το ωμέγα της παρατήρησης, μια Μέθοδος παρατήρησης των αριθμητικών σχέσεων*, ενώ ο Pestalozzi ξεκίνησε τη σύνταξη του πιο αγαπημένου του σχεδίου: ενός *Βιβλίου των μητέρων ή εισαγωγή για να διδάξουμε στις μητέρες πώς να κάνουν τα παιδιά τους να παρατηρούν και να μιλούν*. Το Ινστιτούτο του Burgdorf μεγάλωνε γρήγορα και μαζί μ' αυτό και η φήμη του παιδαγωγού λόγω και της επιτυχίας του βιβλίου του το 1801, που μάλιστα ξεπέρασε τα σύνορα της Ελβετίας: ο Gruner δημοσίευσε τα *Γράμματα του Burgdorf για τον Pestalozzi, τη μέθοδό του και το ίδρυμά του*, χάρη στα οποία ο Ελβετός παιδαγωγός έγινε διάσημος και στη Γερμανία, ενώ η μέθοδος ενέπνευσε τα σχέδια μιας παιδαγωγικής μεταρρύθμισης: στο Παρίσι, όπου ο Stapfer στάλθηκε ως πρέσβης, το πείραμα του Ελβετού παιδαγωγού τράβηξε την προσοχή του πρώτου υπάτου –του Ναπολέοντα–, αλλά ο Talleyrand θεώρησε ότι «είναι υπερβολικό για το λαό»... Ήρθε κόσμος από τη Σκοτία, τη Νάπολη, τη Δανία για να παρατηρήσει το φαινόμενο.

Το τέλος της *μίας, ενιαίας και αδιαίρετης Δημοκρατίας* υποχρέωσε εκείνον ο οποίος θεωρείτο λίγο ως πολύ επαναστάτης να εγκαταλείψει τον πύργο του Burgdorf. Πολλές πόλεις θεώρησαν τιμή τους να υποδεχτούν αυτή την προσωπικότητα. Έπειτα από μια σύντομη παραμονή στο Munchenbuchsee και μια αποτυχημένη δοκιμή συνεργασίας με τον Fellenberg, ένα *manager* της παιδαγωγικής, ο Pestalozzi απάντησε θετικά στην πρόκληση του δημοτικού συμβουλίου του Yverdon, που του προσέφερε τον πύργο και μερικά οφέλη σε είδος. Ο εξηντάχρονος ρίχτηκε με θάρρος στη νέα περιπέτεια. Το ίδρυμα άνοιξε το 1805 και είδε σύντομα να συρρέουν σ' αυτό παιδιά από όλη την Ελβετία και από το εξωτερικό. Στην ομάδα προστέθηκαν καινούργιοι δάσκαλοι, τους οποίους βοηθούσαν μεγάλοι μαθητές, που είχαν γίνει υπο-διδάσκαλοι: υπήρχε δε μεγάλος αριθμός ασκούμενων, οι οποίοι επρόκειτο στη συνέχεια να διαδώσουν τη μέθοδο σε όλη την Ευρώπη... Άνοιξε, επίσης, ένα Ινστιτούτο για κορίτσια και λίγο αργότερα ένα ειδικό ίδρυμα για την εκπαίδευση των κωφαλάλων...

Το Yverdon έγινε έτσι το παιδαγωγικό εργαστήρι της Ευρώπης: επρόκειτο για μια δραστηριότητα αδιάκοπου πειραματισμού, έναν συνεχή προβληματισμό σχετικά με τη μέθοδο και τις αρχές της, όπου η θετική προσέγγιση συναντούσε τη φιλοσοφική σκέψη και παρατήρηση, μια συνεχής παρέλαση γονέων, επισκεπτών και περιέργων σ' ένα σχολείο στο οποίο αρκούσε να σπρώξει κανείς την πόρτα για να ανακαλύψει μια κυψέλη παιδιών: άλλα, μαζεμένα στη μια μεριά σε ομάδες, έλυναν μαθηματικές ασκήσεις, άλλα ήταν συγκεντρωμένα σε τάξη για να μάθουν να διαβάζουν, ενώ άλλα έκαναν στοιχειώδεις ασκήσεις γυμναστικής σε μια αίθουσα ή καλλιεργούσαν ένα κομμάτι γης στον κήπο του πύργου... Ο ρυθμός ήταν έντονος: δέκα ώρες μάθημα την ημέρα, από τις έξι το πρωί ως τις οκτώ το βράδυ· φρόντιζαν, όμως, για την ποικιλία των δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδύαζαν δουλειά και παιχνίδι, παιδαγωγικούς περιπάτους και πρακτική άσκηση στους βιοτέχνες... Οι δάσκαλοι συγκεντρώνονταν τρεις φορές την εβδομάδα για να παρουσιάσουν τις εκθέσεις-αναφορές τους για κάθε παιδί, για το οποίο ήταν υπεύθυνοι, ενώ ο Pestalozzi συναντούσε τα παιδιά τακτικά σε ομάδες πέντε έξι ατόμων κάθε φορά. Τα παιδιά τα παρακολουθούσε ένας γιατρός, ο οποίος έλεγχε, επίσης, τη διατροφή τους... Δάσκαλοι και μαθητές μαζεύονταν αρκετές φορές την εβδομάδα, κυρίως όταν συνέβαιναν σπουδαία γεγονότα, για να ακούσουν αυτές τις ηθικές και θρησκευτικές ομιλίες-παροτρύνσεις, στις οποίες επιδιόταν με μεγάλη επιτυχία ο πατέρας Pestalozzi.

Η ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΜΕΘΟΔΟΣ

Από την εποχή κιάλας που βρισκόταν στο Stans, ο Pestalozzi είχε καταπιαστεί με την επεξεργασία μιας Μεθόδου, η οποία στο *Γράμμα του Stans* βρισκόταν ακόμη στα σπάργανα. Το πρόγραμμά της το χάραξε ο Pestalozzi στο έργο του «*Πώς η Γερτρούδη ανατρέφει τα παιδιά της*» το 1801 και στη συνέχεια δεν έπαψε να το επεξεργάζεται στο Burgdorf και κυρίως στο Yverdon. Η μέθοδος αυτή οδήγησε στην παραγωγή στοιχειωδών βιβλίων που είχαν τη μορφή παιδαγωγικών εργαλείων· δεν υπάρχει όμως συστηματική παρουσίασή της. Τα γραπτά κείμενα που την παρουσιάζουν μοιάζουν περισσότερο με περιγραφές πειραμάτων, τα οποία πρέπει να τοποθετεί κανείς σε μια συνεχή πορεία και σε μια μόνιμη αναζήτηση ισορροπίας. Διότι η *Μέθοδος Pestalozzi* είναι, πριν από όλα, ένα σύνολο αρχών, στις οποίες επανέρχεται συνεχώς ο παιδαγωγός και οι οποίες μπορούν να παράγουν τεχνικές, αλλά οι οποίες κυρίως κατευθύνουν μια ενέργεια.

- Αρχή της *εποπτείας*: Κάθε μάθηση περνά μέσα από τις αισθήσεις και οφείλει να παραμένει συνδεδεμένη με τα πιο άμεσα βιώματα των παιδιών. Η ίδια η γνώση δομείται μέσα «στη μορφή, τη λέξη και τον αριθμό», ωστόσο η σχέση με τον πραγματικό κόσμο παραμένει η εγγύηση μιας μάθησης η οποία συνδέεται με τις ανάγκες του παιδιού, αποφεύγει την παγίδα της φλυαρίας, διασφαλίζοντας την ωρίμανση, και αποκτά ένα δημοκρατικό έρεισμα. Δίνει μια ακόμα πιο ουσιαστική δυνατότητα για ενδυνάμωση της επιθυμίας για γνώση σ' έναν κόσμο που συνεχώς τη διεγείρει. Κατά συνέπεια η επαφή με τον επαγγελματικό κόσμο, μέσω των πρακτικών ασκήσεων στους βιοτέχνες του Yverdon, συνέβαλε στον σταδιακό προσανατολισμό των παιδιών στην ενεργό ζωή.

- Αρχή της *στοιχειώδους απλοποίησης*: Σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης-κατάρτισης επιβάλλεται η τακτική επιστροφή σε απλά στοιχεία, ενάντια στη σύγχρονη τάση επινόησης τόσο πολύπλοκων όσο και τεχνητών παιδαγωγικών μεθόδων. Στο βαθμό που στόχος της αγωγής είναι περισσότερο η χρησιμοποίηση μιας φυσικής δύναμης παρά η μετάδοση γνώσεων, η επιστροφή σε βασικά στοιχεία κάθε μάθησης επιτρέπει την ενεργοποίηση της δύναμης και την οικειοποίηση της γνώσης. Τα *Στοιχειώδη βιβλία* (Livres élémentaires) κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση και εμφανίζονται ως αληθινά εγχειρίδια ασκήσεων.

- Αρχή της *ολοκλήρωσης*-ολόπλευρη ειδολογική μόρφωση: Πρόκειται για την προσπάθεια να φτάσει η δύναμη στην απόλυτη ολοκλήρωσή της σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης. Μεγαλύτερη αξία από την αύξηση της δύναμης έχει η έντασή της, ακόμα και αν πρέπει γι' αυτόν το σκοπό να περιοριστεί το πεδίο εφαρμογής και να μην υπάρχουν άμεσα, απτά αποτελέσματα. Σκοπός είναι λιγότερο αυτή καθαυτή η απόκτηση γενικών και ειδικών γνώσεων, και περισσότερο η ανάπτυξη και η σταδιακή στερέωση της αυτόνομης δύναμης του παιδιού. Ο Pestalozzi εφάρμοσε κατά συνέπεια μια θεσμική παιδαγωγική, στην οποία οι δομές (τάξεις, ομάδες, κηδεμονία) υποτάσσονταν σ' αυτόν το σκοπό της σταδιακής ολοκλήρωσης.

- Αρχή της *δραστηριότητας*: Το παιδί πρέπει να βρίσκεται πάντα σε κατάσταση δράσης, πρωτοβουλίας, δημιουργίας. Αυτό συνδέεται με τη σωματική κίνηση που του προσφέρεται στο εσωτερικό του Ινστιτούτου, μέχρι, όμως, και τις προκλήσεις, που του γίνονται τακτικά, για να βρει μόνο του τις απαντήσεις στα προβλήματα που του προκύπτουν. Συνδέεται ακόμα και με το ίδιο το πεδίο επεξεργασίας της μεθόδου: τα παιδιά όχι

μόνο δεν είναι πειραματόζωα μιας διαδικασίας που δεν γνωρίζουν, αλλά συμμετέχουν σ' αυτήν ως ενεργά πρόσωπα με συνεχή και θορυβώδη τρόπο· συμβαίνει μάλιστα να κάνουν παρατηρήσεις που δεν είχαν σκεφτεί οι επιστήμονες. Για τον Pestalozzi η παιδαγωγική είναι, από όλες τις απόψεις, *κίνηση*.

- Αρχή της *αυτενέργειας*: Η παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι αυτοσκοπός, ο σκοπός της εντοπίζεται μέσα στο παιδί και στον τρόπο με τον οποίο αυτό την κατανοεί και την κατακτά. Γι' αυτόν το λόγο ο παιδαγωγός θα πρέπει να προσέχει συνεχώς το σημείο στο οποίο το παιδί ξαναπαίρνει, όπως θα μπορούσαμε να πούμε, τη σκυτάλη στα χέρια του, για να διανύσει αυτόνομα και με σταθερό βήμα το υπόλοιπο της εκπαιδευτικής του πορείας. Ο θεσμός, τα σχολικά εγχειρίδια, η ίδια η παιδαγωγική πράξη παραμένουν στην υπηρεσία των ελευθεριών που προκύπτουν.

- Η *κατάρτιση των εκπαιδευτικών*: Βέβαια, αν και η εκπαίδευση απευθύνεται κυρίως στο άτομο, δεν λείπει και ο ανταγωνισμός από τη διαδικασία της μάθησης· ωστόσο ο Pestalozzi φρόντιζε πάντα να αναπτύσσεται η αλληλεγγύη ανάμεσα στα παιδιά κατά τη συμμετοχή στη γνώση: ένα παιδί που ξέρει κάποια πράγματα, στην πραγματικότητα δεν ξέρει παρά μόνο τα μισά απ' αυτά, τη στιγμή που δεν μπορεί να βοηθήσει μ' αυτά ένα συμμαθητή του που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ο Pestalozzi είχε θεσπίσει στο Ινστιτούτο μια αληθινή «στήριξη» αλληλοδιδασκτικής μορφής βασισμένη σ' ένα λόχο από *υποδιδασκάλους*, προερχόμενους από πιο προχωρημένες τάξεις, οι οποίοι αναλάμβαναν τους νεώτερους.

Εάν τώρα προσέξουμε την ίδια τη δομή της Μεθόδου, αντιλαμβανόμαστε πως αυτή αναπτύσσεται προς μια τριπλή κατεύθυνση, την οποία αποδίδουμε, τις περισσότερες φορές, με το τριπλό σχήμα: *κεφάλι, καρδιά, χέρι*, ή πάλι με τα τρία ρήματα *γνωρίζω, θέλω, μπορώ*. Δεν πρόκειται για τρεις ικανότητες του ατόμου, όσο για τρεις οπτικές πάνω σ' αυτό: εκείνη της δύναμης που διαθέτει να αποβάλλει τις θολές εντυπώσεις για να καταλήξει σε ξεκάθαρες έννοιες· εκείνη της ικανότητας που αναπτύσσει για την εφαρμογή της ελεύθερης βούλησής του, έτσι ώστε να καλλιεργεί ό,τι καλύτερο έχει μέσα του· εκείνη των τεχνικών μέσων που υιοθετεί στοχεύοντας να *δημιουργήσει κάτι από, και με, τον ίδιο του τον εαυτό*. Η απλή διατύπωση αυτών των τριών απόψεων αποδεικνύει σε ποιο βαθμό η καθεμία από τις τρεις επιβιώνει χάρη στη στενή σχέση που διατηρεί με τις άλλες δύο μέσα στην ίδια την παιδαγωγική πράξη.

Τα στοιχειώδη μέσα, τα οποία ο Pestalozzi και οι συνεργάτες του επεξεργάστηκαν για την καλλιέργεια της νοημοσύνης, παραπέμπουν στις μελέτες για την απόκτηση της *μορφής*, του *αριθμού* και της *λέξης*. Ο Pestalozzi ενδιαφέρθηκε πολύ, και μέχρι την τελευταία του πνοή, για την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί, έχοντας την πεποίθηση, ότι το γλωσσικό όργανο είναι η βάση του πολιτισμού. «*Εάν αναζητάς την αλήθεια για τη φυλή σου, μάθε της να μιλάει...*». Συνέδεσε, επίσης, με πολύ υποβλητικό τρόπο την αντίληψη της μορφής με την τέχνη του μέτρου και στη συνέχεια με το σχέδιο και την τεχνική της γραφής. Η εργασία πάνω στον αριθμό και την αριθμητική θ' απασχολήσει κυρίως το συνεργάτη του, τον Joseph Schmid. Αλλά ακόμα και όταν ο Pestalozzi δεν αναμειγνύεται άμεσα, παραμένει ο μεγαλοφυής εμπνευστής, ο οποίος δίνει αποφασιστικές ωθήσεις, παροτρύνει και εγκρίνει, μα και ελέγχει τις παρεκκλίσεις (στην περίπτωση του αριθμού, την καθαρή αφαίρεση). Μια αποφασιστική ώθηση θα δοθεί στη διδακτική της γεωγραφίας, της ιστορίας, της φυσικής ιστορίας, των σύγχρονων και αρχαίων γλωσσών. Στο Yverdon ασχολούνταν, επίσης, πολύ με τη μουσική και το τραγούδι: για τη διδασκαλία τους, δύο συνεργάτες του Pestalozzi δημιούργησαν μια μέθοδο που άφησε εποχή.

Για την απόκτηση της τεχνογνωσίας και την καλλιέργεια μιας δεξιοτεχνίας ο Pestalozzi απέδωσε τη μεγαλύτερη σημασία στην άσκηση του σώματος χάρη σε μια *στοιχειώδη γυμναστική*, η οποία είχε ως στόχο να βοηθήσει το παιδί να κατακτήσει ξανά την αίσθηση του σώματός του μέχρι και τις παραμικρές αρθρώσεις του και να εξασφαλίσει έτσι τον έλεγχό του. Με αυτή τη σωματική αγωγή ο Pestalozzi συνδύαζε την *επαγγελματική κατάρτιση* και ειδικότερα τη βιοτεχνική, για την οποία προορίζονταν τα παιδιά (κάνουν πρακτικές ασκήσεις στους τεχνίτες του Yverdon) και πιο ουσιαστικά την τεχνική κατάρτιση με την εκπόνηση μιας *Αλφαβήτας της τεχνικής*, η οποία ξεκινούσε από τις πιο απλές εκδηλώσεις των φυσικών δυνάμεων (χτυπώ, φέρω-μεταφέρω, πετάω-ρίχνω) και έφτανε ως τις πιο περίπλοκες τεχνικές δεξιοτεχνίας.

Στην ηθική και θρησκευτική αγωγή (η *καρδιά*), ο Pestalozzi έδωσε τη μεγαλύτερη σημασία, με το σκεπτικό ότι σ' αυτές αναπτύσσεται και καλλιεργείται η καθαρά ανθρώπινη (και θεϊκή) έννοια της αγωγής. Επινόησε και εφάρμοσε μια *Αλφαβήτα της ηθικής αγωγής*, η οποία οδηγούσε σταδιακά το παιδί (μέσα από διαδοχικά στάδια) από τη φυσική εξάρτηση από τους γονείς του στη συνειδητή και εργαλειακή αυτονομία. Εδώ ακριβώς η θρησκεία μπο-

ρούσε να παίζει αποφασιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μάλιστα το παιδί, παρακινημένο από την ίδια τη φύση να δημιουργήσει ένα έργο από τον ίδιο του τον εαυτό, έχει ανάγκη –σ' αυτό το *salto mortale*– πέρα από κάθε φυσικό δεσμό μια στήριξη, την οποία δεν μπορεί να βρει παρά στην πίστη που θα το ένωνε με Εκείνον, ο οποίος οδηγεί στην ελευθερία.

Ένα κανονικό σχολείο συνδέθηκε ακόμα στενά με το Ινστιτούτο και ο Pestalozzi περιμένοντας να μπορέσει να ξαναφτιάξει το *σχολείο των φτωχών* δέχτηκε οικειοθελώς έναν ορισμένο αριθμό άπορων παιδιών.

ΜΙΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Ασχολούμενος με την πράξη, πειραματιζόμενος, αναθεωρώντας και απορρίπτοντας, ο Pestalozzi ένωσε την ανάγκη να πλαισιώσει με μια θεωρία τη μέθοδό του: ο παιδαγωγικός κόσμος δεν μπορούσε να αρκεστεί σε ένα ελάτε και δείτε... Ένας από τους συνεργάτες του, ο πάστορας Niederer, ο οποίος, όμως, κυρίως διέθετε φιλοσοφικό πνεύμα επηρεασμένο από τον Fichte και τον Schelling, είχε ως σχέδιο να γίνει ο Πλάτωνας αυτού του Σωκράτη της παιδαγωγικής. Ο Pestalozzi, ο οποίος καταλάβαινε ότι είχε ελάχιστο ταλέντο στην οικονομική οργάνωση, μπήκε στον πειρασμό να ακολουθήσει τον πάστορα-φιλόσοφο στη συστηματοποίηση του Ινστιτούτου, σε σημείο μάλιστα που του εμπιστεύτηκε τη διεύθυνσή του. Αλλά γρήγορα κατάλαβε ότι το εφαρμοσμένο από τον Niederer σύστημα γινόταν σε βάρος των ατόμων και της ελεύθερης κίνησής τους σ' ένα περιβάλλον το οποίο ο Pestalozzi ήθελε ανοικτό και στην υπηρεσία της ανάπτυξης των ατόμων. Επιχείρησε να ξαναπάρει τον έλεγχο στα χέρια του εμπιστευόμενος αυτή τη φορά τον Schmid, τον ρεαλιστή άνθρωπο της διδακτικής πράξης. Τότε άρχισε μια οδυνηρή διαμάχη που στάθηκε μοιραία για το Ινστιτούτο, μέχρι που ο ιδρυτής του υποχρεώθηκε να το κλείσει, το 1825.

Ο Pestalozzi συνέχισε μόνος του το δρόμο του. Ονειρεύτηκε κάποια στιγμή να ξαναδημιουργήσει το αγαπημένο του *σχολείο των φτωχών* στο Clindy, αλλά εβδομήντα πέντε χρονών, ήδη, δεν είχε πια ούτε τα μέσα ούτε τις δυνάμεις να ξαναρχίσει από την αρχή.

Ξαναβρήκε τη μοναξιά του Neuhof: επρόκειτο για το γαλήνεμα ενός σοφού, τον οποίο τιμούσε και επισκεπτόταν ιδιαίτερα ο κόσμος και ο οποίος πέρασε τα δύο χρόνια που του είχαν απομείνει διακηρύττοντας σε κάθε ευκαιρία το τελευταίο του μήνυμα: την *αγωγή των ανθρώπων*, ενώ συνέτα-

ξε, επίσης, τη διαθήκη του παιδαγωγού: το *Κύκνειο άσμα*, που δημοσιεύτηκε το 1826.

Ο άνθρωπος είναι πνεύμα (*Geist*). Συνεχίζει την πορεία της φύσης ανακαλύπτοντας αυτούς τους αιώνιους και αναλλοίωτους νόμους, οι οποίοι παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη του προς τις τρεις κατευθύνσεις: του *κεφαλιού*, της *καρδιάς* και του *χεριού*. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο άνθρωπος εργάζεται στην κατεύθυνση της τελειοποίησης της φύσης του, αναπτύσσεται, μεγαλώνει: *er wächst*.

Αλλά ο άνθρωπος είναι εξίσου απόλυτα μια ύπαρξη: *Leben* (ζωή). Αυτό σημαίνει ότι αυτή καθαυτή η ανάπτυξη του εξαρτάται από τα απρόοπτα της ίδιας του της ύπαρξης, αυτά των βιωμένων καταστάσεων και των τυχαίων περιστάσεων που τον καθιστούν άτομο, κάποιον που δεν μπορούμε ούτε να διαιρέσουμε ούτε να περιορίσουμε. Με αυτή την έννοια ο άνθρωπος διαμορφώνεται από την τύχη, η οποία τον προστατεύει από κάθε ντετερμινιστική (αιτιοκρατική) επιρροή της φύσης: *er wird gebildet*.

Με άλλα λόγια διαπαιδαγωγείται (*er wird erzogen*) από τη θέληση και την τέχνη του ανθρώπου. Εδώ παρεμβαίνει η ιδιαίτερη εξουσία του ανθρώπου πάνω στη δική του φύση, πρώτα υπέρ μιας αρμονικής ανάπτυξης της δέσμης των τριών δυνάμεων (*Gemeinkraft*), οι οποίες απειλούνται πάντα με ανισορροπία και γύρω από τις οποίες σχηματίζεται η ανθρώπινη προσωπικότητα, έπειτα, και κυρίως, για να οργανώσει τη συνάντηση των ατομικών βιωμάτων με τους νόμους που ρυθμίζουν την εξέλιξη της ανθρώπινης φύσης. Εδώ ο Pestalozzi σημειώνει ότι η εκπαίδευση ανακαλύπτει την αυθύπαρκτη ύπαρξή της στην απόσταση, την οποία πρέπει πάντα να διατηρεί ανάμεσα στα μέσα ανάπτυξης (*Entfaltungsmittel*) των βασικών δυνάμεων του ανθρώπου και τα μέσα εφαρμογής τους (*Anwendungsmittel*) μέσα στο πραγματικό πλαίσιο των ατομικών καταστάσεων: η παιδαγωγική δομείται πάνω σε μια μόνιμη ένταση ανάμεσα στις ανάγκες του παιδιού, το οποίο γίνεται αντιληπτό μέσα στην ιδιαιτερότητά του και την ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης στην καθολική διάστασή της, εργάζεται δε παράλληλα πάνω στο τυχαίο, το οποίο εξασφαλίζει την *ύπαρξη* της αυτόνομης ελευθερίας και πάνω στο αναγκαίο, στο οποίο δίνει τη *μορφή* του.

Η εκπαίδευση θα είναι αυτή ακριβώς η γνώση της τεχνικής, *Kunst*, με την οποία ο παιδαγωγός θα μπορέσει να συμβάλει στην ανάδυση της καθολικότητας μέσα από την ατομικότητα, της ατομικότητας μέσα από την καθολικότητα. Για τη μέθοδό του, η οποία είναι η ίδια *εξατομικευμένη*, ενώ παράλλ-

ληλα συμβάλλει στην εξεταστική, ο Pestalozzi έγραφε σε μια παρουσίαση στο γαλλικό κοινό το 1826: «Αυτό ακριβώς που την κάνει γενική είναι η δημιουργία και η διαμόρφωση της ατομικότητας του καθενός χωριστά».

Ο Pestalozzi μάς πρότεινε, κατά συνέπεια, μια αληθινή φιλοσοφία της παιδαγωγικής πράξης, ενσωματώνοντας και ξεπερνώντας την προοπτική των ανθρωπιστικών επιστημών, αλλά και εκείνη μιας απόλυτης γνώσης, η οποία θα μπορούσε *a priori* να εγγυηθεί για το νόημα του ανθρώπου: η έννοια του ανθρώπου είναι πλέον αυτή η οποία αναπτύσσεται μέσα και από την αγωγή. Η φιλοσοφία της αγωγής προϋποθέτει την αγωγή της φιλοσοφίας. Η παιδαγωγική πράξη αναπτύσσεται βέβαια σε πλαίσιο αγάπης, το οποίο υφαίνει τον καθολικό ιστό που ενώνει τους ανθρώπους, αλλά και της πίστης, η οποία επιβάλλει το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του καθενός και της πορείας του προς τη *Liebe und Glaube* («Αγάπη και την Πίστη»), αυτό είναι το τελικό μήνυμα του Pestalozzi.

Καταγράψαμε όλη τη διαδρομή του Pestalozzi ξεκινώντας από την τρελή εμπειρία του Neuhof. Αλλά αναλύσαμε, επίσης, και σε ποιο βαθμό, χωρίς ποτέ ν' απαρνηθεί τα πιστεύω του, εμβάθυνε στη σκέψη και την πράξη του, αντιλαμβανόμενος το όραμα του Rousseau σ' όλη του τη διάσταση: με τη Μέθοδο η μεγάλη ιδέα του Αιμίλιου πήρε επιτέλους σάρκα και οστά και η μονοσήμαντη έννοια της Φύσης, η οποία επέτρεπε στον Pestalozzi να κάνει τα ασυμβίβαστα να συνυπάρχουν σ' έναν ηθελημένο και καλλιεργημένο εκπαιδευτικό ιδεαλισμό, ανοίχτηκε τώρα προς την ανάγκη μιας παιδαγωγικής διαδικασίας, η οποία θα έδινε στον καθένα τη δυνατότητα να κάνει τον εαυτό του ελεύθερο ξεκινώντας από αυτό που είναι και προς την κατεύθυνση που θα πρέπει να είναι: δόθηκε στην παιδαγωγική η δυνατότητα να βρει τα μέσα προς αυτή την κατεύθυνση και στον παιδαγωγό να διευρύνει την αγάπη του για τους ανθρώπους μέσα από μια πίστη που τον καθιστά πραγματικά ικανό να πράττει διαφορετικά.

Υπολογίσαμε, επίσης, την απόσταση που μας χωρίζει από αυτούς τους γίγαντες που συνδέονται με το όνειρο της εκπαίδευσης και της πραγματοποίησής της κάτω από οποιαδήποτε αντιξοότητα. Δεν μας περιμένουν, αλήθεια, στο τέλος της διαδρομής, απογοητεύσεις; Ένα πράγμα μόνο έχει μεγαλύτερη σημασία: «Η εκπαίδευση πρέπει να μάθει να καταλαβαίνει τον ίδιο της τον εαυτό» (Pestalozzi).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Pestalozzi

Pestalozzi, J.-H., *Comment Gertrude instruit ses enfants (1801)*, Castella, Albeuve (diff. Centre Pestalozzi C.P. 138 CH 1400 Yverdon), 1985.

—. *Lettre de Stans (1799)*, Centre Pestalozzi, Yverdon, 1985.

—. *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain (1797)*, Payot, Lausanne, 1994.

■ Για τον Pestalozzi

Guillaume, J., «Pestalozzi», στο: Buisson, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris, 1911.

Soëtard, M., *Pestalozzi ou la naissance de l'educateur*, P. Lang, Berne, 1981.

Stadler, P., *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie*, Verlag NZZ, 2 τόμοι, Zurich, 1988.

FRIEDRICH FRÖBEL

Helmut HEILAND

Πανεπιστήμιο του Duisburg

*Μετάφραση από τα γερμανικά: Alexandre Marius
de Sterio και Christian Jamet*

Ο FRÖBEL ΕΙΝΑΙ ΠΑΓΚΟΣΜΙΩΣ ΓΝΩΣΤΟΣ ως ο δημιουργός του *νηπιακού κήπου* (Kinder-garten). Ο νηπιακός κήπος και το ειδικό παιδαγωγικό υλικό του βασίζονταν στην ιδιαίτερη φιλοσοφία της αγωγής την οποία ο ίδιος ονόμαζε *σφαιρική παιδεία*. Αυτή τη θεωρία της παιδείας ο Fröbel την εφάρμοσε, επίσης, στο σχολείο και τη δοκίμασε στο ιδιωτικό σχολείο του Keilhau κοντά στο Rudolstadt.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Παιδικά και εφηβικά χρόνια

Γεννημένος την 21η Απριλίου του 1782 στο Oberweissbach, στο πριγκιπάτο του Schwarzburg-Rudostadt, στην Thuringe, ο Friedrich Wilhelm August Fröbel ήταν το έκτο παιδί ενός πάστορα. Η μητέρα του πέθανε μερικούς μήνες μετά τη γέννησή του λόγω των επιπλοκών αυτού του δύσκολου τοκετού και ο μικρός Friedrich μεγάλωνε χωρίς επίβλεψη. Τρία χρόνια αργότερα ο πατέρας του παντρεύτηκε για δεύτερη φορά. Ωστόσο η μηριά του αφοσιώθηκε στα δικά της παιδιά και δεν ασχολήθηκε καθόλου μαζί του. Ο Friedrich αντέδρασε σ' αυτή την εγκατάλειψη με το να γίνει ανυπάκουος και εγωκεντρικός. Οι άλλοι τον θεωρούσαν *κακό*. Ο πατέρας του δεν τον θεωρούσε πολύ προικισμένο άτομο. Τον υποχρέωνε να μετέχει στη Θεία Λειτουργία της Κυριακής, παραμένοντας, όμως, κλεισμένος μέσα στο σκευοφυλάκιο. Γι' αυτό ο μικρός Fröbel ανέπτυξε την τάση του για αυτοαγωγή. Στοχαζόταν σχετικά με τον εαυτό του και τα μυστήρια της ζωής: «*Μια συνεχής*

παρατήρηση του εαυτού μου, μια προσωπική ενδοσκόπηση και μια αυτοαγωγή αποτελούσαν από την αρχή το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της ζωής μου» (Lange, 1862, I, 1, σ. 38).

Τα παιδικά χρόνια και η πρώτη νιότη του Fröbel σημαδεύτηκαν, λοιπόν, από την πικρία που του δημιούργησε η απουσία της μητέρας, αλλά και από την αγάπη του για τη φύση και από το χριστιανικό θρησκευτικό συναίσθημα. Αυτά τα βασικά συναισθήματα επηρέασαν στη συνέχεια ολόκληρη τη ζωή του και καθόρισαν την παιδαγωγική του. Η θεωρία του στηρίχτηκε σε χριστιανικές βάσεις, αλλά χωρίς να συνδέεται με κανένα συγκεκριμένο θρήσκευμα και δόγμα.

Η χρήση των παιχνιδιών στον νηπιακό του κήπο είχε ως στόχο να παίζουν μαζί ο ενήλικος και το παιδί, και αντλούσε την έμπνευσή της από το γεμάτο αγάπη ενδιαφέρον που εκδήλωνε η μητέρα για το παιδί της κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ο παιδαγωγός Fröbel στήριζε τις ανακαλύψεις του στις φυσικές επιστήμες και κυρίως στην κρυσταλλογραφία. Στον νηπιακό κήπο του Fröbel τα παιχνίδια-αντικείμενα υπήρχαν για να βοηθούν το παιδί να κατανοήσει τους νόμους της φύσης.

Η σχολική του εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο του Oberweissbach και στο κοινοτικό του Stadtilm, ολοκληρώθηκε με το χρίσμα που απέκτησε το 1796. Αυτό τον σημάδεψε βαθιά και ενδυνάμωσε μέσα του το θρησκευτικό συναίσθημα. Ο Fröbel, λοιπόν, δεν έτυχε μιας γενικής εκπαίδευσης σε λύκειο. Ο πατέρας του τον προόριζε για κάποιο πρακτικό επάγγελμα και τον έστειλε σ' έναν δασικό υπάλληλο να μάθει κοντά του το επάγγελμα του τοπογράφου. Αυτή η μαθητεία, αν και διακόπηκε γρήγορα, εμφύσησε στον Fröbel το ενδιαφέρον για τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Έτσι το 1799 άρχισε σπουδές στις φυσικές επιστήμες στην Iena. Αναγκάστηκε, όμως, μετά από τρία εξάμηνα να τις διακόψει για οικονομικούς λόγους. Γύρισε πίσω και βοήθησε τον βαριά άρρωστο πατέρα του στο λειτούργημά του μέχρι το θάνατό του, τον Φεβρουάριο του 1802.

ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΑΞΙΔΙΩΝ: Ο PESTALOZZI ΚΑΙ Η ΣΦΑΙΡΑ

Τα χρόνια αναζήτησης του επαγγελματικού πεδίου που θα του ταίριαζε διαδέχτηκαν τα οδυνηρά χρόνια της παιδικής ηλικίας και της πρώτης νιότης. Ο Fröbel δεν ήταν *γεννημένος παιδαγωγός* (*Spranger*). Ανακάλυψε την πραγματική επαγγελματική του κλίση ακολουθώντας παρακαμπτήριες οδούς.

Το 1802 ο Fröbel προσελήφθη ως δασοφύλακας-τοπογράφος στην υπηρέστια των οικονομικών, των δασών και της Δεκάτης (φόρος) στο Bamberg. Τότε γνώρισε τα έργα του Schelling και του Fichte, διάβασε Novalis και το έργο του Arndt, *Η Γερμανία και η Ευρώπη*, και εξοικειώθηκε με ορισμένα βασικά στοιχεία του γερμανικού ιδεαλισμού, του ρομαντισμού και του εθνικού-γερμανικού κινήματος.

Το 1803 ο Fröbel πήγε στο Mecklenburg ως γραμματέας σε μια έπαυλη. Θέλοντας, όμως, να γίνει αρχιτέκτονας πήγε κατόπιν το 1805 στη Francfort-sur-le Main, για να συνεχίσει τις σπουδές του στην αρχιτεκτονική. Αυτή η προσπάθεια απέτυχε, αλλά βρήκε μια θέση εκπαιδευτικού στο τοπικό πειραματικό σχολείο, το οποίο εφαρμόζε τις παιδαγωγικές αρχές του Pestalozzi. Λίγο αργότερα έγινε οικοδιδάσκαλος στους Von Holzhausen, μια αριστοκρατική οικογένεια της Francfort. Από το 1808 ως το 1810 ο Fröbel ζούσε μαζί με τους τρεις μαθητές του κοντά στον Pestalozzi στο Yverdon, θέλοντας να συνεχίσει στο Ινστιτούτο την εκμάθηση της στοιχειώδους μεθόδου του. Αυτή η μέθοδος τον γοήτευε. Ταυτόχρονα οι μαθητές του έπαιρναν μια άριστη παιδεία και κατάρτιση. Οι απόπειρες του Fröbel να εισαγάγει στη χώρα του, μεταξύ 1809 και 1810, τη στοιχειώδη μέθοδο του Pestalozzi απέτυχαν. Αλλά ο Fröbel εκμεταλλεύτηκε αυτόν το χρόνο για να μελετήσει σε βάθος την παιδαγωγική του Pestalozzi και μέχρι το τέλος της ζωής του παρέμεινε μαγεμένος απ' αυτήν, την ερμήνευσε και την ανέπτυξε σύμφωνα με μια εντελώς προσωπική αντίληψη.

Ο Pestalozzi ήθελε να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των πιο χαμηλών στρωμάτων της κοινωνίας μέσω της καλύτερευσης της σχολικής παιδείας. Κάθε άνθρωπος δικαιούται να αποκτήσει την αυτονομία του χάρη σε μια «*δραστηριότητα που την αναπτύσσει ο ίδιος*» (αυθυπόστατη δράση-*Selbsttätigkeit* του Fichte), ο καθένας πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να κατευθύνει τη ζωή του ανάλογα με τις δικές του επιλογές. Η σχολική διδασκαλία οφείλει να τον παροτρύνει να καλλιεργήσει τις δικές του δυνάμεις,

τη φύση του. Κάθε άνθρωπος κατέχει, σύμφωνα με τον Pestalozzi, τρεις βασικές δυνάμεις: εκείνη της εποπτείας, της γνώσης, της διανοητικής μόρφωσης (γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες-γνωσιακή ικανότητα), εκείνη των δεξιοτήτων (καλλιέργεια του σώματος, χειρωνακτικές δεξιότητες), εκείνη της ηθικής μόρφωσης και της θρησκευτικής συνείδησης (κοινωνικές και ηθικές προδιαθέσεις). Κάθε άνθρωπος οφείλει να καλλιεργήσει αυτές τις τρεις βασικές δυνάμεις του *κεφαλιού*, του *χειριού* και της *καρδιάς*. Αυτό ανταποκρίνεται στη θεμελιώδη αρχή της νεοανθρωπιστικής θεωρίας της αγωγής. Η ανάπτυξη αυτών των δυνάμεων γίνεται βάσει *εννοιών-κατηγοριών*. Η δύναμη πρέπει να αντιστοιχεί σε περιεχόμενα και πρέπει να διδάσκει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορεί καθένας να τα καταλαβαίνει, έτσι ώστε ν' αναπτύσσονται μέσα στον άνθρωπο οι βασικές έννοιες («σαφείς έννοιες»-κατηγορίες) της γνώσης και της κατανόησης της πραγματικότητας. Η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινήσει από την τρυφερή ηλικία. Ο Pestalozzi δεν αρκέστηκε μόνο στην ανάπτυξη του προγράμματος της *Στοιχειώδους Μεθόδου* του, μια θεωρία της στοιχειώδους αγωγής για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αλλά επίσης παρουσίασε, στο *Buch der Mütter* («Βιβλίο των μητέρων») το 1805, και μια παιδαγωγική θεωρία σχετικά με την εκπαίδευση των ικανοτήτων του παιδιού σε προσχολική ηλικία. Αυτό το *Βιβλίο των μητέρων* βρίσκεται στο κέντρο του έργου του Fröbel, *Σύντομη περιγραφή των αρχών της παιδαγωγικής και της διδασκαλίας του Pestalozzi* (Σύμφωνα με τον ίδιο τον Pestalozzi) (Lange) του 1809. Το *Βιβλίο των Μητέρων* του Pestalozzi παρέμενε ο βασικός οδηγός του εκπαιδευτικού έργου του Fröbel, το οποίο έφτασε στο απόγειό του με τη θεωρία για τα παιχνίδια, η οποία αναπτύσσεται στο *Mütter und Koselieder* («Μητρικά τραγούδια και χάδια») του 1844, έργο άμεσα επηρεασμένο από το *Βιβλίο των μητέρων*.

Όταν το 1808 ο Fröbel έφτασε στο Yverdon μαζί με τους τρεις μαθητές του, το σχολείο του Pestalozzi βρισκόταν στο ζενίθ της διεθνούς φήμης του. Ωστόσο μεταξύ 1809-1810 άρχισαν να εκδηλώνονται εσωτερικές ενστάσεις. Ο Fröbel θέλοντας να αποφύγει αυτές τις διαμάχες επέστρεψε στη Francfort-sur-le Main το φθινόπωρο του 1810. Τον Ιούνιο του 1811 άρχισε σπουδές στην Göttingen. Στην ουσία συνέχισε εκεί τις σπουδές των φυσικών επιστημών, τις συμπλήρωσε αρχικά με σπουδές γλωσσών, τις οποίες τελικά εγκατέλειψε για να περιοριστεί στους τομείς της χημείας, της φυσικής, της γεωγραφίας, της ορυκτολογίας και πιο συγκεκριμένα της κρυσταλλογραφίας.

Η αναχώρηση του Fröbel για την Göttingen οφειλόταν χωρίς άλλο και στις

αυξανόμενες εντάσεις με την Caroline von Holzhausen, τη μητέρα των τριών μαθητών του, με την οποία συνδέθηκε στενά, καθώς είχε γίνει επιστήθια φίλη του. Στην Göttingen ο Fröbel διατύπωσε για πρώτη φορά τη φιλοσοφία της *σφαίρας* (*Sphäre*), θεμέλιο της παιδαγωγικής του, που καθόρισε την εκπαιδευτική του θεωρία, τη σχολική παιδαγωγική και τη θεωρία του για το παιχνίδι στον νηπιακό κήπο.

Η φιλοσοφία της σφαίρας του Fröbel αντιπροσώπευε τη δική του επιστημονική θεωρία (*Wissenschaftslehre* του Fichte), ανοιχτή, ωστόσο, στη μεταφυσική. Στην επιστήμη εκδηλώνεται η πνευματική παραγωγικότητα του ανθρώπου. Η επιστήμη, ωστόσο, είναι ένα μέρος του κοσμικού νόμου, σύμφωνα με τον οποίο κάθε ον αναπτύσσει το είναι του μέσω αντιθέσεων. Η οικειοποίηση της σφαίρας υποδηλώνει, πέρα από το ότι ο Fröbel ξεπέρασε τη διαμάχη του με την Caroline von Holzhausen, και το δικό του ενδιαφέρον για την κρυσταλλογραφία. Η αναγκαία και υποχρεωτική γένεση όλων των μορφών κρυσταλλοειδών προερχόμενων από μια βασική μορφή χρησιμοποιείται από τον Fröbel ως απόδειξη, από τις φυσικές επιστήμες, της ιδέας της σφαίρας, της δικής του θεωρίας της επιστήμης, που είναι ταυτόχρονα φιλοσοφία ζωής και παιδαγωγική αντίληψη.

Για να εμβαθύνει τις σπουδές του στην κρυσταλλογραφία ο Fröbel έφυγε τον Νοέμβριο του 1812 για το Βερολίνο, όπου έγινε βοηθός του καθηγητή Weiss (1780-1856), ιδρυτή του τομέα της κρυσταλλογραφίας. Ως εθελοντής στο τάγμα του Lützow συμμετείχε στον πόλεμο εναντίον του Ναπολέοντα (1813-1814) και εκεί γνώρισε τους μελλοντικούς του συνεργάτες, τον Middendorff και τον Langenthal. Όταν ο αδελφός του, με τον οποίο ένιωσε πολύ κοντά, πέθανε από χολέρα, τον Δεκέμβριο του 1813, ο Fröbel νιώθοντας χρέος απέναντι στον αποθανόντα, εγκατέλειψε το πανεπιστήμιο, τον Απρίλη του 1816, και αφοσιώθηκε στη διαπαιδαγώγηση των τριών ανιψιών του. Αυτό έγινε αρχικά στο πατρικό σπίτι, ενώ από το 1817 και πέρα στο χώρο ενός ιδιωτικού σχολείου που ίδρυσε στο Keilhau και ονόμασε *Γενικό Γερμανικό Εκπαιδευτήριο*. Το 1818 ο Fröbel παντρεύτηκε την Henriette Wilhelmine Hoffmeister, η οποία καταγόταν από το Βερολίνο.

KEILHAU: ΠΡΟΤΥΠΟ ΜΙΑΣ ΣΦΑΙΡΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Το ιδιωτικό σχολείο του Fröbel στο Keilhau, όπου κατά την περίοδο της ακμής του εκπαιδεύτηκαν περίπου 60 μαθητές, ήταν ένα σχολείο ερ-

γασίας και παραγωγής, ένα σχολείο κοινοτικής ζωής (*Lebensgemeinschaftsschule*), το οποίο παρουσίαζε πολλά από τα χαρακτηριστικά των μελλοντικών Εξοχικών Παιδαγωγείων – Οικοτροφείων (*Landerziehungsheime*). Στο κέντρο βρισκόταν η οικογένεια ως εκπαιδευτικός θεσμός. Η διδασκαλία έμοιαζε με την οικογενειακή πρακτική, καθώς αποτελείτο από διδασκαλία και αγωγή. Απευθυνόταν σε μαθητές διάφορων ηλικιών και βασιζόταν στην εμπιστοσύνη που έδειχνε ο καθένας στις ικανότητές του και σε αυτές των άλλων. Η εκπαίδευση που δινόταν στο Keilhau ήταν σφαιρική και επιστημονική· συνδέε με ταξί τους τις βασικές δυνάμεις που είχε υπογραμμίσει ο Pestalozzi, ενσωμάτωνε την πνευματική πρόοδο, την κοινωνική μάθηση, το στοχασμό σχετικά με το θρησκευτικό συναίσθημα σε συνάρτηση με τη συγκεκριμένη δράση. Η σωματική πλευρά του ανθρώπου μπορούσε να καλλιεργηθεί και κατά τη διάρκεια των ωρών που ήταν αφιερωμένες στο παιχνίδι, τον αθλητισμό και τις κατασκευές. Εκφράζονταν οι αλληλεξαρτήσεις και οι σχέσεις, οι οποίες είχαν διαπιστωθεί λογικά, με σχέδια, κείμενα, μακέτες στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που απαιτούσε τη συμμετοχή. Η συνεργασία των μαθητών στις αγροτικές εργασίες του αγροκτήματος στο Keilhau διασφάλιζε την κάλυψη των πιο άμεσων υλικών αναγκών της μεγάλης οικογένειας.

Εντούτοις, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της σφαίρας, στο κέντρο αυτού που εφαρμοζόταν στο Keilhau βρισκόταν η αναγκαιότητα απόκτησης συνείδησης από το μαθητή. Ο μαθητής έπρεπε να συνειδητοποιήσει τις πνευματικές του ικανότητες. Έπρεπε να καταλάβει ότι ο υλικός κόσμος των πραγμάτων και των γεγονότων είναι συγχρόνως πνευματικός, δηλαδή υπόκειται σε κανόνες και νόμους, με τρόπο ώστε ο άνθρωπος και ο κόσμος μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα αντιληπτοί μέσα από την ενότητα που σχηματίζουν, αλλά και μέσα από την αντίθεσή τους ως κάτι παρόμοιο και ταυτόχρονα αντιθετικό, ως *μία ομοιότητα που μπορεί να θεωρηθεί και ως αντίθεση* (*Entgegengesetztes*). Αυτή είναι η κύρια έννοια της διδασκαλίας του Fröbel.

Από λογοτεχνική άποψη η περίοδος του Keilhau, από το 1817 ως το 1831, ήταν η πιο παραγωγική της ζωής του Fröbel. Μεταξύ 1820 και 1823 δημοσιεύτηκαν έξι μικρές διαφημιστικές εκδόσεις για το Keilhau. Η πιο σημαντική ήταν η δεύτερη, η οποία έφερε τον εξής μεγάλο τίτλο: *Μία γενική παιδεία, η οποία να ανταποκρίνεται με ικανοποιητικό τρόπο στις απαιτήσεις του γερμανικού λαού, είναι η θεμελιώδης και πρωταρχική ανάγκη του γερμανικού λαού (Durchgreifende, dem deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund-und Quellbedürfnis des deutschen Volkes*

– 1821). Όλα αυτά τα έργα συνέδεαν τη φιλοσοφία της αγωγής με την παρουσίαση των σχολικών προγραμμάτων, περιέγραφαν την πρακτική της διδασκαλίας στο Keilhau και την ερμήνευαν με βάση τη σφαιρική φιλοσοφία. Το 1826 κυκλοφόρησε το κύριο έργο του Fröbel *Menschenziehung* («Η αγωγή του ανθρώπου»), το οποίο περιέγραφε –σε 497 σελίδες– με τρόπο ιδιαίτερα λεπτομερή τη φιλοσοφία της αγωγής του, τη θεωρία του σχετικά με την ανάπτυξη και τη σχολική παιδαγωγική που είχε εφαρμοστεί στο Keilhau, αν και περιοριζόταν στα μαθήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος της *Αγωγής του ανθρώπου* που επρόκειτο να ασχοληθεί με τα πιο εξειδικευμένα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και είχε σχεδιαστεί να γίνει, δεν συντάχθηκε ποτέ. Το 1826 κυκλοφόρησε, επιπλέον, το πρώτο εβδομαδιαίο παιδαγωγικό περιοδικό του Fröbel με τίτλο *les Familles éducatrices*, στο οποίο περιλαμβάνονταν άρθρα σχετικά με τη σχολική και οικογενειακή ζωή στο Keilhau.

Από το 1820 έως το 1825 το Keilhau γνώρισε κάποια ανάπτυξη. Ο αριθμός των μαθητών αυξήθηκε. Ο Fröbel άρχισε να επεκτείνει το Ινστιτούτο και χρεώθηκε. Η αντιδραστική πολιτική εξουσία μετά το 1819 (*τα διατάγματα του Karlsbad, ο διωγμός των δημαγωγών*) επέβαλε τον έλεγχο του Keilhau από την τοπική διοίκηση, σύμφωνα με τις διαταγές της Πρωσίας. Το γεγονός αυτό προκάλεσε στην κοινή γνώμη την εντύπωση ότι το Keilhau βρισκόταν στα χέρια *δημαγωγών*. Η φανερό εθνικο-παιδαγωγική τάση των διαφημιστικών δημοσιευμάτων του Keilhau δεν είχε ωστόσο καμιά σχέση με τις πολιτικές απαιτήσεις για την ικανοποίηση των βασικών δημοκρατικών και φιλελεύθερων δικαιωμάτων. Η εξέλιξη αυτή μείωσε σημαντικά παρ' όλα αυτά τον αριθμό των μαθητών στο Keilhau. Το Keilhau απειλήθηκε με οικονομική καταστροφή. Ο Fröbel απέτυχε στην προσπάθειά του να ιδρύσει ένα άλλο εκπαιδευτικό ινστιτούτο στο γειτονικό δουκάτο του Saxe-Meiningen μεταξύ 1827 και 1829 (*Σχέδιο Helba*). Εντούτοις αυτή η ιδέα ενός *Λαϊκού Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου* του Helba ήταν ενδιαφέρουσα, διότι ο Fröbel συνδύαζε τη σφαιρική διδασκαλία με την οικοτεχνία (παραγωγή).

Το *Σχέδιο Helba* παρουσίαζε άλλωστε ένα σφαιρικό σύστημα εκπαιδευτικών ινστιτούτων: το *Λαϊκό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο του Helba (Volkserziehungsanstalt)*, που εμφάνιζε μια φανερό τάση προς την εργονομική εκπαίδευση, διαδέχτηκε ένα *Κέντρο Φροντίδας (Pflegeanstalt)* για ορφανά παιδιά τριών έως επτά ετών (προκάτοχος των παιδικών κήπων!). Υπήρχαν διάφορα άλλα επίπεδα σχολικής φοίτησης; ένα είδος κολεγίου, που ο Fröbel ονόμαζε

Πολυτεχνική Σχολή ή Ίδρυμα εκμάθησης της τέχνης, του εμπορίου και της βιομηχανίας της Γερμανίας και ένα λύκειο, το Γενικό Γερμανικό Εκπαιδευτήριο του Keilhau. Αυτό το σύγχρονο εκπαιδευτικό πρότυπο βάσει βαθμίδων υλοποιήθηκε μόνο στο Keilhau. Το 1829 ο συνεργάτης του Fröbel, Barop, ανέλαβε τη διεύθυνση του Keilhau και κατάφερε ν' αποφύγει τη χρεοκοπία του σχολείου. Αλλά τότε ο Fröbel απομακρύνθηκε και εγκαινίασε από τον Αύγουστο του 1831 ένα καινούργιο πεδίο δραστηριοτήτων στην Ελβετία.

ΤΑ ΕΛΒΕΤΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ

Χάρη στην οικογένεια Von Holzhausen ο Fröbel γνώρισε, τον Μάιο του 1831, έναν ελβετό αριστοκράτη, ο οποίος τον κάλεσε ν' ανοίξει ένα ιδιωτικό εκπαιδευτικό ινστιτούτο μέσα στον πύργο του, στο Wartensee, στη λίμνη Sempach. Αυτό το Ινστιτούτο, όμως, δεν επιβίωσε τελικά, και μετά από δύο χρόνια μεταφέρθηκε στο Willisau στο καντόνι της Λουκέρνης (Lucerne). Εκείνη την εποχή ο Fröbel δεχόταν συνεχείς δημόσιες επιθέσεις τόσο από το καθολικό περιβάλλον όσο και από τους μαθητές του Pestalozzi (όπως τον Niederer και τον Fellenberg). Το γεγονός αυτό τον οδήγησε στο να παρουσιάσει το 1833 στο ελβετικό κοινό την παιδαγωγική του θέση στο δοκίμιο με τίτλο *Grundzüge der Menschenerziehung* («Θεμέλια της ανατροφής του ανθρώπου» Lange, 1862, I, 1, σσ. 428-456). Έπειτα από αυτό οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες έδειξαν ενδιαφέρον για τον Fröbel. Το καντόνι της Βέρνης σχεδίασε την ανέγερση ενός ορφανοτροφείου για φτωχούς. Ο Fröbel κατέθεσε τέσσερα σχέδια, τα οποία, επηρεασμένα από το *Λαϊκό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο* του Helba, τόνιζαν τη σημασία της *δημιουργικής πράξης*. Αυτό το ορφανοτροφείο για φτωχούς δεν υλοποιήθηκε, όμως, τελικά. Ωστόσο οι αρχές της Βέρνης ανέθεσαν στον Fröbel να εκπαιδεύσει τέσσερις μαθητευόμενους δασκάλους της Βέρνης και να αναλάβει τα μαθήματα επιμόρφωσης των δασκάλων του δημοτικού μεταξύ 1834-1835. Η εκπαιδευτική υπηρεσία του καντονίου της Βέρνης σχεδίαζε ακόμα μεταξύ 1834-1835 να εμπιστευτεί στον Fröbel τη διεύθυνση του ορφανοτροφείου του Burgdorf και να εγκαταστήσει εκεί ένα δημοτικό σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο ο Fröbel σκέφτηκε πάλι να υλοποιήσει την ιδέα ενός *Λαϊκού Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου* και τον Μάρτη του 1834 σχεδίασε τη δημιουργία ενός ολόκληρου συστήματος εκπαιδευτικών Ινστιτούτων: ορφανοτροφείο, εκπαιδευτικό ινστιτούτο για φτωχούς, λαϊκό εκπαιδευτικό ινστιτούτο (*Volkshochschule*), ινστιτούτο επιμόρφωσης των δασκάλων και λαϊκό πανεπιστήμιο-λαϊκή ανώτατη παιδεία

(*Volkshochschule*). Και εδώ κυρίαρχη ήταν η ιδέα της δημιουργικής δραστηριότητας και της σύνδεσης της ζωής με την αγωγή, των θεωρητικών μαθημάτων με την πρακτική εργασία. Όλα αυτά όμως παρέμειναν σε μορφή σχεδίων. Είναι αλήθεια πως στα μέσα του 1835 ο Fröbel ανέλαβε τη διεύθυνση του ορφανοτροφείου του Burgdorf. Τον Μάιο του 1836 εγκαινιάστηκε, επίσης, το δημοτικό σχολείο που τέθηκε στη συνέχεια υπό τη διεύθυνση εκεί του Langenthal. Ο Fröbel επέστρεψε το 1836 στην Thuringe μαζί με την άρρωστη σύζυγό του.

ΤΑ ΓΗΡΑΤΕΙΑ: ΔΩΡΑ, ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΚΗΠΟΙ, ΜΗΤΡΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΚΑΙ ΧΑΔΙΑ

Μετά την αποτυχία του σχεδίου Helba, τον αργό θάνατο του Keilhau και τις περιορισμένες επιτυχίες στην Ελβετία, ο Fröbel καταλάβαινε ότι έπρεπε να εγκαταλείψει το αρχικό σχέδιο της *Αγωγής του ανθρώπου* μέσω της σχολικής διδασκαλίας. Υπολόγιζε πλέον περισσότερο στην οικογένεια και τους συλλόγους που δεν είχαν ακόμα αφομοιωθεί από τους μηχανισμούς του Κράτους. Δημιούργησε περισσότερα υλικά για παιχνίδια προκειμένου να βελτιώσει το παιδαγωγικό κλίμα στις οικογένειες (κυρίως τις αστικές). Πρότεινε τη δημιουργία συλλόγων γονέων, οι οποίοι θα αντάλλαζαν τις εμπειρίες τους σχετικά με τα παιχνίδια και θα τις διέδιδαν. Η ιδέα της ίδρυσης του *Νηπιακού Κήπου* ως θεσμού που θα είχε ως επίκεντρο της μάθησης το παιχνίδι και θα μπορούσε ν' αντικαταστήσει την οικογένεια δεν υφίσταται πλέον στην αρχή αυτής της τελευταίας περιόδου της ζωής του Fröbel. Αυτό που επιθυμούσε μόνο ήταν ν' αλλάξει η οικογένεια, ώστε να γίνει ο χώρος της *Αγωγής του ανθρώπου*, όπως το διατύπωνε ο Fröbel στο προγραμματικό του άρθρο το 1835: «Η καινούργια χρονιά 1836 απαιτεί μια ανανέωση της ζωής» (Lange, 1863, I, 1, σσ. 499-651). Ο Fröbel μιλούσε για την *εποχή των κρίνων* (*Lilienzeit*), που συμβόλιζε τη σφαιρική ανατροφή του μικρού παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειάς του, η οποία χάρη σ' αυτή θα μπορούσε να ξαναγίνει *ιερή*, η *αγία οικογένεια* (*heilige Familie*).

Όταν ο Fröbel επέστρεψε στη Γερμανία το 1836, μετέφερε στις αποσκευές του μερικά παιχνίδια-αντικείμενα που τα ονόμαζε *Δώρα* (*Gabe*). Το 1837 ίδρυσε στο Bad Blankenburg της Thuringe (Θουριγγία) ένα *Ινστιτούτο για τη διατήρηση της ανάγκης του παιδιού και του εφήβου για απασχόληση*, με άλλα λόγια ένα είδος «εργοστασίου» παιχνιδιών-αντικειμένων. Τον Μάρτη του 1838 προσάρτησε σε εκείνο ένα *Ινστιτούτο κατάρτισης για τους Οδη-*

γούς Παιδιών, το οποίο εγκαινίασε τον Ιούνιο του 1839, λίγο μετά το θάνατο της συζύγου του. Στις 28 Ιουνίου 1840, στο πλαίσιο της γιορτής του Gutenberg, ο Fröbel ίδρυσε στο δημαρχείο του Bad Blankenburg το *Γενικό γερμανικό νηπιακό κήπο (Allgemeiner Deutscher Kindergarten)*. Από την Επανάσταση του Μαρτίου 1848 και μετά ο Fröbel μάταια ήλπιζε σε μια μεγαλύτερη εξάπλωση του νηπιακού του κήπου. Τον Μάη του 1848 ο Fröbel εγκαινίασε στο Bad Liebenstein ένα *Ίδρυμα για την ολόπλευρη ενοποίηση της ζωής διά της αναπτυξιακής, παιδαγωγικής ανατροφής του ανθρώπου (Anstalt für allseitige Lebenseinigung durch entwickelnd, erziehende Menschenbildung)*, όπου εκπαιδεύονταν νηπιαγωγοί. Τον Μάη του 1850 ο Fröbel εγκαταστάθηκε στο μικρό περιπτερο κυνηγιού του Marienthal, κοντά στο Schweina και εκεί παντρεύτηκε τη Louise Levin, πραγματοποιώντας τον δεύτερο γάμο του. Η απαγόρευση των νηπιακών κήπων στην Πρωσία, τον Αύγουστο του 1851, συγκλόνισε τον Fröbel, ο οποίος πέθανε την 21η Ιουνίου 1852.

Σε πολλά δοκίμια και άρθρα ο Fröbel σκιαγράφησε τη θεωρία του για το παιχνίδι και την παιδαγωγική του σχετικά με τον νηπιακό κήπο. Πέρα από μερικά φυλλάδια που συνόδευαν τα τρία υλικά για το παιχνίδι, μπορεί κανείς να βρει αυτά τα άρθρα του Fröbel σε εβδομαδιαίες εκδόσεις του *Sonntagsblatt* (1838-1840), *Friedrich Fröbels Wochenschrift* (1850) και *Zeitschrift für Friedrich Fröbels Bestrebungen* (1851-1852). Το 1844 κυκλοφόρησε το τελευταίο μεγάλο έργο του Fröbel τα *Mütter- und Koselieder* («Μητρικά τραγούδια και χάρδια»).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Δομή και γένεση

Η παιδαγωγική του Fröbel γίνεται δύσκολα κατανοητή, κυρίως διότι δεν την περιέγραψε πλήρως σε κανένα έργο. Από το 1811, ήδη, ο Fröbel θέλησε να συνοψίσει τη σφαιρική φιλοσοφία του σε ένα μόνο βιβλίο. Αυτό το έργο δεν ήρθε, όμως, ποτέ στο φως, ούτε άλλωστε το δοκίμιο σχετικά με την παιδαγωγική των νηπιακών κήπων, το οποίο είχε αναγγελθεί αρκετές φορές μετά το 1844. Ούτε και ο δεύτερος τόμος της *Αγωγής του ανθρώπου* γράφτηκε ποτέ, όπως γνωρίζουμε.

Η γλώσσα του Fröbel δημιούργησε, επίσης, δυσκολίες. Ο Fröbel συνέταξε μεγάλες φράσεις με πολλές ενδιάμεσες προτάσεις· ανέτρεχε στο πρόγραμμα εθνικής παιδαγωγικής του Fichte και του Krause και απέφευγε τις ξένες λέξεις.

Κυρίως, όμως, τα διάφορα μέρη της παιδαγωγικής του, εάν θέλουμε να τα συλλάβουμε ως ένα σύνολο που συνιστά ένα σύστημα, παρουσιάζονται χωρίς συστηματικό χαρακτήρα, ως το αποτέλεσμα του κάθε αντίστοιχου λειτουργικού πεδίου και ως το σύνολο των σκέψεών του σχετικά με μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του. Η φιλοσοφία της αγωγής του Fröbel, η φιλοσοφία της σφαίρας (Sphäre), για παράδειγμα, είχε ήδη εμφανιστεί στις βασικές δηλώσεις του 1811 στην Göttingen (Hoffmann/Wächter). Ωστόσο, αναπτυσσόταν συμπληρωματικά σε πολλές σημειώσεις που βρέθηκαν στο ημερολόγιό του (μεταξύ άλλων 1816-1823, Boldt κ.ά) στη δεύτερη διαφημιστική δημοσίευση για το Keilhau του 1821, *Durchgreifende...Erziehung* (Zimmermann), όπως και στην *Αγωγή του ανθρώπου* του 1826 και στα άρθρα σχετικά με τη θεωρία του παιχνιδιού στην όψιμη περίοδό του. Τότε ο Fröbel δεν μιλούσε πια για το νόμο της σφαίρας, αλλά για το νόμο του *εσωτερικού και του εξωτερικού*, δηλαδή για το νόμο του *συμβιβασμού και της ενοποίησης της ζωής (Lebenseinigung)* ή για το νόμο της *διαμεσολάβησης (Vermittelungsgesetz)*.

Και κάτι ακόμα: ένα σχεδιάγραμμα της αντίληψης του Fröbel σχετικά με την αγωγή των μικρών παιδιών είχε, ήδη, παρουσιαστεί το 1809 στο δημοσίευμα σχετικά με τον Pestalozzi. Αυτή η άποψη δημοσιεύτηκε με περισσότερες λεπτομέρειες στην *Αγωγή του ανθρώπου*, αν και υπήρχε κάποια αναφορά στο *Βιβλίο των Μητέρων* και αναπτύχθηκε τελικά σε περισσότερα από 50 άρθρα στο πλαίσιο της θεωρίας του παιχνιδιού στον νηπιακό κήπο. Σε αυτό προστέθηκε ακόμα το πρόγραμμα του βρέφους και των νηπίων στα *Mutter- und Koselieder* του 1844.

Το ίδιο συνέβη και με τη σχολική παιδαγωγική του Fröbel, που αποτελούσε ένα σύνολο του οποίου δύσκολα κανείς αντιλαμβάνεται το πλήρες εύρος: απλωνόταν μέσα στο χρόνο από το δοκίμιό του για τον Pestalozzi (1809), τα διαφημιστικά φυλλάδια του Keilhau, την *Αγωγή του ανθρώπου* (1826) και τα σχέδια για το Ινστιτούτο λαϊκής παιδείας του Helba (1827-8) έως το 1830. Βρήκαμε τα πιο όψιμα κείμενά του σχετικά με αυτό το θέμα στο πρόγραμμα του δημοτικού του Burgdorf (1836-1837) και στην ιδέα του μαθηματικού και γλωσσολογικού κύβου, που χρονολογείται από την ίδια εποχή (βλ. Heiland, 1993).

Προσπαθώντας να αναπτύξουμε την παιδαγωγική του Fröbel σε τέσσερα μέρη, κατανοούμε ότι επιχειρούμε μια κάπως απότομη απόπειρα συστηματοποίησης των διατυπώσεών του, με σκοπό να τις εντάξουμε σε ένα λογικό σύνολο. Η παιδαγωγική του Fröbel μπορεί να παρουσιαστεί:

- ως φιλοσοφία της αγωγής
- ως σχολική παιδαγωγική
- ως μια θεωρία του παιχνιδιού για την πρώιμη παιδική ηλικία/παιδαγωγική του νηπιακού κήπου
- ως παιδαγωγική για τα νήπια/νηπιακή παιδαγωγική.

Φιλοσοφία της αγωγής

Στο βιβλίο του *Αγωγή του ανθρώπου*, ο Fröbel χαρακτήριζε την αναπτυξιακή παιδευτικού περιεχομένου παιδαγωγική του ανθρώπου μέσα στην ενοποίηση της ζωής από όλες τις απόψεις (*entwickelnd-erziehende Menschenbildung in allseitiger Lebenseinigung*) ως εξής:

«Σε όλα υπάρχει, δρα, κυριαρχεί το θεϊκό... Όλα τα πράγματα υπάρχουν μόνο επειδή το θεϊκό στοιχείο δρα μέσα τους. Το θεϊκό δρώντας μέσα σε ένα πράγμα γίνεται η πέμπτουσά του. Ο προορισμός και ο ρόλος όλων των πραγμάτων είναι: να φανερώσουν την ουσία τους, το θεϊκό δηλαδή στοιχείο, να δείξουν λοιπόν την ανάπτυξη αυτού του θεϊκού στοιχείου, να κάνουν γνωστό στους άλλους το Θεό από την εξωτερική φύση του και να τον αποκαλύψουν χάρη στο εφήμερο. Η ιδιαίτερη μοίρα, ο συγκεκριμένος προορισμός του ανθρώπου ως ατόμου με αντίληψη και λογική είναι να οδηγήσει τον εαυτό του σε μια πλήρη συνειδητοποίηση, σε μια ζωντανή γνώση, σε μια ξεκάθαρη αποτίμηση της ουσίας του, του θεϊκού του στοιχείου, δηλαδή του Θεού, αλλά και της μοίρας του, του επαγγέλματός του, και να εφαρμόσει όλα αυτά με αυτόβουλη ενέργεια και ελευθερία στη δική του ζωή, να καταφέρει να γίνουν αποτελεσματικά, να τα κάνει γνωστά. Η ενεργοποίηση, η κινητοποίηση, η μεταχείριση του ανθρώπου ως ενός όντος που συνειδητοποιεί, συλλογίζεται, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, με σκοπό την καθαρή και ακέραιη αναπαράσταση του εσωτερικού νόμου, του θεϊκού στοιχείου με συνείδηση και αυτοπροσδιορισμό και παρουσίαση της διαδρομής και των μέσων που οδηγούν προς αυτόν το στόχο, αποτελούν στοιχεία της αγωγής του ανθρώπου (βλ. Hoffmann, 1982, σ. 7).

Βέβαια ο Fröbel μελέτησε τα έργα του Fichte, αλλά η θεωρησιακή φιλοσοφία και κυρίως ο αντικειμενικός ιδεαλισμός του Schelling τού είναι πιο οικεία. Για το λόγο αυτό η παιδαγωγική του Fröbel, η οποία βασιζόταν στη σφαιρική φιλοσοφία, δεν ήταν *stricto sensu* μια παιδαγωγική με αναφορές στη μεταφυσική φιλοσοφία ούτε μια θεωρία της αγωγής προσανατολισμένη προς μια φιλοσοφία της ζωής. Η φιλοσοφία της αγωγής του Fröbel διατηρούσε μεν

τη διάκριση μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, που υπάρχει και στη μεταφυσική φιλοσοφία του Kant, αλλά τη θεμελιώνει μεταφυσικά και κοσμολογικά πάνω σε μια θρησκευτική βάση, ενώ ταυτόχρονα την υπερέβαινε. Με τον τρόπο αυτό, αντίθετα από τον Kant και τον Fichte, ο Fröbel δεν ξεκινά αποκλειστικά από τη δημιουργική λειτουργία των κατηγοριών ή της σημασίας του νου. Αν και τα αντιλαμβάνεται, τα δικαιολογεί, ωστόσο, μέσα στην πραγματικότητα, την οποία αντιλαμβάνεται ως *δημιουργία* (*Shöpfung*). Η ανθρώπινη συνείδηση, ο άνθρωπος αποτελούν μέρος της θεϊκής πραγματικότητας. Ο Θεός, ως ενότητα, φανερώνεται στον κόσμο διαμέσου αντιθέσεων. Η πραγματικότητα είναι, λοιπόν, πάντα και ταυτόχρονα αντιφατική και βρίσκεται σε μόνιμη αναζήτηση της ενότητας. Ο Θεός βρίσκεται πέρα από αυτό τον κόσμο (ως δημιουργός, *Schöpfer*), αλλά, επίσης, είναι και μέρος αυτής της δημιουργίας. Κάθε πράγμα, κάθε ον είναι ένα πλάσμα του Θεού και καθορίζεται από τη θεία δύναμη, από το τέλος (σκοπό) του και καλλιεργεί αυτή τη δύναμη μέσα στην πολυσχιδία μέσω αντιθέσεων, οι οποίες αποκαλύπτουν ταυτόχρονα την ενότητα που λανθάνει:

«Το σφαιρικό είναι η έκφραση της πολυσχιδίας μέσα στην ενότητα και της ενότητας μέσα στην πολυσχιδία· το σφαιρικό είναι η έκφραση της πολυμορφίας που υπάρχει μέσα της (στην ενότητα) και που αναπτύσσεται, όπως και η αναδρομικότητα κάθε πολυμορφίας, πάνω στην ενότητα: το σφαιρικό είναι η έκφραση κάθε πολυμορφίας ξεκινώντας από την ενότητα μέσα στην περασμένη γένεσή του και στην παρούσα δράση του... Κάθε πράγμα, όμως, αναπτύσσει τέλεια τη σφαιρική φύση του, μόνο εάν τείνει να παρουσιάζει και παρουσιάζει πράγματι το ον του μέσα και διαμέσου του εαυτού του σε μια ενότητα, στη μοναδικότητά του, στη διαφοροποίησή... Η μοίρα του ανθρώπου συνίσταται κυρίως στο να αναπτύξει, να εκπαιδεύσει, να παρουσιάσει πρώτα τη σφαιρική φύση του, κατόπιν τη φύση του σφαιρικού όντος... Ο σφαιρικός νόμος είναι ο θεμελιώδης νόμος κάθε αληθινής, πραγματικής και επαρκούς αγωγής του ανθρώπου» (*Zimmermann*).

Ενώ τα άψυχα και τα έμψυχα βιώνουν τον σφαιρικό νόμο τους διαπιστώνοντας τον πάνω τους, ο άνθρωπος ζει τον σφαιρικό νόμο με τρόπο συνειδητό. Στην περίπτωση αυτή (ο σφαιρικός νόμος) συμβάλλει στο να συλλαμβάνει διαμέσου της σκέψης τις δυνατότητες της ζωής και να λειτουργεί με βάση αυτήν τη γνώση. Αν ο άνθρωπος συλλαμβάνει τις δυνατότητες της ζωής του μέσω της σκέψης, εφαρμόζει την αυτοαντίληψη, οικειοποιείται αυτές

τις δυνατότητες, τις συνειδητοποιεί με σκέψη. Εάν ενεργεί σύμφωνα με τον τρόπο κατανόησης του σφαιρικού νόμου, εκφράζει αυτές τις εσωτερικευμένες συνδέσεις ενοποιώντας με τον τρόπο αυτό μέσα στη ζωή του το *εσωτερικό με το εξωτερικό*. Αλλά δεν πρέπει ο άνθρωπος να αρκестεί μονάχα στη σκέψη ούτε και στην πράξη που αντιστοιχεί σ' αυτήν. Πρέπει, επίσης, να καταλάβει την εξωτερική πραγματικότητα, δηλαδή να οικειοποιηθεί το *εξωτερικό* και να μάθει με ποιο τρόπο θα συλλαμβάνει αυτή την πραγματικότητα μέσα στην ίδια της τη λογική, στη δομή της:

«*Να εξωτερικεύσει κανείς το εσωτερικό, να εσωτερικεύσει το εξωτερικό, να ξαναβρεί την ενότητα για το καθένα από αυτά· αυτή είναι η γενική εξωτερική μορφή που αποκτά ο προορισμός του ανθρώπου*» (Hoffmann, 1982, σ. 32).

Ο Fröbel στο σημείο αυτό αντιλαμβάνονταν την αγωγή και τη διδασκαλία ως μια βοήθεια, ως μια υποστήριξη και ένα κίνητρο αυτής της διαλεκτικής διαδικασίας μιας κατηγορικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει να καταλάβει κανείς την εξωτερική πραγματικότητα από το *εσωτερικό* της, από τη λογική, τη δομή της, ώστε αυτή ακριβώς η αντίληψη να περιλαμβάνεται: ως το εσωτερικό του ανθρώπου, ως δυναμικό των δικών του δυνάμεων, οι οποίες πρέπει ν' αναπτυχθούν, να εξωτερικευτούν. Έτσι, λοιπόν, σε αυτή τη διαδικασία αναπτύσσονται οι τομείς της πραγματικότητας στις ιδιαίτερες δομές τους ως διασυνδέσεις, ενώ παράλληλα εκδηλώνεται και η αναπτυξιακή δύναμη του ανθρώπου. Μέσα στα μαθηματικά δομημένα χαρακτηριστικά της, η φύση παραπέμπει στην ανθρωπολογική προϋπόθεση αυτής της μαθηματικής σκέψης, η οποία υλοποιείται μέσα στη φύση. Η μια είναι προϋπόθεση για την ύπαρξη της άλλης και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς εκείνη. Για τον Fröbel λοιπόν η *φύση* είναι μέρος του *Πνεύματος*, δηλαδή της ανθρώπινης συνείδησης, είναι ταυτόχρονα και όμοιο και αντίθετο στοιχείο (*entgegenge-setztgleich*). Αλλά τελικά το *Πνεύμα* συλλαμβάνεται μόνο μέσω της Φύσης, από το εξωτερικό, δηλαδή χάρη στην εξωτερικεύση.

Κατά συνέπεια η σφαιρική φιλοσοφία του Fröbel είναι ταυτόχρονα μια θεωρία των επιστημών και μια διδασκαλία αγωγής, ανατροφής· θεμελιώνει την αμοιβαία σχέση μεταξύ υποκειμενικής γνώσης και επιστημονικού αντικειμένου, όπως θεμελιώνει και τη λειτουργία, το ρόλο της δημιουργικής αγωγής. Η αγωγή είναι, λοιπόν, για τον Fröbel μια διαδικασία αναλυτικής διεξόδου στην εξωτερική πραγματικότητα, στις δομές αυτής της πραγματικότητας· είναι επίσης η αυτοπροσέγγιση, αυτοκατανόηση του ανθρώπινου δομημένου

πνεύματος. Αυτή την κατηγορική εκπαίδευση, που είναι και η στοιχειώδης εκπαίδευση με την έννοια που της αποδίδει ο Pestalozzi, ο Fröbel την αναζητούσε στη σχολική αγωγή και στη θεωρία των παιχνιδιών για τα μικρά παιδιά. Αλλά και σ' αυτή τη διδασκαλία και την εφαρμογή της θεωρίας του για τα παιχνίδια δεν επρόκειτο, για τον Fröbel, ούτε αποκλειστικά για την προβολική ή υποκειμενική αυτοπαρουσίαση του ατόμου ούτε για μια οποιαδήποτε αυτοαπασχόληση με περιεχόμενα και θέματα τα οποία θα παρέμεναν ξένα ή και αδιάφορα ακόμα. *Tua res agitur!* Για τον Fröbel επρόκειτο πάντα για τη μεσολάβηση, για την ενσωμάτωση, για την αμοιβαία ανακάλυψη του *Εγώ* και του *Πράγματος* (αντικειμένου) για το παιδί και το παιχνίδι-αντικείμενο, για το μαθητή και τη θεματική της διδασκαλίας, για το βλέμμα πάνω στην αμοιβαία ορθότητα του πράγματος. Δεν υπάρχει *Εγώ* χωρίς *Αντικείμενο*, δεν υπάρχει εξωτερικό (δομημένο), δεν νοείται αντίληψη του κόσμου χωρίς τον άνθρωπο.

Η σφαιρική φιλοσοφία του Fröbel εκλαμβάνει, λοιπόν, την αγωγή ως μια βοήθεια κατά τη διαδικασία μιας κατηγορικής εκπαίδευσης, μιας διαδικασίας ιδεαλιστικής οικειοποίησης του κόσμου από τον άνθρωπο. Συνεπάγεται μια κατανόηση των ανθρώπινων δυνάμεων –δημιουργών του κόσμου–, οι οποίες θεωρούνται ότι συνδέονται μεταξύ τους σύμφωνα με τη χριστιανική έννοια της *Δημιουργίας* και σύμφωνα με έναν μεταφυσικό-θρησκευτικό τρόπο.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η πρακτική εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής διδασκαλίας στο Keilhau στο πλαίσιο του *Κοινοτικού Σχολείου της Ζωής* ήταν σφαιρική και επιστημονική. Επιθυμούσε ν' απευθυνθεί σε όλες τις ανθρώπινες δυνάμεις. Ήθελε να συνδυάσει επιστήμη και αγωγή. Για τον Fröbel η επιστήμη και η κατάρτιση προέρχονται από μία και μοναδική πηγή, από μία μοναδική αρχή, που εντοπίζεται μέσα στη συγκρότηση της συνείδησης του ανθρώπου, η οποία στηρίζεται πάνω στο θρησκευτικό συναίσθημα. Το συναισθηματικό πλαίσιο της οικογένειας χρησιμεύει στη δομική διεξόδου της πραγματικότητας. Αλλά η οικογένεια πραγματοποιεί αυτό το έργο της διαφάνειας μόνο με έμμεσο τρόπο μέσα από διάφορες καταστάσεις. Η σχολική εκπαίδευση προχωρά πιο πέρα από αυτή την οικογενειακή αγωγή ως μια εκπαιδευτική συνειδητή άσκηση, καθώς θα συνεχίσει και θα εμβαθύνει τη λειτουργικότητα της οικογενειακής ζωής με τρόπο λογικό και αυτό θα γίνει με την άσκηση, την καθοδήγηση, την ανάλυση, την επεξεργασία της δομής του αντικειμένου. Με

τον τρόπο αυτό γίνεται δυνατό στον Fröbel να ορίσει την εκπαιδευτική διδασκαλία του σαν να ήταν μια *συνειδητή* οικογενειακή ζωή.

Καθώς ανατρέφεται, ο άνθρωπος κάνει επιστήμη. Η επιστήμη και η εκπαίδευση κινούν η μία την άλλη και μεταδίδονται μέσω της αγωγής. Ο άνθρωπος κάνει επιστήμη, όταν συνειδητοποιεί πως η συνειδησή του είναι ο χώρος όπου συναντιούνται ο άνθρωπος και ο κόσμος, και αναγνωρίζονται μέσα στις διαφορές και τις αναφορές τους. Ο άνθρωπος κάνει επιστήμη, όταν διεισδύει στο περιβάλλον του, την πρακτική της καθημερινής του ζωής, το πλήθος των φαινομένων του περιβάλλοντός του αναφορικά με τις δομές και τους νόμους από τους οποίους προέρχονται. Είναι φανερό ότι η δομή του πλαισίου του αντικειμένου, ο νόμος του, η *γενικότητά* του, το *πνεύμα* ή το *εσωτερικό* του είναι στοιχεία τα οποία αναπτύσσονται μόνο σε σχέση με την ανθρώπινη συνείδηση (*Geist-Sein*). Αναγνωρίζοντας τη *γενική* όψη ενός πράγματος, γίνεται την ίδια στιγμή κατανοητό πως ο άνθρωπος είναι το *ον*, το μοναδικό *ον* που μπορεί να συλλάβει το *γενικό*. Η επιστήμη ως γνώση σχετικά με τη δομή των (εξωτερικών) πραγμάτων είναι την ίδια στιγμή και η επιστήμη του *μπορώ-γνώριζω* του ανθρώπου. Έτσι λοιπόν η επιστήμη και η παιδεία συγχωνεύονται στον Fröbel. Ο καλλιεργημένος άνθρωπος κάνει επιστήμη και η επιστήμη δημιουργεί την αγωγή, την εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική διδασκαλία του Keilhau συνδυάζει, λοιπόν, ανατροφή και επιστήμη, διότι απευθύνεται σε όλες τις δυνάμεις, την ίδια στιγμή που υποδεικνύει στο μαθητή τον τρόπο συνειδητοποίησης του γεγονότος αυτού, τον τρόπο συλλογισμού σχετικά με αυτό. Η διδασκαλία του Keilhau αποτελεί ένα πρότυπο σφαιρικής παιδείας, εφόσον ο μαθητής διδάσκεται τελικά διαμέσου του αντικειμένου, συλλαμβάνει το γενικό (το πνεύμα, το νόμο) μέσα στο ίδιο το αντικείμενο και καταλαβαίνει τον ίδιο του τον εαυτό ως ένα *ον* που διαθέτει ένα *νου* που *δομεί*, δηλαδή κατανοεί τη διαδικασία της αυτοσυγκρότησης (βλ. Heiland, 1993).

Το κύριο έργο του Fröbel *Η αγωγή του ανθρώπου* δεν φωτίζει μόνο, λοιπόν, τη φιλοσοφία του για την αγωγή και τη θεωρία της ανάπτυξης, αλλά περιγράφει, επίσης, και τη σχολική παιδαγωγική του Keilhau, καθώς και τη θεωρία και την πρακτική της εκπαιδευτικής πρακτικής του Fröbel. Στην *Αγωγή του ανθρώπου* ο Fröbel περιγράφει, επίσης, έναν μεγάλο αριθμό μεμονωμένων μαθημάτων της *θεμελιώδους* και παιδαγωγικής διδασκαλίας των στοιχειωδών δυνάμεων του ανθρώπου και υπογραμμίζει τη βασική αρχή: η εκπαιδευτική διδασκαλία υποτάσσεται στο νόμο του *αντικειμένου*. Ο μαθητής

προβληματίζεται πάνω στο άψυχο-αντικείμενο, στο αντικείμενο της άσκησης, στη θεματική. Ο δάσκαλος βοηθά το μαθητή να ανακαλύψει τη δομή του αντικειμένου ενεργοποιώντας τον, κινητοποιώντας τον, κάνοντάς τον προσεκτικό απέναντι στα χαρακτηριστικά σημάδια, δίνοντάς του ενδείξεις που τον οδηγούν πιο μακριά. Την ίδια στιγμή που ο μαθητής συλλογίζεται πάνω στο αντικείμενο, αποκτά και συνείδηση του ίδιου του εαυτού. Στο μάθημα γλώσσας π.χ. δεν πρόκειται ακριβώς μόνο για τη συνειδητοποίηση της γλώσσας ως κάτι το *εξωτερικό*, αλλά για τη συνειδητοποίηση της εξέλιξης του εαυτού του, του ανθρώπου που καλλιεργείται και που εξωτερικεύεται διαμέσου της γλώσσας. Οι μαθητές συλλαμβάνουν το *γενικό* στη γλώσσα, αυτό που είναι σύμφωνο με το νόμο μέσα στη γλώσσα, και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως δημιουργικά όντα, ως δημιουργούς της γλώσσας. Η γλώσσα, λοιπόν, δεν παύει να είναι για τον Fröbel ένα μέσο, το *εξωτερικό* ως περιγραφή της πραγματικότητας και το *εσωτερικό* ως παράγωγο του *νου*, ως ιδιαίτερο δημιουργικό δυναμικό.

Με έναν παρόμοιο τρόπο ο Fröbel αντιλαμβάνεται τα μαθηματικά, όχι ως ένα σύνολο επιβεβλημένων εργασιών και μεμονωμένων πράξεων, αλλά ως ένα *γενικό*, το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο από τη στιγμή που καταλαβαίνει κανείς πως ο άνθρωπος είναι το μοναδικό *ον* ικανό να διεισδύει στην πραγματικότητα, να τη *δομεί*, να την αναλύει σε σχέσεις με *μαθηματικό* τρόπο. Βέβαια στη διδασκαλία του Keilhau αυτές οι συναισθηματικές και συγκινησιακές πλευρές, όπως και οι χειρωνακτικές και πρακτικές πλευρές, δεν απουσιάζουν, καλύπτονται, όμως, από τη διδασκαλία, η οποία, επειδή έρχεται σε αντίθεση με την ανάλυση, είναι τελικά μια γνωστική διδασκαλία. Βέβαια και στο Keilhau ακόμα υπάρχει μια εργονομική διδασκαλία και γίνονται αισθητά κάποια βιώματα. Δεν πρόκειται, ωστόσο, για μια διδασκαλία των βιωμάτων επικεντρωμένη πάνω στους μαθητές, πρόκειται αντιθέτως για μια διδασκαλία που παράγει δομικές αντιλήψεις μαζί με συγκινησιακά και εκφραστικά στοιχεία πολύ αισθητά, πρέπει να ομολογήσουμε.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΚΟΥ ΚΗΠΟΥ

Από το αρχικό πρόγραμμα του Fröbel, το οποίο προέβλεπε μια βελτιωμένη εκπαίδευση στους κόλπους της οικογένειας, μέσα από το κοινό παιχνίδι ανάμεσα στους ενήλικους και τα παιδιά, με τα παιχνίδια-δώρα (*Gaben*) και τις ενασχολήσεις (*Beschäftigungen*), εμφανίστηκε ο θεσμός

του νηπιακού κήπου, όπου επαγγελματίες νηπιαγωγοί ασχολούνται με τα παιδιά όταν εκείνα παίζουν. Η θεωρία των παιχνιδιών, την οποία ο Fröbel στην αρχή σκόπευε να εφαρμόσει μέσα στην οικογένεια, έχει πλέον εφαρμογή έξω από αυτήν. Ένα μεγάλο, κατά συνέπεια, μέρος της αρχικής ιδέας της θεωρίας του παιχνιδιού εγκαταλείφθηκε.

Τον νηπιακό κήπο στην εποχή του Fröbel, όπως και τον δικό του στο Blankenburg, τον αποτελούν τρεις τομείς. Στο κέντρο βρίσκεται το παιχνίδι με τα δώρα και τα μέσα διδασκαλίας και ενασχόλησής του. Δίπλα τους βρίσκονται τα παιχνίδια κίνησης (*Bewegungsspiele*) που είναι παιχνίδια με τρέξιμο, χορό και παραστάσεις. Τα μέλη μιας ομάδας παικτών κάνουν μαζί ομαδικές κινήσεις. Ο τρίτος τομέας είναι η κηπουρική. Εδώ το παιδί του νηπιακού κήπου πρέπει να παρακολουθήσει την ανάπτυξη, την ωρίμανση των φυτών που το ίδιο έχει φυτέψει, όπως σε έναν καθρέφτη το μικρό παιδί βλέπει –μέσα από την αύξηση, την ανάπτυξη, το ωρίμασμα των φυτών– τη δική του ανάπτυξη, αύξηση και ωρίμανση. Στο κέντρο του νηπιακού κήπου, όμως, βρίσκονται τα υλικά για το παιχνίδι του Fröbel: απλά αντικείμενα, όπως η μπάλα, η σφαίρα, ο κύβος, το ξυλαράκι, το πλακίδιο. Ο Fröbel καθορίζει τη διάταξη των αντικειμένων-μέσων παιχνιδιού ως ένα σύστημα στερεών υλικών-αντικειμένων, που περιλαμβάνουν μια επιφάνεια σε σχήμα γραμμών και σημείων, των οποίων περιγράφει τις συνδέσεις ως μια ανάλυση, μέσα από το πέρασμα από τις τέσσερις μορφές του υλικού, και ως ένα αντίστοιχο σύνολο. Ο Fröbel ξεκινάει από την ενότητα, την μπάλα, τη σφαίρα (σφαίρα = μπάλα!) και περνώντας από όλο και πιο φανερά οργανωμένα υλικά, τα οποία μπορεί να αναλύσει κανείς μέχρι το σημείο να φτιάξει χάνδρες, δηλαδή αντικείμενα σε μορφή σημείων, επιστρέφει σε αντικείμενα με σχήμα σφαίρας. Ο Fröbel ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα στερεά υλικά και κυρίως με τα παιχνίδια-δώρα 3 ως 6, τα κουτιά που περιέχουν παιχνίδια για να κάνει κανείς κατασκευές και συνθέσεις. Το τρίτο δώρο περιλαμβάνει 8 κύβους που μπορούν να αποσυναρμολογηθούν, το τέταρτο δώρο περιλαμβάνει 8 παραλληλεπίπεδα (οκτώ επιμήκη πλακίδια-τούβλα), το πέμπτο έχει 27 κύβους που μπορεί κανείς να συνθέσει, να κάνει ποικίλες κατασκευές και συνδυασμούς (τρία από αυτά τα διασχίζει μία φορά η διαγώνιος και τρία άλλα τα διασχίζει δύο φορές). Το έκτο δώρο περιέχει 27 παραλληλεπίπεδα [πλακίδια] (από τα οποία έξι τέμνονται οριζόντια και τρία κάθετα). Με αυτά τα βασικά αφηρημένα (καθαρά) κομμάτια μπορεί να κατασκευαστεί μια ποσότητα σχημάτων, τα οποία ο Fröbel κατέταξε σε τρεις τύπους: τα σχήματα της ζωής

(*Lebensformen*), τα σχήματα της καθημερινής ζωής, τα σχήματα της ομορφιάς (*Schönheitsformen*) και τα σχήματα της γνώσης (*Erkenntnisformen*), μαθηματικά σύνολα.

Ο σκοπός είναι να γίνει αισθητή η δημιουργία, ο κόσμος, ενώ πραγματοποιείται η κατασκευή. Υποτίθεται πως το μικρό παιδί μαθαίνει –με την ενέργεια και την κατασκευή– τις δομές, τους στοιχειώδεις νόμους της πραγματικότητας, τους οποίους διαισθάνεται και μέσα από την πράξη. Έτσι μέσα στο παιχνίδι κάθε υλικό γίνεται *pars pro toto*, μέρος του συνόλου, σύμβολο του Σύμπαντος. Και εκεί ακόμα η ιδέα της αυτοαγωγής παίζει σίγουρα κάποιον ρόλο. Καθ' όλη τη διάρκεια της κατασκευής, το *Gabe* (παιχνίδι-δώρο) πληροφορεί το παιδί για τα προσωπικά του ταλέντα (ικανότητες) και για τη δική του δομή. Φυσικά μετέχουν στο παιχνίδι ενήλικες ζωντανεύοντάς το και σχολιάζοντάς το.

Γι' αυτόν το λόγο η θεωρία του παιχνιδιού στον νηπιακό κήπο του Fröbel είναι ένα πρότυπο σφαιρικής αγωγής, που αποτελεί μια μεσολάβηση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο, η οποία θέλει να διαμορφώσει το παιδί όχι διαμέσου της διδασκαλίας και της επιστήμης, αλλά μέσω της δράσης πάνω σε βασικές μορφές και της κατασκευής τους, καθώς αυτές διευκρινίζουν και κάνουν ορατό χωρίς μεγάλη ευκολία το γενικό που περιλαμβάνεται μέσα στον κόσμο των αντικειμένων. Έτσι μπορεί το παιδί να καταλάβει ότι και τα δύο, το δώρο και το παιδί, γίνονται ένα στο παιχνίδι, δηλαδή αποτελούν ταυτόχρονα τη δύναμη και τη διαδικασία. Η θεωρία του παιχνιδιού δεν σημαίνει, λοιπόν, για τον Fröbel ούτε εκπαιδευτικό παιχνίδι, ούτε προβολή υποκειμενικού χαρακτήρα, αλλά μια γνωστική δόμηση στο πλαίσιο της *διαίσθησης*, η οποία αποτελεί προ-συνειδητό γνωστικό στάδιο.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΑ ΜΗΤΡΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΚΑΙ ΧΑΔΙΑ

Το 1844 κυκλοφόρησαν τα *Mütter- und Koselieder* («Μητρικά τραγούδια και χάδια») του Fröbel, μια παιδαγωγική που αναφερόταν στο βρέφος και το νήπιο ως δύο ετών, το οποίο δεν πηγαίνει ακόμη στον νηπιακό κήπο. Αυτό το βιβλίο είναι η συνέχεια του *Βιβλίου των Μητέρων* του Pestalozzi. Αλλά τα *Μητρικά τραγούδια και χάδια* ξεπερνούν τη στάση που ο Pestalozzi θέλησε να επιβάλει στις μητέρες στο δικό του βιβλίο: μια στάση η οποία διδάσκει τον γνωστικό τομέα και μοιάζει με μάθημα. Το βιβλίο του Fröbel είναι ένα εικονογραφημένο βιβλίο (βιβλίο με εικόνες), που περιέχει παιχνίδια επι-

δεξιότητας για τα δάκτυλα, μικρά τραγουδάκια και αναπαριστά το καθημερινό περιβάλλον του παιδιού: σκηνές από την αστική ζωή στο Blankenburg και το Rudolstadt. Τα γεγονότα της καθημερινής ζωής του αναπαριστώνται με εκφραστικό τρόπο χάρη στο φυσικό μέσο των παιχνιδιών με τα δάκτυλα, τα οποία δημιουργεί η μητέρα και μιμείται το παιδί, όπως εμφανίζονται ζωγραφισμένα στους πίνακες τους οποίους μητέρα και παιδί κοιτάζουν μαζί. Η βάση αυτής της παιδαγωγικής είναι η μητρική αγάπη. Η μητέρα αφοσιώνεται με αγάπη στο παιδί της, που είναι καθισμένο πάνω στα γόνατά της και το χαϊδεύει. Εκείνη τη στιγμή το παιδί είναι ακόμα ένα πλάσμα που βρίσκεται σε μια σχέση άμεσης ενότητας με τον εαυτό του, σε μια μη δομημένη σχέση. Αρχίζει σιγά σιγά να χτίζει τις δυνάμεις του: την κινητικότητά του, τις αισθήσεις του, την πνευματική του ικανότητα, και, κατά συνέπεια, αρχίζει να νιώθει το περιβάλλον, να μαθαίνει πώς να το γνωρίζει. Χάρη στην αντίληψη και την κατανόηση του εξωτερικού κόσμου το Εγώ του παιδιού αρχίζει να δομείται και να διαφοροποιείται. Κατ' αυτό τον τρόπο το παιχνίδι των δακτύλων στον *περιστρώνα* δείχνει το χωρισμό και το ξανασμίξιμο, την κατηγορία της *ενότητας* και της *αντίθεσης*. Ο αντίστοιχος πίνακας δείχνει το παιδί που αφήνει τη μητέρα του και έπειτα επιστρέφει σε εκείνη, τον περιστρώνα με τα περιστέρια, τα οποία πάνε και έρχονται. Το παιχνίδι των δακτύλων, όπου τα δάκτυλα ανοίγουν και κλείνουν συμβολίζει την επιθυμία της αναχώρησης και της επιστροφής. Ταυτόχρονα το θρησκευτικό στοιχείο, δηλαδή ο χωρισμός του ανθρώπου από το Θεό και η επιστροφή του στις ρίζες του, αναπαρίσταται στον πίνακα και στο παιχνίδι των δακτύλων, και γίνεται έτσι κατανοητό από το παιδί μέσω της διαίσθησης.

ΕΠΙΔΡΑΣΗ

Η παιδαγωγική του Fröbel δεν άσκησε μεγάλη επίδραση. Το ίδιο και τα *Μητρικά τραγούδια και χάδια*. Ακόμα και ο Diesterweg, φίλος των τελευταίων χρόνων του Fröbel, αγνόησε τη σχολική παιδαγωγική και την εκπαιδευτική φιλοσοφία της *σφαίρας* του Fröbel και δεν πήρε υπόψη του την παιδαγωγική του νηπιακού κήπου, παρόλο που, ύστερα από την απαγόρευση των νηπιακών κήπων στην Πρωσία, ο ίδιος υπηρέτησε αυτή την ιδέα. Μόνο για μια σύντομη περίοδο στους κόλπους του γερμανικού κινήματος για την υπεράσπιση των θέσεων του Fröbel (*Deutsche Fröbelbewegung*), δηλαδή περίπου μεταξύ του 1865 και του 1875, έγιναν συζητήσεις γύρω από τη σχολική αγωγή και τη θεωρία του για το παιχνίδι υπό την καθοδήγηση της Bertha

von Marenholtz-Bülow. Ωστόσο, για άλλη μια φορά, συμπεράναν από τη θεωρία του παιχνιδιού τις παιδαγωγικές αρχές ενός φρεμπελιανού σχολείου. Το Keilhau ως πρότυπο μιας σφαιρικής παιδείας και μιας σφαιρικής διδασκαλίας είχε ξεχαστεί. Μέχρι και σήμερα το Keilhau επισκιάζεται από το Blankenburg και η σχολική παιδαγωγική της κατηγορικής εκπαίδευσης του Fröbel από τη θεωρία του για το παιχνίδι.

Η παγκόσμια εμβέλεια του Fröbel ως παιδαγωγού απορρέει, ωστόσο, από το πρόγραμμα που διαμόρφωσε για τον νηπιακό κήπο. Μα και στο σημείο αυτό, επίσης, το έργο έμοιαζε να είχε αποτύχει, όταν ήρθε ο θάνατος. Η πρωσική απαγόρευση των νηπιακών κήπων εμπόδισε σε πρώτη φάση τη διάδοση της θεωρίας του παιχνιδιού του Fröbel στη Γερμανία. Μετά το θάνατό του, η Marenholtz-Bülow προώθησε δυναμικά τον νηπιακό κήπο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, ενώ μετά το 1860 (άρση της απαγόρευσης) μετέδωσε και στη Γερμανία τη θεωρία του σχετικά με το παιχνίδι.

Η Marenholtz-Bülow, όμως, άλλαξε ριζικά τη θεωρία του παιχνιδιού του Fröbel, ερμηνεύοντάς την ταυτόχρονα στο πλαίσιο της πολιτισμικής φιλοσοφίας και της πολυτεχνικής και εργονομικής λειτουργικότητας. Την προσαρμοσε έτσι στο πνεύμα της εποχής, δηλαδή της εκβιομηχάνισης (βλ. Heiland, 1992, σσ. 27-115). Ο νηπιακός κήπος μετατράπηκε, λοιπόν, σε έναν ενδιαφέροντα από οικονομική και κοινωνική άποψη θεσμό, έγινε *de facto* μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, χρησιμοποιούσε στρατηγικές που συνδέονταν με τη διδασκαλία, προσανατολιζόταν προς μια κοινωνικο-οικονομική αναπαραγωγή και αναγνώριση, και προς μια γνωστική προαγωγή μέσω της διδασκαλίας. Η ιδέα της ελευθερίας, που είναι συνυφασμένη με την αυθεντική θεωρία του παιχνιδιού του Fröbel, έχει σχεδόν εξαλειφθεί. Ο ίδιος ο Fröbel ονειρευόταν στον νηπιακό του κήπο μια αγωγή του ανθρώπου, η οποία θα διαμόρφωνε το στοιχειώδες διαμέσου της ανάπτυξης όλων των δυνάμεων του παιδιού μέσα στο παιχνίδι και μέσω αυτού. Άφησε, έτσι, πίσω τα ιδρύματα νηπιακής φροντίδας (επιτήρηση) και τα σχολεία για μικρά παιδιά (διδασκαλία) που υπήρχαν τότε, διότι χρησιμοποιώντας ένα μέσο προσαρμοσμένο στο παιδί, δηλαδή το παιχνίδι, επιδίωκε την πνευματική και γνωστική προαγωγή, επιθυμώντας, ταυτόχρονα, να καλλιεργήσει όλες τις διαθέσιμες ενέργειες.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19ου αι. το Διεθνές Φρεμπελιανό Κίνημα, το οποίο, μετά το 1900, απομακρύνθηκε πλήρως από τον Fröbel και διασπάστηκε λίγο μετά το 1945, ασχολήθηκε περισσότερο με την

ερμηνεία της Marenholtz-Bülow παρά με την αυθεντική θεωρία του παιχνιδιού του Fröbel. Ο ίδιος γνώρισε, εντούτοις, μια εκπληκτική διάδοση στη Μεγάλη Βρετανία, την Ολλανδία, την Ελβετία, όπως και τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ιαπωνία.

Η παιδαγωγική Montessori, ως ένα άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης των μικρών παιδιών, και η ερμηνεία του νηπιακού κήπου, με βάση την ψυχολογία της ανάπτυξης ως χώρο για *ελεύθερο παιδικό παιχνίδι*, συνέχισαν μετά το 1900 να υποβαθμίζουν τη φρεμπελιανή εκδοχή της θεωρίας του παιχνιδιού, η οποία στηριζόταν στη φιλοσοφία της σφαίρας και στη δημιουργία δομών, με αποτέλεσμα ο σημερινός νηπιακός κήπος να διατηρεί μόνο μερικά αποσπασματικά στοιχεία από την αυθεντική θεωρία του παιχνιδιού του Fröbel.

ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Η *Αγωγή του Ανθρώπου* του Fröbel, με τη βαθιά φιλοσοφία του σχετικά με την αγωγή, προσφέρει και σήμερα μια πειστική μαρτυρία για την κλασική περίοδο της παιδαγωγικής, για την εποχή του Διαφωτισμού και του πρώτου τρίτου του 19ου αι. Δεν μπορούμε βέβαια πια να δεχτούμε τη σφαιρική φιλοσοφία ως έναν αξιόπιστο τρόπο θεώρησης του κόσμου. Εντούτοις, η παιδαγωγική που προκύπτει από αυτήν, η σχολική παιδαγωγική του Fröbel και η παιδαγωγική του παιχνιδιού παραμένουν σε σημαντικό βαθμό επίκαιρες. Οι αρχές του Fröbel σχετικά με την εκπαίδευση όλων των δυνάμεων του ανθρώπου, αποτελούν ακόμα και σήμερα μια θεωρία η οποία δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί για να εξασφαλίσει την πραγματοποίηση της ιδέας ενός *ανθρώπινου σχολείου*, που δεν θα εκπαίδευε τον άνθρωπο σύμφωνα με την προοπτική των κοινωνικών και οικονομικών αναγκών, αλλά, αντιθέτως, θα τον απελευθέρωνε ως άτομο κάνοντας την πραγματικότητα διαφανή και το γενικό ορατό. Η διδασκαλία κατά τον Fröbel είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία συνδέει το μαθητή με το αντικείμενο μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, και, συνεπώς, τον γυρίζει πίσω στον εαυτό του. Το Keilhau, ως εστία παιδείας στην αγροτική ζώνη, ως σχολείο μιας κοινότητας ζωής, μετέδωσε κάτι από το σύνολο και αυτό, βέβαια, με έναν τρόπο εν μέρει αφηρημένο, αλλά ωστόσο πειστικό: *Tua res agitur!* Πρόκειται για δική σου υπόθεση, γνώρισε τον εαυτό σου! Αυτό ήταν το έμβλημα-ρητό.

Ο σημερινός νηπιακός κήπος με τα προσανατολισμένα προς την ομαδική ψυχολογία προγράμματα και τους σκοπούς της κοινωνικής παιδαγωγικής και της θεραπευτικής, έχει απομακρυνθεί από την αυθεντική θεωρία του

παιχνιδιού του Fröbel. Πάντως τα υλικά για το παιχνίδι του Fröbel και ειδικά οι κατασκευές και οι συναρμολογήσεις, τα Δώρα 3 ως 6, αποτελούν ακόμα μια σημαντική και πάντα επίκαιρη συνδρομή στην προσχολική αγωγή της Ευρώπης και τη διαπολιτισμική κατανόηση της παιδικής ηλικίας. Η χρήση αυτών των απλών υλικών παιχνιδιού για την κατασκευή, αφήνει περιθώρια για αυτοσυγκέντρωση, καλλιέργει τη φαντασία και τη δύναμη (αυτο)στερέωσης, αλλά στο πλαίσιο μιας λογικής που επιβάλλει το αντικείμενο και επιτρέπει την επεξεργασία και την ανάπτυξη κοινών προ-γλωσσικών χαρακτήρων σε ένα σχετικά υψηλό γνωστικό επίπεδο. Έτσι, λοιπόν, το αξίωμα του Fröbel: «*Ελάτε, ας ζήσουμε τα παιδιά μας!*» παραμένει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αγωγής του ανθρώπου για να φτιαχτεί ένας άνθρωπος ο οποίος, αν και δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί, αξίζει ωστόσο πάντα έναν σχετικό προβληματισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Fröbel

Τα παιδαγωγικά έργα του Fröbel συγκεντρώθηκαν από τον W. LANGE σε τρεις τόμους δημοσιευμένους το 1862 και το 1863 (Berlin, Enslin, fac-similé, Osnabrück, 1966).

■ Για τον Fröbel

Heiland, H., *Fröbelbewegung und Fröbelforschung. Bedeutende Persönlichkeiten der Fröbelbewegung im 19. Und 20. Jahrhundert*, Hildesheim, Olms, 1992.

———. *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels*, Hildesheim, Olms, 1993.

Hoffmann, E., (édit) *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften*, tome 2: *Die Menschenziehung*, 4e édition, Stuttgart, Klett-Cotta, 1982.

Soëtard, M., *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*, Armand Colin, Paris, 1990.

PAUL ROBIN

Bertrand LECHEVALIER
Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Charles de Gaulle-Lille III

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ Ρ. ROBIN (1837-1912) ανάμεσα στους παιδαγωγούς αυτού του βιβλίου μπορεί να θεωρηθεί ως μια επιστροφή: αυτός που είχε δημιουργήσει μεγάλο θόρυβο κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αι., έμοιαζε να έχει εξαφανιστεί από τους χώρους της πιο επίσημης μνήμης και μόνο μερικές ομάδες πιστών της ελευθεριακής ή αναρχικής παράδοσης εξακολουθούσαν να τον θαυμάζουν. Από το 1900 κιόλας, οι ιδρυτές του δημοκρατικού σχολικού οικοδομήματος, που είχε πλέον εδραιωθεί, προτίμησαν να απαρνηθούν ένα σύντροφο που είχε γίνει ενοχλητικός, αν και είχε βάλει έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους στο χώρο της παιδαγωγικής ανανέωσης της περιόδου 1880: την ολική εκπαίδευση.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στη ζωή του και τα βασικά σημεία του έργου του είναι αδύνατος: οι τομές στην προσωπική ιστορία αυτού του ανθρώπου με έντονη προσωπικότητα και δράση είναι η άλλη όψη μιας ακλόνητης αφοσίωσης στις πεποιθήσεις του: μαχόμενος ακούραστα για κάθε προοδευτική ιδέα, άνθρωπος της λάμψης και της απομόνωσης, θέλησε πάντα να ελευθερώσει μέσω της γνώσης τον άνθρωπο, για την ακρίβεια τους εργαζόμενους, τις γυναίκες, τα παιδιά.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΦΟΙΤΗΤΗΣ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Γεννημένος σε ένα αστικό και καθολικό περιβάλλον, υπήρξε λαμπρός μαθητής στο Λύκειο. Η πρόωρη έλξη του από τις επιστήμες στάθηκε

καθοριστικός οδηγός για τον τελειόφοιτο μαθητή του 1854. Εγκατέλειψε την ιδέα να σπουδάσει ναυτική ιατρική, για να ετοιμάσει την εισοδό του στην École Normale Supérieure (ENS). Αφού επί δύο χρόνια παρέδιδε ιδιαίτερα μαθήματα μπήκε τελικά στην ENS, πήρε πτυχία στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, και πέτυχε στις γραπτές εξετάσεις για την απόκτηση διάκρισης (agrégation) στις φυσικές επιστήμες. Κατόπιν έγινε καθηγητής στη μέση εκπαίδευση (1861-1865). Μπορούμε να φανταστούμε τα παιδαγωγικά του εργαλεία: εργαστήρια, αίθουσες συγκεντρώσεων, επιστημονικά όργανα, που κάποιες φορές μάλιστα έφτιαχνε μόνος του. Η διδασκαλία του ξεπερνούσε τα καθιερωμένα προγράμματα: παρέδιδε μαθήματα αστρονομίας, τεχνολογίας, μουσικής· οργάνωνε με τους μαθητές του σχολικές εκδρομές, βοτανικούς περιπάτους, επισκέψεις σε εργαστήρια, και το βράδυ παρέδιδε μαθήματα στους εργάτες της Brest. Έπειτα, καθώς δεν άντεχε τη δικτατορία των κανονισμών, ούτε και εκείνη της πολιτικής εξουσίας, πήρε άδεια και αυτοεξορίστηκε προκειμένου να λειτουργήσει καλύτερα.

Ο ΔΙΕΘΝΙΣΤΗΣ (ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ, ΓΕΝΕΥΗ, ΛΟΝΔΙΝΟ)

Εγκατεστημένος αρχικά στο Βέλγιο (1865-1869), όπου ζούσε, όπως επρόκειτο εξάλλου να κάνει πάντα, από τα μαθήματα που παρέδιδε, «*σύχναζε στις λαϊκές γειτονιές, τους φοιτητικούς κύκλους, τις πολιτικές οργανώσεις και τους ελεύθερους στοχαστές (με αυτόνομη σκέψη) στο τμήμα της Διεθνούς*» (βλ. Dommanget, 1970, σ. 330). Η παιδαγωγική-σοσιαλιστική του δραστηριότητα: μαθήματα, ομιλίες, εκλαϊκευτικά άρθρα, μέχρι την ίδρυση μιας επιθεώρησης (*Le Soir*), είχαν σκοπό να προσφέρουν την *Επιστήμη στους εργαζόμενους που την αναζητούσαν*, να τους απελευθερώσουν, όπως πίστευε, μέσω της γνώσης.

Κατά τη διάρκεια των ετήσιων Συνεδρίων της Διεθνούς Ενώσεως των Εργαζομένων (Association Internationale des Travailleurs-AIT), ο Robin έβρισκε την ευκαιρία να συντάξει πολλές αναφορές σχετικές με την εκπαίδευση. Η γενίκευση, ο δωρεάν χαρακτήρας, η ελευθερία της διδασκαλίας αποτελούσαν κοινά θέματα με εκείνα άλλων συλλόγων της εποχής, αλλά η AIT χαρακτηριζόταν από τη σοσιαλιστική άρνηση να διαχωριστεί η πνευματική παιδεία από τη χειρωνακτική άσκηση, ένας αστικός διαχωρισμός που αναπαρήγαγε αυτόν των ανταγωνιστικών κοινωνικών τάξεων. «*Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να γίνει συγχρόνως ένας χειρωνακτας και ένας εργαζόμενος με το μυαλό*».

Ο Robin, αφού διώχτηκε από το Βέλγιο (1869), διέμενε στην Ελβετία, όπου συναντούσε συχνά τον Michel Bakounine και σύχναζε στην Ομοσπονδία της περιοχής Jura. Επινόησε, επίσης, εργαλεία προπαγάνδας (αυτοκόλλητα φυλλάδια και σήματα της Διεθνούς), μια καινούργια μέθοδο ανάγνωσης και μια απλοποιημένη γραφή της γλώσσας· αλλά αυτή η κατάκτηση του προλεταριάτου, η οποία υποτίθεται πως θα διευκόλυνε την πρόσβαση των μαζών στην επιστημονική γνώση, δεν άρεσε στους Παριζιάνους τυπογράφους! Αυτές οι λεπτομέρειες αναδεικνύουν την επινοητικότητα του, αλλά και την ικανότητά του να εκνευρίζει τους συναγωνιστές του με τις επινοήσεις και τους αστεϊσμούς του. Το 1870, μετά την επιστροφή του στη Γαλλία για τις ανάγκες της πολιτικής δράσης, συνελήφθη στο Παρίσι και φυλακίστηκε· η πτώση της Αυτοκρατορίας επέτρεψε αργότερα την απελευθέρωση του κρατούμενου Robin.

Εγκατεστημένος στο Λονδίνο, έγινε μέλος του Γενικού Συμβουλίου της AIT και μετείχε ενεργά στις εσωτερικές πολεμικές που κατέληξαν στον αποκλεισμό του Bakounine και των οπαδών του το 1872 (Συνέδριο της Χάγης). Πρωτοπόρος πάντα στον αγώνα, ο Robin παραμερίστηκε, ήδη, το 1871· αυστηρός οπαδός κομμουνιστικών, αντι-αυταρχικών ιδεών, διέκοψε τις σχέσεις του με τον Karl Marx και, πάντα φιλόδικος, συνέταξε ένα *Μανιφέστο επεξηγηματικού χαρακτήρα* σχετικά με αυτή την υπόθεση. Συνέχισε να ζει ακόμα από τη διδασκαλία: δούλεψε μάλιστα για ένα διάστημα ως καθηγητής στη Στρατιωτική Ακαδημία του Woolich. Τότε (1878) άρχισε να συμμετέχει στο γνωστό *Λεξικό της Παιδαγωγικής και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire)* των Buisson και Guillaume, παλιών συντρόφων του από την εξορία στην Ελβετία. Σ' αυτό έγραψε τα άρθρα «*Familistère de Guise*», «*Métiers*», και στο δεύτερο μέρος (τ. III και IV) δεκαπέντε επιστημονικές στήλες του *Ολοκληρωμένου μαθήματος πρωτοβάθμιας αγωγής προς χρήση των δασκάλων (Cours complet d'Instruction primaire à l'usage des maîtres)*.

Ο ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ ΤΟΥ ΒΛΟΙΣ

Το 1878 διορίστηκε επιθεωρητής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χάρη στον Buisson. Συνιστούσε στους δασκάλους να εφαρμόζουν τις χειρωνακτικές εργασίες, τη γυμναστική, τη μουσική και φυσικά τους σχολικούς περιπάτους. Διοργάνωνε εκθέσεις και σχολικές γιορτές· ενθάρρυνε τη λειτουργία μεικτών τάξεων στις μικρές ηλικίες στην ύπαιθρο, αποθάρρυνε

τη διάκριση μεταξύ μαθητών που πληρώνουν και μαθητών που δεν πληρώνουν. Η δραστηριότητά του ενοχλούσε τους ανωτέρους του. Πού θα μπορούσε άραγε να δείξει όλες του τις ικανότητες; Μήπως σε μια Σχολή βασικκής κατάρτισης των δασκάλων (École Normale) ή στη διεύθυνση μιας επαγγελματικής σχολής;... Ωστόσο η διοίκηση φοβόταν μήπως δημιουργηθούν εστίες αντιπαράθεσης, όπως π.χ. κάποια επερώτηση στη Βουλή για έναν άνθρωπο που είχε παντρευτεί με πολιτικό γάμο και του οποίου τα παιδιά δεν είχαν καν βαπτιστεί...

CEMPUIS, Η ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ (1880-1894)

Στο τέλος του 1880 ο Robin ανέλαβε τη διεύθυνση ενός ορφανοτροφείου στο Cempuis, ένα μέρος στην περιοχή Picardie της Γαλλίας, κοντά στο Grandvilliers, στην Oise. Εκεί το 1871 ο J.-B. Prevost, βιομήχανος, οπαδός του Fourier, είχε αφήσει κληρονομιά ένα κτήμα στο διαμέρισμα της Seine για να ανοίξει στο μέρος εκείνο ένα ορφανοτροφείο «προορισμένο για τα παιδιά και των δύο φύλων και με διευθυντή και δασκάλους μη κληρικούς». Καθώς εξαρτιόταν μονάχα από το μακρινό διαμέρισμα της Seine και από την επιτροπή που επέπτευε το Ίδρυμα, ο Robin ξέφυγε από τον άμεσο έλεγχο της δημόσιας εκπαίδευσης. Πίστευε πως κέρδιζε σε ελευθερία ό,τι έχανε σε μεγαλοπρέπεια. Οι πρωταγωνιστές της υπόθεσης έγιναν οπαδοί του. Είχε την ευκαιρία, μακριά, όμως, από το σχολείο του Jules Ferry, να εφαρμόσει το πείραμά του σχετικά με την ολική διδασκαλία σε μια ομάδα παιδιών ηλικίας 4 έως 16 ετών.

Η ΥΠΟΘΕΣΗ ROBIN

Από την αρχή η αμφισβήτηση υπήρξε μεγάλη: όταν π.χ. ο Robin μετέτρεψε το εκκλησάκι του ορφανοτροφείου σε εργαστήριο προς μεγάλη έκπληξη των κληρικών. Για πολύ καιρό η διοίκηση έδειξε θετική στάση: απονεμήθηκε στον Robin ο τίτλος του μέλους της Ακαδημίας το 1885. Στην παρισινή Έκθεση της Εκατονταετηρίδας το Cempuis πήρε βραβείο, αν και ορισμένοι κριτές είχαν κατηγορήσει τον Robin για την έλλειψη θρησκευτικής αγωγής και τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων (μεικτή φοίτηση): αυτά ήταν εξάλλου και τα κύρια πολιτικά διακυβεύματα που τροφοδοτούσαν και τις αντιπαραθέσεις της εποχής.

Δεν θα συγκρίνουμε τον λαϊκό χαρακτήρα του σχολείου που σεβόταν την ελευθερία των οικογενειών με την περίπτωση των ορφανών. Θα τα βλέπαμε,

άραγε, να πηγαινούν στη σειρά στο κατηχητικό του χωριού; Σύμφωνα με τον Robin, το καλύτερο μέλλον του παιδιού είναι εκείνο που του παρέχει μια τελείως άθρησκεια εκπαίδευση. Μέσα σε ένα αποστειρωμένο από θεολογική άποψη περιβάλλον, το παιδί δεν αισθάνεται καμιά θρησκευτική ανάγκη, ενώ αναφέρεται ότι δεν καταγράφηκε ποτέ κάποια μυστικιστική κρίση στο Cempuis. Ο θεωρητικά γαλήνιος αθεϊσμός μιας χούφτας ορφανών ήταν μάλλον λιγότερο ανησυχητικός από ό,τι το θέμα αρχής: η θρησκευτική διδασκαλία δεν έχει αντικείμενο. Το *Μανιφέστο της ολικής διδασκαλίας* (του 1893) δίνει την εξήγηση: «Καθώς χαράχτηκαν βαθιά μέσα μας ιδέες που υπήρχαν πριν από την επιστήμη... χρειάστηκε, όταν φτάσαμε στην ηλικία που κανείς σκέφτεται, να ξεχάσουμε πριν μάθουμε, να γκρεμίσουμε πριν χτίσουμε, και, σ' ένα άλλο επίπεδο, να χαλάσουμε και να ξαναφτιάξουμε πέτρα πέτρα το οικοδόμημα της παιδείας μας. Σκληρή και άχαρη δουλειά, η οποία δεν πραγματοποιείται χωρίς προσωπικούς κόπους. Πολλοί βγήκαν τσακισμένοι και πόσοι άλλοι έμειναν στα μέσα της διαδρομής...».

Για το λόγο αυτό, έχοντας υποφέρει από αυτό που ο Sébastien Faure είχε ονομάσει *θρησκευτική απάτη*, θέλησαν να απαλλάξουν τη φαντασία των μικρών από όλα τα φαντάσματα, προκειμένου να τους δημιουργήσουν μια ευτυχισμένη παιδική ηλικία. Την παραμονή της ανάκλησής του, στις 30 Αυγούστου 1893, ο Robin εμπιστεύτηκε στο δημοσιογράφο Leopold Lacour το παρακάτω μήνυμα: «Θα καταλάβει κανείς πως το εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόστηκε σ' αυτό το ορφανοτροφείο, είναι η παιδαγωγική αλήθεια ενός κοντινού μέλλοντος... η ολική εκπαίδευση, τα μεικτά τμήματα θα είναι, σε 25 μόνο χρόνια, όλο το σχολείο του λαού στη γηραιά μας πατρίδα, απαλλαγμένο από τον καθολικισμό».

Ο Robin πειραματιζόταν με τη μεικτή φοίτηση και συνεκπαίδευση, και ήθελε ν' αποδείξει πως ένα καλό καθεστώς μπορούσε να γίνει πραγματικότητα, υπό την προϋπόθεση ότι θα λαμβανόταν μέριμνα για τις λεπτομέρειες. Όμως, μέσα σ' ένα κλίμα σκανδάλου που το συντηρούσαν οι γεμάτο μίσος καταγγελίες, επιθεωρητές, δημοσιογράφοι, διάφοροι περιέργοι έρχονταν να παρακολουθήσουν το πείραμα της συνύπαρξης των δύο φύλων («το μεικτό μπάνιο»), να παραμονεύσουν τις αντιδράσεις των κορμιών, να εξερευνήσουν τις καρδιές. Δεν θα το πίστευε κανείς, αλλά όμως τα παιδιά έδειχναν μια θαυμάσια σεξουαλική αδιαφορία. Μέσα σε 14 χρόνια τίποτα δεν συνέβη εκτός από την περίπτωση ενός τετράχρονου αγοριού, το οποίο ρίχτηκε σε μια συμμαθήτριά του και απεβλήθη. Ο γιατρός Bourneville, ο οποίος επισκε-

πτόταν κάθε τρεις μήνες το σχολείο στο όνομα μιας κηδεμονικής αρχής, δεν διέκρινε κανένα σημάδι αυτών των «ολέθριων συνηθειών που ήταν τόσο κοινά σε όλα τα ιδρύματα για παιδιά». Αυτή η άγνοια των κρυφών διαφθορών διακηρυσσόταν, βεβαίως, δημοσίως από τους οπαδούς του Robin, ενώ τα οικοτροφεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προοριζόνταν για το ένα φύλο θεωρούνταν «θερμαινόμενα θερμοκήπια αντιφυσιολογισμού, είτε εγλωτιστικού είτε αμοιβαίου» (η σημασία που δινόταν στα ζητήματα της σεξουαλικότητας μπορεί να ξαφνιάζει: είναι τουλάχιστον η ευκαιρία να μάθουμε πως η επικαιρότητα των θεμάτων αυτών προηγήθηκε κατά πολύ του Freud). Το τρίτο κατηγορητήριο της εκστρατείας, η οποία τελικά επρόκειτο να τον νικήσει, σχετιζόταν με τον δήθεν αντιπατριωτισμό του Robin. Οι φίλοι του για να τον στηρίξουν, επικαλούνταν τους παλιούς δημοκράτες: τον Louis Blanc, τον Michelet, τον Hugo, οι οποίοι αν και δεν ήταν αντι-Γάλλοι, ήταν υπέρμαχοι μιας φιλειρηνικής *ανθρωπιστικής φιλοσοφίας*. Ωστόσο, αυτός ο *διεθνιστικός πατριωτισμός* που δίδασκε μονάχα το μίσος των *άδικων πολέμων* εξόργιζε την εθνικιστική δεξιά. Και πράγματι ο Robin δεν έκρυβε τον αντισωβινισμό του, ούτε τον αντιμιλιταρισμό του: ο σχολικός λόχος του Cernuis αγνοούσε τη στρατιωτική πειθαρχία και το μοναδικό όπλο που χειριζόταν ήταν... η πυροσβεστική αντλία.

Το 1892, μια πρώτη αποστολή γενικής επιθεώρησης αποτελούμενη από τον Jost και την Pauline Kergomard συντάξε μια θετική έκθεση. Η πολιτική συγκυρία έγινε ακόμα πιο δυσάρεστη μεταξύ 1893-1894: ένα κύμα αναρχικών τρομοκρατικών ενεργειών, *άδικοι νόμοι* εναντίον των αναρχικών (1894-1895), εκτελέσεις: μια εντονότερη εκστρατεία του τύπου προκάλεσε μια δεύτερη επιθεώρηση με τον Jacoulet, διευθυντή του Saint Cloud, τον οποίο ο Robin ονόμαζε *τρισμαχίτο εκπαιδευτή* (ο εκπαιδευτής των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών): αυτός είχε καταλήξει στο συμπέρασμα πως θα υπήρχε κίνδυνος «*αν επέτρεπαν στον Robin να διαδώσει τις ανατρεπτικές από κοινωνική άποψη και τις αρνητικές για την άμυνα της χώρας ιδέες του*» (βλ. Dommanget, 1970, σ. 350). Στις 30 Αυγούστου του 1894 το υπουργικό συμβούλιο απέλυσε τον Robin. Η δημόσια παιδεία τον εγκατέλειψε. Το επίπεδο της πολεμικής μπορεί να κριθεί από αυτό το παρακάτω απόσπασμα της εφημερίδας «Ελεύθερος Λόγος», του Drumont, της 1ης Σεπτεμβρίου 1894: «*Ο κύριος Robin, διευθυντής του δημοτικού χοιροστασίου του Cernuis εκτελέστηκε χτες κατά τη συνεδρία του υπουργικού συμβουλίου. Έτσι καταργείται το πορνογραφικό σύστημα της μεικτής φοίτησης*».

Ο απόστολος του Cernuis, η πέτρα του σκανδάλου, εκείνος που είχε κάνει τόσο μεγάλη χρήση της προπαγάνδας, έπεφτε θύμα μιας ιδεολογικής αντιπροπαγάνδας. Ο πιστός του Guillhot τον διαδέχτηκε και ο Lacour σχολίαζε: «*από εδώ και πέρα το Cernuis άρχισε να πεθαίνει, επειδή μέχρι τότε επιβίωνε χάρη στη διοίκηση*».

Ο ΟΛΟΚΛΗΡΩΤΙΚΟΣ ΟΥΜΑΝΙΣΜΟΣ

Καθηγητής της παιδαγωγικής στο νέο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών για ένα διάστημα, ο Robin, αφού απολύθηκε, επιχείρησε να διαδώσει τις ιδέες του διαμέσου των συλλόγων (εφήμερων τις περισσότερες φορές), των φυλλαδίων (ημιπαράνομων), των παρουσιάσεων στα συνέδρια (σοσιαλιστικά ή αναρχικά), των άρθρων και των προκηρύξεων... Τα ίχνη αυτής της δραστηριότητας, που βρισκόταν σε μεγάλη ανάπτυξη, δύσκολα μπορούν να εντοπιστούν, οι θέσεις που υποστήριζε μπορούν όμως να παρουσιαστούν.

Σε σχέση με το γυναικείο ζήτημα

Μέχρι τότε (από τον Rousseau ως τον Ferry!) η εκπαίδευση των κοριτσιών γινόταν πάντα σε σχέση με τον παιδαγωγικό ρόλο που επρόκειτο να επιτελέσουν στο μέλλον. Ο Robin και οι φίλοι του μιλούσαν για την απελευθέρωση –επιτέλους– των γυναικών, διότι η συνεκπαίδευση τις μόρφωνε ώστε να δουλέψουν έξω από το σπίτι, όπως το αντιλαμβάνονταν και ο Fourier, και αντίθετα με την άποψη του Proudhon (για να μην αναφερθούμε στους Comte, Michelet ή στον Duranlou, οι οποίοι συμφωνούσαν σ' αυτό το θέμα). Οι φεμινίστριες διαμαρτύρονταν μάλιστα για τους νόμους τους σχετικούς με την εργασία των γυναικών, οι οποίοι, ενώ ήθελαν να τις προστατέψουν, έκαναν διακρίσεις, καθώς τις *μεταχειρίζονταν σαν παιδιά*. Έπρεπε, επίσης, να μετέχουν στην πολιτική ψηφοφορία, η οποία δεν ήταν καθολική, καθώς αναφερόταν μόνο στο ένα φύλο.

Κυρίως, όμως (φυλλάδια *Ελεύθερος Έρωτας*, *Ελεύθερη μητρότητα*, *Πληθυσμός: Γενετική πρόνοια-πρόληψη*, *Ενάντια στη Φύση*, *Εκφυλισμός του ανθρώπινου είδους. Αιτίες και μέτρα*): «*οι γυναίκες πρέπει να γνωρίζουν πως η επιστήμη τούς παρέχει τα αποτελεσματικά και ανώδυνα μέσα για να φέρουν στον κόσμο παιδιά, όταν αυτές το επιθυμούν*».

Ύστερα από μια περίφημη μέχρι σήμερα διαμάχη με το γιατρό Javal στο Υπέρ και κατά του *μαλθουσιανισμού* (Stock), αυτός ο τρόπος προσέγγισης του προβλήματος του πληθυσμού από μια ποιοτική πλευρά οδηγούσε στον

ευγονισμό, όπως στον Galton. Πρέπει να αντισταθούμε στον εκφυλισμό του γένους μέσα σ' ένα πολιτιστικό πλαίσιο όπου η επιστημονική σκέψη κάνει κατάχρηση, είναι αλήθεια, της έννοιας της κληρονομικότητας. «Η επιστήμη έχει χρέος να προστατεύει όσους γεννήθηκαν, όσο κατώτεροι και αν είναι, αλλά και να απαιτεί με έντονο τρόπο οι κακοί να είναι οι τελευταίοι της φυλής τους, οι καλύτεροι να προορίζονται για να γεννήσουν τις μελλοντικές ευτυχισμένες γενιές». Με άλλα λόγια, πρέπει να αποφευχθεί η αναπαραγωγή όλο και περισσότερων «εκφυλισμένων ατόμων», διότι αυτό είναι έγκλημα. Στο τέλος ο Robin, οπαδός των ελεγχόμενων γεννήσεων και της άμβλωσης, δεν είχε πια πολλούς οπαδούς ούτε και ανάμεσα στους ακραίους κομμουνιστές. Ως φυσιολόγος, ο οποίος τοποθετούσε τη *σωστή γέννηση* πριν από την *ολική εκπαίδευση*, βρισκόταν όλο και πιο απομονωμένος. Για τις ριζοσπαστικές του ιδέες έπρεπε να υποστεί έναν τελευταίο αποκλεισμό – τόσους είχε γνωρίσει άλλωστε: η Μασονική Στοά τον έδιωξε από τη μασονική ορθοδοξία.

Στο πρώτο τεύχος του περιοδικού *L'École rénovée* («Το ανανεωμένο σχολείο») το 1908, υπέγραφε ακόμα ένα άρθρο, στο οποίο πρότεινε να γίνει διάκριση πέντε τύπων μαθητών (από τον εξαιρετικό ως τον εκφυλισμένο) και συμβούλευε να μην ανακατεύονται «*τυχαία στα σχολεία, οι γειτονιές, οι οικογενειακές καταστάσεις, τα προτερήματα των εκπαιδευτών*». Εκείνη την εποχή μια ειδική εκπαίδευση ετοιμαζόταν να δημιουργηθεί. Από το 1870, ήδη, είχε γράψει: «*οι μη ευνοημένοι από τη φύση και εκείνοι που ένα ολέθριο περιβάλλον θα τους είχε διαφθείρει από νωρίς, θα έπρεπε να εκπαιδεύονται, όχι πια σε ένα κανονικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά σε ειδικά ιδρύματα*». Στο ορφανοτροφείο απαιτούσε να δεχτεί πρώτα υπό δοκιμή τα καινούργια μικρά παιδιά, ώστε να δοκιμάσει τις ικανότητες προσαρμογής τους στο καθεστώς του ιδρύματος και να διαπιστώσει αν επρόκειτο να δημιουργήσουν προβλήματα.

Με άλλα λόγια η εκπαίδευση είναι μια ηθική υγιεινή, η οποία μπορεί να εφαρμόζεται στο σύνολο, ενώ η ηθική ιατρική, απαραίτητη σε μερικούς μονάχα, είναι μια επιστήμη «*η οποία δεν έχει ακόμα προχωρήσει πολύ, μέχρι τώρα, κατά τη γνώμη μας*».

ΤΟ ΤΕΛΟΣ

Ο P. Robin, ο οποίος είχε γράψει επίσης ένα φυλλάδιο για την αυτοκτονία και την τεχνική της, έθεσε τέρμα στη ζωή του, το 1912. Γνωρίζοντας τα συμπτώματα κατέγραψε την εξέλιξη της δράσης του δηλητηρίου.

Ήθελε να δωρίσει το σώμα του στην επιστήμη, αλλά η οικογένειά του πρότιμησε την αποτέφρωση.

Μέχρι το τέλος, λοιπόν, θα έχει παίξει ελεύθερα όλες τις πράξεις της πρωτοτυπίας, η οποία γινόταν αντιληπτή ως προκλητική, και θα έχει αρνηθεί, από το γάμο ως την κηδεία, όλες τις θρησκευτικές συμπεριφορές που ήταν κυρίαρχες στην εποχή του.

ΤΟ ΕΡΓΟ

Το κυριότερο έργο είναι το *Centruiis*, μια πράξη και όχι μια θεωρία, αλλά μπορεί κανείς να το προσεγγίσει ακολουθώντας το αρχικό σχέδιο και το πρότυπο που παρουσίαζε στο *Παιδαγωγικό Λεξικό*.

ΤΟ ΘΕΤΙΚΙΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Ο Robin δημοσίευσε μια σειρά άρθρων στη *Revue de Philosophie Positiviste* («Επιθεώρηση θετικιστικής φιλοσοφίας») του Littré. Βέβαια μπορούμε να πούμε για τον Robin, ότι η ιδέα να παρουσιαστεί ο άνθρωπος ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο είχε ήδη αναπτυχθεί από τον Rabelais και τον Rousseau για να συλλάβουμε όμως την πραγματική σημασία της, χρειαζόταν ν' αντιληφθούμε και την κοινωνικοοικονομική και πολιτική της διάσταση. (Το *L'ouvrier de huit ans* του Jules Simon, 1867, θα μπορούσε να προσφέρει στον σημερινό αναγνώστη μια αρκετά ρεαλιστική εικόνα της κατάστασης στο τέλος της δεύτερης Αυτοκρατορίας).

Η ολική εκπαίδευση για όλους θεωρείτο ότι θα έκανε «*το χειρώνακτα να απεχθάνεται την εργασία του. Θα θέλει να αποκτήσει μια λιγότερο κουραστική θέση και αν η φτώχεια τον καθηλώνει στο εργαστήριο, στη γη ή στο ορυχείο, θα νιώσει εκεί πιο δυστυχισμένος από ό,τι ο εντελώς αγράμματος γείτονάς του*». Η αναίρεση αυτού του επιχειρήματος πρέπει να είναι και αυτή πολιτική: η ολική εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο να επιτρέψει την πρόσβαση σε κυρίαρχες καταστάσεις μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής δομής η οποία θα συνέχιζε να εμπεριέχει ανισότητες (όπως θα το διαπιστώσει με λύπη ο Albert Thierry [1909]) σχετικά με την επιθυμία που κυριεύει τους καλούς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να τα *καταφέρουν*). Χρειάζονται μια καινούργια οργάνωση της δουλειάς και μια άλλη κατανομή του πλούτου. Τότε, χάρη στην τεχνική πρόοδο, ο ελεύθερος χρόνος θα αυξανόταν για τον καθένα και ακόμα και η ανέξοδη μόρφωση, αν έπρεπε να διατηρήσει κάτι από το αρχαίο *otium* (ελεύθερος χρόνος), θα γινόταν υπόθε-

ση όλων. Τροποποιώντας την κατάσταση του μέσω της γνώσης, με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να είναι ευτυχισμένος *εκεί όπου είναι*, ο εργάτης δεν θα εκμεταλλευόταν την εκπαίδευση για να αναζητήσει την ευτυχία εκτός της κοινωνικής του υπόστασης, διότι η ίδια η υπόστασή του θα είχε γίνει ολοκληρωτικά ανθρώπινη.

Από τον Comte ο Robin δανείστηκε κυρίως τη διάκριση ανάμεσα σε μια αυθόρμητη και μια δογματική περίοδο για την απόκτηση της επιστημονικής κουλτούρας. Αν, λοιπόν, διατηρεί την οργάνωση του *Cours de Philosophie Positive* («Μαθήματος Θετικής Φιλοσοφίας»), το σχήμα του Robin προϋποθέτει, εντούτοις, έναν τρόπο απόκτησης της γνώσης που ταιριάζει στο παιδί, καθώς αυτός το εισάγει σε μια πειραματική διαδικασία αντιστρέφοντας την τυπική ιεραρχία της γνωστής ταξινόμησης των επιστημών. Με άλλα λόγια, το παιδί είναι στην πραγματικότητα μαθητευόμενος κοινωνιολόγος, έπειτα μικρός βιολόγος, χημικός, φυσικός, αστρονόμος και μαθηματικός. Από ψυχοπαιδαγωγική άποψη το παιδί συναντά πρώτα τον άλλον, πρώτα το έμψυχο και μετά τα άψυχα-υλικά αντικείμενα. Γνωρίζει τις ποιότητες πριν από τις ποσότητες, τα όντα πριν από τα πράγματα και τα πράγματα πριν από τις σχέσεις. Η μεταγενέστερη γενετική ψυχολογία δεν θα τον διαψεύσει.

Η πρώτη συνέπεια είναι η εγκατάλειψη της αποκλειστικής παρουσίας της μητέρας και της λατρείας μιας ψεύτικης, καθαρής παιδικής ηλικίας, πρώτες εκφάνσεις μιας θρησκείας της ανθρωπότητας, την οποία ο Auguste Comte συνέδεε με τα παραπάνω. Είναι αλήθεια πως το σχέδιο του Robin αφορούσε μόνο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Από εκεί και πέρα οι σχέσεις με τους συνομήλικους και τους μεγαλύτερους έχουν προτεραιότητα: η *δικαιοσύνη* (κατά τον Proudhon) μαθαίνεται καλύτερα σε αυτές τις παιδικές δημοκρατίες παρά στο στενό οικογενειακό περιβάλλον. Οι μαθητές συνεδρίαζαν για να αποφασίσουν τους νόμους της οργάνωσής τους. Πρόκειται για το σύστημα της *αυτοδιοίκησης* των Νέων Σχολείων του 1869. Σε ορισμένες εργασίες οι νεότεροι γίνονταν οι βοηθοί των μεγαλύτερων και οι μεγαλύτεροι οι οδηγοί των νεότερων («*monitors*») όπως στους Fourier και Considérant).

Η δεύτερη συνέπεια είναι η προσέγγιση των οικογενειών στο σχολείο. Υιοθετώντας, όπως και οι δάσκαλοι του 1848, τις θέσεις ορισμένων *Égauts*, ο Robin συνηγορούσε υπέρ μιας αδιάκοπης συνεργασίας ανάμεσα στους δύο φορείς της κοινωνικοποίησης. Το σχολείο όφειλε να δέχεται τους πάντες, κατά τη διάρκεια όλων των ασκήσεων, και όχι μόνο κατά τις μέρες των γιορτών. Ένα τέτοιο καθεστώς θεωρούσε ότι θα προκαλούσε μέσα σε λίγα

χρόνια την κατάρρευση της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Συνειδητοποιώντας πως το έργο των εκπαιδευτικών δεν θα διευκολυνόταν με τον τρόπο αυτό, ο Robin πρόσθετε: «*Οι εκπαιδευτές οι οποίοι θα άντεχαν σε ένα τέτοιο καθεστώς είναι οι μόνοι καλοί, οι άλλοι δεν αξίζουν ούτε τη λύπη μας*». Όπως ο φοιτητής ήταν ένας μαθητευόμενος, έτσι λοιπόν και κάθε ενήλικος ικανός εργαζόμενος μπορούσε να είναι καθηγητής «*μερικές ώρες την εβδομάδα, όπως στην ανώτατη εκπαίδευση*». Φαινόταν σαν να εμφανίζονταν ξανά οι σίβυλλες του Fourier. Καθώς όλοι συμμετείχαν, ίσως να χρειαζόταν μάλιστα να διευθύνει το σχολείο ένας εκλεγμένος οικογενειάρχης. Απομένει να μάθουμε, γράφει ο Robin, εάν ο ενήλικος θα έβρισκε μόνιμα σε αυτόν το χώρο την ευκαιρία να εκπαιδευτεί, να τελειοποιείται σε όλη του τη ζωή, και ποιες σχέσεις θα διατηρούσε το σχολείο με την ανώτατη εκπαίδευση των θετικών επιστημών (Ιατρική, Καλές Τέχνες). Μπορούμε, άραγε, να μιλάμε ακόμα για σχολείο, όπως το αντιλαμβανόταν ο Guizot; Επρόκειτο για ένα χώρο ζωής, ένα μουσείο φυσικής ιστορίας, ένα πεδίο ελκυστικής κοινωνικότητας, αντί για καμπαρέ και, βεβαίως, για εκκλησία.

ΤΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΤΟΥ FAMILISTERE DE GUISE

Παρουσιάζοντας τον ιδρυτή του Familistère ως ένα μαθητή του Fourier, ο Robin εξηγούσε πως ο J.-B. Godin είχε προβλέψει συγκεκριμένα για την παιδική ηλικία αυτή τη «μερική υλοποίηση του προγράμματος του σχολείου που έχει σχέση με τον Fourier» (ευρισκόμενο στο Aisne, στην περιοχή Guise, το ίδρυμα του Godin δεν απείχε πολύ από το Cempuis). «*Βρεφοκομείο για τα νήπια των οποίων οι μητέρες εργάζονται, μητρικό σχολείο για παιδιά ηλικίας 2 ως 4 ετών, όπου οι ομαδάρχες προετοιμάζουν τα παιδιά για την οργανωμένη ζωή, έπειτα παιδοκομείο (Bambinat), πραγματικός νηπιακός κήπος, χωρίς προκαθορισμένο σύστημα, ως συνδυασμός των πρακτικών των γαλλικών αιθουσών ασύλων και των νηπιακών κήπων που είχαν φτιαχτεί από τον Fröbel, σωματικές ασκήσεις, τραγούδι, σχέδιο, παιχνίδια ειδικά για την ανάπτυξη της δεξιότητας των δακτύλων, πραγματογνωσία, διδακτικές ιστορίες, μαθήματα συντροφικότητας, επισκέψεις στο βρεφοκομείο*».

Για τα παιδιά ηλικίας πάνω από 6 χρονών, το σχολείο του Familistère περιλάμβανε τα τρία κλασικά μαθήματα, των οποίων η πρακτική απέδιδε, ωστόσο, μεγάλη σημασία στους τομείς της εκπαίδευσης: «*αυτούς που παλιά ονομάζονταν δευτερεύοντες και προαιρετικοί (γυμναστική, σχέδιο, τραγούδι,*

απαγγελία)». Δεν είναι δυνατό εδώ να παραθέσουμε όλες τις λεπτομέρειες σχετικά με το Familistère (Lechevalier, «La pédagogie de Godin au Familistère», *Bulletin de l'IFRASE*, Ιανουάριος 1986, CRDP Amiens). Εκτός από τη Γιορτή της Εργασίας, ο Godin είχε θεσμοθετήσει μια μεγάλη ετήσια γιορτή της παιδικής ηλικίας, αλλά η καθημερινή ζωή ήταν, ήδη, για τα παιδιά μια γιορτή σε καθημερινή βάση σύμφωνα με την παράδοση του Phalanstère.

Σε μια σύντομη αναφορά του ο Robin επέμενε σε δύο σημεία: το σχολείο του Familistère πέτυχε, παρά τις αρκετές δυσκολίες, να παραμείνει πιστό στην αρχή του Fourier για τη συνεκπαίδευση και των δύο φύλων όλων των ηλικιών, ενώ τα υπόλοιπα σχολεία του Guise διαχώριζαν τα δύο φύλα, «η καλύτερη απάντηση σε όσους, ενώ δέχονται το αμερικανικό σύστημα, δηλώνουν πως τα ήθη μας δεν μπορούν να αποδεχτούν κάτι τέτοιο».

Η άλλη παρατήρηση –διακριτική κριτική– είναι ότι ο Robin διέκρινε μια υπερβολική εξειδίκευση στην ανώτερη τάξη: στο Familistère που ήταν ένα εργοστάσιο για μαντεμένιες σόμπες, ετοίμαζαν τους νέους για το μελλοντικό επάγγελμα του παραγωγού μέσω της εκμάθησης του βιομηχανικού σχεδίου (ο εργάτης, ο εργοδηγός, ο μηχανικός επικοινωνούσαν στην παραγωγή διαμέσου του σχεδίου αυτού). Ωστόσο ο θεωρητικός της ολικής εκπαίδευσης ήθελε να τους δει να ενδιαφέρονται περισσότερο «γι' αυτά που ίσως να μην έχουν πρακτική επαγγελματική χρησιμότητα, αλλά που θα τους έκαναν, σε άλλους τομείς, φωτισμένους ερασιτέχνες». Ετίθετο, με τον τρόπο του αποκλεισμού, το πρόβλημα της πολυκλαδικής εκπαίδευσης στην εργασία που είχε διατυπώσει ο Proudhon, αλλά ακόμα και εκτός εργασίας, διότι το άτομο, όπως είδαμε, έχει δικαίωμα, αν όχι στην τεμπελιά, τουλάχιστον στον ελεύθερο χρόνο.

Αργότερα, το 1893, στο *Μανιφέστο* ασχολείται πάλι με το ερώτημα: «Θα ήταν πολύ απόλυτο να θεωρούμε την ολοκληρωμένη ανάπτυξη ως το μερίδιο που αντιστοιχεί στην ατομική ευτυχία και την εξειδίκευση ως μια θυσία που γίνεται στο όνομα των κοινωνικών αμοιβαιοτήτων: αυτό ισχύει μόνο εν μέρει» (βρισκόμαστε πολύ κοντά στη μερική αλλοίωση των ικανοτήτων του καθενός, που αναφέρει ο Durkheim). Και ολοκληρώνει σημειώνοντας: «Αρκεί ο καθένας να μπορέσει να αποκτήσει ένα ορισμένο επίπεδο γενικής κουλτούρας, όπως και μια ευρεία βάση, στέρεη και ιεραρχημένη, πάνω στην οποία θα μπορέσει τότε να τοποθετηθεί η λειτουργική εξειδίκευση χωρίς να διαταράξει την ισορροπία». Ενάντια σε μια πολύ στενή και πρόωγη εξειδίκευση ο Robin συνηγορεί υπέρ ενός βασικού, κοινού και ενιαίου σχολείου, που θα προσέφερε στο τέλος ειδικότητες ανάλογες με το επαγ-

γελματικό σχέδιο του καθενός. Επρόκειτο για την υλοποίηση, εκατό χρόνια ωρύτερα, του προσχεδίου των σύγχρονων σχολείων. Αυτός θα προσθέσει, επίσης, την πολιτική διάσταση: ο περιορισμός της εκπαίδευσης των παιδιών του λαού στην εκμάθηση ενός επαγγέλματος θα ήταν η σύγχρονη μορφή της δουλείας, «η ίδια η έκφραση και το μυστικό δόγμα του δεσποτισμού».

C'EMPUIS

Δεν θα έπρεπε να αναφερθούμε εδώ πλέον σ' ένα δόγμα, αλλά να περιγράψουμε μια ανεξάντλητη, απτή πραγματικότητα. Είναι αδύνατον. Μια απαρίθμηση στοιχείων θα δώσει αμέσως στον αναγνώστη την καλύτερη εντύπωση...

Ως ορφανοτροφείο, το ίδρυμα υπήρξε πάντα κάτι περισσότερο από ένα σχολείο, οι οικοτρόφοι του κάτι παραπάνω από μαθητές. Μια καλή παιδαγωγική ευκαιρία που δημιουργήθηκε: η γενική απουσία των οικογενειών και η ανάληψη της πλήρους προστασίας των παιδιών καθιστούσαν τον Robin καθολικό οικοδιδάσκαλο, ο οποίος μπορούσε, επιτέλους, να εκφράζει ελεύθερα τις εκπαιδευτικές του φιλοδοξίες. Παρακολουθούσε απ' άκρη σε άκρη το σύστημά του.

- Περίπατοι, εκδρομές, καλοκαιρινές διακοπές στο Mers-sur-Mer, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν πρότυπα υπαίθριων λαϊκών έργων, αποτέλεσαν την απαρχή των παιδικών κατασκηνώσεων.
- Σωματικές ασκήσεις για την απόκτηση δύναμης και επιδεξιότητας, όπου, από το ποδήλατο ως το τουφέκι, ο εγκυκλοπαιδισμός συσσώρευε χωρίς τέλος τα μέσα όλων των προπονήσεων. Παιχνίδια, πορείες, αγώνες δρόμου, δρόμοι μετ' εμποδίων, ποικίλα αθλήματα, τα οποία δεν έφταναν ποτέ στον καθαρό συναγωνισμό και αρνούσαν το ελιτίστικο άθλημα.
- Για την επικοινωνία της σκέψης: ζωγραφισμένη γλυπτική, σχέδιο, γραφή, που χρειάζονται χρόνο για να γίνουν αντιληπτές: η κίνηση του σώματος, μιμητική, χορός για την άμεση οπτική πρόσληψη: φωνές, μουσική, ποίηση, τραγούδι για την ακοή: και ακόμα σύνθεση: θέατρο.
- Για τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες: πίνακες στον τοίχο, τσιγκογραφία, προβολές με το μαγικό λυχνάρι, στενογραφία, πρώτες γραφομηχανές... Παντού εργαλεία που εκπαίδευαν την ευαίσθητη παρατηρητικότητα των παιδιών, που αποκάλυπταν την ανάπτυξη ή τις προόδους των οικοτρόφων υπό το βλέμμα του δασκάλου, με μια πληθώρα εργαλείων σε -μετρο, -σκόπιο, -γράφο, που ενημέρωναν ανθρωπομετρικές καρτέλες.

(*La santé de l'enfant, à la maison, à l'école, à l'atelier. Guide pratique*, από το γιατρό Toussaint, πρόλογος του P. Robin, Παρίσι, 1893, που τυπώθηκε στο Cempuis.) Μέσα σ' αυτή την υπερβολή της ανθρωπομετρίας το *Bulletin* (Δελτίο) παρουσίαζε ακόμα και πίνακες που καταδίκάζαν τους ονυχοφάγους! (Δελτίο, 10ος χρόνος, τχ. 1, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1891, σ. 9).

- Παρουσίαζαν εκθέματα σε μια αίθουσα των επισκεπτών στο Cempuis ή στο παιδαγωγικό μουσείο στο Παρίσι: τις εργασίες, το χρόνο που πέρασε, την απόδοση, την εμπορική αξία. Το Cempuis έγινε μάλιστα ένα εργαστήρι παραγωγής εμπορικών αγαθών από την τυπογραφία, τη λιθογραφία, τη χαρακτική, αρχικά για χρήση του ιδρύματος (δελτίο του ορφανοτροφείου), έπειτα για τη δημοσίευση περιοδικών (*La Réforme musicale*, η εφημερίδα του Συλλόγου *Galiniste*, η εφημερίδα της στενογραφικής εταιρείας *Aimé Paris*) και εκπαιδευτικών πραγματειών, διάφορων φυλλαδίων και προπαγανδιστικών προκηρύξεων.
- Μετά την τελευταία τάξη του δημοτικού και την απόκτηση του πιστοποιητικού σπουδών (*Certificat d'études*) «ανάλογα με τα ταλέντα, τις ικανότητες, τις προτιμήσεις που είχαν εκδηλωθεί κατά την περίοδο της περιπλάνησης» (G. Giroud), ακολουθώντας τις συμβουλές του διευθυντή και με τη συναίνεση του νόμιμου κηδεμόνα, η κυρίως επαγγελματική εκπαίδευση άρχιζε όποτε το παιδί το επέλεγε. Διαρκούσε πέντε ώρες την ημέρα στο εργαστήρι, ενώ συνεχιζόταν η γενική εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένης και της ζωγραφικής, της λογιστικής, των επιστημών. Η μαθητεία, η οποία είχε αρχίσει νωρίς, μπορούσε να έχει μικρότερη διάρκεια: στα 16 του χρόνια ο ενδιαφερόμενος είχε γίνει ένας καλός εργάτης στον τομέα του, που ήταν τις περισσότερες φορές βιοτεχνικός.
- Όσον αφορά στην ηθική εκπαίδευση, αυτή συνίστατο, πριν από όλα, στην υγιεινή, «*συνέπεια μιας φυσιολογικής ζωής σε ένα φυσιολογικό περιβάλλον*». Η μοιραία ανταλλαγή των υπηρεσιών είχε δώσει στους οικοτρόφους μια πρώτη πρακτική ιδέα του καθήκοντος. Όλα εξαρτώνται από τις επιδράσεις, όταν κανένα αυτεξούσιο δεν ρέπει προς το κακό. Το υγιές περιβάλλον, η χαρούμενη ατμόσφαιρα, το παράδειγμα του ενήλικου άξιζαν όσο όλα τα μαθήματα και τα υπεραναπλήρωναν. Καμιά τιμωρία ούτε σωματικός καταναγκασμός, εκτός από την απομόνωση, όπου ο ένοχος σκεφτόταν τη συμπεριφορά του και συνέτασσε «*το τετράδιο συνείδησης*». «Η πνευματική και ηθική υγεία είναι απόρροια των φυσιολογικών

ανεπτυγμένων και αρμονικά συγκλινουσών ικανοτήτων», αναφέρει επίσης το *Μανιφέστο* του 1893. Εάν υπάρχουν έμφυτες (*μοιραίες κληρονομικότητες*) ή επίκτητες (πρώτη εκπαίδευση), ατομικές *οργανώσεις*, δυστυχείς και καταστροφικές δεν εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, και ποιος άραγε θα τις χρησιμοποιούσε εναντίον του; Έτσι οι αποτυχίες διώχνονται έξω από το πειραματικό πεδίο.

Μια ορθολογική θεώρηση της παιδικής ηλικίας

Για τον Robin κάθε ανθρώπινο ον πρέπει να εξετάζεται από δύο πλευρές: ως *ιδιαίτερο ον* δικαιούται την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων του, ως *όργανο της συλλογικότητας* πρέπει να προσφέρει σε αυτήν το μερίδιο της αναγκαίας εργασίας. Ο οικονομικός υπολογισμός τοποθετεί το παιδί σε μια θέση βοηθούμενου-βοηθού: καταναλώνει πρώτα, και μετά, μόλις έχει τη δύναμη, πρέπει να γίνει παραγωγός. Ο Robin ξέρει πολύ καλά πως «*μπροστά στη συντριβή της παιδικής ηλικίας από τη βιομηχανία, το σύγχρονο συναίσθημα διαμαρτύρεται ενάντια στην παιδική εργασία*», αλλά η δογματική αναγκαιότητα και οι εργατικές αρχές του σοσιαλισμού τον ωθούν να συνιστά (1870) μια παραγωγική εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να χρηματοδοτήσει εν μέρει τη σχολική κοινότητα. Διακρίνεται η θέση του ανάμεσα στο σχολείο του εργοστασίου και το σχολείο των φτωχών.

Από την άλλη ο πόθος για τη γνώση είναι το μοναδικό κίνητρο της παιδικής δραστηριότητας για τον επιστήμονα Robin. Υπάρχει ένας μόνο τρόπος απόκτησης γνώσης, ο ίδιος και για το παιδί και για τον ενήλικα, με διαφορά κάποιου βαθμού, υπάρχει μία και μόνη μόρφωση, μία μόνο μαθητεία, και αυτές είναι επιστημονικές. Κατ' αυτό τον τρόπο, η παιδαγωγική θέληση δεν περιορίζεται μόνο, όπως συμβαίνει συχνά, στο να αναζητά τα ορθολογικά μέσα της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά φτάνει στο σημείο να θέλει να καλλιεργεί μέσα του μόνο τον ορθολογισμό, διότι η καλλιέργεια της λογικής είναι η μοναδική «*στην οποία μπορεί κανείς πάντα να προσθέτει κάτι σε εκείνη χωρίς να έχει τίποτε ποτέ να της αφαιρέσει*».

Το παιδί δεν είναι πλέον παρά ένας άνθρωπος σε μικρογραφία, έχει τις πρώτες βασικές αρετές του ερευνητή, ιδιαίτερα την περιέργεια. Αλλά ο φόβος είναι ο αχώριστος σύντροφος της άγνοιας και η ανθρωπότητα, όταν βρισκόταν στην παιδική ηλικία, καλλιεργούσε την αγάπη για το υπερφυσικό. Το σύγχρονο παιδί μπορεί να απαλλαγεί από τις υπερφυσικές ερμηνείες, οι οποίες είναι ακόμη απαραίτητες στον πρωτόγονο. Ο Robin, αφού εξουδετέ-

ρωσε με την καταγωγή την κληρονομικότητα, δεν έχει πια παρά να στοιχηματίσει πάνω στην παιδεία και το περιβάλλον. Η παιδεία του είναι αρνητική σε σχέση με την πατρίδα, τη σεξουαλικότητα, τη θρησκεία, για να αναφερθούμε στα αντικείμενα της διαμάχης, όσον αφορά το Cernpuis. Κατά τη δική του άποψη αυτή η στάση προφύλαξης που τηρείται δεν είναι τίποτα άλλο από μια θέση που σέβεται τη φυσιολογική ανάπτυξη του ορθολογικού όντος, το οποίο υπερασπίζεται ενάντια στο προϊόν της προεπιστημονικής άγνοιας.

Το άτομο, λοιπόν, δεν θα είναι πια ένας θεολόγος μέσα στην παιδική του ηλικία και μεταφυσικός μέσα στην εφηβεία του, θα είναι θετικός από την αρχή μέχρι το τέλος. Το επιστημονικό επιχείρημα αντικατέστησε το επιχείρημα της εξουσίας: ο εκπαιδευτής θα κατευθύνει συστηματικά την αυθόρμητη ανάπτυξη. Διότι η φαντασία, δημιουργός φανταστικών καταστάσεων, είναι το θύμα της θετικής παιδείας: είναι μια ικανότητα που συνδέεται με τη δυστυχία, το δεσποτισμό, είναι ένα σύμπτωμα καθυστέρησης, έχει μόνο αισθητική αξία. Για τη γνώση αξίζουν περισσότερο η μνήμη και η παρατήρηση, έτσι εξηγούνται οι συσκευές και η μνημονική.

Η παιδική ηλικία, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο θετικιστής επιστήμονας, είναι μια θετική παιδική ηλικία. Είναι ευτυχισμένη, ισορροπημένη, χωρίς εσωστρέφεια και πολυπλοκότητα. Κάθε κληρονομική νοσηρότητα εξαλείφεται χάρη στην ευγονική, κάθε εκ γενετής δυσμορφία εκμηδενίζεται χάρη στον έλεγχο μιας επιθυμητής εγκυμοσύνης, κάθε αποκτημένη διαστροφή αντιμετωπίζεται μέσω μιας πρώτης σοφής εκπαίδευσης: η υγιής παιδική ηλικία προσφέρεται σε μια επιστημονική κουλτούρα εξίσου χρήσιμη για το άτομο και την κοινωνία. Κατά τη διάρκεια μιας παιδικής ηλικίας χωρίς μυστήριο παράγεται ένας άνθρωπος χωρίς παράδοξο. Αν και εμπλουτισμένη με τη δημοκρατική βούληση που θέλει όλους τους ανθρώπους, παιδιά, γυναίκες, προλετάρους, να μετέχουν σ' αυτήν, αυτή η επιστημονική φιλοσοφία με γραμμική αιτιότητα εκδηλώνει μια μονοδιάστατη πλευρά, εάν λησμονήσουμε την επιμονή για αισθητική ανάπτυξη, ολική και εκείνη.

Μετάβαση

Αλλά πολλά θα συγχωρηθούν σε αυτόν ο οποίος έγραφε στη γυναίκα του από τη φυλακή: «*Η επίσημη επιστήμη της εκπαίδευσης δεν βρίσκει τίποτα καλύτερο να κάνει με τους εφήβους από το να τους κλείνει μέσα: τους προνομιάς στο κολέγιο, τους προλετάρους στο εργαστήριο, τους παρίες στη φυλακή*» (βλ. Dommanget, 1970, σ. 331).

Ο ROBIN ΣΗΜΕΡΑ

Αυτό το οποίο θα μπορούσε να προσφέρει σήμερα στον παιδαγωγό η γνωριμία με τον Robin είναι πριν από όλα μια κουλτούρα, με την υπόθεση, όμως, ότι θα ανατρέξει στους Rousseau, Pestalozzi, τους οπαδούς του Fourier, Victor Considérant, Comte, Proudhon, σε όλους τους θεωρητικούς της παιδείας, τα έργα των οποίων τον τροφοδότησαν.

Για να αξιολογήσουμε το σχέδιό του και τη σημασία του πρέπει, επίσης, να γνωρίσουμε καλά τις θεσμικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες της Γαλλίας μεταξύ του 1870 και του 1900. Ο Robin οδηγεί σε μια αναθεωρημένη εκτίμηση της σχολικής πολιτικής της εποχής εκείνης. Δύο σύγχρονοι συγγραφείς (C. Lelièvre, C. Nique, *La République n' éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Plon, 1993) έδειξαν τους διαχωρισμούς πάνω στους οποίους είχε οικοδομηθεί το σχολικό σχήμα της 3ης Δημοκρατίας: διαχωρισμός μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, διαχωρισμός μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, διαχωρισμός μεταξύ λαϊκού και θρησκευτικού τομέα. Η σημασία των θέσεων του Robin σε αυτούς τους τρεις τομείς είναι εμφανής: η συνεκπαίδευση, η ολική-ενιαία εκπαίδευση, η αντιθρησκευτική στάση προτείνουν τρεις λύσεις, πρωτοποριακές και μάλλον απαράδεκτες για την εποχή, οι οποίες εξηγούν γιατί οι παλιοί φίλοι του τον εγκατέλειψαν, ενώ βρισκόταν ακόμη στην υπηρεσία της δημόσιας παιδείας.

Έπειτα, ως συνέχεια της προσπάθειάς του, θα τοποθετήσουμε τη Νέα Αγωγή (ο Demolins στο École des Roches, στην άλλη άκρη της πολιτικής σκακιέρας, του χρωστάει πολλά, αν και δεν το αναφέρει): γνώρισε και συνεχάρη τον Ferrière το 1911, έδωσε ένα μέρος του παιδαγωγικού του υλικού στο Σχολείο Ferrer της Λωζάνης. Η προσωπική παιδαγωγική του περιπέτεια και η θεσμική αποτυχία του εξηγούν γιατί το γαλλικό σύστημα για πολύ καιρό δεν έδειχνε μεγάλη ευαισθησία στις καινούργιες ιδέες στον τομέα της παιδείας. Ως προφήτης, είχε φωνάξει στην έρημο και οι επίσημοι εκκώφευαν μπροστά στον χειραφετητικό και πολιτικά επίφοβο λόγο του. Μετά το 1900 δημιουργήθηκε ένα επαναστατικό συνδικαλιστικό κίνημα στους δασκάλους, ενώ οι εκπαιδευτές στις σχολές κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Écoles Normales) προσπαθούσαν να συγκρατήσουν αυτές τις διστακτικές δηλώσεις χειραφέτησης: μονάχα μια αναρχο-συνδικαλιστική παράδοση κατάφερε, όπως το λέγαμε από την αρχή, να συντηρήσει τη φλόγα.

Και τέλος ο Robin έδωσε τη δυνατότητα να συλλογίζεται κανείς τη σημασία και τα όρια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην παιδαγωγική ανανέωση,

το ρόλο της εργασίας μέσα στα περιθώρια του επίσημου μηχανισμού, τη θέση του ελεύθερου σκοπευτή την οποία επέβαλε στους νεωτεριστές ο υπουργικός μηχανισμός (ο Freinet δεν είναι, άλλωστε, ένα ανάλογο παράδειγμα;). Γι' αυτό, αν και ο Robin δεν δημιούργησε σχολή εκτός από την περίπτωση της επίδρασης που άσκησε στον Sébastien Faure, στη Ruche («Κυψέλη»), ο οποίος μάλλον υπήρξε ο μοναδικός αναρχικός μαθητής του με την απόλυτη σημασία του όρου, μπορούμε να διατυπώσουμε τελειώνοντας μερικές προτάσεις.

Από τη μια το γεγονός ότι ανέτρεχε στις πιο σύγχρονες για την εποχή τεχνικές τον τοποθετεί στην κεφαλή μιας λίστας, η οποία θα συμπεριλάμβανε όλους τους ανανεωτές του 20ού αιώνα, ενώ οι εξωσχολικές και περιφερειακές πρακτικές του λειτούργησαν ως πρότυπα για όλα τα μετέπειτα πειράματα (από τον Decroly ως τις συνεργατικές τάξεις) και όλες τις πρακτικές αφύπνισης (από τις σχολικές εκδρομές-περιπάτους ως τις πράσινες τάξεις). Είναι φίλος όλων εκείνων που κατέφυγαν στη συνέχεια σε όλες τις υψηλές τεχνολογίες, από τον κινηματογράφο έως την πληροφορική με τη μορφή παιδαγωγικών εργαλείων και με σκοπό να διαπαιδαγωγήσουν μαθητές για τη χρονική στιγμή του αιώνα κατά την οποία επρόκειτο να ζήσουν.

Από την άλλη αυτός ο αποκλεισμός, αυτή η απομάκρυνση, άσκησαν σίγουρα μια έλξη στους παιδαγωγούς της βάσης. Ο Robin αντιμετώπισε προβλήματα με το προσωπικό· οι δάσκαλοι που δούλευαν στο ορφανοτροφείο, κάτω από νομαρχιακό καθεστώς, δεν είχαν δικαίωμα να εισπράξουν σύνταξη από το κρατικό ταμείο (μέχρι το 1894). Ως διευθυντής υποχρεώθηκε να δεχτεί εθελοντές και καμιά φορά να τους διώξει. Τι ικανοποίηση, όμως, όταν οι δάσκαλοι της σχολής του Beauvais ήρθαν να κάνουν πρακτική στο Cempuis και όταν οι καλοκαιρινές παιδαγωγικές συναντήσεις πήραν τη μορφή ενός ραντεβού που ανακοινωνόταν ακόμα και στο Δελτίο του υπουργείου· ερχόταν εκεί κόσμος από μακριά, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα πρακτικά, στις *Fêtes Pédagogiques* («Παιδαγωγικές Γιορτές» Robin, 1893, σ. 987).

Αν και η συνεκπαίδευση των δύο φύλων στο σχολείο, η φροντίδα για την επαγγελματική κατάρτιση και η μερική ενσωμάτωση του ιδιωτικού τομέα στον κρατικό μηχανισμό φαίνονταν να αμβλύνουν τους διαχωρισμούς που αυτό το σχολείο αρνιόταν και διεκδικούσε, η δραματοποίηση των θέσεων αυτών παρέπεμπε σε άλλη εποχή.

Όστόσο κάποια επίκαιρα ζητήματα, όπως η επαγγελματική εκπαίδευση των κοριτσιών, η σεξουαλική αγωγή, η ορθολογική αντιμετώπιση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και ο εγκυκλοπαιδισμός των προγραμμάτων και των συσσωρευμένων εδών και έναν αιώνα γνώσεων, ένα πρόβλημα που ελάχιστα γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας και αντιμετωπίζεται με προαιρετικά μαθήματα σε μια εκπαίδευση η οποία δεν είναι ολική, όλα αυτά θα έπρεπε να προτρέψουν τουλάχιστον τους νέους ερευνητές να ανατρέξουν στον Robin και να τον αντιμετωπίσουν ως την προϊστορία, όχι βέβαια και τόσο μακρινή, πολλών σημερινών προβληματικών. Κοντά σ' αυτόν θα έπαιρναν, επίσης, και άλλα μαθήματα: για την τέχνη της επικοινωνίας, τη διαφήμιση που γίνεται με άρθρα, μανιφέστα, συνέδρια, συμβούλια, την παράνομη έκδοση φυλλαδίων, την οποία είχε καταδικάσει η λογοκρισία του μεγάλου εμπορίου...

Ο Robin, διαμορφωμένος για, αλλά και μέσα από, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στοιχείο που τον διαφοροποιεί από πολλούς παιδαγωγούς, επιστήμονες, άνθρωπος της διδακτικής των επιστημονικών μαθημάτων, υπήρξε ένας δάσκαλος με ιδιαιτερότητα· ο μοντερνισμός του μπορεί να τοποθετηθεί σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, αλλά το πνεύμα που τον εμπύχωνε δεν έχει ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Robin

Robin, P., «De l'enseignement intégral», τρία άρθρα στο *Revue de philosophie positive*, τόμος 5, 3ος χρόνος, τχ. 2, Σεπτ-Οκτ. 1869, σσ. 271-297. Τόμος 7, 4ος χρόνος, τχ. 1, Ιούλιος-Αύγουστος 1870, σσ. 109-126. Τόμος 9, 6ος χρόνος, τχ. 1, Ιούλιος-Αύγουστος 1872, σσ. 123-138.

———. *Le Bulletin de l'orphelinat Prevost*, imprimé a Cempuis, 1881-1894. Ιδιαίτερα το *Manifeste de l'éducation intégrale*, 12ος χρόνος, Σεπτ. 1893.

———. *Sessions normales de pédagogie pratique*, 1890-1891-1892, Orphelinat Prevost, 1893, σ. 436.

———. *Dernieres Sessions normales de pédagogie pratique*, 1893-1894, L'Education Intégrale, Orphelinat Prevost, Paris, 1904, σ. 204.

■ Για τον Robin

Dommanget, M., *Les Grands Socialistes et l'éducation*, Armand Colin, Paris, 1970, σσ. 328-357.

Lechevalier, B., *Philosophie de l'enfance et psychologie de l'enfant. Les conceptions françaises de Fourier a Wallon*. Thèse d'État, Paris I, 1983, σσ. 576-620.

Bremand, N., *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Éditions du monde libertaire, Paris, 1992.

FRANCISCO FERRER

Antonio NOVOA
Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο της Λισαβόνας
Conrado VILANOU
Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Ο FRANCISCO FERRER είχε τη γνώμη πως κανείς δεν είναι κακός με τη θέλησή του και πως όλο το κακό που υπάρχει στον κόσμο οφείλεται στην άγνοια. Κατά συνέπεια τον δολοφόνησαν οι αδαείς, ενώ η εγκληματική άγνοια διαιωνίζεται μέχρι σήμερα μέσα από καινούργιες και συνεχείς ιερές εξετάσεις. Απέναντί τους, όμως, κάποια θύματα, ανάμεσα στα οποία και ο Ferrer, θα ζουν για πάντα» (Albert Camus).

Στις 13 Οκτωβρίου του 1909 ο Ferrer τουφεκίστηκε ύστερα από μια σύνομη δίκη, κατά τη διάρκεια της οποίας κατηγορήθηκε ότι ήταν ένας από τους κύριους οργανωτές των εξεγέρσεων της *Τραγικής Εβδομάδας* (λαϊκές και επαναστατικές ενέργειες του Ιουλίου του 1909). Οι τελευταίες του λέξεις ήχησαν σχεδόν παντού στον κόσμο, κυρίως στους αναρχικούς κύκλους. «Είμαι αθώος! Ζήτη το Μοντέρνο Σχολείο!» (βλ. Anrich, 1980· Dommanget, 1952· Solà 1978). Ένας παιδαγωγός, ο οποίος πεθαίνοντας διακήρυξε την πίστη του στο Μοντέρνο Σχολείο, δεν μπορούσε ν' αφήσει αδιάφορο τον παιδαγωγικό κόσμο, ιδιαίτερα σε μια περίοδο κατά την οποία ήδη αναζητείται μια νέα αγωγή.

Οι περισσότεροι βιογράφοι του διηγούνται το θάνατο του Ferrer με κάθε λεπτομέρεια. Ορισμένοι προσθέτουν στην τραγωδία μερικές σταγόνες παιδαγωγικής συγκίνησης, όπως στο βιβλίο που εκδόθηκε στα αγγλικά από τον

Leonard Abbott (1910), όπου αναφέρονται οι τελευταίες λέξεις του Ferrer, «*Long live the Modern...*», και προστίθεται η φράση: «*Η λέξη School (Σχολείο) χανόταν μέσα στους κρότους των τουφεκιών*» (διαπιστώνουμε ότι η τελευταία λέξη την οποία πρόφερε ο Ferrer, δεδομένης της αντίστροφης σειράς των λέξεων στα ισπανικά σε σχέση με τα αγγλικά, ήταν *Modern* και όχι *School*, παρότι προκαλούσε μεγαλύτερη συγκίνηση το γεγονός ότι η λέξη *school* ήταν αυτή που χανόταν μέσα στις τουφεκιές...).

Ένα κύμα διαμαρτυριών σηκώθηκε ενάντια στην καταδίκη του Ferrer: η Γερμανία, η Αγγλία, η Αργεντινή, το Βέλγιο, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Γαλλία, η Ολλανδία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, η Παραγουάη, η Πορτογαλία, η Ρουμανία, η Ρωσία, η Ελβετία, η Ουρουγουάη είναι μερικές από τις χώρες που έζησαν κάποιες διαδηλώσεις, μερικές μάλιστα βίαιες, εναντίον της εκτέλεσης του «*μάρτυρα του 20ού αι.*». Αυτές οι αλληπάλληλες –σε διεθνές επίπεδο– αντιδράσεις έχουν μεγάλη σημασία για να γίνει κατανοητή η μετατροπή του άγνωστου παιδαγωγού σε ένα μύθο-σύμβολο των αναρχικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών κινημάτων, και από πολλές απόψεις των εναλλακτικών παιδαγωγικών ρευμάτων.

«*Επειδή εκτελέστηκε ο Ferrer, έγινε εκείνος, και όχι ο P. Robin ή ο S. Faure, ο πιο διάσημος εκπρόσωπος του κινήματος της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Ξαφνικά αυτός ο οποίος συγκριτικά ήταν ένας άγνωστος παιδαγωγός, έγινε μια παγκόσμια προσωπικότητα, το θύμα των διωγμών του ισπανικού κλήρου κατηγορήθηκε, όπως ο Σωκράτης, ότι είχε διαφθείρει τη νεολαία και είχε αμφισβητήσει τις κυρίαρχες συμβάσεις. [...] Στις 5 Νοεμβρίου του 1911 στήθηκε στις Βρυξέλλες προς τιμήν του το πρώτο άγαλμα, που παρουσίαζε έναν άντρα να κρατά μια δάδα, η οποία συμβόλιζε τα φώτα που υπερνίκησαν το σκοταδισμό και την αντίδραση. [...] Το μαρτύριο του Ferrer προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές του ιδέες. Τα κείμενά του μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες και δημοσιεύτηκαν παντού σχεδόν στον κόσμο, όπως και έργα που περιγράφουν τη ζωή και την εργασία του» (βλ. Avrich, 1980, σ. 33).*

Αρχίσαμε αυτό το άρθρο με μια αναφορά στο τραγικό γεγονός της 13ης Οκτωβρίου του 1909, επειδή θέλουμε να υπογραμμίσουμε τον αποφασιστικό ρόλο που έπαιξε η εκτέλεση του Ferrer στη διάδοση των ιδεών του και του κοινωνικο-εκπαιδευτικού του σχεδίου. Η ιστορία είναι γεμάτη ειρωνείες. Έτσι κατανοούμε την Emma Goldmann (1969), η οποία τελείωσε το κείμενό της για τον Ferrer με τη δήλωση ότι η αλήθεια του παρέμεινε ζωντανή και πως η εποχή των δημίων του είχε παρέλθει οριστικά.

Αμφιλεγόμενο πρόσωπο στο θάνατο και στη ζωή, ο Ferrer δεν διακρίθηκε λόγω της πρωτοτυπίας ή λόγω του βάθους των λεγομένων του: οι ιδέες του με διάφορες μορφές είναι παρούσες στο παιδαγωγικό τοπίο του τέλους του αιώνα· εκείνο, όμως, που θα καταφέρει είναι να τις εφαρμόσει χάρη σε μια σχολική εμπειρία καθαρά σηματοδομένη από την κοινωνική σκοπιμότητα του προγράμματός του. Οι βιογράφοι του Ferrer δηλώνουν ομόφωνα πως δεν ήταν ένας θεωρητικός, αλλά ένας άνθρωπος της οργάνωσης και της δράσης.

Ο βίαιος θάνατός του και η δύναμη της τελευταίας του κραυγής τάραξαν τη συνείδηση των εκπαιδευτών-παιδαγωγών, οι οποίοι αναζητούσαν τους δρόμους για ένα *Νέο Σχολείο*. Ο Ferrer τους άφησε ως κληρονομιά ένα πρόγραμμα, αποτελούμενο από τη συγκίνηση του θανάτου του, το σαφή χαρακτηριστήρα των ιδεών του και τη δύναμη της συγκεκριμένης εμπειρίας του Μοντέρνου Σχολείου. Όλα αυτά εξηγούν την οικειοποίηση του *συμβόλου Ferrer* από αναρχικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά κινήματα, τα οποία έκαναν, σχεδόν σε όλο τον κόσμο, σχολικά πειράματα που ήταν επηρεασμένα από αυτό το πρόγραμμα-κληρονομιά. Ο σχολικός χάρτης των μοντέρνων σχολείων, δηλαδή των σχολείων που ακολουθούσαν απόλυτα τη γραμμή της σκέψης του Ferrer, δεν έχει ακόμα φτιαχτεί. Χάρη, όμως, σε διάφορες μελέτες γνωρίζουμε την απήχηση αυτών των σχολικών πειραμάτων στην Ισπανία, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τη Λατινική Αμερική, το Βέλγιο, την Ιταλία και σε περισσότερες από 12 χώρες (Avrich, 1980· De Vroede· Dommanget, 1952· Fidler· Solà, 1978). Είναι αναγκαίο να υπογραμμίσουμε το ιδεολογικό και πολιτικό φορτίο του προγράμματος του Ferrer, όπως, επίσης, τις σχέσεις του με τις αναρχικές και ελευθεριακές ομάδες και τη μασονία, για να καταλάβουμε τη δύναμη αυτού του κινήματος, στο οποίο βρίσκουμε κυρίως ενεργά πολιτικά μέλη παρά στρατευμένους στην παιδαγωγική δράση.

Οι προηγούμενες λέξεις μάς επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι η ιστοριογραφία που αφορά τον Ferrer δεν είναι λιγότερο πολεμική από ό,τι το ίδιο το άτομο. Ορισμένοι δεν του δίνουν καμιά σημασία και επιμένουν στην «*ασήμαντη παιδαγωγική αξία του Ferrer και του σχολείου του*» (Delgado) ή στο γεγονός ότι το όνομά του «*δεν εμφανίζεται στα εγχειρίδια της ιστορίας της εκπαίδευσης*» (De Vroede). Άλλοι πάλι τον θεωρούν «*έναν παιδαγωγό ή ακόμα έναν ιεραπόστολο της εκπαίδευσης, του οποίου η μνήμη αξίζει να διαφυλάσσεται κοντά σε αυτήν του Fröbel και του Pestalozzi*» (βλ. Dommanget, 1952, σ. 3). Πρόσφατα, μάλιστα, όταν στην μνήμη του Ferrer στήθηκε ένα άγαλμα στον ολυμπιακό δακτύλιο της Βαρκελώνης, ξέ-

σπασε για άλλη μια φορά πολεμική γύρω από αυτό το πρόσωπο (φυλλάδια που δημοσίευσε η *Fundació Francesc Ferrer* το 1989 και το 1900).

Πρέπει να ομολογήσουμε πως, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, οι ιστορικοί πιάστηκαν στην παγίδα της δικής τους ιδεολογίας και συμπάθειας/αντιπάθειας απέναντι σ' αυτόν τον άνθρωπο. Οι πιο επουσιώδεις λεπτομέρειες της ζωής του Ferrer έχουν αναφερθεί και έχουν ερμηνευτεί με τρόπο τόσο διαφορετικό, που δυσκολεύεται κανείς να αναγνωρίσει τα ίδια τα γεγονότα. Θα εκθέσουμε προς απόδειξη δύο καταστάσεις: από τη μια, η ερωτική ζωή του Ferrer, η οποία είναι ή μπορεί να θεωρηθεί ως μια ένδειξη ηθικής διαφθοράς και έλλειψης σεβασμού προς τις γυναίκες είτε ως ένδειξη μιας βαθιάς αναγνώρισης της ελευθερίας των γυναικών και του δικαιώματός τους για χειραφέτηση· από την άλλη, οι σχέσεις του με τα παιδιά του, οι οποίες παρουσιάζονται ως το πιο τέλειο παράδειγμα αντίφασης ανάμεσα στις λέξεις και τις πράξεις (από αυτή την άποψη τον παρομοιάζουν καμιά φορά με τον Rousseau) ή ως παράδειγμα αγάπης και αυταπάρνης.

Μια δίκαιη αντιμετώπιση του Francisco Ferrer είναι, λοιπόν, ένα εξίσου δύσκολο και συναρπαστικό θέμα. Οι καιροί δεν επιτρέπουν πια ούτε την καταδίκη ούτε την αγιογράφηση. Χωρίς να αγνοήσει τις δικές του πεποιθήσεις και τα δικά του πιστεύω, ο ιστορικός οφείλει, πρώτα από όλα, να προσπαθήσει να καταλάβει· γι' αυτό πρέπει να αποφύγει και να κατηγορήσει, και να υπερασπιστεί. Αυτή τη στάση θα υιοθετήσουμε σ' αυτή την εργασία, στην οποία θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τον άνθρωπο, τις ιδέες, τη δράση του. Μας ενδιαφέρει, πριν από όλα, η οικοδόμηση και η ανοικοδόμηση του προγράμματος του Ferrer στην Καταλανία των αρχών του 20ού αιώνα, έπειτα η διάδοσή του, η οποία συνεχίστηκε σε άλλες εποχές και άλλους κοινωνικούς χώρους. Δεν έχουμε την αξίωση να παρουσιάσουμε ένα πρωτότυπο κείμενο-ντοκουμέντο, αλλά περισσότερο θέλουμε να προσφέρουμε ένα εκλαϊκευμένο και συνθετικό κείμενο για το κοινωνικο-παιδαγωγικό σχέδιο του Καταλανού παιδαγωγού.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο Francisco Ferrer γεννήθηκε στην Alella (Καταλανία), στις 10 Ιανουαρίου του 1859· ανήκε σε μια οικογένεια εύπορων αγροτών και ανατράφηκε σύμφωνα με καθολικές και μοναρχικές αρχές. Τα σχολικά του χρόνια δεν ήταν ιδιαίτερα ευτυχισμένα, λόγω της αυστηρής πειθαρχίας που επέβαλε ο δάσκαλός του και της παραδοσιακής εκπαίδευσης που ακολουθούσε. Όπως

και οι περισσότεροι της γενιάς της Νέας Αγωγής θα τα θυμάται αργότερα και, κάθε φορά που τον ρωτούν από πού πήγαζε η ιδέα του να ιδρύσει το Μοντέρνο Σχολείο, απαντά: «Απλώς από το σχολείο των παιδικών μου χρόνων, καθώς προσπαθούσα να πράξω τα αντίθετα από ό,τι ήταν εκείνο» (Sol Ferrer).

Σε ηλικία 14 ετών ο Ferrer ασχολιόταν ήδη στη Βαρκελώνη με το εμπόριο. Χάρη στη δύναμη του εργοδότη του μνήθηκε στην πολιτική προσεγγίζοντας τους δημοκρατικούς κύκλους και τα αναρχικά κινήματα. Αργότερα χάρη σε αυτές τις γνωριμίες προσελήφθη ως ελεγκτής στην Εταιρεία Σιδηροδρόμων στη γραμμή Βαρκελώνη-Cerbère (Γαλλία). Εντωμεταξύ έκανε τα πρώτα του βήματα στο χώρο της μασονίας· αυτή η οργάνωση είναι βασική για την κατανόηση της διαδρομής του και του σχολικού σχεδίου του. Τα νεανικά χρόνια του Ferrer πέρασαν και μέσα από τους κόλπους δημοκρατικών, αναρχικών και μασονικών ομάδων. Επειδή συμμετείχε σε διάφορες διαδηλώσεις και απόπειρες εξέγερσης, κυρίως στο δημοκρατικό επεισόδιο του στρατηγού Villacampa, υποχρεώθηκε να πάρει το δρόμο της εξορίας.

Μεταξύ του 1886 και του 1901 ο Ferrer διέμενε στο Παρίσι, όπου συνέχισε την εκπαίδευσή του, καθώς σύχναζε στους δημοκρατικούς και αναρχικούς κύκλους, οι οποίοι, όλο και περισσότερο, προσανατολιζόνταν προς τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Η ένταξή του στο Grand Orient (Κεντρική Μασονική Στοά της Γαλλίας), σε μια εποχή που η μασονία έδινε ιδιαίτερη προσοχή στα σχολικά ζητήματα, συνέβαλε στην παιδαγωγική αφύπνιση του Ferrer.

Πέρα από τη σχέση του με τις πνευματικές και πολιτικές ομάδες, και την επαφή του με διάφορα πειράματα της εργατικής και λαϊκής παιδείας, η διαμονή του Ferrer στο Παρίσι σηματοδεύτηκε από μια έντονη ενασχόληση με τη μελέτη. Η εξέταση των προσωπικών του σημειώσεων, ενός μέρους της βιβλιοθήκης του (τα ντοκουμέντα αυτά φυλάσσονται στη *Fundació Francesc Ferrer*) και η μαρτυρία της κόρης του (Sol Ferrer) αποδεικνύουν ότι ο Ferrer διάβασε εκείνη την εποχή: Fourier, Proudhon, Godwin, Stirner, Marx και Engels, Tucker, Malatesta, Bakounine και Kropotkine, Reclus, Zola, Comte, Condorcet, Spinoza, Σωκράτη, Jefferson, διάφορα έργα σχετικά με τις θρησκείες, την υγιεινή, την εσπεράντο, τον αντιμιλιταρισμό, τις φυσικές επιστήμες· έπειτα, ως πλησιέστερους στους παιδαγωγικούς του προβληματισμούς, μελέτησε μεταξύ άλλων τους Rousseau, Herbart, Marion, Laisant, Naquet, Robin, Faure, Elslander και Gustave le Bon. Πάνω σ' αυτό το αμάλγαμα ιδεών και ρευμάτων οικοδομήθηκε σιγά σιγά το σχέδιο του Μοντέρνου Σχολείου.

Προς το τέλος του αιώνα ενισχύθηκε το ενδιαφέρον του για τα εκπαιδευτικά θέματα, αφού μάλιστα, έπειτα από μια περίοδο εργασίας σε μια εμπορική επιχείρηση κρασιών και σε ένα εστιατόριο του Quartier Latin, άρχισε να παραδίδει μαθήματα ισπανικών και εξέδωσε ένα βιβλίο, το *L'Espagnol Pratique* (1895-1897). Το 1894, στο πλαίσιο των μαθημάτων του, συνάντησε τη δεσποινίδα Ernestine Meunier, για την οποία άρχισε αργότερα να αισθάνεται μια βαθιά φιλία παρά τις μεγάλες πολιτικές και θρησκευτικές διαφορές τους. Όταν αυτή πέθανε, το 1901, κληροδότησε στον Ferrer μια μικρή περιουσία για την ίδρυση του Μοντέρνου Σχολείου στη Βαρκελώνη.

Στο άνω μέρος της ηλικίας του (ήταν τότε μόλις 42 χρονών), πεπεισμένος για την ορθότητα των παιδαγωγικών του ιδεών, κάτοχος των απαραίτητων υλικών δεδομένων για τη δημιουργία του Σχολείου του, ο Francisco Ferrer επέστρεψε στην Καταλανία για να υλοποιήσει το σχέδιό του. Το Μοντέρνο Σχολείο, το οποίο αρχικά ο Ferrer σκεφτόταν να ονομάσει *Χειραφετητικό Σχολείο του 20ού αι.*, άνοιξε επιτέλους τις πόρτες του στη Βαρκελώνη, τον Σεπτέμβριο του 1901.

Εκείνη την εποχή ο Francisco Ferrer είχε ήδη αποκτήσει όνομα στους επαναστατικούς, αλλά και παιδαγωγικούς κύκλους. Τον φώναζαν αναρχικό, αρνητή του κράτους, φορέα ελευθεριακών αντιλήψεων: «Δεν είμαι αναρχικός, είμαι ένας επαναστατημένος άνθρωπος» είπε κάποια μέρα (Carpelletti). Ωστόσο τα λόγια του William Archer, τα οποία αναφέρει ο Pere Solà, μας φαίνονται πολύ σωστά: «Παρά τους ισχυρισμούς αυτούς, ο αναρχισμός του Ferrer δεν μειώνεται. Το πρόγραμμα του Μοντέρνου Σχολείου ήταν ανατιρόρητα α-κρατικό (ενάντια στο κράτος). Ο σκοπός του ήταν ελευθεριακός: αντιπατριωτικός, αντιμιλιταριστικός, ορθολογικός, αντικρατικός. [...] Χτες, σήμερα ή αύριο, κανείς δεν θα μπορέσει να αρνηθεί μια αλήθεια που μοιάζει προφανής: ο Ferrer αναρχικός» (βλ. 1978, σ. 228). Ο Francisco Ferrer ήταν το παιδί αυτού του αιώνα που τελειώνει, τότε που το πνεύμα της επανάστασης απέναντι στο κράτος και την Εκκλησία προσλάμβανε αναρχικές και ελευθεριακές, ορθολογικές και θετικιστικές διαστάσεις. Χωρίς να νοιάζεται ιδιαίτερα για μια θεωρητική ή και ιδεολογική συνοχή, ο Ferrer δανειζόταν απ' όλα τα ρεύματα ό,τι μπορούσε να του φανεί χρήσιμο για τη δράση, πρώτα απ' όλα για την εκπαιδευτική δράση, διότι αυτή η διάσταση έπρεπε να προωθηθεί στην πάλη εναντίον της ισχύουσας τάξης και στην προσπάθεια να εδραιωθεί μια νέα Ανθρωπότητα.

Δεν θα εκπλήξει κανέναν το γεγονός ότι το Μοντέρνο Σχολείο δέχτηκε

από την αρχή τα πυρά των συντηρητικών και θρησκευτικών δυνάμεων. Ήταν τότε μια εποχή μεγάλης κοινωνικής και πολιτικής αναταραχής, με την κρίση της ισπανικής μοναρχίας και την άνοδο του οργανωμένου εργατικού κινήματος. Η Καταλανία ήταν, δίχως άλλο, η περιοχή της Ιβηρικής χερσονήσου όπου οι εντάσεις αυτές γίνονταν πιο αισθητές, κυρίως διαμέσου των πολύ ισχυρών επαναστατικών και αναρχικών συνδικαλιστικών ρευμάτων.

Πέρα από την καθαυτό σχολική εργασία, το πρόγραμμα του Ferrer άγγιζε και πολλές άλλες δραστηριότητες: το Μοντέρνο Σχολείο μετατράπηκε σιγά σιγά σε έναν σημαντικό χώρο συγκέντρωσης και οργάνωσης των αναρχικών και συνδικαλιστικών ομάδων. Έτσι, μετά την απόπειρα δολοφονίας των βασιλιάδων της Ισπανίας, το 1906, από τον Mateo Morral, ένα συνεργάτη του Ferrer, ο Ferrer φυλακίστηκε και το Μοντέρνο Σχολείο έκλεισε.

Ένα χρόνο αργότερα ο Francisco Ferrer ελευθερώνεται ελλείψει αποδείξεων για τη συμμετοχή του στην απόπειρα. Στη φυλακή έγραψε ένα γράμμα με ημερομηνία 1η Μαΐου 1907, όπου εξηγούσε το σχέδιο του Μοντέρνου Σχολείου:

«Πρέπει να πούμε ότι η αποστολή του Μοντέρνου Σχολείου δεν περιορίζεται στη συμβολή του στην εξάλειψη της θρησκευτικής προκατάληψης από τα μυαλά των ανθρώπων. [...] Εάν οι εργαζόμενοι απαλλάσσονται από τη θρησκευτική προκατάληψη, αλλά διατηρούν εκείνη της ιδιοκτησίας· εάν οι εργάτες πιστεύουν στην προφητεία που ισχυρίζεται πως θα υπάρχουν πάντα φτωχοί και πλούσιοι, εάν η ορθολογική αγωγή περιορίζεται στο να διαδίδει υγιεινές και επιστημονικές γνώσεις, και να προετοιμάζει καλούς υπαλλήλους και καλούς εργαζόμενους· σ' αυτή την περίπτωση θα μπορούσαμε να ζήσουμε μεταξύ άθεων, περισσότερο ή λιγότερο καλά, αλλά δεν θα πάψουμε να είμαστε υποδουλωμένοι στο κεφάλαιο. Το Μοντέρνο Σχολείο επιδιώκει να παλέψει ενάντια σε όλες τις προκαταλήψεις, οι οποίες καθιστούν δύσκολη την ολοκληρωτική χειραφέτηση του ατόμου και γι' αυτό υιοθετεί τον ουμανιστικό ορθολογισμό» (βλ. Ferrer, 1976, σ. 228).

Παρά την απελευθέρωση του Ferrer, το Μοντέρνο Σχολείο δεν θα ανοίξει ποτέ πια τις πόρτες του. Το επεισόδιο, όμως, συνέβαλε στο να εξαπλωθεί η φήμη του Ferrer, ο οποίος δικαίως ή αδικίως είχε κατηγορηθεί, κυρίως από τον συντηρητικό και θρησκευτικό τύπο, που διέδιδε ότι ήταν ο κύριος υποκινητής των κοινωνικών αγώνων και των επαναστατικών πράξεων που τάραζαν την Καταλανία στις αρχές του αιώνα. Ο ίδιος θα το εκμεταλλευτεί για να εργαστεί για τη διάδοση του παιδαγωγικού του προγράμματος, ιδιαί-

τερα με τη δημιουργία καινούργιων ορθολογικών σχολείων (εφαρμογή του εκπαιδευτικού ορθολογισμού), με την ανάπτυξη της εκδοτικής δραστηριότητας και την ενίσχυση ενός διεθνούς δικτύου.

Το 1909 φυλακίζεται ξανά. Αυτή τη φορά, όμως, η δίκη που στήθηκε κατέληξε στην καταδίκη του σε θάνατο, καθώς θεωρήθηκε ότι συμμετείχε στις ταραχές της *Τραγικής Εβδομάδας*. Η απλή ανάγνωση του κατηγορητηρίου (Simarro) φανερώνει καθαρά πως καταδικάστηκε για τις ιδέες του, για το παιδαγωγικό του σχέδιο, για την πίστη του σε μια ελευθεριακή και απελευθερωτική εκπαίδευση. Αυτός που κάθισε στο εδώλιο δεν ήταν το άτομο Ferrer, αλλά μάλλον το σύμβολο Ferrer. Αυτό το σύμβολο θέλησε το Κράτος να καταρρίψει την 13η Οκτωβρίου του 1909 στο Montjuich. Οι βολές δεν πέτυχαν το στόχο: το άτομο είναι που έπεσε στο έδαφος νεκρό.

Η ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ FERRER

Ο Francisco Ferrer ήταν αυτοδίδακτος· απέκτησε τη μόρφωσή του χάρη στις αναγνώσεις του, στα ταξίδια, κατά τα οποία γνώρισε προσωπικά ανθρώπους όπως τους Élisée Reclus, Jean Grave, Jean Jaurès, Kropotkine, Paul Robin και Sebastien Faure μεταξύ πολλών άλλων. Άνθρωπος που είχε μια μέτρια καλλιέργεια, γνώρισε το Παρίσι της αναδυόμενης 3ης Δημοκρατίας. Η πατρίδα του Jules Ferry τράβηξε το ενδιαφέρον του και του ενέπνευσε ενθουσιασμό. Ο όψιμος θετικισμός των μαθητών του Comte τού δίδαξε τη φιλοσοφία της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία τα πάντα εξελίσσονται, όχι μόνο βιολογικά, αλλά και κοινωνικά. Η βιολογική και πολιτισμική ιστορία είναι δυναμική. Άρα τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν: είναι ένα από τα βασικά μαθήματα που πήρε στο Παρίσι.

Από τα κείμενα του Spinoza σχετικά με την υπεροχή της επιστήμης έναντι της θρησκείας απορρέουν οι παιδαγωγικές ιδέες τις οποίες συναντούμε σε πολλά βιβλία του 18ου και 19ου αιώνα, όπως στο έργο του Lessing: *L'Éducation du genre humain* («Η εκπαίδευση του ανθρώπινου γένους»). Σε μια εκπαιδευτική προοπτική, το σκεπτικό του Lessing αποτέλεσε ένα σημαντικό προηγούμενο της φιλοσοφίας των τριών σταδίων του Comte. Ο άνθρωπος πρέπει να βγει από την ανήλικη περίοδο, η θρησκευτική μισαλλοδοξία θα πρέπει να καταπολεμηθεί: οι θρησκείες είναι ένα βάρος για την ανάπτυξη της ανθρωπότητας, οι άνθρωποι και μόνο οι άνθρωποι έχουν αξία.

Το σχέδιο του Ferrer αναπτύχθηκε μέσα σε έναν ουμανιστικό ριζοσπαστι-

σμό, σε ένα είδος όψιμου διαφωτισμού: η ουσία βρίσκεται μέσα στα φώτα της λογικής και της ανθρώπινης φύσης. Ο Ferrer αναφέρει τον Spinoza στις προσωπικές του σημειώσεις: τον ελκύουν περισσότερο οι διωγμοί που υπέστη εκείνος για θρησκευτικούς λόγους παρά οι ιδέες του, όπως συνέβαινε και με άλλα πρόσωπα που διώχτηκαν για τα πιστεύω τους (Σωκράτης, Moro κ.λπ.), και με τα οποία ο Ferrer ταυτίζεται *επίμονα*. Διαπίστωνε τότε πως η θρησκεία στέκεται πάντα εμπόδιο στην ελεύθερη συνείδηση του ανθρώπου.

Ελευθερία της συνείδησης: αυτό το βασικό αξίωμα υιοθέτησε ο Ferrer κατά τη διάρκεια του ταξιδιού μήσής του στη Γαλλία. Η ροπή του προς την ελευθερία της συνείδησης μετατράπηκε σε κάτι το μεταφυσικό σύμφωνα με τον καντιανό *όρο της πιθανότητας*. Θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στον ελεύθερο έλεγχο και στην ελευθερία της σκέψης. Η αναζήτηση της αλήθειας είναι ο μοναδικός δρόμος. Με αυτό τον τρόπο ο Ferrer προσέγγισε τον Σωκράτη, για τον οποίο αισθανόταν έναν αληθινό θαυμασμό. Ο παραλληλισμός μεταξύ των δύο αντρών είναι αναπόφευκτος (βλ. Ανρίχ, 1980): και ο ένας και ο άλλος έχουν την πολιτεία και τη ζωή του πολίτη ως σημείο αναφοράς: και ο ένας και ο άλλος γράφουν λίγο αλλά μιλούν πολύ (και προκαλούν τα σχόλια του κόσμου!)· και ο ένας και ο άλλος θα κατηγορηθούν ότι διαφθείρουν τη νεολαία και θα καταδικαστούν ύστερα από συνοπτική διαδικασία: και στη μια και στην άλλη περίπτωση η εκπαίδευση είναι ο λόγος για τον οποίο δικάζονται.

Η φιλοσοφία του Ferrer είναι πραξεολογική: εκφράζεται μέσα στο πεδίο της κανονιστικής και αξιακής ηθικής πράξης. Ο θετικισμός του παρουσιάζεται ως ένα είδος ηθικής νοσησαρχίας: «*Να μαθαίνεις ελεύθερα και να δρας ανάλογα*». Η επιστημονική και θετικιστική γνώση είναι η μοναδική σωτηρία του ανθρώπου: αυτή είναι η ιδέα που οργανώνει τη σκέψη του Ferrer.

Όμως, το σύστημα του Ferrer δίνει περισσότερη σημασία στο άτομο ως πρωταγωνιστή της Ιστορίας. Η ηθική του Ferrer εγγράφεται μέσα στην παράδοση μιας αυτόνομης ηθικής, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα αυτο-οργάνωσης. Οι προσωπικές σημειώσεις του Ferrer υπαγορεύουν την αποδοχή μιας αυστηρής, πουριτανικής, μοντέρνας ηθικής, δηλαδή αυτής που απορρέει από τη λουθηρανική ηθική. Ο καθένας οφείλει να είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του. Να σκέφτεται ελεύθερα για να πράττει υπεύθυνα. Κατά τα χρόνια της διαπαιδαγώγησής του, ο Ferrer επιμένει στην ατομική υπευθυνότητα και γράφει στις σημειώσεις του: «*Να καταλάβει ο καθένας στην κοινωνία τη θέση την οποία υπαγορεύουν οι φυσικές του ικανότητες*». Πρέπει να ομολογήσει κανείς πως αυτή η ακτινογραφία της ηθικής του Ferrer δεν αντα-

ποκρίνεται καθόλου στη στερεότυπη εικόνα που έχουμε για εκείνον: την εικόνα ενός ελευθερόφρονου.

Ωστόσο, το πορτρέτο του δεν θα είναι ολοκληρωμένο χωρίς μια αναφορά στο κοινωνικό ζήτημα, το οποίο ο Ferrer δεν λησμονεί ποτέ. Ο αγώνας ενάντια στην αδικία και η αναζήτηση μιας καινούργιας κοινωνικής οργάνωσης είναι ένα δομικό στοιχείο της σκέψης του. Το φανερό ουτοπικό στοιχείο θα εξεταστεί στη συνέχεια, όπως και η εμπλοκή του στις αναρχικές ομάδες και το εργατικό κίνημα. Διαμέσου της ουτοπικής παράδοσης (Πλάτωνας, *Campra-nella*, *Moro* κ.λπ.) ο Ferrer κατέληξε σε μια αντίληψη της κοινωνίας η οποία προσέγγιζε πολύ τα αναρχο-συνδικαλιστικά μοντέλα.

Άλλα αναγνώσματα φάνηκαν ουσιαστικά για τη διαπαιδαγώγηση του Ferrer: αφορούσαν ζητήματα υγιεινής και/ή βιολογίας του ανθρώπου. Οι σχετικές σημειώσεις αφθονούσαν στα προσωπικά του σημειωματάρια, πιο συγκεκριμένα αυτές που αναφέρονταν στα συγγράμματα πολλών δημοφιλών γιατρών-φιλοσόφων. Η υγεία και το ανθρώπινο σώμα είναι πολύ σημαντικά και κατά συνέπεια πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ιατρικές απόψεις και σε αυτές της υγιεινής, καθώς και στην έλλογη άσκηση της γυμναστικής. Με αυτό τον τρόπο αντιμετώπιζε τη θεωρία της εξέλιξης του Darwin, η οποία, μαζί με το θετικισμό του Comte, αποτελούσε ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία της σκέψης του.

Τέλος, ως αναφερθούμε σε δύο συγγραφείς τους οποίους ο Ferrer διάβασε προσεκτικά: τον Elsländer και τον Gustave Le Bon. Στο Νέο Σχολείο ανέπτυξε τις ιδέες που επρόκειτο να ταράξουν τον παιδαγωγικό κόσμο στις αρχές του 20ού αι., κυρίως σε σχέση με το ζήτημα της πειθαρχίας και της οργάνωσης της σχολικής εργασίας: «*Το ζώο υπακούει. Ο άνθρωπος δεν χρειάζεται να υπακούει, πρέπει να καταλαβαίνει τους λόγους των πράξεών του και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες εκδηλώνονται*». Από την *Ψυχολογία της Εκπαίδευσης* απομόνωνε την προσφυγή στις ενεργητικές μεθόδους και ανέπτυξε τον ακόλουθο ισχυρισμό: «*Κάθε αγωγή συνίσταται στην τέχνη να περνά τη συνείδηση μέσα στο υποσυνείδητο*». Και δεν λησμονεί ο Ferrer να σημειώσει στο τετράδιό του την απάντηση του Demolins, όταν αυτός ρωτήθηκε σε ποιο στοιχείο εντοπίζεται η υπεροχή των Αγγλοσαξόνων: στην αγωγή.

ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΟΥ FERRER Ή Η ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΝΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Ο Francisco Ferrer ήταν ένας παιδαγωγός της δράσης, του οποίου η θεωρητική σκέψη δεν έγινε ποτέ διάσημη. Κάποιες φορές το έργο του προσέγγιζε τη λογοτεχνία διδακτικού-ηθικολογικού περιεχομένου, την οποία άλλωστε διάβαζε με ενδιαφέρον. Τα κείμενά του είναι σχετικά σύντομα και περιέχουν κυρίως στοιχεία για τη δράση. Ξέρει να μιλά στους ανθρώπους και να τους λέει όσα χρειάζονται να ακούσουν. Δημιουργεί μια παιδαγωγική λιτή, ζωτική, κοντά στα άτομα και τη ζωή. Δεν θα μπορούσαμε να καταλάβουμε τη δύναμή του, εάν αγνοήσουμε αυτή τη διάσταση και αν αρκετούμε μόνο στη διαπίστωση της πρωτοτυπίας των ιδεών του ή των παιδαγωγικών του απόψεων.

Όπως και ο Σωκράτης, ο Ferrer δεν παραιτείται ποτέ από το πάθος του για την ατομική ελευθερία της συνείδησης. «*Φώτα και πάλι Φώτα: γνώση και άλλη γνώση*». Το *aude sapere* του Kant αντηχεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, στη σκέψη του Ferrer, η οποία εμφανίζεται ως ένα είδος *kulturkampf*, μια ριζικά ανθρώπινη νέα κουλτούρα στο περιθώριο κάθε εξουσίας. Το όνειρο μιας νέας, θετικιστικής Ατλαντίδος τον φέρνει κοντά στο λαϊκό και αστικό μοντέλο της 3ης γαλλικής Δημοκρατίας. Ωστόσο, ο Ferrer θα υιοθετήσει μια πιο ριζοσπαστική θέση, απομακρυνόμενος προοδευτικά από την αστική αισιοδοξία για να υιοθετήσει μια ελευθεριακή προοπτική.

Πλανάται η ιδέα ενός Κράτους-εκπαιδευτή. Αναφέρονται πάλι οι απόψεις του Πλάτωνα σχετικά με το ρόλο της αγωγής στη σωτηρία της πόλης. Ο Σωκράτης σκεφτόταν το άτομο, ο Πλάτωνας το σύνολο. Ο Ferrer δανείζεται στοιχεία και από τον έναν και από τον άλλον, προωθώντας την ατομική ελευθερία της συνείδησης, αλλά και τη συλλογική συνείδηση. Η πίστη του στην παντοδυναμία της αγωγής τον απομακρύνει από τον παιδαγωγικό μηδενισμό που επικρατούσε κατά τον 19ο αιώνα κυρίως με τον Schopenhauer και τον Nietzsche. Ο Ferrer είναι ιδεαλιστής και αισιόδοξος με πίστη στον άνθρωπο: το κλειδί του ουμανισμού του είναι η αγωγή. Είναι ένας παιδαγωγός της δράσης, ο οποίος θεωρεί την αγωγή κινητήρια δύναμη της κοινωνικής αλλαγής.

Ως μασόνος και αναρχικός με ελευθεριακές αντιλήψεις, ο Ferrer συχνάζει στις ομάδες και τους κύκλους στοχασμού που παρουσίαζαν, στο τέλος του αιώνα, το εκπαιδευτικό ζήτημα ως μείζον θέμα. Η κοινωνική αλλαγή γινόταν αντιληπτή ως αποτέλεσμα της επένδυσης στην εκπαίδευση, χάρη στην οποία το σκοτάδι επρόκειτο να ηττηθεί από τα Φώτα και η λογική να νι-

κήσει τις προκαταλήψεις. Η εκπαίδευση είναι μια βασική προϋπόθεση της λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος, αν όχι μια πρωτότυπη θέση της άρνησης κάθε εξουσίας και κυβέρνησης.

Ο Ferrer γνώρισε από μέσα την εργατική και προλεταριακή εμπειρία του τέλους του 20ού αι., όπως και τη διεθνιστική παράδοση. Το κοινωνικοπολιτικό του σχέδιο δεν εξαντλείται στην επιστημονική και ορθολογική ουτοπία: εκφράζει, επίσης, μια κοινωνική και απελευθερωτική ουτοπία. Εκτιμά ότι: «Για να μεταβληθεί ο τρόπος ύπαρξης της Ανθρωπότητας δεν υπάρχει κάτι πιο επείγον, κατά τη γνώμη μου, από το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το αντιλαμβανόμαστε, και το οποίο, αποδίδοντας καρπούς, θα διευκολύνει την πρόοδο και θα κάνει πιο δυνατή την κατάκτηση κάθε γενναιόδωρης ιδέας· για το λόγο αυτό μου φαίνεται πως καταβάλλοντας από τώρα προσπάθειες για να καταργηθεί η θανατική ποινή ή για τη γενική απεργία, χωρίς να ξέρουμε πώς θα μεγαλώσουμε τα παιδιά μας, είναι σαν ν' αρχίζουμε από το τέλος και να χάνουμε χρόνο» (Γράμμα στη δεσποινίδα Henriette Meyer, 11 Μαΐου 1902).

Η σοσιαλιστική ουτοπία του Ferrer έχει αντιαυταρχικές ρίζες, πράγμα που σημαίνει ότι βρίσκει τις βάσεις της στην καλύτερη διεθνιστική παράδοση. Η ατομική ελευθερία είναι το κύριο μέλημά του· δεν δέχεται πως πολιτικοί ή κοινωνικοί λόγοι, όσο καλοί και αν είναι, θα μπορούσαν να την περιορίσουν. Ωστόσο ο Ferrer δεν αρνείται ούτε μια κοινωνική σκέψη ούτε μια συλλογική δράση. Αυτή η ένταση είναι χωρίς αμφιβολία ένα από τα πιο περίπλοκα θέματα στην ανάλυση της ιδεολογίας του Ferrer. Μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε προσωρινά υποστηρίζοντας πως βρισκόμαστε μπροστά σε ένα ανοικτό σύστημα, μέσα στο οποίο το άτομο, ως ελεύθερος στοχαστής, μπορεί να παράγει χρήσιμες για την κοινωνική αλλαγή ιδέες. Το μοντέλο του Ferrer είναι διανοητικό και παιδαγωγικό: πιστεύει στη δύναμη των ιδεών και των συζητήσεων. Είναι ένα άτομο ριζοσπαστικό, ένας αντικομοφομιστής, ένας άνθρωπος που τοποθετείται ενάντια στην ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Η κοινωνία αποτελείται πιο πολύ από άτομα παρά από κρατικούς μηχανισμούς. Εντούτοις ο Ferrer, αντίθετα με τους αναρχο-φιλελεύθερους, εγγράφεται σε μια αναρχο-διεθνιστική παράδοση. Η αφετηρία, όμως, παραμένει η ίδια: η απόλυτη ελευθερία του ανθρώπου.

Το Κράτος δεν θεωρείται απαραίτητο. Αντιθέτως, υπάρχουν δύο βασικά στοιχεία: μια καλή καταγωγή και μια καλή αγωγή και εκπαίδευση. Αναγνωρίζουμε σε αυτή τη φράση το απόφθεγμα του Paul Robin, του οποίου ο

Ferrer είναι φίλος και μαθητής. Ο έλεγχος των γεννήσεων και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών: αυτοί είναι οι αναγκαίοι και δυνατοί όροι, οι *πρωτότυπες θέσεις*, απαραίτητες για την εδραίωση μιας καλής κοινωνικής οργάνωσης. Ο Ferrer δανείζεται από τον Robin τις σημαντικότερες θεωρίες, αλλά επιμένει περισσότερο στους εκπαιδευτικούς παράγοντες παρά στις δημογραφικές πλευρές.

FRANCISCO FERRER ENANTION PAUL ROBIN ΚΑΙ... EMILE DURKHEIM

Ο Francisco Ferrer γνώριζε καλά τον Paul Robin και το πείραμα του Cempuis λειτούργησε μέσα του ως πρότυπο για την ίδρυση του Μοντέρνου Σχολείου. Πολλά κείμενα του Robin αναδημοσιεύτηκαν στο περιοδικό *École Rénovée* και στο *Boletín de la Escuela Moderna*, κυρίως τα άρθρα τα σχετικά με την ολική εκπαίδευση, τα οποία είχαν εκδοθεί μεταξύ 1869 και 1872 στο περιοδικό *Philosophie Positive*, που διηύθυνε ο Littré. Το *Μανιφέστο του στους οπαδούς της ολικής εκπαίδευσης (Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale)* του 1893 επρόκειτο να αποτελέσει ένα υποχρεωτικό σημείο αναφοράς για τον Ferrer και τους συνεργάτες του.

Οι διαφορές μεταξύ του Robin και του Ferrer εντοπίζονται περισσότερο στις στρατηγικές που υιοθετούν. Ο Γάλλος παιδαγωγός ακολουθούσε μια διαδρομή που τον οδηγούσε από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην αναμόρφωση του πληθυσμού διαμέσου των νεομαλθουσιανών θεωριών. Η γέννηση προηγείται της αγωγής και κατά συνέπεια πρέπει πρώτα να εξασφαλιστεί μια καλή γέννηση. Από μια άποψη αυτή η λογική είναι σύμφωνη με την προσωπική διαδρομή του Robin, ο οποίος, έπειτα από μια ενεργό δράση ως εκπαιδευτής, έγινε *ευγονιστής*.

Αντίθετα ο Ferrer θα τονίσει όλο και περισσότερο τη σημασία του εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού εγχειρήματος. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο Καταλανός παιδαγωγός δεν έδωσε προσοχή στα ζητήματα της καταγωγής. Αντίθετα, αυτή έπαιξε σημαντικό ρόλο στη μεταβολή της συμπεριφοράς στους κόλπους των αναρχικών ομάδων, όσον αφορά στην οικογένεια, τη μητρότητα και τα δικαιώματα της γυναίκας, παίρνοντας π.χ. τη θέση πως «η γυναίκα αποφασίζει για το σώμα της» και δεν πρέπει «να υπακούει στα δόγματα και τις θρησκευτικές δοξασίες που την υποχρεώνουν να γεννά συνεχώς».

Υπάρχει στη σκέψη του Ferrer και των οπαδών των εξελικτικιστικών θεωριών γενικότερα ένα είδος *παγκόσμιας δομής του νου*, που χτίζεται πάνω σε

μια βιολογική λογική. Οι ευγονικές θέσεις του Robin είναι δημοφιλείς στην Καταλανία του τέλους του αιώνα, ιδιαίτερα στις αναρχικές ομάδες. Ο κοινωνιολογικός δαρβινισμός χρησίμευε ως κλειδί ανάγνωσης των ανθρώπινων προβλημάτων και η πάλη των τάξεων συχνά αντιμετωπιζόταν ως μια πάλη για τη ζωή, από την οποία οι πιο ικανοί θα έβγαιναν νικητές.

Η ανάδειξη της αξίας της εμπειρίας οδηγεί στην άρνηση των έμφυτων ιδεών. Η επιστήμη περιορίζεται στο πείραμα, αλλά η κατανόηση των φαινομένων απαιτεί ανάλυση της διαδικασίας δημιουργίας τους. Ο άνθρωπος είναι φύση: η γένεση γίνεται ευγονισμός. Δεν θα προκαλέσει κατάπληξη το γεγονός ότι ο Ferrer αρχίζει τη διαθήκη του εκφράζοντας τη λύπη του για την ανυπαρξία κρεματορίων στο νεκροταφείο της Βαρκελώνης. Ο άνθρωπος είναι μέρος της κοσμικής εξέλιξης.

Ένας ορθολογισμός ο οποίος αποδέχεται την πίστη σε έμφυτες ιδέες δεν έχει νόημα για τον Ferrer. Υιοθετεί έναν στρατευμένο-μαχητικό αγνωστικισμό, ο οποίος περισσότερο προσεγγίζει έναν νατουραλιστικό θεϊσμό παρά έναν άθεο υλισμό. Ο εξελικτισμός αντισταθμίζει τη φύση. Ο άνθρωπος προέρχεται από τη φύση και επιστρέφει πάλι σε αυτήν. Ο εχθρός που πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι οι θετικές θρησκείες και ο κλήρος. Από αυτή την άποψη η θεωρία του Ferrer είναι μάλλον ένας αντικληρικαλισμός.

Αυτή είναι η ατμόσφαιρα που περιβάλλει τον Francisco Ferrer. Αλλά υπάρχει κάτι ακόμα: μια κοινωνική στράτευση, η εμπιστοσύνη στην ικανότητα του ανθρώπου να αλλάξει την πορεία εξέλιξης του ανθρώπινου είδους και τις μορφές της κοινωνικής οργάνωσης. Ισχυρίζεται πως θα βελτιώσει την ανθρωπότητα, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της εξελικτικής ιστορίας του θετικισμού. Με αυτό τον τρόπο συναντά και πάλι τον E. Durkheim, διότι και ο ένας και ο άλλος αφοσιώνονται στο θρησκευτικό ζήτημα και καταρτίζουν λαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο ο Ferrer εμφανίζεται πιο ριζοσπαστικός και λιγότερο θεωρητικός: ο Γάλλος είναι ένας θεωρητικός, ένας διανοητής, ο οποίος εφαρμόζει τους κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου. Ο Καταλανός είναι ένας αυτοδίδακτος άνθρωπος, ένας άνθρωπος της δράσης, ο οποίος υιοθετεί έναν μαχητικό λαϊκισμό, εμποτισμένο από διεθνιστική ιδεολογία, ριζοσπαστική και εξισωτική. Ο Durkheim χτίζει μια αστική ηθική για μια δημοκρατική Γαλλία. Ο Ferrer φτιάχνει ένα ριζοσπαστικό και εναλλακτικό μοντέλο για μια Καταλανία που βράζει.

Ο Robin είναι ένας ευγονιστής, ο Durkheim ένας ρεφορμιστής, ο Ferrer ένας επαναστάτης. Και οι τρεις είναι οπαδοί της βιολογικής λογικής (η κοι-

νωσιολογία ως θετική επιστήμη του κοινωνικού φαινομένου), ωστόσο οι δρόμοι τους χωρίζουν σε πολλά σημεία: ο Durkheim βασίζεται στο Κράτος, ο Robin στη δύναμη των νέων γενεών, που έχουν διαμορφωθεί συνειδητά, ο Ferrer σε μια καλή κοινωνική οργάνωση, στην ουτοπία της διεθνιστικής άρνησης κάθε κυβέρνησης, η οποία θα γίνει πραγματικότητα κυρίως χάρη στην εκπαιδευτική πράξη.

ΒΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΡΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΒΑΡΚΕΛΩΝΗΣ

Στις 8 Σεπτεμβρίου του 1901, όταν άνοιξε το Μοντέρνο Σχολείο, το σχέδιο του Ferrer άρχισε να γίνεται πραγματικότητα. Πριν, όμως, από αυτό δύο ήταν οι εναλλακτικές λύσεις: πρέπει κανείς να εργαστεί με σκοπό τη μετατροπή του σχολείου μέσα από τη μελέτη του παιδιού, ώστε να αποδειχθεί επιστημονικά πως η σύγχρονη οργάνωση της εκπαίδευσης είναι λανθασμένη και χρειάζεται να γίνουν σημαντικές αλλαγές, ή πρέπει να ιδρυθούν νέα σχολεία, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως θεμέλια της μοντέρνας κοινωνίας; Πρέπει να εργαστεί κανείς μέσα στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδοντας τις ορθολογικές ιδέες, ή πρέπει να ενθαρρύνει την εμφάνιση νέων σχολείων χάρη στην ατομική πρωτοβουλία, όπου αυτές οι ιδέες μπορούν να υλοποιηθούν;

Και στις δύο περιπτώσεις η απάντηση είναι η δράση, δηλαδή η δημιουργία νέων σχολείων, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν ένα μοντέλο προς μίμηση (και προς διάδοση). Ο Ferrer δεν περιφρονεί την επιστημονική μελέτη του παιδιού ούτε τις προσπάθειες που πραγματοποιούνται στα κρατικά σχολεία, αλλά πιστεύει ιδιαίτερα στα εναλλακτικά προγράμματα. Είναι πεπεισμένος ότι η επιτυχία τους θα αποκαλύψει στα μάτια του κόσμου τη λογική υπόσταση των θέσεών του και τη σαφήνεια του συστήματός του: δεν υπάρχει καλύτερη προπαγάνδα από τη δράση, από την ικανότητα να καθίσταται φανερό αυτό που σκεφτόμαστε.

Η αισιοδοξία και ο πραγματισμός εξηγούν, σε μεγάλο βαθμό, τη δύναμη του Ferrer. Είναι αλήθεια πως δεν προσφέρει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία και αυτό δυσκολεύει τη διάδοση της δικής του προσέγγισης (Carbonnel). Αλλά το πείραμα του Μοντέρνου Σχολείου αποτέλεσε ένα βασικό αποδεικτικό στοιχείο και το πρότυπο για τις μετέπειτα προσπάθειες δημιουργίας σχολικών ιδρυμάτων, οι οποίες ήταν εμπνευσμένες από τη σκέψη του Ferrer.

Το σχέδιο του Καταλανού παιδαγωγού δεν εξαντλείται στον σχολικό τόμο. Καλύπτει ένα πολιτικοκοινωνικό πεδίο, το οποίο διευρύνει κατά πολύ

τον ορίζοντά του: η δημοσίευση ενός δελτίου του Μοντέρνου Σχολείου, η πραγματοποίηση ενός εκδοτικού σχεδίου και διαλέξεων ανοιχτών στις οικογένειες και τους εργαζόμενους, όπως και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και οι ενημερωτικές συνεδριάσεις, ανήκουν σε μια στρατηγική «πνευματικής διαπαιδαγώγησης των νέων γενιών, οι οποίες θα στηρίξουν την επιστήμη πάνω στα θεμέλιά της και θα θέσουν την παγκόσμια αλληλεγγύη ενώπιον των συνεπειών της» (Ferrer, στο Grave).

Το σχέδιο του Μοντέρνου Σχολείου

Όπως και ένας μεγάλος αριθμός παιδαγωγών στο τέλος του αιώνα, ο Ferrer οργάνωσε το σχέδιό του ταυτόχρονα πάνω στη βάση μιας βαθιάς δυσπιστίας απέναντι στο σχολείο (στην παραδοσιακή του μορφή) και μιας χωρίς όρια πίστης στην παντοδυναμία της αγωγής (της Νέας Αγωγής).

«Προτιμώ τον ελεύθερο αυθορμητισμό ενός παιδιού που δεν γνωρίζει τίποτα από την αγωγή που βασίζεται στα λόγια, από την πνευματική παραμόρφωση ενός παιδιού που έχει ανατραφεί σύμφωνα με τις αρχές της τωρινής εκπαίδευσης»: στα κείμενα του Ferrer βρίσκονται διάσπαρτες τέτοιες κριτικές του σχολείου της εποχής του. Επικαλείται, ενίοτε, το απόφθεγμα, το οποίο είχε δανειστεί ο Robin από τον Ιπποκράτη, «*Primum non nocere*», προσθέτοντας πως το δικό του σχέδιο είναι η «θετική άρνηση του σχολείου του παρελθόντος» (Martinez Assad).

Αυτή η σκεπτικιστική θεώρηση δεν πρέπει να επισκιάσει την ουσιαστικά αισιόδοξη θέση του Ferrer απέναντι στην παιδεία. Πιστεύει με όλες του τις δυνάμεις πως η ανανέωση της αγωγής μέσα σε μια ορθολογιστική και επιστημονική προοπτική είναι το κλειδί της κοινωνικής αλλαγής και της δημιουργίας μιας ελεύθερης και δίκαιης κοινωνίας. Βρισκόμαστε μπροστά σε μια φαινομενική αντίφαση που τοποθετεί τον Ferrer, όπως άλλωστε τους περισσότερους παιδαγωγούς της γενιάς του, ειδικά τους ανθρώπους της Νέας Αγωγής, στο χώρο μιας νεωτερικότητας που μόλις αρχίζει να καταλαβαίνει τα όριά της. Παρά το γεγονός, όμως, ότι υιοθετεί ένα πρωτοποριακό σχέδιο, ο Ferrer συνειδητοποιεί, κυρίως όταν έφτασε η στιγμή να διαλέξει το όνομα του σχολείου του, τον προσωρινό χαρακτήρα του συστήματός του, το οποίο είναι καταδικασμένο να αντικατασταθεί από πιο προωθημένες μορφές παιδαγωγικής ενέργειας:

«[...] έτσι λοιπόν ιδρύθηκε το Μοντέρνο Σχολείο, επιστημονικό και ορθολογικό, το οποίο δεν άργησε να αποκτήσει μια ευρωπαϊκή και αμερικανική

νική φήμη, η οποία με τον καιρό θα χάσει μάλλον τον τίτλο του μοντέρνου, ενώ ταυτόχρονα θα ενισχύει όλο και περισσότερο την ορθολογική και επιστημονική διάσταση» (*Boletin de la Escuela Moderna*, no 1).

Είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε το γεγονός ότι ο Adolfo Lima (1936), ένας Πορτογάλος αναρχικός παιδαγωγός, ο οποίος γνώριζε καλά τον Ferrer, επικροτούσε το σχολικό του σχέδιο, αλλά δεν παρέλειπε να το θεωρεί μονάχα την πρώτη βαθμίδα σε μια κλίμακα, η οποία δομείται με διαβάθμιση πολυπλοκότητας και τελειοποίησης: Μοντέρνο Σχολείο, Ορθολογικό Σχολείο, Ανθρωπιστικό Σχολείο, Ελεύθερο Σχολείο, Ανανεωμένο Σχολείο, Ολικό Σχολείο, Νέο Σχολείο, Ενεργητικό Σχολείο, Σχολείο εργασίας, Σχολείο αρμονίας, Γαλήνιο Σχολείο, Σχολείο-εργαστήριο, Σχολείο-αγρόκτημα, Τεχνικό Σχολείο (με την ευρεία έννοια), Κοινωνικό Σχολείο.

Αφού προσδιόρισε τα 6 κύρια χαρακτηριστικά του Μοντέρνου Σχολείου: σχολείο επί πληρωμή, μεικτό, λαϊκό, ορθολογικό, επιστημονικό και κοινωνικό, ο Maurice Dommanget διαπιστώνει πως τα περισσότερα από αυτά εμφανίζονται ήδη στο Cempuis: εκτός από το πρώτο χαρακτηριστικό, το οποίο διευκολύνει τη συνεκπαίδευση των κοινωνικών τάξεων και το τελευταίο που μετατρέπει το σχολείο σε ένα είδος Σπιτιού του Λαού: «Στο Μοντέρνο Σχολείο ο Ferrer σκοπεύει να βομβαρδίζει την καπιταλιστική κοινωνία με βιβλία, εφημερίδες, νυχτερινά και ημερήσια μαθήματα με τη μετάδοση των φώτων. [...] Δεν κάνει πολιτική, αλλά το σχολείο του είναι μια δυνατή εστία αντίθεσης, την οποία η πολιτική, κληρικαλιστική, κοινωνική αντίδραση φοβάται περισσότερο από όσο φοβάται τα διάφορα δημοκρατικά, κοινωνικά, αναρχικά, συνδικαλιστικά σχήματα» (βλ. 1952, σσ. 20-22).

Πραγματικά θα μας έχει διαφύγει το νόημα της ζωής και του έργου του Ferrer, της επιτυχίας και του θανάτου του, εάν δεν κατανοήσουμε τη σημασία που δίνει στην προπαγάνδα (με όλη τη σημασία της λέξης) των εκπαιδευτικών του θέσεων, αλλά και των κοινωνικών και πολιτικών του ιδεών. Και εδώ βρισκόμαστε ξανά μπροστά στην πολεμική που πάντα περιβάλλει αυτό το άτομο: για κάποιους αυτή η πράξη αποδεικνύει πράγματι τη στράτευση του Ferrer υπέρ της πάλης ενάντια στην καταπίεση, υπέρ της δημιουργίας μιας πιο δίκαιης κοινωνίας χωρίς Θεό, χωρίς Αφέντη (Abbott McCabe): για άλλους επιβεβαιώνει ότι για τον Ferrer «το χειραφετητικό σχολείο του 20ού αι., το δικό του σχολείο, ήταν ένα εγχείρημα πραγματικά επαναστατικό, που είχε σκοπό να εκπαιδεύσει αναρχικούς» και στο οποίο η εκπαίδευση «χρησίμευε κυρίως για φρονηματισμό» (De Vroede).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Ξεκινώντας από το σύγγραμμα του Ferrer, που εκδόθηκε μετά το θάνατό του, είμαστε σε θέση να αναφερθούμε στις κύριες παιδαγωγικές αρχές οι οποίες διέπουν την εργασία μέσα στο Μοντέρνο Σχολείο:

Η συνεκπαίδευση των δύο φύλων

«Η πιο σημαντική εκδήλωση της ορθολογικής εκπαίδευσης δε-δομένης της πνευματικής καθυστέρησης της χώρας και αυτή η οποία θα μπορούσε να σοκάρει περισσότερο τα ήθη ήταν η συνεκπαίδευση κοριτσιών και αγοριών».

«Η γυναίκα δεν πρέπει να μένει κλεισμένη στο σπίτι. Πρέπει να ασκήσει τη δράση της και πέρα από τους τοίχους του σπιτιού. Για να μπορέσει, όμως, η γυναίκα να ασκήσει την ευεργετική της δράση, πρέπει να μπορέσει να αποκτήσει τις ίδιες, σε ποσότητα και ποιότητα, γνώσεις με εκείνες που έχουν στη διάθεσή τους οι άντρες».

Η συνεκπαίδευση των κοινωνικών τάξεων

«Όπως υποστηρίζω τη συνεκπαίδευση των φύλων, με τον ίδιο τρόπο υποστηρίζω τη συνεκπαίδευση των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. [...] Η συνεκπαίδευση των φτωχών και των πλουσίων διευκολύνει την επαφή μεταξύ των μεν και των δε στην αθώα ισότητα της παιδικής ηλικίας: διαμέσου της συστηματικής ισότητας του ορθολογικού σχολείου μπορούμε να οικοδομήσουμε το καλό σχολείο, αναγκαίο και διορθωτικού χαρακτήρα. Αυτή είναι η ιδέα που εφάρμοσα θέτοντας μαζί σε μία και μόνο τάξη μαθητές όλων των κοινωνικών τάξεων».

Σχολική υγιεινή

«Μέσα στο Μοντέρνο Σχολείο δόθηκε η μεγαλύτερη σημασία στην υγιεινή, καθώς η βρόμα παρουσιαζόταν ως αιτία νόσων και επικίνδυνων μολύνσεων και η καθαριότητα ως βασικό στοιχείο της υγείας. [...] Η επίδραση αυτής της εκπαίδευσης εισχωρούσε στις οικογένειες και συνέβαλε στη μεταβολή των καθημερινών συνθηκών. [...] Η καινούργια ζωή που έμπαινε στα σπίτια διαμέσου του παιδιού γινόταν ένας ευτυχής οϊωνός της μελλοντικής αναγέννησης που θα επέφερε η ορθολογική εκπαίδευση».

Αυτοπειθαρχία

«Το παιδί δεν πρέπει να υποτάσσεται σε κανένα αφεντικό και πρέπει να τελειώσει το σχολείο και να εισαχθεί στην κοινωνική δραστηριότητα έχοντας τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε να γίνει κυρίαρχος της δικής του ζωής. [...] Στο Μοντέρνο Σχολείο ποτέ δεν απονεμήθηκαν βραβεία και ποτέ δεν επιβλήθηκαν τιμωρίες στα παιδιά, ακόμα και όταν οι γονείς το ζητούσαν. [...] Αυτές οι ανορθολογικές και αταβιστικές πρακτικές πρέπει να εξαφανιστούν: η μοντέρνα παιδαγωγική τις αρνείται απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Μοντέρνο Σχολείο, οφείλουν να αρνηθούν κάθε υλική ή ηθική τιμωρία».

Άρνηση των εξετάσεων

«Οι παραδοσιακές εξετάσεις, αυτές που συνηθίζουμε να βλέπουμε στο τέλος της χρονιάς, δεν έχουν κανένα θετικό αποτέλεσμα. Αυτές οι πράξεις φαίνονται να έχουν θεσμοθετηθεί μονάχα για να ικανοποιηθούν ο νοσηρός εγωισμός των γονέων, η ματαιοδοξία και ο εγωισμός των εκπαιδευτικών και για να προκληθούν βάσανα και αρρώστιες στα παιδιά. [...] Είμαστε οι αμετανόητοι αντίπαλοι των εξετάσεων, διότι κάθε πράξη η οποία δεν επιφέρει κάποιο κέρδος στο μαθητή, πρέπει να απορρίπτεται ως αντίθετη προς τη φύση μιας θετικής εκπαίδευσης».

Αυτονομία και ελευθερία του παιδιού

«Όλη η αξία της παιδείας εντοπίζεται στο σεβασμό της φυσικής, πνευματικής και ηθικής θέλησης του παιδιού. Αληθινή παιδεία υπάρχει μόνο εάν αφήνουμε στο παιδί τη δυνατότητα ρύθμισης της δικής του προσπάθειας. [...] Ο αληθινός εκπαιδευτής είναι εκείνος ο οποίος, ενίοτε ακόμα και ενάντια στις δικές του ιδέες και επιθυμίες, στηρίζει το παιδί και την ανάπτυξη των ενεργειών του. [...] Στο μέλλον η παιδεία θα είναι ολοκληρωτικά αυθόρμητη».

Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πολλές άλλες παιδαγωγικές αρχές, τις οποίες υιοθέτησε το Μοντέρνο Σχολείο, κυρίως την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και την ατομική και συλλογική χειραφέτηση (Cappelletti), χωρίς να αγνοήσουμε ότι η ορθολογική, λαϊκή, επιστημονική εκπαίδευση και η πάλη ενάντια στην κοινωνική αδικία διαφαινούνται, επίσης, σε όλο το σύστημα του Ferrer. Από την άλλη, θα μπορούσαμε, επίσης, να αναφέρουμε το σύνολο των δραστηριοτήτων, οι οποίες μαρτυρούν την εφαρ-

μογή ενεργών μεθόδων και προοπτικών ολικής εκπαίδευσης (παιχνίδια, ασκήσεις γυμναστικής, εργόχειρα, κηπουρική, εκδρομές κ.λπ.). Αλλά οι προηγούμενες σκέψεις αρκούν για να συμπεράνουμε ότι ο Ferrer δεν ήταν «πρωτοπόρος σε σχέση με τους περισσότερους σύγχρονους του»· αντιθέτως, μάλιστα, η επιτυχία του συνίσταται στην ικανότητά του να στηρίζει μια πρωτότυπη εμπειρία πάνω σε ό,τι ήδη υπήρχε. Αντλώντας στοιχεία από διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα και από την αναρχική παράδοση, ο Ferrer εφάρμοσε τις περισσότερες προτάσεις που έγιναν από την Επιτροπή για την αναρχική εκπαίδευση, που ιδρύθηκε το 1898 (σε αυτή την Επιτροπή, η οποία δημιουργήθηκε με την πρωτοβουλία του Kropotkine μετείχαν ακόμα οι Élisée Reclus, Louise Michel, J. Ardoin, Ch. Malato, Léon Tolstói και Jean Grave)· το Μοντέρνο Σχολείο υλοποίησε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα που υπήρχε, ήδη, στο επίπεδο της θεωρητικής σκέψης.

Ο Maurice De Vroede δικαίως υπογραμμίζει ότι «Ο Ferrer δεν παρουσιάζει λοιπόν καμιά πρωτοτυπία ούτε στον παιδαγωγικό χώρο, ούτε σε σχέση με την αναρχική ιδεολογία». Ο Buenaventura Delgado συμφωνεί με αυτή τη γνώμη: «Εκ πρώτης όψεως αυτό το σχολείο [Μοντέρνο Σχολείο] ήταν ένα ακόμα σχολείο ανάμεσα στα 600 περίπου που υπήρχαν στη Βαρκελώνη στις αρχές του αιώνα, μια πόλη στην οποία μπορούσε κανείς να βρει τόσα σχολεία όσα και ιδεολογικά σχήματα και πολιτικές επιλογές: λαϊκά, πνευματιστικά, ευαγγελικά, αναρχικά ή διεθνή, καθολικά, εργατικά, αστικά, καταλανικά και ρεπουμπλικανικά, υπό τη διοίκηση και τον έλεγχο των ανάλογων ομάδων και γκρουπούσκουλων».

Και όμως, ο Ferrer θα γίνει σύμβολο και το Μοντέρνο Σχολείο το μοντέλο προς μίμηση για τους παιδαγωγούς που ήταν οπαδοί της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Συμφωνώντας με την άποψη του Lazaro Lorente (1989), μπορούμε μάλιστα να βεβαιώσουμε ότι οι αναρχικοί και οι αναρχο-συνδικαλιστές οικειοποιήθηκαν τη θεωρία του Ferrer μετατρέποντας, ωστόσο, τον σχολικό ορθολογισμό σε ηγεμονική πρόταση μέσα στα κινήματά τους.

Η προπαγανδιστική δράση του σχεδίου του σχετικά με το σχολείο και την κοινωνία, η εφαρμογή ενός τεράστιου εθνικού και διεθνούς δικτύου στήριξης της δράσης του (εκεί συναντάμε παιδαγωγούς και στρατευμένους αγωνιστές, αναρχικούς φυσικά, αλλά επίσης ριζοσπάστες δημοκράτες και επαναστάτες συνδικαλιστές, μασόνους, μερικές ομάδες αντικληρικαλιστών κ.λπ.) και η καταπληκτική οργανωτική του ικανότητα συμβάλλουν στο να κατανόησουμε το φαινόμενο Ferrer.

Αυτή η συσπείρωση διάφορων ομάδων και ευαισθησιών μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από κάποιες ιδιαίτερες πλευρές του Μοντέρνου Σχολείου, κυρίως δε η επιβεβαίωσή του ως εναλλακτικό σχέδιο σε ένα πλαίσιο που δεν περιοριζόταν στον σχολικό χώρο, αλλά αναζητούσε τη νομιμότητά του μέσα σε μια δυνατή σχέση με τα υφιστάμενα στην Καταλανία των αρχών του αιώνα κοινωνικά ρεύματα.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ FERRER ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Αντίθετα με πολλά άλλα παιδαγωγικά πειράματα, με τα περισσότερα μάλιστα από εκείνα που ισχυρίζονται ότι εντάσσονται στη Νέα Αγωγή, το σύστημα του Ferrer δεν περιορίζεται *stricto sensu* στο σχολικό σύστημα. Αντιθέτως αντλεί τη δύναμή του (και ένα μέρος του εύθραυστου χαρακτήρα του) από τη φιλοδοξία του να προβληθεί προς τα έξω. Έτσι, στο ξεκίνημά του ήδη, το Μοντέρνο Σχολείο ασχολείται με τέσσερις δραστηριότητες, οι οποίες συμπληρώνουν τη σχολική εργασία:

- Το Δελτίο (1901-1906· 1908-1909), για το οποίο συνεργάζονται μερικοί από τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς του τέλους του αιώνα και το οποίο αποτελεί κυρίως ένα μέσο εκκλαίευσης της εκπαιδευτικής σκέψης και των σχολικών πειραμάτων της εποχής, αλλά και, σύμφωνα με τον Ferrer, έναν τρόπο να χτυπηθεί η προπαγάνδα του κληρικαλιστικού και συντηρητικού τύπου ενάντια στο Μοντέρνο Σχολείο.
- Το εκδοτικό πρόγραμμα, στο οποίο ο Ferrer αφιέρωνε ένα σημαντικό μέρος του χρόνου και της ενέργειάς του, διότι θεωρούσε πως το Μοντέρνο Σχολείο δεν θα ήταν βιώσιμο, όσο δεν θα διέθετε τα κατάλληλα συγγράμματα για μια ορθολογική και επιστημονική εκπαίδευση· ωστόσο, με μια γρήγορη ανάγνωση των δημοσιευμένων τίτλων, διαπιστώνει κανείς ότι πολλοί από αυτούς ασχολούνταν, πράγματι, με τη διάδοση της αναρχικής και επαναστατικής ιδεολογίας (βλ. Solà, 1978).
- Η Σχολή Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (École Normale) δημιουργήθηκε με σκοπό την εκπαίδευσή τους σε νέο πνεύμα, δεδομένου ότι «αν η εμπειρία μου έδειξε ότι το κλειδί του κοινωνικού προβλήματος βρίσκεται στο επιστημονικό και ορθολογικό σχολείο, δεν θα μπορέσουμε να φτάσουμε το στόχο αυτό χωρίς προετοιμασμένους και ικανούς εκπαιδευτικούς» (βλ. Ferrer, 1976, σ. 222).
- Οι κυριακάτικες διαλέξεις, εμποτισμένες από την ιδέα των Λαϊκών Πανε-

πιστημών, με τις οποίες το έργο του Μοντέρνου Σχολείου αποκτούσε μια διάσταση λαϊκής παιδείας (βλ. Ferrer, 1976, σσ. 163-168): έγινε μερικές φορές σύγχυση του έργου αυτού με μια πράξη πολιτικής αναταραχής: αυτό στάθηκε μία από τις κύριες προφάσεις για τους διωγμούς από τις ισπανικές αρχές.

Όταν ο F. Ferrer φυλακίστηκε για πρώτη φορά, το 1906, υποχρεώθηκε να εγκαταλείψει ένα μέρος των δραστηριοτήτων του. Παρά το γεγονός ότι αποφυλακίστηκε, το 1907, το Μοντέρνο Σχολείο παρέμεινε κλειστό. Το Δελτίο και το εκδοτικό πρόγραμμα έγιναν δύο από τις κύριες ασχολίες του μαζί με μια διεθνή δραστηριότητα που επρόκειτο να γνωρίσει μεγάλη εξάπλωση μεταξύ 1907 και 1909. Έτσι δημιούργησε στο Παρίσι τη *Διεθνή Ένωση για την ορθολογική εκπαίδευση των παιδιών*, η οποία επρόκειτο ν' αναπτύξει τη δράση της σε πολλές ευρωπαϊκές και αμερικανικές χώρες. Σύμφωνα με το καταστατικό ίδρυσής της, στόχο της είχε να «εισάγει πράγματι στην παιδεία, και μάλιστα σε όλες τις χώρες, τις ιδέες της επιστήμης, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης». Είχε, επίσης, ως στόχο ν' «αναζητά και να ενθαρρύνει τις πιο κατάλληλες μεθόδους για την ψυχολογία του παιδιού, ώστε να πετύχει τα καλύτερα αποτελέσματα με τον ελάχιστο δυνατό κόπο» (Davy). Με τον Anatole France ως επίτιμο πρόεδρο, η Ένωση επιτελούσε έργο εκλαΐκευσης και συλλογής, κυρίως διαμέσου των υλικών που δημοσιεύονταν στα τρία όργανα: το *École rénovée* (Βρυξέλλες, Παρίσι), το *Boletín de la Escuela Moderna* (Βαρκελώνη) και το *Scuola Laica* (Ρώμη).

Ο Maurice Dommanget γράφει σχετικά: «Το Μοντέρνο Σχολείο, το Ανανεωμένο Σχολείο, η Διεθνής Ένωση για την ορθολογική παιδεία των παιδιών επρόκειτο σε λίγο να γεννηθούν. Επί 8 χρόνια θα είναι το πιο εκπληκτικό παιδαγωγικό πείραμα σοσιαλιστικής ιδεολογίας που είχε επιχειρηθεί από την περίοδο του Cernuus» (1952, σσ. 14-15). Αυτή η εκτίμηση είναι μάλλον υπερβολικά επαινετική, ιδιαίτερα σε σχέση με το Ανανεωμένο Σχολείο και την Ένωση. Ο ίδιος ο Ferrer εξέφραζε κάποιες αμφιβολίες σχετικά με τα αποτελέσματα αυτής της δράσης στον διεθνή χώρο: αυτός είναι άλλωστε ένας από τους λόγους της επιστροφής του στην Ισπανία (De Vroede). Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να αγνοήσει κανείς τον σημαντικό ρόλο που έπαιξε αυτό το δίκτυο στις εντυπωσιακές εκδηλώσεις οι οποίες οργανώθηκαν όταν πέθανε (Solà Vincent): Και δεν θα μπορούσε να λησμονήσει κανείς την ίδρυση, κατά τη διάρκεια των πρώτων δεκαετιών του 20ού αι., σχολείων που επικαλούνται την κληρονομιά του Ferrer.

FRANCISCO FERRER: ΧΘΕΣ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ

Το Μοντέρνο Σχολείο αποτέλεσε ένα αληθινό μοντέρνο εκπαιδευτικό εγχείρημα, τόσο από την άποψη των στόχων όσο και από την άποψη των οργανωτικών πλευρών. Ο Ferrer παισιωνόταν από μια ομάδα συνεργατών οι περισσότεροι από τους οποίους ανήκαν στη μασονία: ανάμεσά τους βρίσκουμε καθηγητές πανεπιστημίου (κυρίως της Βιολογίας και της Ιατρικής), μαχόμενους εργάτες και συνδικαλιστές, συγγραφείς και εκπαιδευτικούς. Είχε αναπτυχθεί, επιπλέον, ένα δίκτυο στήριξης για το έργο του, μέσα και έξω από την Ιβηρική χερσόνησο, το οποίο από πολλές απόψεις λειτούργησε ως ένα μέτωπο ενάντια στον κλήρο. Ο θετικισμός του Comte και η θεωρία της εξέλιξης του Darwin αποτελούσαν τους δύο πόλους μιας σκέψης που αναπτυσσόταν στο πλαίσιο ενός σχολικού προγράμματος, στο οποίο υλοποιούνταν οι αρχές της Νέας Αγωγής. Ο Francisco Ferrer και το Μοντέρνο Σχολείο είναι γέννημα μιας Καταλανίας που βρισκόταν αντιμέτωπη με κοινωνικές εντάσεις, τις οποίες προκαλούσε η άνοδος του οργανωμένου εργατικού κινήματος και του αναρχο-συνδικαλισμού, μιας καθολικής και συντηρητικής Ισπανίας, η οποία υστερούσε πολύ στον οικονομικό και τον πολιτιστικό χώρο, ενός κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο βρισκόταν σε άθλια κατάσταση (Lazaro Lorente). Για το λόγο αυτό, εδώ περισσότερο από οπουδήποτε αλλού, ο άνθρωπος και το έργο του (θεωρητικό, αλλά κυρίως πρακτικό) δεν μπορούν να εξηγηθούν έξω από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Μπροστά σ' αυτή τη σκοτεινή εικόνα δεν θα καταπλήξει κανέναν η πληθώρα ιδιωτικών σχολείων, καθώς αφθονούσαν λίγο πολύ παντού. Τα σχολεία τα οποία υιοθετούσαν τη λαϊκή και ορθολογική ιδεολογία υπολογίζονταν σε εκατοντάδες, παρόλο που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια εκείνα που την εφάρμοζαν σύμφωνα με την προοπτική του Ferrer (Delgado, 1979: Lazaro Lorente: Solà). Αλλά ο Ferrer μπορεί να υπερηφανεύεται ότι το Μοντέρνο Σχολείο υπήρξε μια διαφορετική εμπειρία, διότι «παρείχε το μοντέλο αυτού που θα είναι η εκπαίδευση σε μια αναγεννημένη κοινωνία και έδινε δημιουργική ώθηση σε αυτή την εκπαίδευση» (1976, σ. 222). Πράγματι, το Σχολείο του δεν επρόκειτο να μείνει στην ανωνυμία. Δεν είναι ένα παραπάνω σχολείο μέσα στο πλήθος: είναι το πρότυπο προς μίμηση, το σημείο αναφοράς (πολεμικής βέβαια) για όσους αναζητούσαν μια εναλλακτική εκπαίδευση.

Εντούτοις το πρόγραμμα του Ferrer έχει προφανή όρια. Έχει ήδη σημειωθεί η έλλειψη βάθους και πρωτοτυπίας στις θέσεις του και κάποια απλοϊ-

κή διάσταση, από την οποία κάποιοι παιδαγωγοί του καιρού του, πιο καταρτισμένοι, είχαν ήδη απαλλαγεί. Επιπλέον, ο ριζοσπαστισμός του και η ορθοδοξία του τον εμπόδιζαν να καταλάβει οτιδήποτε πέρα από τα πιστεύω του· αυτό προκάλεσε την αποχώρηση μερικών από τους συνεργάτες του. Ο Pere Solà μετέφερε μερικές κριτικές σχετικά με το έργο του Ferrer, κυρίως σε ό,τι αφορά τα εξής σημεία: από τη μια, την αντίληψη του ρόλου της παραγωγικής εργασίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον επιστημονικό δογματισμό του (βλ. 1978, σσ. 159-166)· από την άλλη, την υποβάθμιση του σχολικού θεσμού ως αυταρχικού ελατηρίου και την άγνοια της ασυνειδητής σφαίρας της ανθρώπινης δραστηριότητας. Καμιά απ' αυτές τις κριτικές, όμως, δεν θα μπορούσε να αρνηθεί την κοινωνική δύναμη και την παιδαγωγική σημασία του προγράμματος Ferrer.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ

Αρκετές εργασίες, οι οποίες έχουν δημοσιευτεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, αναφέρουν την επίδραση του Ferrer στη γένεση αρκετών σχολικών πρωτοβουλιών, αναρχικής ή ελευθεριακής έμπνευσης ιδιαίτερα. Ας παραθέσουμε, ανάμεσα σε πολλές άλλες, τις μελέτες του Paul Avrich (1980), Maurice de Vroede (1979), Buenaventura Delgado (1979), Geoffrey Fidler (1985), Luis M. Lazaro Lorente (1989, 1992), Pere Solà (1978, 1980, 1991) και Florence Tager (1986). Η λίστα των σχολείων, την οποία μπορεί να φτιάξει κανείς ξεκινώντας από τα στοιχεία που παρέχουν αυτοί οι συγγραφείς, είναι εντυπωσιακή, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στις πρωτοβουλίες που εκδηλώθηκαν κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. Επίσης σε ένα πρόσφατο κείμενο ο John Shotton (1992) παρουσιάζει την επίδραση που άσκησε ο Ferrer στο σύνολο του ελευθεριακού εκπαιδευτικού κινήματος. Ορισμένοι ισχυρίζονται, μάλιστα, πως η ονομασία *Μοντέρνο Σχολείο*, την οποία υιοθέτησε ο Célestin Freinet, είναι ένας όψιμος φόρος τιμής στον Francisco Ferrer:

«Και οι δύο υιοθετούν την ίδια ονομασία: *Μοντέρνο Σχολείο*· ο καθένας επικαλείται μια φυσική αγωγή και την παρουσιάζουν ως ένα όπλο στον αγώνα ενάντια στην καπιταλιστική κοινωνία και το σχολείο της, το οποίο και ο ένας και ο άλλος κατηγορούν ως εργαλείο εξουσίας και καταπίεσης στην υπηρεσία της κυρίαρχης τάξης, ένα περιβάλλον κλειστό στη φύση και τον κόσμο, που συνηθίζει τα άτομα στο να υπακούουν, να πιστεύουν και να σκέφτονται σύμφωνα με τα κοινωνικά δόγματα, τα οποία μας καθορίζουν και προετοιμάζουν την αλλοτρίωση των ενήλικων. Ο καθένας χρησιμοποιεί τα

ίδια μέσα για να πετύχει τους στόχους του: ένα τυπογραφείο και έναν εκδοτικό οίκο, με σκοπό να αντικαταστήσουν τα συνηθισμένα εγχειρίδια, τα οποία κατηγορούνταν ότι διέδιδαν μια αλλοτριωτική ιδεολογία. Ο καθένας προκαλεί την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και θέτει στη διάθεσή τους οτιδήποτε μπορεί να την ευνοήσει, όπως το Δελτίο του Σχολείου (Ferrer) ή μια Σχολική Εφημερίδα (Freinet). Και στις δύο περιπτώσεις το κίνημα έχει σκοπό να φροντίσει το ίδιο για τον εξοπλισμό των σχολείων σε διδακτικό υλικό. Τέλος, ο καθένας διαθέτει ένα όργανο αντιπαράθεσης και διάδοσης των εφαρμοσμένων παιδαγωγικών ιδεών» (Not).

Από τη δεκαετία του '30 και μετά, η εικόνα του Ferrer γίνεται πιο θολή και εκτός από τη Βόρεια Αμερική, όπου το *Modern School Association* διατηρούσε τη δραστηριότητά του, το όνομά του μοιάζει να έχει ξεχαστεί. Εντούτοις, ο Paul Avrich (1980) ανέπτυξε, με πειστικό τρόπο, δεσμούς ανάμεσα στο κίνημα του Ferrer και την εμφάνιση των καινούργιων εκπαιδευτικών θέσεων της δεκαετίας του '60: A.S. Neill, Paul Goodman, Ivan Illich, κ.ά· πράγματι, παρά τις ιδεολογικές διαφορές που χώριζαν τον Ferrer από μερικούς από αυτούς τους παιδαγωγούς, μπορούν να επισημανθούν σημαντικές ομοιότητες, κυρίως σε σχέση με το σεβασμό της ελευθερίας του παιδιού (πριν από τον Neill, ο Ferrer είχε ήδη απαντήσει σε έναν από τους μαθητές του: «*Φύγε παιδί μου. Και έλα πίσω μονάχα αν το επιθυμείς*») και την απόρριψη των αυταρχικών μεθόδων. Ακόμα περισσότερο θα μπορούσαμε να διακρίνουμε στην *Εκπαίδευση ως πρακτική της ελευθερίας* και στη θεωρία περί *συνειδητοποίησης* του Paulo Freire σύγχρονες εκδοχές των θέσεων του Ferrer.

Βρισκόμαστε μπροστά σε μία από τις πιο ευαίσθητες ερωτήσεις (και τις πιο πολεμικές) του έργου του Francisco Ferrer: συνειδητοποίηση ή φρονηματοπισμός-προσηλυτισμός; Για κάποιους το πρόγραμμα του Ferrer εμπεριέχει μια απελευθερωτική και χειραφετητική άποψη, όπου η εκπαίδευση παίζει έναν αποφασιστικό ρόλο ως κύριος παράγοντας του κοινωνικού ανταγωνισμού και ως κατεξοχήν επαναστατικό στοιχείο (Cambra Bassols· Mones, Solà & Lazaro). Και για κάποιους άλλους βρισκόμαστε μπροστά σε μια επιχείρηση προσηλυτισμού, παρόμοια από πολλές απόψεις με την κληρικαλιστική στρατηγική, στην οποία ο Ferrer σκόπευε να αντιταχθεί (De Vroede· Delgado, 1979). Σήμερα οι συζητήσεις που γίνονται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της δεκαετίας του '90 αποδεικνύουν ότι η συζήτηση παραμένει ανοιχτή.

Ο Francisco Ferrer δεν προτείνει τεχνικές ή μεθοδολογίες που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες στους παιδαγωγούς του σήμερα. Ως ιδεολόγος του σχολείου που ήταν, η δύναμή του βρίσκεται αλλού: στις αξίες, τις οποίες προτάσσει, και στις πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζει. Τελειώνοντας αυτό το κείμενο, ας συγκρατήσουμε τέσσερις μόνο πλευρές, οι οποίες μας φαίνονται ότι προσφέρονται για προβληματισμό σε μια εποχή όπου, ελλείψει ιδεολογιών και/ή αξιών αναφοράς, τείνουμε προς νέες μορφές εκπαιδευτικού σκεπτικισμού.

Ας σημειωθεί, πρώτα, η κριτική κοινωνική σκέψη του Ferrer και η πίστη του στη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου ως μέσου δημιουργίας μιας πιο ελεύθερης και δίκαιης κοινωνίας. Η ιδέα πως ο νέος άνθρωπος θα είναι το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας δεν είναι καινούργια. Στον Καταλανό παιδαγωγό, όμως, συναντάμε ένα πρόγραμμα κοινωνικής χειραφέτησης και δημιουργίας ενός πιο εξισωτικού σχολείου. Το έργο, το οποίο εκτελεί, μέσα και έξω από το Μοντέρνο Σχολείο, προς την κατεύθυνση παράλληλα της συνειδητοποίησης των εργατικών και συνδικαλιστικών ομάδων και της άρνησης κάθε σχολικής διάκρισης, εντάσσεται σ' ένα πρόγραμμα το οποίο περιέχει ερωτήματα ακόμη επίκαιρα.

Πρέπει ακόμα να σημειωθεί η στάση του ενάντια σε κάθε μορφή αυταρχισμού και η υπερβολική υπεράσπιση της ατομικής ελευθερίας του παιδιού. Αυτό το θέμα επανέρχεται και σήμερα προς συζήτηση στον τομέα της παιδαγωγικής, όχι τόσο σε μια αυστηρά παιδαγωγική προοπτική (όσον αφορά στην ελευθερία του μαθητή μέσα στην τάξη), αλλά περισσότερο σ' ένα οργανωτικό πλαίσιο (π.χ. συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου), σε ό,τι αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. συμμετοχική και συνεργατική αξιολόγηση) ή ακόμα την εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. καθορισμός και επιλογή των σχολικών σπουδών). Η συμβολή του Ferrer σε αυτό το ζήτημα, η οποία προηγήθηκε κατά πολύ αυτής του Freinet και της θεσμικής παιδαγωγικής, δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Τρίτον, θα πρέπει ν' αναφερθούν ο διεθνισμός και ο φιλειρηνισμός του στο πλαίσιο μιας βαθιάς πίστης στην ισότητα μεταξύ των ανθρώπων· η προοπτική του για τη χειραφέτηση της γυναίκας και την υπεράσπιση μιας νέας σεξουαλικότητας, όπως και η προσοχή που αποδίδεται στο σώμα και τη σχολική υγιεινή. Πέρα από τις ίδιες τις ιδέες, υπάρχει η προσπάθεια του Ferrer να εφαρμοστούν παιδαγωγικές πρακτικές που θα ανταποκρίνονταν στις θεωρίες του, σε σχέση με την επιλογή των μαθητών, τη λει-

τουργία του σχολείου, την οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την επιλογή των παιδαγωγικών πρακτικών ή την εφαρμογή τρόπων αξιολόγησης, που αξίζει να υπογραμμιστεί ως ένα επίκαιρο θέμα για τους σημερινούς παιδαγωγούς.

Τελικά, ο ουτοπικός χαρακτήρας της σκέψης του και η πίστη στην εκπαίδευση του ανθρώπου δεν θα μπορούσαν να μας αφήσουν αδιάφορους. Ωστόσο η ουτοπία του Ferrer δεν είναι το όραμα ενός μακρινού ιδανικού, είναι περισσότερο εδώ και τώρα ο αγώνας για ένα άλλο παρόν. Για το λόγο αυτό σήμερα, όπως και χτες, η κοινωνική στράτευση της παιδαγωγικής του Ferrer μάς φοβίζει. Αποτελεί, δικαίως, μια αιτία πολεμικής και ένα σημείο τριβής. Τουλάχιστον, πάντως, μας υπενθυμίζει πως η αγωγή είναι πάντα μια πολιτική πράξη, που πραγματοποιείται από ανθρώπους οι οποίοι είναι πάντα φορείς αξιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Ferrer

Ferrer, F., *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, 1976. Αυτό το έργο, που περιλαμβάνει τα πιο σημαντικά γραπτά του Francisco Ferrer, κυκλοφόρησε για πρώτη φορά στη Βαρκελώνη, το 1912. Στη συνέχεια δημοσιεύτηκε σε πολλές χώρες και σε διαφορετικές γλώσσες. Χρησιμοποιήσαμε την έκδοση του 1976 του εκδοτικού οίκου Tusquets-Βαρκελώνη.

—. Άρθρα δημοσιευμένα στα περιοδικά *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1909) και *L'École renouée* (1908-1909).

■ Για τον Ferrer

Avrich, P., *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*, Princeton University Press, Princeton (New Jersey), 1980.

Delgado, B., *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1979.

Dommanget, M., *Francisco Ferrer*, Société Universitaire d'Éditions et de Librairie, Paris, 1952.

Lazaro Lorente, L.-M., *La Escuela Moderna de Valencia*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1989.

Solà, P., *Francesco Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*, Curial, Barcelona, 1978.

Ευχαριστίες στο Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia της Βαρκελώνης για τη δυνατότητα που μας παρείχε να μελετήσουμε στοιχεία από το «Αρχείο Ferrer».

RUDOLPH STEINER

ΑΥΤΟ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ είναι μια αναθεωρημένη έκδοχή του άρθρου του Heiner Ulrich: «Rudolph Steiner and education», το οποίο δημοσιεύτηκε πρόσφατα στο *Perspectives*, τριμηνιαίο εκπαιδευτικό περιοδικό (Unesco, 1993). Η αναδημοσίευση αυτή γίνεται με την άδεια της Unesco. Η γαλλική μετάφραση διορθώθηκε και το οριστικό κείμενο συντάχθηκε από τη Jeanne MOLL (Επιστήμες της Αγωγής-Πανεπιστήμιο Louis Pasteur-Στρασβούργο).

Heiner ULLRICH

Καθηγητής Παιδαγωγικής
Πανεπιστήμιο του Darmstadt

Οι ιδέες του Rudolph Steiner σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις βρίσκουν σήμερα ένα καταπληκτικό πεδίο πειραματισμού σε ποικίλους χώρους, όπως εκείνον της παιδείας, της ιατρικής, της γεωργίας και των πλαστικών τεχνών. Αντιθέτως, το θεωρητικό του έργο προξένησε μέχρι τώρα ελάχιστο ενδιαφέρον· οι επιστήμες και η φιλοσοφία τον αγνοούν σχεδόν εντελώς. Είναι αλήθεια πως οι αντιλήψεις του, όταν συζητιούνται, προκαλούν έντονες αντιπαραθέσεις. Οι μαθητές του χρησιμοποιούν συχνά τους έντονους τόνους ενός πανηγυρικού λόγου, ενώ οι πανεπιστημιακοί ερευνητές ξεκινούν γενικές πολεμικές χαρακτήρα. Αυτό συμβαίνει γιατί η θεωρητική σκέψη του Steiner δεν μπορεί ν' αφήσει κανέναν αδιάφορο.

Μπορεί κάτι τέτοιο, όμως, να εξηγηθεί καταρχάς λόγω της ποικιλίας και του εύρους του συγγραφικού του έργου, το οποίο αριθμεί σήμερα περισσότερους από 350 τόμους. Ο παράξενος και πολύ συχνά εσωτερικός χαρακτήρας των γραπτών του θέτουν σχεδόν άλυτα ερωτήματα στους επιστήμονες και τους φιλοσόφους. Επιπλέον, δεν έχουμε ακόμα στη διάθεσή μας μια κριτική βιογραφία του Steiner. Τα υπάρχοντα δοκίμια υιοθετούν λίγο ως πολύ το ύφος μιας αγιογράφησης. Για να μην βλάψουν το κύρος του συγγραφέα, δεν

δίνουν μεγάλη σημασία στις πολλές πνευματικές εξαρτήσεις και τα ελαττώματα του χαρακτήρα του Steiner και αγνοούν τα φανερά κενά της βιογραφίας του. Εδώ θα παρουσιάσουμε μόνο τα σημαντικά και αναμφισβήτητα γεγονότα της ζωής του, όπως και τις βασικές ιδέες, οι οποίες στηρίζουν τη φιλοσοφία του σε σχέση με το ζήτημα της εκπαίδευσης.

Γιος ενός υπαλλήλου των αυστριακών σιδηροδρόμων, ο Rudolph Steiner γεννήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου του 1861 στο Kraljevic της Κροατίας. Τελειώνοντας τη σχολική του εκπαίδευση (χωρίς λατινικά και ελληνικά) ο Steiner, ο οποίος σκόπευε να διδάξει σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σπούδασε φυσική ιστορία και χημεία στο Τεχνικό Πανεπιστήμιο της Βιέννης, από το 1879 ως το 1883. Δεν τελείωσε, όμως, τις σπουδές του και αφιερώθηκε περισσότερο στην εμβάθυνση των λογοτεχνικών και φιλοσοφικών του ενδιαφερόντων. Μη έχοντας, όμως, πλέον υποτροφία για να συνεχίσει τις σπουδές του, αναγκάστηκε από το 1884 ως το 1890 να εργαστεί ως οικοδιδάσκαλος και εκπαιδευτής ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες σε μια μεγαλοαστική εβραϊκή οικογένεια της Βιέννης. Κατά την περίοδο 1882-1897, συστημένος από τον καθηγητή του στη λογοτεχνία και πνευματικό του μέντορα Schroer, αλλά και όντας λάτρης της φιλοσοφίας, στην οποία ήταν αυτοδίδακτος, ανέλαβε την έκδοση των επιστημονικών κειμένων του Johann Wolfgang Goethe, τα οποία επρόκειτο να δημοσιευτούν εμπλουτισμένα με σχόλια. Για το λόγο αυτό εργάστηκε, από το 1890, στα αρχεία Goethe και Schiller, στην πόλη Weimar, ως ανεξάρτητος συνεργάτης. Τα πρώτα έργα του Steiner συμπεριλαμβανομένου και του βασικού έργου του, *La Philosophie de la liberté* («η φιλοσοφία της ελευθερίας») 1894, γράφτηκαν τότε, ενώ προσπαθούσε να στηρίξει φιλοσοφικά τον αντικειμενικό ιδεαλισμό του Goethe. Ήρθε σε αντιπαράθεση με την κριτική φιλοσοφία του Kant και τον επιστημονικό θετικισμό της εποχής του, ενώ υπερασπίστηκε μια επαγωγική μεταφυσική, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος διαμέσου μιας ψυχικής ενδοσκοπησης μπορεί να αντιληφθεί τους κοσμικούς νόμους και να φτάσει σε μια εσωτερική ελευθερία, που θα του επιτρέψει ν' αναπτύξει μια ηθική δράση. Χάρη σε μια μελέτη που είχε τίτλο *Vérité et Science* («Αλήθεια και Επιστήμη»), ο Steiner αναγορεύτηκε διδάκτορας της φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Rostock (Γερμανία) το 1891. Έχοντας ολοκληρώσει τις εκδοτικές του εργασίες, μετανάστευσε το 1897 στο Βερολίνο. Εργάστηκε εκεί ως συντάκτης, συγγραφέας και ωρομίσθιος καθηγητής, και έδωσε διαλέξεις· συχνά σε στους μποέμ και αβανγκάρντ λογοτεχνικούς κύκλους, στους χώρους

του εργατικού κινήματος και σε αυτόν των υπαρξιακών μεταρρυθμιστών. Το 1900 πραγματοποίησε μια σειρά ομιλιών στη Θεοσοφική Βιβλιοθήκη των απόκρυφων επιστημών, όπου συνάντησε τη Marie Von Sivers, η οποία επρόκειτο να γίνει η δεύτερη γυναίκα του. Από το 1902 ως το 1913 διετέλεσε γενικός γραμματέας του γερμανικού τμήματος της Εταιρείας Θεοσοφίας, η οποία εκπροσωπείτο ήδη από το 1907 διεθνώς από την Annie Besant. Ως διευθυντής ενός κινήματος πνευματικής ανανέωσης, ο *Docteur Steiner*, ανέπτυξε από εκεί και πέρα μια έντονη δραστηριότητα ως ομιλητής και ως ταξιδιώτης: πάνω από 6.000 στενογραφημένες ομιλίες-εισηγήσεις και περίπου 30 μονογραφίες το πιστοποιούν με εντυπωσιακό τρόπο. Όταν η Annie Besant μαγεμένη από τις Ινδίες άρχισε να διαδίδει ότι ο νεαρός Krishnamurti είναι η μετενσάρκωση του Χριστού, ο Steiner χώρισε από εκείνη και ίδρυσε το 1912 μαζί με τους περισσότερους από τους Γερμανούς μαθητές του την Ανθρωποσοφική Εταιρεία. Η έδρα της βρίσκεται ακόμα και σήμερα στο Dornach, κοντά στο Bâle (Ελβετία), ακριβώς στο *Goetheranum*, του οποίου την αρχιτεκτονική σχεδίασε ο Steiner, και όπου, από το 1910, παρουσιάζονται τα μυστήρια τα οποία είχε επινοήσει εκείνος. Ως χαρισματικός ιδρυτής μιας ιδεολογικής κοινότητας, που του ήταν απόλυτα αφοσιωμένη, ο Steiner παρουσίαζε, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες της ζωής του, το πρόγραμμα μιας πνευματικής μεταρρύθμισης στους τομείς της τέχνης, της παιδείας, της πολιτικής, της οικονομίας, της ιατρικής, της γεωργίας και του χριστιανικού θρησκευματος, κάνοντας αναρίθμητα μαθήματα και ομιλίες σε όλη την Ευρώπη. Το επαναστατικό κλίμα που επικρατούσε στην ηττημένη Γερμανία του 1918-1919 έδωσε στον Steiner την ευκαιρία να υλοποιήσει τις ιδέες του σχετικά με την ελευθερία και την παιδεία: ίδρυσε ένα σχολείο, το οποίο εγκαίνιασε στις 7 Σεπτεμβρίου του 1919: το *Ελεύθερο Σχολείο του Waldorf* ήταν ένα μεικτό σχολείο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα ενιαίο σχολείο, που δεχόταν 256 παιδιά, τα περισσότερα εκ των οποίων προέρχονταν από τις οικογένειες εργατών του εργοστασίου που παρήγαγε τα τσιγάρα *Waldorf-Astoria* στη Στουτγάρδη. Η παιδαγωγική μεταρρύθμιση του Steiner εντάσσεται στο πλαίσιο της ριζοσπαστικής πολιτικής ουτοπίας σχετικά με τη *διαίρεση σε τρία μέρη του κοινωνικού οργανισμού*, την οποία ανέπτυξε τότε. Ο απόλυτος διαχωρισμός της πολιτιστικής και οικονομικής ζωής από το κρατικό πολιτικό σύστημα πρέπει να επιτευχθεί χάρη στη δημιουργία αυτόνομων σχολικών ιδρυμάτων (παιδικών σταθμών, σχολείων, πανεπιστημιακών μαθημάτων) και τη συνεταιριστική οργάνωση της οικονομι-

κής ζωής. Το πολιτικό πρόγραμμα του Steiner, το οποίο στόχευε σε μια ελεύθερη πνευματικότητα και μια συνεταιριστική οικονομία απέτυχε: το σχολείο του, όμως, γνώρισε επιτυχία. Όταν πέθανε, στις 30 Μαρτίου 1925, στο Dornach, ενώ έγραφε την αυτοβιογραφία του, η οποία τελικά έμεινε ανολοκλήρωτη, οι πρώτοι μαθητές του σχολείου Waldorf ετοιμάζονταν να δώσουν εξετάσεις για το απολυτήριο (baccalauréat).

Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ STEINER ΜΕ ΤΟΝ GOETHE

Το κεντρικό θέμα του έργου του Steiner είναι η αισθητή εμπειρία, συμφυής της πνευματικής φύσης και η πνευματικοποίηση όλων των τομέων της ζωής. Στα 19 του χρόνια, ο Steiner υπέφερε ήδη, επειδή ζούσε σ' έναν κόσμο απομυθοποιημένο λόγω της οικονομίας, της τεχνικής, των επιστημών και της κριτικής φιλοσοφίας. Αισθανόταν, αντιθέτως, βαθιά μέσα του τη φανερή βεβαιότητα της ύπαρξης ενός πνευματικού κόσμου, τον οποίο παλαιότερα αισθανόταν ότι υπήρχε.

Στο ξεκίνημα των επιστημονικών του σπουδών έγραφε σ' ένα φίλο ότι προσπαθούσε να καταλάβει αν τα λόγια του Schelling ήταν αληθινά: «Υπάρχει μέσα στον καθένα μας ένα μυστικό: πρέπει να απομακρυνθούμε από τα προβλήματα του καιρού διεισδύοντας όσο πιο βαθιά γίνεται μέσα μας και να ατενίσουμε εκεί το αιώνιο αναλλοίωτο». Και πρόσθετε: «Πίστευα και ακόμα πιστεύω ότι ανακάλυψα πολύ καθαρά αυτό το αγαθό βαθιά μέσα μου, το υποπτευόμουν εδώ και πολύ καιρό ήδη».

Στα σχετικά με την επιστημολογία γραπτά του, τα οποία προηγήθηκαν εκείνων που σχετίζονταν με τη θεοσοφία, ο Steiner προσπάθησε να θεμελιώσει αυτή την απόλυτη γνώση, αν όχι αυτή τη μυστικιστική εμπειρία, πάνω σε μια συνειδητή αντίθεση προς τον κριτικισμό του Kant και μια υποβάθμιση της αντικειμενικής εμπειρίας που απορρέει από αυτόν.

Ισχυρίζεται πως, πέρα από τα όρια της γνώσης που έχει θέσει ο Kant, όλα είναι προσιτά στην ανθρώπινη σκέψη, εάν εκείνη θέλει να φτάσει στη *διασάφηση του κόσμου*. Η σκέψη είναι για τον Steiner, με τη μορφή των ιδεών, η πεμπουσία του κόσμου. Οι σκέψεις δεν είναι αποτέλεσμα μιας συνειδητής γνώσης, αλλά, αντιθέτως, είναι μια *συνεχής διείσδυση στην άβυσσο του κόσμου*. Αυτή εκφράζεται στον *οργανισμό του κόσμου*: ανώτατη και ύστατη πραγματικότητά του είναι η σκέψη, την οποία εκδηλώνει ο άνθρωπος διαμέσου του περιεχομένου που είναι οι αιώνιες ιδέες. Χάρη στην *πνευματική αισθητή εμπειρία* ο άνθρωπος μπορεί να ζήσει άμεσα τις ιδέες και να ξανα-

βρεί την ενότητα με το αβυσσαλέο βάθος του κόσμου. Την ηθική αυτού του απόλυτου και ελεύθερου όντος, το οποίο βρίσκει, μέσα στην καθαρή σκέψη ή μάλλον μέσα στη συγχώνευση με έναν εννοιολογικό τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου, την πηγή της ηθικότητάς του, ο Steiner την ονομάζει *ηθικό ατομικισμό*. Η επιστημολογία και η ηθική του νεαρού Steiner είναι, λοιπόν, ταυτόχρονα *οντολογία και κοσμογονία*, επιστροφή στον παγκόσμιο, προμοτέρνο, αφελή και ρεαλιστικό ρεαλισμό: πρέπει να υποδεικνύουν στον άνθρωπο, ο οποίος παραδίνεται στον ενδοσκοπικό σκεπτικισμό, τη θέση του και το καθήκον του μέσα στο σύμπαν και να του επιτρέψουν να πετύχει με τη σκέψη ό,τι παλιότερα πήγαζε από την πίστη στην Αποκάλυψη, δηλαδή την ικανοποίηση του πνεύματος. Η νέα δικαιολόγηση της αντικειμενικής ιδεαλιστικής ερμηνείας του κόσμου εξηγεί το ενδιαφέρον του Steiner για τις φυσιοκρατικού χαρακτήρα έρευνες του Goethe: αντίθετα προς τις πειραματικές επιστήμες, οι οποίες αναλύουν τις αιτίες, ο Goethe αναζητούσε στην ιδεαλιστική μορφολογία την παγκόσμια ενότητα της φύσης: και βρήκε, μέσα στα αρχαϊκά φαινόμενα ή και στα αρχέτυπα, τη σταδιακή εκδήλωση ενός πνεύματος, κάτι που μπορεί να συμβεί στη συνείδηση και στην ομιλία μέσα στον ανθρώπινο μικρόκοσμο.

Αυτή η *μεταφυσική σύνδεση με το έργο του Goethe* με τον εύλογο ανθρωπομορφισμό του είναι η πρώτη απάντηση του Steiner στο βασικό ρομαντικό ερώτημα: πώς μπορεί κανείς να ξεπεράσει πνευματικά τη νόηση προκειμένου να αναγκάσει το άρατο πνεύμα να μιλήσει; Η κριτική του μοντερνισμού του Steiner, όπως και στους προ-ρομαντικούς, επιχείρησε να συμφιλιάσει την επιστήμη, τη θρησκεία και την τέχνη: στόχευε, επίσης, στη μυθολογική ανανέωση του πολιτισμού, ωθώντας τη σκέψη να ξεπεράσει τα όρια της για να ξαναβρεί τη διαισθητική εμπειρία της *πρωτόγονης γνώσης*.

Η δεύτερη απάντησή του, λιγότερο φιλοσοφική και συστηματική και περισσότερο θεοσοφική και εσωτερική, είναι οι επιστήμες που ονομάζονται *ανθρωποσοφικές-ανθρωπιστικές*, οι οποίες και εδραιώνουν την παιδαγωγική ανθρωπολογία του.

Η ΑΝΘΡΩΠΟΣΟΦΙΑ

Ο Steiner αντιλαμβάνεται την ανθρωποσοφία ως μια προέκταση της επιστημονικής γνώσης που οδηγεί «*το πνευματικό μέσα στο ανθρώπινο*» *ον προς το πνευματικό μέσα στο σύμπαν*»· πρόκειται για ένα είδος εκλογικευμένου μυστικισμού.

Προσθέτει στην κανονική επιστημονική γνώση του φυσικού κόσμου τη γνώση ενός καταρχάς αόρατου, υπεραισθητού και πνευματικού κόσμου. Η βασική υπόθεση του Steiner είναι ότι «πίσω από τον αισθητό κόσμο υπάρχει ένας αόρατος κόσμος, ένας απρόσιτος στις αισθήσεις και στη σκέψη κόσμος και ότι είναι αδύνατον για τον άνθρωπο να διεισδύσει σ' αυτό τον κρυμμένο κόσμο αναπτύσσοντας τις δυννητικές ικανότητές του». Η δεύτερη πρόταση του Steiner είναι πως ο καθένας μπορεί να φτάσει στους ανώτερους κόσμους εξασκώντας μέσω του στοχασμού το όργανο της γνώσης: «Ο άνθρωπος έχει πρόσβαση στους ανώτερους κόσμους αν αποκτήσει, πέρα από τον ύπνο και την εγρήγορση, μια τρίτη ψυχική κατάσταση», στην οποία όλες οι αισθητές εντυπώσεις παραμένουν συνειδητά στο περιθώριο. Στην πορεία αυτής της εξάσκησης ο μαθητής εγκαταλείπει την αμετάβλητη εννοιολογική μορφή της απλής σκέψης και υψώνεται περνώντας μέσα από το στάδιο της φαντασίας στο διαισθητικό στάδιο του απόλυτου δραματισμού. Αφού η ψυχή έχει αδειάσει, ανοίγεται στον κόσμο όλο, ενώνεται με αυτόν χωρίς, όμως, να χάνει τη δική της ουσία. Το όργανο της γνώσης είναι τότε ανοιχτό στην εμπειρία της ζωντανής λογικής του πνευματικού κόσμου και της κοσμικής μορφής του. Οι βασικοί νόμοι αυτού του απόκρυφου πνευματικού κόσμου είναι οι διαδικασίες της μετεμψύχωσης και του Κάρμα, όπως και ο συσχετισμός μακρο- και μικρόκοσμου. Σύμφωνα με τον Steiner η εξέλιξη του σύμπαντος και η πορεία της ζωής κάθε ατόμου εξηγούνται εξολοκλήρου από τις επιδράσεις τους. Για τον Steiner και τους μαθητές του το σύμπαν και ο άνθρωπος έχουν μία και μοναδική πνευματική καταγωγή.

Αποκτώντας υπόσταση κατά τη διάρκεια επτά πλανητικών εποχών, ή μέσα από μετενσαρκώσεις σε αναρίθμητες ζωές, το σύμπαν και ο άνθρωπος υψώνονται πάλι προς το πνευματικό.

Η κοσμογονία του Steiner ουσιαστικά συναντά τον γνωστικό μύθο: πτώση του πνεύματος στον κόσμο, υποδούλωση στην ύλη, ανύψωση της ψυχής και του κόσμου, ώστε να επιτευχθεί η λύτρωση του εαυτού μέσα από τη συνένωση με τη θεία και πνευματική καταγωγή του κόσμου και του ανθρώπου.

Ο σύγχρονος άνθρωπος ζει το τέταρτο στάδιο της πλανητικής ανάπτυξης της Γης, εκεί που πραγματοποιείται το πείραμα της διαφοροποίησης και της νέας πνευματοκρατίας. Η πίστη στον Χριστό προσφέρει μεγάλη βοήθεια σε αυτό το στάδιο της εξέλιξης.

Για τον Steiner, ο Χριστός δεν είναι πρώτα από όλα μια ιστορική προσωπικότητα, αλλά ένα κοσμικό ηλιακό ον. Είναι η μετεμψύχωση των πνευμάτων

του Βούδα και του Ζαρατούστρα, και ενσαρκώνει τη θρησκευτική τους σοφία. Με τη θυσία της ζωής του, αυτές οι δυνάμεις έχουν αρδέψει τη γη και χάρη σε κείνες οι άνθρωποι, οι οποίοι συμμετέχουν σε έναν εκλαϊκευμένο και υλιστικό πολιτισμό, μπορούν να ξαναβρούν τον πνευματικό κόσμο. Σε κάθε άνθρωπο, λοιπόν, υπάρχει ένας πνευματικός πυρήνας. Αυτός προέρχεται από τους πνευματικούς κόσμους και ο άνθρωπος βρίσκει με τη γέννηση το σωματικό περιτύλιγμα της ψυχής, από το οποίο ξεκόβεται με το θάνατο και επανενδύεται κατόπιν μια άλλη γήινη ύπαρξη. Στην επόμενη μετεμψύχωση η ψυχή, όπως και στο βουδισμό, γνωρίζει την ανταμοιβή ή την τιμωρία για τις σκέψεις και τις πράξεις της προηγούμενης ζωής: αυτό είναι το Κάρμα, δηλαδή η αλληλουχία των πεπρωμένων. Ο νόμος της μετεμψύχωσης στην ανθρωποσοφία του Steiner συνεπάγεται μια εντελώς διαφορετική αντίληψη του θανάτου και της γέννησης, της ιστορικής και κοινωνικής εμπειρίας. Το νεογέννητο είναι για τους γονείς του ένα πολύ παλιό Εγώ, προικισμένο με κλίσεις ακόμη άγνωστες, τις οποίες δεν δύναται ακόμη να εκφράσει στη νέα του σωματική υπόσταση. Η εκπαίδευση έχει σκοπό να εμβαθύνει στην ενσάρκωση, να στηρίξει και να εναρμονίσει την ανάπτυξη του πειραματικού όντος μέσα στο σώμα του, το οποίο καθορίζεται από το Κάρμα και είναι σηματοδεδειγμένο γενετικά και ψυχικά. Ό,τι μέσα στις συναντήσεις της ζωής συνήθως αποδίδεται στην τύχη, αποτελείται στην πραγματικότητα από ένα σύμπλεγμα μη πληρωμένων χρεών και βιωμένων σε προηγούμενες ζωές σχέσεων.

Ο δεύτερος βασικός νόμος του πνευματικού κόσμου είναι η αναλογία του μικρόκοσμου: ο άνθρωπος αντιπροσωπεύει τον κόσμο σε μικρογραφία, το μικρόκοσμο, ενώ ο κόσμος αντιπροσωπεύει τον άνθρωπο σε μεγάλη διάσταση.

Η κλιμάκωση των βασιλείων της φύσης, ορυκτά, φυτά, ζώα, άνθρωποι, αναγγέλλει την εγγύτητα του πνευματικού (κόσμου): ο άνθρωπος συγκεντρώνει μέσα του τους τέσσερις κόσμους, ή ακόμα τις κοσμικές ισχυρές δυνάμεις: είναι η ολοκλήρωση της δημιουργίας. Από αυτή τη θεωρία του όντος προκύπτει μια θεωρία της εξέλιξης (ή για να είμαστε πιο ακριβείς της εκπόρευσης): ζώα, φυτά, ορυκτά διαφοροποιήθηκαν σιγά σιγά από την ενότητα που σχημάτιζαν με το ανθρώπινο ον: συγγενεύουν, όμως, με αυτό. Ο κόσμος των ορυκτών είναι κάτι σαν το βάθρο του ανθρώπου, που θα είχε μείνει στο στάδιο του Κρόνου-της γήινης εξέλιξης. Τα φυτά προέρχονται πιθανόν από την αιθέρια και φυτική πλευρά του ανθρώπου, η οποία παρέμεινε στο ηλιακό επίπεδο: και τα ζώα θα ήταν το αντίστοιχο του ανθρώπινου σταδίου του βιο-ψυχικού σώματος, στο οποίο η διαδικασία της ενσάρκωσης του

πνευματικού δεν θα είχε πραγματοποιηθεί. Αυτά τα φυσικά βασίλεια αποκλεισμένα από τη διαδικασία του εξανθρωπισμού δεν είναι ξένα προς τον σημερινό άνθρωπο, είναι στενοί συγγενείς. Η ομοιοπαθητική και φυσική ιατρική του Steiner, όπως και η διαδικασία των φυσικών επιστημών και της οικολογίας που παρέχουν τα σχολεία του Steiner, βασίζονται σε αυτή τη θεωρία της ενότητας του κόσμου (cosmos). Σύμφωνα με την ανθρωποσοφία, η φύση του ανθρώπου συγκεντρώνει γενετικά 4 μορφές κοσμικών δυνάμεων: το *φυσικό σώμα* και μόνο ορατό, που αποτελεί το χώρο των μηχανικών νόμων του κόσμου των ορυκτών· έπειτα, το κρυμμένο, *αιθέριο*, ζωτικό σώμα, όπου δρουν οι δυνάμεις της ανάπτυξης και της αναπαραγωγής, κατά το πρότυπο του ζωικού και φυτικού βασιλείου· τρίτον, το αστρικό απόκρυφο σώμα, ή αισθησιακό σώμα, που είναι φορέας των ζωικών ψυχικών δυνάμεων, των παρορμήσεων, των επιθυμιών, των παθών· και τελικά, το Εγώ της μετεμψύχωσης, που *εξυψώνει και εξαγνίζει τα άλλα σώματα*. Αυτά τα τέσσερα σώματα ή πεδία δύναμης είναι για την ανθρωποσοφία το ουσιαστικό κλειδί της κατανόησης του ανθρώπου και του κόσμου· εξηγούν πολλά φαινόμενα με την ενέργεια των 4: για παράδειγμα τα 4 στοιχεία, οι 4 εποχές, οι 4 θερμοκρασίες, οι 4 βαθμοί της γνώσης κ.λπ.

Στα μεταγενέστερα έργα του ο Steiner χρησιμοποιεί, επίσης, την τριμερή δομή της ανθρώπινης φύσης· παραπέμπει στην αρχαία ψυχική τριάδα του σκέφτομαι, αισθάνομαι, βούλομαι.

Συνοπτικά ο ρομαντικός προσανατολισμός του Steiner ξεκίνησε ως θεωρία της γνώσης, η οποία στηρίζεται στον Fichte και τον Schelling, μέσω της αισθητής εμπειρίας της σκέψης, υπό τη μορφή ενός αντικειμενικού ιδεαλισμού· καταλήγει στο να είναι τελικά μια απόκρυφη φιλοσοφία της ανθρωποσοφίας μέσα σε μια νέα μυθολογία. Η *φιλοσοφία της ελευθερίας* του Steiner μετατράπηκε σε ετερονομία μιας μαγικής και μυθικής παγκόσμιας τάξης, όπου η ζωή γίνεται ιστορία της σωτηρίας.

Η ανθρωποσοφία παρουσιάζει το εξής παράδοξο: κηρύττει στο όνομα της επιστήμης αυτό που στην πραγματικότητα είναι ένας δευτερεύων μύθος. Η κατοίκηση του σύμπαντος, ο συμβολισμός των αριθμών, η μαγεία της αναλογίας, η *ζωντανή λογική των εικόνων* του Steiner και η κοσμική του πίστη στο πεπρωμένο φανερώνουν ισάριθμες προσπάθειες να αποκατασταθεί η μυθική σκέψη και μια κουλτούρα σ' έναν πολιτισμό του επιστημονισμού.

Η ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Ο Steiner επεξεργάζεται τις ιδέες του σχετικά με την αγωγή μεταξύ 1906 και 1909· αυτές παρουσιάζονται πρώτα σε μια φανερά φυσιοκρατική μορφή όταν γράφει: «*Από το είναι του εξελισσόμενου ανθρώπου θα απορρέουν φυσιολογικά οι εκπαιδευτικές προοπτικές*». Ωστόσο, αντίθετα με τον Dewey και τη Montessori, οι οποίοι στηρίζουν τη Νέα Αγωγή στην ψυχολογία του παιδιού, ο Steiner αντιλαμβάνεται την αγωγή βασισμένη στην πνευματική κοσμική ανθρωπολογία του: «*Αν θέλουμε να γνωρίσουμε την ουσία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, πρέπει να ξεκινήσουμε από αυτό που είναι η κρυμμένη φύση του ανθρώπινου όντος*». Για τον Steiner—οπαδό των απόψεων του Goethe—ο άνθρωπος είναι ο μικρόκοσμος όπου εκδηλώνονται όλες οι δυνάμεις ή ακόμα οι ιδέες, οι οποίες προσδιορίζουν τα ανιόντα στάδια της φύσης. Η ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία ανάπτυξης και μεταμόρφωσης διαμέσου της οποίας ξετυλίγονται σταδιακά οι κοσμικές φυσικές δυνάμεις. Κατά τον Steiner, το παιδί βιώνει σύμφωνα με τον κοσμικό ρυθμό κάθε επτά χρόνια μια κρίση, μια μεταμόρφωση και μια δραματική αναγέννηση. Στο τέλος της έβδομης χρονιάς η δόμηση του οργανισμού του παιδιού τελειοποιείται χάρη στο παιχνίδι των *αιθέριων* δυνάμεων της ανάπτυξης: εκείνες *γεννιούνται*, δηλαδή μεταμορφώνονται σε δυνάμεις εκμάθησης. Το παιδί αναπτύσσει τότε τις εσωτερικές του αισθήσεις, είναι ώριμο για το σχολείο. Οι *αστρικές* φυσικές δυνάμεις, κρυμμένες ακόμα, πλάθουν κατά το δεύτερο στάδιο τον κόσμο των παρορμήσεων, των παθών και των αισθημάτων. Αυτές οι αστρικές δυνάμεις ελευθερώνονται στην εφηβεία και δημιουργούν τις ικανότητες της εννοιολογικής σκέψης και της κρίσης. Βρίσκονται στην υπηρεσία των κρυμμένων δυνάμεων του *Εγώ*, που φτάνει στην πνευματική και κοινωνική ενηλικίωση, καθώς γεννιέται το Εγώ προς το τέλος της τρίτης επταετούς περιόδου. Μέσα σε αυτή την προοπτική ο Steiner αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη με πλατωνικό τρόπο ως μια διαδικασία απόλυτα βασισμένη σε στάδια. Οι εξωτερικές αισθήσεις δημιουργούνται πρώτα χάρη σε μια ενεργό *μίμηση*, οι εσωτερικές αισθήσεις χάρη σε μια αναπαραγωγική *φαντασία*, οι κατηγορίες της νόησης μέσω της καθαρής *σκέψης* και τελικά οι καθολικές ιδέες χάρη στον *ενδοσκοπικό συλλογισμό*.

Για τον θεοσοφικό Steiner η εξέλιξη του εκπαιδευόμενου είναι ταυτόχρονα μια διαδικασία μετεμψύχωσης. Κατά την καθοδική αυτή εξέλιξη, ένα αιώνιο πνευματικό *Εγώ* έχει κυριεύσει κατά κάποιον τρόπο ολόκληρο το σώ-

μα και το πλάθει κομμάτι κομμάτι. Τότε μπορεί να ξεκινήσει η προσπάθεια να εξασλωθεί η ψυχή και ο κόσμος των ιδεών.

Οι έννοιες της εξέλιξης και της προσωπικότητας είναι τα δύο κομβικά σημεία της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας του Steiner. Η έννοια της προσωπικότητας, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται, έρχεται σε αντίθεση με την ψυχολογική αναζήτηση της εποχής του, η οποία ακολουθεί μια εμπειρική κατεύθυνση: ανανεώνει στηριζόμενος στη φιλοσοφία της πνευματοκρατίας την παλιά θεωρία των τεσσάρων ιδιοσυγκρασιών. Η ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα ενός ατόμου πρέπει να γίνεται αντιληπτή με μονοσήμαντο τρόπο, συνδεδεμένη με ένα από τα είδη ιδιοσυγκρασιών τα οποία καθορίστηκαν στην αρχαιότητα: μελαγχολική, φλεγματική, ευξέαπτη και οξύθυμη. Καθεμιά από αυτές τις ιδιοσυγκρασίες εκπροσωπεί ένα σφαιρικό ψυχοφυσικό είδος, αναγνωρίσιμο ψυχολογικά από τη συναισθηματικότητα και σωματικά από την ανατομία του.

Για τον Steiner μια συγκεκριμένη ιδιοσυγκρασία δημιουργείται κατά τη διαδικασία μετεμψύχωσης μέσω της επιβολής μίας από τις 4 κοσμικές δυνάμεις (φυσικές, αιθέριες, αστρικές και πνευματικές). Η εκπαίδευση αναλαμβάνει, κατά συνέπεια, τον σημαντικό ρόλο να ισορροπήσει αρμονικά τις μονόπλευρες τάσεις του χαρακτήρα.

Συνοπτικά η έννοια της αγωγής στον Steiner δεν έχει ούτε φιλοσοφική-ηθική βάση (όπως στον Kant και τον Herbart) ούτε κοινωνικο-πολιτιστική (όπως στον Durkeim και τον Dewey): δεν στηρίζεται επιπλέον σε μια εμπειρική ψυχολογία (όπως στον Clararède και τη Montessori). Προέρχεται από μια ανθρωποσοφική νεομυθολογία και έχει μάλλον έναν μεταφορικό χαρακτήρα. Η αγωγή εμφανίζεται ως μια εξέλιξη και μια μεταμόρφωση υπό το φως της αναπαράστασης του μικρόκοσμου: ο παιδαγωγός είναι ένας κηπουρός και ένας δημιουργός μορφών. Η αγωγή, η οποία υποστηρίζει την ενσάρκωση και προκαλεί την πνευματική αφύπνιση, απορρέει από την πίστη στη μετεμψύχωση: ο παιδαγωγός γίνεται κληρικός και πνευματικός σύμβουλος: το παιδαγωγικό έργο της εναρμόνισης προκύπτει από τη θεωρία των ιδιοσυγκρασιών, ο παιδαγωγός είναι τότε καλλιτέχνης και σωτήρας. Οι μεταφορές της ανάπτυξης και της σωτηρίας, όπως και η θρησκευτική μεταφορά της αφύπνισης, αυτές οι *αλήθειες προς πραγματοποίηση* είναι ισάριθμα *σημεία στήριξης* για τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγούς στους παιδικούς σταθμούς και τα σχολεία του Steiner, και αυτό ισχύει μέχρι σήμερα.

Ο STEINER ΚΑΙ Η ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ

Οι ιδέες του Steiner σχετικά με την αγωγή παρέμειναν καθαρή θεωρία περίπου για μια δεκαετία. Το 1919 μονάχα, τη χρονιά της γερμανικής επανάστασης και του απόγειου του διεθνούς κινήματος της Νέας Αγωγής, ο αυτοδίδακτος παιδαγωγός ίδρυσε ένα Νέο Σχολείο. Η παιδαγωγική ανθρωπολογία του Steiner ενσωμάτωσε από εκεί και πέρα, εν μέρει ενάντια στη δική του ιδεολογική αντίληψη, πολλά δεδομένα της τότε παιδαγωγικής πραγματικότητας, τα οποία δεν μπορούσαν να προέρχονται από αφηρημένες διατυπώσεις. Για το λόγο αυτό η παιδαγωγική πρακτική των σχολείων του Steiner (και των νηπιακών κήπων) έμοιαζε πολύ με εκείνη την οποία υιοθετούσαν άλλα ρεύματα της Νέας Αγωγής. Αυτό ισχύει πρώτα από όλα για τη *δομή και την οργάνωση* των σχολείων, που έμειναν σχεδόν χωρίς διαφοροποίηση μέχρι σήμερα.

1. Πρόκειται για σχολεία τα οποία έχουν μια οικονομική αυτονομία και μια αυτονομία στο επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων, και επικεντρώνονται στο παιδί. Γονείς και εκπαιδευτικοί δρουν συλλογικά προς όφελος της ανάπτυξης του ίδιου του παιδιού.
2. Ο νηπιακός κήπος Steiner παρουσιάζει έναν πολύ οικογενειακό χαρακτήρα και οι εκπαιδευτές-νηπιαγωγοί αναλαμβάνουν ρόλο μητέρας, όπως στον Fröbel. Στόχος είναι η ανάπτυξη των αισθήσεων, διαμέσου της μίμησης και της κοινοτικής εμπειρίας, στο πλαίσιο μιας πολύ ρυθμισμένης ζωής. Για το λόγο αυτό τα παιδιά επιδίδονται καθημερινά επί δύο ώρες στο ελεύθερο παιχνίδι με φυσικά υλικά: επιπλέον δίνεται έμφαση στην καλλιτεχνική δημιουργία και την ενατένιση της φύσης.
3. Τα σχολεία Steiner είναι ενιαία σχολεία, όπου οι μαθητές μαθαίνουν μαζί, χωρίς να βαθμολογούνται ούτε να μένουν στην ίδια τάξη, μέσα σε τάξεις οι οποίες παραμένουν σταθερές από την πρώτη ως τη δέκατη χρονιά. Στη θέση των επίσημων δελτίων για τη βαθμολόγηση, οι εκπαιδευτικοί συντάσσουν κάθε χρόνο μια έκθεση για τη σχολική πορεία του καθενός. Το πρόγραμμα και η εκπαιδευτική μέθοδος καθορίζονται από την ανάπτυξη του παιδιού.
4. Ίδια σημασία δίνεται στις γνωστικές, καλλιτεχνικές, τεχνικές και πρακτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να διαμορφώνεται σφαιρικά η προσωπικότητα του μαθητή. Κηπουρικές, γεωργικές, βιοτεχνικές και βιομηχανικές δραστηριότητες στοχεύουν στο να φέρουν το παιδί σε επαφή με την πρακτική ζωή.

5. Κατά τις πρώτες οκτώ χρονιές ο εκπαιδευτικός είναι πρώτα από όλα ένας εκπαιδευτής. Διευθύνει την ίδια τάξη επί οκτώ χρόνια· κάθε μέρα διδάσκει επί δύο ώρες ένα μάθημα, το οποίο επί 4 συνεχείς εβδομάδες αφιερώνεται σε μία από τις παραδοσιακές κύριες ύλες. Δεν χρησιμοποιούνται τυποποιημένα σχολικά βιβλία. Το πιο σημαντικό σχολικό υλικό αποτελείται από τα θεματικά τετράδια, φτιαγμένα από τα ίδια τα παιδιά. Από το πρώτο έτος τα παιδιά μαθαίνουν δύο ξένες γλώσσες με παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπου έχουν, επίσης, θέση η συζήτηση και η απαγγελία.
6. Τα σχολεία Steiner δεν έχουν διευθυντή. Οι παιδαγωγικές και οργανωτικές λειτουργίες διαμορφώνονται συλλογικά κατά τη διάρκεια εβδομαδιαίων συναντήσεων. Τα σχολεία αυτά αποτελούν τμήμα μιας παγκόσμιας ένωσης, που εδρεύει στη Στουτγάρδη (Γερμανία). Εκεί υποστηρίζουν την ίδρυση νέων σχολείων και οργανώνουν κυρίως την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ακολουθώντας μια ανθρωπολογική κατεύθυνση σύμφωνα με τη θεωρία του Steiner.

Αυτά τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου Steiner οδηγούν γενικά τους παρατηρητές, είτε αυτοί είναι γονείς είτε ερευνητές στις επιστήμες της αγωγής είτε υπουργοί πολιτισμού, στο να αντιλαμβάνονται αυτό το σχολείο πρώτα από όλα ως ένα πρακτικό πρότυπο της Νέας Αγωγής. Η ιστορία του σχολείου, που ιδρύθηκε το 1919, τείνει να αποκαλύψει μια στενή συγγένεια με το *Σχολείο-κοινότητα της ζωής (Lebensgemeinschaftsschule)*, το οποίο αναπτύχθηκε ταυτόχρονα στα πειραματικά σχολεία του Αμβούργου κατά τη δεκαετία του '20 και του οποίου υλοποίηση αποτελεί το σχολείο του Σχεδίου Ιένα-Petersen.

Τα σχολεία Steiner, όπως και τα σχολεία του προγράμματος Ιένα, ενιαία, αυτόνομα, επικεντρωμένα στο παιδί (παιδοκεντρικά) και υιοθετώντας τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων, χαρακτηρίζονται από μια οικογενειακή ατμόσφαιρα, μια έντονη σχολική ζωή, την καλλιέργεια των κήπων, την ύπαρξη εργαστηρίων και την εφαρμογή πρακτικών ασκήσεων. Εκεί φροντίζουν ιδιαίτερα για τη φυσική και ψυχική υγεία των παιδιών· η καλλιτεχνική αγωγή και οι γιορτές που ρυθμίζουν χρονικά τη σχολική ζωή καταλαμβάνουν σημαντική θέση.

Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου· πριν από όλα οι εκπαιδευτικοί θέλουν να παρακολουθούν το παιδί σε όλη του την ανάπτυξη. Δεν ακολουθούν τις επιλογές που προτείνει το Κράτος. Μέσα στη Νέα Αγωγή οι ηνριακοί κήποι και τα σχολεία του Steiner έχουν μια ξεκάθαρη ιδιαιτερότητα,

η οποία προέρχεται από το παιδαγωγικό ύφος (βασικός καθηγητής, μαθήματα παραδόσεων), τις καλλιτεχνικές και θρησκευτικές δραστηριότητες (παραμύθια, κείμενα βιβλικά, ευρυθμία κ.λπ.) αλλά και την πολύ δομημένη και σχεδόν πολιτιστική οργάνωση της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΣΥΜΠΑΝΤΟΣ

Τίποτα μέσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές που είχε επινοήσει ο Steiner δεν έμεινε στην τύχη. Όλες οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας: χώρος, χρόνος, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον είναι συνειδητά ρυθμισμένες. Έτσι όλες οι παιδαγωγικές δραστηριότητες φαίνονται συνδεδεμένες με κοσμικές κατηγορίες. Στην αρχιτεκτονική των σχολείων Steiner, από την οποία έχουν αφαιρεθεί οι ορθές γωνίες, ένας κόσμος σε μικρογραφία οργανώνεται σύμφωνα με τους νόμους του σύμπαντος. Μαθητές και εκπαιδευτικοί διεισδύουν στον επίσημο χώρο του σχολείου σαν να εισχωρούν σε τόπο ιερό. Εκεί συγκεντρώνονται με τη μορφή των μελών μιας κοινότητας: οι εορτές που ακολουθούν τις 4 εποχές τελούνται σε μια ειδική, για τη χρήση αυτή, αίθουσα. Όμοιο με καθεδρικό ναό του Μεσαίωνα, το σχολείο πρέπει να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις μιας πνευματικής παιδείας: το σχέδιο, οι αναλογίες, η ακουστική, τα χρώματα, τα σχέδια της διακόσμησης, ο τρόπος που μπαίνει το φως και ο προσανατολισμός του κτιρίου έχουν διαμορφωθεί σε συνάρτηση με αυτές τις απαιτήσεις. Οι διαβαθμίσεις των χρωμάτων στις αίθουσες διδασκαλίας π.χ. ποικίλουν *ανάλογα με την ανάπτυξη του παιδιού* από την πρώτη ως την όγδοη χρονιά: τα χρώματα πηγαίνουν από το κόκκινο ως το μενεξεδί περνώντας από το κίτρινο, το πράσινο και το μπλε. Οι διακοσμήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας ακολουθούν σε γενικές γραμμές τα θέματα των σχολικών προγραμμάτων, από τα παραμύθια ως τη μοντέρνα λογοτεχνία. Οι θέσεις των μαθητών του πρώτου κύκλου καθορίζονται ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία. Οι φλεγματικοί και οι νευρικοί κάθονται στα εξωτερικά θρανία, οι μελαγχολικοί και οι ευεξαπτοι στο κέντρο. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κάθε ομάδα εξετάζεται προφορικά με τη σειρά, έτσι ώστε να εξισορροπούνται οι παρορμήσεις, να εξομαλύνονται οι εντάσεις.

Όπως και ο χώρος, ο χρόνος της εκπαίδευσης ακολουθεί έναν συγκεκριμένο ρυθμό. Οι *επταετίες* ή *εβδομάδες* της ανάπτυξης, που προσδιορίζονται από τη γέννηση των νέων δυνάμεων του όντος, κυρίως στην αρχή της

δεύτερης οδοντοφυΐας και της εφηβείας, αποτελούν το σφαιρικό πλαίσιο. Κατά τη διάρκεια κάθε επταετίας η εκπαίδευση ασχολείται με μια διαφορετική πλευρά της προσωπικότητας του μαθητή, προχωρώντας κατά κάποιον τρόπο από τα έξω προς τα μέσα. Σε αυτές τις περιόδους οι μέθοδοι εκμάθησης και διδασκαλίας ποικίλλουν: ξεκινούν από την εξωτερική μίμηση για να φτάσουν στην τυπική και αφηρημένη σκέψη, αφού περάσουν από τις αναπαραγωγικές δραστηριότητες. Αντίθετα με τον Comenius, που αποτέλεσε πρότυπο του, ο Steiner υποδιαιρεί κάθε περίοδο 7 χρόνων σε τρεις υποπεριόδους 2 χρόνων και 4 μηνών η καθεμιά. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, η αρχή κάθε εποχής γιορτάζεται σε συνάρτηση με το χριστιανικό λειτουργικό έτος: οι γιορτές ετοιμάζονται στα μαθήματα, σύμφωνα με τους μύθους που σχετίζονται με αυτές. Οι μηνιαίοι ρυθμοί προσδιορίζονται από μαθήματα που διαρκούν 4 εβδομάδες και από μηνιαίες γιορτές, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές παρουσιάζουν τα σχολικά αποτελέσματα μπροστά στο σύνολο της κοινότητας. Ο εβδομαδιαίος ρυθμός σηματοδοτείται, μεταξύ άλλων, από την περιοδικότητα της απαγγελίας του ρητού που περιέχεται στο δελτίο: κάθε παιδί του πρώτου κύκλου (από το πρώτο ως το όγδοο έτος) πρέπει να απαγγείλει την ημέρα των γενεθλίων του μπροστά στην τάξη, στην αρχή του πρωινού μαθήματος, το ρητό που έχει γράψει για εκείνο, στο σχολικό του δελτίο, ο βασικός του καθηγητής: επιπλέον τα μαθήματα ζωγραφικής γίνονται πάντα το Σάββατο, οι εκπαιδευτικοί συνεδριάζουν την Πέμπτη (απόγευμα και βράδυ). Ο καθημερινός ρυθμός προσδιορίζεται από μια ακριβή διαδοχή: τα *επιστημονικά* μαθήματα διδάσκονται πριν από τα καλλιτεχνικά και πρακτικά μαθήματα. Κατά τη διάρκεια κάθε διδακτικής ώρας, πρώτα γίνεται αναφορά στην επιθυμία, κατόπιν στα συναισθήματα του παιδιού και στο τέλος του μαθήματος στη σκέψη του.

Το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή χωρίζεται αυστηρά σε δύο μέρη: από τη μια υπάρχει ο βασικός καθηγητής, που έχει παντοδυναμία λόγω του ότι βρίσκεται πολύ κοντά στους μαθητές και ασχολείται πριν από όλα με την εκπαιδευτική λειτουργία, και, από την άλλη, πιο μακριά αυτοί που μονάχα διδάσκουν. Ο βασικός καθηγητής φροντίζει για τη σφαιρικότητα και γι' αυτό διδάσκει συνέχεια τα παραδοσιακά σημαντικά μαθήματα. Η διδασκαλία του βασίζεται στην πρακτική του παραστατικού και ηθικολογικού διηγήματος, αλλά και στις δραστηριότητες των μαθητών σχετικά με τη ζωγραφική και την καλλιγραφία. Ξεκινώντας με τη γνωριμία σε βάθος του ίδιου του παιδιού γίνεται κάθε χρόνο ένας παιδαγωγικός απολογισμός. Με την τρίτη περίοδο των

επτά χρόνων και το ξεκίνημα του δεύτερου κύκλου των τεσσάρων χρόνων, περνάμε ξαφνικά στην αρχή των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών: η προτεραιότητα του ατόμου και της εικόνας ανατρέπεται από την προτεραιότητα του αντικειμένου και της έννοιας.

Το πεδίο του φυσικού κόσμου ακολουθεί, επίσης, την *τάξη του σύμπαντος*. Η συστηματοποίηση απορρέει από την ιδέα της παιδαγωγικής συγκέντρωσης και της γενετικής ταξινόμησης των θεμάτων ή μάλλον των περιεχομένων. Η παιδαγωγική του Steiner συναντά εδώ το πρόγραμμα του Herbart και των μαθητών του, το οποίο στηρίζεται σε στάδια, και το εντάσσει στο δικό του ανθρωπολογικό πλαίσιο. Σε αυτό το *παιδαγωγικό* πρόγραμμα οι κύκλοι της ανάπτυξης του παιδιού είναι γενετικά εναρμονισμένοι με τις εποχές της ιστορίας του ανθρώπου. Για κάθε τάξη και ηλικία, θέματα ειδικών διηγημάτων αποτελούν το σύνδεσμο ανάμεσα σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται μέσα σε μία χρονιά: κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου πρόκειται για παραμύθια, μύθους και θρύλους, στη συνέχεια φτάνουμε σταδιακά στις διηγήσεις της Παλαιάς Διαθήκης, τους τοπικούς θρύλους, τη μυθολογία, την ιστορία των Ελλήνων και των Ρωμαίων στο Μεσαίωνα, τους αιώνες των ανακαλύψεων και της Μεταρρύθμισης μέχρι και τη σύγχρονη πολιτιστική ιστορία κατά τη διάρκεια της όγδοης ηλικιακής χρονιάς.

Αυτή η *οργανική* κατάταξη παρατηρείται σε όλα τα μαθήματα των σχολείων Steiner, ακόμα και στη μουσική αγωγή και τη χειροτεχνία. Το παράδειγμα του μαθήματος των φυσικών επιστημών δείχνει καθαρά πώς με βάση αυτή τη γενετική αρχή είναι δυνατόν να επιτευχθεί μια μοντέρνα οικολογική διαπαιδαγώγηση. Στα σχολεία Steiner τα μαθήματα που σχετίζονται με τη φύση απευθύνονται στη συναισθηματική φύση του παιδιού 6 ως 9 χρόνων, το οποίο βιώνει μια μαγικο-ανιμιστική σχέση με τη φύση. Σκοπός είναι η διατήρηση, κατά τη διάρκεια όσο γίνεται περισσότερου χρόνου, της ουσιαστικής συμπάθειας που νιώθει για τη φύση.

Από το τρίτο σχολικό έτος το παιδί, το οποίο σκέφτεται με τρόπο αφελή και ρεαλιστικό, αρχίζει να παρατηρεί τη φύση. Με βάση τη συγκεντρωτική σκέψη του σύμπαντος, την οποία επικαλείται η ανθρωποσοφία, το ζωικό βασίλειο θεωρείται η προέκταση του ανθρώπινου όντος: ο άνθρωπος ενσαρκώνει, κατά κάποιον τρόπο, το ζωικό βασίλειο και ο φυτικός κόσμος είναι κάτι σαν την ορατή ψυχή της Γης, η οποία ζει, επίσης, μέσα στον άνθρωπο. Το συναίσθημα της κοσμικής ενότητας και η μελέτη της μορφολογικής συγγένειας όλων των έμψυχων όντων συμπληρώνονται από δραστηριότητες οι

οποίες έχουν ως αντικείμενο τη συντήρηση του κήπου του σχολείου, τις βιολογικές καλλιέργειες και τη δασική οικονομία.

Το να αποκτήσει κανείς υπευθυνότητα απέναντι στο φυσικό περιβάλλον προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της βαθιάς σύνδεσης του ανθρώπου και της φύσης, και την ενεργό εμπλοκή του καθενός, η οποία πηγαινει πολύ πιο πέρα από μια θεωρητική διδασκαλία.

Από την έβδομη ηλικιακή χρονιά μονάχα, ξεκινώντας από τον κόσμο των στερεών αντικειμένων, οι μαθητές μυσούνται σταδιακά στην αφηρημένη και αναλυτική *κυρίαρχη γνώση* της μοντέρνας φυσικής. Τα μαθήματα των φυσικών επιστημών στα σχολεία Steiner υπηρετούν, λοιπόν, μια σφαιρική διαπαιδαγώγηση σχετικά με το περιβάλλον, η οποία επιχειρεί να διατηρήσει, όσο περισσότερο χρόνο γίνεται, μέσα στο μαθητή τη *σχέση* που υπάρχει μεταξύ του ανθρώπου και της φύσης ή να την ενεργοποιήσει ξανά με μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στις μελλοντικές διανοητικές του δομές. Το αποτέλεσμα είναι η ύπαρξη σημείων επαφής με τους σημερινούς προβληματισμούς της φυσικής φιλοσοφίας σχετικά με το πρόβλημα της οικολογικής εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, οι παιδαγωγικές πρακτικές των νηπιακών κήπων και των σχολείων Steiner παρουσιάζουν εξωτερικά μια φανερή συγγένεια με τις σύγχρονες πρωτοβουλίες της Νέας Αγωγής. Οι στόχοι της διδασκαλίας, όπως και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, πρέπει να υπηρετούν αποκλειστικά την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου. Ανάμεσα στα νέα σχολεία, τα σχολεία Steiner ξεχωρίζουν λόγω της υπερβολικής συστηματοποίησης και υιοθέτησης τελετουργικών διαδικασιών στο χώρο και το χρόνο, το κοινωνικό πλαίσιο και τα προγράμματα των παιδαγωγικών πρακτικών. Εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση καλύπτουν εδώ, αντίθετα με τον πλουραλιστικό και λαϊκό, μη θρησκευτικό κόσμο των κρατικών σχολείων, μια πολιτιστική διάσταση, δηλαδή ταυτόχρονα αισθητική, ηθική και θρησκευτική. Αυτή η μεταφυσική πλευρά της παιδαγωγικής του Steiner οφείλεται άμεσα στην αντι-μοντέρνα φιλοσοφία της ανθρωποσοφίας.

ΜΙΑ ΚΑΤΑΠΛΗΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

Τα σχολεία Steiner, όπως και οι νηπιακοί τους κήποι, υπερηφανεύονται για μια επιτυχία, η οποία όλο και περισσότερο επεκτείνεται σε ολόκληρο τον κόσμο. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες τα σχολεία αυτά έφυγαν από το περιθώριο για να βρεθούν επικεφαλής του διεθνούς κινήματος της Νέας Αγωγής.

Από τότε που ιδρύθηκε, το 1919, το πρότυπο σχολείο Steiner, φτιάχτηκαν τέτοια σχολεία και στη Γερμανία, την Αγγλία, τον Καναδά, τη Νότια Αφρική και την Αυστραλία, κατόπιν και στις μητροπόλεις του Νότου και στην Ιαπωνία. Σήμερα άρχισαν να κερδίζουν και τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Αυτή η καταπληκτική επιτυχία μπορεί να διαπιστωθεί και από τους παρακάτω αριθμούς:

| ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ RUDOLPH STEINER ΑΠΟ ΤΟ 1919 ΩΣ ΤΟ 1992 | | | | | |
|---|----------|--------|--------|-------------------|--------|
| | Γερμανία | Γαλλία | Ευρώπη | Υπερπόντιες χώρες | Σύνολο |
| 1919 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1925 | 4 | 0 | 3 | 0 | 7 |
| 1938 | 8 | 0 | 8 | 0 | 16 |
| 1955 | 25 | 1 | 8 | 8 | 42 |
| 1971 | 32 | 4 | 42 | 21 | 99 |
| 1983 | 80 | 8 | 154 | 74 | 316 |
| 1992 | 144 | 10 | 289 | 149 | 582 |

Παράλληλα αυξάνεται και ο αριθμός των νηπιακών κήπων και των Ινστιτούτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών των σχολείων Steiner. Μπροστά σε αυτό το εντυπωσιακό κύμα νέων ιδρυμάτων αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι η δημιουργία σχολείων Steiner δεν εξαρτάται από τη σχολική διοίκηση και δεν καθορίζεται από ένα μόνο άτομο. Τα σχολεία αυτά χρωστούν την ύπαρξή τους στην πρωτοβουλία γονέων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι σήμερα προσφέρουν χρόνο και χρήματα (μηνιαία συνδρομή, δωρεές γονέων ή ακόμα εκούσια μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών). Η άρνηση μιας μόνιμης επιλογής των μαθητών με βάση τους βαθμούς και τις βαθμολογικές κλίμακες, η κριτική μιας αποκλειστικά γνωστικής και σχολαστικής μαθητείας, η οποία δεν αφήνει χώρο για τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση, αλλά και η απόρριψη της ανωνυμίας και της γραφειοκρατίας των μεγάλων κρατικών σχολικών συγκροτημάτων, τα οποία αποκλείουν τους γονείς και τους μαθητές από τη σχολική ζωή, είναι οι κύριοι λόγοι που επικαλούνται πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποφασίζουν να συμμετέχουν στην ίδρυση, την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων Steiner.

Η πλειοψηφία των γονέων των παιδιών που είναι μαθητές σε αυτά τα σχολεία έχουν πανεπιστημιακή κατάρτιση και ανήκουν σε μια αρκετά εύπορη κοινωνική τάξη. Διαμέσου της ενεργούς τους συμμετοχής στη δημιουργία

και τη διαμόρφωση της ζωής ενός σχολείου δοκιμάζουν μια καινούργια κοινοτική μορφή και κινούνται σ' έναν κοινωνικό χώρο, που οι παραδοσιακοί θεσμοί της Εκκλησίας, της οικογένειας και της κοινότητας δεν τους προσφέρουν πλέον.

Τα σχολεία Steiner γνωρίζουν βέβαια επιτυχία, αλλά και η επιτυχία των μαθητών που πέρασαν στη Γερμανία από αυτά τα σχολεία είναι εξίσου εντυπωσιακή. Έτσι, λοιπόν, το 1990 ένας αριθμός μαθητών από τα σχολεία Steiner (57,5%), σχεδόν δύο φορές μεγαλύτερος από εκείνον των μαθητών των κρατικών σχολείων, κατάφερε να συνεχίσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο και αυτό παρά την έλλειψη αξιολόγησης με βάση κάποια βαθμολογική κλίμακα επί 12 χρόνια. Από μια έρευνα με βάση ποσοτικά δεδομένα, που πραγματοποιήθηκε σε παλιούς μαθητές σχολείων Steiner (γεννημένους μεταξύ 1940 και 1941), προκύπτει ότι αυτά τα άτομα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ξεχώριζαν σημαντικά, επειδή έδειχναν μια μεγαλύτερη γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα, προτιμούσαν κατά τον ελεύθερο χρόνο τους δραστηριότητες περισσότερο στραμμένες προς την κουλτούρα, τις καλλιτεχνικές-πολιτιστικές εκδηλώσεις, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου, ενώ επιδίωκαν στη χειροτεχνία και παρακολουθούσαν σεμινάρια για κάποια επαγγελματική κατάρτιση. Μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με βάση τις επαγγελματικές βιογραφίες παλιών μαθητών ενός σχολείου Steiner, οι οποίοι είχαν πανεπιστημιακή και τεχνική επαγγελματική πορεία (πρόκειται για το σχολείο Hibernia στο Hermen της Γερμανίας) αποκάλυψε, συμπληρωματικά προς την πρώτη μελέτη, ότι αυτοί οι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα στη ζωή και είναι πιο ικανοί να φέρουν σε πέρας τεχνικές εργασίες. Έχουν μεγαλύτερη συνείδηση της αξίας τους, έχουν πολλαπλά ενδιαφέροντα, είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και είναι ιδιαίτερος πρόθυμοι να αναλάβουν κοινωνικές ευθύνες.

Το σχολείο Steiner, όπου πραγματοποιήθηκε η εν λόγω έρευνα, είναι ένα ίδρυμα με ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις: οι εκπαιδευτικοί σ' αυτό είναι πολύ ικανοί, οι παιδαγωγικές αρχές που τους κατευθύνουν γίνονται αποδεκτές από όλους, υπάρχει συνεχής προβληματισμός για τη διδασκαλία τους κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών ομιλιών και μαθημάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης· στόχος είναι η συνέχεια με βάση μια πρωτότυπη παράδοση.

Αυτό το προφίλ έχουν τα σχολεία της Νέας Αγωγής, όπως και πολλά σχολεία Steiner. Αλλά αυτά τα σχολεία δεν οφείλουν την επιτυχία τους μόνο στο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό τους στυλ· το γεγονός ότι οι γονείς, οι οποίοι

προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ταυτίζονται πλήρως με ένα σχολείο, το οποίο διάλεξαν ελεύθερα και ενίοτε έχουν ιδρύσει, παίζει αποφασιστικό ρόλο. Ως ιδιωτικά σχολεία, επιτελούν, είτε το θέλουν είτε όχι, μια λειτουργία κοινωνικής διαφοροποίησης. Κατά συνέπεια δεν γνωρίζουν σχεδόν καθόλου πολλά από τα προβλήματα που είναι η μοίρα των κρατικών σχολείων, τα οποία είναι εξ ορισμού ανοιχτά σε όλους.

ΕΝΑΣ ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

Τι γνωρίζουμε για τη θέση της παιδαγωγικής του Steiner μέσα στον παιδαγωγικό κόσμο; Από τη μια αγνοούμε τις θεωρητικές της βάσεις, από την άλλη αναγνωρίζουμε την αξία των πρακτικών της. Ενώ οι ειδικοί των επιστημών της αγωγής, αν εξαιρέσουμε μερικούς μόνο από αυτούς, μέχρι και τη δεκαετία του '80 περιφρονούσαν το παιδαγωγικό έργο του Steiner και των διαδόχων του, κάποιοι θεωρητικοί και πρακτικοί της Νέας Αγωγής, όταν επισκέφτηκαν το πρώτο σχολείο Steiner κατά τη δεκαετία ήδη του 1920, είχαν διαπιστώσει πως το σχολείο εκείνο διαπνεόταν από ένα παρόμοιο πνεύμα μεταρρύθμισης. Ωστόσο η Διεθνής Ένωση της Νέας Αγωγής (*World Education Fellowship*), που ιδρύθηκε το 1921, δέχτηκε τα σχολεία Steiner ως μέλη του τομέα της γερμανικής γλώσσας μόλις το 1970, βγάζοντάς τα από μια απόλυτη απομόνωση 50 χρόνων. Από τότε πήραν θέση ανάμεσα στα σχολεία της Νέας Αγωγής, που βρίσκονται στη Γερμανία, ως η αληθινή εναλλακτική λύση έναντι της κρατικής θρησκευτικής εκπαίδευσης. Λόγω αυτής της εξέλιξης η γερμανική επιστημονική παιδαγωγική ασχολείται έντονα, εδώ και 6 περίπου χρόνια, με την παιδαγωγική των σχολείων Steiner. Οι θέσεις διαφέρουν πολύ μεταξύ τους: από τον ενθουσιασμό μέχρι και την έντονη κριτική. Κάποιοι υπογραμμίζουν την πρακτική, η οποία καθορίζεται από την παιδαγωγική της *σφαιρικότητας* του παιδιού και δεν ενδιαφέρονται για την υπεραισθητή ανθρωπολογία του Steiner. Άλλοι κατηγορούν ακριβώς την απόκρυφη νεο-μυθολογία της διαπαιδαγώγησής του και προειδοποιούν για τους κινδύνους ενός πιθανού προσηλυτισμού. Έτσι δεν λαμβάνουν υπόψη τη μεγάλη ποικιλία των παιδαγωγικών πρακτικών. Αυτή η θέση της ιδεολογικής κριτικής επιβεβαιώνεται ακόμα από το γεγονός ότι οι ανθρωποσοφιστές παιδαγωγοί ισχυρίζονται πως οι αναφορές των παιδαγωγικών τους πρακτικών προκύπτουν συστηματικά από την *κοσμική* ανθρωπολογία του δασκάλου.

Παρ' όλα αυτά, μπορεί να βρει λύση αυτό το βασικό παράδοξο της παι-

δαγωγικής του Steiner, δηλαδή η υλοποίηση γόνιμων πρακτικών πάνω στη βάση μιας σκοτεινής θεωρίας;

Ξεκινάμε από το γεγονός ότι δεν είναι οι απλοϊκές αλήθειες της ανθρωποσοφικής θεωρίας, αλλά η πολλαπλότητα αντίθετα των αισθητών εμπειριών, των μεταφορών και των γνωμικών που αναφέρονται σε αυτές, που δημιουργεί την καταπληκτική επιτυχία των εφαρμοσμένων στα σχολεία Steiner εκπαιδευτικών πρακτικών. Η παιδαγωγική του Steiner στηρίζεται στους βασικούς θεσμούς του *κοινού νου* της μοντέρνας παιδαγωγικής, σε αυτούς που είχαν ήδη υποστηρίξει ο Comenius και ο Pestalozzi: ο γενετικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και της μαθητείας, η σφαιρικότητα της παιδείας (κεφάλι, καρδιά και χέρι), η αρχή της μαθητείας και των κοινοτικών δραστηριοτήτων (διατηρώντας μαζί, καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης, τάξεις με διαφορετικές ηλικίες και φροντίζοντας για τη δημιουργία μιας πλούσιας σχολικής ζωής).

Σε αυτό τον κλασικό παιδαγωγικό δογματισμό συναινούν οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτές και οι γονείς. Σε αντίθεση με τους πιο ανοιχτούς δογματισμούς άλλων παιδαγωγών της Νέας Αγωγής (Montessori, Neill, Geheeb κ.λπ.), οι παιδαγωγοί των νηπιακών κήπων και των σχολείων Steiner δηλώνουν καθαρά τη θέλησή τους για ορθοδοξία και προσωποκρατία. Γι' αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι μερικοί γνωστοί παιδαγωγοί της σχολής Steiner ξεκίνησαν στη Γερμανία ένα διάλογο με εκπροσώπους των επιστημών της αγωγής, οι οποίοι τους αντιμετωπίζουν με συμπάθεια. Αυτός ο διάλογος τους επιτρέπει να συγκρίνουν τις νόρμες και τις παιδαγωγικές τους μορφές με τις έννοιες και τα πρότυπα των ανθρωπιστικών επιστημών. Καινούργιες μορφές οικειοποίησης και εξέλιξης των στοιχείων της παιδαγωγικής του Steiner ίσως να δημιουργούνται στο πλαίσιο της συνεχούς επέκτασής της ακόμα και έξω από τα ευρωπαϊκά σύνορα. Ίσως, επίσης, ο διάλογος που μόλις ξεκίνησε με τις παιδαγωγικές επιστήμες να διευκολύνει αυτή την εξέλιξη.

Τελικά, οι πολύ διαφοροποιημένες πρακτικές με το πολύ ευρύ φάσμα καλλιτεχνικών, χειροτεχνικών και κοινωνικών πρακτικών, και η αυθεντική συμμετοχή σε κοινοτικές δραστηριότητες είναι πάρα πολύ σημαντικές για να μείνουν μόνο στα χέρια των οπαδών του Rudolph Steiner.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Steiner

Steiner, R., *Philosophie de la liberté, Éditions anthroposophiques romandes*, 2^e éd., Genève, 1983.

—. *Comment acquérir des connaissances sur les mondes supérieurs où l'initiation*, Éditions Triades, 7^e éd., Paris, 1989.

—. *Éducation. Un problème social. Éditions anthroposophiques romandes*, Genève, 1978.

■ Για τον Steiner

Carlgrén, F., Klingborg, A., *Éduquer vers la liberté*, Les Trois Arches, Chatou, 1992.

Bohnsack, F., Kranich, E.-M. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Klett-Stuttgart, 1990.

Ullrich, H., *Waldorfpädagogik und Okkulte Weltanschauung*, Juventa, Weinheim/München, 1991.

JOHN DEWEY

YVES BERTRAND
του Πανεπιστημίου του Québec
PAUL VALOIS
Συμβούλιο Πανεπιστημίου του Québec

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο JOHN ARCHIBALD DEWEY γεννήθηκε το 1859 σε μια μικρή επαρχιακή πόλη, στο Burlington, της Πολιτείας του Vermont των Ηνωμένων Πολιτειών. Ο πατέρας του είχε παντοπωλείο σε αυτή την πόλη των δεκαεσσάρων χιλιάδων κατοίκων. Σε ηλικία 16 μόλις ετών μπήκε στο Πανεπιστήμιο του Vermont, τον Σεπτέμβριο του 1875. Κατά τη διάρκεια αυτού του πρώτου πανεπιστημιακού κύκλου, ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για την πολιτική και την κοινωνική φιλοσοφία και πήρε το πτυχίο του (baccalauréat ès arts). Στη συνέχεια, όταν του προσφέρθηκε μια θέση εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πενσυλβάνια, την αποδέχτηκε και εγκατέλειψε τη γενέτειρά του για να πάει στο Oil City, όπου δίδασκε επί δύο χρόνια, από το 1879 ως το 1881, λατινικά, άλγεβρα και φυσικές επιστήμες. Το χειμώνα του 1881-1882 άφησε τη θέση του και επέστρεψε στο Vermont, όπου δίδαξε για μια μικρή περίοδο. Μελέτησε τους κλασικούς της φιλοσοφίας υπό την καθοδήγηση του καθηγητή H. Torrey του Πανεπιστημίου του Vermont. Την άνοιξη του 1882 δημοσίευσε δύο άρθρα στο *Journal of Speculative Philosophy*. Αυτό σηματοδότησε το ξεκίνημα της πορείας του ως στοχαστή. Μια σύνοψή του πρώτου του άρθρου δημοσιεύτηκε τον επόμενο χρόνο στη *Φιλοσοφική Επιθεώρηση*. Το φθινόπωρο του 1882 γράφτηκε στο τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου John Hopkins, από όπου πήρε το δίπλωμα της φιλοσοφίας το 1884.

Το 1884 ο Dewey αναγορεύτηκε διδάκτορας της φιλοσοφίας και λίγο αρ-

γότερα έγινε υφηγητής και κατόπιν καθηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Michigan, στο Ann Arbor. Το 1886 παντρεύτηκε την Alice Chipman, μια φοιτήτρια την οποία είχε γνωρίσει την προηγούμενη χρονιά. Το 1888 εγκατέλειψε το Πανεπιστήμιο του Michigan για να καταλάβει την έδρα της Ηθικής και Διανοητικής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο της Minnesota ως τακτικός καθηγητής. Κατόπιν, το 1889, επέστρεψε στο Πανεπιστήμιο του Michigan, όπου διηύθυνε το τμήμα Φιλοσοφίας επί πέντε χρόνια, μέχρι το 1894. Ο Dewey ήταν τότε μόλις τριάντα δύο χρονών. Θαύμαζε τα έργα του W. James και του G.H. Mead, που ήταν συνάδελφός του. Ήταν πεπεισμένος ότι ο ιδεαλισμός ήταν πια ξεπερασμένος. Έκλινε, κατά συνέπεια, προς την κοινωνική φιλοσοφία και έγραφε για την αναγκαιότητα των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων.

Το 1894 ο Dewey διορίστηκε καθηγητής της φιλοσοφίας και διευθυντής του τμήματος Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Chicago· ο Dewey ανέλαβε να οργανώσει και να εδραιώσει αυτό το τμήμα, το οποίο είχε ζωή μόλις τεσσάρων χρόνων. Το τμήμα της Παιδαγωγικής ιδρύθηκε το 1895 και ο Dewey άρχισε να παραδίδει εκεί μαθήματα. Διδάσκονταν εκεί, κυρίως, ο Pestalozzi και ο Herbart. Μαζί με τη γυναίκα του ο Dewey δημιούργησε, τον Ιανουάριο του 1896, το University Elementary School (πιο γνωστό με τις ονομασίες Dewey School ή Laboratory School), που ήταν το πειραματικό σχολείο του τμήματος Παιδαγωγικής. Ξεκίνησε με 12 μαθητές! Το σχολείο λειτούργησε επτά χρόνια, από το 1896 ως το 1903. Ήταν μια δημοκρατία σε μικρογραφία. Ο Dewey διηύθυνε το σχολείο με τη βοήθεια της γυναίκας του και συμπεριφερόταν προς τους εκπαιδευτικούς σαν συνάδελφός τους. Σε εβδομαδιαίες συγκεντρώσεις συζητούσαν το curriculum και οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους ελεύθερα διαστήματα για να συζητούν μεταξύ τους για τη δουλειά τους. Τα μαθήματα ξεκινούσαν συχνά με συζητήσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς γύρω από την εργασία που είχε γίνει ή επρόκειτο να γίνει, ενώ δινόταν, επίσης, έμφαση στην εκμάθηση της δημοκρατικής συμμετοχής.

Ο Dewey έγραφε για την εκπαίδευση μέσα σ' ένα περιβάλλον ιδιαίτερος θρησκευτικό και επαρχιακό. Στις αρχές του 20ού αι. η αντίδραση απέναντι στην εκκοσμίκευση της σκέψης ήταν σθεναρή, ενώ χρειαζόταν, επίσης, να γίνει αγώνας ενάντια στο συντηρητισμό στο χώρο της εκπαίδευσης. Το βιβλίο του *My Pedagogic Creed* κυκλοφόρησε το 1897, ενώ το *The School and Society* το 1899. Ο Dewey διορίστηκε διευθυντής στο νέο *School of*

Education το 1902. Το 1904 αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το Πανεπιστήμιο του Chicago λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζε με τη διοίκησή του και οι οποίες είχαν σχέση με το Σχολείο-εργαστήριο.

Τον ίδιο χρόνο διορίστηκε καθηγητής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Columbia, όπου επρόκειτο να παραμείνει μέχρι το θάνατό του, το 1952. Ο Dewey παρέδιδε ένα ή δύο μαθήματα στο Teachers College μεταξύ 1905 και 1914. Ήταν, όμως, περισσότερο παρών στον φιλοσοφικό παρά στον εκπαιδευτικό τομέα. Έγραψε μαζί με την κόρη του, Evelyn, το *Schools of Tomorrow*, που δημοσιεύτηκε το 1915. Ξεκίνησε το 1916 τη συγγραφή του βιβλίου του *Democracy and Education*, το οποίο εκφράζει καλύτερα από όλα τα υπόλοιπα τη φιλοσοφία του σχετικά με την παιδεία. Ωστόσο το βιβλίο με τίτλο *How We Think* (1910, αναθεώρηση το 1933) ήταν αυτό που γοήτευσε τον κόσμο της εκπαίδευσης την εποχή εκείνη. Ο Dewey αναλύει σε αυτό μια μέθοδο εμπειριστατωμένης σκέψης, την αντίληψή του για την επιστημονική μέθοδο σε πέντε στάδια, η οποία και υιοθετήθηκε από τα προοδευτικά σχολεία της εποχής. Στα κείμενά του ο Dewey ανέπτυξε όχι μια θεωρητική φιλοσοφία της παιδείας, αλλά μια πραγματιστική, βασισμένη στην εκτίμηση των βιωμένων στο σχολικό σύστημα προβλημάτων.

Προσκεκλημένος να διδάξει στο τμήμα Φιλοσοφίας στο Université Impériale της Ιαπωνίας (Τόκιο) το 1919, εκμεταλλεύτηκε την ευκαιρία για να επεξεργαστεί τις ιδέες του και να γράψει το πολύ σημαντικό του έργο *Reconstruction in Philosophy* (1919). Πέρασε δύο χρόνια στην Κίνα και την Ιαπωνία, και κατόπιν επέστρεψε, το 1921, στο Πανεπιστήμιο Columbia. Κατά τις δεκαετίες '20 και '30 ο Dewey έγραψε πάρα πολλά γύρω από τα προβλήματα της δημοκρατίας στις Ηνωμένες Πολιτείες και η φήμη και η επίδραση των απόψεών του συνεχώς μεγάλωνε. Το τμήμα της Φιλοσοφίας μετονομάστηκε σε *Τμήμα Dewey*.

Το 1930, σε ηλικία 70 ετών, ζήτησε να βγει σε σύνταξη. Η αίτησή του έγινε δεκτή, ενώ παράλληλα του απονεμήθηκε ο τίτλος του ομότιμου καθηγητή με έδρα: είχε, βέβαια, τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με τους φοιτητές και τους ερευνητές χωρίς να υποχρεούται να διδάσκει. Συνέχισε για εννιά χρόνια αυτή τη δραστηριότητα, που του άρεσε ιδιαίτερα. Το *Experience and Education* εκδόθηκε τον Φεβρουάριο του 1939 από τον MacMillan: ο Dewey ήταν τότε 79 ετών! Το έργο του συνέχισε να προκαλεί αντιδράσεις και οι οπαδοί του παραδοσιακού ρεύματος, όπως οι Hutchins, Adler και Maritain ήταν μάλλον αλλεργικοί απέναντι στις κοινωνικά προοδευτικές προτάσεις των Dewey, Kilpatrick και Hook.

Στη συνέχεια, το 1939, ο Dewey ζήτησε να μετατραπεί η θέση του σε απλή έδρα καθηγητή της Φιλοσοφίας. Αξιοποίησε αυτή την περίοδο για να επανεξετάσει τα ήδη δημοσιευμένα βιβλία του και να γράψει πολυάριθμα άρθρα. Παντρεύτηκε για δεύτερη φορά το 1946 σε ηλικία 86 χρονών. Όταν πέθανε, το 1952, στη Νέα Υόρκη, οι New York Times ανήγγειλαν την είδηση του θανάτου του πατέρα της προοδευτικής εκπαίδευσης.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ

Η σκέψη του Dewey είναι ευρεία και πολύπλοκη. Θα ασχοληθούμε με τα ακόλουθα σημεία: η είσοδος του Dewey στην εκπαίδευση, η αντίληψή του για το άτομο, τη λογική και το περιβάλλον, η θεωρία του για την εκπαίδευση, το σχολείο και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης.

Ο Dewey και η εκπαίδευση

Όντας καθηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Michigan, ο Dewey άρχισε να ενδιαφέρεται για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως δε όταν διορίστηκε εξεταστής των προγραμμάτων σπουδών των δευτεροβάθμιων σχολείων. Διαπίστωσε ότι τα σχολικά προβλήματα έχουν τις ρίζες τους στην αγωγή που δίνεται στο δημοτικό σχολείο. Αναζητούσε τότε μια άλλη δυνατότητα αγωγής, που θα ήταν ταυτόχρονα πιο ελκυστική για το μαθητή και θα μπορούσε να προκαλεί περισσότερες κοινωνικές αλλαγές. Μετά από μερικά χρόνια αυτός ο θεωρητικός προβληματισμός του κατέληξε στην ίδρυση του Σχολείου-εργαστηρίου στο Πανεπιστήμιο του Chicago.

Εκείνη την εποχή τα αμερικανικά σχολεία είχαν κακή φήμη. Οι συνθήκες λοιπόν ήταν κατάλληλες για να προωθηθούν καινούργιες ιδέες για την παιδεία. Ο Dewey συνέλαβε τότε ένα σχέδιο δράσης για να κάνει το σχολείο πιο ενδιαφέρον και πιο αξιόπιστο στο πλαίσιο της επιστημονικής έρευνας. Το 1896 δημιούργησε, με τη βοήθεια της γυναίκας του, ένα Σχολείο-εργαστήριο ξεκινώντας από ένα προοδευτικό θεωρητικό υπόβαθρο. Πειραματίστηκε με τις ιδέες του επτά ολόκληρα χρόνια και αφιέρωσε τέσσερις δεκαετίες της ζωής του στην τελειοποίηση της φιλοσοφίας του για την εκπαίδευση. Ήταν πεπεισμένος ότι οι ερευνητές της εκπαίδευσης είχαν ανάγκη από ένα τέτοιο Σχολείο-εργαστήριο για να δοκιμάζουν και να παρουσιάζουν πρακτικά τα αποτελέσματα των θεωρητικών εργασιών τους (Wirth). Αυτό έδινε, επίσης, στον Dewey τη δυνατότητα να

αποδείξει πως η εκπαίδευση μπορούσε να αποτελέσει ένα πεδίο επιστημονικής έρευνας.

Ο Dewey πρότεινε μια εκπαιδευτική θεωρία, η οποία καθοριζόταν από τις φυσιολογικές και κοινωνικές της ρίζες. Επηρεασμένος από τον Darwin, τον Rousseau, τον Pestalozzi, τον Herbart και τον Fröbel, ο Dewey υποστήριζε ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να τοποθετείται μέσα στη φυσική ανάπτυξη του ανθρώπινου είδους. Θα έπρεπε, κατά την άποψή του, να συμφιλιωθούν οι παραδοσιακοί δυϊσμοί, όπως το πνεύμα και το σώμα, το σώμα και η ψυχή, το πνεύμα και η πράξη, το ψυχολογικό και το κοινωνικό, το άτομο και η κοινωνία, ο μαθητής και το curriculum, οι σκοποί και τα μέσα, η θεωρία και η πράξη, η εργασία και ο ελεύθερος χρόνος, η χειρωνακτική και η πνευματική δραστηριότητα, ο άνθρωπος και η φύση. Προσδιόριζε τον βασικό στόχο της εκπαίδευσης, όπως το αναφέρει το σχέδιο οργάνωσης του Σχολείου-εργαστηρίου, με τον ακόλουθο τρόπο (Dewey):

«Το μεγαλύτερο πρόβλημα κάθε εκπαίδευσης είναι ο τρόπος συντονισμού του ψυχολογικού με τον κοινωνικό παράγοντα. Ο ψυχολογικός παράγοντας απαιτεί από το άτομο την ελεύθερη χρήση όλων των προσωπικών ικανοτήτων του και την ανάλυση του εαυτού του, με τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι νόμοι της προσωπικής του δομής. Ο κοινωνικός παράγοντας απαιτεί από το άτομο να εξοικειωθεί με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, σε όλες τις σημαντικές σχέσεις του, και να μάθει να λαμβάνει υπόψη του αυτές τις σχέσεις μέσα στις δικές του δραστηριότητες. Ο συντονισμός απαιτεί, κατά συνέπεια, από το παιδί να είναι ικανό να εκφράζεται μεν, αλλά με τρόπο που να υλοποιεί τους κοινωνικούς σκοπούς».

Άτομο και κοινωνία

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη θέση του Dewey σχετικά με την εκπαίδευση, θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι η ανάπτυξη του ατόμου περνά μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνίας, και αντίστροφα. Το ένα εξαρτάται κατά συνέπεια από το άλλο. Αυτή η διαλεκτική προέρχεται χωρίς αμφιβολία από το ενδιαφέρον που έδειχνε ο Dewey για τη σκέψη του Hegel. Ο Dewey υιοθέτησε την εγγεληνή συνάρτηση του υποκειμένου και του αντικειμένου, της ύλης και του πνεύματος, του θεϊκού και του ανθρώπινου. Στη συνέχεια, υπό την επίδραση του W. James (*Principles of Psychology*), ο Dewey άρχισε να αντιλαμβάνεται το άτομο ως έναν οργανισμό που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο Dewey απέρριπτε την παραδοσιακή αντί-

ληψη της λογικής ως οντότητας αποκομμένης από τη φύση. Τελικά, επηρεασμένος από τον G.H. Mead, ο Dewey προσέδιδε μια κοινωνική διάσταση στη φιλοσοφία του, πράγμα που κατέληγε σε ένα αρκετά διαλεκτικό και οργανικό αποτέλεσμα: η ατομική λογική είναι κοινωνική· η φύση είναι κοινωνική, και η κοινωνία είναι φυσική! Εν ολίγοις ο Dewey θεωρεί ότι υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο νου και το σώμα, το άτομο και την κοινωνία. Απέρριπτε πολύ απλά τους παραδοσιακούς δυϊσμούς και η εκπαίδευση αναγκαστικά, δεδομένου του μάλλον κυκλικού πλαισίου της, αποτελεί γι' αυτόν μια διάσταση της ζωής.

Η εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα. Το ανθρώπινο ον έχει ανάγκη εκπαίδευσης για να προσαρμοστεί και να εξελιχθεί μέσα στην κοινωνία. Από τη μια πλευρά, οι νέοι δεν έχουν την ωριμότητα των ενήλικων, οι οποίοι κατέχουν τις γνώσεις και τις συνήθειες της ομάδας. Από την άλλη, χρειάζονται αυτές τις γνώσεις για να εξασφαλίσουν την κοινωνική συνέχεια.

Η εκπαίδευση αποτελεί έτσι μια φυσική και κοινωνική διαδικασία, η οποία επιτρέπει σε κοινωνικές ομάδες να διατηρήσουν την ύπαρξή τους ξαναφτιάχνοντας τα πιστεύω, τα ιδανικά, τις ελπίδες, τις χαρές, τις λύπες, τις δυστυχίες και τις τεχνογνωσίες. Η εκπαίδευση, με την ευρύτερη σημασία της λέξης, είναι μια κοινωνική διάσταση της ζωής. Πρόκειται για τη μετάδοση μέσω επικοινωνίας, δηλαδή για μια διαδικασία ανταλλαγής της εμπειρίας, μέχρις ότου αυτή γίνει κοινό κτήμα όλων (Dewey).

Η ιδανική κοινωνία, η οποία πρέπει να λειτουργεί ως κανόνας για την εκπαίδευση, είναι η δημοκρατία που εξασφαλίζει σε όλα τα μέλη της την ισοκατανομή των αγαθών και την αναπροσαρμογή των θεσμών της με βάση την αλληλεπίδραση των διάφορων συλλογικών-συνεργατικών μορφών ζωής. Μια τέτοια κοινωνία οφείλει να έχει μια μορφή εκπαίδευσης η οποία να διασφαλίζει στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, και να αναπτύσσει τις συνήθειες της σκέψης που εξασφαλίζουν τις κοινωνικές αλλαγές χωρίς να δημιουργούν αναταραχή ή αταξία. Η κατάλληλη για μια δημοκρατική κοινωνία εκπαίδευση βασίζεται σε ένα ιδανικό: τη συνεχή ανασύνθεση της εμπειρίας, η οποία βελτιώνει το κοινωνικό περιεχόμενο και αυξάνει την ικανότητα των ατόμων να παρεμβαίνουν σε αυτή την ανασύνθεση.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τον Dewey, βασίζεται σε δύο παράγοντες, οι οποίοι πρέπει να συμπορεύονται. Από τη μια, υπάρχει ένα ανώριμο ον που δεν έχει αναπτυχθεί και, από την άλλη, οι στόχοι, οι σημασίες και οι αξίες που εμπεριέχονται στην εμπειρία των ενήλικων. Αυτοί οι δύο παράγοντες, ο ψυχολογικός και ο κοινωνιολογικός, είναι οργανικά δεμένοι και δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως αντιθετικά στοιχεία. Κατ' αυτό τον τρόπο το παιδί δεν αντιτίθεται στο curriculum ή στην κουλτούρα της κοινωνίας.

Ο ψυχολογικός παράγοντας αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον τα ένστικτα και οι ικανότητες του μαθητή συνιστούν το βασικό υλικό και την αφετηρία κάθε αγωγής. Η εκπαίδευση θα πρέπει να κατανοήσει καλά την ψυχολογική δομή και τις δραστηριότητες του παιδιού. Πρέπει να γνωρίζει, επίσης, καλά τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και το βαθμό προόδου του πολιτισμού, έτσι ώστε να εξασφαλίζει μια καλή σχέση ανάμεσα στην ψυχολογική και κοινωνιολογική ανάπτυξη.

Το σχολείο

Το σχολείο είναι ουσιαστικά ένας κοινωνικός θεσμός, γράφει ο Dewey. Σκεπτόμενος κατά τη δεκαετία του '30 το πείραμα του Σχολείου-εργαστηρίου, υπογράμμιζε την κοινωνική διάσταση:

«Αυτό το γεγονός είναι αντίθετο με μια εντύπωση σχετικά με το σχολείο που υπήρχε από την περίοδο της δημιουργίας του και την οποία είχαν τότε πολλοί επισκέπτες. Πρόκειται για την ιδέα που έπαιξε έναν σημαντικό ρόλο στα προοδευτικά σχολεία, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία υπάρχουν για να προσφέρουν μια πλήρη ελευθερία στα άτομα και είναι, και πρέπει να είναι, "επικεντρωμένα στο παιδί", με τρόπο ώστε να αγνοούν, ή τουλάχιστον να δίνουν ελάχιστη σημασία στις κοινωνικές σχέσεις και ευθύνες. Όποιες και αν ήταν οι αποτυχίες, το σχολείο παρέμενε επικεντρωμένο στην κοινότητα. Η διαδικασία της διανοητικής ανάπτυξης γινόταν αντιληπτή ως μια κατεξοχήν κοινωνική διαδικασία, ως μια διαδικασία συμμετοχής· η παραδοσιακή ψυχολογία είχε κατηγορηθεί ότι αντιλαμβανόταν την ανάπτυξη του νου ως την ανάπτυξη των ατόμων που βρίσκονται σε επαφή με ένα φυσικό απλώς περιβάλλον πραγμάτων. Και, όπως έχει ήδη διατυπωθεί, σκοπός ήταν η ικανότητα των ατόμων να ζήσουν μια συνεργατική ενσωμάτωση με άλλους» (Dewey, στο Mayhew και Edwards, 1966).

Ο Dewey ορίζει την εκπαίδευση ως μια κοινωνική διαδικασία, ενώ σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως η κοινοτική εκείνη μορφή ζω-

ής, στην οποία συγκεντρώνονται όλες οι υπηρεσίες, που βοηθούν το παιδί να έχει πρόσβαση στις κληροδοτημένες από τη φυλή δυνατότητες και στη χρησιμοποίηση των δικών του ικανοτήτων για κοινωνικούς σκοπούς. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριζε τότε πως η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ζωής και όχι μια προετοιμασία για μια μελλοντική ζωή.

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και ως κοινότητα ζωής πρέπει, σύμφωνα με τον Dewey, να απλοποιήσει την κοινωνική ζωή, δεδομένης της πολυπλοκότητας του κόσμου των ενήλικων και του τεράστιου όγκου των γνώσεων. Για να βοηθήσει το νέο παιδί, το σχολείο πρέπει να αναπαριστά τη σύγχρονη και πραγματική ζωή του παιδιού ξεκινώντας από τις δραστηριότητες της οικογενειακής ζωής. Αυτές οφείλουν να παρουσιάζονται και να αναπαράγονται με τρόπο ώστε ο νέος να μπορεί να αντιληφθεί τις σημασίες τους και να είναι ικανός να μετέχει προσωπικά σε αυτές. Η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι τότε τέτοια, ώστε ο νέος αισθάνεται τη δέσμευση και αντιλαμβάνεται το μερίδιο της δικής του ευθύνης.

Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας

Ξεκινώντας από τη θεώρηση του σχολείου ως κοινότητας, ο Dewey οφείλει να βρει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά περιεχόμενα. Απορρίπτει τα παραδοσιακά περιεχόμενα, διότι απορρέουν από τη γνώση των ενήλικων: είναι μοιρασμένα και διασπασμένα σύμφωνα με μια λογική ταξινόμηση και οργάνωση, η οποία δεν έχει σχέση με την εμπειρία του παιδιού. Πράγματι, η εμπειρία του παιδιού κατέχει μια ενσωματωμένη οργάνωση ανάλογη με τα προσωπικά και κοινωνικά συμφέροντά του. Η ζωή του παιδιού δεν μπορεί να κόβεται σε φέτες, υποστηρίζει ο Dewey.

Οι κοινωνικές δραστηριότητες

Οι κοινωνικές δραστηριότητες του μαθητή αποτελούν τότε την αληθινή βάση και τον κατευθυντήριο άξονα για τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα. Έτσι τον εκπαιδευτικό πρέπει να τον απασχολεί όχι αυτή καθαυτή η συστηματοποιημένη και σχηματοποιημένη ύλη, αλλά η αλληλεπίδρασή της με τις ικανότητες και τις τρέχουσες ανάγκες του παιδιού. Το καθήκον του συνίσταται, κατά συνέπεια, στην παροχή ενός περιβάλλοντος που εγείρει ερωτήματα και κατευθύνει το μαθητή. Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να καταλάβει καλά ότι τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν εφόδια, δηλαδή ένα διαθέσιμο κεφάλαιο.

Υπάρχει, αντίθετα, μια απόσταση ανάμεσα στα σχηματοποιημένα περιεχόμενα και την εμπειρία του νέου. Κατά συνέπεια, αυτό που θα πρέπει να μάθει δεν μπορεί να είναι η συστηματοποιημένη και σχηματοποιημένη ύλη του ενήλικα που βρίσκουμε γενικά μέσα σε βιβλία. Η επιλογή της ύλης πρέπει να γίνεται με γνώμονα τη βελτίωση της κοινής ζωής. Ένα curriculum πρέπει ν' αναγνωρίζει την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης, να παρουσιάζει καταστάσεις, στις οποίες τα προβλήματα έχουν σχέση με προβλήματα κοινοτικής ζωής και οι παρατηρήσεις και οι πληροφορίες παρουσιάζονται για να αναπτύξουν μια κοινωνική προοπτική. Ο μαθητής πρέπει να μετέχει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας.

Συνέχεια ανάμεσα στο παιδί και την ύλη

Ο Dewey δεν θέτει το παιδί σε αντιπαράθεση με την ύλη. Αντιλαμβάνεται πολύ απλά και τα δύο ως τα όρια που προσδιορίζουν μία και μόνο διαδικασία. Πρόκειται για τη συνεχή ανακατασκευή-αναδόμησή που ξεκινά από την εμπειρία του παιδιού για να καταλήξει σε αυτό που αναπαρίσταται από τους οργανωμένους τομείς της αλήθειας, οι οποίοι ονομάζονται μαθήματα και τομείς μαθημάτων. Για τον Dewey, λοιπόν, σημασία έχει να εισάγεται εκ νέου η εκπαιδευτική ύλη στην εμπειρία που είναι η πηγή προέλευσής της. Χρειάζεται, επίσης, να προσαρμόζεται στα ψυχολογικά δεδομένα, να μετατρέπεται και να μεταφράζεται στην άμεση και προσωπική εμπειρία, από όπου προέρχεται και από όπου αντλεί τη σημασία της (Dewey).

Ορίζοντας την ύλη ως οργανικό κομμάτι των κοινωνικών στόχων και αναγκών, ο Dewey θέλει να καταστήσει σαφές ότι, από την πλευρά του ενήλικα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας προέρχεται από την ανάπτυξη του πολιτισμού. Αυτό, όμως, δεν ισχύει για το παιδί, το οποίο ψάχνει περισσότερο τη συνέχεια ανάμεσα σε αυτό που του προσφέρουν και την καθημερινή του ζωή.

Το ενδιαφέρον

Η έννοια του ενδιαφέροντος είναι βασική στην εκπαιδευτική θεωρία του Dewey. Το σχολείο πρέπει να στηρίζεται στη φυσική περιέργεια του παιδιού και η μάθηση να απορρέει από δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν. Όταν ένα άτομο ενδιαφέρεται για κάτι, είναι σε κατάσταση ετοιμότητας, είναι προσεκτικό. Για το λόγο αυτό πρέπει, λοιπόν, να παρουσιάζονται ενδιαφέροντα περιεχόμενα στο μαθητή. Ο Dewey κάνει κριτική των παραδοσιακών

περιεχομένων διδασκαλίας. Δεν θέλει να πιέζεται ο μαθητής σε σχέση με τη μάθηση. Ο δάσκαλος πρέπει να ανακαλύπτει τα αντικείμενα και τις δραστηριότητες που μπορεί να ενδιαφέρουν τους μαθητές. Υπολογίζοντας το ενδιαφέρον του μαθητή για τη διδαγμένη ύλη, πετυχαίνουμε μια ενεργή συμμετοχή από την πλευρά του στη διαδικασία της μάθησης.

Η απασχόληση

Ο Dewey θέλει να συνδέσει τις δραστηριότητες μάθησης στο σχολείο με τις εμπειρίες της οικογενειακής ζωής που είναι γνώριμες στο παιδί. Ασχολίες όπως το μαγείρεμα, η κηπουρική, η επεξεργασία του ξύλου και του μετάλλου, η υφαντική και το ράψιμο, εξέφραζαν εκείνη την εποχή τις βασικές διαδικασίες και τα εργαλεία που είχαν διαμορφώσει την κοινωνία όπως ήταν. Αυτή η έννοια της απασχόλησης επιτρέπει στον Dewey να ενσωματώνει την εκπαιδευτική του θεωρία στη σχολική πρακτική και να αναπτύσσει προοδευτικά και με ενιαίο τρόπο τις σπουδές, καθώς οι μαθητές κατευθύνονται σταδιακά προς πιο προχωρημένα επίπεδα των δευτεροβάθμιων σπουδών. Ο Dewey μπορεί, λοιπόν, να βασίζεται πάνω στα ενδιαφέροντα και τις φυσικές παρορμήσεις των παιδιών χωρίς να είναι υποχρεωμένος να τους ρωτά καθημερινά τι μπορεί να τους ενδιαφέρει.

Ο Dewey αντιλαμβάνεται τις απασχολήσεις ως μεθόδους ζωής και τρόπους μάθησης και όχι ως ύλες διαφορετικών μαθημάτων. Διευκρινίζει ότι:

«Θα πρέπει, λόγω της κοινωνικής σημασίας τους, να τις εκλαμβάνουμε ως διαδικασίες χάρη στις οποίες η κοινωνία συνεχίζει να υπάρχει, ως παράγοντες που κάνουν το παιδί να καταλαβαίνει κάποιες στοιχειώδεις ανάγκες της κοινοτικής ζωής, ως τρόπους με τους οποίους διασφαλίζονται αυτές οι ανάγκες με την οξυδέρκεια και την εφευρετικότητα του ανθρώπου εν ολίγοις, ως εργαλεία, τα οποία θα καταστήσουν το ίδιο το σχολείο μια αληθινή μορφή της ζωντανής, γεμάτης ενέργεια κοινοτικής ζωής, αντί για έναν ξεχωριστό χώρο μάθησης».

Καθιστώντας τις ασχολίες κέντρα οργάνωσης της ζωής στο σχολείο, ο Dewey ήταν πεπεισμένος για τις αλλαγές στα επίπεδα του κινήτρου, του πνεύματος και της ατμόσφαιρας του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο το κριτήριο επιτυχίας δεν ήταν πλέον η ποσότητα των γνώσεων που αποκτούσε προσωπικά ο καθένας, αλλά η ποιότητα της πραγματοποιούμενης εργασίας, την οποία ο Dewey θεωρούσε ως το αληθινό κριτήριο της κοινωνικής ζωής.

Οι απασχολήσεις επιτρέπουν στο νέο να συνδέσει αυτό που ζει στα scho-

λείο με αυτό που του είναι οικείο έξω από αυτό. Δίνουν τη δυνατότητα σταδιακής καθοδήγησης της μάθησης προς τρεις τομείς: την ιστορία και τις κοινωνικές σπουδές, την επιστήμη, την επικοινωνία και την έκφραση.

Παραθέτουμε ένα συλλογισμό του Dewey σχετικά με τη συμβολή μιας απασχόλησης που χρησιμοποιείται στο Σχολείο-εργαστήρι του Chicago: της υφαντικής.

«Τίποτα δεν εντυπωσιάζει περισσότερο τον επισκέπτη με μέτρια νοημοσύνη από το να βλέπει αγόρια, καθώς και κορίτσια, ηλικίας 10, 12 και 13 ετών να ράβουν και να υφαίνουν. Εάν εξετάσουμε αυτή τη δραστηριότητα από την άποψη της προετοιμασίας των αγοριών για το ράψιμο κουμπιών και το μπάλωμα, εκφράζουμε μια στενή και ωφελμιστική αντίληψη... Εάν όμως την εξετάσουμε υπό ένα άλλο πρίσμα, βρίσκουμε ότι αυτή η δουλειά γίνεται η αφετηρία για να χαράξουμε πάλι και να ακολουθήσουμε μέσα στην ιστορία την πορεία της ανθρωπότητας, και να αποκτήσουμε ταυτόχρονα μια γνώση των υλικών και των εν λόγω μηχανικών αρχών».

Οι συγκεντρωτικές έννοιες

Η ιστορία και η γεωγραφία αποτελούν, κατά τον Dewey, τις σημαντικότερες πηγές που έχει στη διάθεσή του το σχολείο, επειδή επιτρέπουν τη διεύρυνση της σημασίας της άμεσης προσωπικής εμπειρίας. Οι ασχολίες, οι οποίες έχουν επιλεγεί, διατηρούνται στο χρόνο και το χώρο. «Προσφέρουν», όπως γράφει στο *Democracy and Education* («Δημοκρατία και Εκπαίδευση») 1916, «τις πιο άμεσες προσβάσεις στον ευρύτερο κόσμο των εννοιών που εμφανίζονται στην ιστορία και τη γεωγραφία».

Όσο για την επιστήμη, αυτή αποτελεί το καλύτερο πρότυπο σκέψης, στο οποίο έχει καταφέρει να φτάσει η ανθρωπότητα. Για το λόγο αυτό το σχολείο οφείλει να υπογραμμίσει το γεγονός ότι η επιστήμη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εξέλιξης της ανθρώπινης λογικής. Ως περιεχόμενο και ως μέθοδος η επιστήμη καταλαμβάνει μια σημαντική θέση στο curriculum. Επιπλέον έχει μια εκπαιδευτική αξία στο μέτρο που αναδεικνύει τα υλικά και τις διαδικασίες που έκαναν την κοινωνική ζωή αυτή που είναι (Dewey).

Για τον Dewey η θεώρηση της επιστήμης και, πιο συγκεκριμένα, η θεώρηση της επιστημονικής μεθόδου, χρησιμεύει ως πρότυπο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο Dewey διακρίνει πέντε στάδια ή απόψεις της σκέψης την οποία χαρακτηρίζει εμπειρισταωμένη, καθώς κινείται ανάμεσα στην αναγνώριση ενός προβλήματος και τη λύ-

ση του. Υπάρχει πρώτα πρώτα η αναγνώριση ενός πραγματικού και σημαντικού προβλήματος, μιας ανάγκης που νιώθουν οι μαθητές, μιας αληθινής αμφιβολίας, η οποία ξεκινά τη διαδικασία αναζήτησης ή σκέψης. Η δεύτερη φάση αναφέρεται στον ορισμό και τη διευκρίνιση του προβλήματος ή της ανάγκης που πρέπει να βρει λύση. Η τρίτη φάση χαρακτηρίζεται από τη διατύπωση υποθέσεων, δηλαδή πιθανών λύσεων, που συγκρίνονται μεταξύ τους σε σχέση με τις συνέπειες. Η τέταρτη φάση αποτελείται από μια πλήρη προβολή στο μέλλον των συνεπειών μέσω της μελέτης των πιθανών αποτελεσμάτων των διάφορων υποθέσεων και από την επιλογή μιας λύσης ή ενός σχεδίου δράσης. Στην πέμπτη φάση η υπόθεση ή το επιλεγμένο σχέδιο δράσης τίθεται υπό δοκιμή (Dewey, 1933).

Το να σκέφτεται ή να συλλογίζεται κανείς σημαίνει πως διακρίνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ αυτού που επιχειρείται να γίνει και αυτού που μπορεί να επιτευχθεί ως αποτέλεσμα της πράξης. «*Με άλλα λόγια, η σκέψη είναι μια ηθελημένη διαδικασία για την ανακάλυψη των ειδικών δεσμών ανάμεσα σε αυτό που κάνουμε και τις συνέπειες που προκύπτουν, με τρόπο ώστε και τα δύο να βρίσκονται σε μια συνάρτηση*» (Dewey). Έτσι κάθε σκέψη είναι αναζήτηση και παραπέμπει στην επιστημονική της μέθοδο. Η τρίτη ευρύτερη-συγκεντρωτική έννοια, είναι αυτή της επικοινωνίας και της έκφρασης. Περιλαμβάνει την ανάγνωση και τη γραφή, τη λογοτεχνία, τα μαθηματικά και τις τέχνες. Ο Dewey υποστηρίζει πως η γλώσσα είναι ένα κατεξοχήν κοινωνικό εργαλείο, ένα εργαλείο για την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών και αισθημάτων. Ο νέος αισθάνεται πάντα την ανάγκη να επικοινωνήσει και να εκφράσει τις ιδέες και τις συγκινήσεις του, αυτό το κάνει προφορικά, γραπτά, μέσω των σχεδίων και της μουσικής. Όταν ο νέος επιδίδεται σε διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με κάποιες ασχολίες, βρίσκεται μπροστά σε ένα πλήθος από γεγονότα και εμπειρίες, τα οποία θέλει να μοιράζεται. Έχει κάτι να πει!

Ο Dewey αντιλαμβάνεται τη λογοτεχνία ως την έκφραση και την ερμηνεία της κοινωνικής εμπειρίας. Κατά συνέπεια αυτή πρέπει να έπεται και όχι να προηγείται της εμπειρίας. Όσο για την καλλιτεχνική έκφραση, αυτή γίνεται αντιληπτή ως ένα αντικείμενο που ενυπάρχει σε όλες τις σπουδές. Η εκμάθηση της γλώσσας και των μαθηματικών αποτελεί μια υπερδιόγκωση της ανάγκης του καθενός να διηγηθεί την εμπειρία του μέσα από την πραγματοποίηση ενδεικτικών δραστηριοτήτων, αλλά και της ανάγκης να επωφελείται από τις εμπειρίες των άλλων.

Το ιδανικό curriculum δεν παρουσιάζει μια ακολουθία ερευνών και μελετών. Η πρόοδος δεν βρίσκεται στη συνέχεια των μελετών, αλλά στην ανάπτυξη νέων στάσεων και νέων ενδιαφερόντων απέναντι στην εμπειρία. Ο Dewey επαναλαμβάνει συχνά στα κείμενά του ότι η εκπαίδευση είναι μια συνεχής ανοικοδόμηση της εμπειρίας και ότι η διαδικασία και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι ένα και το αυτό. Ο μαθητής μετέχει ενεργά στην ανακατασκευή της εμπειρίας. Ο Dewey προσθέτει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι παρόμοια με την ηθική διδασκαλία και πως οι επιλεγμένες αξίες είναι εκείνες που αναδύονται μέσα από τη συνήθεια να συλλογίζεται κανείς με κριτικό τρόπο τη βιωμένη εμπειρία σε ένα δημοκρατικό κοινωνικό πλαίσιο ζωής (Dewey). Στο Σχολείο-εργαστήριο, όταν οι σπουδές έφταναν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι πνευματικές πλευρές και οι πιο εξειδικευμένες σπουδές τονίζονταν περισσότερο.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Η εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική του Dewey έχουν ακόμα θέση, άραγε, στο σχολείο του σήμερα; Απαντάμε καταφατικά. Ο Dewey σημάδεψε, οπωσδήποτε, βαθιά την εκπαίδευση με τα γραπτά του και με τη θέση που κατείχε στο κίνημα των *προοδευτικών* σχολείων (Zilversmit, 1993). Η αντίληψή του σχετικά με τη δημοκρατικοποίηση των κοινωνιών και της εκπαίδευσης έχει ακόμα μεγάλη σημασία, όπως μας το δηλώνει ο φιλόσοφος R. Rorty. Πράγματι, ζούμε μέσα σε δημοκρατίες που έχουν πιο πολύ τη μορφή κυβερνήσεων, όπου οι αποφάσεις παίρνονται από λίγους στο όνομα της πλειοψηφίας. Η εκπαιδευτική θεωρία, την οποία μας προτείνει ο Dewey, είναι κατάλληλη για τη διαπαιδαγώγηση φωτισμένων πολιτών, πεπεισμένων για τη σημασία της δημοκρατίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινής ζωής, χωρίς τη χρήση βίας. Φαίνεται ακόμα πιο κατάλληλη, επειδή η δημοκρατία πρέπει να είναι κάτι παραπάνω από μια μορφή διακυβέρνησης. Μια αυθεντική δημοκρατική κοινωνία αποτελεί ουσιαστικά έναν τρόπο συλλογικής ζωής και κοινής εμπειρίας που τη μοιράζεται το σύνολο των ανθρώπινων όντων.

Μιλώντας για το τέλος του 19ου αι. και το ξεκίνημα του 20ού αι., ο Dewey ερμήνευε τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα μέσω της ύπαρξης παραδοσιακών δυσμών και της απουσίας της ιδέας της συνέχειας, π.χ. ανάμεσα στο νου και το σώμα, το άτομο και την κοινωνία, το άτομο και τη φύση. Τα προβλήματα της μόλυνσης του περιβάλλοντος, οι πόλεμοι, η παρου-

σία και οι πιθανότητες καταστροφών που προκαλούνται από την πλευρά της τεχνολογίας, οι αποστάσεις μεταξύ των πλούσιων, των προηγμένων και των λεγόμενων αναπτυσσόμενων χωρών, μπορούν να βρουν μια εξήγηση μέσα σε τέτοιους δυϊσμούς. Η εκπαιδευτική θεωρία του Dewey προσφέρει μια δυνατότητα επίλυσης αυτών των προβλημάτων με κάποιες προϋποθέσεις, βέβαια, οι οποίες σχετίζονται με την προσαρμογή των ιδεών του για την εκπαίδευση στη σημερινή πραγματικότητα. Εφόσον ο Dewey μιλούσε συνεχώς για την ανακατασκευή της εμπειρίας, δεν θα μπορούσε παρά να συμφωνήσει με μια προσαρμογή στα σημερινά δεδομένα της θεωρίας του και της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία είχε γίνει αρχικά αντικείμενο επεξεργασίας στο Σχολείο-εργαστήριο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Dewey

Dewey, J., *How we Think*, D.C. Heath and Co, Boston, 1910 και 1933. Μετάφραση στα γαλλικά από τον O. Decroly, *Comment nous pensons*, Flammarion, Paris, 1925.

—. *L'École et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1970.

—. *Démocratie et Éducation*, Armand Colin, Paris, 1990.

■ Για τον Dewey

Dykhuisen, G., *The Life and Mind of John Dewey*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Ill., 1973.

Zilversmit, A., *Changing Schools*, The University of Chicago Press, Chicago, 1993.

Ou Tsuin-Tschen, *La Doctrine pédagogique de John Dewey*, Vrin, Paris, 1982.

ΟVIDE DECROLY

Jean-Pierre POURTOIS και Huguette DESMET

Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο του Mons-Βέλγιο

ΑΥΤΗ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ O. Decroly περιέχει ιδέες, σχόλια και σκέψεις της C. Dierkens, εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο Decroly και φοιτήτριας στο ψυχοπαιδαγωγικό τμήμα του Πανεπιστημίου του Mons-Hainaut.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο ΟVIDE DECROLY (1871-1932) γεννήθηκε στο Βέλγιο. Αφού έκανε σπουδές ιατρικής στο Πανεπιστήμιο της Γάνδης, συμπλήρωσε την εκπαίδευσή του στο Βερολίνο και το Παρίσι, όπου ασχολήθηκε με τη νευρολογία και τις διανοητικές ασθένειες. Πολύ γρήγορα αφιερώθηκε στη μελέτη της πνευματικά διαταραγμένης παιδικής ηλικίας. Οι ερωτήσεις που αντιμετωπίζει σχετικά με την αγωγή αποτελούν προέκταση των θεραπευτικών ερωτημάτων που έθετε εξαρχής στον εαυτό του. Το 1901 ίδρυσε ένα Ινστιτούτο ειδικής αγωγής για παιδιά πνευματικά καθυστερημένα και ψυχικά ασταθή.

Σε αυτά τα παιδιά ήθελε να προτείνει μια διαφορετική αγωγή, που να έχει σχέση με τα ενδιαφέροντά τους, μια αγωγή ικανή να ικανοποιήσει τη φυσική τους περιέργεια, να ενεργοποιήσει τη σκέψη τους, να τα φέρει σε επαφή με τις φυσικές και κοινωνικές πραγματικότητες. Πολύ γρήγορα, επίσης, πείστηκε πως αυτές οι παιδαγωγικές αρχές ταίριαζαν και στα φυσιολογικά παιδιά. Στην πραγματικότητα δεν διατηρούσε και τόσο ευχάριστες αναμνήσεις από τη δική του σχολική εμπειρία. Τότε, το 1907, δημιούργησε το σχολείο *Pour la vie, par la vie* («Το σχολείο για τη ζωή μέσω της ζωής») για τα κανονικά παιδιά. Όλη η ενέργειά του επικεντρώθηκε, από εκείνη τη στιγμή, στην αγωγή, παρόλο που συνέχισε μέχρι το τέλος της ζωής του τις έρευνες

στην ψυχολογία, την ψυχομετρία, τη γενετική ψυχολογία, την ψυχοπαθολογία και έγινε καθηγητής της Ψυχολογίας του παιδιού στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών.

Ο Decroly παρέμεινε πριν απ' όλα ένας άνθρωπος του πεδίου και της δράσης. Αν και μας έχει αφήσει πολλά κείμενα και εμπειριστατωμένες αναλύσεις πάνω στα προβλήματα της ψυχολογίας του παιδιού, δεν έχει αφήσει, ωστόσο, σύγγραμμα γενικής θεωρητικής σύλληψης. Στην ουσία θεωρία και εκπαιδευτική πρακτική συνδέονται στενά στο έργο του. Για το συγγραφέα η θεωρία δεν έχει καμιά αξία όσο δεν την επιβεβαιώνει η πρακτική. Ο H. Wallon έλεγε για εκείνον: «Ο Decroly επένδυσε πολλά από τη ζωή του στο έργο του (...). Από αυτόν τον ευσυνειδήτο συνεχή μόχθο αναδύθηκε κομμάτι κομμάτι ένα έργο που τον τοποθέτησε στην πρώτη γραμμή όχι μόνο των παιδαγωγών, αλλά και των ψυχολόγων. Η παιδαγωγική υπήρξε η πειραματική του μέθοδος, η οποία συμπλήρωσε τα χαρίσματα του προσεκτικού παρατηρητή και του οξυδερκούς ψυχολόγου. Οι δύο όψεις του έργου του δεν μπορούν να διαχωριστούν». Αντίπαλος των δημιουργών παιδαγωγικών συστημάτων, ο Decroly δεν θέλησε ποτέ να εφαρμόσει παγιωμένες μεθοδολογικές μορφές. Αντιθέτως, υπογράμιζε πάντα την αξία των στιγμιαίων συμπερασμάτων για την πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων και την προετοιμασία νέων. Ίσως να μην παρέδωσε θεωρητικά γραπτά για να αποφύγει να ακινητοποιήσει και να τελματώσει τη σκέψη του. Ο προβληματισμός παραμένει χωρίς απάντηση.

Ό,τι και αν ισχύει, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε εδώ το έργο του Decroly μέσα από τις θεωρητικές και φιλοσοφικές αρχές του, όπως και μέσα από την πρακτική του διάσταση.

ΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

Εκπαιδευμένος στο τέλος του 19ου αι., ο Decroly ανέπτυξε μια σκέψη η οποία εναρμονιζόταν, συμπορευόταν με τα μεγάλα επιστημονικά ρεύματα της εποχής.

Έγινε οπαδός της θεωρίας της εξέλιξης στη βιολογία και μετέφερε τη βιογενετική θεωρία στην εκπαιδευτική δράση. Ο H. Wallon ανέφερε σχετικά με αυτό: «Ο Decroly πίστευε βαθιά στον εξελικτισμό. Εφάρμοσε στη γνώση του παιδιού τη μελέτη της ψυχογένεσής του, δηλαδή της ψυχολογικής του ανάπτυξης, αλλά θέλησε, επίσης, να φέρει το παιδί σε επαφή με τη μελέ-

τη της φυλογένεσης, δηλαδή της ανάπτυξης των πολιτισμών στο ανθρώπινο είδος». Ωστόσο, στα τελευταία χρόνια της ζωής του, ο Decroly σκέφτηκε αυτή τη μεταφορά με πολύ περισσότερη προσοχή. Οι βάσεις του έργου του ήταν ουσιαστικά βιοκοινωνικές. Έτσι, δύο κύριες αρχές στήριζαν την παιδαγωγική του δράση: από τη μια, ο παιδαγωγός οφείλει να αποφύγει την ανατροπή της φυσικής εξέλιξης του παιδιού· από την άλλη, πρέπει να τοποθετεί το παιδί σε ένα πλούσιο περιβάλλον, έτσι ώστε να ενεργοποιεί τις δυνατότητές του. Η ανάπτυξη του είναι, λοιπόν, ταυτόχρονα αποτέλεσμα της βιολογικής του ανάπτυξης και του ενεργού πειραματισμού μέσα στο περιβάλλον. Στο σημείο αυτό ο Decroly επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις ιδέες του Rousseau. Ας εξετάσουμε λεπτομερώς αυτούς τους δύο παράγοντες, οι οποίοι, σύμφωνα με το συγγραφέα, καθορίζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Διότι, όπως λέει, η αλήθεια εντοπίζεται σε ένα λογικό και μεταβλητό συμβιβασμό ανάμεσα στις δύο τάσεις, δηλαδή ανάμεσα στην κληρονομικότητα και το περιβάλλον.

Ο Decroly επιμένει, λοιπόν, ιδιαίτερα στο γεγονός ότι το παιδί φέρει μέσα του αναλλοίωτες δυνατότητες, μια δομή επηρεασμένη από τους γονείς του και τους προγόνους του· στην πραγματικότητα η διαπαιδαγώγηση ασκεί επίδραση σε όλα τα όντα «στα οποία η κληρονομικότητα έχει λίγο ως πολύ δώσει στοιχεία για τη ζωή». Θεωρεί πως το παιδί δεν είναι φτιαγμένο από μαλακό πηλό, δεν είναι *tabula rasa*. Όλα τα άτομα έχουν κληρονομήσει κάποιο δυναμισμό που τους επιτρέπει να αναπτυχθούν υπό την επίδραση του περιβάλλοντος. Η κληρονομικότητα μεταδίδει, κυρίως, στο ανθρώπινο όν το πρωταρχικό ένστικτο της αυτοσυντήρησης, το οποίο καθορίζει τη δραστηριότητά του. Ο Decroly διακρίνει, έτσι, διάφορους τύπους αναγκών:

- τις πρωτογενείς ατομικές ανάγκες, άμεσα συνδεδεμένες με την αυτοσυντήρηση (φαγητού, ποτού, ανάπαυσης, αποφυγής του πόνου...);
- τις δευτερογενείς τάσεις (ή ενστικτώδεις ανάγκες), οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της προσωπικότητας του παιδιού (ανάγκη αγάπης του εαυτού, αποδοχής...);
- τις κοινωνικές τάσεις (συμπάθεια, ένστικτο της ομάδας-συλλογικό ένστικτο);
- τις ειδικές πρωτογενείς τάσεις (σεξουαλικό ένστικτο, μητρικό ένστικτο);
- τις συμπληρωματικές αμυντικές τάσεις;
- τα ένστικτα-τις επιθυμίες (παιχνίδι, μίμηση).

Όλα αυτά τα ένστικτα συμβάλλουν, σύμφωνα με τον Decroly, στη φυσική

και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Η κληρονομικότητα παρέχει, λοιπόν, τη βάση, πάνω στην οποία χτίζονται η προσωπικότητα, η σκέψη, η βούληση, οι κινητικές ικανότητες και οι ικανότητες λόγου. Μεταφέρει, επίσης, πληροφορίες για τη διευθέτηση όλων αυτών των στοιχείων, μια διευθέτηση λίγο ως πολύ αρμονική, η οποία θα παραμείνει έτσι καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Παράλληλα ο Decroly δίνει έμφαση στην παθολογική κληρονομικότητα: παρατηρεί τη μετάδοση νόσων και γενετικών-κληρονομικών αλλοιώσεων, αλλά και τη μετάδοση μιας αδύνατης ασθενικής κράσης. Θεωρεί, επίσης, πως ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν αποκτήσει οι γονείς, μπορούν να μεταδοθούν εάν επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια πολλών γενιών. Για να στηρίξει αυτόν τον ισχυρισμό, χρησιμοποιεί το παράδειγμα μιας οικογένειας μουσικών (της οικογένειας Bach). Όλες οι απόψεις περί κληρονομικότητας, τις οποίες αναπτύσσει, δείχνουν και με το παραπάνω πόσο ουσιαστικός είναι γι' αυτόν ο ρόλος της στη διαμόρφωση του ατόμου. Υπογραμμίζει και ενισχύει με τον τρόπο αυτό την ιδέα ενός *υγιούς σώματος*, προϋπόθεση *sine qua non* μιας ισορροπημένης και αρμονικής ζωής.

Από την άλλη, ο Decroly επιμένει πολύ στην επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στην ανάπτυξη του ατόμου. Βρίσκει στην ψυχολογία της διαταραγμένης παιδικής ηλικίας –εγκαταλελειμμένης ή παραστρατημένης– μεγάλο αριθμό εντυπωσιακών παραδειγμάτων για να στηρίξει αυτή την άποψη. Διαπιστώνει, κυρίως, πως η φτώχεια και η αθλιότητα αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος ως θετικού ή αρνητικού παράγοντα. Επιπλέον επισημαίνει ένα σημαντικό γεγονός, δηλαδή τη δυνατότητα να ενεργοποιηθούν οι εν δυνάμει αρετές του παιδιού. Υπογραμμίζει έτσι το γεγονός ότι είναι δυνατόν να επέμβει κανείς στο κληρονομικό στοιχείο για ν' αυξηθούν οι πιθανότητες προσαρμογής των ατόμων και των μελλοντικών γενεών. Ισχυρίζεται ακόμα πως το σχολείο, εάν είναι καλά οργανωμένο, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί στη ζωή. Στην πραγματικότητα ο Decroly κατηγορεί το σχολικό σύστημα, όσον αφορά στον τρόπο που αυτό λειτουργεί, ότι προετοιμάζει μη φυσιολογικά παιδιά. Σε αυτό το σημείο προσεγγίζει την πραγματιστική ψυχολογία και φιλοσοφία του J. Dewey (*Learning by doing*), οι οποίες κατακρίνουν το σχολείο και αποκαλύπτουν τις ελλείψεις του. «*Κατά την άποψή μου*» λέει ο Decroly «*το σχολείο δεν δημιουργεί ανώμαλα άτομα, αλλά ευνοεί την εμφάνιση ανωμαλιών που βρίσκο-*

νται σε λανθάνουσα μορφή· ούτε, όμως, δημιουργεί κανονικά άτομα· εάν υπάρχουν, δημιουργούνται κατά ένα μεγάλο μέρος, δυστυχώς ή ευτυχώς, χωρίς αυτό». Χαρακτηρίζει στρατόπεδο χωρίς ζωή το σχολείο που έχει την αξίωση να συμβάλει στην εξέλιξη των παιδιών επιβάλλοντας σε αυτά την ακινησία και τη σιωπή. Κατηγορεί το σχολικό σύστημα ότι ασχολείται μόνο με την αυταρχική ή και βίαιη πειθαρχία και όχι με τη διαπαιδαγώγηση. Αυτός ο τρόπος οδηγεί, όπως βεβαιώνει ο Decroly, *στον φυσικό λήθαργο και τη νοητική αποχαύνωση*. Φτάνει με τον τρόπο αυτό στο συμπέρασμα ότι το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον κύριο παράγοντα των ψυχικών διαταραχών του παιδιού: ελλείψεις γνώσεις, συμπεριφορές αδιαφορίας απέναντι στο σχολείο, αποστροφή για τη μελέτη, απέχθεια για την εργασία, επανάσταση και βία που απορρέουν από τραύματα και απογοητεύσεις που έχει υποστεί ο εγωισμός.

Για τις ελλείψεις και τον ελαττωματικό γενικότερα χαρακτήρα του σχολείου ο Decroly θεωρεί υπεύθυνη την κοινωνία, μια κοινωνία «*η οποία ασχολείται λιγότερο με το να προετοιμάζει ελεύθερα και φωτεινά πνεύματα, και περισσότερο με το να καλλιεργεί πάθη, να αναπτύσσει συνήθειες και να μεταδίδει δόγματα προς όφελος των αρχηγών της εποχής*». Ενοχοποιεί κυρίως την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία δεν καλλιεργεί καθόλου τη δύναμη, την αξιοπρέπεια, τη γενναιοδωρία, το επιστημονικό πνεύμα. Ωστόσο ισχυρίζεται πως «*το μέλλον ενός λαού εξαρτάται από την οργάνωση και την επίδραση του σχολείου*». Με άλλα λόγια, η σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού θα συμβάλει στη δημιουργία μιας καλύτερης ανθρωπότητας. Η διαπαιδαγώγηση αυτή έχει ως στόχο την προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνική ζωή. Και το ίδιο, όμως, το κοινωνικό περιβάλλον πρέπει να βελτιώνεται συνεχώς μέσω των προσπαθειών του καθενός. Στο έργο του Decroly, λοιπόν, το άτομο και το περιβάλλον βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση: τα άτομα τελειοποιούνται μόνο σε συνάρτηση με το περιβάλλον, ενώ οι προσπάθειές τους, από την άλλη, πρέπει πάντα να τείνουν προς τη βελτίωση του περιβάλλοντος. Η αντίληψη αυτή του Decroly έχει χαρακτηριστεί συνολική-συγκεντρωτική, καθώς τοποθετεί το παιδί και το περιβάλλον σε εξελικτική συνέχεια.

Η διαδικασία η οποία θα οδηγήσει στις αναγκαίες ανανεώσεις, θα πρέπει να είναι ορθολογική και επιστημονική, λέει ο Decroly. Η πρόοδος εξαρτάται μόνο από την ορθολογική δύναμη, την οποία κυρίως αναπτύσσουν και προάγουν οι επιστήμονες. Ο Decroly εναποθέτει όλες του τις ελπίδες στις

κατακτήσεις της επιστήμης. Αποδώ και πέρα η αγωγή είναι για εκείνον ένας προνομακός για την προετοιμασία του μέλλοντος της κοινωνίας χώρος δράσης, εάν βέβαια υιοθετεί σωστές αρχές, οι οποίες βασίζονται σε μια αντικειμενική γνώση του παιδιού. «Σκοπός είναι να κάνουμε το παιδί να ζήσει, να γίνει άνθρωπος, με την πραγματική σημασία της λέξης, και για το λόγο αυτό να καλλιεργήσουμε ορθολογικά ό,τι καλύτερο και ό,τι πιο ευγενικό υπάρχει μέσα του: την εξυπνάδα, τη θέληση, το αίσθημα».

Οι σκέψεις οι οποίες αναπτύχθηκαν παραπάνω και αποτελούν τα θεωρητικά και φιλοσοφικά θεμέλια του έργου του Decroly, υλοποιήθηκαν σε ένα σύνολο παιδαγωγικών πρακτικών. Ας τις εξετάσουμε, γνωρίζοντας ότι οι αρχές που τις διέπουν βασίζονται κυρίως σε μια διαρρύθμιση του περιβάλλοντος και σε μια ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον του.

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Για τον Decroly το σχολείο μπορεί να πετύχει πραγματικά το σκοπό του μόνο εάν γίνει *ένα σχολείο για τη ζωή μέσω της ζωής*. Με άλλα λόγια, ένα σχολείο το οποίο δεν χρησιμοποιεί άλλα μέσα παρά την ίδια τη ζωή, έτσι όπως αυτή πλαισιώνει το παιδί και ικανοποιεί τις ανάγκες του, τις κλίσεις του, τα ένστικτά του. *Ένα σχολείο στα μέτρα του*: αυτή είναι η έκφραση που θα μπορούσε να αποδώσει με τον καλύτερο τρόπο τη σκέψη του Decroly. Θα σημειώσουμε παρακάτω τις βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες απορρέουν από τις αρχές που εκθέσαμε.

Τα κέντρα ενδιαφέροντος

Ο Decroly έχει επικεντρώσει την παιδαγωγική του στα ενδιαφέροντα του παιδιού. Θεωρώντας τα ως ένα αδιάρητο σύνολο, αρνιόταν πάντα να τα διασπάσει σε δύο τμήματα: την *εξυπνάδα* και τον *συναισθηματικό κόσμο*. Για να κινητοποιήσει την εξυπνάδα ενός παιδιού, πρέπει, λέει, να απευθύνεται κανείς στη συναισθηματικότητά του και να ερεθίζει την περιέργειά του. Στηριζόμενοι στα ενδιαφέροντα που συνδέονται με τα πρωτογενή και ατομικά ένστικτα, όπως η διατροφή, η πάλη ενάντια στην κακοκαιρία, η ανάγκη της δράσης, της εργασίας κ.λπ., μπορούμε να σεβαστούμε αυτή την ενότητα. Για τον Decroly το ενδιαφέρον είναι ο κατεξοχήν μοχλός για την ανάπτυξη του παιδιού. Σκοπός είναι να υπάρξει μια σύνδεση ανάμεσα στα μαθήματα που διδάσκονται, να επιδιωχθεί η σύγκλιση και η απόκλισή τους.

«Όλα κατευθύνονται προς το παιδί, όλα ακτινοβολούν μέσα από το παιδί». Έτσι, το συνεχές ενδιαφέρον για τη συναισθηματική διάσταση, όπως και η επιδίωξη να δοθεί νόημα στην εκπαίδευση είναι κυρίαρχα στην παιδαγωγική του Decroly. Μέσα από τα ενδιαφέροντα είναι, λοιπόν, δυνατόν να γίνουν αντικείμενο σεβασμού τα κίνητρα του μαθητή και η ενσωμάτωση των γνώσεών του σε οργανωμένα σύνολα.

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως τα ενδιαφέροντα αντιμετωπίζονται διαφορετικά ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Εάν το μικρό παιδί ωθείται στην παρατήρηση, το χειρισμό, την εξερεύνηση συγκεκριμένων αντικειμένων, το μεγαλύτερο παιδί οδηγείται στη διεξαγωγή ερευνών για ολόκληρη την κοινωνία, για την πρακτική ορισμένων οργανώσεων κ.λπ. Το δέσιμο με την πραγματικότητα είναι, όμως, πάντα ισχυρό. Ο Decroly απορρίπτει δυναμικά τη ζωή που εκτυλίσσεται σε περιορισμένο χώρο.

Η συνολικότητα-σφαιρικότητα

Με τη λέξη *σφαιρικότητα* ο Decroly εννοεί ένα φαινόμενο «όπου τα αντικείμενα και τα γεγονότα, οι αναμνήσεις και οι σκέψεις, οι πράξεις και οι λέξεις γίνονται αντιληπτές, ξετυλίγονται και διατυπώνονται ως σύνολο-ως Όλο, στο οποίο δεν αναζητούνται οι λεπτομέρειες, αλλά επιβάλλονται από μόνες τους και χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό». Η σφαιρικότητα είναι μια περίπλοκη πνευματική διαδικασία, η οποία ταυτόχρονα αντιτίθεται στον αναλυτικό-συνθετικό τρόπο, ενώ συνδέεται με αυτόν και τον προετοιμάζει. Ξεκινά από την αρχή ότι το μικρό παιδί μαθαίνει και συσσωρεύει τις εμπειρίες χωρίς τάξη, ότι αντιλαμβάνεται, σφαιρικά, πρώτα τα όντα και τα αντικείμενα διαμέσου των σχέσεων μεταξύ τους και σε σχέση με αυτό το ίδιο, ότι συλλαμβάνει τον κόσμο ως ένα ζωντανό σύνολο. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι η έννοια της σφαιρικότητας-του Όλου δεν διαφέρει ουσιαστικά από τη θεωρία της *Gestalt* (μορφή), που ανέπτυξαν οι Γερμανοί ψυχολόγοι.

Ο Decroly υπογραμμίζει πως αυτή τη φυσική για το παιδί διαδικασία θα έπρεπε να την υιοθετήσει το σχολείο, κυρίως στην προσχολική αγωγή και στην αρχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει πρώτα να προσφέρεται στο παιδί ένα σύνολο, μια συνολική εικόνα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει μια γενική οπτική εικόνα, η οποία αποτελεί μια συγκεκριμένη πραγματική, σημαίνουσα σύνθεση και, στη συνέχεια, να φτάσει στις αφηρημένες λεπτομέρειες και στο ειδικό. Για την εκμάθηση της ανάγνωσης π.χ. θα ξεκινήσει από την ολοκληρωμένη ιδέα που αποδίδεται με τη φράση, για να

καταλήξει στο γράμμα, το οποίο είναι μονάχα ένα σημείο χωρίς νόημα, χωρίς ενδιαφέρον για το παιδί. Ο Decroly απορρίπτει λοιπόν απόλυτα τη μέθοδο η οποία εφαρμόζεται γενικά στην τάξη και συνίσταται στο πέρασμα από το απλό στο σύνθετο, από το ιδιαίτερο στο γενικό (αναλυτικο-συνθετική), διότι, όπως λέει, αυτή η ερμηνεία είναι αντίθετη προς την ψυχολογία του παιδιού.

Η σφαιρικότητα (η οποία έχει εφαρμογή στην ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία) οδηγεί σε τρία βασικά στάδια της παιδαγωγικής του Decroly:

- την παρατήρηση: αυτή ενθαρρύνει τη λειτουργία των αισθήσεων, οι οποίες ενεργοποιούνται από το ενδιαφέρον·
- την αλληλουχία: αυτή προκύπτει από το στάδιο της παρατήρησης και επιτρέπει την επεξεργασία γενικών ιδεών χάρη στη μελέτη και τη σύγκριση αντικειμένων μέσα στο χρόνο και το χώρο·
- την έκφραση: ερμηνεύει τις ιδέες που προκύπτουν μέσω των συσχετισμών, συναφειών, με τρόπο συγκεκριμένο (πηλοπλαστική, σχέδιο,...) ή αφηρημένο (ανάγνωση, γραφή, προφορική έκφραση,...): για τον Decroly, μια γνώση δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο παρά μόνο εάν έχει γίνει μέσο προσωπικής έκφρασης, μιας έκφρασης που έχει ανακαλυφθεί από το ίδιο το άτομο· κάθε έκφραση είναι μια δημιουργία.

Η τάξη-εργαστήρι

Με τον Decroly η τάξη γίνεται εργαστήρι, μέσα στο οποίο το παιδί ζει και δρα. Μέσα σ' αυτό οι μαθητές επιδίδονται στην ελεύθερη εργασία, η οποία δίνει τη δυνατότητα του αληθινού πειραματισμού και επίσης το δικαίωμα να κάνει κανείς λάθη. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι το σχολείο του Decroly υπήρξε ένα από τα πρώτα που συνέλαβε τον πειραματισμό από την επιστημονική του πλευρά, δηλαδή μέσω της διατύπωσης υποθέσεων και της επαλήθευσής τους. Το παιχνίδι που ωθεί στη χαρά κατέχει, επίσης, μια προνομιούχο θέση. «*Οφείλουμε να δεχτούμε τη χαρά στην αγωγή!*» σημειώνει ο Decroly. Αλλά στην πραγματικότητα για τον Decroly η τάξη είναι μια αναγκαστική λύση, διότι στην ουσία μπορεί να βρísκεται παντού: στην κουζίνα, τον κήπο, το χωράφι, το εργοστάσιο, το μουσείο, τις εκθέσεις... Η διεύρυνση των χώρων που είναι κατάλληλοι για τη μαθητεία καταλαμβάνει μια σημαντική θέση στην παιδαγωγική του Decroly.

Καθώς το παιδί συμμετέχει στην επεξεργασία των δικών του γνώσεων,

αντί να δέχεται παθητικά τις διαδοχικές προκαθορισμένες έννοιες, ο ρόλος του δασκάλου αποδεικνύεται τελείως διαφορετικός από εκείνον που έχει στο παραδοσιακό σχολείο. «*Δεν υπάρχει δάσκαλος που να μιλάει ενώ τα παιδιά ακούν, αλλά υπάρχει μια στενή συνεργασία, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει να δρα*». Το σύνθημά του είναι: «*Λίγα λόγια, πολλές πράξεις. Ο δάσκαλος δείχνει στο παιδί, το κάνει να παρατηρεί από κοντά την πραγματικότητα, ν' αναλύει, να χειρίζεται, να πειραματίζεται, να κατασκευάζει, να συλλέγει*».

Το άνοιγμα προς τη φύση

Το άνοιγμα προς τη φύση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής του Decroly. Για κείνον, το σχολείο δεν νοείται πουθενά αλλού, παρά στην ύπαιθρο (δεν υπάρχει σχολείο μακριά από την ύπαιθρο). Ισχυρίζεται πως εκεί βρίσκεται το αληθινό, διαισθητικό υλικό, ικανό να ενεργοποιηθεί και να αναπτύξει τις δυνατότητες των παιδιών. Στη φύση μόνο μπορούν τα παιδιά να ανακαλύψουν μια ανεξάντλητη πηγή θεμάτων ικανών να τα κάνουν να σκεφτούν, να μιλήσουν, να μετρήσουν, να γράψουν, και αυτό με τον πιο φυσικό και ορθολογικό τρόπο. Ακολουθώντας το παράδειγμα του Rousseau, ο Decroly επιθυμεί να μπορέσει το παιδί να ακολουθήσει τη φύση και να δεχτεί τις επιδράσεις της, εφόσον αυτή ταιριάζει βέβαια στις φυσικές και νοητικές του ικανότητες. Με τον τρόπο αυτό καταλήγει στην κατάρτιση ενός προγράμματος σπουδών –του προγράμματος της ζωής–, το οποίο θα περιγράψουμε παρακάτω.

Ο Decroly παρουσιάζει τη φύση ως ένα βασικό στοιχείο της σφαιρικής προσέγγισης. Η φύση, την οποία θεωρεί κέντρο ενδιαφέροντος, ενσωματώνεται πάντα αυτόματα σε μια σφαιρική σύλληψη, η οποία θέτει το παιδί στην κατάσταση της ανακάλυψης.

Η παιδαγωγική του Decroly επιμένει ακόμα στο γεγονός ότι, εάν η φύση επιτρέπει μια ιδιαίτερη σχέση με την πραγματικότητα –στηρίγματα της εκπαίδευσης του βλέμματος, της παρατήρησης–, είναι, επίσης, μια ευκαιρία να στρέψει ο καθένας το βλέμμα-την προσοχή στον εαυτό του και να συνειδητοποιήσει την ταυτότητά του.

Το πρόγραμμα

Ο Decroly σκέφτηκε ένα πρόγραμμα το οποίο αντλεί την ύπαρξή του από τη ζωή. Για να διευκολυνθεί η εφαρμογή του υιοθετείται η αρχή της ομοιογένειας των τάξεων (ίδια ηλικία, όχι συνύπαρξη παιδιών φυσιολογικών και μη φυσιολογικών). Το πρόγραμμα παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- συνοχή των διάφορων δραστηριοτήτων του παιδιού·
- ύλη σε συνάρτηση με τα βασικά του ενδιαφέροντα·
- συντονισμός των διάφορων μαθημάτων που αντιμετωπίζονται ως σύνολο·
- ενεργοποίηση της προσωπικής, αυθόρμητης, δημιουργικής δραστηριότητας του παιδιού.

Ο Decroly θεωρεί αναγκαίο τον εκ των προτέρων προσδιορισμό του γενικού πλαισίου του προγράμματος: «[...] ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το περιβάλλον μπορεί να προβλεφθεί, αν όχι να οργανωθεί από πριν από το άτομο που οδηγεί το παιδί· είναι, λοιπόν, δυνατή η χάραξη ενός σχεδίου, έστω κατά προσέγγιση, των θεμάτων, τα οποία θα εξεταστούν, των παρατηρήσεων, των πειραμάτων που θα επιχειρηθούν, των ασκήσεων, οι οποίες θα αφορούν στην ομιλία, την ανάγνωση, τη γραπτή έκφραση, τη ζωγραφική και θα προσφέρονται για εφαρμογή. Άρα, ένα πρόγραμμα μπορεί –αν όχι πρέπει– να χαράζεται στις γενικές του γραμμές, με τρόπο ώστε να έχει έναν ικανοποιητικό βαθμό απόδοσης και να μην υπάρχει απώλεια χρόνου».

Οι τέσσερις ανάγκες –διατροφής, προστασίας, άμυνας, εργασίας (ανάπαυσης και παιχνιδιού)– θα αποτελέσουν την ύλη των αρχικών κεφαλαίων του προγράμματος. Αυτά τα κεφάλαια χωρίζονται σε άλλα μικρότερα, που σχηματίζουν τα ενδιαφέροντα γύρω από τα οποία θα περιστρέφεται όλη η εργασία, η οποία έχει ως στόχο την ικανοποίηση κάθε ανάγκης. Αν για παράδειγμα θέλουμε να μελετήσουμε την ανάγκη της διατροφής, την εξετάζουμε από 6 σημεία:

1. το παιδί και ο οργανισμός του·
2. το παιδί και τα ζώα·
3. το παιδί και ο φυτικός κόσμος·
4. το παιδί και τα ορυκτά·
5. το παιδί και οι όμοιοί του·
6. το παιδί και το σύμπαν (Γη, Ήλιος).

Οι πρώτες δραστηριότητες ξεκινούν πάντα από υλικά που είναι προσιτά στις αισθήσεις (παρατήρηση). Οι δεύτερες αφορούν στην εργασία με πιο

αφηρημένα υλικά (ταξινόμηση, σύγκριση, ...). Οι τρίτες επιμένουν στην ανάπτυξη της σκέψης (συγκεκριμένη ή αφηρημένη έκφραση).

Ο Decroly υπογραμμίζει ότι το πρόγραμμά του περιέχει ένα ολόκληρο σύνολο εννοιών που συνδέονται μεταξύ τους. Εντούτοις ισχυρίζεται πως αυτός ο διαχωρισμός δεν είναι κάτι που μένει αμετάβλητο. Υπογραμμίζει, επίσης, το γεγονός ότι πρέπει να παρέχει στο παιδί ελάχιστες απαραίτητες γνώσεις. Δεν είναι η ποσότητα των αφομοιώσιμων γνώσεων, η οποία είναι σημαντική· το ουσιαστικό είναι ν' αναπτυχθεί στο παιδί η επιθυμία της γνώσης και να του δοθούν τα κλειδιά για την απόκτησή της.

Η καλλιτεχνική έκφραση

Ο Decroly επιδιώκει την ολική ανάπτυξη του παιδιού, τόσο στον πνευματικό όσο και στον κοινωνικό, συναισθηματικό και καλλιτεχνικό τομέα. Όπως το είδαμε προηγουμένως, η παρατήρηση και ο συσχετισμός ωθούν το παιδί προς την έκφραση, την ερμηνεία της σκέψης του, ώστε να μπορέσει να τη μεταδώσει στον άλλο. Τον εκφραστικό αυθορμητισμό τον σέβεται και τον ενθαρρύνει η παιδαγωγική του Decroly. Οι χειροτεχνικές εργασίες (ξυλουργική, καλαθοπλεκτική...), η ιχνογραφία, η πηλοπλαστική, η γυμναστική, το παιχνίδι κ.λπ. αποτελούν μορφές συγκεκριμένης έκφρασης. Η ομιλία, η γραφή, το τραγούδι, η μουσική ανάγνωση, κ.ά. δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να φτάσει σιγά σιγά και με τη χρήση σημείων σε έναν απόλυτα διανοητικό κόσμο.

Η κοινωνική και ηθική αγωγή

Το προτεινόμενο από τον Decroly πρόγραμμα στοχεύει κυρίως στο να μετατρέψει το παιδί σε ένα κοινωνικό ον το οποίο γνωρίζει τα δικαιώματά του, τις υποχρεώσεις του και τα καθήκοντά του. Το παιδί εντάσσεται στον ηθικό και κοινωνικό κόσμο μέσω της ενεργούς ζωής και, επίσης, της ελεύθερης ζωής, η οποία το ωθεί στο καλό, το αγαθό, το ωραίο. Διότι πρέπει να υπογραμμιστεί, λέει ο Decroly, πως σκοπός της αγωγής είναι να κάνει το παιδί ένα τίμιο άτομο, έναν καλό πολίτη, μια κοινωνική αξία, μια οικονομική χρησιμότητα, ένα ον ικανό να αναπτύξει στο έπακρο την προσωπικότητά του σεβόμενο και την προσωπικότητα των άλλων. Οπαδός της πρακτικής εξατομίκευσης της αγωγής, απαιτεί, ωστόσο, μια αγωγή μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, διαμέσου του παιχνιδιού και της κοινής εργασίας. Συστήνει επίμονα δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν την ατομική πρωτοβουλία

και την πρωτοτυπία, αλλά και συλλογικές δραστηριότητες, οι οποίες υπαγορεύουν συλλογικά βάρη και ευθύνες.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ

Η παιδαγωγική του Decroly, όντας μια παιδαγωγική δράσης-ενέργειας, αναπτύσσει από την αρχή του αιώνα κίολας κάποιες αξίες που είναι ακόμα πολύ επίκαιρες. Ας αναφέρουμε, κυρίως, την ελευθερία, η οποία γίνεται αντιληπτή ως πρωτοβουλία και υπευθυνότητα, προσωπικές και συλλογικές ταυτόχρονα, το σεβασμό του ατόμου ως ιδιαίτερης οντότητας, την αλληλεγγύη, την αναβάθμιση των κοινωνικών σχέσεων, την ανοχή και το σεβασμό της διαφοράς, την προτεραιότητα που δίνεται στην προσωπική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την ευχαρίστηση.

Κάθε παιδαγωγική πρακτική, ανεξαρτήτως των ανθρώπινων και εκπαιδευτικών προτερημάτων που παρουσιάζει, γεννά πάντα ερωτήσεις και σκέψεις. Η παιδαγωγική του Decroly μάς παροτρύνει να διατυπώσουμε έξι παρατηρήσεις και ερωτήσεις.

Η έλλειψη της έννοιας της σύγκρουσης

Ο Decroly επιμένει, βέβαια, στην ενσωμάτωση της συναισθηματικότητας στην εκπαίδευση. Εντούτοις η συναισθηματικότητα εμφανίζεται πάντα ως μια ουσιαστική θετική λειτουργία. Συνδέεται με μια σειρά αρχών και συναισθημάτων, όπως η χαρά, η ευχαρίστηση, η ωριμότητα, η σημασία προς τους άλλους, η εμπλοκή, η χαλαρή ατμόσφαιρα κ.ά. Στο σχολείο του Decroly υπάρχει μια ανεπιφύλακτα θετική εικόνα του παιδιού. Αντιθέτως, η βία, ο φόβος, η επανάσταση, η θλίψη, η σύγχυση, οι συγκρούσεις κ.λπ. ποτέ δεν αναφέρονται, γεγονός που μας απομακρύνει από τη ζωή.

Η καλλιτεχνική έκφραση, αναβαθμισμένη πλήρως, εφαλτήριο γι' αυτή τη συναισθηματικότητα, βρίσκει την ολοκλήρωσή της «στη βοήθεια του παιδιού προκειμένου να προσαρμοστεί και κυρίως να βελτιώσει το περιβάλλον του. Από την ίδια του τη φύση, χάρη στις δυνάμεις εξέλιξης και στις εποικοδομητικές δυνάμεις που διαθέτει, το παιδί θα επιχειρήσει να πετύχει την πλήρη ανάπτυξή του». Αυτή η αισιόδοξη προοπτική, που πολλές φορές προσεγγίζει τα όρια της αφέλειας, λησμονεί τη σημασία της σύγκρουσης και του πόνου, που προκύπτουν πάντα στη ζωή και μπορούν ίσως να γίνουν πηγή καλλιτεχνικής και πνευματικής παραγωγής ιδιαίτερα εποικοδομητικής.

Ηθικολογικές αξίες

Οι αξίες του καλού και του ωραίου έχουν βαρύνουσα σημασία στο έργο του Decroly. Αυτές οι αξίες πηγάζουν από τη φύση, από τη φυσική ζωή. Παρουσιάζονται ως αξίωμα, χωρίς δυνατότητα αμφισβήτησης. Επιβάλλουν μια ηθική, η οποία δεν τίθεται προς συζήτηση με τους μαθητές. Χάρη σε μια διαπαιδαγώγηση βασισμένη στην ελευθερία και εδραιωμένη στην αυθόρμητη ενέργεια, ο παιδαγωγός μαθαίνει στο παιδί το καλό και το κακό, και αυτό γίνεται μέσα στην καθημερινότητα, κάνοντάς το να παρατηρεί τα γεγονότα και διαβάζοντάς του επιλεγμένα διηγήματα. Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς, ο ρόλος του ενήλικα παραμένει εδώ παραδοσιακός. Ο ρόλος του είναι ηθικολογικός, προσκολλημένος σε δεδομένες αξίες. Τι είναι το καλό; Τι είναι το αγαθό;

Απροσδιόριστες έννοιες

Στο έργο του που αναφέρεται στην ανάλυση των παιδαγωγικών λόγων, ο O. Reboul διαπιστώνει μια αδυναμία στις νεωτεριστικές παιδαγωγικές: αναφέρει ότι χρησιμοποιούν πολλαπλές και απροσδιόριστες έννοιες και αξίες, όπως και πολλές μεταφορές, συνδεδεμένες κυρίως με τη φύση.

Η παιδαγωγική του Decroly δεν ξεφεύγει από αυτή την κριτική «[...] στην καρδιά του και στο μυαλό του θα φυτρώσουν οι πολύτιμοι σπόροι των σπουδαίων ανθρώπινων προτερημάτων» (βλ. Hamaïde, 1976). Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε εδώ τη μεταφορά και την αοριστία της έννοιας ανθρώπινα προτερήματα. Ποια είναι αυτά τα ανθρώπινα προτερήματα; Επίσης «το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται πρώτα έτσι όπως είναι, έπειτα, όσο γίνεται περισσότερο, προετοιμασμένο για τη ζωή». Αλλά για ποια ζωή; Αυτή η έννοια είναι ασαφής και συγκεχυμένη, διότι μπορεί να ερμηνευτεί με πάρα πολλούς τρόπους. Ο όρος αυτός χρωματίζεται πολύ διαφορετικά ανάλογα με τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες. Θα μπορούσαν να παρουσιαστούν άλλα παραδείγματα από έννοιες που δύσκολα διασαφηνίζονται, όπως οι έννοιες του καλού και του αγαθού, οι οποίες αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε, όμως, πως ο λόγος του Decroly, παρά την έλλειψη ακρίβειας κάποιων όρων, διαθέτει τη δύναμη να κάνει μια ψυχολογική αρχή, μια ηθική και μια παιδαγωγική να συνυπάρξουν.

Απουσία της κοινωνικοοικονομικής και πολιτιστικής διάστασης

Στο έργο του ο Decroly δεν δίνει μεγάλη σημασία στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές πραγματικότητες στις οποίες εντάσσονται τα παιδιά. Η πολιτική διάσταση καταλαμβάνει και αυτή λίγο χώρο στην παιδαγωγική του αντίληψη. Ο Decroly, παρά τις αξίες στις οποίες πίστευε, δηλαδή την αλληλεγγύη, το σεβασμό της διαφοράς, την ανοχή, την επιθυμία ενός σχολείου για όλους, εφάρμοζε πάντα την παιδαγωγική του σε εύπορα κοινωνικά στρώματα, σε διανοούμενους, επιστήμονες ή αστούς τις περισσότερες φορές. Η παιδαγωγική του Decroly προσφέρει, λοιπόν, ακόμα περισσότερα σε εκείνους οι οποίοι έχουν ήδη περισσότερα χάρη στην κοινωνική τους καταγωγή: το χώρο, τη φύση, την ελευθερία, την ενεργοποίηση, τη δυνατότητα πειραματισμού κ.λπ.

Στην πραγματικότητα, η παιδαγωγική του Decroly στηρίζεται σε μια επιστημονική και πνευματική βάση, ενώ η κοινωνική και πολιτική ιδεολογία παραμερίζεται. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς πώς ο Decroly θα είχε αντιδράσει μπροστά σε επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές, όπως αυτές οι οποίες εμφανίζονται σήμερα καθημερινώς στα σχολεία μας, συμπεριφορές που προέρχονται από μη προνομιούχους ή ακόμα και περιθωριακούς πληθυσμούς. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε, πάντως, ότι το δημόσιο σχολείο του Saint-Mandé (Παρίσι) εφαρμόζει την παιδαγωγική του Decroly σε ένα μεικτό κοινό με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Η προσαρμογή στο περιβάλλον

Ο Decroly επιμένει πολύ στο γεγονός ότι η εκπαίδευση οφείλει να πετύχει όσο γίνεται καλύτερα την ένταξη του ατόμου στο υπάρχον κοινωνικό περιβάλλον. Κατά την άποψή του το κοινωνικό πλαίσιο, εάν συμβαδίζει με την εξέλιξη, δεν πρέπει ποτέ να αμφισβητηθεί. «Πρέπει, λοιπόν, να ασχοληθούμε με το υλικό περιβάλλον για να επωφεληθούμε από αυτό, με το κοινωνικό περιβάλλον για να προσαρμόσουμε σ' αυτό τα άτομα, για να τα προετοιμάσουμε για τη ζωή». Καμιά κριτική, λοιπόν, δεν απευθύνεται στο κοινωνικό περιβάλλον: θα πρέπει το άτομο να προσαρμοστεί στις συνθήκες που επιβάλλονται από τη ζωή. Η εκπαίδευση αντλεί τις αρχές της από την επιθυμία τέλει προσαρμογής του ατόμου στη γενική ροή της ύπαρξης του ανθρώπινου είδους, των διαδοχικών προσαρμογών του. Σύμφωνα με τον Decroly, σε μια δημοκρατική χώρα δεν θα πρέπει ποτέ να αμ-

φισηθηθούν ούτε οι στόχοι της εκπαίδευσης. Ο Decroly προσθέτει, όμως, ότι οι μέθοδοι, η πρακτική πρέπει να τροποποιούνται συνεχώς: τα μέσα, όπως και τα άτομα, οφείλουν να συμβιβάζονται με τις περιστάσεις, με το περιβάλλον: πρέπει να υπολογίζουν τις ανάγκες της στιγμής και τις τοπικές συνθήκες. Αποδεικνύεται, λοιπόν, πως το έργο του Decroly, ενώ αποτελεί ένα καταπληκτικό παιδαγωγικό νεωτερισμό, χρωματίζεται, ωστόσο, από έναν έντονο κοινωνικό κομφορμισμό.

Ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα

Σημειώσαμε προηγουμένως την ύπαρξη ενός ευέλικτου και εύκαμπτου προγράμματος στην παιδαγωγική του Decroly. Εντούτοις, από τη στιγμή που ο δάσκαλος ξέρει ότι, κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης περιόδου, οι δραστηριότητές του θα περιστρέφονται γύρω από ένα κέντρο ενδιαφέροντος, μπορούμε να αναρωτηθούμε μήπως έτσι αγνοεί τα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Μήπως παραμελείται με τον τρόπο αυτόν η περιέργεια του παιδιού; Θα πρέπει να τονίσουμε, όμως, για μια ακόμα φορά την αντίληψη του Decroly, ο οποίος δεν ήθελε να καθιερώσει τις ιδέες του ως ένα οργανωμένο σύστημα, που θα προϋπόθετε μια ακαμψία και μια παθητικότητα, που τελικά σκοτώνουν την πρωτοβουλία του παιδιού.

Η ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ

Είναι βέβαιο πως τα σχολεία Decroly συνεχίζουν να υπάρχουν σήμερα άλλοτε στο περιθώριο των επίσημων σχολείων (ως εναλλακτικά σχολεία), άλλοτε ενσωματωμένα στους επίσημους και υπουργικούς κανονισμούς και δεσμεύσεις. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση, η προσπάθεια αποδεικνύεται συχνά οδυνηρή, διότι οι αρχές του σχολείου Decroly συμπορεύονται ελάχιστα με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς έτσι όπως προσδιορίζονται επίσημα σήμερα.

Θα πρέπει, ωστόσο, να παρατηρήσουμε ότι στο Βέλγιο το πρόγραμμα σπουδών του 1936 ήταν ιδιαίτερος επηρεασμένο από τη σκέψη του Decroly και των άλλων σχολείων δράσης. Στόχευε στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρώπου, στη χειραφέτηση και την απελευθέρωσή του. «Το σχολείο πρέπει να ασκεί μια εκπαιδευτική ενέργεια, να ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα, να αποκαλύπτει τις αξίες, για να συμβάλλει στην πνευματική απελευθέρωση και την ανύψωση της ψυχής». Το τωρινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (1985) είναι τελείως διαφορετικό: προτεραιότητα έχουν η ύλη και

η εκμάθηση της τεχνονγνωσίας· το σχολείο δεν είναι πλέον πια παρά ένας χώρος μάθησης και όχι ένας χώρος που προετοιμάζει για τη ζωή.

Ωστόσο, στο Βέλγιο πάντα, πέντε σχολεία προσδιορίζονται καθαρά σήμερα ως σχολεία που εφαρμόζουν την παιδαγωγική του Decroly και διαπιστώνεται ότι όλο και περισσότεροι γονείς επιθυμούν να γράψουν τα παιδιά τους σε αυτό το είδος σχολείων. Επιπλέον η διάδοση των ιδεών του Decroly ξεπέρασε τα σύνορα. Υπάρχουν τρία σχολεία που υιοθετούν απόλυτα την παιδαγωγική του Decroly: το ένα βρίσκεται στο Παρίσι (St. Mandé), το άλλο στην Αργεντινή και το τρίτο στη Βαρκελώνη, ενώ προβλέπεται η δημιουργία σχολείου Decroly και στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Οι εκπαιδευτικοί του St. Mandé έχουν συντάξει έναν καταστατικό χάρτη ίδρυσης του σχολείου Decroly, ο οποίος ορίζει την εφαρμοσμένη παιδαγωγική ως:

- Αναγνώριση του παιδιού όπως είναι, με τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τις επιθυμίες του...
- Προτεραιότητα στην αληθινή δραστηριότητα, σε αυτήν που βασίζεται στην παρατήρηση, τον πειραματισμό, τους χειρισμούς...
- Σημασία στη ζωή, αλλά και ενδιαφέρον για την επικαιρότητα, τη ζωή των ανθρώπων την ώρα της δουλειάς.
- Συνεργασία των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας στις δραστηριότητες των διάφορων επιπέδων.
- Ένταξη των γονέων και κάποιων εξωσχολικών ατόμων στις παιδαγωγικές δραστηριότητες.

Μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι αυτός ο χάρτης υπογραμμίζει πιο πολύ τη σημασία του πνεύματος, της φιλοσοφίας του Decroly, παρά τις πρακτικές και τις τεχνικές.

Η αποκρυστάλλωση της παιδαγωγικής του Decroly σε τεχνικές θα σήμαινε στην πραγματικότητα την εξαφάνισή της, διότι η ύπαρξη μιας παιδαγωγικής εξαρτάται από την αμφισβήτηση της πρακτικής της. Ο ίδιος ο Decroly δεν επιθύμησε ποτέ να ορίσει μια συγκεκριμένη μέθοδο Decroly. Χάρη στην ικανότητα προσαρμογής των τεχνικών του και στην επικαιρότητα των παιδαγωγικών του αξιών μπόρεσε να διατηρηθεί αυτό το ρεύμα σκέψης, για το οποίο έλεγε ο C. Freinet: «Υπάρχουν στη σκέψη του Decroly αρκετές ζω-ντανές γενικές αρχές, ώστε να αγνοούμε ή και να παλεύουμε ακόμα ενάντια στα τεχνικά λάθη και να φωτίζουμε μονάχα τη δυναμική προσφορά του δασκάλου».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Decroly

Decroly, O., *Le Traitement et l'éducation des enfants irréguliers*, Lamertin, Bruxelles, 1925.

— . *La Fonction de globalisation et l'enseignement*, Lamertin, Bruxelles, 1929.

— . *Études de psychogénèse*, Lamertin, Bruxelles, 1932.

■ Για τον Decroly

«Decroly: un modele d'école?», *le Binet-Simon*, Lyon, 1990, 623.

Decroly-Saint Mandé, *Plaisir d'école*, Hommes et Groupes, Paris, 1988.

Hamaïde, A., *La Méthode Decroly*, 8^e éd., Delachaux et Niestle, Neuchatel-Paris, 1976.

Wallon, H., *L'Oeuvre du docteur Decroly*, CFEP, Paris, 1943.

MARIA MONTESSORI

Winfried BÖHM
Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο του Würzburg-Γερμανία.
Μετάφραση από τα γαλλικά: Loïc Chalmeil
Καθηγητής στο IUFM Αλσατίας

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ Ή ΠΡΑΚΤΙΚΗ; ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ Ή ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ;
ΜΠΟΡΕΙ Η MARIA MONTESSORI ΝΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΘΕΙ
ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ;**

ΝΑ ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΑΜΦΙΣΒΗΤΕΙΤΑΙ. Συχνά το διαπιστώνουμε και πολλοί συνεχίζουν ακόμη να το πιστεύουν, ότι η ιταλίδα γιατρός και ανθρωπολόγος δεν υπήρξε μια σπουδαία στοχαστής της παιδαγωγικής και ακόμα λιγότερο μια θεωρητικός, αλλά ότι είχε διαμορφώσει την παιδαγωγική της βασισμένη μόνο σε πρακτικές εμπειρίες, καθώς και στο εκπαιδευτικό της έργο πάνω σε παιδιά. Τίποτα, βεβαίως, δεν μπορεί να ανατραπεί ευκολότερα από αυτή την άποψη: με αυτή τη σύντομη μελέτη σκοπεύουμε να αποδείξουμε πως η Maria Montessori ήταν αναμφισβήτητα μια θεωρητικός και πως η παιδαγωγική της μέθοδος στηρίζεται σε στέρεες θεωρητικές βάσεις. Εάν θελήσει κανείς να αξιολογήσει σωστά το παιδαγωγικό της έργο, εάν θελήσει να το καταλάβει, πρέπει, πριν από όλα, να μελετήσει την παιδαγωγική της θεωρία και να κάνει μια κριτική ανάλυση σ' αυτήν. Εάν δεν κάνει κανείς κάτι τέτοιο και αρκестεί στο να παρατηρήσει μονάχα την πρακτική και τη μέθοδο Montessori, θα σχηματίσει σίγουρα μια μερική και ίσως εντελώς λανθασμένη εικόνα.

Η πολύ διαδεδομένη άποψη σύμφωνα με την οποία η Maria Montessori είναι η παιδαγωγός με τη μεγαλύτερη πρακτική εμπειρία στην εκπαίδευση, κλονίζεται και καταρρέει όταν μελετήσει κανείς τη βιογραφία της. Η Ιταλίδα δεν υπήρξε ποτέ με τρόπο συνεχή εκπαιδευτριά ή δασκάλα. Όχι μόνο δεν εί-

χε ειδικευτεί σε αυτά τα δύο επαγγέλματα, αλλά μάλιστα τα μισούσε και τα δύο. Δεν μεγάλωσε το δικό της –εκτός γάμου– παιδί, αλλά το εμπιστεύτηκε σε μια τροφό στην ύπαιθρο, διότι πίστευε ότι ο μικρός Mario θα στεκόταν εμπόδιο στην πανεπιστημιακή της καριέρα. Στο πρώτο, επίσης, *Σπίτι των παιδιών* (Casa dei bambini) στο San Lorenzo, η παρουσία της δεν ήταν τακτική. Δημοσιογράφοι και διάσημοι καλεσμένοι έρχονταν να θαυμάσουν τα κοινωνικά κατορθώματα της κατασκευαστικής εταιρείας που είχε στήσει το πρώτο αυτό Σπίτι. Όταν ανέλαβε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Σχολή Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών παραπονιόταν μαζί με το συνάδελφό της Luigi Pirandello, τον μεγάλο θεατρικό συγγραφέα και ποιητή, ο οποίος είχε αναλάβει τη διδακτική της μητρικής γλώσσας, για την καταθλιπτική ανία που δημιουργεί το επάγγελμα του καθηγητή.

Τα κέντρα επαγγελματικού ενδιαφέροντος της Maria Montessori βρίσκονταν αλλού. Ήταν αναγνωρισμένη, σε επιστημονικό επίπεδο, καθηγήτρια Πανεπιστημίου και είχε υποστηρίξει τη διδακτορική της διατριβή στα παιδαγωγικά και την ανθρωπολογία στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης, πολύ πιο πριν από το άνοιγμα του πρώτου Σπιτιού. Στη Ρώμη ήταν γνωστή ως στρατευμένη γιατρός, ως μαχόμενη υπέρ των δικαιωμάτων των γυναικών, αλλά, πριν από όλα, ως καθηγήτρια παιδαγωγικής ανθρωπολογίας. Τα μαθήματά της κυκλοφόρησαν πρώτα με τη μορφή απλού συγγράμματος, έπειτα με τη μορφή σημαντικού εγχειριδίου. Στα μαθήματα αυτά ανέπτυξε τις παιδαγωγικές της πεποιθήσεις, τις οποίες δημοσίευσε μερικά χρόνια πριν την πρώτη της εμπειρία με παιδιά, το 1907, όταν άρχισε να αναπτύσσει τη μέθοδό της για το *Σπίτι των παιδιών*. Χρησιμοποίησε διδακτικά εργαλεία-στηρίγματα διάφορων προελεύσεων: πολλά από τα *στηρίγματα-Montessori* τοποθετούνται χρονικά παλιότερα από εκείνην, καθώς ορισμένα από αυτά μπορούμε να τα συναντήσουμε σε πίνακες των μέσων του 19ου αι.

Μπορούμε, ωστόσο, στην περίπτωση της Montessori να μιλάμε για μια πρωτότυπη φιλοσοφία της αγωγής; Ούτε σε αυτό το σημείο πρέπει να μας ξεγελάσουν τα επιφανόμενα. Από την αρχή ως το τέλος των επιστημονικών της εργασιών, η Montessori φαίνεται ότι υιοθετεί αποφασιστικά το θετικισμό, ότι συχνά εμφανίζει επιστημονικές αξιώσεις που μοιάζουν να έρχονται σε αντίθεση με τη φιλοσοφική ερμηνεία του έργου της. Έτσι, σε ένα από τα πρώτα άρθρα του 1915 παρουσιάζει τα *Case dei bambini* ως τα πρώτα εργαστήρια ανθρωπιστικών επιστημών και θεωρεί ότι εκεί η επιστήμη θα αγγίξει για πρώτη φορά το σημείο στο οποίο αναπτύσσονται οι ψυχές των παι-

διών. Επίσης, το 1948, στο βιβλίο της που εκδίδεται στην Ινδία και έχει τίτλο *Ό,τι θα πρέπει να γνωρίζετε σχετικά με το παιδί*, διατείνεται πως: «*Το σύστημα Montessori είναι επιστημονική εκπαίδευση*». Αλλά, παρά τα λεγόμενά της, αυτό είναι παραπλανητικό. Διότι, αν και η επεξεργασία και η διάδοση της παιδαγωγικής Montessori συμπίπτει με το απόγειο της πειραματικής ψυχολογίας, είναι δύσκολο να καταταχθούν τα γραπτά της ίδιας στην κατηγορία την οποία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε γενικά *Έρευνες στην εκπαίδευση*, είτε την ίδια την περίοδο που ζούσε η συγγραφέας είτε σήμερα. Γι' αυτό πολλές φορές έχει υπογραμμιστεί πως ο λόγος της Ιταλίδας γιατρού και ανθρωπολόγου διακρινόταν περισσότερο από *ουτοπίες* και ένα *μεσσιανισμό*, παρά ανταποκρινόταν σε αυστηρές επιστημονικές απαιτήσεις: π.χ. η συγγραφέας παρέλειπε τακτικά να παραθέτει τα κριτήρια τα οποία θα επέτρεπαν τον έλεγχο των πειραμάτων της, που τις περισσότερες φορές δεν ήταν παρά περιγραφές βιωμένων εμπειριών. Και με την ίδια αδιαφορία παρέλειπε να συνδέει τους πειραματισμούς της και την εξέλιξή τους με τρόπο, ώστε να μπορούν να ελεγχθούν και να αναπαραχθούν. Από την άποψη της μεθόδου, επίσης, η Montessori φαίνεται να παραμένει στη δουλειά της τόσο πολύ πίσω, σε σχέση με τις δικές της επιστημονικές απαιτήσεις, ώστε μία από τις πιο σοβαρές αναλύτριες της παιδαγωγικής σκέψης της Γιατρίνας (Dottoressa) καταλήγει στο εξής λακωνικό συμπέρασμα: «*Η παιδαγωγική της Montessori είναι ό,τι άλλο θέλετε εκτός από επιστημονική*».

Τότε, λοιπόν, μήπως η επιστημονική παιδαγωγική της Montessori θα έπρεπε να αποδειχθεί ότι ήταν μια ανθρωπολογική θεώρηση και μια φιλοσοφία της αγωγής, παρά τις έντονες διαμαρτυρίες της ίδιας; Υπάρχουν πολλές ενδείξεις που οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση, ξεκινώντας από το γεγονός ότι πολλές βασικές αρχές της Montessori, όταν εξεταστούν πιο προσεκτικά, αποδεικνύεται ότι δεν αντιστοιχούν και δεν συνδέονται με επιστημονικές έννοιες με τη στενή έννοια του όρου· αρκεί εδώ να φέρουμε στο νου μας την κεντρική έννοια της *ομαλοποίησης*: το ίδιο συμβαίνει με την ορθότητα της παιδαγωγικής της. Εντούτοις, εάν αναφερόμαστε σε μια φιλοσοφία Montessori, αυτό δεν γίνεται υπό την έννοια μιας διδακτικής ύλης, αλλά μιας *Philosophy of Education*, όρος διαδεδομένος στον αγγλοσαξονικό γλωσσολογικό χώρο, με την έννοια δηλαδή μιας εκπαιδευτικής θεωρίας πάνω στην οποία στηρίζεται η εκπαιδευτική μέθοδος Montessori, δεδομένου ότι κάθε εκπαιδευτική πρακτική απαιτεί μια αντίστοιχη θεωρητική βάση, εάν φιλοδο-

Ξεί να είναι μια πράξη (praxis) και όχι μια διαδικασία στα τυφλά ή ένας αυθαίρετος πειραματισμός.

Εάν θελήσει κανείς να ασχοληθεί με τη θεωρία Montessori, πάνω στην οποία βασίζονται η παιδαγωγική και τα σχολεία Montessori — μονάχα αυτή, εξάλλου, η θεωρία μπορεί να μετατρέψει ένα δεδομένο σχολείο σ' ένα σχολείο Montessori—, θα πρέπει να ανατρέξει σ' ένα απόσπασμα ενός άρθρου με τον τίτλο *The child*, το οποίο η συγγραφέας δημοσίευσε το 1941, κατά τη διάρκεια της ολιγόχρονης παραμονής της στην Ινδία. Με τον υπότιτλο «Το κλειδί, η λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων» η Montessori αναγγέλλει επίσημα ούτε λίγο ούτε πολύ ότι είχε ανακαλύψει ένα νόμο που διέπει τους ψυχικούς μηχανισμούς και δίνει τη δυνατότητα να λυθεί οριστικά το πρόβλημα της αγωγής.

Διατυπώνει αυτή την πολλά υποσχόμενη ελπίδα ακριβώς μετά την περιγραφή, για πενήκοστή φορά, της ιστορίας αυτού του τρίχρονου κοριτσιού, το οποίο τότε —στο πρώτο σπίτι για παιδιά στη Ρώμη και μπροστά της— άδειασε, κατά την περιγραφή της, 40 φορές (ο αριθμός ποικίλλει από διήγηση σε διήγηση) με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή τους ξύλινους κυλίνδρους για να τους τοποθετήσει κατόπιν τον καθένα στη σωστή του θέση, σε μια κατάλληλα διαμορφωμένη σανίδα. Αυτό το επεισόδιο καταχωρήθηκε στην ιστορία ως η ανακάλυψη του λεγόμενου *φαινομένου Montessori*. Η Montessori παρουσιάζει αυτό το παιδί, το οποίο μόλις είχε εκτελέσει αυτή την απαιτητική δουλειά με μεγάλη αυτοσυγκέντρωση, ευχαριστημένο, ανακουφισμένο σαν να έβγαινε από έναν αναζωογονητικό ύπνο, εσωτερικά ενδυναμωμένο. Της φάνηκε ότι άνοιξε μέσα στην ψυχή του μια πόρτα με ακτινοβόλες δυνάμεις, η οποία αποκάλυπτε τότε σ' αυτό την καλύτερη πλευρά του χαρακτήρα του. Η Montessori χαρακτηρίζει αυτό το κορίτσι *καλό*, σε κάποια άλλα σημεία το αποκαλεί *κανονικό* και σε άλλο σημείο μάλιστα μιλά ακόμα και για *ένα νέο παιδί*. Το πιο σημαντικό δεν είναι τόσο το όνομα που δίνει σ' αυτό το παιδί, το οποίο ανακαλύπτει εκ νέου το χαρακτήρα του, όσο η ερμηνεία που δίνει σ' αυτή την αυτοανακάλυψη του *πραγματικού παιδιού*:

«Με μια απόλυτη καθαρότητα μου ήρθε η ιδέα ότι η τάξη, η ανάπτυξη του νου, η ευφυΐα και τα αισθήματα πρέπει να έχουν την προέλευσή τους σ' αυτή τη μυστηριώδη κρυμμένη πηγή και από τότε έκανα ό,τι μπορούσα για να φωτίσω πειραματικά τους παράγοντες που επιτρέπουν αυτή την αυτοσυγκέντρωση. Μελέτησα, λοιπόν, επιμελώς πώς μπορούσε να δημιουργηθεί αυτό το περιβάλλον το οποίο θα περιείχε τις ευνοϊκές εξωτερικές συνθήκες, ικανές να προκαλέσουν αυτή τη συγκέντρωση».

Αυτό το απόσπασμα αποτελεί την πεμπτούσια της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της Montessori, ακόμα και αν, σε άλλο σημείο, η συγγραφέας αυτών των γραμμών βεβαιώνει επίμονα ότι δεν αποτελεί μια φιλοσοφική αφετηρία, αλλά, αντιθέτως, μια πραγματική επιστημονική ανακάλυψη. Αναφερόμενη στον Francis Bacon και στο μοντέρνο επιστημονικό ιδανικό του, επιδοκιμάζει ρητά τους οπαδούς μιας παράδοσης, για τους οποίους λέει:

«Δεν ήθελαν να φιλοσοφούν, αναζητούσαν την αλήθεια. Επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν την αλήθεια και ήθελαν να παρατηρήσουν ό,τι συνέβαινε».

Σε σχέση με το στόχο της, δηλαδή με την εφαρμογή μιας επιστημονικής εκπαίδευσης, ερμηνεύει τη θέση του Bacon *Η γνώση είναι δύναμη* με τον ακόλουθο τρόπο —οι εκφράσεις θυμίζουν ακόμα τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο John Dewey.

«Ήταν ικανός να επηρεάσει τη ζωή, όταν γνώρισε τους νόμους της ανάπτυξης και στάθηκε ικανός να τους υπηρετήσει. Διαμέσου της υπηρεσίας αυτής ισχυροποιήθηκε η δύναμη του ανθρώπου». Διότι: «Όλες οι πρόοδοι του πολιτισμού βασίζονται σε μια επιστημονική βάση. Θα πρέπει, λοιπόν, και η εκπαίδευση να τοποθετηθεί σε μια επιστημονική βάση».

ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ MONTESSORI:

ΕΝΥΠΑΡΧΟΝ ΣΧΕΔΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΟΡΜΗ

Εάν παρατηρήσει κανείς πιο προσεχτικά την επιστημονική βάση της παιδαγωγικής Montessori, θα συναντήσει αναπόφευκτα μια έννοια, η οποία πολύ γρήγορα αποδεικνύεται ως μια βασική μοντεσσοριανή έννοια, όχι μόνο επειδή τη συναντά σε κάθε σελίδα, αλλά κυρίως διότι όλες οι άλλες έννοιες της Montessori προκύπτουν με τρόπο λίγο ως πολύ ξεκάθαρο από αυτήν: πρόκειται για την έννοια του *ενυπάρχοντος προγράμματος οικοδόμησης*.

Ήδη σε μια ομιλία που έδωσε η Montessori σε ένα συνέδριο γυναικών στη Ρώμη, το 1906, έθετε το ερώτημα: *ποια είναι, αλήθεια, η επίδραση της αγωγής; Η αγωγή μπορεί, άραγε, να κάνει έναν τυφλό να βλέπει, έναν ηλίθιο έξυπνο, μπορεί να μετατρέψει ένα άτομο με ανώμαλες συνήθειες σε ένα κοινωνικά χρήσιμο ον;* Η Montessori εμφανίζεται πολύ επιφυλακτική στην απάντησή της, πράγμα πολύ παράξενο για μια μεταρρυθμίτρια παιδαγωγό, και θέτει ένα άλλο ερώτημα αντί για απάντηση: *μήπως πρέπει να παραινούμε πολύ επιφυλακτικοί απέναντι στην άμεση εκπαίδευση, διότι,*

όπως φαίνεται, όλα δείχνουν ότι το άτομο είναι προκαθορισμένο, όσον αφορά την προσωπικότητά του, από το στάδιο κιάλας του μικροσκοπικού κυττάρου; Από βιολογική άποψη, τουλάχιστον, το άτομο είναι «ουσιαστικά προκαθορισμένο, όσον αφορά την προσωπικότητά του, από τη γονιμοποίηση των αόρατων, μικροσκοπικών ωαρίων, τα οποία εσωκλείουν κιάλας ολόκληρο το άτομο».

Η Montessori πιστεύει, λοιπόν, ότι η αγωγή μπορεί να τελειοποιήσει και να οδηγήσει το άτομο, «αλλά δεν μπορεί να αλλάξει τη βαθύτερή του φύση». Στα μαθήματά της για την παιδαγωγική ανθρωπολογία, η Montessori μελετά λεπτομερώς τους παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη του παιδιού και καταλήγει στο συμπέρασμα: «θεωρώντας τους υπόλοιπους παράγοντες ως μια πιθανή αιτία, υπάρχει ο βιολογικός παράγοντας, ο οποίος παρέχει μυστηριωδώς κάποιο προορισμό σε κάθε άτομο. Το περιβάλλον μπορεί να ανατρέψει, να αλλοιώσει και να εμποδίσει ό,τι η φύση έχει εγγράψει μέσα στο γονιμοποιημένο ωάριο. Ωστόσο δεν μπορούμε να λησμονούμε ότι αυτό το σχέδιο, το οποίο είναι προμελετημένο από τη φυσική τάξη της ζωής, είναι το μοναδικό που καθορίζει το χαρακτήρα του ατόμου».

Στο πρώτο της βιβλίο, το οποίο κυκλοφόρησε μετά την ίδρυση του Σπιτιού για τα παιδιά, ενισχύει τις απόψεις αυτές καθώς υποστηρίζει ότι το περιβάλλον είναι αναμφισβήτητα ένας δευτερεύων παράγοντας· μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά, δεν έχει, όμως, τη δυνατότητα να μυήσει ή να δημιουργήσει. Και προσθέτει ως εξήγηση το εξής:

«Η αιτία της ανάπτυξης βρίσκεται μέσα στην ψυχή. Το παιδί δεν μεγαλώνει, επειδή τρέφεται, αναπνέει, ζει σε κατάλληλες κλιματολογικές συνθήκες, μεγαλώνει επειδή αναπτύσσεται και γίνεται πραγματικότητα η εν δυνάμει ζωή που βρίσκεται μέσα του, επειδή το γόνιμο έμβρυο, το οποίο βρίσκεται στην αρχή της ζωής του, συνεχίζει την ανάπτυξή του σύμφωνα με το κληρονομικό βιολογικό πρόγραμμα».

Από την άλλη είναι εξίσου σημαντικό, αλλά και διδακτικό, το γεγονός ότι η Montessori θεωρεί ορισμένα φαινόμενα, όπως είναι π.χ. η ήβη, καθορισμένα όχι από τον κοινωνικο-πολιτιστικό παράγοντα, αλλά από τον βιολογικό: «Η ήβη εμφανίζεται επειδή έχει φτάσει το στάδιο αυτού του φυσιολογικού φαινομένου». Κατά συνέπεια, δεν μπορεί να αντιληφθεί την ελευθερία του παιδιού με διαφορετικό τρόπο παρά ως ένα βιολογικό φαινόμενο και αποδίδει στη λέξη ελευθερία την πιο βαθιά σημασία της απελευθέρωσης της ζωής των παιδιών από εμπόδια που παρακωλύουν την ομαλή τους ανάπτυξη.

Η Montessori συνδέει αυτή την έννοια της απελευθέρωσης μέσω της ανάπτυξης με μια από τις πεποιθήσεις της, σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί διαθέτει φυσιολογικά την ικανότητα μιας αυθόρμητης οργανικής ανάπτυξης, όπως και μια έμφυτη ώθηση στην άνθηση των κρυμμένων δυνάμεων, την οποία, αναφερόμενη στους Percy S. Nunn και W. McDougall, ονομάζει «Ορμή» και περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια ως την επιθυμία να αποκτήσει κανείς τα μέσα της έμφυτης αρμονικής ανάπτυξης.

Αυτή η ώθηση, η οποία εκφράζεται διαμέσου των αναγκών, των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων του παιδιού, της φαίνεται λοιπόν «ως μια εσωτερική κραυγή της ζωής, που θέλει να εκδηλωθεί σύμφωνα με μυστηριώδεις νόμους»: από αυτή την ερμηνεία, σκιαγραφείται, ήδη, αυτό που θα αποτελέσει για εκείνη το κέντρο μιας νέας αγωγής άξιας ενδιαφέροντος, η οποία συνίσταται στην απελευθέρωση των κρυμμένων ζωτικών ενεργειών.

Αυτές οι θαμμένες ζωτικές ενέργειες, χάρη στις οποίες ο άνθρωπος-παιδί δομείται, δεν δρουν τυχαία ούτε ενστικτωδώς, ακολουθούν, αντιθέτως, ένα πολύ καθορισμένο σχέδιο, αυτό ακριβώς το ενυπάρχον σε κάθε παιδί σχέδιο δόμησης. Η Montessori υπογραμμίζει ανοιχτά τη σχέση μεταξύ της εξέλιξης αυτού του σχεδίου και των βιολογικών διαδικασιών:

«Όπως κάθε πρωτογενές κύτταρο, που φέρει μέσα του, ήδη, όλο τον οργανισμό, χωρίς αυτό να είναι δυνατό να διαπιστωθεί με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, κάθε νέο ζωντανό ον, σε οποιοδήποτε είδος και αν ανήκει, φέρει μέσα του τη δομή των ενστίκτων και των ψυχικών λειτουργιών, οι οποίες πρόκειται να του παρέχουν την ικανότητα να συνδεθεί με τον εξωτερικό κόσμο. Αυτό ισχύει για κάθε ον, συμπεριλαμβανομένου και του εντόμου».

Ό,τι ισχύει για κάθε ον ισχύει ακόμα περισσότερο για τον άνθρωπο και κατά τη Montessori θα ήταν απόλυτα παράλογο να υποθέσει κανείς ότι μόνο ο άνθρωπος, ο οποίος διαφέρει από τα άλλα πλάσματα λόγω του απίστευτου πλούτου της εσωτερικής του ζωής, δεν θα έφερε μέσα του ένα πλάνο έμφυτης ανάπτυξης. Σχετικά με αυτό το σχέδιο προσθέτει (με αυτό το παράθεμα συνδέεται η γρήγορη αναφορά που γίνεται στα γραπτά της Montessori με τη βασική μεταφορά με την οποία ξεκινήσαμε τη συζήτηση):

«Στην πραγματικότητα το παιδί φέρει μέσα του, από την αρχή, τη λύση της αινιγματικής ατομικής ύπαρξης. Διαθέτει ένα έμφυτο σχέδιο δόμησης της ψυχής του και προγραμματισμένες για την ανάπτυξή του κατευθυντήριες γραμμές. Όλα αυτά είναι στην αρχή πολύ αδύναμα και εύθραυστα,

και η άκαιρη παρέμβαση του ενήλικα, με την επιβολή της θέλησής του και τις υπερβολικές ιδέες του περί τελειότητας της δικής του εξουσίας, μπορεί να εκμηδενίσει αυτό το σχέδιο ή να θέσει σε κίνδυνο την πραγματοποίησή του».

Ας συγκρατήσουμε λοιπόν το εξής: την πεποίθηση για την ύπαρξη ενός σχεδίου που ενυπάρχει σε κάθε άτομο, την ιδέα με άλλα λόγια της λανθάνουσας ύπαρξης μιας *προσωπικότητας* στην ψυχή του παιδιού, για την οποία θα πρέπει να προβλέπεται μια απελευθέρωση, χάρη σε μια προσαρμοσμένη ανάπτυξη, και η δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος. Αυτή η πεποίθηση αποτελεί τη βάση του έργου της Montessori και από αυτήν απορρέουν οι κύριες ιδέες του παιδαγωγικού της συλλογισμού.

Συνοψίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο, δεν είναι δυνατόν να αποφευχθεί η παρακάτω ένσταση: είναι δύσκολο να εδραιωθεί μια παιδαγωγική ξεκινώντας από αυτή την αρχική θέση της Montessori, εκτός εάν την περιορίσουμε σε έναν απλό λόγο σχετικό με την ανάπτυξη ή αν περιοριστούμε σε έναν πρωτογενή νατουραλισμό. Στην πρώτη περίπτωση η Montessori θα ανήκε τότε στην ψυχολογία και όχι πια στην παιδαγωγική· στη δεύτερη περίπτωση θα μπορούσαμε, βέβαια, να αναφερθούμε σε μια παιδαγωγική της ανάπτυξης, θα είχαμε, όμως, με αυτό τον τρόπο αδικήσει την παιδαγωγική και θα είχαμε, επίσης, ακρωτηριάσει τον τομέα της ηθικής και γενικότερα το βασικό ζήτημα των στόχων και των αξιών. Διότι η αποδοχή του γεγονότος ότι, πρώτον, όλη η παιδαγωγική θα μπορούσε να περιοριστεί στη μελέτη των φυσικών νόμων της ανάπτυξης του ανθρώπου και ότι, δεύτερον, η αγωγή έχει ως μοναδικό σκοπό να καταστήσει δυνατή την ανάπτυξη του παιδιού χωρίς να υπολογίζει αυτό το οποίο πραγματικά αναπτύσσεται εκεί, θα συνέβαινε μόνο από ένα μυαλό που δεν θα διέθετε καθόλου κριτική ικανότητα.

Στην πραγματικότητα η Montessori δεν αρκείται σ' αυτή την ασαφή και παιδαγωγικά τελείως ακατάλληλη βάση, αντιθέτως προχωράει σε μια ερμηνεία των δυνάμεων που ενυπάρχουν, οι οποίες είναι πιο ικανές να στηρίξουν το παιδαγωγικό της οικοδόμημα. Αυτό το βήμα, όμως, οδηγεί σε μια εντελώς διαφορετική κατεύθυνση από εκείνη που η επιστημονική εισαγωγή άφηνε να εννοηθεί.

ΤΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΕΡΕΙΣΜΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ MONTESSORI

Ήδη στα μαθήματα της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας, τα οποία παρέδιδε πολύ πριν ανοίξει το πρώτο Σπίτι των παιδιών, και στις θέσεις που αναπτύσσονται σε αυτά, οι οποίες δεν μπορούν να αναχθούν στην *υποτιθέμενη ανακάλυψη* του παιδιού το 1907, αναφερόταν:

«Είμαστε ανήθικοι, εάν δεν υπακούσουμε στους νόμους της ζωής». Και αυτό το παράξενο ανακάτεμα της ηθικής, από τη μια, με την υπακοή στους ενυπάρχοντες νόμους της ζωής, από την άλλη, βρίσκει μια εξίσου παράξενη δικαιολόγηση: «Διότι ο νόμος της ζωής που επικρατεί στον κόσμο όλο είναι αυτός ο οποίος διαμορφώνει την αντίληψή μας για το ωραίο, το καλό και το αληθινό, με μια λέξη το *Θεϊκό*».

Ο θεϊκός χαρακτήρας και η θεϊκή προέλευση διασαφηνίζονται καλύτερα ακόμη σε άλλο απόσπασμα: «Ο θεός έδωσε στο παιδί μια δική του φύση ορίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο ορισμένους νόμους ανάπτυξης σχετικούς με τη σωματική και ψυχική ζωή. Όποιος λοιπόν φροντίζει τη φυσιολογική ανάπτυξη, οφείλει να υπακούσει σε αυτούς τους νόμους. Εάν δεν τους σεβαστούμε, απομακρυνόμαστε από την αρχή που αναγορεύει το θεό οδηγό του παιδιού, διότι έχουμε χάσει τότε την επαφή με τους νόμους, τους οποίους ο ίδιος ο θεός έχει ορίσει».

Έτσι ξεφεύγουμε οριστικά από την επιστημονική οδό την οποία φαινόταν να ακολουθεί η Montessori, όταν προσέθετε με τρόπο πολύ αποδεικτικό:

«Όταν ανακαλύπτουμε τους νόμους της ανάπτυξης του παιδιού, ανακαλύπτουμε το πνεύμα και τη σοφία του θεού που ενεργεί μέσα στο παιδί».

Η Montessori προχωράει περισσότερο ακόμα σ' αυτή την ερμηνεία: το πνεύμα του θεού δεν αποκαλύπτεται μονάχα σε κάθε παιδί χάρη στο καλά οργανωμένο σχέδιο της ατομικής του ανάπτυξης, αλλά ο θεός, σαν ένας τοποτηρητής, έχει συνδέσει αρμονικά την ενέργεια των προγραμμάτων δομής και εκείνη της ατομικής ανάπτυξης, με τρόπο ώστε η Montessori φτάνει να πιστεύει πως: «Κάθε ζωντανό ον είναι ένας παράγοντας της δημιουργίας, ο οποίος έχει χρέος να φέρει εις πέρας συγκεκριμένες εργασίες, όπως πράττουν οι υπηρέτες σε ένα σπίτι ή οι υπάλληλοι σε μια μεγάλη επιχείρηση. Η αρμονία στη γη εξαρτάται από την προσπάθεια των ζωντανών όντων, τα οποία κάνουν όλα το καθήκον τους».

Στο σύγγραμμά της *Το υποσυνείδητο στην ιστορία* σκιαγραφεί σε αδρές γραμμές το κοσμικό σχέδιο μιας προκαθορισμένης αρμονίας του κόσμου και

διαχωρίζει δύο βασικά καθήκοντα, αν όχι δύο βασικές όψεις της συμπεριφοράς κάθε ζωντανού όντος: η μία στοχεύει στην ανάπτυξη και τη διατήρηση του εαυτού του, η άλλη στη διατήρηση αυτής της κοσμικής τάξης και σηματοδοτεί τη συμμετοχή κάθε ζωντανού όντος στην κοσμική δημιουργία.

Δεν είναι, λοιπόν, παράξενο που η Montessori δηλώνει χωρίς δισταγμό και σε έναν από τους αποδεικτικούς ισχυρισμούς της ότι:

«Κοντολογίς τα προβλήματα της παιδείας πρέπει να βρουν λύση λόγω της ύπαρξης των νόμων της κοσμικής τάξης».

Ας συγκρατήσουμε, λοιπόν, το εξής: οι νόμοι της ανάπτυξης του παιδιού έχουν θεία προέλευση. Έχουν, επίσης, μια κοσμική σημασία, διότι αποτελούν συστατικό στοιχείο και απαραίτητη προϋπόθεση της καλής λειτουργίας μιας κοσμικής τάξης, η οποία έχει και αυτή θεία υπόσταση. Τι σημαίνει, όμως, αυτό στο παιδαγωγικό επίπεδο; Πριν απ' όλα πως αυτοί οι θείοι νόμοι είναι καλοί και έχουν, κατά συνέπεια, μια ρυθμιστική αξία. Με άλλα λόγια, οι κανόνες της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορούν να έχουν άλλη προέλευση από εκείνη των ενυπαρχόντων νόμων της ανάπτυξης του παιδιού.

Αυτό προϋποθέτει ότι οι θείοι νόμοι πρέπει να τοποθετηθούν, ως έχουν, πάνω από τους ανθρώπινους σκοπούς και στόχους. Το σκοπό της παιδείας και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης ενός παιδιού δεν είναι δυνατόν να τους γνωρίζει ο ενήλικος και περισσότερο ακόμα να έχει την αξίωση να τους καθορίζει. Πράγματι, το παιδί, καθώς ενσαρκώνει την καθαρή και όχι μια αλλοιωμένη ανθρώπινη φύση, βρίσκεται πιο κοντά στο Θεό από ό,τι ο ενήλικος, ο οποίος έχει απομακρυνθεί από την πορεία της επιβεβλημένης από το Θεό ανάπτυξης του μετά από τις πολλές παραβάσεις. Ο ενήλικος λοιπόν, ο οποίος από μόνος του έχει αποκλειστεί, δεν μπορεί να είναι για το παιδί το εκπαιδευτικό πρότυπο ούτε να ορίζει για εκείνο εκπαιδευτικούς κανόνες.

Η ΠΑΛΙΑ ΚΑΙ Η ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ

Όσα αναφέρθηκαν μέχρι εδώ οδηγούν υποχρεωτικά τη Montessori σε μια αυστηρή κριτική κάθε αγωγής περασμένης ή σύγχρονης. Αυτή η παλιά αγωγή, στην οποία έχει την αξίωση να αντιπαραθέτει μια καινούργια, χαρακτηριζόταν, κατά τη γνώμη της, από το γεγονός ότι ένα μέρος της ανθρωπότητας είχε καθιερωθεί ως απόλυτος κυρίαρχος του άλλου, αποτελώντας έτσι ένα εμπόδιο για την κοινωνική συνεννόηση και την αρμονία της κοινωνίας. Στην παλιά αγωγή ο ενήλικος αποφάσιζε αυθαίρετα να εκπαιδεύει και να πλάθει το παιδί, ενώ απαιτούσε από αυτό να υπακούει και να

υποτάσσεται. Σ' αυτή την πάλη ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικο, η οποία δημιουργείται λόγω της τυραννικής υποδούλωσης του παιδιού, η Montessori εντοπίζει το βασικό μέχρι σήμερα πρόβλημα κάθε εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, το ουσιαστικό ζήτημα κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εντοπίζεται, κατά τη Montessori, στη δυνατότητα να ξεπεραστεί αυτή η μόνιμη πάλη και να δημιουργηθούν καλύτερες σχέσεις μεταξύ των δύο αντίπαλων τάξεων της κοινωνίας, των ενήλικων από τη μια και των παιδιών από την άλλη. Για να βάλει τέρμα σ' αυτή την εμπόλεμη κατάσταση καταρτίζει ένα πρόγραμμα παιδαγωγικού αφοπλισμού. Στην παραδοσιακή αγωγή δεν υπάρχει αφοπλισμός, αλλά ειρήνευση βασισμένη στην υποδούλωση, καθώς ο ενήλικος υποχρεώνει το παιδί να υπακούει, να είναι σιωπηλό και παθητικό, καταπιέζοντας έτσι τις πιο δυνατές και βαθιές ανάγκες του παιδιού, και έτσι, τελικά: *«Ένα ον, το οποίο είχε ως στόχο να ξεπεράσει όλα τα εμπόδια του κόσμου, αναγκάζεται να βυθιστεί, υποταγμένο στην απραξία και τη δολιότητα».*

Κάνοντας πάλι βιολογικές και θρησκευτικές αναφορές, η Montessori αποδεικνύει πως η ζωή του παιδιού και εκείνη του ενήλικου είναι όχι μόνο εντελώς διαφορετικές, αλλά και σε πολλά σημεία ανταγωνιστικές. Η Montessori εντοπίζει αυτές τις διαφορές στους ρυθμούς ζωής που αποκλίνουν, αλλά κυρίως στις εργασίες, τις οποίες έχουν αναλάβει οι μεν και οι δε. Ο ενήλικος θέτει ως στόχο της εργασίας του να μετατρέψει το περιβάλλον του στρέφοντας τη δράση του προς τον εξωτερικό κόσμο και αποκτώντας δραστηριότητες με οδηγό την εξυπνάδα και τη θέλησή του, και με γνώμονα το γεγονός ότι η δουλειά του υπακούει στις αρχές του καταμερισμού της εργασίας, της αποδοτικότητας και της συνεργασίας: το παιδί, αντιθέτως, στοχεύει στο να οικειοποιηθεί το περιβάλλον του – η Montessori χρησιμοποιεί συχνά σ' αυτή την περίπτωση την έκφραση «να απορροφήσει» – και να δομηθεί γι' αυτόν το λόγο το παιδί δεν ακολουθεί ένα επιβεβλημένο από έξω πρόγραμμα εργασίας, αλλά έμφυτους νόμους.

«Η εργασία του παιδιού χρησιμεύει στο να τελειοποιήσει το είναι του και το περιβάλλον δεν είναι τίποτε άλλο παρά το πεδίο ελιγμών, στο οποίο το παιδί θέλει να παίζει μέσα σε αυτές τις δύο συνιστώσες: την εσωτερική και την εξωτερική». Όταν π.χ. ένα παιδί, στην πόλη των παιδιών της Montessori, καθαρίζει ξανά και ξανά τα πιάτα και κάνει αυτή τη δουλειά άπειρες φορές, παρόλο που τα πιάτα είναι ήδη καθαρά, προσπαθεί με αυτό τον τρόπο να φτάσει τον εσωτερικό του στόχο, δηλαδή την οικοδόμηση της προ-

σωπικότητάς του, και αυτός ο τρόπος που επιλέγει για να φανεί δραστήριο δεν είναι «*παρά η προέκταση και η αναπαραγωγή της πράξης που το κάνει να μεγαλώνει και να ενηλικιώνεται*».

Με αυτή την αντιπαράθεση η Montessori θέλει, πριν από όλα, να τονίσει πως η πάλη ανάμεσα στον ενήλικα και το παιδί εκφράζεται με το γεγονός ότι στον κόσμο κυριαρχούν οι ενήλικες και το παιδί δεν βρίσκει έναν κατάλληλο κοινωνικό ιστό και ένα περιβάλλον στο οποίο θα μπορούσε να έχει μια ζωή που να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του. Επειδή, όμως, το παιδί υποχρεώνεται να ζήσει σε αυτό τον κόσμο και ζητάει επίμονα να ζήσει σε αυτόν, χρειάζεται τη γεμάτη κατανόηση βοήθεια του ενήλικα. Εάν δεν δοκιμάσει αυτή τη βοήθεια, εγκαταλείπει αναπόφευκτα την πορεία της φυσικής του ανάπτυξης, μια πορεία την οποία προσδιορίζει η ενυπάρχουσα δόμησή του και στην οποία το ωθεί η Ορμή του και παρεκκλίνει της πορείας του. Σε τι συνίσταται αυτή η βοήθεια; Πώς ο ενήλικος μπορεί να βοηθήσει το παιδί; Μόνο με τον ακόλουθο τρόπο: θα του ετοιμάσει ένα περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ζωής και της ανάπτυξής του και, καθώς απαλλάσσει το παιδί από την επίμονη πάλη του ενάντια στην καταπίεση και στα εμπόδια, να θέτει στη διάθεσή του, σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του, τα μέσα που χρειάζονται για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του. Το παιδί, λοιπόν, αναγκασμένο να αναπτύξει από μόνο του τον ενήλικο μέσα του και όντας κυρίαρχο κατά συνέπεια του εαυτού του, θα μπορέσει να εκτελέσει το έργο ανάπτυξης και δόμησης σε έναν κόσμο εργασίας που είναι στα μέτρα του. Αντί ο ενήλικος να μισήσει το παιδί, πρέπει να μάθει να το αγαπά, δηλαδή, σύμφωνα με τη Montessori, να σέβεται τις θείες δυνάμεις που βρίσκονται κρυμμένες μέσα στο παιδί, ως το πιο πολύτιμο αγαθό. Πρέπει να σκύψει με σεβασμό το κεφάλι μπροστά σε αυτό το θαύμα της δημιουργίας. Θεωρούμε με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό έργο του ενήλικου αποκτά μια σχεδόν *θηροκευτική αξιοπρέπεια*.

Το αρχικό παράθεμα, στο οποίο η Montessori μάς υποσχόταν τη λύση για όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα, διασαφηνίζεται όλο και πιο πολύ. Μια κακή διαπαιδαγώγηση συνδέεται με το γεγονός ότι αγνοεί το σχέδιο δόμησης του παιδιού και την Ορμή, και φράζει με εμπόδια τη φυσιολογική πορεία της προβλεπόμενης ανάπτυξης: η συνέπεια δεν μπορεί να είναι άλλη από το να αναγκαστεί το παιδί να εκτραπεί από τη φυσιολογική του πορεία. Επειδή για αιώνες αυτή ήταν η παιδαγωγική πρακτική, συνηθίσαμε εδώ και καιρό να θεωρούμε το παιδί, το οποίο έχει εκτραπεί, φορτωμένο με τα ελαττώματα, τις

παραξενιές, την ντροπαλότητα, τις φοβίες, τα ψέματα, την αλαζονεία, τη λαιμαργία του, ως φυσιολογικό.

Η Montessori είναι πεπεισμένη πως είναι ένα κατεξοχήν παιδαγωγικό λάθος να θέλει κανείς να παλέψει ενάντια σ' αυτά τα ελαττώματα ή έστω να τα εξαλείψει. Θα ήθελε να ξεριζώσει την αρχή σύμφωνα με την οποία πρέπει κανείς να τα εμποδίζει και δεν σταματά να επαναλαμβάνει ότι δεν είναι δυνατόν να διορθώσει κανείς και να τροποποιήσει τις παραξενιές, τα ελαττώματα και γενικότερα χαρακτηριστικά καταφεύγοντας σε άμεσα εκπαιδευτικά μέτρα. Αυτές οι ανεπιθύμητες παρεκκλίσεις, ο ιδιόμορφος χαρακτήρας ή η αστάθεια του χαρακτήρα, η ανυπακοή, οι φοβίες, η κατάθλιψη, η γκρινιάρικη διάθεση, ο υπερβολικός συναισθηματισμός, η δυσκολία να συγκεντρώσει την προσοχή του, η αχαλίνωτη φαντασία, εξαφανίζονται εάν το παιδί ελευθερώνεται έμμεσα από αυτές τις δεσμεύσεις που του έχουν επιβληθεί και εάν του επιτρέπεται να ξαναβρεί τη φυσιολογική πορεία ανάπτυξης, με μια λέξη εάν *ομαλοποιηθεί*.

Η ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΟΜΑΛΟΠΟΙΗΣΗ

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ

Η *ομαλοποίηση* είναι τελικά η λέξη-κλειδί όλης της παιδαγωγικής της Montessori και αν αναρωτηθήκαμε συχνά γιατί εκφράστηκε τόσο σπάνια με άμεσο τρόπο για τα προβλήματα της κοινωνικής, ηθικής, πολιτικής και συναισθηματικής αγωγής και γιατί μεταχειρίστηκε ως φτωχό συγγενή την καλλιτεχνική αγωγή, η απάντηση που μπορέσαμε να δώσουμε είναι η εξής: η Montessori περιμένει από τις ιδιότητες αυτού του παγκόσμιου φαρμάκου τη λύση για όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα και την απάντηση σε όλες τις ειδικές εκπαιδευτικές αποστολές. Από τα παιδιά που έχουν ξαναβρεί την *τάξη των φυσικών νόμων* περιμένει όχι μόνο την κοινωνική και ατομική τελειότητα, αλλά, επίσης, βλέπει να γεννιέται ένας αιώνιος κόσμος ειρήνης χωρίς σύννεφα. Αρκεί να ανοίξει κανείς ένα από τα βιβλία της σχετικά με τον προβληματισμό για την ειρήνη και την αγωγή στην ειρήνη για να καταλάβει ότι και το πρόβλημα της ειρήνης εξαρτάται από την πάλη ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικο και ότι μάταια θα επιχειρήσουμε να επιβάλουμε την ειρήνη, εάν δεν ξεκινήσουμε από την ομαλοποίηση του παιδιού.

Το ίδιο συμβαίνει με τη σχέση της Montessori με την ψυχανάλυση. Η Montessori διέκρινε στις προσπάθειες της ψυχανάλυσης μια απόπειρα να ομαλοποιηθεί ξανά ο άρρωστος και αλλοιωμένος άνθρωπος. Εκείνη, αντιθέ-

τως, είχε σκοπό να διατηρήσει το παιδί στην πορεία της φυσιολογικής του ανάπτυξης, ώστε να έμεναν στην αδράνεια οι ψυχαναλυτές, εάν όντως οι μέθοδοι της Montessori τύχαιναν ευρείας αποδοχής.

Για τη Montessori το κοινό σημείο όλων των παρεκκλίσεων εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι διάφορες ενέργειες στο παιδί, το οποίο εκτρέπεται από τη φυσιολογική πορεία ανάπτυξής του, διασκορπίζονται και οι κινητήριες δυνάμεις διασπώνται χωρίς συντονισμό· η ομαλοποίηση έγκειται, ακριβώς, στο να τεθεί σε αρμονική βάση η συντονισμένη αλληλεπίδραση των σωματικών και πνευματικών δυνάμεων, των μυών, της εξυπνάδας, της θέλησης, όπως η φύση πάντα το θέλησε. Η επαναφορά στην ομαλοποίηση δεν μπορεί, λοιπόν, να γίνει διαφορετικά από το να μαζέψει και να συγκεντρώσει κανείς όλες τις ενέργειες του παιδιού. Αυτή, όμως, η ενοποίηση, προκαλείται από τη συγκέντρωση της προσοχής, δηλαδή από μια κίνηση και μια καλά επικεντρωμένη εργασία με σωστούς στόχους. Η ομαλοποίηση ενός παιδιού σημαίνει πλέον ότι πέρα από την κατάργηση των εμποδίων και την εγκατάλειψη των άμεσων εκπαιδευτικών μέτρων, πρέπει να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον για το παιδί και να του δοθούν τα εργαλεία με τα οποία θα μπορέσει να εργαστεί με αυτοσυγκέντρωση και να διοχετεύσει όλη του την προσοχή.

Σ' ένα μάθημα του 1921 η Montessori περιγράφει αυτό το ειδικά μελετημένο περιβάλλον με πολύ συγκεκριμένο τρόπο:

«Το περιβάλλον οφείλει να παρέχει στο παιδί κάθε δυνατότητα να αυτοσυγκεντρωθεί και να επιλέξει. Τα αντικείμενα αυτού του περιβάλλοντος θα πρέπει να μπορούν εύκολα να συγκρατηθούν από το παιδί στη μνήμη του. Θα πρέπει, επίσης, να καταφέρει να θυμάται τη θέση του κάθε αντικειμένου, έτσι ώστε μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα το περιβάλλον να μην φαίνεται πια στο παιδί ως κάτι καινούργιο. Τότε πιθανόν να μην αποσπάται πλέον η προσοχή του. Αυτό το περιβάλλον είναι τέτοιο που θα το θεωρούσαμε εμποτισμένο με το πνεύμα του παιδιού, ώστε, κάθε φορά που το παιδί επιλέγει μια δραστηριότητα, αυτή η επιλογή να είναι συνειδητή και η αυτοσυγκέντρωση να του φαίνεται εύκολη. Όταν λοιπόν το παιδί μπαίνει σε μια τάξη κουβαλώντας εσωτερικές δραστηριότητες, τις οποίες επιθυμεί να εξωτερικεύσει, η προσοχή του δεν αποσπάται από καινούργια ή ασυνήθιστα πράγματα. Αναμφισβήτητα η επίδραση που ασκεί πάνω μας κάποιο συγκεκριμένο, συνηθισμένο περιβάλλον είναι πολύ μεγάλη, δηλαδή ένα περιβάλλον που δεν αποσπά την προσοχή μας και που περιέχει ό,τι είναι απαραίτητο. Επειδή είναι οικείο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες

μας, εκπέμπει ένα αίσθημα ασφάλειας» (αναδημοσιευμένο στην *Association Montessori Internationale: Communications*, 1963, no 3, σ. 6f).

Οι ασκήσεις που φέρουν τον τίτλο *Ασκήσεις της καθημερινής ζωής*: πρακτικές καθημερινές απασχολήσεις, χρήσιμες για τη φροντίδα του ίδιου του ατόμου (π.χ. το πλύσιμο των χεριών), για το περιβάλλον (φροντίδα των λουλουδιών), την κοινωνική ζωή (να δέχεσαι επισκέψεις) και τη σωματική αγωγή (π.χ. περπάτημα πάνω σε μια γραμμή), αυτές οι ασκήσεις για τις οποίες η Montessori λέει πως επανέφεραν ξανά το παιδί στην ομαλότητα, συγκροτούν αυτό το εγχείρημα. Θέτοντας έναν ξεκάθαρο και χρήσιμο στόχο για τη δραστηριότητα του παιδιού, αυτές οι ασκήσεις αποτελούν το κατάλληλο πεδίο στο οποίο ο αρμονικός συντονισμός, η θέληση και η σωματική άσκηση διαπλέκονται συνεχώς. Για τη Montessori μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

«Η χειρωνακτική δραστηριότητα που έχει έναν πρακτικό σκοπό βοηθά στην επιβολή μιας εσωτερικής τάξης».

Για τη Montessori η αυτοσυγκέντρωση έχει μια διπλή λειτουργία στη ζωή: η μία αφορά τη στιγμή, η άλλη τη διάρκεια. Ο πρώτος ρόλος της είναι να προκαλέσει τη γέννηση του παιδιού ως ατόμου –η Montessori την παρουσιάζει ως μια δεύτερη γέννηση· μακροπρόθεσμα αυτή η πρώτη συγκέντρωση της προσοχής αποτελεί την αληθινή αφετηρία της αυθόρμητης και ελεύθερης αυτοεκπαίδευσης του παιδιού: ενώ η πρώτη αυτοσυγκέντρωση εξαρτιόταν από την πρώτη ελεύθερη επιλογή της εργασίας ή ακόμα των εργαλείων της, αυτή η ελεύθερη επιλογή της εργασίας γίνεται τώρα μια συνήθεια του παιδιού στη σχέση του με το αντικείμενο και η αυτοσυγκέντρωση αποδεικνύεται, επίσης, ρητή και αξιόπιστη απόδειξη για τον παιδαγωγό της επιστροφής του παιδιού στην ομαλότητα και της αρχής της ομαλοποίησής του. Ένα από τα βιβλία της Montessori ξεκινά με την παρακάτω φράση:

«Η ψυχική ζωή αρχίζει με το χαρακτηριστικό φαινόμενο της προσοχής».

Εάν αντικαταστήσουμε τη σειρά με την ομαλοποίηση και εάν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι αυτό το φαινόμενο γίνεται χάρη στο διδακτικό υλικό, μπορούμε να ερμηνεύσουμε αυτή τη φράση με τον ακόλουθο τρόπο: η ομαλοποίηση στηρίζεται στο διδακτικό υλικό· περιστασιακά η Montessori χαρακτηρίζει το υλικό της ως τις ράγες πάνω στις οποίες κυλά η ομαλοποίηση και ως το κλειδί για την ατομική διαπαιδαγώγηση.

ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΤΗΡΙΓΜΑ

Ο χαρακτηρισμός «διδασκαλικό στήριγμα», για άλλη μια φορά, περισσότερο ξαφνιάζει παρά διασφηνίζει κάποια πράγματα, διότι σε καμιά περίπτωση δεν πρόκειται για διδακτικά εργαλεία με την έννοια των οργάνων που θα επέτρεπαν στο παιδί να κερδίσει χρόνο στη μάθηση και θα την καθιστούσαν πιο αποτελεσματική· όσο ζούσε, τα παιδαγωγικά περιεχόμενα είχαν λιγότερο ενδιαφέρον για τη γιατρό Montessori από τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού! Αλλά θα αποδίδαμε καλύτερα τον όρο «στήριγμα», αν το ονομάζαμε «στήριγμα ανάπτυξης», όπως ακριβώς αυτές οι ράγες της φυσιολογικής ανάπτυξης. Αυτό το υλικό συμβάλλει διδακτικά, με την έννοια ότι βοηθά το παιδί να κατανοήσει και να κατακτήσει τον κόσμο στην πολυπλοκότητά του, χωρίς να υπάρχει καν κίνδυνος προσβολής της υγιούς του ανάπτυξης από αυτή την εκμάθηση. Όταν στις συζητήσεις της δεκαετίας του '70 σχετικά με την προσχολική αγωγή η μέθοδος Montessori και τα στηρίγματά της παρουσιάζονταν ως η κατάλληλη μέθοδος για την καλύτερη απόδοση των διαδικασιών πρόωρης μάθησης χάρη στην εξοικονόμηση χρόνου, πέφταμε σε οικτρή πλάνη σχετικά με τις προθέσεις της δημιουργού και δεν συνειδητοποιούσαμε τον πραγματικό στόχο.

Αυτό το υλικό, το οποίο η Montessori συγκέντρωσε με μεγάλη επιδεξιότητα και εν μέρει μόνο δημιούργησε η ίδια, αποτελείται από πέντε ομάδες. Η πρώτη ομάδα, οι εργασίες της καθημερινής ζωής, και η δεύτερη, που ονομάστηκε αισθητηριακό υλικό, χρησιμοποιούνταν σχεδόν αποκλειστικά στην κοινότητα των παιδιών. Το υλικό για τις αισθήσεις δεν απευθύνεται μόνο στις πέντε παραδοσιακές αισθήσεις, αλλά περιλαμβάνει και την αντίληψη του ζεστού (θερμοφόρα), του βάρους (π.χ. ειδικές ξύλινες πλάκες για τη μέτρηση του βάρους των υγρών) και τη στερεογνωστική αντίληψη (κατανόηση του χώρου). Το σύστημα ασκήσεων των αισθητηρίων εκπαιδεύει τις διάφορες αισθήσεις: για παράδειγμα τα κυλινδρικά μπλοκ την όραση, οι χρωματικές παλέτες την αντίληψη του χρώματος, τα ηχητικά κουτιά και μια σειρά καμπανάκια με χρωματική κλίμακα την ακοή, τα πλακίδια για άγγιγμα την αφή κ.λπ. Εκτός από τους συγκεκριμένους στόχους που τίθενται, όπως η αυτόνομη δραστηριότητα και η συγκέντρωση, αυτά τα αισθητηριακά εργαλεία συμβάλλουν και σε μια κατανόηση του περιβάλλοντος βάσει κατηγοριών και σε μια μεγαλύτερη ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας.

Στο σχολείο χρησιμοποιούνται, κυρίως, οι παρακάτω ομάδες: το γλωσσικό υλικό, τα μαθηματικά όργανα και το υλικό που προορίζεται για την κοσμι-

κή εκπαίδευση. Αν και η τελευταία ομάδα, η οποία αναφέρεται στη γνώση των σχέσεων και των κοσμικών νόμων δεν είναι σήμερα πολύ γνωστή στη Γερμανία και ως εκ τούτου ελάχιστα έχει αναλυθεί, το γλωσσικό υλικό δίνει προτεραιότητα στην απόκτηση της γλώσσας ως εργαλείου, δηλαδή ως τρόπου απόκτησης της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας (απέναντι στον ενήλικα). Η διαπροσωπική διάσταση της γλώσσας και η σημασία της ως δραστηριότητα της ομάδας, ωστόσο, αποκρύπτονται. Τα διάφορα υλικά περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, κομμάτια παζλ (αγωγή της λεπτής κινητικότητας ως προετοιμασία της γραφής), γράμματα από γυαλόχαρτο (για την αισθητηριακή ανακάλυψη των γραμμάτων), διάφορα γράμματα αλφαβήτου (για τη σύνθεση των λέξεων), σύμβολα λέξεων και κάρτες σε διαφορετικά σχήματα (για τη γραμματική ανάλυση των φράσεων), η μορφή-το στυλ (για τον λεξιλογικό εμπλουτισμό).

Το μαθηματικό υλικό βασίζεται πάνω στη στοιχειώδη διαδικασία που είναι το μέτρημα και όλες οι βασικές πράξεις συνδέονται με αυτή τη δραστηριότητα. Τα διάφορα μέρη είναι ράβδοι μπλε και κόκκινες (εισαγωγή των αριθμών από το 1 ως το 10), αριθμητικοί δίσκοι (μεταξύ άλλων εισαγωγή στο 0), αριθμοί από γυαλόχαρτο (εισαγωγή των ονομάτων των αριθμών και των συμβόλων), συνδυασμός αριθμών και ποσοτήτων, υλικό με χρωματιστές χάντρες (εισαγωγή στα δεκαδικά συστήματα, τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση), κολιέ από χρωματιστές χάντρες (πρόσθεση, αφαίρεση και εισαγωγή στα μη δεκαδικά συστήματα), διάφορα πλακίδια για μύηση σε ποικίλους τρόπους υπολογισμού (με προτυπωμένες σελίδες ασκήσεων), η πλάκα με τις ρίζες (για την αφαίρεση των τετραγωνικών ριζών), και τα ζάρια με τη συγκεκριμένη αναπαράσταση $[A+B]$ και $[A+B+C]$, κωνικά και κυκλικά τεμάχια (για τα κλάσματα), κατασκευαστικά τρίγωνα (για τη γεωμετρία). Αν ο μηχανικός τρόπος αρίθμησης εκτιμάται λιγότερο από τη σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών, πρέπει να παραδεχτούμε, ωστόσο, ότι το μαθηματικό υλικό Montessori αποτελεί μια καλή προετοιμασία για την κατανόηση των βασικών μαθηματικών σχέσεων (σχέση στο επίπεδο των αντιστοιχιών και της τάξης), συμπεριλαμβανομένης και της σχηματικής αναπαράστασης.

Το διδακτικό υλικό αποκαλύπτει κοινά στοιχεία στις πέντε ομάδες. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι η ελεύθερη επιλογή του υλικού, το οποίο όντας καλά τακτοποιημένο είναι προσίτο στα παιδιά. Η αυτόνομη χρήση από το παιδί τού επιτρέπει να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό εργασίας και να αναπτύξει την προσωπική του ταχύτητα εκμάθησης. Καθώς κάθε υλικό εμπει-

ριέχει δυνατότητα επεξεργασίας και αυτοδιόρθωσης, το παιδί μπορεί να σχηματίσει μια ιδέα για την κάθε πρόοδο και επιτυχία κατά τη διάρκεια της εκμάθησής του και με αυτό τον τρόπο να μην εξαρτάται από την κρίση του δασκάλου· μπορεί, κατά συνέπεια, να αφοσιωθεί απόλυτα στο πρόβλημα που του θέτει το ίδιο το υλικό.

Σε κάθε υλικό έχει απομονωθεί ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και σε αυτό μπορεί το παιδί να συγκεντρώσει όλη του την προσοχή, έτσι ώστε να μην αποσπάται και ταραζεται από επιφανειακά υλικά και να μην μπλέκεται σε άχρηστες και άσκοπες δραστηριότητες. Για τη Montessori, για παράδειγμα, κάθε παιδί διαθέτει ένα *μαθηματικό πνεύμα*, το οποίο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το παιδί μπορεί με μια ματιά να κάνει συγκρίσεις και διαφοροποιήσεις. Το μαθηματικό υλικό ενισχύει τις δυνατότητες του παιδιού και του επιτρέπει να σκεφτεί με τρόπο αυτόνομο, ήρεμο και σε βάθος. Μακριά από την ομοιόμορφη πρόοδο της ομάδας των παιδιών, ο μαθητής ανακαλύπτει, μέσα από τον δικό του ρυθμό ατομικής εργασίας, τη λειτουργία του υλικού και περνά προοδευτικά από τα στάδια της πορείας που θα έχει επιλέξει, από τη συγκεκριμένη πράξη (και συγκεκριμενοποιημένη) στην αφηρημένη αναπαράσταση. Από τις επιτυχίες που συγκεντρώνει το παιδί, κατά τη διάρκεια του χειρισμού του υλικού, παρακινείται να συνεχίσει την αναζήτησή του χωρίς να το έχει ζητήσει ο δάσκαλος. Η συγκεκριμένη πλευρά του υλικού επιτρέπει επίσης σε παιδιά ηλικίας 6-7 χρονών να αποκτήσουν την ικανότητα να κάνουν δύσκολες πράξεις:

«Η αριθμητική γίνεται αμέσως κατανοητή· παιδιά 7 χρονών κάνουν πράξεις ως τα δισεκατομμύρια· μπορούν να μπουν σε αλγεβρικές πράξεις, να ενδιαφερθούν για την ανάπτυξη των τετραγώνων, των δυαδικών και τριαδικών ψηφίων· μαθαίνουν να βγάζουν την τετραγωνική ρίζα των αριθμών στη σειρά των εκατομμυρίων. Ενδιαφέρονται για τα θεωρήματα της γεωμετρίας, ενώ συχνά επινοούν και καινούργια».

Χάρη στην ποικιλόμορφη επανάληψη της διαδικασίας της απόκτησης με τη βοήθεια μιας σειράς όμοιων υλικών, διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, προκαλούμε όχι μόνο μια αυθόρμητη δραστηριότητα, αλλά κινητοποιούμε, επίσης, μια εσωτερική και σε βάθος τριβή με τη διδακτέα ύλη με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να καταγράφεται στη μνήμη. Καθώς αυξάνεται η ικανότητα αφαίρεσης, διαπιστώνουμε μια αύξηση της αυτονομίας του και της ικανότητας να οργανώνει το περιβάλλον του σύμφωνα με τις ανάγκες του. Αυτή η διαδικασία εκμάθησης που παρακινείται εσωτερικά από μια σταθερή δρα-

στηριότητα και από μια μόνιμη κατοχή του υλικού περιγράφεται από τη Montessori με τον ακόλουθο τρόπο:

«Η δραστηριότητα του παιδιού αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας άμεσης σχέσης με το υλικό, δηλαδή με καθορισμένα επιστημονικά υλικά, τα οποία του παρέχει το περιβάλλον του. Αυτή ακριβώς η ιδιαιτερότητα επιτρέπει τη λύση του προβλήματος της απόκτησης της κουλτούρας. Αυτή η λύση αρχικά συνδέεται με τον περιορισμό της παρέμβασης του ενήλικου, στη συνέχεια με την αντικατάσταση των διδασκαλιών του δασκάλου από ένα υλικό που επιτρέπει στο παιδί να αποκτήσει μόνο του τις απαραίτητες γνώσεις σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες ανάπτυξης. Έχοντας κάθε παιδί τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής της δραστηριότητάς του, αναπτύσσεται σύμφωνα με τις πιο βαθιές και τις πιο προσωπικές δημιουργικές ανάγκες, και έτσι προχωρά στην αγωγή του. Η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του πραγματοποιείται, κατά συνέπεια, μέσα από τις εμπειρίες που οδηγούν σε μια ανώτερη κουλτούρα. Ο δάσκαλος παραμένει στο ρόλο του διευθύνοντα και του οδηγού, αλλά δεν είναι παρά ένας βοηθός, ένας υπηρέτης, καθώς η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται μόνο χάρη στη δική του προσωπική δύναμη, ενώ αναλαμβάνει τη δική του δραστηριότητα».

Η Montessori αρνείται κατηγορηματικά μια διαφοροποίηση με βάση την ηλικία και δεν ασπάζεται τις ηλικιακές διαβαθμίσεις. Θεωρεί ότι μια ομάδα περίπου σαράντα παιδιών είναι φυσιολογική, αλλά εύχεται να αναμειχθούν στο πλαίσιο της τρεις διαφορετικές ηλικίες. Σ' αυτές τις ομάδες ατόμων με διαφορετικές ηλικίες χάρη στην αρμονία και τη συναδελφικότητα που διέπουν την εργασία των αυτόνομων ατόμων, το σεβασμό του προσωπικού χώρου του άλλου και την αλληλοβοήθεια, δημιουργείται το αίσθημα μιας κοινωνικής ενότητας, μέσα στην οποία καθένας γίνεται σεβαστός από τον άλλον και μπορεί με την άνεσή του να ασχοληθεί με τα ενδιαφέροντά του, χωρίς να ενοχλείται από μια ανώφελη αναστάτωση και έναν υπερβολικό θόρυβο. Ήδη στο ειδικό κέντρο για παιδιά οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους και φροντίζουν να μην καταστρέφουν την τάξη και την καθαρή ομορφιά του περιβάλλοντος και του υλικού. Θα πρέπει να ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, έτσι ώστε αυτό να γίνει ζεστό και ευχάριστο για τους ίδιους και τους άλλους. Σταδιακά και μέσα από τις δικές του προσπάθειες το παιδί πρέπει να αναπτύξει τα στοιχεία εκείνα του χαρακτήρα του, απαραίτητα, σύμφωνα με τη Montessori, για την κοινωτική ζωή:

«...η πειθαρχία, η τάξη, η ησυχία, η υπακοή, η ηθική ευαισθησία, εν ολίγοις όλα όσα υποδεικνύουν μια δύναμη προσαρμογής ιδιαίτερα έντονη. Και αυτό το παιδί παρουσιάζει, επίσης, ζωντάνια, ζωηρόδα, εμπιστοσύνη στον εαυτό του, κουράγιο, αλληλεγγύη, δηλαδή ηθικές δυνάμεις που είναι επίσης ηθικού χαρακτήρα. Παράλληλα εξαφανίζονται ή, καλύτερα, δεν εμφανίζονται τα ελαττώματα, τα οποία μάταια επιδιώκαμε να εξαλείψουμε με την εκπαίδευση: το καπρίτσιο, το καταστροφικό πνεύμα, το ψέμα, η ντροπαλότητα, ο φόβος και γενικά όλα τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με μια κατάσταση άμυνας».

Από αυτό που μόλις ειπώθηκε γίνεται φανερό ότι η Montessori οφείλει να σκιαγραφήσει το πορτρέτο του νέου δασκάλου ή, όπως επαναλαμβάνει συνέχεια, της νέας δασκάλας. Αυτή η νέα δασκάλα έχει, πρώτα απ' όλα, ως χρέος να εξαλείψει τη μόνιμη πάλη ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα, καταργώντας την παραδοσιακή εξουσία του τελευταίου και κάνοντας τη δική του δραστηριότητα να περνά σε δεύτερο πλάνο για χάρη της δραστηριότητας των παιδιών. Στο ίδρυμα Montessori δεν υπάρχει δάσκαλος που διδάσκει, αλλά μόνο ενήλικες που βοηθούν το παιδί να δουλέψει χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υλικό και περιβάλλον, για να μπορεί να συγκεντρώνεται και να μαθαίνει. Η εκπαίδευση στηρίζεται στη δασκάλα και το περιβάλλον. Το παλιό πρότυπο δασκάλου αντικαθίσταται από ένα πολύ πιο περίπλοκο σύνολο: στην εκπαίδευση του παιδιού παρεμβαίνουν τώρα, παράλληλα με τη δασκάλα, ένας μεγάλος αριθμός αντικειμένων (το παιδαγωγικό υλικό). Η βασική διαφορά, ανάμεσα σε αυτή τη μέθοδο και την υποτιθέμενη αντικειμενική διδασκαλία της παλιάς μεθόδου, εντοπίζεται στο γεγονός ότι τα εργαλεία δεν είναι για τη δασκάλα βοήθειες που πρέπει να εξηγήσει, δεν είναι συνεπώς διδακτικά μέσα με την κανονική σημασία του όρου. Είναι, αντίθετα, μια βοήθεια για το παιδί, που τα επιλέγει, τα αποκτά, τα χρησιμοποιεί σε συνάρτηση με τις κλίσεις, τις ανάγκες και τις τάσεις του ενδιαφέροντός του. Με τον τρόπο αυτόν τα αντικείμενα μετατρέπονται σε *εργαλεία ανάπτυξης*. Η νέα δασκάλα δεν είναι ένας αυταρχικός οδηγός, αλλά μια σημαντική βοήθος που γνωρίζει τα παιδιά και η οποία, την κατάλληλη στιγμή, τους παρουσιάζει το διδακτικό υλικό έτσι, ώστε να μπορέσουν να το γνωρίσουν με τον πιο αυτόνομο τρόπο. Τα παρατηρεί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους και τους προτείνει τη βοήθειά της μόνο αν έχει την εντύπωση ότι ένα από τα παιδιά δεν έχει τον σωστό προσανατολισμό ή του λείπει ο συντονισμός. Προσπαθεί κατά συνέπεια να του κεντρίσει την προσοχή και να το

βάλει στη σωστή κατεύθυνση. Η νέα δασκάλα διαφοροποιείται, πριν από όλα, μέσω της στάσης που υιοθετεί απέναντι στο παιδί: δεν είναι πλέον ο ενήλικας που θέλει να επιβληθεί στο παιδί όντας σε μόνιμη σύγκρουση μαζί του, αλλά συνειδητοποιεί τη θέση του ως συνδέσμου ανάμεσα στο υλικό και το πνεύμα.

Δεν είναι ο συνεργάτης του παιδιού, αλλά έχει ταπεινό χαρακτήρα και έχει αποκτήσει «μια ηθική ικανότητα... που καμιά άλλη μέθοδος δεν είχε απαιτήσει από αυτήν μέχρι εκείνη τη στιγμή και της οποίας οι λέξεις κλειδιά είναι: ηρεμία, υπομονή και ταπεινοφροσύνη. Τα καλύτερα ατού της είναι οι αρετές και όχι οι λέξεις».

Η νέα δασκάλα δεν διορθώνει τα λάθη του παιδιού, αλλά αντίθετα έχει *συνειδητοποιήσει τα δικά της λάθη*. Το καθήκον της ως παιδαγωγού εντοπίζεται στο να αφήνει, με κρίση και δεξιοτεχνία, χώρο στο παιδί για την προσωπική του ανάπτυξη, όντας παράλληλα έτοιμη να συνεργαστεί μαζί του, όταν το παιδί της λέει: *Βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου*.

Η παιδαγωγική Montessori γνωρίζει μεγάλη επιτυχία εδώ και μερικά χρόνια και νέα σχολεία ξεφυτρώνουν σαν μανιτάρια. Γι' αυτή την αναπάντεχη άνθηση υπάρχει ένας λόγος, τον οποίο πρέπει να αναφέρουμε τελειώνοντας.

Η παιδαγωγική σκέψη ταλαντεύεται πάντα, μέσα στην ιστορία, ανάμεσα σε δύο πόλους: ο ένας είναι υποκειμενικός, ο άλλος αντικειμενικός. Συμβαίνει, επίσης, πάντα, όταν ένας πολιτισμός πιστεύει στην παράδοσή του και έχει μεγάλη ιδέα για τις αξίες του, η εκπαίδευση να ρίχνει το βάρος στον αντικειμενικό πόλο και να εισάγει τα παιδιά στις αξίες και την κληρονομιά του πολιτισμού ή της κοινωνίας. Αλλά όταν ένας πολιτισμός αμφιβάλλει για τον εαυτό του και η πρόοδος στο πολιτιστικό επίπεδο τίθεται σε αμφισβήτηση, η πλάστιγγα γέρνει προς τον υποκειμενικό πόλο και το παιδί ξαναβρίσκεται στην πηγή της εκπαίδευσης.

Για ποιο λόγο είναι, κατά συνέπεια, αξιοπερίεργο, σε μια εποχή που η κριτική του πολιτισμού είναι στη μόδα και που οι νεορομαντισμοί έρχονται να ταράξουν τη φωτισμένη σκέψη, η παιδαγωγική της Maria Montessori να θεωρείται και να χρησιμοποιείται ως ένα είδος παιδαγωγικού φαρμάκου;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Της Montessori

Montessori, M., *La Pédagogie scientifique*, ESF, Paris, 1970 (1909 και 1916).

———. *L'Énfant*, Desclée de Brouwer, Bruges, 1963 (1936).

———. *La scoperta del bambino*, Milan, 1950.

———. *Anthropologia pedagogica*, Milan, (1910).

■ Για τη Montessori

Böhm, W., *Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*, Bad Heilbrunn, 1991.

Lillard, P.-P., *Pourquoi Montessori aujourd'hui?*, Desclée de Brouwer, Bruges, 1984.

Scocchera, A., *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

Yaglis, D., *Montessori*, Privat, Toulouse, 1984.

ANTON SEMYONOVITCH MAKARENKO

Octavi FULLAT I GENIS

Καθηγητής Φιλοσοφίας της εκπαίδευσης
Αυτόνομο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο ΜΑΚΑΡΕΝΚΟ έκανε μια ξεκάθαρη και πολύ άμεση εξομολόγηση σχετικά με την πίστη του στο μαρξισμό αναφερόμενος στο Σταθμό Gorki: «Είμαι πεπεισμένος ότι εδώ στο σταθμό ακολουθούμε την πιο γνήσια σοβιετική παιδαγωγική και ότι μάλιστα παρέχουμε την κομμουνιστική εκπαίδευση» (Makarenko, *Το παιδαγωγικό ποίημα* II, σ. 243). Η παιδαγωγική ερμηνεία του μαρξισμού από τον Makarenko βρήκε επίσημη αποδοχή από το 1929, χρονιά κατά την οποία ο στρατηγός Bubnov αντικατέστησε τον Lunatcharski στο υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης.

Ο Makarenko γεννήθηκε στις 13 Μαΐου του 1888 επί βασιλείας του τσάρου Αλέξανδρου του 3ου. Η γενέτειρά του πόλη ήταν η Bielorolje στην Ουκρανία και συγκεκριμένα στην περιοχή του Jarkov.

Ο τσάρος Νικόλαος ο II ανέβηκε στο θρόνο το 1894. Ο Makarenko ήταν 11 χρονών όταν ξέσπασαν οι πρώτες βιομηχανικές αναταραχές στη Ρωσία και άρχισαν οι εξεγέρσεις των χωρικών στην Ουκρανία. Η χώρα ζούσε τότε υπό καθεστώς καταπίεσης. Το 1901 έγιναν, επίσης, εξεγέρσεις και σε όλα τα πανεπιστήμια της αυτοκρατορίας.

Στα 17 του χρόνια, το 1905, ο Makarenko έγινε δάσκαλος. Η Ρωσία μόλις είχε χάσει τον πόλεμο εναντίον της Ιαπωνίας. Τότε άρχισε η πρώτη επανάσταση, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του επιπέδου ζωής του λαού. Επί τρία χρόνια η Ουκρανία απολάμβανε μια μεγαλύτερη ελευθερία... Αλλά από το 1907 η πατρίδα του παιδαγωγού αυτού θα γνωρίσει εκ νέου την πολιτική εξέγερση και καταστολή.

Από το 1905 έως το 1911 ο Makarenko δίδασκε ρωσικά σε ένα σχολείο του Κριούκον (δεν θα πρέπει να λησμονηθεί ότι η Ουκρανία έχει τη δική της γλώσσα). Σε ηλικία 23 ετών εγκαταστάθηκε στην Dolinskaia, όπου σπούδαζε και δίδασκε παράλληλα. Αυτά τα χρόνια σηματοδοτούνται από συνεχείς αναταραχές στους εργατικούς και πανεπιστημιακούς κύκλους.

Στο Κίεβο έδωξαν τότε πολλούς φοιτητές. Το 1914 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Poltava τού έδωσε μια υποτροφία. Εκεί είχε τη δυνατότητα να προσεγγίσει το κίνημα των μπολσεβίκων, το οποίο ελάχιστα γνώριζε μέχρι τότε, και να διαβάσει τον Marx, τον Engels και τον Gorki. Ο Makarenko ήταν 28 χρονών όταν πέθανε ο πατέρας του που ήταν εργάτης. Το 1917 έφυγε από την Poltava, όπου είχε αποκτήσει την παιδαγωγική του κατάρτιση και όπου είχε συναντήσει το μαρξισμό, για να επιστρέψει στο Κριούκον. Αυτή η χρονιά ήταν σημαντική: ο τσάρος Νικόλαος ο 2ος παραιτήθηκε και αντικαταστάθηκε από μια προσωρινή κυβέρνηση. Ο Λένιν έφτασε ινκόγκνιτο στην Αγία Πετρούπολη, ο Kerenski επέβαλε δικτατορικό καθεστώς. Τότε έχουμε μια αυτονομιστική κυβέρνηση στην Ουκρανία και μια δημοκρατική κυβέρνηση υπό τον Kerenski. Κατελήφθη, επίσης, το χειμερινό παλάτι. Στο μεταξύ ο Λένιν πέτυχε στρατιωτική νίκη εναντίον του Kerenski και του Kornilov. Η Ουκρανία πάλευε εναντίον των μπολσεβίκων.

Μόλις ξαναεπικράτησε ηρεμία, το 1918, ο Makarenko οργάνωσε πάλι το σχολείο του Κριούκον. Εκείνη τη χρονιά τουφεκίστηκε ο τσάρος Νικόλαος ο 2ος και η πρωτεύουσα μεταφέρθηκε στη Μόσχα, όπου υπογράφηκε η συνθήκη του Brest-Litovsk με τη Γερμανία. Με τη βοήθεια της Γερμανίας η Ουκρανία συνέχισε τον αγώνα της για την ανεξαρτησία ενάντια στη Μόσχα και τους μπολσεβίκους. Τον Ιανουάριο του 1919 η Μόσχα κατέλαβε το Κίεβο, ενώ συνεχιζόταν ο αγώνας.

Ο Makarenko διορίστηκε διευθυντής ενός από τα σχολεία της Poltava, το 1919, χρονιά εμφύλιου πολέμου στη Ρωσία: ληστείες και νεανική εγκληματικότητα μάστιζαν τον τόπο. Οι μπολσεβίκοι κυριαρχούσαν σχεδόν σε όλη την Ουκρανία, η οποία περνούσε περίοδο μεγάλης φτώχειας και δυστυχίας. Μέσα σ' αυτό το χάος, όπου τα στρατεύματα των Σοβιετών δεν μπορούσαν να συγκρατήσουν τα ρωσικά, ανέθεσαν στον Makarenko, τον Σεπτέμβριο του 1920, να διευθύνει μια εργασία πρακτικής έρευνας πάνω στην εκπαίδευση, την οποία ονόμασε *Σταθμός Gorki*. Ο Σταθμός βρισκόταν κοντά στην Poltava. Ο ίδιος αφιέρωσε τον επόμενο χειμώνα στην ανάγνωση παιδαγωγικών βιβλίων. Οι νεαροί, τους οποίους επρόκειτο να διαπαιδα-

γωγήσει, ήταν εγκαταλελειμμένα παιδιά ή ανήλικοι παραβάτες, μικροκακοποιοί. Ο αριθμός τους έφτανε τους 80. Στις 6 Ιουλίου της ίδιας χρονιάς η Ουκρανία προσαρτήθηκε στη Σοβιετική Ένωση.

Από το 1923 ως το 1925 ο *Σταθμός Gorki* είχε ως έδρα το παλιό εργοστάσιο Trepkke και αρχηγό τον Makarenko. Την άνοιξη του 1924 στέγαζε εκατόν είκοσι ανήλικους. Στις 20 Ιανουαρίου, όταν πέθανε ο Λένιν, ξεκίνησε πάλι για την εξουσία ανάμεσα στον Στάλιν και τον Τρότσκι.

Την άνοιξη του 1926 ο *Σταθμός Gorki* μεταφέρθηκε στο παλιό μοναστήρι του Kuriaq: είχε τότε περίπου 420 νέους. Προς το τέλος του 1927 ο Makarenko ανέλαβε και την κοινότητα Dzerjinsk. Στις 8 Ιουλίου 1928 ο Gorki επισκέφτηκε το Σταθμό, που είχε το όνομά του. Ο Makarenko αναγκάστηκε στη συνέχεια να εγκαταλείψει τη διεύθυνση του Σταθμού, διότι η μέθοδός του δεν θεωρήθηκε *σοβιετική* από τους Ουκρανούς αρχηγούς. Το 1926 ο Στάλιν απέσπασε από την Κεντρική Επιτροπή ψήφο μομφής εναντίον του Τρότσκι, του Kamenev και του Zinoviev. Το 1928 ο Τρότσκι εξορίστηκε στα σύνορα της Ρωσίας με την Κίνα, ενώ οι Στάλιν, Boukharine και Rikon παρέμεναν κυρίαρχοι της χώρας. Την επόμενη χρονιά ο Τρότσκι διώχτηκε από τη Ρωσία.

Ο Makarenko είχε μέχρι το 1935 τη διεύθυνση μονάχα της κοινότητας Dzerjinsk την οποία ονόμασε *Σταθμός 1η Μάη*. Αυτά τα 15 χρόνια τα αφιέρωσε, χωρίς διακοπή, στη διαπαιδαγώγηση ανήλικων εγκαταλελειμμένων παιδιών και μικροκακοποιών και των δύο φύλων, εφαρμόζοντας μια μέθοδο την οποία χαρακτήριζε, και σίγουρα ήταν, κομμουνιστική. Χρειάστηκαν 15 χρόνια (1920-1935) για να διαμορφώσει τον Νέο άνθρωπο. Το 1929 ήταν η χρονιά της καθιέρωσης της μαρξιστικής παιδαγωγικής. Αυτή η νέα κατεύθυνση στην παιδαγωγική οφειλόταν στην αλλαγή που είχε πραγματοποιηθεί στο υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης (βλ. παραπάνω). Μεταξύ 1928-1935 έχουμε το πρώτο πενταετές σχολικό πρόγραμμα της Σοβιετικής Ρωσίας. Στα 47 του χρόνια ο Makarenko διορίστηκε υποδιευθυντής του τομέα των Σταθμών Εργασίας της Ουκρανίας.

Με τις συμφωνίες της Κεντρικής Επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος της Ρωσίας, στις 5 Μαΐου του 1936, η παιδαγωγική του Makarenko αναγνωρίστηκε επίσημα ως ορθόδοξη παρά τις αντιρρήσεις των αντιπάλων της. Το 1936 η δίκη που πραγματοποιήθηκε εναντίον της αριστερής πτέρυγας του Κόμματος, είχε ως αποτέλεσμα την εκτέλεση των Kamenev και Zinoviev. Το 1937 έγινε δίκη, επίσης, εναντίον της δεξιάς πτέρυγας, δηλαδή των Boukharine και Rikon.

Ο Makarenko εγκαταστάθηκε στη Μόσχα το 1937, όπου και πέθανε την 1η Απριλίου του 1939· αφιέρωσε όλες του τις προσπάθειες στη διάδοση της εκπαιδευτικής του σκέψης. Εκείνη την εποχή βρισκόταν, επίσης, σε εξέλιξη η διαδικασία ένταξης του στο Κόμμα.

Αυτό είναι το ιστορικό πλαίσιο της ζωής του ανθρώπου Makarenko.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ

Ρεαλισμός

Ο Makarenko ανακάλυψε ότι το πιο σημαντικό στοιχείο στο μαρξισμό είναι ο νέος άνθρωπος, όχι ένας έτοιμος άνθρωπος, αλλά ένας άνθρωπος που μπορεί να φτιαχτεί. Ο Marx, σε ένα γράμμα στον Weydemeyer, υποστήριζε πως η πρωτοτυπία των στόχων του έγκειτο στο ότι επιθυμούσε να φτάσει στην οργάνωση μιας νέας κοινωνίας, μιας κοινωνίας χωρίς τάξεις. Αυτή η νέα κοινωνία θα οδηγούσε στον νέο άνθρωπο. Στο βιβλίο του *Σημείες στους πύργους* ο Makarenko προσδιόριζε το στόχο του *Σταθμού 1η Μάη* με τα παρακάτω λόγια: «σκοπός είναι η διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου». (Makarenko, 1955, σ. 243).

Επρόκειτο, λοιπόν, να οικοδομηθεί μια νέα κοινωνία στο πλαίσιο μιας νέας τάξης πραγμάτων, και κυρίως να διαμορφωθεί ένας νέος άνθρωπος. Η παιδαγωγική είχε ένα πολύ συγκεκριμένο χρέος να επιτελέσει σε αυτόν το μαρξιστικό κόσμο. Ήταν η ακούραστη δημιουργός αυτής της νέας προοπτικής. Ο Makarenko συνειδητοποιούσε την ευθύνη του ως εκπαιδευτή στο πλαίσιο του επιστημονικού σοσιαλισμού. Αυτός ο άνθρωπος τον οποίο ονειρευόταν, δεν υπήρχε και δεν φαινόταν, επίσης, πουθενά παρά τις γιγάντιες προσπάθειες που είχαν καταβληθεί για τη δημιουργία του. Ο νέος αυτός άνθρωπος είχε γίνει ένα ον χωρίς ανθρώπινο χαρακτήρα τόσο στην Ανατολή όσο και στη Δύση.

Παρ' όλα αυτά οφείλουμε να δούμε με σεβασμό την πίστη και την αφοσίωση ενός ανθρώπου σε ένα ιδανικό.

Το καπιταλιστικό καθεστώς της ιδιωτικής ιδιοκτησίας αγαθών παραγωγής γέννησε το προλεταριάτο. Αυτό βρίσκεται μπροστά μας όχι με θεωρητικό τρόπο, αλλά σαν μια πραγματικότητα, την οποία δεν απαιτεί η λογική, αλλά γίνεται αντιληπτή από τις αισθήσεις.

Ο Marx ισχυριζόταν ότι η διαλεκτική κίνηση της Ιστορίας είναι ένα δεδομένο και όχι μια ερμηνεία. Ο μαρξισμός είναι η θεωρία η οποία ανακαλύπτει αυτή την πραγματικότητα και βυθίζεται μέσα σε αυτήν βοηθώντας την με αυτό τον τρόπο να εκδηλωθεί.

Ο Makarenko υιοθέτησε την ουσία του αληθινού κομμουνιστή. Η παιδαγωγική δεν μπορεί να είναι το αποτέλεσμα ενός συλλογισμού, αλλά μιας εμπειρίας, μιας παρατήρησης. Η παιδαγωγική του Makarenko δεν προέρχεται από την υποκειμενικότητα, προσφέρεται από το περιβάλλον. «Πιστεύω πως ένα εκπαιδευτικό μέσο πρέπει να δημιουργηθεί μόνο μέσα από την εμπειρία, να ελεγχθεί και να επιβεβαιωθεί από τα αποτελέσματα επιστημών, όπως αυτά της ψυχολογίας και της βιολογίας» (Makarenko, 1956, σ. 113). Δεδομένα και επιστήμη των δεδομένων, αυτό είναι όλο. Η παιδαγωγική εγκαθίσταται μέσα στην ιστορία, η οποία γίνεται αντιληπτή ως διαλεκτική και είναι αποτέλεσμα μιας ανάλυσης.

Κατά τη διάρκεια μιας επιθεώρησης από τις μπολσεβικές αρχές στο Σταθμό Gorki, ο Makarenko ανέφερε: «Υπήρξα σε κάθε περίπτωση ειλικρινής μέχρι το τέλος. Δεν απέκρυψα καμιά προκατάληψη και δεν δίωσα να αποδείξω μέχρι ποιο βαθμό η θεωρία μου φαινόταν αξιολύπητη και ξένη σε ορισμένα σημεία» (Makarenko, Π.Π. II, σ. 290). Μια θεωρητική παιδαγωγική είναι αλλοτριωτική. Η έννοια της αντικειμενικότητας και ο φόβος του υποκειμενισμού αναγκάζουν τον Makarenko να τοποθετήσει τη σημασία της οικογενειακής κοινότητας πάνω από αυτήν του οικογενειάρχη.

Η παιδαγωγική του θα διαμορφώσει πραγματικούς προλετάρους, δηλαδή ανθρώπους που έχουν συνειδητοποιήσει την πραγματικότητα μέσα από καταστάσεις. Στο Σταθμό Gorki οι νέοι πρέπει «να ζήσουν τίμια σαν αληθινός προλετάριοι, έτσι ώστε εγκαταλείποντας το Σταθμό να είναι πραγματικοί κοσμομόλοιοι, οι οποίοι θα συνεχίσουν αργότερα να χτίζουν και να παγώνουν το προλεταριακό κράτος» (Makarenko, Π.Π. III, σ. 209). Η αλήθεια βρίσκεται μέσα στο προλεταριάτο, μέσα στις μάζες. Ο Marx δεν είχε διαμορφώσει μια φιλοσοφία του προλεταριάτου. Ο Makarenko ανέδειξε στην εκπαιδευτική του μέθοδο τη μάζα ως σημαντικό παράγοντα: «Είναι παράλογο και μάταιο να προσπαθεί κανείς, όπως πράττουν μερικοί γονείς, να απομακρύνει το παιδί από την επίδραση της ζωής και να αντικαταστήσει την κοινωνική εκπαίδευση με την ατομική κατ' οίκον διδασκαλία» (Makarenko, 1956, σ. 22).

«—Αλήθεια, λοιπόν, παιδιά, εσείς είσαστε οι κυρίαρχοι εδώ;

— Και ποιος άλλος θα ήταν;» (Makarenko, Π.Π. III, σ. 207).

Αυτό είναι το σύστημα το οποίο επικρατεί στον πρώτο Σταθμό του Makarenko, καθώς η αλήθεια προκύπτει μέσα από τη μάζα.

Αυτό που συμβαίνει, όμως, στην πραγματικότητα είναι ότι η μάζα δεν

έχει συνείδηση της αξίας της, έχει στα χέρια της ένα θησαυρό, αλλά δεν το συνειδητοποιεί. Οι κομμουνιστές είναι η συνείδηση της μάζας, ακριβώς όπως οι αρχηγοί είναι η συνείδηση των κομμουνιστών, η ψυχολογική βέβαια συνείδηση.

Οι αρχηγοί και οι κομμουνιστές δεν χρειάζονται να εμφυσούν ιδανικά στους προλετάρους, δεν έχουν παρά να τα ξυπνήσουν μέσα τους. Στην παιδαγωγική του ο Makarenko χρησιμοποιούσε αυτό το κομμουνιστικό στοιχείο όταν μιλούσε για το *συμβούλιο των αρχηγών*. Μονάχα η μάζα χάνεται, γίνεται αναρχική και πέφτει στα χέρια των εκμεταλλευτών.

Ωστόσο οι αρχηγοί και το *Κόμμα* δεν μπορούν να ζήσουν στο περιθώριο της μάζας: αν κάνουν κάτι τέτοιο, στερώνονται, υποκειμενικοποιούνται, χάνουν την επαφή με την αλήθεια, δεν ζουν πλέον μέσα στην Ιστορία και προδίδουν τελικά την αλήθεια. Το Κόμμα είναι το αποκαλυπτικό όργανο της αλήθειας της Ιστορίας: εάν, όμως, το όργανο δεν ζει μέσα στην αλήθεια, στη μάζα, στο προλεταριάτο, ατροφεί και δεν χρησιμεύει σε τίποτα (Makarenko, Π.Π. Ι., σ. 375 κ.ε.).

Στον πρώτο του Σταθμό ο παιδαγωγός Makarenko φροντίζει ιδιαίτερα να εισάγει αυτό τον μαρξιστικό συλλογισμό: γι' αυτόν το λόγο κάνει ό,τι μπορεί για να ζήσουν οι διοικούντες μέσα στη μάζα. Οι διοικούντες εργάζονταν ως απλά μέλη ενός ειδικού αποσπάσματος, κάτω από τις διαταγές του προσωρινού αρχηγού τους, ο οποίος τις περισσότερες φορές ανήκε στη δική τους μόνιμη μονάδα. Με αυτό τον τρόπο ήταν αδύνατον ένα μέλος του σταθμού να διαφοροποιηθεί αρκετά από την ομάδα, έτσι ώστε να μπορέσει να της επιβληθεί.

Το σύστημα των ειδικών αποσπασμάτων είχε δημιουργήσει ένταση στη ζωή του σταθμού, αλλά την είχε, επίσης, γεμίσει με ενδιαφέρον λόγω της εναλλαγής των θέσεων του εργαζόμενου και του οργανωτή, της συλλογικής δράσης και της ατομικής ενέργειας (Makarenko, Π.Π. Ι., σ. 381).

Κάποιες φορές ο Makarenko απευθυνόταν στο σύνολο του Σταθμού για να πάρει μια σημαντική απόφαση (Makarenko, Π.Π. ΙΙΙ, σ. 375). Ήταν ένας τρόπος να διατηρήσουν οι αρχηγοί την επαφή με την πραγματικότητα.

Έχουμε ως εδώ εξετάσει το ρεαλισμό του κομμουνιστή από την αναλυτική πλευρά. Θα μελετήσουμε τώρα την πραγματική όψη αυτού του ρεαλισμού.

Η δράση αποκαλύπτει την αλήθεια, την αναδεικνύει. Η λογική δεν καταλήγει πουθενά. Η δράση δημιουργεί τον νέο άνθρωπο, η σκέψη τον εγκαταλείπει στο κενό. Ο άνθρωπος, ο οποίος δουλεύει, δεν κάνει και δεν κατα-

σκευάζει μονάχα πράγματα, φτιάχνει και κατασκευάζει τον εαυτό του. Η επιστήμη δεν είναι ενατένιση, είναι τεχνική, συνεργασία, μετατροπή, εξανθρωπισμός του κόσμου και ανάδειξη της φύσης του ανθρώπου. Η εργασία είναι η γένεση του αληθινού. Η αλήθεια είναι ο σκοπός της δράσης και όχι αυτός της νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Marx.

Από το ξεκίνημα του Σταθμού Gorki ήδη, ο Makarenko είχε πειστεί ότι η επιτυχία της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται από τα βιβλία, αλλά από τη δραστηριότητα που είναι ικανή για αυτοδιόρθωση.

Καταδικάζει ως κακό παιδαγωγό-εκπαιδευτή έναν οικογενειάρχη, ο οποίος έχει εγκαταλείψει τη γυναίκα του και τα παιδιά του, αλλά στέλνει κάθε μήνα διακόσια ρούβλια προκειμένου τα παιδιά του να αποκτήσουν καλή μόρφωση.

«Διακόσια ρούβλια μόνο».

«Αντί για ατέλειωτα χρόνια γεμάτα φροντίδες, συγκινήσεις, ανησυχίες και ευθύνες γεμάτες άγχος, στη θέση της αγάπης, μιας ζωντανής καρδιάς, της ζωής, ένα μάτσο χαρτονομίσματα» (Makarenko, 1956, σ. 158).

Με αυτή τη σκέψη εμποτίστηκε ολόκληρη η παιδαγωγική του Makarenko. Ο Makarenko διαπαιδαγωγούσε χρησιμοποιώντας την παραγωγική, μη παιγνιώδη εργασία, έχοντας ως μοναδικό στόχο την εκπαίδευση των εργαζόμενων και των ανθρώπων της δράσης.

Αγωνιστικότητα

Ο κομμουνιστής άνθρωπος δεν υπάρχει, πρέπει, όμως, να δημιουργηθεί. Αυτό το οποίο υπάρχει είναι ένας ατομιστής άνθρωπος, αλλοτριωμένος, ο οποίος δεν είναι ένας άνθρωπος του πλανήτη, αλλά ένας συγκεκριμένος άνθρωπος που έχει διαχωριστεί από τον άνθρωπο που εντάσσεται γενικά στο ανθρώπινο γένος. Χάρη στον αγώνα αυτός ο άνθρωπος, ο οποίος τώρα απελπίζεται μέσα στην υποκειμενικότητα της επιθυμίας, του πόθου, γίνεται ένα αντικειμενικό ον.

Τη μέρα που θα πέσει το τείχος ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο, ο άνθρωπος θα μπορέσει να ξεκουραστεί από τον αγώνα του. Το έργο είναι δύσκολο. Το εκπαιδευτικό σύστημα του Makarenko καταγράφει μεταξύ των στοιχείων του: τη σκληρότητα, την αυστηρή πειθαρχία: ο άνθρωπος, τον οποίο διαμορφώνει, παλεύει ενάντια στον εαυτό του και τη φύση.

Η διαλεκτική είναι ο πυρήνας της ύλης για το μαρξισμό. Ο υλιστής μαρξιστής διαφοροποιείται από τον κλασικό, μηχανιστικό υλισμό του 18ου αι.

Πρόκειται για έναν υλισμό που τον γνωρίζουν καλά ο Hegel και ο Darwin, δηλαδή έναν διαλεκτικό και εξελικτικό υλισμό. Παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν για να διατηρηθεί κανείς μέσα στην ορθοδοξία αυτής της υλιστικής και διαλεκτικής θέσης, ο Makarenko παραμένει πιστός σε αυτήν, διατηρεί μια άστατη ισορροπία, που λίγοι στην εποχή του μπόρεσαν να διατηρήσουν. Πρέπει να περιμένουμε το 1930 για να διαπιστώσουμε ότι η θέση του Makarenko έχει διασωθεί επίσημα. Ο ίδιος είχε αγωνιστεί κυρίως ενάντια στους μηχανιστικούς υλιστές, οι οποίοι στο χώρο της παιδαγωγικής είχαν εμπνευστεί από τον Dewey. Ο διάλογος που ακολουθεί έγινε κατά τη διάρκεια μιας επιθεώρησης στο Σταθμό Gorki.

- «Έχετε ένα παιδαγωγικό γραφείο;
 - Όχι, δεν έχουμε.
 - Μα τότε πώς μελετάτε την προσωπικότητα;
 - Την προσωπικότητα του παιδιού; ρώτησα με ύφος όσο γινόταν πιο σοβαρό.
 - Ναι, ακριβώς, την προσωπικότητα των προστατευόμενων σας.
 - Και για ποιο λόγο να τη μελετήσουμε;»
- (Makarenko, Π.Π. II, σ. 65).

Ο Makarenko επικεντρωνόταν στην πιο απόλυτη ορθοδοξία του μαρξισμού, δεχόταν απόλυτα την αξία της διαλεκτικής στο εκπαιδευτικό του σύστημα και αποστασιοποιείτο από τον κοινό υλισμό. Ισχυριζόταν ότι κανένα μέσο δεν μπορούσε να θεωρηθεί αμετάβλητο ούτε και πάντα χρήσιμο, εάν οι άνθρωποι ενεργούν πάντα με τον ίδιο τρόπο. Η παιδαγωγική είναι μια διαλεκτική επιστήμη που δεν ανέχεται κανένα δόγμα (Braidot).

Όπως έχει, ήδη, επισημανθεί, η διαλεκτική δεν προσδιορίζεται από τη συνείδηση, αλλά από το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο. Ο Marx λέει συγκεκριμένα: «Δεν είναι η συνείδηση του Ανθρώπου που προσδιορίζει το "είναι" του· το κοινωνικό του είναι διαμορφώνει τη συνείδησή του». Η διαλεκτική δεν εμφανίζεται πρώτα μέσα στο λόγο, σχηματίζεται στον κοινωνικό κόσμο, πρόκειται για ένα κοινωνικό γεγονός, το οποίο επιβάλλεται από μόνο του.

Ο Makarenko σημειώνει την αξεπέραστη άβυσσο που χωρίζει την αστική τάξη από το προλεταριάτο, τη θετική από την αρνητική διαλεκτική. Το προλεταριάτο περιέχει σπουδαίες ανθρώπινες αξίες και όχι «τον ατομικό εγωισμό ως μια κατάσταση που έχει πάρει τη μορφή συνήθειας και την αδια-

φορία απέναντι στην υπόλοιπη ανθρωπότητα, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που είναι φυσιολογικά στη σοβιετική κοινωνία» (Makarenko, 1956, σ. 145)· αυτή η θεμελιώδης αντίθεση ανάμεσα σε πλούσιους και εργάτες είναι μόνιμη στο λόγο του Makarenko.

Η εκπαιδευτική εργασία του βρίσκεται πάντα σε συνάρτηση με την ιστορική διαλεκτική. Στο Σταθμό προσπαθεί να εντάξει τους νέους σε έναν διαλεκτικό δυναμισμό.

Πώς να εμβαθύνει κανείς στη διαλεκτική; Πώς να εργαστεί προς όφελός της; Πώς να βάλει τέρμα στον καπιταλισμό; Πάνω σ' αυτό το ζήτημα ο μαρξισμός είναι σαφής. Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο βεβαιώνει πως: «Οι κομμουνιστές δεν θέλουν να κρύψουν τις ιδέες και τα σχέδιά τους. Δηλώνουν καθαρά ότι δεν είναι δυνατόν να φτάσουν στους στόχους τους χωρίς να καταστρέψουν με τη βία την παλιά κοινωνική κατάσταση» (Marx, Engels). Αυτή η μέθοδος έπρεπε να φανεί, με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, στην παιδαγωγική του Makarenko. Οι νέοι πρέπει να έχουν προετοιμαστεί για τη βίαιη δράση· ο Makarenko το πετυχαίνει αποφεύγοντας την άνεση, επιβάλλοντας τη σωματική αγωγή και μια στρατιωτική προετοιμασία. Στρατιωτικές σωματικές ασκήσεις, πολεμικές τέχνες, όπλα, σημαίες, σάλπιγγες, παρελάσεις, χαιρετισμοί, ασκήσεις τακτικής... όλα αυτά ήταν στοιχεία της ατμόσφαιρας του Σταθμού (Makarenko, Π.Π. I, σ. 341 κ.ε.).

Η αγωνιστικότητα του ανθρώπου-μαρξιστή επιβάλλει μια δική της ηθική. Κάθε πράξη είναι καλή, αρκεί να εμπεριέχει μέσα στα σπλάχνα της κάποιο στόχο. Μια διαρκής επιτυχία στην κατεύθυνση της Ιστορίας, νομιμοποιεί την πράξη. Κάθε μη κοινωνικοποιημένη πράξη είναι ανήθικη, απαράδεκτη: «Μόνο μέσα στη συλλογική εμπειρία μπορεί να αναπτυχθεί μια ηθικά έγκυρη ανάγκη» (Makarenko, 1956, σ. 54). Η μαρξιστική ηθικότητα αναδύεται μέσα από την αλληλεγγύη. «Η ηθικότητά μας είναι το προϊόν της αλληλεγγύης ανάμεσα στους εργαζομένους» (Makarenko, 1956, σ. 453).

Ο Makarenko μάς λέει: «Μπορούμε να ορίσουμε το εκπαιδευτικό μας ιδανικό ως εξής: διαπαιδαγώγηση ενός μαχητή και ενός κολεκτιβίστα» (Makarenko, 1956, σ. 41). Ο αγώνας για την κολεκτίβα. Το καθήκον των γονέων απέναντι στα παιδιά τους δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια ειδική μορφή των υποχρεώσεών τους απέναντι στην κοινωνία· οι γονείς απολαμβάνουν ένα μέρος της κοινωνικής εξουσίας.

Αυτή η προσπάθεια κοινωνικοποίησης ανταποκρίνεται στη μαρξιστική ανθρωπολογική σύλληψη. Ο Feuerbach εξαλείφει το θρησκευτικό ον μέσα

στο ανθρώπινο ον, αλλά το ανθρώπινο ον δεν είναι μια σύμφυτη στο μεμωμένο άτομο ύπαρξη· η πραγματικότητά του είναι ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων.

Η κοινότητα είναι μια εκπαιδευτική δύναμη με έναν καταπληκτικό δυναμισμό. Ο Makarenko αποδίδει στην κοινότητα μια μεγάλη δύναμη και λέει πως το να μπορέσει κανείς να αισθανθεί αυτή την αμοιβαία σχέση, την ελαστική στερεότητα των σχέσεων και την παλλόμενη δύναμή της είναι χαρά, ίσως η μεγαλύτερη χαρά, η πιο γλυκιά που υπάρχει στον κόσμο (Makarenko, Π.Π. II, σ. 353). Στο εκπαιδευτικό επίπεδο ο Makarenko δέχεται μονάχα τα κίνητρα που συνδέονται με το συλλογικό συμφέρον και αρνείται αυτά που συνδέονται με το προσωπικό συμφέρον· αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη δημιουργία του νέου ανθρώπου.

Η πίστη του παιδαγωγού μας στην αξία της κολεκτίβας είναι τόσο μεγάλη, ώστε βεβαιώνει πως με ελάχιστη εξυπνάδα και με μια υγιή κοινότητα μπορούν να λυθούν θετικά όλα τα είδη των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι ασχολιόταν με μικροκακοποιούς και εγκαταλελειμμένα παιδιά, πολλά από τα οποία είχαν ζήσει μια αναξιοπρεπή ζωή. Κάθε απόπειρα μιας εκτός κολεκτίβας εκπαίδευσης θα κατέληγε σε αποτυχία.

Ο σταθμός ζει μέσα και από την κολεκτίβα. Από αυτή την άποψη οι μαθητές αναγνωρίζουν την ανάγκη να εργάζονται και να μαθαίνουν μέσα σε τάξη και συνειδητοποιούν ότι αυτή η ανάγκη γεννιέται από κοινά συμφέροντα. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να εξασφαλίζουμε τη συνεργασία και τον αυθορμητισμό του εκπαιδευόμενου.

Η εγκληματικότητα των νέων έχει μία και μοναδική αιτία: το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το παιδί· δεν υπάρχει καμιά ψυχολογική αιτία: «...ο νέος, ο οποίος μεγαλώνει σε φυσιολογικές και ανθρώπινες συνθήκες, γίνεται αργότερα ένα φυσιολογικό και ανθρώπινο άτομο» (Makarenko, 1955, τόμος I, σ. 8). Αυτό που ονομάζεται *κανονικότητα* ή *μη κανονικότητα* ενός νέου καθρεφτίζει απλώς την κοινωνία μέσα στην οποία ζει.

Εφαρμογή και δουλειά

Για το μαρξισμό η εργασία δεν έχει μόνο μια οικονομική αξία ως παραγωγή αγαθών· η μεγάλη της αξία είναι ανθρωπογενετική. Η εργασία γεννά τον νέο άνθρωπο.

Η εκπαίδευση, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο Makarenko, θεωρεί πως η δουλειά συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια των ανθρώπων: «*Το πλάσιμο των ψυχών είναι ένα μεγάλο εκπαιδευτικό έργο και ένα μεγάλο εκπαιδευτικό χρέος. Αυτό σημαίνει εκπαίδευση των ανθρώπων. Το κοινό μας καθήκον, πολιτικό και κοινωνικό, είναι η διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου της κολεκτίβας, του ανθρώπου της νέας εποχής*» (Braidó). Δεν πρόκειται ακόμα για έναν ολοκληρωμένο άνθρωπο, αλλά για τον άνθρωπο ο οποίος ήδη βρίσκεται στο δρόμο που οδηγεί στην ολοκλήρωση.

Στο Σταθμό Gorki κανένας δεν απαλλάσσεται από τη χειρωνακτική εργασία, ούτε οι αρχηγοί, πράγμα που βεβαιώνει τη σημασία που αποδίδεται σ' αυτήν. Στο Σταθμό η χειρωνακτική εργασία πραγματοποιείται διαμέσου του συστήματος των *ειδικών αποσπασμάτων*: αυτά αναλαμβάνουν μια συγκεκριμένη αποστολή, όπως είναι η συγκομιδή της πατάτας, η προετοιμασία των χωραφιών, ο καθαρισμός των σπόρων, η μεταφορά των λιπασμάτων κ.λπ.· αυτά τα αποσπάσματα υπήρχαν μόνο όσο διαρκούσε η αποστολή τους. Κάθε μέρα, μόλις επέστρεφαν στο Σταθμό διαλύονταν και ο καθένας γύριζε στο *μόνιμο απόσπασμά* του. Αυτή η μέθοδος θυμίζει τον Baden Powel και το *σύστημα των περιπόλων*, με τη μεγάλη διαφορά ότι στο Σταθμό Gorki η διαπαιδαγώγηση γίνεται διαμέσου της παραγωγικής εργασίας, ενώ στο *σύστημα των περιπόλων*, στους προσκόπους, όπως και στα σχολεία, η εργασία είναι παιγνιώδης.

Η εργασία έχει ως στόχο να μετατρέψει τον άνθρωπο-άτομο σε άνθρωπο-κομμουνιστή καταργώντας την υπάρχουσα διάκριση ανάμεσα στον συγκεκριμένο άνθρωπο και στον γενικό άνθρωπο (αυτόν που υπάγεται στο ανθρώπινο γένος). Το άτομο είναι μια ελληνική κατάκτηση, μια κατάκτηση την οποία σήμερα μπορούμε να διατηρήσουμε μόνο διαμέσου της σταδιακής κοινωνικοποίησης της ανθρωπότητας. Η επικράτηση του ατόμου είναι εφικτή, εάν λαμβάνουμε υπόψη μας το πραγματικό σύνολο, εάν το εντάσσουμε μέσα στο κοινωνικό.

Η ανάδειξη της αξίας του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου συμβαδίζουν. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου όντος συνεπάγεται και την κοινωνικοποίησή του. Το άτομο μέσα στον ατομικιστικό του πρωτογονισμό είναι ανθρώπι-

να φτωχό και βρίσκεται πολύ κοντά στα ζώα. Καθώς εντάσσεται σταδιακά στην αληθινή κοινωνία με τους άλλους, προοδεύει μέσα στην προσωπικότητά του. Ο Makarenko μάς το παρουσιάζει με τον ακόλουθο τρόπο: «*Η απληστία ξεκινά εκεί όπου η ανάγκη ενός ανθρώπου συγκρούεται με την ανάγκη κάποιου άλλου, όταν η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση πρέπει να αποσπαστούν από το γείτονα με τη βία, την πονηριά ή την κλοπή*» (Makarenko, 1956, σ. 450). Η απληστία ενυπάρχει μέσα στον άνθρωπο-άτομο, ο οποίος αγνοεί ακόμα την κοινωνία. Το σύνθημα του ανθρώπου-κομμουνιστή είναι: «*Ο καθένας σύμφωνα με τις ανάγκες του*».

Όσον αφορά στη μεθοδολογική πλευρά ο Makarenko αρνείται την αξία του συστήματος των κέντρων ενδιαφέροντος. Είναι δυνατόν να στηριχθεί η εκπαίδευση στο ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου, εφόσον η καλλιέργεια του αισθήματος του καθήκοντος βρίσκεται συχνά σε αντίθεση με το συμφέρον του παιδιού; Ο Makarenko διαπαιδαγωγεί διαμέσου των ενδιαφερόντων της κοινότητας και όχι διαμέσου των ενδιαφερόντων του εκπαιδευόμενου· με αυτό το σύστημα μπορεί και ωθεί τους νέους να κάνουν ακόμα και βαρετές εργασίες.

Η εργασία στην κολεκτίβα εμπλουτίζει το ίδιο το άτομο δίνοντάς του μια κοινωνική διάσταση, σε σημείο που οι νέοι μικροκακοποιοί χρειάζονται το Σταθμό για να μπορούν να νιώθουν περισσότερο άνθρωποι (Makarenko, Π.Π. Ι, σ. 36, 61, 384).

Η σωματική εργασία στις κολεκτίβες δημιουργεί την κοινωνικοποιητική ατμόσφαιρα, η οποία είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση. Σε ένα γράμμα που στέλνει στον Gorki (18 Σεπτεμβρίου 1934) του λέει πως στην κομμουνιστική εκπαίδευση η συλλογική ζωή της εργασίας είναι το μοναδικό βασικό όργανο της εκπαίδευσης. Αυτή η συλλογική ζωή είναι η αληθινή κοινότητα, είναι δηλαδή η ενότητα της κίνησης και της δουλειάς, της ευθύνης και της βοήθειας: «*Τι είναι αυτό που ονομάζεται "συλλογικό"; Δεν είναι απλώς μια μάζα, μια ομάδα ανθρώπων, που επηρεάζουν οι μεν τους δε, έτσι θέλουν να μας κάνουν να πιστεύουμε οι παιδαγωγοί. Το συλλογικό είναι ένα διαμορφωμένο σύνολο ατόμων, που έχουν οργανωθεί και διαθέτουν τα όργανα του συλλογικού... συνδέονται όχι με δεσμούς φιλίας, αλλά με την κοινή τους ευθύνη στη δουλειά και τη συμμετοχή στη συλλογική εργασία*» (Braidó). Κοινωνική ευθύνη και συμμετοχή στην εργασία είναι, σύμφωνα με τον Makarenko, τα ουσιαστικά στοιχεία ενός αληθινού εκπαιδευτικού κέντρου.

Ο παράγοντας εργασία είναι τόσο σημαντικός, ώστε βλέπει κανείς με κα-

λό μάτι την άρνηση τροφής σε όποιον δεν έχει δουλέψει. Η χειρωνακτική δραστηριότητα αποτελεί τιμή και υπερηφάνεια για τους εργάτες (Makarenko, Π.Π. ΙΙΙ, σ. 270).

Βάση κάθε παιδαγωγικής είναι η συλλογικότητα της δουλειάς και όχι το δίδυμο δάσκαλος-μαθητής. Αφετηρία αυτής της παιδαγωγικής είναι η κοινοτική εργασία. «*Το δίδυμο δάσκαλος-μαθητής δεν υπάρχει. Υπάρχουν μόνο το σχολείο, η οργάνωση, το συλλογικό στοιχείο της δουλειάς, το γενικό στυλ της εργασίας. Αυτή είναι η δεύτερη θέση στη θεωρία μου*» μας λέει ο Makarenko: «*Ποτέ δεν θα μπορέσουμε να καταλήξουμε σε εκπαιδευτικές μεθόδους μέσω της θεώρησης μιας πρόσθεσης δάσκαλος συν μαθητής, αυτό θα συμβεί μόνο από την αντίληψη του συλλογικού*» (Makarenko, 1956, σ. 238).

Η μαρξιστική παιδαγωγική έχει λοιπόν την πηγή της στην παραγωγική και όχι στην παιγνιώδη εργασία, αυτήν που πραγματοποιείται χάρη σε μια ουσιαστική συνεργασία στο πλαίσιο της κοινότητας και όχι με μια απλή παράθεση ατόμων.

Στο μαρξισμό η δουλειά πραγματοποιεί τη μετατροπή του ανθρώπου-ατόμου στον άνθρωπο-κομμουνιστή. Η παιδαγωγική του Makarenko αντλεί την ύπαρξή της από την πρωταρχική αυτή αρχή.

Ο άνθρωπος-κομμουνιστής, που αποτελεί τη βάση της παιδαγωγικής του Makarenko, είναι μια ουτοπία, ένας άνθρωπος που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Σύμφωνα με το συλλογισμό του Engels, στο βιβλίο του *Ουτοπικός σοσιαλισμός και επιστημονικός σοσιαλισμός*, δεν θα υπάρξει Κράτος στην κομμουνιστική κοινωνία, επειδή σε αυτή την κοινωνία δεν θα υπάρχει τίποτα να εξαιρεθεί. Η κομμουνιστική κοινωνία θα είναι η τελειότητα, ο σκοπός της σοβιετικής κολεκτίβας, όπως την ορίζει ο Makarenko: «*Μόνο εκεί όπου οι προσωπικοί και γενικοί στόχοι συμπίπτουν· εκεί όπου δεν απομένει καμιά διαφοροποίηση βρίσκεται η σοβιετική συλλογικότητα*» (Makarenko, 1956, σ. 215)· ο ίδιος ο Makarenko πιστεύει πως βρισκόμαστε στη διαδικασία μετάβασης της σοβιετικής κοινωνίας σε κομμουνιστική κοινωνία. Αναφέρει στο *Βιβλίο των Γονέων* ότι η κοινωνία μας προχωράει ανοιχτά και συνειδητά προς μια κομμουνιστική κοινωνία.

Όλη η διαπαιδαγώγηση του Makarenko μαγνητίζεται από τη δημιουργία της κομμουνιστικής κοινωνίας, από τη δημιουργία του νέου, ολοκληρωμένου ανθρώπου. «*Είμαι πεπεισμένος*» μας λέει «*ότι η εργασία η οποία δεν θα είχε ως στόχο τη δημιουργία αξιών δεν θα αποτελούσε θετικό στοιχείο για*

την εκπαίδευση» (Makarenko, 1956, σ. 46). Πρόκειται για ένα υποκατάστατο του *homo beatus*, του ανθρώπου που έφτασε στο *status comprehensoris*. Ο μαρξισμός είναι αποτέλεσμα μιας ρομαντικής αισιοδοξίας.

Οι ιστορικές αντιφάσεις αποκτούν συνεχώς το νόημά τους στο μαρξισμό, όταν γεννούν ένα οριστικό τέλος, μια ολοκληρωμένη κοινωνία, χωρίς πάλη των τάξεων, χωρίς αλλοτρίωση, χωρίς αντιφάσεις. Η αντίφαση αποκτάει το νόημά της όταν αναζητά τη μόνιμη μη-αντίφαση· μπορεί, όμως, αυτή να υπάρχει στη διάρκεια του χρόνου; Η αντίφαση εγώ-κόσμος δεν θα παραμείνει, άραγε, για πάντα; Και ακόμα και αν μπορούσε να εξαλειφθεί, αυτό δεν θα γινόταν επειδή το εγώ θα είχε εξαφανιστεί, επειδή θα είχε διαλυθεί μέσα στο σύμπαν; Σε αυτή την τελευταία περίπτωση, τι θα γινόταν με το σωτηριολογικό δόγμα του μαρξισμού;

Ενύπαρξη

Κάθε αντίληψη του κόσμου έχει ως βασική δομή την υπερβατικότητα ή την ενύπαρξη. Στην πραγματικότητα η φιλοσοφία αποτελεί μια προσπάθεια να μάθουμε εάν ο Θεός υπάρχει ή όχι.

Ο Makarenko αντικαθιστά το Θεό με τον άνθρωπο, με μια μεγάλη δόση ειρωνείας. «Υπάρχει περίπτωση στον παράδεισο, όταν πεθάνει ο γέρος Kozyr, να υπάρξει ακόμα κάποια ελπίδα να λάβει από τον καλό Θεό κάποια ανταμοιβή, αλλά, σε αυτό τον κόσμο, το συμβούλιο των αρχηγών είναι αναγνικατάστατο» (Makarenko, Π.Π. III, σ. 139).

Ο άνθρωπος φτιάχνει μόνος του τον εαυτό του, είναι ο δημιουργός του εαυτού του. Ωστόσο, μπροστά σ' αυτή τη συμπεριφορά του ανθρώπου, ο Makarenko αναφέρει: «Είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς τον άνθρωπο· υπάρχει ένα μυστήριο στον άνθρωπο» (Makarenko, 1956, σ. 350).

Ο απόλυτος άνθρωπος εκδηλώνεται με ιδιαίτερο τρόπο μέσα στο προλεταριάτο, στην παρούσα φάση της κοινωνίας. Το προλεταριάτο είναι η έκφραση και η αρχή της λύσης για την ανθρώπινη αθλιότητα. Ο παιδαγωγός μας εκφράζει τότε την πίστη του στην εκπαίδευση της Σοβιετικής Ένωσης, μιας κατεξοχήν προλεταριακής κοινωνίας. Αναφέρει: «Εγώ έχω μια βέβαιη και απεριόριστη πίστη, τολμηρή και ανεπιφύλακτη, στην ατελείωτη δύναμη του εκπαιδευτικού έργου, κυρίως σε μια κοινωνία όπως εκείνη της Σοβιετικής Ένωσης» (Makarenko, 1956, σ. 84).

Ο Makarenko εκφράζει αυτή την ιδεολογία με τα ακόλουθα λόγια: «Βρισκόμαστε στο πιο υψηλό σημείο της Ιστορίας. Αυτή τη στιγμή ξεκινάει μια

νέα τάξη στις ανθρώπινες σχέσεις, μια νέα ηθική και ένα νέο δίκαιο· αυτές διαθέτουν ως άφθαρτα θεμέλια την ιδέα της ανθρώπινης αλληλεγγύης» (Makarenko, 1956, σσ. 450-451).

Αν και αρνείται το Θεό, ο Makarenko επιχειρεί να δώσει κάποιο νόημα στη ζωή. Εντούτοις, ανάμεσα στους μαθητές του ορισμένοι έχουν ανακαλύψει το κενό της ύπαρξης: ένας νέος αυτοκτόνησε στο Σταθμό. Μπροστά σ' αυτό το γεγονός, ένας από τους συναδέλφους του αναφωνεί: «Τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τι ακριβώς συμβαίνει. Ένας άντρας αποφάσισε να πεθάνει, αυτό σημαίνει πως η ζωή είναι κακή. Πιστεύουν πως αυτό έγινε εξαιτίας της Νατάσσας, ενώ δεν έγινε εξαιτίας εκείνης, η ίδια η ζωή είναι έτσι» (Makarenko, Π.Π. II, σ. 286).

Ο Makarenko συλλογίζοταν ακόμα τη δική του ζωή· την έβρισκε συχνά χωρίς νόημα. Συνειδητοποιούσε πως είχε θυσιάσει το καλύτερο μέρος της ζωής του για να δει καμιά δωδεκαριά από τους νέους να μπαίνουν στην Εργατική Σχολή. Και είναι πιθανόν αυτοί οι νέοι να χάσουν ό,τι έχουν κερδίσει, όταν βρεθούν σε μια μεγάλη πόλη. Τόσες ενέργειες για το τίποτα! Η αδικία πλανάται πάνω από τη ζωή του ανθρώπου-Makarenko.

Όσο για τον παιδαγωγό, ξεκινώντας από την εκπαιδευτική του ιδεολογία, μας λέει: «Προσδιορίζω με λίγα λόγια τους στόχους μας: καθαριότητα, εργασία, σπουδές, μια καινούργια ζωή και μια καινούργια ανθρώπινη ευτυχία. Οι νέοι ζουν σε μια ευτυχισμένη χώρα, όπου δεν υπάρχουν ούτε άρχοντες ούτε καπιταλιστές, όπου ο άνθρωπος μπορεί να μεγαλώνει ελεύθερος και να αναπτύσσεται μέσα σε μια χαρούμενη κοινωνία» (Makarenko, Π.Π. III, σσ. 99-100). Εργασία, μελέτη, σοσιαλιστική ένταση και χαρούμενη ατμόσφαιρα. Υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία στην παιδαγωγική σκέψη του Makarenko. Η φιλοσοφία του για την αγωγή είναι μαρξιστική, η παιδαγωγική του δημιουργεί ποικίλες εντυπώσεις.

ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ ΤΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

Ο ρώσος παιδαγωγός Makarenko χαρακτήριζε την εκπαίδευση ως μια κοινωνική δίκη, ως τη συνειδητοποίηση της κατάστασης του καθενός μέσα στην κομμουνιστική κοινωνία διαμέσου της συνεχούς πίεσης του περιβάλλοντος.

Στο σχετικό με την εκπαίδευση μαρξιστικό σκεπτικό, το κοινωνικό στοιχείο είναι ένα ουσιαστικό και ολοκληρωμένο στοιχείο· όλα τα άλλα προέρχονται από αυτό.

Ο Μακareνκο επέμενε πολύ σε αυτές τις θέσεις. Το απομονωμένο άτομο στο περιθώριο της κοινωνίας δεν έχει ούτε νόημα ούτε αξία· το ότι κάποιος το διαπαιδαγωγεί, σημαίνει πως το εντάσσει στην κοινωνία, αποδίδοντάς του, έτσι, ένα υπαρξιακό νόημα. Η ένταξή του γίνεται αργά: μαθαίνει ν' αγαπά τις συλλογικές συγκινήσεις και την κοινή μοίρα, εργαζόμενο για το καλό της κολεκτίβας.

Διαπαιδαγώγηση σημαίνει κοινωνικοποίηση. Ο μικρός Mixta, μοναχογιός, κακομαθημένος, αμελής, χωρίς συλλογικά ιδανικά, θα αλλάξει ριζικά, εάν του διοχετευτούν συλλογικά ιδανικά, εάν του πούνε: «*Πήγαινε προς την κοινότητα του Dzerjinsk!*». Πρέπει τα σχολεία να βρίσκονται σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα.

Η μαρξιστική εκπαίδευση του Μακareνκο είναι μια εκπαίδευση η οποία πραγματοποιείται μέσω της εργασίας· χάρη σε εκείνη υλοποιείται, κυρίως, η κοινωνικοποίηση του μαθητή. Παρά τη μαρξιστική ορθοδοξία του Μακareνκο σε θεωρητικό επίπεδο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί βασίζεται σε έναν κατευθυνόμενο χαρακτήρα, ο οποίος βοηθούσε να αποκτηθεί γνώση χάρη στην εργασία, με σκοπό να φτάσει κανείς σε μια κομμουνιστική ηθική. Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς αν η καθοδήγηση και η ηθική δραστηριότητα είναι συμβατές· εκείνος το πίστευε. Η διδασκαλία μέσα στις τάξεις δεν είχε σημασία· ο πυρήνας της διδασκαλίας ήταν η εκμάθηση συλλογικών κομμουνιστικών συμπεριφορών, μέσω των οποίων αποκτούνται και βιώνονται οι μεγάλες ηθικές αξίες.

Μπορεί να αμφιβάλλει κανείς εάν η παιδαγωγική του Μακareνκο μπορεί να μεταφερθεί εκτός του χώρου στον οποίο είχε εφαρμοστεί. Ωστόσο, φαίνεται ότι μπορεί να έχει εφαρμογή στην αναμόρφωση των μικροκακοποιών, στους οποίους οι διαδικασίες που βασίζονται στην εργασία καταλήγουν στην ενσωμάτωση των αξιών που είναι αναγκαίες για τη ζωή στην κοινωνία. Αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στο πέρασμα από τον εγωκεντρισμό στο σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων, αν και θα πρέπει να αναρωτηθεί κανείς εάν αυτή η παιδαγωγική μέθοδος ευνοεί την ανάπτυξη της κοινοτικής αίσθησης πέρα από τα όρια της μικρής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ωστόσο, αυτή η παιδαγωγική παρουσιάζει σίγουρα ένα ενδιαφέρον στο θεωρητικό επίπεδο. Ζούμε βυθισμένοι στη μεταμοντέρνα περίοδο, κυρίως στην Ευρώπη. Ο μεταμοντερνισμός άφησε χωρίς νόημα και χωρίς ιστορικό προσανατολισμό το ανθρώπινο ον, στο οποίο απομένει μόνο η επιθυμία να ζει όπως εκείνο θέλει.

Το συλλογικό δεν είναι πάρα μόνο ένα εργαλείο που επιτρέπει στο άτομο να λύσει ατομικά τα προσωπικά του προβλήματα. Μια μεταμοντέρνα παιδαγωγική στηρίζεται στον υπαρξιακό ατομικισμό. Στο μεταμοντερνισμό δεν αξίζει να θυσιάζεται κανείς. Απομένει μόνο η ενεργοποίηση των αισθήσεων προκειμένου να αποφευχθεί η απόλυτη ανία. Θα πρέπει να αποχαιρετήσουμε το συλλογικό νόημα της παγκόσμιας ιστορίας· δεν μας απομένει τίποτε άλλο από τις μικρές καθημερινές ιστορίες και τις ιστορίες του καθενός...

Σ' αυτή την κατάσταση που περιγράψαμε η παιδαγωγική του Μακareνκο θα μπορούσε, ίσως, να είναι ενδιαφέρουσα από την άποψη της απόδοσης αξίας στη συλλογικότητα και στην ίδια την πορεία της Ιστορίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Μακareνκο

Μακareνκο, Α.-Σ., *Bandiere sulle torri*, Edizioni di cultura sociale, 2 vol., Roma, 1955.

———. *Le Livre des parents* (vol. V), Volk und Wissen Wolkseigner Verlag, Berlin, 1956.

———. *Poème Pédagogique* I, II, III, Éditions en langues étrangères, Moscou (s.d.).

■ Για τον Μακareνκο

Bowen, J., *Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment*, Methuen and Co., Londres, 1962.

Braido, P., *Makarenko*, La Scuola Editrice, Brescia, 1964.

Fullat, O., *La pedagogia a la Unió Soviética*, Ediciones Nova Terra, Barcelona, 1964.

ADOLPHE FERRIÈRE

Daniel HAMELINE
Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο της Γενεύης

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο ADOLPHE FERRIÈRE γεννήθηκε στη Γενεύη στις 30 Αυγούστου του 1879 σ' ένα περιβάλλον που σήμερα θα το αποκαλούσαμε *ευνοημένο*. Ο πατέρας του, ο γιατρός Frederic Ferrière, ήταν ένα αναγνωρισμένο, ηθικό πρόσωπο στην κοινωνία της Γενεύης, αντιπρόεδρος της Διεθνούς Επιτροπής του Ερυθρού Σταυρού. Η μητέρα του, η Adolphine Faber, μια γυναίκα ευαίσθητη και καλλιεργημένη, προερχόταν από την πλούσια, βιεννέζικη αστική τάξη.

Μέσα σ' ένα περιβάλλον προνομιακό και με πολλά ερεθίσματα, το παιδί Adolphe Ferrière παρουσίαζε ήδη μεγάλες πνευματικές ικανότητες. Αλλά από το 1887, ο πατέρας του διέγνωσε μια δυσκολία στην ακοή, η οποία επρόκειτο μάλιστα στη συνέχεια να χειροτερέψει. Στην ηλικία των 10 ετών ο Adolphe Ferrière άρχισε να κρατά ημερολόγιο –ένα προσωπικό χρονικό 16 χιλιάδων σελίδων με μεγάλη αξία σήμερα– το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα, λόγω των δραστηριοτήτων και των σχέσεών του, μια μαρτυρία μοναδική για το πρώτο μισό του αιώνα (Gerber, 1989).

Η εφηβεία αποκάλυψε στον Ferrière την *κλίση* του στην παιδαγωγική. Θεωρούσε την εμπειρία του στο γυμνάσιο καταστροφική. Η κώφωση δημιούργουσε μια αναπηρία όλο και περισσότερο ανυπέρβλητη. Αλλά την ίδια στιγμή έγραφε ποιήματα και θεατρικά έργα· αυτά τα τελευταία τα έπαιζε με τους φίλους του, στο πλαίσιο μιας θεατρικής ομάδας, την οποία διήθυνε. Τότε ήταν που ανακάλυψε, επίσης, τα ταλέντα του συντονιστή, εμψυχωτή, όπως θα λέγαμε σήμερα.

Το οικογενειακό περιβάλλον καλλιέργησε στον Ferrière το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Ένας ξάδελφός του ήταν ήδη μαθητής στο *New School* του Bedales, το δεύτερο από τα αγγλικά Νέα Σχολεία που είχε ιδρυθεί στην εξοχή, όταν το 1898 ο Ferrière ανακάλυπτε το *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons?* («Σε τι συνίσταται η ανωτερότητα των Αγγλοσαξόνων;») του Γάλλου κοινωνιολόγου Ed. Demolins. Αυτός ο τελευταίος είχε μόλις ιδρύσει το *École des Roches* στο Verneuil-sur-Avre. Όταν το 1899 ο Ferrière τον επισκέφτηκε μαζί με τον πατέρα του, ο Demolins τού πρότεινε να ιδρύσουν ένα Διεθνές Γραφείο για το συντονισμό της πληροφόρησης σχετικά με τα Νέα Σχολεία που είχαν αρχίσει να δημιουργούνται σε πολλά μέρη της Ευρώπης. Όταν προσελήφθη και ο ίδιος, τον Αύγουστο του 1900, ως νέος εθελοντής δάσκαλος στο *Deutsches Landerziehungsheim* (Γερμανικό Εξοχικό Παιδαγωγείο) του Ilsenburg, βρήκε εκεί έναν ξάδελφό του και ανέλαβε την εκπαίδευση των δύο μικρών αδελφών του. Την επόμενη χρονιά ακολούθησε το διευθυντή Hermann Lietz στην ίδρυση του DLEH του Haubinda. Συνδέθηκε με τη χαρισματική αυτή προσωπικότητα, τον Lietz, του συμπαραστάθηκε στα προβλήματα που αντιμετώπισε κατά την ίδρυση του νέου Εξοχικού Παιδαγωγείου και κατόρθωσε να κερδίσει την εκτίμησή του. Τη νύχτα της 23ης προς 24η Μαρτίου 1902 είχε μια σημαντική συζήτηση με αυτόν. Στις δύο και μισή το πρωί έγραφε στους γονείς του: «*Διαπίστωση πραγματικά σήμερα το βράδυ το τεράστιο μέγεθος του πνεύματός του και νιώθω συγκλονισμένος. Θα σας εξηγήσω. Ήταν σαν να είχε σκιστεί ένα πέπλο και έβλεπα έναν δεύτερο ουρανό από πίσω: έχω την εντύπωση πως ένας προφήτης κατέβηκε από τον ουρανό και μου μίλησε...*».

Αυτή η εμπειρία της νιότης επρόκειτο να διαρκέσει δεκαοκτώ μήνες. Για τον Ferrière ήταν το ξεκίνημα των παιδαγωγικών του διαισθήσεων, διεκδικώντας το γεγονός ότι είχε εφαρμόσει, ήδη από το 1901, όπως ο ίδιος σημειώνει, πριν τη Montessori ή τον Decroly, τις αρχές του σχολείου ενέργειας. Η εμπειρία διευρύνθηκε από την παραμονή μερικών μηνών στο Glarisegg, όπου ο W. Frei και ο W. Zuberbühler είχαν ιδρύσει το πρώτο Νέο ελβετικό Σχολείο στην εξοχή (1902). Ο Ferrière επέστρεψε ξανά στη Γενεύη για να συνεχίσει τις ανώτερες σπουδές του. Αλλά διατηρούσε τακτικές επαφές με τον κύκλο των νέων σχολείων, συγκέντρωνε στοιχεία για το Διεθνές Γραφείο και είχε ξεκινήσει την προεργασία για την ίδρυση του δικού του σχολείου, που κατέληξε στη δημοσίευση του *Projet d'École nouvelle* (Σχέδιο για νέο σχολείο), 1909.

Την ίδια στιγμή η πανεπιστημιακή του ζωή κυλούσε με εντάσεις και εναλλαγές. Παρακολουθούσε μαθήματα ζωολογίας, κοινωνικών επιστημών, ιστορίας, ιστορίας των θρησκειών, ψυχολογίας και φιλοσοφίας. Διέθετε μια πολύ ισχυρή ικανότητα εργασίας και μια αυστηρή προσωπική οργάνωση, στοιχεία που του επέτρεπαν να εξισορροπεί την πνευματική εργασία με δραστηριότητες όπως η ακουαρέλα, το θέατρο, ο αλпинισμός, ο τουρισμός με ποδήλατο. Ταξίδεψε στην Αίγυπτο και δημοσίευσε τα πρώτα του άρθρα στον τύπο της Γενεύης. Πτυχιούχος των κοινωνικών επιστημών το 1905, ετοιμάζε μια διδακτορική διατριβή στην κοινωνιολογία από το 1907, την οποία υποστήριξε το 1915 παίρνοντας και το Βραβείο Amiel. Επρόκειτο για ένα αξιόλογο έργο-βιβλίο, με τίτλο *La Loi du progrès en biologie et en sociologie* («Ο νόμος της προόδου στη βιολογία και την κοινωνιολογία»), του οποίου πολλές θέσεις εμπεριέχονταν στα θέματα που αντιμετώπιζε στο μάθημα που παρέδιδε στο πανεπιστήμιο ως υφηγητής από το 1909.

Στο μεταξύ, καθώς τον απασχολούσε πάντα το σχέδιο να ιδρύσει το δικό του Νέο Σχολείο, συνάντησε την Isabelle Bugnon, ανιψιά του μεγάλου φυσιολόγου και φιλοσόφου Auguste Forel, που ήταν και αυτή καθηγήτρια στις φυσικές επιστήμες. Παντρεύτηκαν το 1910. Ο γιος τους Claude, ο οποίος παρέμεινε μοναχοπαίδι προς μεγάλη λύπη του πατέρα του, γεννήθηκε το 1916.

Η ζωή των Ferrière κλονίστηκε τη νύχτα της 1ης Απριλίου 1918: το σαλέ τους, το οποίο είχε φτιαχτεί στις Πλείαδες το 1912, καταστράφηκε από πυρκαγιά. Δεν σώθηκε τίποτα. Η τραγωδία αυτή επηρέασε τον Ferrière για μεγάλο διάστημα. Το 1946 έγραφε στο φίλο του, Γάλλο παιδαγωγό Roger Cousinet: «30.000 καρτέλες πληροφοριών και παρατηρήσεων, μια τεράστια βιβλιοθήκη συγγραμμάτων λεπτομερώς αρχειοθετημένη από μένα: πάνω από είκοσι χρόνων σκληρή δουλειά, όλα αυτά εξανεμίστηκαν μέσα σε μία νύχτα (μαζί με τέσσερα χειρόγραφα έτοιμα για τύπωμα)».

Αλλά ένα νέο δράμα περίμενε τον Ferrière και τους δικούς του: το εισόδημα που προερχόταν από την περιουσία της μητέρας του εξαφανίστηκε μαζί με την αυστρουγγρική αυτοκρατορία. Ο Ferrière έπρεπε πλέον να βρει αντί μιας αλτρουιστικής απασχόλησης που ταίριαζε σ' έναν φιλόνητο εισοδηματία, κάποια που θα ταίριαζε σε ένα βιοπαλαιστή. Ωστόσο η κώφωση τον απέκλειε από πολλές δουλειές για τις οποίες είχε τις ικανότητες. Το 1920, επιχείρησε, έπειτα από πολλές αμφιταλαντεύσεις, να συνεργαστεί με τη Lydie Hemmerlin για να επιχειρήσει, στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου που αυτή διοικούσε στο Bex, την εμπειρία της ενεργητικής τάξης. Εκεί βρήκε

επιβεβαιωμένη τη σκληρή αλήθεια που διαισθανόταν: έπρεπε να παραιτηθεί από την καθοδήγηση μιας ομάδας παιδιών.

Δεν είχε πλέον καμιά άλλη επιλογή από το να ασχοληθεί με τη συγγραφική και την εκδοτική δραστηριότητα. Ήταν ήδη γνωστός στο διεθνές παιδαγωγικό ρεύμα της Νέας Αγωγής. Το 1912 είχε συμμετάσχει, στο πλευρό των Claparède και Bove, στην ίδρυση του Ινστιτούτου Jean-Jacques Rousseau, στο οποίο και ο ίδιος έκανε μάθημα. Το 1915 δημοσίευσε τα *Trente Points* («Τριάντα Σημεία»), τα οποία θα έπρεπε να πληροί ένα σχολείο προκειμένου να δικαιούται τον τίτλο *Νέο Σχολείο*. Παρά την απώλεια των δελτίων και των βιβλίων του, ξανάρχισε τη δουλειά για να συνεχίσει τα έργα που ετοίμαζε. Επρόκειτο για τα παρακάτω βιβλία: *Transformons l'École* (1920), *L'Autonomie des écoliers* (1921), για τους δύο τόμους του *École active* (1922) και *La Pratique de l'École active* (1924). Συνιδρυτής του Διεθνούς Συνδέσμου για τη Νέα Αγωγή, για τον οποίο συνέταξε τις *αρχές της συγκέντρωσης* στο συνέδριο του Calais το 1921, έγινε συντάκτης της γαλλικής έκδοσης του περιοδικού *Pour l'Ère nouvelle* (Για μια νέα εποχή). Συνέχισε τις δημοσιεύσεις για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για το πλατύ κοινό (*La Coéducation des sexes* 1926, *La Liberté de l'enfant à l'École active* 1927, *Trois Pionniers de l'Éducation nouvelle*, 1928). Αυτά τα έργα μεταφράστηκαν σε 17 γλώσσες.

Αν και χαιρόταν αυτή την επιτυχία, δεν έγινε θύμα της. Η εμμονή της βιοπάλης είχε γίνει συνεχής, βασανιστική, και η αγωνιστική προσήλωση σε αυτήν απέβαινε εις βάρος του. Έτσι, αν και ανέπτυξε μια τεράστια δραστηριότητα μεταξύ 1922 και 1925 για την ίδρυση του Διεθνούς Γραφείου της Εκπαίδευσης (BIE), δεν κατόρθωσε να εξασφαλίσει μια σημαντική θέση στο Διεθνές Γραφείο των Νέων Σχολείων. Αναγκάστηκε έτσι να αρκестεί σε μια υποδιεύθυνση που του δόθηκε τιμητικά. Ένιωθε ότι τον εκμεταλλεύονταν και συχνά εξέφραζε όλη του την πικρία στο *Ημερολόγιό* του. Χρειάστηκε, κυρίως, να θυσιάσει τη συνέχιση του μεγάλου πνευματικού έργου που είχε ξεκινήσει πριν το 1910, λόγω των υποχρεώσεών του ως συντάκτης περιοδικών και δημιουργός εκλαϊκευτικών εργασιών, προκειμένου να εξασφαλίσει τα προς το ζην. Πίστευε, το 1928, πως η δημοσίευση του *Progrès spirituel*, θα συνέβαλε στην υλοποίηση του πρώτου σταδίου αυτής της τεράστιας επιχείρησης. Υπήρξε, όμως, μια εκδοτική αποτυχία: αυτό το ογκώδες σύγγραμμα ήταν πάρα πολύ πυκνό για το κοινό των εκπαιδευτών-καθηγητών, πάρα πολύ γενικό για τις διάφορες ομάδες εξειδικευμένων ατόμων. Ενώ είχε ανακοινώσει μια ολόκληρη σειρά, δεν υπήρξε τελικά συνέχεια.

Τα τέλη της δεκαετίας του '20 αποτέλεσαν το σημείο κορύφωσης της παιδαγωγικής επιχείρησης του Ferrière. Τον ζητούσαν και τον καλούσαν συνεχώς παντού: μόνο το 1928 έδωσε σαράντα διαλέξεις στο Βέλγιο, τη Γερμανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, τη Ρουμανία, την Αυστρία και προσκλήθηκε επίσημα στην Τουρκία από τις αρχές της περιοχής της Σμύρνης. Το 1930 διέσχισε τη Νότιο Αμερική και επέστρεψε στην Ευρώπη μέσω Πορτογαλίας και Ισπανίας.

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής, είχε την ευκαιρία να δείξει σε χιλιάδες θεατές ένα φιλμ για το οποίο ήταν ιδιαίτερα περήφανος. Σ' αυτό διηγόταν πώς κυλούσε μια μέρα σε ένα χώρο υποδοχής παιδιών, ενώ παράλληλα επιχειρούσε να μεταδώσει τις πιο σημαντικές από τις εκπαιδευτικές του ιδέες. Εξασφάλισε έτσι τη φήμη του *Home chez nous*, του οποίου έγινε, από το 1929 και για πολλά χρόνια, ο σύμβουλος και ο φίλος. Αυτή η προσκόλληση στο *Home chez nous* του επέτρεψε, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '30, να μην υποφέρει πολύ για την απόσταση που είχε δημιουργηθεί ανάμεσα σε αυτόν και το παιδαγωγικό κίνημα, του οποίου υπήρξε ένας από τους ιδρυτές. Η γαλλική ομάδα Νέας Αγωγής, υπό την επίδραση του Langenin και κυρίως του Wallon, υιοθέτησε τις πολιτικές επιλογές της Αριστεράς που επρόκειτο να αφήσουν το στίγμα τους στο Συνέδριο του Συνδέσμου στη Νίκαια το 1932. Ο Ferrière, ο οποίος παρέμεινε, όσον αφορά στον τρόπο θεώρησης του σχολείου, επικεντρωμένος απόλυτα στο παιδί και την ψυχολογία του, δεν αποδεχόταν αυτή την αναδημιουργία που βασιζόταν κυρίως στην κοινωνική λειτουργία του σχολικού συστήματος. Εγκατέλειψε τη σύνταξη του περιοδικού *Pour l'Ère nouvelle* το 1932. Αλλά, παραδόξως, αυτό συνέλεξε στο να ασχοληθεί και ο ίδιος με πολιτικά και οικονομικά ζητήματα. Η μισθωτή εργασία και η ανεργία, ο καταμερισμός της εργασίας, η προώθηση συνεταιρισμών καταναλωτών, το μέλλον της κοινωνίας της φθονίας και της δημοκρατίας βάσει ενός διεθνούς-πλανητικού σχεδιασμού: αυτά είναι τα θέματα που επεξεργαζόταν ξαναβρίσκοντας την πολιτική φλέβα που, ήδη, είχε παρουσιάσει στη διατριβή του (*Pour un Plan suisse du travail au-dessus des Partis*, 1935: *L'Ordre coopératif par le Plan du travail*, 1936).

Ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος του έδωσε τη δυνατότητα, στο πλαίσιο της φιλανθρωπικής παράδοσης που είχε κληρονομήσει από τον πατέρα του, να συνεχίσει το εκπαιδευτικό και ουμανιστικό του έργο: το 1939 συμμετείχε στην ίδρυση του κινήματος *Suisse, terre d'asile pour les enfants et les mères* («Ελβετία, χώρα ασύλου για τα παιδιά και τις μητέρες»), το οποίο ήταν πρό-

δρομος του *Croix Rouge suisse secours aux enfants* («Ελβετικός Ερυθρός Σταυρός-βοήθεια στα παιδιά»). Η σοβαρότητα της στιγμής τον ανάγκασε να ξαναρχίσει το γράψιμο για να εκδώσει το 1942 το βιβλίο *Nos Enfants et l'avenir du pays* («Τα παιδιά μας και το μέλλον της χώρας»). Και κατά τη μεταπολεμική περίοδο υποστήριζε τις παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που προέκυπταν σε χώρες-θύματα της σύγκρουσης και αναγνώριζε σ' αυτές στοιχεία εδραίωσης μιας νέας Ευρώπης· ήταν πεπεισμένος, και το έγραφε το 1948, ότι αυτή θα περνούσε αναγκαστικά μέσα από το Σχολείο ενέργειας.

Όμως τα τελευταία είκοσι χρόνια της ζωής του ήταν αφιερωμένα κυρίως στη συνέχιση του ανθρωπολογικού και φιλοσοφικού έργου που είχε εγκαινιάσει στις αρχές του αιώνα. Ξανάνοιξε το τεράστιο κεφάλαιο της *κατηγοριοποίησης βάσει ειδών-τύπων* (*typocosmie*), η οποία γινόταν αντιληπτή ως κάτι ανάμεσα στην υιοθέτηση και την αμφιβολία απέναντι σε αυτή την ελάχιστη ορθόδοξη κατάταξη των ανθρώπινων ειδών. Επιχείρησε να στηρίξει αυτές τις απόψεις με τέσσερις δημοσιεύσεις πυκνές και τεκμηριωμένες, μεταξύ 1946 και 1955. Επανήλθε σε μελέτες του, που είχε ξεκινήσει στις αρχές του αιώνα, σχετικά με το θρησκευτικό φαινόμενο και αφιέρωσε σ' αυτό τα τρία τελευταία έργα του: *La Source de toute vie* (1949), *L'Essentiel, introduction au symbolisme universel des religions* (1952) και *L'Orthogénèse humaine ou l'Ascension vers l'esprit. Les Types psychologiques selon la tradition, la science et la religion* (1959). Από το 1951 ένα ελαφρύ εγκεφαλικό τον ανάγκασε να περιορίσει τις δραστηριότητές του, αλλά δεν τις στάματησε εντελώς. Πέθανε στις 16 Ιουνίου 1960 στη Γενεύη από έμφραγμα.

ΚΥΡΙΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ

Δεν μπορούμε να καταλάβουμε το εγχείρημα του Adolphe Ferrière, αν δεν έχουμε στο μυαλό μας ξεκάθαρα τρία βασικά στοιχεία.

Στο περιθώριο των άλλων

Χτυπημένος, από την παιδική του ηλικία ήδη, από μια κώφωση, η οποία σταδιακά χειροτέρευε, σε ηλικία 20 χρονών ο Ferrière δεν άκουγε σχεδόν καθόλου πλέον. Η αναπηρία προχωρούσε με γρήγορους ρυθμούς, μέχρι που ο Ferrière αντιμετώπιζε πλέον την πλήρη κώφωση. Αυτή έκανε τις ανθρώπινες σχέσεις και επαφές, ιδιωτικές και δημόσιες, δύσκολες για τους συνομιλητές και εξουθενωτικές για εκείνον. Για να κατανοήσουμε τον Ferrière θα πρέπει να φανταστούμε τι σήμαινε αυτός ο μόνιμος πόνος του,

όπως το διατύπωνε στο *Ημερολόγιό* του, και τι είδους εσωτερική διαμαρτυρία δημιουργούσε απέναντι σε αυτό που ο ίδιος ονόμαζε, σε μια ανέκδοτη σημείωση, μια *μοίρα στο περιθώριο των άλλων* (1954). Αυτή η μοίρα του στερούσε, πρωτίστως, τη μουσική, με την οποία ασχολιόταν συνεχώς κατά την παιδική και εφηβική του ηλικία. Τον περιόριζε και τον εγκλωβίζει αναγκαστικά σε μια διανοητική δραστηριότητα, μέσα στην οποία ο εσωτερικός μηρυκασμός ιδεών, τροφοδοτημένος σε μεγάλο βαθμό από αναγνώσεις, κινδύνευε να μεταβληθεί σε ένα είδος διανοητικού μονολόγου, αν και η αλληλογραφία του ήταν τεράστια. Μετέτρεπε, επίσης, σε καταπιεστικές δοκιμασίες τις πιο απλές χαρές που ο ίδιος ονειρευόταν: ο διάλογος με τους άλλους, η άμεση εκπαιδευτική επαφή με τα παιδιά, ένας δημόσιος ρόλος στην υπηρεσία της πολιτείας. Τα ταλέντα του –έξοχος ρήτορας, πνευματώδης, θερμός– ανταποκρίνονταν χωρίς καμιά αμφιβολία στη φύση του, την οποία ο ίδιος χαρακτήριζε εξωστρεφή. Αλλά η άλλη όψη του σκηνηκού ήταν πιο σκοτεινή: ο Ferrière περιέγραφε στο *Ημερολόγιό* του τον εαυτό του να παλεύει με μια κατάθλιψη, που συνεχίστηκε για 30 χρόνια, από το 1908 ως το 1938.

Πολιτικός αναλυτής πριν απ' όλα

Ένα δεύτερο στοιχείο, το οποίο δεν πρέπει να ξεχνάμε, εάν θέλουμε να καταλάβουμε την παιδαγωγική του Ferrière, είναι, όσο παράδοξο και αν μπορεί να φανεί, το ότι δεν ήταν πρωτίστως παιδαγωγός. Ο ίδιος είδε την παιδαγωγική να καταλαμβάνει το *υψηλότερο βάθος μέσα στην ύπαρξή του* μόλις μεταξύ 1920 και 1930. Παρουσιαζόταν ως ψυχολόγος της παιδικής ηλικίας και αρνιόταν επίμονα τον τίτλο του δόκτορα στην κοινωνιολογία. Ομολογούσε, επίσης, ότι έβρισκε βαρετά τα βιβλία της παιδαγωγικής. Η νεανική του επιθυμία ήταν να συμμετάσχει παράλληλα με ζωτικότητα στην κοινωνική ζωή και να αφοσιωθεί σε έναν μεγάλο πολιτικό σκοπό: η αγωγή τού φαινόταν πως βρισκόταν στο ύψος αυτού του διπλού σχεδίου, διότι αυτή η δραστηριότητα δεν έπρεπε, γι' αυτόν, να εμποδίζει τη συμμετοχή στις συζητήσεις της κοινωνίας. Ο Ferrière υπήρξε, κατά συνέπεια, ταυτόχρονα παιδαγωγός και διορατικός παρατηρητής της ευρωπαϊκής σκηνης: από τα χιλιάδες άρθρα που έγραψε, περισσότερα από τα μισά ήταν αφιερωμένα σε θέματα πολιτικής οικονομίας, κοινωνικής επιστήμης σε άμεση συνάρτηση με την επικαιρότητα. Αν εξελίχθηκε σ' έναν από τους πιο φλύαρους συγγραφείς του αιώνα στο χώρο των παιδαγωγικών, αυτό ήταν ωστόσο λιγότερο αποτέλεσμα της κλίσης του παρά της ανάγκης.

Ένας παιδαγωγός ο οποίος δεν μπόρεσε να εκφραστεί μέσα από την πράξη

Αυτές οι παρατηρήσεις μάς εισάγουν στο τρίτο στοιχείο, το οποίο πρέπει να έχουμε υπόψη μας αν θέλουμε να καταλάβουμε τον Ferrière. Αυτός ο παιδαγωγός ήταν ένας εκπαιδευτικός που δεν μπόρεσε να εκφραστεί σ' αυτό τον τομέα και υπέφερε γι' αυτό. Επιθυμούσε με πάθος να είναι πρακτικός: «*Θα μπορούσα, αν είχα την ακοή μου, να είμαι ένας εκπαιδευτικός. Δεν μπόρεσα, όμως, να είμαι.*», έγραφε το 1954. Η λύπη του ήταν τεράστια. Ο Ferrière παρέμεινε κυριευμένος καθ' όλη τη διάρκεια της ύπαρξής του από μια πραγματικά έμμονη ιδέα, αυτήν της πράξης. Επέμενε όμως, με τον κίνδυνο μάλιστα να φτάσει και σε μεγάλες υπερβολές, στους τίτλους που τον παρουσίαζαν ως έναν άνθρωπο του πεδίου, της δράσης, που μιλούσε με βάση την εμπειρία του (βλ. Hameline, 1981). Εάν ο Claparède, ο Bonet, ο Piaget υπήρξαν σαν αυτόν, στο Ινστιτούτο Rousseau της Γενεύης, πρωτοπόροι της Νέας Αγωγής, έγραφε ο Ferrière στα 1936, «*αυτοί ήταν πρωτοπόροι στα βιβλία τους, ο υπογεγραμμένος εφάρμοσε πράγματα στην πράξη*».

Η περιέργεια του ψυχολόγου

Στη σημείωση του 1954, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, ο Ferrière αποκάλυπτε πως, δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού τού ήταν σχεδόν αδύνατος λόγω της κώφωσής του, η περιέργεια του ψυχολόγου παρέμεινε το κίνητρο του ενδιαφέροντός του για την εκπαιδευτική σκηνή. Δεν είναι καθόλου παράξενο πως, όντας διδάκτορας της κοινωνιολογίας και έχοντας αυθόρμητα μετακινηθεί προς τις πολιτικές επιστήμες, ο Ferrière θέλησε να γίνει ψυχολόγος για να προσπαθήσει να καταλάβει την παιδική ηλικία.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο λόγους γι' αυτή του την προτίμηση. Ο πρώτος συνδεόταν με την κλίση. Ο Ferrière εκδήλωσε πραγματικά μια πρόωρη και επίμονη περιέργεια για τα προβλήματα που δημιουργούσαν οι ανθρωπίνες σχέσεις και δεν τον δυσαρεστούσε να ασχολείται με αυτά. Αυτή η στάση ήταν συνηθισμένο φαινόμενο την εποχή εκείνη. Η προτεσταντική παράδοση της θεραπείας της ψυχής, κατόπιν η προσφυγή στην ψυχανάλυση, κάτι που ήταν ένα συνηθισμένο φαινόμενο στους μορφωμένους κύκλους (ο ίδιος έκανε προσωπική θεραπεία το 1911) επέτρεπαν σε αυτή την κλίση να εκδηλωθεί. Χαρακτηρίστηκε, σε πολλές περιπτώσεις, *σπειαλιστάς του ασυνείδητου*, πιο κοντά προς τον Jung από ό,τι προς τον Freud. Αλλά την

ίδια στιγμή, θεωρούσε επιζήμιες τις ασύνετες έρευνες αυτού του σκοτεινού τμήματος της προσωπικότητας: η ανάλυση έπρεπε, κατά την άποψή του, να τίθεται στην υπηρεσία του καλύτερου τμήματος μέσα στην ανθρώπινη ύπαρξη, του *higher self*, όπως το ονόμαζε, υιοθετώντας μια έκφραση του William James. Επιπλέον, διορατικός και χωρίς ψευδαίσθηση για τις ενέργειες των ανθρώπων, του ενός απέναντι στον άλλο, θεωρούσε πρόκληση γι' αυτόν να θέσει τον λογικό χειρισμό των ομοίων του στην υπηρεσία της εκπαίδευσης.

Αλλά ο δεύτερος λόγος της ψυχολογικής επιλογής του Ferrière συνδεόταν, όπως θα δούμε, με την κατάσταση της επιστήμης των ανθρώπινων πραγμάτων την εποχή εκείνη. Όταν ο Ferrière άρχισε τον προσωπικό του προβληματισμό, θεωρούσε αυτονόητο ότι μία και μόνο θεμελιώδης επιστήμη μπορούσε να νομιμοποιήσει την επιστήμη της αγωγής, και αυτή είναι εφαρμοσμένη επιστήμη: η ψυχολογία. Ο Ferrière υιοθετούσε στο σημείο αυτό μια ιδέα κοινή ακόμα σε πολλούς ουμανιστές διανοούμενους του καιρού του. Είχε με βεβαιότητα υιοθετήσει την εξελικτική θεώρηση της ιστορίας των ειδών, αλλά, υπό την επίδραση του Henri Bergson, αυτός ο εξελικτισμός τού φαινόταν φανερά συμβατός με την επιβεβαίωση της υπεροχής του πνεύματος. Παράλληλα αυτοί οι άνθρωποι είχαν συνηθίσει να αποδίδουν στην εσωτερική τους εμπειρία ένα ρόλο αυθεντικής χόανης της γνώσης του ανθρώπου και της αντιπαράθεσης με το απόλυτο. Όταν στο τέλος του 19ου αι. και κυρίως στη Γενεύη με τον Théodore Flournoy, μια επιστημονική διαδικασία, η οποία παρουσιαζόταν ως καινούργια, άρχισε να καλλιεργείται υπό το όνομα ψυχολογία, άνθρωποι, όπως ο Ferrière, επρόκειτο φυσικά να επενδύσουν σ' αυτήν. Αλλά ο ίδιος το έκανε όντας φορέας μιας παράδοσης: εκείνης του αινίγματος, αν όχι του μυστηρίου του ατόμου και του κόσμου. Η ψυχολογία του Ferrière πρέπει να ιδωθεί καθαρά ως μια θεωρησιακή προσέγγιση σε αντίθεση με αυτήν ενός Claparède ή ενός Piaget, οι οποίοι επιδίωξαν τη ρήξη με μια παρόμοια κληρονομιά για λόγους μεθόδου ή δυσπιστίας.

Κωδικοποιώντας το Νέο Σχολείο

Χρησιμοποιώντας μεθόδους ψυχολόγου, αλλά ενός ψυχολόγου ο οποίος ταυτόχρονα έδινε συνταγές και έκανε περιγραφές των καταστάσεων, ο Ferrière, από το 1912, ανέλαβε να κάνει τον απολογισμό των χαρακτηριστικών ενός σχολείου που θα δικαιούταν το χαρακτηρισμό *νέο*. Το 1915 δημοσιεύτηκε η τελική μορφή των *Τριάντα σημείων* του: όπου κωδικοποιήθηκε αυτή η αξιολόγηση, όπως θα λέγαμε σήμερα. Χωρίς αμφιβολία επρόκειτο για

το πρότυπο –το πιο αποκαλυπτικό– πορτρέτο αυτών των σχολείων, που ο Ferrière χαρακτήριζε *εργαστήρια της πρακτικής παιδαγωγικής*. Η διανοητική εκπαίδευση εκεί συναρτάται αρμονικά με τις υλικές και κοινωνικές δραστηριότητες: δραστηριότητες στην ύπαιθρο, χειρωνακτική εργασία, κυρίως αγροτική και κηπευτική, φυσική γυμναστική, εκδρομές που εναλλάσσονται με σχολικές δραστηριότητες. Αυτές έδιναν προτεραιότητα στην ατομική πρωτοβουλία και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Γύρω από τα κέντρα ενδιαφέροντος περιστρέφονται ο φυσικός αυθορμητισμός και η φυσική περιέργεια των παιδιών, ενώ κατασκευάζονται και συστηματοποιούνται τα μαθήματα. Η ηθική αγωγή παρέχεται στο κέντρο μιας ομάδας, όπου εφαρμοζόταν η *αυτοκυβέρνηση/αυτοδιοίκηση*, η οποία γινόταν αντιληπτή ως *σχετική αυτονομία των μαθητών*. Ο καταμερισμός των εργασιών και των ευθυνών επέτρεπε την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής αλληλοβοήθειας. Και οι έφηβοι καλλιεργούσαν την πρακτική τους λογική μελετώντας *τους φυσικούς νόμους της πνευματικής, ατομικής και κοινωνικής προόδου*, με σημείο εκκίνησης από τη δική τους εμπειρία μέσα στο σχολείο. Με μια τέτοια πρόταση έκλεινε το τριακοστό σημείο αυτού του περίφημου κώδικα της Νέας Αγωγής. Εδώ επιβεβαιωνόταν ότι ο Ferrière-ψυχολόγος ήταν πρωτίστως ένα είδος *κοινωνιο-βιογενετικού* ο οποίος αναζητούσε μια τελική εξήγηση-ερμηνεία της ανάπτυξης, που γινόταν αντιληπτή ως πρόοδος. Επρόκειτο για μια πρόοδο της οποίας μπορούμε να προτάξουμε επιστημονικά το νόμο: την ίδια εποχή με τα *Τριάντα Σημεία* (1915), ο τίτλος της διδακτορικής του διατριβής στην κοινωνιολογία το αποδεικνυε.

Ο Βιογενετικός Νόμος

Ο Ferrière πάντα διεκδικούσε τον τίτλο του ιδρυτή στην Ευρώπη, πριν τον Piaget, της γενετικής ψυχολογίας. Το ανέφερε σ' ένα εγχειρίδιο του 1923, το οποίο το ξαναδόουλεψε το 1931 (*L'Avenir de la psychologie génétique*), όχι χωρίς κάποια πικρία απέναντι στην επιτυχία του εγχειρήματος του Piaget. Ενώ, όμως, ο Piaget σταμάτησε να ασχολείται, ήδη από το 1921, με τις μεγάλες μεταφυσικές θύελλες της νιότης του, ο Ferrière ακολούθησε, σε όλη τη διάρκεια του έργου του, τη φιλοσοφική ανθρωπολογία, την οποία είχε αναπτύξει πριν από τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο.

Η σκέψη του Ferrière άρχισε να εμφανίζεται καθαρά σε δύο έργα: το *La Loi biogénétique et l'Éducation* και το *La Science et la Foi* το 1910, καθώς και σε ένα μεγάλο άρθρο του 1914 με τίτλο «Les Fondements psychologiques de

l'École du Travail», το οποίο ξαναβρίσκουμε σχεδόν αυτούσιο (εκτός από το ότι το *σχολείο ενέργειας* είχε αντικατασταθεί από το *σχολείο εργασίας*) στην εισαγωγή του *L'École active* το 1922. Σαραντά χρόνια μετά ο τίτλος του τελευταίου έργου *L'Orthogénèse humaine ou l'Ascension vers l'esprit* (1959), υπογράμμιζε για άλλη μια φορά την εμμονή στο θέμα.

Το να χαρακτηρίσουμε την ψυχολογική σκέψη του Ferrière ως ανθρωπολογία, είναι σαν να λέμε ότι –με παρόμοιο, αλλά και παράλληλο με το σύγχρονό του Pierre Teilhard de Chardin τρόπο– το *ανθρώπινο φαινόμενο* είναι το αντικείμενο προβληματισμού του υπό τη διπλή του διάσταση: όσον αφορά στο είδος και την εξέλιξή του, το άτομο και την ανάπτυξή του. Ο Ferrière υιοθέτησε και υποστήριξε καθ' όλη τη διάρκεια της διανοητικής του αναζήτησης την αρχή της επανακεφαλαίωσης (των σταδίων ζωής του ανθρώπου) που ονόμαζε *βιογενετικό νόμο*: η ανάπτυξη κάθε ανθρώπινου όντος περνά μέσα από στάδια τα οποία αναπαράγουν τα στάδια του είδους. Και ο Ferrière θεωρούσε αυτό το ανθρώπινο φαινόμενο ως μια δυναμική διαδικασία, μια διαδικασία ανύψωσης. Κάθε ανθρώπινη ανάπτυξη, στην κλίμακα του είδους όπως και στην κλίμακα των ατόμων, *είναι αυθόρμητη προσπάθεια αυτοδημιουργίας* με σκοπό την *αύξηση της ικανότητας του πνεύματος*. Στον Ferrière άρεσε ιδιαίτερα αυτή η έκφραση, την οποία είχε δανειστεί από το δάσκαλό του Jean-Jacques Gourd και την οποία είχε εντάξει στο πρώτο άρθρο των αρχών ίδρυσης του Συνδέσμου το 1921. Αυτή η ανύψωση μπορεί να διαβαστεί με βάση τρία στοιχεία. Και η σκέψη του Ferrière έβρισκε την ολοκλήρωσή της στην επιθυμία να τα ικανοποιήσει.

Όποιος μιλά για νόμους εννοεί επιστήμη

Το πρώτο στοιχείο σχετίζεται με την επιστήμη που ερμήνευε την ορθογένεση σύμφωνα με την *ανάγκη*: αναζητούνται νόμοι σύμφωνα με τους οποίους είναι δυνατόν να γίνουν κατανοητοί οι καθορισμοί, αν όχι οι φυσικοί προκαθορισμοί των ανθρώπινων πραγμάτων. Η εκπαίδευση για τον Ferrière, με τον τρόπο που περιγράφεται στο *Pratique de l'École active* (1924), είναι η τέχνη του ορθού συμβιβασμού ανάμεσα σε αυτό που υπαγορεύει στην εκπαίδευση η διαίσθηση του πιθανού μέσα στις καταστάσεις και σε αυτό που του υπαγορεύει η εφαρμογή των δεδομένων της επιστήμης.

Από το 1910 επεσήμανε τέσσερις νόμους, οι οποίοι καθορίζουν, σύμφωνα με τη δική του κρίση, την ανθρώπινη εξέλιξη και βάσει των οποίων η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθήσει συγκεκριμένες έρευνες: 1. όπως και κά-

θε έμψυχο ον, το ανθρώπινο ον τροφοδοτείται από μια εσωτερική ζωτική ενέργεια που το ωθεί στην αυτοσυντήρηση και την ανάπτυξη (*ενεργειοκρατία*): 2. αυτή η ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσω δύο συμπληρωματικών φαινομένων που εξισορροπούνται: τη λειτουργική διαφοροποίηση και τη λειτουργική συγκέντρωση (*νόμος της προόδου*): 3. το είδος διατηρείται μέσω της εξουδετέρωσης των διαφορετικών χαρακτηριστικών και διαφοροποιείται λόγω της πιο αργής μεταβίβασης των διαφορών (*κληρονομικότητα*): 4. η ανάπτυξη του ατόμου εξελίσσεται μέσω σταδίων που αναπαράγουν την ανάπτυξη του είδους (*βιογενετικός νόμος*).

Γύρω από αυτούς τους τέσσερις θεωρητικούς άξονες θα πρέπει να οργανωθούν τέσσερις ομάδες πρακτικών ερευνών που συνθέτουν σύμφωνα με τον Ferrière το πεδίο της γενετικής ψυχολογίας: 1. η νέα αγωγή πρέπει να σέβεται τα *στάδια γενετικής ανάπτυξης* κατά τη διάρκεια των οποίων τροποποιούνται και αυξάνονται τα ζωτικά ενδιαφέροντα των παιδιών: οι αρχές του σχολείου ενέργειας απορρέουν από αυτά: 2. η κληρονομικότητα θεσμοποιεί ανάμεσα στα άτομα μια διαφοροποίηση, η οποία επίσης υπόκειται σε σταθερές: αυτή πρέπει να φροντίζει να γίνει μια καταγραφή των *ψυχολογικών τύπων* στους οποίους η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμόσει τη λειτουργία της: 3. ο ρόλος του ψυχολόγου της εκπαίδευσης συνίσταται, κατά συνέπεια, στο να κάνει μια *προσωπική διάγνωση*, όσο πιο ακριβή και προνοητική γίνεται: 4. η ενέργεια του ζώντος ανθρώπου ανήκει σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο του ασυνείδητου: η γενετική ψυχολογία έχει ως λειτουργία να βοηθήσει το *πέρασμα από το ασυνείδητο στη συνείδηση*.

Όποιος μιλά για νόμο εννοεί ηθικότητα

Αλλά αυτός ο όρος *συνείδηση*, στον Ferrière, υποδηλώνει ένα ανώτερο χαρακτηριστικό της ανθρωπότητας που υπάρχει στους ανθρώπους, σημαίνει μια αύξηση της κρίσης και κατά συνέπεια της ελευθερίας.

Το δεύτερο στοιχείο με βάση το οποίο η ανθρωπολογία του Ferrière ερμηνεύει τον κόσμο είναι αυτό της ηθικής. Όπως και κόσμος της ανάγκης, ο ανθρώπινος κόσμος είναι κόσμος της *υποχρέωσης*: το να προσαρμόζεται ελεύθερα σε όσα του υπαγορεύουν η φύση και η φύση *του* είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Ο Ferrière αναφέρει και σχολιάζει πολλές φορές (μακροσκελή εισαγωγή του *La Liberté de l'enfant à l'école active* με τον τίτλο «Liberté et liberation», 1928) το ρητό που αποδίδεται στον Πίνδαρο και αποδέχονταν και οι Στωικοί: *γίνε αυτό που είσαι*.

Η προσταγή μπορεί να ερμηνευτεί στο πρώτο άκουσμα ως η εθελοούσια αποδοχή μιας προκαθορισμένης από την ανάγκη *μοίρας*. Ο Ferrière επιμένει στη στατική πλευρά κάθε ανθρώπινου δεδομένου: καθένας πρέπει να λειτουργήσει με τις ικανότητες και τις αδυναμίες με τις οποίες τον έχουν εφοδιάσει η κληρονομικότητα και η ιστορία του. Το 1919 έγραφε: «*Στατικά, είμαστε αυτό που μπορούμε να είμαστε, αυτό που δεν μπορούμε να μην είμαστε. Είμαστε προσδιορισμένοι*». Αλλά η επιταγή του Πίνδαρου μπορεί να ερμηνευτεί, σε δεύτερο άκουσμα, όχι ως η αποδοχή μιας μοίρας, αλλά ως η εδραίωση μιας μοίρας. Ο Ferrière συνεχίζει το συλλογισμό του: «*Δυναμικά, αντίθετα, είμαστε μια δύναμη, μια κοσμική ενέργεια, μια σπίθα πνεύματος, ένα θραύσμα αυτού του μεγάλου φωτός που ονομάζουμε Πνεύμα*». Πρόσθετε ότι μια ύπαρξη μπορεί, από τη στατική πλευρά, να αποδειχθεί μια μέτρια αξία. Είναι αυτό μοιραίο; Όχι, απαντά, διότι «*από την άποψη του διανοητικού δυναμισμού*» υποχρέωση του καθενός είναι να πάρει τη μοίρα στα χέρια του και να αναδειχθεί «*μία δύναμη που μπορεί, μέσα από το δικό της παράδειγμα και μόνο να δημιουργήσει άλλες δυνάμεις*».

Με αυτό τον τρόπο ο Ferrière πίστευε ότι είχε ξεπεράσει την αντίφαση ανάμεσα στον *στατικό* χαρακτήρα των ψυχολογικών τύπων και το *δυναμισμό* της ανυψωτικής προόδου. Κάθε ανθρώπινο ον *προσक्रούει* σε ένα προκαθορισμένο προφίλ. Αλλά, αφού αυτό προσδιοριστεί, κάθε ανθρώπινο ον είναι ικανό να αντλήσει από τον εαυτό του και από τις περιστάσεις ένα μεγάλο όφελος.

Όποιος μιλά για νόμους ή νόμο εννοεί το θεϊκό μέσα στο ανθρώπινο

Το τρίτο στοιχείο που επιτρέπει στον Ferrière να δομεί αυτή την ανθρωπολογία της *διανοητικής προόδου*, η οποία ανάγει όλες τις αρχές στη Νέα Αγωγή, είναι θρησκευτικού χαρακτήρα. Γιατί αυτό το εντυπωσιακό μερίδιο, για το οποίο θεωρεί ότι είναι ο καθένας ικανός, συνδέεται με τη θεϊκή χάρη, όπως ο Ferrière αφήνει να εννοηθεί το 1952 στο *Essentiel*. Οπωσδήποτε ο Ferrière δεν δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στις θεσμοθετημένες Εκκλησίες. Είναι υπέρμαχος μιας συμβολικής επανεργμηνείας των μεγάλων χριστιανικών αληθειών, όπως πολλοί φιλελεύθεροι προτεστάντες του καιρού του.

Αυτή η ανέλιξη προς το Πνεύμα, την οποία βλέπει να πραγματοποιείται σε κάθε εκπαίδευση, καθιερώνει τον άνθρωπο σε δύο επίπεδα: υπογραμμίζει τη μυστηριώδη *ασυντόνιστη* ιδιομορφία του, όπως έλεγε ο δάσκαλός του,

Jean-Jacques Gourd, και, παράλληλα, τον εγγράφει μέσα στην κοσμική τάξη πραγμάτων, όπου το ανθρώπινο έχει τη συγκεκριμένη θέση του. Κάθε ζωτική κίνηση ξεκινά από μέσα και κινείται προς τα έξω: ο Ferrière επαναλαμβάνει αυτή την έκφραση με ζήλο. Και είναι η έννοια αυτής της κίνησης που καθιστά το ενεργητικό παιδί ανώτερο από το παιδί που είναι καθαρά δεκτικό και υποτακτικό. Παράλληλα αυτή η εσωτερική ενέργεια είναι ένα κομμάτι της ενέργειας που τροφοδοτεί τη μουσική των σφαιρών. Η πρώτη δεν μπορεί παρά να αντιστοιχεί στη δεύτερη. Σε αυτόν το συλλογισμό, ίσως, βρίσκεται ένα από τα κλειδιά του ενδιαφέροντος του Ferrière για την εδραίωση μιας επιστήμης της ουράνιας εγγραφής της μοίρας, πρόκειται για μια μοντέρνα εκδοχή της αρχαίας αστρολογίας με βάση σύμβολα. Και είναι ταυτόχρονα η έκφραση της φιλοσοφίας του για το ένα και το πολλαπλό, όπως τη διατυπώνει στο *La Source de toute vie* (1949) και στο *L'Essentiel* (1952). «Το Ένα κυριαρχεί στο χρόνο και στο χώρο με τέτοιο τρόπο, που είναι ταυτόχρονα το καθολικό αμετάβλητο και ο καθολικός δυναμισμός που κάνει τα όντα να ενώνουν σε ζωντανές δέσμες τις διάσπαρτες ενέργειες του διαστήματος. Ακολουθώντας το δρόμο του πολλαπλού, τον οποίο διανύει όλο και πιο συχνά, η ζωή τείνει να πραγματοποιεί το Ένα» (1949).

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Επικαιρότητα της ανθρωπολογίας του Ferrière

Προτείνοντας να γίνει αντιληπτή η εκπαίδευση μέσα από μια ανθρωπολογική διαδικασία συνδεδεμένη με την πνευματοκρατία, τη φύση και το σύμπαν, ο Ferrière μιλά με ειλικρίνεια. Στην πραγματικότητα, όμως, διακινδύνευε πολλά: το να μην γίνει κατανοητός και το να θεμελιώσει με άσχημο τρόπο μια τόσο φιλόδοξη αντίληψη. Για την παρανόηση του έργου του διαμαρτύρεται ο ίδιος από το 1929 μετά την αποτυχία του *Progrès spirituel*: αυτοί στους οποίους απευθυνόταν δεν διάβαζαν τα βιβλία του ή συγκρατούσαν από αυτά μόνο την εικόνα, πολύ κοινότυπη εξάλλου την εποχή εκείνη, του ενεργητικού και αυθόρμητου παιδιού, της αγωγής διαμέσου των κέντρων ενδιαφερόντων ή της αυτοκυβέρνησης (*self-governement*). Επιπλέον μέσα στο χώρο του κινήματος της Νέας Αγωγής, οι εκφραστές της πειραματικής παιδαγωγικής, όπως ο Claparède το 1923 ή ο Raymond Buyse το 1925, καταδίκαζαν με αυστηρότητα μέσα στο έργο του μια καταστροφική ανάμειξη των ειδών. Και ο Jean Piaget θεωρούσε, εμφανώς, το έργο του ως αμελητέο.

Η μαρξιστική προσέγγιση στην παιδαγωγική είναι εκείνη κυρίως που

αποδεικνυόταν εντελώς ασύμβατη με μια τέτοια θεώρηση. Στα χρόνια 1960-1980 ο Ferrière έγινε, επίσης, ένας από τους κύριους στόχους των μαρξιστών παιδαγωγών. Αυτοί οι τελευταίοι πιάνονταν κυρίως από τη θεωρία του σχετικά με τους ψυχολογικούς τύπους που εφαρμόζε στην εξέλιξη της ανθρωπότητας, όπως παρουσιάζεται σε έναν πίνακα, ο οποίος παραμένει αμετάβλητος στις διάφορες εκδόσεις του *École active* παρά τις διάφορες κριτικές (1922, 1946, 1966). Απαριθμώντας τις βασικές λειτουργίες κατά τις διάφορες φάσεις της παιδικής ηλικίας και της ανθρωπότητας ο Ferrière έδινε την εντύπωση ότι παρουσίαζε ως κατώτερα στάδια της προόδου τον τρόπο σκέψης των λαϊκών τάξεων, καθώς αυτές παρέμεναν εγκλωβισμένες σε έναν ψυχολογικό τύπο ο οποίος θα μπορούσε να εξηγήσει και να νομιμοποιήσει λογικά αυτή την ιστορική τους υποταγή στις κυρίαρχες τάξεις. Θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η επιβεβαίωση μιας αντιστοιχίας πολύ αυστηρής μεταξύ της προόδου του είδους και της γένεσης των ατόμων οδηγεί ταυτόχρονα σε μια ανάδειξη των απλών ως πιο κοντινών στη φύση, καθώς και στο στιγματισμό τους ως κατάλοιπων μιας ανθρωπότητας που βρίσκεται σε νηπιακή κατάσταση.

Αλλά, ίσως, ο Ferrière να είχε προβλέψει την αντίφαση μέσα στην οποία ο ίδιος ο μαρξισμός επρόκειτο να βυθιστεί: ότι η ίδια η έννοια της προόδου είναι ασύμβατη με αυτήν της ισότητας. Σε κάθε πορεία υπάρχουν κάποιοι που προηγούνται και άλλοι που έπονται. Εάν γίνει δεκτό ότι οι μάζες διαμορφώνουν την ιστορία, το Κόμμα είναι αυτό που αποτελεί την προηγμένη ελίτ: ο μπολσεβικισμός αποτέλεσε έναν ιδιαίτερα κυνικό ελιτισμό. Ο Ferrière μετρίαζε την ψυχολογία της ελίτ μέσω μιας στρατευμένης αλληλεγγύης και ενός ουμανισμού της πνευματικής ενέργειας, η οποία μεταδιδόταν ισότιμα σε όλους. Ίσως αυτό τελικά σημαίνει την τοποθέτηση της ισότητας στον ίδιο χώρο με την προστασία της.

Σήμερα που η δύναμη εκφοβισμού από το μαρξισμό εξανεμίστηκε μαζί με το γκρέμισμα του Τείχους του Βερολίνου, ίσως οι παρούσες γενιές είναι πιο πιθανό να ενστερνιστούν μια φιλοσοφική σκέψη που κατά έναν τρόπο, προεξοφλεί από μόνη της μερικές σύγχρονες συλλογικές ενέργειες: στοχασμό για τον κοσμικό προορισμό της ανθρωπότητας, σεβασμό απέναντι στην αυθορμησία και το φυσικό, ενεργητισμό, πάλη για το δίκαιο των παιδιών, ανεκτικότητα και συνηγορία υπέρ μιας παγκόσμιας θρησκείας υπεράνω θρησκευτικών δογμάτων, ηθική υποχρέωση πέρα από τις κοινωνικές συμβατικότητες, νέο αλληλέγγυο μοίρασμα του πλούτου.

Μια μορφή μοντέρνας γνώσης (gnose)

Στο τέλος του αιώνα ανανεώνεται η τάση προς τη «γνώση», στην οποία η επιστήμη και η μυσταγωγία ενώνουν τα απόκρυφα στοιχεία τους, εκεί όπου συναντιούνται οι δρόμοι τους και καταργείται η μεταφορά για χάρη της καθολικής αναλογίας, που θεωρείται ο *αληθινός λόγος* ανάμεσα στους ανθρώπους και τα πράγματα. Ωστόσο, όταν ο Ferrière λέει ότι το παιδί μεγαλώνει όπως ένα φυτό, αυτό το *όπως* δεν σημαίνει μια απλή ομοιότητα προκειμένου να γίνει κατανοητό, αλλά μια οντολογική ομοιότητα μέσα στην οποία διαφαίνεται το μυστικό των κόσμων. Αυτό χαρίζει στο έργο του Ferrière μια απήχηση που δεν ήταν αναμενόμενη.

Αλλά αυτή η απήχηση θα συνοδεύεται σίγουρα από το κριτικό ανάποδο της, το οποίο αποτελείται από τις ενστάσεις που προβάλλουμε στη μοντέρνα γνώση: αυτή θα προέβαινε μόνο στην προέκταση της ρομαντικής σύλληψης των σχέσεων του ανθρώπου και του κόσμου, με τη μορφή που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της γερμανικής φιλοσοφίας, στις αρχές του 19ου αι., και με την οποία θα δώσει προτεραιότητα στην ερμηνευτική των συμβόλων και όχι στη λογικορητορική επεξήγηση των σημείων και των μορφών (βλ. Charbonnel, 1991).

Η επιστήμη του Ferrière είναι πράγματι ερμηνευτικού χαρακτήρα. Το εγχείρημά του απαιτεί και διαίσθηση –φαινομενικά περιγραφική, αλλά στην ουσία επιβλητική– και ερμηνευτική ορθολογικότητα. Η αληθοφάνεια ξεπερνιέται σιγά σιγά μέσα στο πλαίσιο μιας συνοχής, την οποία αρχικά κανείς μπορεί να αισθανθεί, κατόπιν, όμως, να σιγουρευτεί για την ακριβεία της. Και αυτή ακριβώς είναι μια γνωστική διαδικασία, καθώς το να φανταστεί κανείς το πραγματικό θεωρείται ένας τρόπος πρόσβασης στην αλήθεια. Το 1914, έθετε το ζήτημα ότι ο βιογενετικός νόμος, τον οποίο είχε δανειστεί από τον Haeckel, ήταν *από τώρα πλέον υπεράνω αντιφάσεων*. Το 1938, ενώ οι αντιγνώμιες είχαν οξυνθεί περισσότερο, ανέπτυξε πάλι το συλλογισμό του. Αλλά η μεγάλη πίστη του σ' αυτόν το νόμο απορρέει από το ότι μπορεί να δώσει οντολογική υπόσταση στην ανακεφαλαιωτική αντιστοιχία όλων των πραγμάτων και να θεμελιώσει μια ερμηνευτική ανάγνωση του κόσμου, όπου αποκαλύπτεται ο συνδυασμός των τριών στοιχείων: της επιστήμης, της ηθικής και της θρησκείας.

Μερικές διαφωτιστικές αντιφάσεις

Αν αναζητούμε τώρα τις καθαρά παιδαγωγικές παραδόσεις που ισχύουν ακόμη σήμερα, ίσως θα πρέπει να ψάξουμε στην κατεύθυνση της ψυχολογίας των ομάδων, την οποία υιοθετεί, και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το ρόλο των διδασκόντων.

Μια μελέτη κοινωνικής ψυχολογίας

Το ενδιαφέρον του Ferrière για τις ομάδες και τον τρόπο καθοδήγησής τους τοποθετείται χρονικά κατά την περίοδο της εφηβείας του. Ήταν ο πρώτος αρχηγός μιας ομάδας παιδιών, κατόπιν πολλών ομάδων νέων, που ασχολούνταν τακτικά με το θέατρο και επιδίονταν στον αλπινισμό.

Αυτή η νεανική εμπειρία τού επιβεβαίωσε μια αλήθεια: ότι οι ομάδες μπορούν να γίνουν αντικείμενο χειρισμού, ακόμα και αυτές τις οποίες θέλουμε να εμπιστευτούμε και των οποίων επιθυμούμε ειλικρινά τη χειραφέτηση. Γιατί όποιος έχει ως στόχο να οδηγήσει μια ομάδα στην *αυτοκυβέρνηση*, θα πρέπει να την καθοδηγήσει μ' έναν πολύ πιο επιτήδειο τρόπο από αυτόν που έχει ως στόχο να κρατήσει την ομάδα υπό μια μορφή κηδεμονίας. Και αυτό συμβαίνει, γιατί η εσωτερίκευση της υποχρέωσης είναι ο μόνος τρόπος για την επίτευξη του *αυτο-* στη διαχείριση.

Έτσι ο Ferrière δεν δίστασε να εγγράψει τη συμπεριφορά μιας ομάδας παιδιών σε μια αντίφαση που πίστευε ότι θα μπορούσε να ξεπεράσει. Περιέγραφε την εκπαίδευση στην αυτονομία (1921, 1928), αυτή την *τέχνη της διαμόρφωσης πολιτών για το έθνος και την ανθρωπότητα*, ως μια προσπάθεια απομάκρυνσης των παιδιών από τον κομφορμισμό της μάζας, από την υποταγή στις εξουσίες, για να τα βοηθήσει να φτάσουν στον αντι-κομφορμισμό της προσωπικής κρίσης, εκεί όπου εντοπίζεται για τον Ferrière, αναφερόμενος άμεσα στον Καντ, η ίδια η ουσία της ηθικότητας. Αλλά για να το καταφέρει αυτό ο παιδαγωγός πρέπει να αναλάβει το ρίσκο που προέρχεται από έναν νέο κομφορμισμό, αυτόν της ομάδας. Το μόνο που νομιμοποιεί την πράξη του αυτή είναι μια πίστη: μια *αυτοδιοικούμενη* ομάδα μπορεί να κάνει τα μέλη της να εναρμονιστούν όχι με ένα πρότυπο επιβαλλόμενο αυθαίρετα από την ομάδα και τους αρχηγούς, αλλά με εκείνο που διαμορφώνει την ίδια τους την ταυτότητα, της οποίας ο δάσκαλος γίνεται ο εγγυητής και αυτός που επιτρέπει και νομιμοποιεί την ύπαρξη. Ο Ferrière αναφέρει στο σημείο αυτό ότι μεταξύ του ενός και του άλλου είναι απαραίτητες κάποιες διαμεσολαβήσεις, με την παράδοση μορφή ενός κομφορμισμού βασισμένου στην

ελεύθερη βούληση. «Ακριβώς αυτή η πνευματική παρέμβαση του δασκάλου δίνει όλη την αξία σε αυτή την αυτοκυβέρνηση» γράφει στο *L'Autonomie des écoliers* (1921).

Είδος σχολείου ανάλογα με τον τύπο του δασκάλου (1931)

Η πιο σοφή, ίσως, εφαρμογή της έρευνας του Ferrière σχετικά με τους ψυχολογικούς τύπους αφορά στο συμπέρασμά του σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των διδασκόντων. Σ' αυτό τον τομέα πάλι ο Ferrière αντιλαμβανόταν μια αντίφαση που ερμήνευε ήδη στο *L'Autonomie des écoliers* (1921) και στο *La Pratique de l'École active* (1924): η επιβολή στους/στις δασκάλους/ες μιας ενιαίας μεθόδου αγνοεί μια απλή διαπίστωση: αυτοί οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικούς ψυχολογικούς τύπους. Αυτό που είναι καλό για τον ένα/τη μία, δεν είναι απαραίτητα καλό για τον άλλο/την άλλη.

Στο *La Liberté de l'enfant à l'École active* (1928), εκθειάζει την πρωτοβουλία του φίλου του Lombardo-Radice, ο οποίος, όντας σύμβουλος του Ιταλού υπουργού Εθνικής Παιδείας Gentile, του ζήτησε να καθορίσει με το νόμο της 1ης Οκτωβρίου 1923, τους όρους της *διδασκτικής διαφοροποίησης*. Κάθε διδάσκων έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση να ανακαλύπτει τους τρόπους που ταιριάζουν καλύτερα στους μαθητές, αλλά και στις δικές του ικανότητες. Μια *συμβατική* δασκάλα αναζητεί στο επάγγελμά της το καταφύγιο μιας πολύ ρυθμισμένης ζωής για να νομιμοποιήσει μέσα σ' αυτήν τον τρόπο που ενεργεί. Μια δασκάλα που λειτουργεί *διαισθητικά* ζει τη δουλειά της στην τάξη ως μια συνάντηση με πρόσωπα και γεγονότα, η οποία συνεχώς ανανεώνεται. Μια *καθαρά ορθολογική* ελπίζει να δημοσιοποιήσει τη σχέση της με τη γνώση, μέσα από την πράξη της μετάδοσης αυτής ακριβώς της γνώσης στους άλλους. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να περιμένουμε από τη μια αυτό που περιμένουμε από τις άλλες, και το αντίστροφο. Συμπληρώνοντας τον περιφημο τίτλο ενός βιβλίου του Édouard Claparède, που κυκλοφόρησε το 1920, ο Ferrière παρουσίασε το 1931 μια μελέτη, η οποία αδίκως δε θεωρήθηκε σημαντικό έργο και δε βρήκε εκδότη, το *L'École sur mesure à la mesure du maître*.

Ωστόσο ο Ferrière είχε συνείδηση των κινδύνων που εμπεριέχονταν σε αυτή την επισημοποιημένη διαφοροποίηση. Καταλάβαινε ότι ο λόγος του μπορούσε να ευνοήσει τη διατήρηση μετριότητων και διαισθανόταν ότι οι δημιουργοί της ανανέωσης, όπως ο ίδιος την αντιλαμβανόταν, στρατολογούνταν κυρίως ανάμεσα στους *διαισθητικούς* παρά στους *συμβατικούς* ή τους

καθαρά ορθολογικούς τύπους! Πώς μπορούμε να αποφύγουμε αυτούς τους κινδύνους; Ο Ferrière κατέληγε κάνοντας έναν διπλό αντιφατικό έπαινο: επαινούσε την προσωπικότητα του δασκάλου/ας εις βάρος της μεθόδου επαινούσε τη μέθοδο εις βάρος της προσωπικότητας. Από το 1921 ο Ferrière αναφερόταν σε μια άλλη Ελβετίδα από τη Γενεύη –την Albertine Necker de Saussure– η οποία στο *L'Éducation progressive* (1838) περιγράφει τη μέθοδο ως «*ένα μηχανισμό με τη βοήθεια του οποίου ένα μέτριο πνεύμα πρέπει να μπορεί να αναπτύξει όλα τα πνεύματα*». Είναι μη ρεαλιστής, βέβαια, να φαντάζεται όλους τους παιδαγωγούς τέλειους. Το συμφέρον των παιδιών βρίσκεται, όπως και τα υπόλοιπα πράγματα, στα χέρια τυχαίων ανθρώπων. Ο Ferrière συνειδητοποιούσε το πρόβλημα, το οποίο παρέμενε άλυτο παρά την αγωνία του: αυθόρμητα άνθρωπος της αντι-μεθόδου, όπως ο ίδιος αυτοχαρακτηριζόταν και έχοντας, πριν από όλα, εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των ανθρώπων, έπρεπε, όπως ο Pestalozzi, να βρει τον τρόπο μηχανοποίησης της αγωγής και προσδιορισμού των τεχνικών μετάδοσης και εκμάθησης, τέτοιες που να μπορούν να μαθευτούν και να μεταδοθούν. Μια από τις σημαντικότερες αξίες του Ferrière είναι ότι δεν φοβόταν να υποστεί τις συνέπειες αυτής της αντίφασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Ferrière

Ferrière, A., *L'École sur mesure à la mesure du maître*, Imprimerie Atar, Genève, 1931.

— . *L'École active*, Delachaux & Niestle, Neuchatel et Paris, 1946. Αυτό το έργο είναι, στην πραγματικότητα, μια αναπροσαρμογή κεφαλαίων προερχόμενων από τα τρία προηγούμενα βιβλία: *L'Autonomie des écoliers* (1921), *L'École active* (1922), και *La Pratique de l'École active* (1924).

Ferrière, A., *L'Essentiel*, Éditions Held s.a., Lausanne, 1952.

■ Για τον Ferrière

Hameline, D. ET al., «Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Éducation nouvelle», *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Genève, 1981.

Gerber, R., *Vie et oeuvre d'Adolphe Ferrière, chronologie de son existence, 1re partie: 1879-1934*, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève, 1989.

Charbonnel, N., *La Tâche aveugle (I). Les Aventures de la métaphore*, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1991.

ROGER COUSINET

Jean HOUSSAYE

Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο της Rouen

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΓΕΝΝΗΜΕΝΟΣ ΤΟ 1881, ο Roger Cousinet ήταν ένας καλός, μελετηρός μαθητής, ένας μανιώδης αναγνώστης, ο οποίος παθιαζόταν για τη φιλοσοφία· απέτυχε, ωστόσο, στο διαγωνισμό για την είσοδο στην École Normale Supérieure. Απέκτησε πτυχίο (licence) από τη Φιλοσοφική Σχολή της Σορβόννης και γρήγορα ενδιαφέρθηκε για την παιδαγωγική, καθώς παρακολουθούσε τον Durkheim και είχε ως σημείο αναφοράς την παιδαγωγική της ελευθερίας του Τολστόι. Θέλοντας να γίνει αργότερα επιθεωρητής άρχισε να δουλεύει, το 1903, ως δάσκαλος στο Malakoff, όπου του εμπιστεύτηκαν μια τάξη της πρώτης δημοτικού με εβδομήντα πέντε παιδιά. Παρακολουθούσε πολύ τα παιδιά μέσα στην τάξη του και καθώς αναζητούσε μια πειραματική παιδαγωγική βασισμένη στην ψυχολογία του παιδιού, συμμετείχε από το 1904 στη Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant (Ελευθέρη Εταιρεία για την Ψυχολογική Μελέτη του Παιδιού), την οποία είχε ιδρύσει ο Alfred Binet. Αυτή η Εταιρεία εξέδιδε, από το 1906, ένα περιοδικό με τίτλο *L'Éducateur moderne*· ο Cousinet ήταν αρχικά συντάκτης, κατόπιν μετά το θάνατο του Compayré—το 1913—έγινε διευθυντής του περιοδικού· αυτό του έδωσε την ευκαιρία να διαβάσει πάρα πολύ και να παρουσιάσει παιδαγωγικές δημοσιεύσεις σε όλο τον κόσμο.

Αφού απέκτησε το 1909 τον τίτλο του Επιθεωρητή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έγινε επιθεωρητής στο Arcy-sur-Aube το 1910, στο Sedan (ως δυσμενή μετάθεση) το 1924, στο Étampes το 1932. Πήρε τη σύνταξή του το 1942. Υπέρμαχος της Νέας Αγωγής, έκανε γνωστούς μέσα στο περιοδικό

τους τους Claparède, Ferrière, Montessori και πολλούς άλλους· συμμετείχε σε πολλά συνέδρια και είχε αναπτύξει στενές σχέσεις με τον Ferrière. Πήρε μέρος στο Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο και τραυματίστηκε. Κατά το πρότυπο του Τολστόι δημοσίευσε μεταξύ του 1922 και του 1929 το *Oiseau bleu*, ένα περιοδικό με λογοτεχνικά κείμενα γραμμένα από τα παιδιά. Αλλά δεν περιορίστηκε σε αυτό: καθώς ο πόλεμος είχε προκαλέσει την εξαφάνιση του *Éducateur moderne*, ο Cousinet δημιούργησε το 1922 το περιοδικό *Nouvelle Éducation*, που κυκλοφόρησε μέχρι το 1939 και αποτέλεσε το προνομιακό όργανο του ρεύματος της Νέας Αγωγής. Εκεί συγκέντρωσε ανθρώπους που είχαν ήδη ασχοληθεί με την παιδαγωγική καινοτομία· οργάνωσε συνέδρια και εκθέσεις εργασιών· για τους ξένους ο Cousinet εκπροσωπούσε μέσα στους κόλπους του Διεθνούς Συνδέσμου της Νέας Αγωγής τη γαλλική Νέα Αγωγή.

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, όντας συνταξιούχος και ενώ είχε χάσει όλες του τις σημειώσεις και τα αρχεία του σε κάποιο βομβαρδισμό, δημιούργησε μαζί με τον Châtelain ένα Νέο Σχολείο, την Πηγή, ένα κίνημα και φυσικά ένα περιοδικό το *École Nouvelle Française*, που κυκλοφόρησε μέχρι το 1964. Από το 1945 μέχρι το 1957 ο Cousinet έκανε, επίσης, στη Σορβόνη ένα μάθημα πρακτικής παιδαγωγικής. Το 1945 δημοσιεύτηκε το διάσημο έργο του *Une Méthode libre de travail en groupes*. Το 1964 είχε πάλι την πρωτοβουλία, αυτή τη φορά με τον Raillon, ενός περιοδικού, του *Éducation et Développement*. Ο Roger Cousinet πέθανε το 1973 ύστερα από μια μακροχρόνια ζωή γεμάτη δουλειά, αγώνες, προβληματισμούς, μια ζωή προσανατολισμένη ολόκληρη στην υποστήριξη των θέσεων της Νέας Αγωγής. Το βιβλίο του Raillon (1990), αφιερωμένο ολόκληρο στον Cousinet, θα μας επιτρέψει να ανασυνθέσουμε τις βασικές ιδέες αυτού του παιδαγωγού.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ

Μπορούμε να θεωρούμε τον Cousinet παιδαγωγό, γιατί υπήρχε πάντα σ' αυτόν αυτή η αναζήτηση της σύνδεσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Αρχικά αυτό κυρίως ήταν το χαρακτηριστικό του, όταν ήταν δάσκαλος. Κατά τη διάρκεια της καθημερινής πρακτικής στην τάξη του, ακολουθούσε αρχές (π.χ. την εμπιστοσύνη στο παιδί), παρακολουθούσε με μεγάλη προσοχή, κρατούσε σημειώσεις, αντιπαρέβαλε όλα τα δεδομένα που συγκέντρωνε με πολλές ευρωπαϊκές και αμερικανικές δουλειές, έκανε διάφορους πειρατισμούς, τους οποίους αργότερα επρόκειτο να κατα-

γράψει και να δημοσιεύσει (π.χ. την αποτυχία της καλλιτεχνικής αγωγής μέσω των επισκέψεων στο μουσείο).

Στη συνέχεια αυτό συνέβαινε όταν εργαζόταν ως επιθεωρητής. Παρουσίαζε κατά τη διάρκεια των επισκέψεών του τις πεποιθήσεις του σχετικά με τη Νέα Αγωγή, αξιολογούσε τους δασκάλους προσπαθώντας να αγωνιστεί κατά της ομοιομορφίας της παραδοσιακής παιδαγωγικής (η διοίκηση του καταλόγιζε ότι δεν επιθεωρούσε αρκετά και ότι ευνοούσε ιδιαίτερα την κατάρτιση των εκπαιδευτικών), προσπαθούσε να τροποποιήσει τις πρακτικές, πρότεινε πειρατισμούς στους διδάσκοντες που το επιθυμούσαν και φρόντιζε για τη διάδοση των αποτελεσμάτων. Θεωρητικοποίησε τις πρακτικές που ο ίδιος είχε προτείνει, συγκεκριμένα αυτές που αφορούσαν στις εργασίες των ομάδων και τις οποίες μπορούμε να αντιληφθούμε ως μια εμπειρία πάνω σε σαράντα τάξεις κατά τη διάρκεια είκοσι ετών, δηλαδή πάνω σε χίλια παιδιά περίπου, αγόρια και κορίτσια, σε σχολεία της υπαίθρου και της πόλης.

Τέλος ως ερευνητής, ήταν υπέρμαχος της πειραματικής πορείας που επέτρεπε τη θεμελίωση της παιδαγωγικής στην ψυχολογία και όχι πλέον στη φιλοσοφία, στην εμπειρία και όχι μόνο στην καθαρή λογική· καταφεύγοντας στη μεθοδική παρατήρηση και τον πειρατισμό, ήθελε να δημιουργήσει μια εκπαίδευση εντελώς καινούργια, βασισμένη μόνο στην ψυχολογία του παιδιού. Όπως πολλοί άλλοι νεωτεριστές της εποχής του, ο Cousinet πίστευε στην πειραματική παιδαγωγική, θεωρώντας παράλληλα ότι η έρευνα δεν προχωρά τόσο γρήγορα ή ότι καθυστερεί προσπαθώντας να καλυτερέψει την παραδοσιακή παιδαγωγική, κάτι που δεν ήταν εφικτό. Και πρόκειται για την ίδια θέση που υποστήριξε και στη Σορβόνη, όταν έγινε καθηγητής της παιδαγωγικής, πριν ακόμη δημιουργηθεί και εδραιωθεί η παιδαγωγική επιστήμη. Ποιες είναι λοιπόν οι θέσεις που υποστήριξε; Ποιες είναι οι βασικές ιδέες που προκύπτουν από αυτή τη σύζευξη θεωρίας και πράξης;

Η προτεραιότητα της κοινωνικής ζωής

Δεν ήταν άστοχη η πρόθεση του Cousinet να πραγματοποιήσει το 1913, υπό την εποπτεία του Durkheim, μια διδακτορική διατριβή πάνω στην κοινωνική ζωή των παιδιών. Η διατριβή αυτή δεν τελείωσε, αλλά αυτό δεν εμπόδισε την έκδοση του *La Vie sociale des enfants. Essai de sociologie infantine* («Η κοινωνική ζωή των παιδιών. Μια δοκιμή στο πλαίσιο της παιδικής κοινωνιολογίας») το 1950. Η σημασία του σχολείου εντοπίζεται στο ότι

σε αυτό τα παιδιά έρχονται σε επαφή μεταξύ τους· μέσα στην αυλή –χώρος αποκλειστικά για παιχνίδια– κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, βλέπουμε να σχηματίζεται μια πραγματική παιδική κοινωνία, η οποία επιτρέπει στα παιδιά την αυτοεκπαίδευση. Αλλά η τάξη δεν το παίρνει αυτό υπόψη της, καθώς οργανώνεται από το δάσκαλο μακριά από τις πραγματικές σχέσεις που τα άτομα αναπτύσσουν και διατηρούν μεταξύ τους. Το σχολείο αρνείται, λοιπόν, να αναγνωρίσει την παιδική κοινωνία και έχει ως στόχο να μετατρέψει αυτή την κοινωνική ομάδα σε μια απλή συνάθροιση ατόμων, τα οποία συγκρατούνται μέσω της πειθαρχίας. Αυτό δημιουργεί μια τραγική κατάσταση: είτε μια απόλυτη αδυναμία συνεννόησης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, μια πηγή εχθρότητας, η οποία εμφανίζεται όταν ξεσπά κάποια διένεξη, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται μέσα από καταδόσεις, έντονες αντιδράσεις και το μίσος της ευνοιοκρατίας. Τέτοιες συνθήκες κρατούν τα παιδιά σε μια κατώτερη κοινωνική κατάσταση, μέσα στην οποία σίγουρα εκδηλώνεται η αλληλεγγύη αλλά, όπως υπογραμμίζει ο Cousinet, μια τέτοια αλληλεγγύη δεν αποτελεί δέσιμο, αλλά σκλαβιά. Ο παιδαγωγός πρέπει, συνεπώς, να βγάλει τα παιδιά από αυτή την τυφλή αλληλεγγύη και να εκπαιδεύσει τις ατομικές αρετές, να καλλιεργήσει την ηθική συνείδηση, η οποία δεν ικανοποιείται ούτε με τη στάση αυτού που επιδιώκει να παραβιάζει σταθερά το νόμο ούτε με τη στάση αυτού που συμπεριφέρεται ως υποταγμένος δούλος.

Πώς μπορεί να το καταφέρει αυτό; Σεβόμενος την παιδική κοινωνία και θεμελιώνοντας την τάξη πάνω σε αυτή, στοιχείο το οποίο επιτρέπει τη ζωή σε ένα δημοκρατικό καθεστώς και όχι πλέον σε ένα απολυταρχικό καθεστώς. Και ο Cousinet ήταν υπέρμαχος της περιφημής *αυτοκυβέρνησης* (*self-governement*), η οποία ήταν ιδιαίτερα προσφιλής στους θεμελιωτές της Νέας Αγωγής ως αποτέλεσμα των αμερικανικών εμπειριών. Πραγματοποίησε το 1910 –σε μια περιοχή της παριζιάνικης περιφέρειας– έναν παιδαγωγικό πειραματισμό: σε τριάντα έξι τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δώδεκα παιδιά κάθε μήνα εκλέγονταν από τα υπόλοιπα για να έχουν μια συγκεκριμένη ευθύνη: τον έλεγχο της καθαριότητας του καθενός, ή της οργάνωσης του υλικού, ή της σωστής τακτοποίησης του χώρου, ή της γενικότερης συνέπειας και ακρίβειας. Αλλά στο τέλος αυτής της εμπειρίας ο Cousinet παραδέχτηκε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο σε πολλές τάξεις απέτυχε, καθώς οι δουλειές δεν είχαν αληθινό χαρακτήρα, δεν εκτελούνταν σωστά, δεν γίνονταν με συνέπεια.

Πώς μπορούμε, λοιπόν, να κάνουμε τα παιδιά ελεύθερους ανθρώπους και όχι άτομα υποταγμένα στο δάσκαλο; Πώς μπορούμε να τα κάνουμε να καταλάβουν ότι οι νόμοι της πειθαρχίας είναι αναγκαίοι χωρίς τις οποίες η τάξη δεν μπορεί να λειτουργήσει; Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε, ώστε αυτή η ομάδα, η συλλογικότητα που είναι η τάξη, να διοικείται μόνη της και όχι από άλλον (το δάσκαλο ή τους μαθητές-υποκατάστατά του); Πώς μπορούμε ν' αντιμετωπίσουμε την πραγματική δημοκρατική ανικανότητα των δασκάλων; Ο Cousinet έθετε αυτές τις ερωτήσεις και για το λόγο ότι θεωρούσε πως η εκπαίδευση δεν πρέπει να επιβάλλεται στα παιδιά απέξω, αλλά να βασίζεται πάνω στη δική τους ανάπτυξη. Θεωρούσε ότι δεν πρέπει να τους επιβάλουμε μια κοινωνία· θα πρέπει μάλλον να τους δώσουμε τα μέσα να δημιουργήσουν όλα μαζί την κοινωνία που θέλουν και η οποία ενδέχεται να είναι διαφορετική από αυτήν που εμείς προβλέπουμε για εκείνα.

Ωστόσο μπορούμε σε αυτό τον τομέα να βασιζόμαστε στη φύση του παιδιού. Υπό την προϋπόθεση ότι θα αφήσουμε τις ψυχολογικές ανάγκες του για συνεργασία και επικοινωνία με τους ομοίους του να αναπτύσσονται μέσα σ' ένα θετικό κλίμα (και η εργασία σε ομάδες θα είναι η κατάλληλη μέθοδος γι' αυτή την κατάσταση). Δυστυχώς το παραδοσιακό σχολείο ξεφεύγει από αυτόν το δρόμο και καταπνίγει αυτές τις ανάγκες. Ακολουθώντας τις αναλύσεις του Αμερικανού Stanley Hall, ο Cousinet υποστήριζε ότι μπαίνοντας στο σχολείο τα παιδιά έχουν ήδη μια κοινωνική ζωή και κατά συνέπεια μια ηθική ζωή, την οποία η ηθική αγωγή αγνοεί και δεν τροποποιεί. Στην αρχή η αλληλεγγύη μεταξύ των παιδιών είναι εύθραυστη· υπάρχει κυρίως σε ομάδες παικτών που λειτουργούν υπό την καθοδήγηση ενός αρχηγού. Αυτή η αλληλεγγύη γίνεται πιο ισχυρή όταν η ομάδα απειλείται. Ορθώνεται κυρίαρχη ενάντια στην τυραννία του αρχηγού, του μη νόμιμου κυρίαρχου. Η παιδική κοινωνία παίρνει τότε τη μορφή μιας ορδής, που αποτελεί ένα πολύ στοιχειώδες επίπεδο κοινωνίας, στην οποία η αλληλεγγύη είναι μια ζωτική ανάγκη βασισμένη στην ανάγκη επιβίωσης και όχι στη δικαιοσύνη.

Τα παιδιά στο σχολείο εκδηλώνουν αλληλεγγύη, αλλά αυτή η αλληλεγγύη στηρίζεται περισσότερο σε ένα δεσμό που αναπτύσσεται μέσα από την παρουσία στη συλλογικότητα παρά στη στοργή και την αλληλοβοήθεια. Έχει πριν από όλα αμυντικό χαρακτήρα· αυτός ο δεσμός εκδηλώνεται απέναντι στις απειλές και μέσα στις συγκρούσεις. Αυξάνεται με την ηλικία και τροφοδοτείται από το γεγονός ότι εκδηλώνεται μέσα σε ένα χώρο. Αλλά παραμέ-

νει μια υποδούλωση, μια σκλαβιά, καθώς θεμελιώνεται πάνω στη δουλική και τυφλή μίμηση. Υπάρχει πράγματι ανάγκη να διεγείρεται η ατομική συνείδηση, να καλλιεργούνται οι χαρακτήρες, με μια λέξη να αντικαθιστά η πραγματική ηθική αλληλεγγύη την παιδική αλληλεγγύη. Το δράμα βρίσκεται κατά συνέπεια εκεί: στο σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν να είναι ενωμένα και αλληλέγγυα ενάντια σε κάποιον, σε κάτι, και όχι για να χτίζουν, για να συνεργάζονται σε μια μακροχρόνια και επίμονη υπόθεση.

Αν και η ανάγκη κοινωνικοποίησης είναι στο παιδί πραγματικά πολύ μεγάλη, δεν είναι, όμως, δεδομένη: είναι και παραμένει αναγκαίο να διαπαιδαγωγηθεί με βάση τις αρχές της κοινωνικής ζωής. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της εκμάθησης των κανόνων της κοινωνικής ζωής, δηλαδή μέχρι τα οκτώ-εννιά χρόνια, το παιδί δυσκολεύεται να συνδυάσει την αυτοπραγμάτωση με την κοινωνικοποίηση. Για το λόγο αυτό οι πρώτες προσπάθειες κοινωνικοποίησης εκδηλώνονται συχνά μέσα από επιθετικές συμπεριφορές. Ο Cousinet διακρίνει διάφορες μορφές: τη σωματική βία (παιδιά που χτυπιούνται με δύναμη χωρίς φανερό λόγο), τη βίαιη επίθεση με λόγια (λογομαχία κατά την οποία ο ένας προσπαθεί να υπερισχύσει του άλλου), την επιδειξιμανία-προσπάθεια επιβολής (εμφάνιση στοιχείων υπεροχής) και το πείραγμα (για διακοπή ή παρενόχληση της δραστηριότητας του άλλου). Σε αυτές τις διάφορες εκδηλώσεις πρέπει να δούμε μορφές αδέξιας κοινωνικοποίησης, στις οποίες εμφανίζεται, βέβαια, με άκαιρο τρόπο η αυτοεπιβεβαίωση, αλλά ταυτόχρονα πάντα η αναζήτηση του άλλου.

Στη συνέχεια έρχεται η δεύτερη φάση της εκμάθησης της κοινωνικής ζωής. «Μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι η δεύτερη περίοδος που είναι μεταξύ της έκτης και της δωδέκατης ή δέκατης τρίτης χρονιάς αποτελεί μια καλή ηλικία για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας» (1950, σ. 86). Η ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης και η ανάγκη κοινωνικοποίησης προϋποθέτουν κατά συνέπεια η μία την άλλη. Το άτομο, καθώς αναπτύσσεται, προσφέρει στη ζωή και την ανάπτυξη της ομάδας μια βοήθεια, την οποία η ομάδα θα ανταποδώσει υποβοηθώντας την ατομική ανάπτυξη. Σε αυτή την ηλικία το άτομο δεν μπορεί να εξελιχθεί ως τέτοιο παρά μόνο μέσω της κοινωνικοποίησης. Αλλά αυτό δεν ισχύει πάντα. Για τον Cousinet, πράγματι, η καλή ηλικία για την κοινωνικότητα τελειώνει με την εφηβεία – τρίτη φάση της εκμάθησης της κοινωνικής ζωής: παρακολουθούμε τότε ένα είδος κοινωνικής διάλυσης, που επιτρέπει την ανάδυση προσωπικοτήτων και όχι πλέον μόνο ατόμων που χάνονται μέσα σε κάποια ομάδα.

Εντούτοις, ακόμα και κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης παρακολουθούμε ακατάλληλες προσπάθειες προσαρμογής, παρεκκλίσεις, τις οποίες μελετά και ο Cousinet. Η πάρα πολύ δυνατή φιλία μεταξύ δύο παιδιών είναι μια τέτοια περίπτωση, καθώς αποτελεί μια απόπειρα διαφυγής από το κοινωνικό· δεν είναι αξιοπερίεργο, κατά συνέπεια, ότι η ομάδα αντιδρά εκδηλώνοντας στοιχεία απόρριψης και εχθρικότητας. Το *leadership* είναι μια άλλη τέτοια περίπτωση, στο βαθμό που η ασφάλεια των μεν εξασφαλίζεται χάρη στην τυραννική εξουσία των δε. Η επιβολή της απομόνωσης και το φαινόμενο των παιδιών-θυμάτων (παιδιά που βασανίζονται από άλλους) είναι, επίσης, πολύ γνωστοί τρόποι αποκλεισμού από μια ομάδα. Ωστόσο η εκμάθηση της κοινωνικής ζωής προσφέρει πιο ικανοποιητικά αποτελέσματα, όταν έχουν εξαλειφθεί το *leadership* και ο αποκλεισμός-η απόρριψη. Προϋπόθεση είναι η εφαρμογή κανόνων εκ των οποίων ο πιο βασικός είναι η πίστη, η υπακοή στις αρχές της ομάδας και, σε περίπτωση συζήτησης ανάμεσα στην ομάδα και ένα από τα μέλη της, η σιωπηρή υπόσχεση από κάθε άτομο για τη μη αναζήτηση συμμάχου εκτός ομάδας εις βάρος της ομάδας (αν και κατά την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης το να απευθύνεται κανείς στον ενήλικα και να καταγγέλλει ύπουλα τους άλλους θεωρείται φυσιολογικό). Το παιδί εκδηλώνει μόνιμα την ανάγκη να ζει κοινωνικά· όταν η εξουσία του αφέντη-δασκαλου είναι εις βάρος αυτής της ανάγκης, ο δάσκαλος κοινωνικά θα θεωρηθεί εχθρός· από αμυντική αλληλεγγύη, η ομάδα θα προσπαθήσει να εκμεταλλευτεί τα λάθη πειθαρχικής τακτικής. Αυτή η τελευταία περίπτωση αποδεικνύει ότι το σχολείο δεν έχει μπορέσει να σεβαστεί και να διαμορφώσει την κοινωνική ζωή των παιδιών.

Ο βασικός ρόλος του παιχνιδιού

Η παρατήρηση των παιδιών έξω από την τάξη και συγκεκριμένα στην αυλή, που προορίζεται για το διάλειμμα, οδήγησε αμέσως τον Cousinet στην επισήμανση της αναγκαιότητας της σύνδεσης της κοινωνικής ζωής με το παιχνίδι, της εμπάθουσας της κοινωνικοποίησης μέσα και από το παιχνίδι. Το γεγονός ότι ο ίδιος υπήρξε εσωτερικός οικότροφος για μεγάλο διάστημα τον βοήθησε να λάβει υπόψη του κάποιους άλλους, επίσης, σημαντικούς παράγοντες· η προσωπική πρακτική που προηγείται των παιχνιδιών τού επέτρεψε να γνωρίσει τους κανόνες και τα μυστικά τους, να αναπτύξει καλές σχέσεις με τα παιδιά σε στιγμές ελευθερίας. Το παιχνίδι είναι πρωταρχική ανάγκη του παιδιού και η εκπαίδευση δεν μπορεί να μην λαμβάνει υπό-

ψη της τη σημασία του. Αυτό θα πρέπει να γίνει σε τέτοιο βαθμό και τόσο καλά, ώστε να καταργηθεί στο παιδί η διάκριση ανάμεσα στη δουλειά και το παιχνίδι. Ο Freinet θα κάνει το ίδιο, αλλά μάλλον για να καταστήσει αναξιόπιστο το παιχνίδι. Ο Cousinet θα χρησιμοποιήσει τις αναλύσεις μιας ομάδας Βιεννέζων ψυχολόγων (μία από αυτούς ήταν η Charlotte Buhler): μέσα σ' αυτά που θεωρούμε παιχνίδια υπάρχουν δραστηριότητες πειραματισμού, φαντασίας, μίμησης ενηλίκων, παραγωγής· αυτές οι δραστηριότητες αντιστοιχούν σε ψυχολογικές λειτουργίες, όπως η χαρά ως κινητήρια δύναμη, η χαρά του πράττειν.

Αποκαλούμε παιχνίδια τις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών, γιατί μας φαίνονται ασήμαντες, ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν μια δημιουργική διαδικασία που επιτρέπει στα παιδιά να τελειοποιήσουν τις αισθήσεις τους και να ανακαλύψουν τον κόσμο. Πρέπει, ωστόσο, να τους επιτρέψουμε να ικανοποιήσουν αυτή τη φυσική δραστηριότητα, καθώς ο ενήλικος έχει έντονη τάση, όπως υπογραμμίζει η Montessori, να θέτει το παιδί υπό την κυριαρχία του. Όταν το παιδί είναι ελεύθερο να αναπτύξει τις δραστηριότητές του, απευθύνεται αυθόρμητα στον ενήλικο για να του ζητήσει υλικά μέσα, εργαλεία, απαραίτητες πληροφορίες, όχι για να τεθεί υπό την κηδεμονία του. Στην πραγματικότητα ο Cousinet θέλησε να προσεγγίσει την εργασία μέσα στην τάξη στη βάση του παιχνιδιού, να καταστήσει την εργασία ανάλογη προς αυτό. Ποια είναι, όμως, τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού; Πρόκειται, πρώτα από όλα, για μια ελεύθερη δραστηριότητα: τα παιδιά είναι ελεύθερα να παίζουν ή όχι, αυτό που θέλουν και για όσο διάστημα το επιθυμούν. Αποτελεί, επίσης, την ικανοποίηση ενός φυσικού ενστίκτου: αυτά τα ένστικτα γεννούν, παράλληλα, οργανωμένα παιχνίδια και παιχνίδια φαντασίας και μίμησης. Σημαίνει, ακόμα, γνώση, κατάρτιση και τήρηση των κανόνων: οι κανόνες, τους οποίους έχουν αναμφίβολα επινοήσει οι μεγάλοι και μπορούν να τροποποιήσουν οι παίκτες, είναι προϋπόθεση και συνάρτηση της ελευθερίας και όχι περιορισμός της. Είναι τέλος ένα συλλογικό φαινόμενο: η συνεργασία είναι αναγκαία σ' αυτή την περίπτωση, καθώς τα οργανωμένα παιχνίδια δεν μπορούν να παιχτούν διαφορετικά· σε συνδυασμό με το συγκεκριμένο χαρακτήρα των κανόνων, αποφεύγεται κάθε ξένη παρέμβαση στην ομάδα (καμιά ανάγκη για μια εξουσία που να επιτηρεί, καθώς το παιχνίδι είναι αυτοεκπαιδευτικό, μέσο αυτοαγωγής).

Αυτή η ανάλυση του παιχνιδιού οδηγεί τον Cousinet στον προσδιορισμό τεσσάρων όρων προκειμένου η εργασία να συσχετιστεί με το παιχνίδι: θα

πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο αρκετά είδη δουλειάς για να μπορεί κάθε παιδί να επιλέγει αυτό που του ταιριάζει, να είναι κάθε τύπος θεμελιωμένος πάνω σε ένα φυσικό ένστικτο, αυτοί οι τύποι να έχουν κανόνες και να έχουν τα παιδιά την ελευθερία να δουλεύουν μαζί. Αυτή η θέση του Cousinet, η οποία είναι αρκετά πρωτότυπη, βασίζεται στο ότι τοποθετεί το παιδί μέσα στη *φυσική* του πραγματικότητα —εδώ τίθεται το παιχνίδι— και θεμελιώνει την εκπαίδευση πάνω στο σεβασμό των χαρακτηριστικών αυτής της φύσης. Προσοχή, ωστόσο, να μην λάβουμε αυτή τη φύση ως κάτι δεδομένο. Υπάρχει μια αναμφισβήτητη εξέλιξη των παιχνιδιών του παιδιού. Τα παιχνίδια μίμησης και φαντασίας του μικρού παιδιού θα αφήνουν σιγά σιγά τη θέση τους στα κοινωνικά παιχνίδια: «*Τα κοινωνικά παιχνίδια είναι θεμελιωμένα πάνω σε δύο στοιχεία, τα οποία, μέχρι τώρα, ήταν τελείως ξένα προς την προσχολική ηλικία: η συνεργασία με καταμερισμό εργασίας και η ύπαρξη ενός κανόνα*» (1950, σ. 35). Ωστόσο τα μικρά παιδιά, μέχρι την ηλικία των οκτώ χρονών, αποδέχονται τον καταμερισμό εργασίας και τον κανόνα μέσω μιας αρκετά αργής διαδικασίας (εξού και η συχνότητα των καβγάδων και των διαμαρτυριών). Και βλέπουμε τον Cousinet να αναλύει επί μακρόν το παιχνίδι της γάτας, το παιχνίδι των δοκών και το παιχνίδι με τους βόλους.

Το παιδί, διχασμένο ανάμεσα στην επιθυμία να έχει προσωπικό όφελος και την ανάγκη κοινωνικοποίησης, αισθανόμενο ότι δεν μπορεί να θυσιάσει ούτε το ένα ούτε το άλλο, θα φτάσει στο στάδιο όπου θα καταλάβει ότι αυτές οι δύο ανάγκες μπορούν να συνδεθούν και ότι θα έχει πολύ μεγαλύτερο όφελος από τη συμπεριφορά του, όταν αυτή κοινωνικοποιηθεί. Για τη σχολική δουλειά, επίσης, η εξέλιξη θα πρέπει να είναι η ίδια. Θα πρέπει κατά συνέπεια να εμπιστευτούμε το παιχνίδι και να βασιστούμε επάνω σ' αυτό: «*Με αυτό τον τρόπο, φτάνοντας στο κατώφλι της εφηβικής ηλικίας, τα παιδιά είναι κοινωνικοποιημένα με παιγνιώδη τρόπο. Έχουν μάθει ότι, αντί να αντιπαράθρονται, το ατομικό και το κοινωνικό θα πρέπει να καθορίζονται αμοιβαία. Έμαθαν ότι η ομάδα είναι πολύ πιο ζωντανή, όταν κάθε άτομο συμβάλλει με τον δικό του τρόπο, προσφέρει τη δική του συνεργασία, και ότι το άτομο ευνοείται πολύ περισσότερο από την ομάδα, ότι φέρει σε πέρας πολύ καλύτερα τη συγκεκριμένη δουλειά που του ταιριάζει και την οποία έχει αποδεχτεί*» (1950, σ. 47). Στον Cousinet το παιχνίδι θεμελιώνει, κατά κάποιο τρόπο, την παιδαγωγική μέθοδο της εργασίας με ομάδες.

Η εμπιστοσύνη στο παιδί

Αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω μας δείχνουν καθαρά με ποιον τρόπο προχωρά ο Cousinet στην επεξεργασία της παιδαγωγικής του σκέψης: ξεκινά από την ψυχολογική παρατήρηση των συγκεκριμένων δυνατοτήτων των παιδιών για να καταλήξει στην παιδαγωγική πράξη. Όποιος και να είναι ο τομέας μελέτης, αυτήν τη μέθοδο ακολουθεί. Προκειμένου για την ιστορία δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο, διότι αυτή στηρίζει τη διδασκαλία της στο παρελθόν και παραμένει αφηρημένη και πάρα πολύ μπερδεμένη. Το ίδιο το παιδί ζει στο παρόν, από αυτό γνωρίζει αρκετά πράγματα που έχουν έναν ιστορικό χαρακτήρα, όπως η ενδυμασία, οι τρόποι επικοινωνίας, το κοστούμι, ο φωτισμός, η θέρμανση. Είναι, κατά συνέπεια, δυνατόν να του μάθει κανείς την ιστορία των πραγμάτων πάνω στη βάση συσχετισμών. Τι γίνεται στην περίπτωση της ανάγνωσης; Η επιβολή μόνο διδακτικών ή παιδαγωγικών αναγνώσεων στα παιδιά δεν προσφέρει τίποτε. Στο ίδιο το παιδί αρέσουν τα φανταστικά παραμύθια, οι διηγήσεις περιπέτειας, τα αστυνομικά διηγήματα. Και υπάρχει ένας λόγος γι' αυτό: αυτά τα έργα του επιτρέπουν να προβάλλει τον εαυτό του σε έναν ήρωα, ο οποίος καταφέρνει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, ακόμα και τις πιο απίθανες, για την προσωπική του ανάπτυξη και επιβεβαίωση. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να το λάβει αυτό υπόψη του. Η παιδαγωγική αυστηρότητα, η οποία είναι σύμφωνη με τον κανονισμό, δεν έχει πλέον πέραση. Ακολουθώντας σε αυτό τη ρουσσική παράδοση της Νέας Αγωγής, ο Cousinet επιμένει, κατά συνέπεια, στην ανάγκη να θεωρεί το παιδί ως παιδί και όχι ως μελλοντικό ενήλικα. Το σχολείο πρέπει να είναι φτιαγμένο για το παιδί, γι' αυτό που είναι, και όχι για τον ενήλικα που θα γίνει. Η αποδοχή του παιδιού, όπως είναι, σημαίνει εκδήλωση εμπιστοσύνης σ' αυτό. Και στον Cousinet ξαναβρίσκουμε αυτή τη μεγάλη σημασία της εμπιστοσύνης στο παιδί. Δεν υπάρχουν πλέον συμπεράσματα προκαθορισμένα για το παιδί: θα πρέπει να δίνεται σ' αυτό η δυνατότητα να καταβάλλει το μάξιμουμ των προσπάθειών και της δουλειάς που είναι ικανό να προσφέρει. Δεν θα πρέπει να μετρηθεί με νούμερα η παρεχόμενη από τα παιδιά εργασία: πρέπει να γίνουν δεκτά όλα τα αποτελέσματα των εργασιών που παρέχονται από τα παιδιά, όποιες και αν είναι αυτές. Υπάρχει βέβαια η πιθανότητα τα παιδιά να μην κάνουν όλα όσα μπορούν: αυτό συμβαίνει γιατί η εργασία που τους έχει ανατεθεί δεν τους ενδιαφέρει: ο ένοχος δεν είναι το παιδί.

Στη βάση της παιδαγωγικής του Cousinet υπάρχει αυτή η εκπαιδευτική

βεβαιότητα: τα παιδιά είναι ικανά να διαπαιδαγωγηθούν μόνα τους μαζί με τους άλλους, τόσο νοητικά όσο και ηθικά. Το παιδί νιώθει ασυναίσθητα πολύ διαφορετικό από τον ενήλικα: για το λόγο αυτό προσπαθεί να κατασκευάσει έναν δικό του κόσμο, στον οποίο θα μπορεί να αναπτυχθεί ελεύθερα. Είναι στο χέρι του ενήλικου να διευκολύνει την έκφραση αυτής της αναζήτησης, που επιτρέπει τη θεμελίωση μιας διανοητικής καλλιέργειας και μιας ηθικής αγωγής πάνω στην κοινή ελεύθερη ζωή. Με την προϋπόθεση, όμως, ότι γίνεται αντικείμενο σεβασμού η αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού, η οποία μπορεί να έχει παράξενες και ασυνήθιστες πλευρές για τον ενήλικα, καθώς πολύ συχνά το παιδί δεν έχει καθαρή συνείδηση του πραγματικού στόχου για τη μία ή την άλλη δραστηριότητα (η παιδική δραστηριότητα έχει κατά συνέπεια μια αξία από μόνη της): με τον ίδιο τρόπο το παιδί δεν ιεραρχεί τα διάφορα συστατικά στοιχεία των δραστηριοτήτων του, πράγμα το οποίο μπορεί να το καταστήσει αιχμάλωτο ορισμένων δουλειών και ορισμένων τελετουργιών. Για αυτόν το λόγο ο ενήλικος θέλει να οργανώνει και να ελέγχει την εργασία του παιδιού για να το βοηθά να προοδεύει, πράγμα το οποίο έχει συνήθως ως κατάληξη να παρεμβαίνει ο ίδιος στην παιδική δραστηριότητα. Ο Cousinet προτείνει να αφήσουμε το παιδί να δουλέψει και να πάρουμε μέτρα κατάλληλα για να το ενθαρρύνουμε σε αυτή την πορεία: οι παράξενες πλευρές θα εξαλειφθούν μόνες τους κατά τη διάρκεια της φυσικής εξέλιξης. Ακόμα μια φορά, λοιπόν, εμπιστοσύνη στο παιδί.

Μια λογική της μάθησης και όχι του προγράμματος

Ο Cousinet θέλει να αντικαταστήσει μια παιδαγωγική διδασκαλίας με μια παιδαγωγική μάθησης. Αυτό υποστηρίζει πιο συγκεκριμένα στο *Pédagogie de l'apprentissage* το οποίο δημοσιεύει το 1959. Ξεκινά ακόμα μια φορά από τη διαπίστωση: «Ο δάσκαλος έχει νιώσει την εμπειρία του να είναι δάσκαλος, ο μαθητής δεν έχει την εμπειρία του μαθητεύμενου. Ο δάσκαλος ξέρει, πριν διδάξει, με ποιον τρόπο πρέπει να γίνεται η διδασκαλία, ο μαθητής δεν ξέρει, πριν αρχίσει να μαθαίνει, με ποιο τρόπο γίνεται αυτό» (σ. 2). Αυτό εξηγεί το γιατί, για πολύ καιρό, υπήρχε η άποψη ότι η μάθηση δεν είναι τίποτε άλλο από το να αφήνεται κανείς να διδαχθεί, πράγμα το οποίο είναι λανθασμένο και άδικο. Πάντως η διδακτική παράδοση, από πολύ παλιά, άλλωστε, εφοδίασε το διδάσκοντα με πολλαπλές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά δεν προσέφερε στο μαθητή μεθόδους μάθησης.

Όσο υπάρχουν τρεις προϋποθέσεις μάθησης: «Δεν υπάρχει πραγματικά μάθηση, παρά μόνο όταν ο μαθητευόμενος ξέρει αυτό που θέλει, κατά συνέπεια θέλει και ψάχνει τους τρόπους για να το επιτύχει» (1959, σ. 13). Ανύπαρκτες συνθήκες εξ ορισμού στο παραδοσιακό σχολείο, όπου οι γνώσεις είναι άγνωστες, όπου η επιθυμία δεν είναι κινητήρια δύναμη και όπου οι δυνατότητες του μαθητευόμενου δεν αναπτύσσονται. Τα κλασικά διδασκαλικά μέσα, δηλαδή η μίμηση, η ανάλυση και η επανάληψη, είναι κατά συνέπεια καταδικασμένα να προσπαθούν να καλύψουν αυτές τις ελλείψεις, ενισχύοντας ταυτόχρονα την παιδαγωγική της διδασκαλίας. Ο Cousinet οδηγείται με τον τρόπο αυτό στην κριτική των σχολικών ασκήσεων, όπως η εκμάθηση της γραφής μέσω της αντιγραφής γραμμάτων, της συλλαβικής ανάγνωσης, της γραμματικής, της ορθογραφίας, της απαγγελίας, της έκθεσης, της ανάλυσης κειμένων. Αλλά τι μπορούμε λοιπόν να κάνουμε στο σχολείο; Να επιτρέπουμε στους μαθητές να μαθαίνουν σεβόμενοι τη διαδικασία της μάθησης. Δηλαδή, να τους επιτρέπουμε να αποκτούν όσο περισσότερες εμπειρίες γίνεται, ελεύθερα, μαζί με άλλους, πραγματοποιώντας έρευνες. Μαθαίνω, σημαίνει πρώτα από όλα γνωρίζω αυτό που δεν γνωρίζω, για να μπορώ να ζητώ με ακρίβεια από αυτόν που γνωρίζει τους τρόπους για να βρισκω αυτό που ψάχνω.

Ποιους τύπους γνώσης πρέπει λοιπόν να αποκτήσουμε; Ο Cousinet, όπως και πολλοί άλλοι, διακρίνει τις θεωρητικές γνώσεις, τις οποίες καταδικάζει, και τις λειτουργικές γνώσεις, των οποίων την απόκτηση ευνοεί. Οι απλές γνώσεις έχουν ενημερωτικό και πληροφοριακό χαρακτήρα (π.χ. ο Μισσισιπής είναι ο πιο μεγάλος ποταμός του κόσμου), που δεν απαιτεί ούτε αληθινή εκμάθηση ούτε άσκηση ούτε την παραμικρή μέθοδο από την πλευρά του μαθητή για την απόκτηση και διατήρησή τους· η αποδοχή μιας σωστής διδακτικής διαδικασίας συνεπάγεται, όμως, την απόκτηση και ικανοποίηση όλων των παραπάνω. Αντίθετα, οι λειτουργικές γνώσεις είναι καθαρά εκμαθήσεις για ένα σκοπό, είναι αυτές που επιτρέπουν να οδηγούμαστε από μια χρήση σε μια άλλη. Μαθαίνω να διαβάζω για να γνωρίζω τη γραμμένη σκέψη του άλλου· μαθαίνω τη γραφή και τη γραμματική για να εκφράζω τη σκέψη μου. Από αυτό που μαθαίνω μπορώ να κάνω κάτι άλλο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διώξουμε από το σχολείο όλες τις απλές γνώσεις; Ίσως όχι, αλλά πρέπει τουλάχιστον να παρουσιάσουμε στους μαθητές κάθε έννοια που πρέπει να αποκτηθεί ως ένα αντικείμενο κατά κάποιο τρόπο γνωστό, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μετέπειτα ενέργειες και που μπορεί να πραγ-

ματοποιηθεί μέσω μιας σειράς ενεργειών. «Με αυτό τον τρόπο δεν υπάρχει διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας, της επιστήμης, γιατί οι μαθητές πρέπει να αποκτούν και να συγκρατούν ιστορικές, γεωγραφικές, επιστημονικές έννοιες. Υπάρχει προσέγγιση ενός αντικείμενου που ο μαθητής θέλει να γνωρίσει για ένα σκοπό (λειτουργική γνώση): για να ξέρει πώς είναι, τι είναι και ότι θα μπορέσει να τα γνωρίσει μέσω ενός συνόλου ενεργειών» (1959, σ. 94).

Ο δάσκαλος δεν πρέπει, κατά συνέπεια, να παρουσιάζει τη γνώση στα παιδιά σαν να τους έλεγε: θα εργαστώ μπροστά σας και θα με βλέπετε να το κάνω. Αλλά θα πρέπει καλύτερα να τους πει: θα δουλέψουμε μαζί, θα ψάξουμε μαζί. Και δεν πρέπει να θεωρήσουμε σε αυτό το σημείο ότι πρόκειται για υπεκφυγή, διότι είναι πολύ πιο εύκολο να διδάξει κανείς αυτόν που δεν ζητάει τίποτα από το να δοθεί ακριβής απάντηση σε αυτόν που ζητά κάτι. Μπορούμε, κατά συνέπεια, να προσδιορίσουμε τους βασικούς όρους της μάθησης: ενδιαφέρον για το αντικείμενο προερχόμενο από μια πρώτη γνώση, επιθυμία για την καλύτερη κατανόηση αυτού του αντικείμενου, χρήση της παρατήρησης και του πειραματισμού ως μεθόδων εργασίας, ως εργαλείων επίτευξης αυτού του στόχου. Κατασκευή της γνώσης σημαίνει απόκτηση μεθόδων εργασίας· αυτές οι μέθοδοι είναι το βασικό χαρακτηριστικό του πραγματικού μαθητευόμενου, εκείνου κατά συνέπεια που γνωρίζει το αντικείμενο, το οποίο θέλει να προσεγγίσει, που ξέρει αυτό που θέλει να μάθει, που ξέρει αυτό που ξέρει και αυτό που δεν ξέρει, που φτάνει με αυτό τον τρόπο σε μια γνώση όλο και πιο καθαρή αυτού που κατέχει και αυτού που του λείπει, που χρησιμοποιεί, όσο γίνεται καλύτερα, τα απαιτούμενα εργαλεία (παρατηρήσεις του πραγματικού, πειραματισμοί, ανάλυση εγγράφων). Η αποκτημένη με αυτό τον τρόπο γνώση θα έχει μια πραγματική και μόνιμη αξία.

Ο Cousinet δεν θα πάψει να αγωνίζεται για την προώθηση αυτής της αντίθεσης, που ο ίδιος θεωρεί βασική, ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση: «Δε μαθαίνει κανείς επειδή είναι σε θέση διδασκόμενου, ούτε επειδή τον διδάσκουν. Και θα μπορούσαμε τουλάχιστον να πούμε ότι όσο πιο λίγο διδασκόμαστε τόσο περισσότερο μαθαίνουμε, διότι το ότι διδασκόμαστε σημαίνει ότι λαμβάνουμε πληροφορίες και το ότι μαθαίνουμε σημαίνει ότι τις ψάχνουμε» (1959, σ. 125). Το σχολείο λειτουργεί, με τον τρόπο αυτό, και πάλι σωστά: δεν είναι πλέον ο χώρος όπου ο δάσκαλος θέλει και οι μαθητές πρέπει, είναι από εδώ και πέρα ο χώρος όπου οι μαθητές θέλουν και ο δά-

σκαλος πρέπει. Η συνέπεια είναι απλή: η λογική της μάθησης δεν είναι καθόλου η λογική του προγράμματος! Διότι η γνώση που οικοδομείται δεν μπορεί να σεβαστεί την αλληλουχία γνώσεων που υπόκεινται σε διαρκείς πιέσεις. Αυτό δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι καμιά σειρά και τάξη δεν είναι δυνατή, διότι πράγματι, εάν αφήνουμε τα παιδιά να ξεκινούν από τις ασχολίες τους που συνδέονται με την παρατήρηση του πραγματικού, μπορούμε να φτιάξουμε μια λίστα μεγάλων θεμάτων που θα λειτουργούν ως σταθερά σημεία αναφοράς.

Ακριβώς επειδή είναι δυνατή η παρατήρηση του παιδιού, μπορούμε να εντοπίσουμε τα κέντρα ενδιαφέροντός του και να βασιστούμε σε αυτά για να επιτρέψουμε τη μάθηση. Σιγά σιγά τα κέντρα ενδιαφέροντος που είναι απομονωμένα και αυθόρμητα θα ενταχθούν σε συστηματικά σύνολα, οι καρτέλες, οι οποίες αναφέρονται στο ένα ή στο άλλο ζήτημα θα εμπλουτιστούν, θα συνδεθούν και θα αποτελέσουν δίκτυα. Τα αυθόρμητα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών εμπλουτίζονται σταδιακά και εγγράφονται σε δίκτυα αναγνωρισμένων γνώσεων. Αν και χρησιμοποιεί τον όρο *κέντρα ενδιαφερόντων*, που μας κάνει αυτόματα να σκεφτούμε τον Decroly, ο Cousinet δεν αντιλαμβάνεται τον όρο αυτό με τον ίδιο τρόπο, γιατί δεν καταλήγει σε ένα πρόγραμμα κέντρων ενδιαφερόντων που θα έπρεπε μονάχα να τηρηθεί και τίποτε άλλο. Η ελευθερία οικοδόμησης των γνώσεων παραμένει πρωταρχικής σημασίας στον Cousinet. Για να διατηρήσει αυτή την ελευθερία καταργεί τα τρία στηρίγματα του κλασικού σχολικού οικοδομήματος, δηλαδή το μάθημα, την απαγγελία και την άσκηση, πέρα από την πειθαρχία (που έχει ως στόχο να διατηρεί την καλή θέληση των μαθητών) και τους βαθμούς (με σκοπό να ελέγχουν την εργασία των μαθητών). Η μάθηση όχι μόνο δεν έχει ανάγκη από τέτοια τεχνάσματα, αλλά μάλιστα καταδικάζεται σε εξαφάνιση λόγω αυτών. Όχι συγκεκριμένα ωράρια για κάθε μάθημα ούτε θεματικές ενότητες ούτε περιορισμένες γνωστικές ενότητες ούτε βαθμοί ούτε ταξινομήσεις, αλλά ελευθερία, μόνο ελευθερία μάθησης. Αντί να επιδιώκουμε με μανία να εμποδίζουμε με τη διδασκαλία το παιδί να ενεργεί, ας το αφήσουμε να ενεργήσει και θα μπορέσει να μάθει. Είναι σίγουρα ο καλύτερος τρόπος για να βοηθήσουμε τους μαθητές να μάθουν αυτό που θέλουν, διότι κανένας δεν μπορεί να το προσδιορίσει ή να το αποφασίσει γι' αυτά. Η λογική της μάθησης είναι αυτή του ανοίγματος: για το λόγο αυτό θα πρέπει βέβαια να του δώσουμε τα απαραίτητα μέσα. Δεν μπορούμε να αποφύγουμε την επιλογή μιας μεθόδου παιδαγωγικής που πρόκειται να χρησιμοποιήσουμε.

Η μέθοδος της εργασίας με ομάδες

Κάθε μέθοδος είναι ένας συγκεκριμένος τρόπος και όχι αυτοσκοπός: αλλά είναι ένας τρόπος καθαρά ενδεικτικός των σκοπών που προωθούνται. Δεν είναι κατά συνέπεια αβάσιμο το γεγονός ότι ο Cousinet είναι κυρίως γνωστός ως αυτός που επινόησε *Μια Μέθοδο ελεύθερης εργασίας με ομάδες* (1945). Βέβαια, δεν είναι ο πρώτος που εφάρμοσε σε παιδιά εργασία με ομάδες, αλλά παραμένει αυτός που ανέδειξε αυτό το παιδαγωγικό μέσο σε μέθοδο, καθιστώντας το τη βάση του συστήματός του, της οργάνωσης των καθημερινών δραστηριοτήτων στην τάξη, για να καλύψει εκπαιδευτικούς στόχους αναφερόμενους στην παρατήρηση της ζωής των παιδιών (βλ. η κοινωνικοποίηση, το παιχνίδι, η εμπιστοσύνη στο παιδί, η θεωρία της μάθησης). Η ελεύθερη εργασία με ομάδες είναι και παραμένει το σήμα κατατεθέν των εκπαιδευτικών αντιλήψεων του Cousinet.

Ο Cousinet θέλει να προκαλέσει ρήξη με την παραδοσιακή παιδαγωγική, διότι, όπως ο ίδιος έχει παρατηρήσει, στο πλαίσιο αυτής ο δάσκαλος αντιτίθεται με όλες του τις δυνάμεις στην κοινωνική ζωή των μαθητών, ισχυριζόμενος ότι ο ίδιος μπορεί να διαμορφώσει το χώρο τον οποίο ο μαθητής έχει ανάγκη για να αναπτυχθεί (βλ. παραπάνω). Ο δάσκαλος θέλει να βοηθήσει το παιδί ν' αναπτυχθεί γύρω από αυτόν τον ίδιο διδάσκοντα, αλλά και μέσα από τη γνώση του. Αντίθετα η οργάνωση της εργασίας με ομάδες και η ανάδειξη της σημασίας της κοινοτικής ζωής ενισχύουν την κοινωνικοποίηση, την εργασία στην τάξη, τα σημεία κοινωνικότητας, και επιτρέπουν την υλοποίηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Η ρήξη με την παραδοσιακή παιδαγωγική συνεπάγεται, καταρχάς, την άρνηση της διδασκαλίας για χάρη της παρατήρησης των παιδιών και του σεβασμού των λειτουργιών τους. Έτσι έρχεται ο καιρός που ο δάσκαλος δέχεται ν' αφήνει τα παιδιά να παρακολουθούν μέσα σε ομάδες εργασίας. Πραγματοποιούνται πειράματα μέσα στις τάξεις. Στις επιστήμες τα παιδιά παρατηρούν πρώτα το φυτό, το ζώο ή το φαινόμενο που έχουν μπροστά στα μάτια τους: στην ιστορία ή στη γεωγραφία ξεκινούν από έγγραφα-κείμενα, γκραβούρες, φωτογραφίες. Στη συνέχεια αυτών των παρατηρήσεων κάνουν μια μικρή έκθεση, την οποία η δασκάλα θα διαβάσει και θα βάλει να τη διορθώσουν, αν χρειάζεται. Αυτή η διόρθωση είναι που θα χρησιμοποιηθεί ως μάθημα γραμματικής και λεξιλογίου. Στη συνέχεια η εργασία αντιγράφεται σε ειδικά τετράδια και εικονογραφείται με σχέδια. Αργότερα γίνεται περίληψη κάθε κειμένου σ' ένα δελτίο που τίθεται στη διάθεση όλων: αλλά πάνω σε

ποιες βάσεις θα πρέπει να φτιαχτούν αυτά τα δελτία και πώς πρέπει να ταξινομηθούν;... Έτσι κατασκευάζεται η γνώση μέσω διάφορων ομάδων σχολικής εργασίας. Υπάρχουν κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν, για να μπορέσουν τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες εργασίας.

Ο Cousinet αρκείται σε τρεις κανόνες: «Πρέπει, λέει, 1. να αφεθούν τα παιδιά ελεύθερα να σχηματίσουν ομάδες, 2. να μην επεμβαίνει κανείς, όταν μια ομάδα εργάζεται· ν' αφεθούν τα παιδιά εντελώς μόνα τους, 3. ν' αφήσει μια ομάδα εργασία· ν' αποκτήσουν τα παιδιά τη συνήθεια μιας σωστής εργασίας» (παράθεμα στον Raillon, 1990, σ. 97). Κατά κάποιο τρόπο ο Cousinet είναι πεπεισμένος ότι η αυτοαγωγή της ομάδας δίνει καλύτερα αποτελέσματα από ό,τι η εκπαίδευση που παρέχεται από τους αναγνωρισμένους εκπαιδευτές-παιδαγωγούς. Ο δάσκαλος είναι, πριν από όλα, αυτός που ενημερώνει για τους κανόνες του παιχνιδιού και θεσμοποιεί αυτούς τους κανόνες. Η τάξη μετατρέπεται σε αίθουσα εργασίας. Ο δάσκαλος προετοιμάζει υλικό για έναν συγκεκριμένο αριθμό δραστηριοτήτων ανάλογα με αυτό που τα παιδιά έχουν παρατηρήσει. Αφήνει τα παιδιά να αποφασίσουν την ομάδα τους ελεύθερα, γνωρίζοντας ότι κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης περιόδου θα υπάρχουν αναπροσαρμογές προσώπων μέσα στις ομάδες. Κάθε ομάδα οικειοποιείται ένα τμήμα της αίθουσας εργασίας, το διαμορφώνει με τον δικό της τρόπο για να εργαστεί γύρω από ένα μαυροπίνακα, που αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για τη συλλογική οργάνωση. Με τον τρόπο αυτό η αίθουσα εργασίας εξελίσσεται κάτω από την πίεση των νέων αναγκών που αναπτύσσονται: «Ο δάσκαλος δεν έχει παρά να παρακολουθεί την εργασία των παιδιών, να είναι μάρτυρας της δραστηριότητάς τους, να τα βοηθά, όταν του το ζητούν, να είναι γι' αυτά ένας καλός συνεργάτης» (1945, σ. 56).

Και είναι πράγματι στη λογική της μάθησης και όχι στη λογική του προγράμματος που ο Cousinet εντοπίζει τα ευεργετικά στοιχεία μιας τέτοιας μεθόδου. Δεν χρησιμοποιείται πλέον ο επαναληπτικός λόγος, ο οποίος είναι βαρετός για το δάσκαλο και ελάχιστα αποτελεσματικός για τους μαθητές. Ξεπερασμένος θεωρείται, επίσης, ο τεχνητός εγκλωβισμός στα σχολικά μαθήματα· από τώρα και στο εξής οι ερωτήσεις προκαλούνται φυσιολογικά, καθώς προχωρά η εργασία. Ανακαλείται η σύγχυση της ερωτηματικής μεθόδου, με την οποία ο δάσκαλος προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να πουν αυτό που έχει ο ίδιος επιμελώς προετοιμάσει· κάθε ομάδα θέτει τις ερωτήσεις που έχουν προκύψει από την έρευνά της, κάνει την ανάλογη έρευνα του υλικού

προκειμένου να μπορέσει να συνεχίσει την εργασία της, ζητά από το δάσκαλο να δώσει τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Εξαλείφεται η υποκρισία του παραδοσιακού σχολείου, στο οποίο ο καθένας προσπαθεί όχι να γίνει καλύτερος και πιο σοφός, αλλά να κριθεί με καλύτερο τρόπο· τώρα ο καθένας προσπαθεί να προσφέρει και να βοηθήσει το σύνολο να προοδεύσει. Άχρηστες είναι πλέον οι παραδοσιακές προειδοποιήσεις για παραβίαση της πειθαρχίας, οι οποίες ήταν αναγκαίες για να απαιτείται από τα παιδιά μια μόνιμη προσοχή και μια κατευθυνόμενη υποστήριξη. Συνοπτικά, η μέθοδος της ελεύθερης εργασίας με ομάδες, επειδή στηρίζεται στη φυσική κοινωνική ζωή των παιδιών και συναντά τους κανόνες παιχνιδιού των ίδιων των παιδιών, επειδή ξεκινά από την εμπιστοσύνη στο παιδί και είναι μια παιδαγωγική της μάθησης, αποτελεί σαφώς την υλοποίηση της εκπαιδευτικής μεθόδου του Roger Cousinet.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Όταν μιλάμε σήμερα στη Γαλλία για τη Νέα Αγωγή, το μυαλό μας πάει αμέσως στον Freinet και... ξεχνάμε τον Cousinet. Ωστόσο πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι μέχρι τη δεκαετία του '50 αυτός ο τελευταίος θεωρείται ο κύριος εκπρόσωπος αυτού του συνεχώς εξελισσόμενου παιδαγωγικού ρεύματος. Πράγματι, αυτοί οι δύο παιδαγωγοί βρίσκονται πολύ κοντά: δίνουν και οι δύο προτεραιότητα στην παρατήρηση, αρνούνται και οι δύο τα προγράμματα, χρησιμοποιούν και οι δύο το ελεύθερο κείμενο, την εργασία με ομάδες, την εφημερίδα, τα δελτία, τις έρευνες. Ωστόσο οι διαφορές τους είναι σημαντικές. Χωρίς να μπορούμε να μιλήσουμε για μία διαφορετική κατανόηση του όρου *εργασία-παιχνίδι*, η σχέση παιδαγωγικής και πολιτικής γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από τους δύο παιδαγωγούς: ο Cousinet θα αρνηθεί την πολιτική εμπλοκή του Freinet και θα προσπαθεί πάντα να αποσυνδέει τους δύο χώρους. Είναι ίσως γι' αυτόν το λόγο, επίσης, που ο Cousinet είναι κυρίως ένας άνθρωπος των περιοδικών, που εντάσσεται στο γενικό κίνημα της Νέας Αγωγής χωρίς να αναζητά άλλον τρόπο για να το οργανώσει, ενώ ο Freinet είναι πρώτα από όλα ένας άνθρωπος των κινημάτων (π.χ. το κίνημά του για το Νέο Σχολείο), ένας άνθρωπος μεθοδικός, ο οποίος δημοσιεύει περιοδικά προκειμένου αυτά να χρησιμοποιηθούν από τους οπαδούς του (και αυτό είναι ακριβώς που δημιουργεί τη δύναμή του και θα του εξασφαλίσει την υστεροφημία του). Εάν ο Cousinet πιστεύει στην παιδαγωγική του μέθοδο, αυτό γίνεται, πριν από όλα, γιατί βασίζεται σε μια πει-

ραματική, πανεπιστημιακή ψυχολογική γνώση, που έχει ως στόχο να θεμελιώσει την αλήθεια των πρακτικών εφαρμογών· ο Freinet αντίθετα αρνείται αυτή την πανεπιστημιακή γνώση και θέλει να αναγνωρίσει μόνο αυτό που προκύπτει από τις μελετημένες πρακτικές των ίδιων των παιδαγωγών (ή μόνο αυτό που φαίνεται ότι προκύπτει από αυτές). Με άλλα λόγια, η εγγύηση και η επαλήθευση της αλήθειας διαφέρουν στους δύο παιδαγωγούς.

Ο Cousinet εγγράφεται, επίσης, αναμφίβολα στη βασική κίνηση που διατρέχει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των τελευταίων ετών: την αντικατάσταση της εργασίας του δασκάλου από την εργασία του μαθητή. Είναι αυτό το πέρασμα από τη διαδικασία της διδασκαλίας στη διαδικασία της μάθησης που προσπαθούν να υλοποιήσουν η παιδαγωγική της εμπέδωσης και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Ο Cousinet καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του προωθούσε μια τέτοια μεταβολή. Οστόσο τον καθορίζει, επίσης, η πίστη στην πειραματική παιδαγωγική των αρχών του αιώνα, για την οποία ο ίδιος θα παραδεχτεί ότι δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ενώ η εμπιστοσύνη στην επιστήμη έχει κάπως κλονιστεί, παραμένει, ωστόσο, η εμπιστοσύνη στη φύση της παιδικής ηλικίας, που στηρίζει τη σκέψη του και την ανιδιοτελή του αγάπη για το παιδί, μια στάση αναμονής, υπομονής και σεβασμού, που δίνει νόημα και προοπτική στην ικανότητα του παιδιού για μόρφωση. Και επιπλέον, πέρα από αυτή τη γενική στάση, ο Cousinet παραμένει ένας παιδαγωγός της κοινωνικοποίησης. Αυτή η έννοια βρίσκεται στις μέρες μας στην πρώτη γραμμή των παιδαγωγικών ιδεών. Δεν πρόκειται για μια επιστροφή και μια ανάπτυξη του θέματος της κοινωνικοποίησης στην παιδαγωγική; Στο επίπεδο των θεωρητικών σπουδών, θα πρέπει να σκεφτούμε τις έρευνες πάνω στην κοινωνιογνωστική σύγκρουση, την ηθοψυχολογία, την αναλυτική κοινωνική ψυχολογία ή την πειραματική κοινωνική ψυχολογία· ως μεταφερθούμε στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, στη θεσμική παιδαγωγική γύρω από τον Oury, την αλληλοδιδασκτική, την παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης και τις διαδικασίες αλληλοβοήθειας σχεδόν παντού στον κόσμο. Υπό αυτή την έννοια, ο Cousinet εμφανίζεται ως ένας από τους μοναδικούς παιδαγωγούς που σκέφτηκαν και έθεσαν σε εφαρμογή, με πρωτοποριακό τρόπο και σε άμεση συσχέτιση, μια παιδαγωγική της μάθησης και μια παιδαγωγική της κοινωνικοποίησης.

Οστόσο ο Cousinet επηρεάζεται από την εποχή του και ειδικότερα από τις επιστημονικές του γνώσεις. Ένα παράδειγμα: η κοινωνική ψυχολογία που χρησιμοποιεί και επεξεργάζεται παραμένει σε εμβρυακή μορφή και είναι ηθι-

κοπλαστικού χαρακτήρα (το *leadership* χαρακτηρίζεται κακό κ.λπ.), στοιχείο που δικαιολογεί το ότι η κατανόηση από αυτόν των φαινομένων των ομάδων είναι συχνά περιορισμένη και ειδυλλιακή. Μπορούμε να του καταλογίσουμε κάτι τέτοιο, χωρίς ωστόσο να ξεχνάμε ότι προσπάθησε να συμβάλει στην κατασκευή των γνώσεων μέσω της παρατήρησης. Είναι, επίσης, αναμφισβήτητο το γεγονός ότι ο Cousinet διακατέχεται ιδιαίτερα από τον αρχικό ενθουσιασμό της Νέας Αγωγής, πράγμα που θα μπορούσε να τον οδηγήσει στην άρνηση αντιμετώπισης κάποιων ζητημάτων ή στην εξαρχής αντιμετώπισή τους ως θέματα που δεν χρειάζονται επίλυση. Ο Kessler (1964) προσπάθησε, για παράδειγμα, να χαρακτηρίσει την παραδοσιακή και τη νέα παιδαγωγική. Πιστεύει ότι η παραδοσιακή παιδαγωγική, σύμφωνα με τη Νέα Αγωγή διαφθείρει την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου λόγω του βερμπλισμού, του αυταρχισμού, της άγνοιας της ψυχολογίας, στοιχεία που έχουν ως αποτέλεσμα μια πολύ μονότονη πρακτική μέσα στην τάξη. Το Νέο Σχολείο θα προσπαθήσει ν' αποκαταστήσει αυτή την εκπαιδευτική λειτουργία μέσω της συγκεκριμένης διδασκαλίας, της αυτονομίας των μαθητών και της προσαρμογής στις ανάγκες του παιδιού, που χρειάζονται μια συνεχή ψυχολογική παρατήρηση-παρακολούθηση. Αλλά σύμφωνα με τον Kessler, η αποκατάσταση αυτού του είδους των πραγμάτων δεν αρκεί, διότι αγωγή σημαίνει ότι διατηρούμε ταυτόχρονα, μέσα σε μια αμείωτη, αλλά δημιουργική αντινομία, τη λεκτική διδασκαλία και την πολύ συγκεκριμένη διδασκαλία, τη βοήθεια του ενήλικου και την αυτονομία των μαθητών, την εκπαιδευτική πρόθεση και την ψυχολογική προσαρμογή. Υπό αυτή την έννοια υποστηρίζει ότι η Νέα Αγωγή γενικά και ειδικότερα ο Cousinet δεν πράττουν σωστά όταν απομονώνουν μόνο ένα μέρος των αντινομιών, διακινδυνεύοντας με αυτό τον τρόπο την απώλεια του συνόλου της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου. Εκτός και αν η ίδια η εξασφάλιση της ισορροπίας μεταξύ αυτών των αντινομιών δεν αποτελεί και αυτή με τη σειρά της μια ψευδαίσθηση...

Είναι η ίδια περίπτωση κριτική που κάνει ο Not (1979). Όπως και η Νέα Αγωγή, κατηγορεί αυτό που ονομάζει ετεροδόμηση στο πλαίσιο των παιδαγωγικών μεθόδων, διότι, αν και αυτές εκμεταλλεύονται τις δομές από τις οποίες αποτελούνται οι γνώσεις, είτε τις παρουσιάζουν υπό μια ολοκληρωμένη μορφή (παραδοσιακή παιδαγωγική) είτε τις καθοδηγούν και ελέγχουν αυστηρά αυτή τη διαδικασία που επιτρέπει να τις προσεγγίσει κανείς (προγραμματισμένη διδασκαλία, διδασκαλία με τη βοήθεια Η/Υ, παιδαγωγική μέσω στόχων), αγνοώντας με τον τρόπο αυτό τη γενετική διαδικασία κάθε μά-

θησης. Αλλά απορρίπτει, επίσης, την αυτοδόμηση της Νέας Αγωγής στον Cousinet. Αυτός ο τελευταίος, έξοχο σύμβολο των μεθόδων ανακάλυψης μέσω της παρατήρησης, την οποία επιθυμεί να είναι ενεργητική και συλλογική, συνεχίζει την παράδοση των μεθόδων που βασίζονται στο ένστικτο ή της διδασκαλίας που βασίζεται στην εποπτεία (Rabelais, Montaigne, Comenius, Herbart, Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi). «*Παιδοκεντρικές, οι μέθοδοι της αυτοδόμησης που προτάσσονται από τη Νέα Αγωγή παρουσιάζονται ως γενετικές. Η γνώση είναι προϊόν της δράσης και αυτή μετατρέπεται μέσω των εξελίξεων που προκαλούν τα ενδιαφέροντα και η ίδια η ανάγκη του υποκειμένου· η επιθυμία να γίνει σεβαστή αυτή η γένεση είναι τέτοια που οδηγεί στην αρχή μιας αυτόνομης μόρφωσης και επιβάλλει την αρχή της μη-κατευθυνόμενης πορείας· αλλά αυτό που λείπει είναι οι δομές. Ενδιαφέροντα και ανάγκες, απαραίτητα στοιχεία αναμφισβήτητα για την εξασφάλιση μιας δυναμικής, δεν παρέχουν καμιά δομή και ως εκ τούτου δεν αποδίδουν, επίσης, καμιά δομή στη γνώση που προκύπτει. Η σειρά εμφάνισης των ενδιαφερόντων δεν μπορεί να εξασφαλίσει μια συνοχή στη γνώση» (1979, σ. 54). Εξού και η ανάγκη να υιοθετηθεί, επιστρέφοντας στον Piaget, μια παιδαγωγική της αλληλοικοδόμησης του υποκειμένου και του αντικειμένου (που δεν χρειάζεται να σχολιαστεί εδώ) συνδυάζοντας τη γενετική διάσταση με τις δομικές επιδράσεις των γνώσεων. Πράγμα που σημαίνει, αν το κατανοούμε σωστά, ότι ο Cousinet δεν θα μπορέσει να αποκτήσει ξανά μια συνοχή των αποκτημένων γνώσεων, γιατί δείχνει τυφλή εμπιστοσύνη μόνο στη γενετική πλευρά της γνώσης.*

Ύστερα από αυτή την αμφισβήτηση της ιδεολογικής πίστης στο παιδί, που λύνει κατά κάποιο τρόπο το θέμα της δόμησης της μάθησης, ας πάμε σε έναν άλλο πιο επιστημολογικό προβληματισμό, που εκφράζει αυτή τη φορά ο Meirieu, σχετικά με την εργασία με ομάδες, όπως είναι η μέθοδος του Cousinet. Κατακρίνει τον τελευταίο για ένα είδος ιδεαλισμού του κοινωνικού πνεύματος που θα έλυσε ως διά μαγείας κάθε προβληματισμό σχετικά με τις ανισότητες και τις δυσκολίες της ομαδικής εργασίας. «*Το έργο του υπό αυτή την άποψη είναι παραδειγματικό: η επιβεβαίωση ενός έμφυτου πόθου κοινωνικοποίησης καθιστά σε αυτόν δυνατή μια ελεύθερη εργασία με ομάδες, την αρμονική λειτουργία των οποίων εξασφαλίζει μόνο η ισότητα των μελών. Η ομάδα στηρίζεται, κατά συνέπεια, μόνο στην απόλυτη εμπιστοσύνη προς το παιδί, στο οποίο αποδίδεται μια καθολική, αφηρημένη, ανεπηρέαστη από τις ψυχολογικές επιδράσεις και ντετερμινισμούς, φύση. Δίπλα*

του ο παιδαγωγός δεν παρεμβαίνει παρά μόνο για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ανάπτυξής του» (1984, σ. 54). Με άλλα λόγια ο Cousinet, υπογραμμίζοντας εξαρχής την ισότητα και τη φυσική καλοσύνη των παιδιών, δίνει θεωρητικά, αλλά όχι πρακτικά, απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις: η απλή ελευθερία της συνεργασίας (επιλογή του ατόμου με το οποίο θα πραγματοποιηθεί η εργασία) μπορεί να εγγυηθεί την ομοιογένεια μιας ομάδας, την οποία ο Cousinet θεωρεί αναγκαία; Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι μέσω της απλής συζήτησης ανάμεσα στα παιδιά η αλήθεια της ομάδας θα είναι έτσι απλά η αλήθεια; Πώς μπορούμε να αποφύγουμε το ότι ο καταμερισμός της εργασίας έχει πολύ διαφορετικά αποτελέσματα τις περισσότερες φορές στα διάφορα μέλη των ομάδων; Ο Meirieu εκτιμά, κατά συνέπεια, ότι η εργασία με ομάδες στον Cousinet εμπεριέχει τον κίνδυνο αυτού που ονομάζει *οικονομία της παρέκκλισης* (στην πραγματικότητα σημαίνει εξ ορισμού αποκλεισμός των πιο αδύναμων) και μια ουσιαστική-πραγματική παρέκκλιση (μη πλήρωση των καθηκόντων). Πρόκειται, κατά συνέπεια, για τη συνάρτηση μέσα στην εργασία των ομάδων, της παραγωγής και των σχέσεων, σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει «ομάδα μάθησης». Κάποιες προϋποθέσεις πρέπει, κατά συνέπεια, να τηρηθούν, πέρα από τους απλούς κανόνες του Cousinet.

Ο Cousinet ξεπεράστηκε; Ίσως. Ο Cousinet είναι πάντα παρών; Σίγουρα. Θα πρέπει να σεβόμαστε τον Cousinet; Απόλυτα. Θα πρέπει να ανακαλύψουμε και πάλι τον Cousinet; Οπωσδήποτε...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Cousinet

Cousinet, R., *Une Méthode de travail par groupes*, Éditions du Cerf, Paris, 1945.

— . *La Vie sociale des enfants. Essai de sociologie enfantine*, Éditions du Scarabée, Paris, 1950.

— . *Pédagogie de l'apprentissage*, PUF, Paris, 1959.

■ Για τον Cousinet

Kessler, A., *La Conception éducative de l'école. École traditionnelle/École nouvelle*, Éditions Universitaires, Fribourg, 1964.

Meirieu, P., *Itinéraires des pédagogies de groupe*, Chronique Sociale, 2 tomes, Lyon, 1984.

Not, L., *Les Pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse, 1979.

Raillon, L., *Roger Cousinet. Une pédagogie de la liberté*, Armand Colin, Paris, 1990.

CÉLESTIN FREINET

Henri PEYRONIE

Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο του Caen

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ ΤΟΥ FREINET ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ

Η δεκαετία του '20 ή η γένεση της Παιδαγωγικής Freinet

«Την 1η ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 1920 ο Freinet διορίστηκε βοηθός-δάσκαλος σ' ένα διττάξιο σχολείο στο Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes)» (É. Freinet, 1949, σ. 7).

Με αυτή την αναφορά στην είσοδο του Freinet στο επάγγελμα του δασκάλου αρχίζει η Élise Freinet την ιστορία της παιδαγωγικής διαδρομής του Célestin Freinet και την ιστορική περιγραφή του κινήματος του Μοντέρνου γαλλικού Σχολείου: *Naissance d'une pédagogie populaire* («Γένεση μιας λαϊκής παιδαγωγικής»). Ο Γάλλος παιδαγωγός ήταν, πριν από όλα, δάσκαλος: στη δουλειά του, στην πολιτισμική θέση του, στο σύστημα αξιών που υιοθετούσε, στο ρόλο του ως επινοητής παιδαγωγικών τεχνικών.

Αλλά το 1920 ο Freinet ήταν ήδη 24 χρονών. Και δεν είναι ανώφελο να αναφερθούμε στα πρώτα 20 χρόνια της ζωής του: ο αγροτικός χαρακτήρας, αν όχι ποιμενικός, του περιβάλλοντος των πρώτων χρόνων της ζωής του, η σχολική ζωή, κατόπιν η διακεκομμένη εκπαίδευσή του στο επάγγελμα του δασκάλου, τέλος η πικρή εμπειρία του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου: αυτές οι πλευρές της παιδικής ηλικίας και της νεότητας του Freinet επηρέασαν τις επιλογές του νέου ενήλικου και ανθρώπου.

Το μικρό χωριό Gars στις γαλλικές Alpes-Maritimes, όπου γεννήθηκε ο Freinet τον Οκτώβριο του 1896, ζούσε σε μια κατάσταση ημι-αυτάρκειας. Μακριά από μεγάλους δρόμους και σιδηροδρόμους, το χωριό βρισκόταν σε απόσταση

δύο ημερών από την Grasse, την πιο κοντινή πόλη. Ο Freinet απολάμβανε εκεί τη ζωή του παιδιού μιας αγροτικής οικογένειας εκείνης της εποχής: ήταν ένα παιδί αναμειγμένο με τις εργασίες και τις ασχολίες των ενηλίκων, κοντά στη ζωή των χωρικών και στα βιοτεχνικά επαγγέλματα (Barre, 1988).

Τα έργα του, που θα γραφτούν σαράντα χρόνια αργότερα (π.χ. η *L'Éducation du travail* [Η Αγωγή της Εργασίας] το 1946, με βασικό πρόσωπο τον πατέρα Mathieu, αγρότη, ποιητή, φιλόσοφο), πιστοποιούν το νοσταλγικό δέσιμο του Freinet με τα τοπία, τις βιοτεχνικές εργασίες, τα είδη και τις σχέσεις παραγωγής, τις κοινωνικές συμπεριφορές και τις αξίες του αγροτικού κόσμου της γαλλικής μεσογειακής ενδοχώρας των αρχών του αιώνα. Αυτό το πεδίο αναφοράς θα είναι επίσης το κυρίαρχο πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα οικοδομηθούν οι τεχνικές και οι αξίες της παιδαγωγικής, Freinet. Θα παραμείνει το πλαίσιο εφαρμογής του κυρίαρχου μοντέλου αυτής της παιδαγωγικής, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '50 (παρά την πολιτική αναφορά σε μια φιλοσοφία της ιστορίας που αποδίδει μεσσιανική λειτουργία στο εργατικό προλεταριάτο και όχι στις αγροτικές λαϊκές τάξεις).

Το σχολείο, στο οποίο πηγαίνει ο νεαρός Célestin δεν είναι εφοδιασμένο με παιδαγωγικό υλικό, δεν έχει σχολικά εγχειρίδια: μόνο ένα αναγνωστικό. Το παιδί του λαού, καλός μαθητής, στέλνεται στη συμπληρωματική τάξη (*Cours complémentaires*) στην Grasse, όπου προετοιμάζεται και πετυχαίνει το 1912 στο διαγωνισμό για τη φοίτηση στο Ινστιτούτο Κατάρτισης των διδασκάλων (*École Normale*) στη Νίκαια. Γι' αυτή την πρώτη σχολική περίοδο ο Freinet θα πει: «Δεν υπέφερα παρά πολύ από αυτή τη σχολαστική, την οποία τώρα καταδικάζω για όλα της τα κακά».

Οι δύο χρονιές σπουδών στο Ινστιτούτο αυτό της Νίκαιας δεν φαίνεται να ήταν πολύ σημαντικές γι' αυτόν. «Την εκπαίδευσή μου ως δάσκαλος την έκανα στον πόλεμο», θα πει αργότερα. Πράγματι το 1914, όταν ξέσπασε ο πόλεμος, ο Freinet δεν είχε την πολυτέλεια να ολοκληρώσει την επαγγελματική του κατάρτιση στο Ινστιτούτο: στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, τον Οκτώβριο, χρειάστηκε να αντικαταστήσει ένα δάσκαλο που είχε επιστρατευτεί. Ο ίδιος κατατάχτηκε και πήγε στο μέτωπο έξι μήνες αργότερα. Τραυματίστηκε πολύ σοβαρά στο στήθος, τον Οκτώβριο του 1917, κατά τη διάρκεια των τρομερών μαχών του *Chemin des dames*. Χρειάστηκαν πάνω από δύο χρόνια ανάρρωσης για να αποκατασταθούν οι βλάβες της υγείας του: χαρακτηρίστηκε ανάπηρος πολέμου κατά 70% και ξαναμπήκε στο επάγγελμα παρά τις συμβουλές των γιατρών.

Αυτή η εμπειρία του πολέμου ήταν χωρίς αμφιβολία που κινητοποίησε τον Freinet προς την επίμονη αναζήτηση επαγγελματικών, πολιτικών, πολιτιστικών εναλλακτικών λύσεων και τον προσανατόλισε προς ένα επαγγελματικό και προσωπικό μέλλον μακριά από νόρμες. Όπως άλλοι (π.χ. κάποιιοι μεταξύ των δασκάλων που ήταν πολύ κοντά σε αυτόν: ο Wullens, αναρχικός και ειρηνιστής του Βορρά, ή ο Daniel στο Finistère), γύρισε από τον πόλεμο με μια έντονη απόρριψη του πολέμου και της εμπλοκής γενικότερα σε πολεμικές συρράξεις.

«Το 1920 σήμανε την επιστροφή από τον πόλεμο. Εμείς, οι παλιοί αγωνιστές που είχαμε διαψευστεί, απατηθεί, παραπλανηθεί, έπρεπε να πάροουμε εκδίκηση και ίσως δεν είχαμε συνείδηση αυτού του πράγματος τότε, αλλά θεωρώ ότι πολλοί συνάδελφοι έφυγαν το 1920 για να γυρίσουν στην καριέρα τους με την παρακάτω απόφαση: δεν θα πρέπει να επαναληφθεί αυτό, δεν θα πρέπει η μελλοντική γενιά να γνωρίσει αυτόν τον όλεθρο που ζήσαμε εμείς» (R. Daniel, συνέντευξη, 1988).

Ο Freinet ανήκε στη δυναμική αυτών των παλαίμαχων που καταγγέλλουν τον πόλεμο και αμφισβητούν την κυρίαρχη τάξη. Συνδέθηκε με τον τρόπο αυτό με το συγγραφέα Henri Barbusse, που διηύθυνε μια κίνηση παλιών ρεπουμπλικάνων αγωνιστών και ήταν αρχηγός μιας πολιτιστικής κίνησης γύρω από το περιοδικό *Clarté*. Στο διήγημα *Le Feu, roman d'une escouade*, το 1916, ο Barbusse παρουσίασε από τον πόλεμο κυρίως τη λάσπη, το αίμα, το θάνατο, τον τρόμο: το 1920 στο διήγημα *Clarté* κατήγγειλε την επίσημη λατρεία του έndoξου πολέμου και έδωσε μια λογοτεχνική διάσταση σ' αυτόν τον ανθρωπισμό, στον οποίο η άρνηση της τερατώδους και αηδιαστικής φρίκης του πολέμου έπαιρνε τη μορφή μιας απόρριψης και καταγγελίας της κοινωνικής τάξης που προωθούσε αυτό τον πόλεμο. Το περιοδικό του Barbusse δεχόταν κείμενα του Freinet μεταξύ 1923-1924.

Αλλά από το 1920 ως το 1921 ο Freinet έγραφε στο *École émancipée*, το παιδαγωγικό όργανο της Ομοσπονδίας της Εκπαίδευσης, χώρο έκφρασης του επαναστατικού τμήματος του νέου εκπαιδευτικού συνδικαλισμού από το 1910: τα άρθρα του ήταν το προϊόν μιας εργασίας συλλογισμού πάνω στη νέα λαϊκή παιδαγωγική, πάνω στη συζήτηση που γινόταν γύρω από το ρόλο και τη συμβολή του σχολείου στην προετοιμασία μιας κοινωνικής επανάστασης.

Η αναζήτηση εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών ήταν, επίσης, μια προσωπική επιτακτική ανάγκη γι' αυτόν, διότι τα σημάδια του τραυματισμού

από τον πόλεμο στον πνεύμονα του έκαναν δύσκολη την πρακτική της οργανωμένης τάξης που βασιζόταν στο λόγο του δασκάλου.

Έτσι ο Freinet ενημερωνόταν από τις ξένες εμπειρίες της Νέας Αγωγής και της λαϊκής αγωγής. Διάβαζε τους παιδαγωγούς αυτών των ρευμάτων, όταν προετοιμαζόταν να γίνει επιθεωρητής και φιλόλογος (επιλογές που θα έχουν μικρή διάρκεια). Παρά την κατάσταση της υγείας του, επισκέφτηκε τα ελευθεριακά σχολεία του Αμβούργου (τον Αύγουστο του 1922). Τον Αύγουστο του 1923 συμμετείχε στο Διεθνές Συνέδριο της Νέας Αγωγής στο Montreux της Ελβετίας (αφού είχε ανακαλύψει το βιβλίο του Adolphe Ferrière *L'École active*). Ήταν, επίσης, από τους πρώτους δυτικούς που επισκέφτηκαν τη νέα ΕΣΣΔ ως προσκεκλημένοι του Πανρωσικού Συνδικάτου των Εργαζομένων στην Εκπαίδευση, το καλοκαίρι του 1925.

Παρά τις γραπτές μαρτυρίες από τα ταξίδια είναι δύσκολο να εκτιμηθεί η ακριβής επίδρασή τους σ' αυτόν τον άνθρωπο που ήταν τότε περίπου 30 χρονών. Αν και ο Freinet έβλεπε με συμπάθεια τις διάφορες προσπάθειες επιπόνησης παιδαγωγικών πρακτικών, δεν έβρισκε, ωστόσο, ένα μοντέλο που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο γαλλικό δημοτικό σχολείο της δεκαετίας του '20. Η αξία των ελευθεριακών σχολείων του Αμβούργου εντοπιζόταν στο ότι είχαν εφαρμόσει ένα επαναστατικό σχέδιο εκπαίδευσης: αλλά η λειτουργία αυτού του σχολείου χωρίς περιορισμούς δεν του ταίριαζε (συγκράτηση, ωστόσο, τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην οργάνωση του σχολείου). Το γεγονός ότι σύχναζε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που είχε δημιουργήσει η νέα ρωσική επανάσταση, τροφοδότησαν ουσιαστικά τη σκέψη του σχετικά με τις αρχές: π.χ. το θέμα της παραγωγικής εργασίας στην εκπαίδευση των παιδιών και του ρόλου μιας πραγματικής εργασίας στο σχολείο· συμπληρωματικά επεσήμανε εδώ και εκεί πρακτικές και ίσως και κάποιες τεχνικές (τη σχολική εφημερίδα τοίχου, τη μέθοδο του Σχεδίου Dalton, μέθοδο της σχολικής εργασίας του μαθητή σύμφωνα με ένα πλάνο που προσφέρεται από το δάσκαλο) (Houssaye, Launay). Η επίδραση της Νέας Αγωγής, αν και δεν εμπεριέχεται στην πολιτική προβληματική του Freinet και των ανθρώπων γύρω από αυτόν, ήταν, ωστόσο, σημαντική. Ο J. Testanière ανέλυσε τη διπλή κατεύθυνση αυτής της επίδρασης πάνω στον Freinet. Πρόκειται, από τη μια πλευρά, για τη διάδοση εμπειριών σχετικά με τα νέα σχολεία από το Διεθνές Γραφείο των Νέων Σχολείων, που οργανώθηκε από τον A. Ferrière ήδη από το 1899, και για την εμφάνιση κειμένων των θεωρητικών μιας νέας αντίληψης για το παιδί

και την παιδαγωγική στις αρχές του αιώνα (*Η Διεθνής Ένωση για τη Νέα Αγωγή* που ιδρύθηκε το 1921). Πρόκειται, από την άλλη, για τη διάχυση των ιδεών της Νέας Αγωγής στο πλαίσιο του γαλλικού σχολικού θεσμού, κυρίως μέσω των επίσημων Οδηγιών του 1923 του υπουργού Léon Bérard: «Καμιά μέθοδος ανάγνωσης δεν επιβάλλεται. Η ελεύθερη σύνταξη, όπως το ελεύθερο σχέδιο, προωθείται διότι θα εμπνεύσει στους μαθητές την επιθυμία της γραφής. Η διδασκαλία της ιστορίας ελαφρύνεται, αυτή της γεωγραφίας παρέχεται καταρχάς κατά τη διάρκεια εκδρομών, χρησιμοποιείται ο κινηματογράφος και η προβολή εικόνων και διαφανειών» (Testanière). Θα μπορούσαμε ακόμα, μέσα σε αυτά τα κείμενα, να διακρίνουμε στοιχεία μιας συνεργατικής παιδαγωγικής, η οποία έχει εφαρμογή σε μαθητές του επιπέδου Cours Moyen, μέσα στη διατύπωση υποδείξεων για μια αυτορρυθμιση των υποχρεώσεων και των αποφάσεων. Αυτή η διάδοση των ιδεών της Νέας Αγωγής πραγματοποιήθηκε, επίσης, μέσω των ενεργειών των πρωτοπόρων, όπως ο επιθεωρητής Cousinet, ο οποίος στην αρχή του 1920 πειραματίστηκε με τη μέθοδο της ελεύθερης εργασίας με ομάδες σε πολλά γαλλικά σχολεία και μετέδωσε τις ιδέες του μέσα από το περιοδικό *Nouvelle Éducation*.

«Το 1925-1926 έψαξα στα διάφορα κινήματα του Μοντέρνου Σχολείου (...). Οι εμπειρίες που πολλοί είχαν από ένα Μοντέρνο Σχολείο και τις οποίες συχνά παρουσίαζαν, ήταν εμπειρίες οι οποίες δεν ταίριαζαν σ' ένα χώρο σαν τον δικό μας» (Freinet, συνέντευξη, 1961, έκδ. 1988). Αυτή η αναφορά στο ξεκίνημα από τον ίδιο τον Freinet υποδηλώνει τα δύο σημεία κάτω από τα οποία τέθηκαν οι αρχικές αναζητήσεις: ανακάλυψη όχι ενός δόγματος, αλλά πρακτικών, και εφαρμογή αυτών των πρακτικών μέσα σε τάξη που συγκέντρωνε παιδιά του λαού.

Η απαρχή της επιπόνησης αυτών των πρακτικών βασίζεται στην επιθυμία να δοθεί μια επέκταση σε δραστηριότητες κοντινές προς τη ζωή των μαθητών μέσω ενός γραπτού κειμένου που αποτελεί πηγή σχολικών μαθησεων: «*Η σπορά ιδεών και πραγμάτων με μεγάλο ενδιαφέρον*» που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια σχολικών περιπάτων (ή σε ένα παράδειγμα πιο ανεκδοτολογικό και πιο μυθικό: το στιγμιαίο πάθος των μαθητών για έναν αγώνα δρόμου σαλιγκαριών) και μετατράπηκαν σε τυπωμένο κείμενο. Βασική ιδέα είναι αυτή του τυπογραφείου μέσα στην τάξη: έγινε δυνατή μέσω της ανακάλυψης και της αγοράς ενός πιεστηρίου και ενός τυπογραφείου που προοριζόταν για επαγγελματίες.

Το τυπογραφείο καθιστά δυνατή την εφαρμογή της ανάγνωσης πάνω σε κείμενα, παρόμοια με αυτά των βιβλίων, αλλά κοντινών προς τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Καθιστά επίσης δυνατή την ανταλλαγή κειμένων με μια άλλη τάξη (αυτήν του Daniel στο Finistère το 1926): Η σχολική αλληλογραφία επιτρέπει ευρείες ανταλλαγές, αλλά και τη συγγραφή και έκδοση σχολικής εφημερίδας, δηλαδή την παραγωγή ενός γραπτού με κοινωνικό στόχο (εφημερίδα με αποδέκτη τους κοντινούς και τους πιο μακρινούς) ή την έκδοση μιας επιλογής κειμένων σ' ένα περιοδικό για παιδιά: το *Gerbe*, από το 1927.

Μπορούμε να αναφερθούμε πιο συνοπτικά στη συνέχεια της ιστορίας του Freinet και του κινήματός του, διότι η γνώση της ιστορίας των χρόνων που ακολουθούν είναι λιγότερο αναγκαία για την κατανόηση των βασικών αρχών αυτής της παιδαγωγικής.

Κατά το τέλος της δεκαετίας του '20 ένα δίκτυο οργανώθηκε γύρω από το Δελτίο *L'Imprimerie a l'école* («Το τυπογραφείο στο σχολείο»). Και το 1927 ήταν η πρώτη συνάντηση του κινήματος των τυπογράφων στο συνδικαλιστικό συνέδριο της Ομοσπονδίας της Εκπαίδευσης στην Tours. Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε μια *Cinéma-thèque coopérative de l'enseignement laïc* (CEL-Συνεργατική Ταινιοθήκη της λαϊκής εκπαίδευσης). Τα πρώτα δελτία ενός *Fichier scolaire coopératif* (Συνεργατικού Σχολικού Αρχείου) δημοσιεύτηκαν το 1929, στη συνέχεια, επίσης, το πρώτο τεύχος της *Bibliothèque du Travail* (Βιβλιοθήκης της Εργασίας), μια μπροσούρα εργασίας για τους μαθητές κυκλοφόρησε το 1932, χρονιά κατά την οποία το περιοδικό *L'Imprimerie à l'école* («Το τυπογραφείο στο σχολείο») πήρε τον τίτλο *L'éducateur prolétarien* («Ο προλετάριος εκπαιδευτής»). Παρόμοια κινήματα γεννήθηκαν στο Βέλγιο και την Ισπανία.

Από την υπόθεση του Saint-Paul-de-Vence ως τον πόλεμο

Μέσα σε αυτή την ισχυρή δυναμική, η σχολική χρονιά 1932-1933 έφερε μια τρομακτική ρήξη. Λίγο χρόνο αφότου η Συνεργατική Ταινιοθήκη της λαϊκής εκπαίδευσης είχε υποστηρίξει την πραγματοποίηση του γυρίσματος μιας μικρού μήκους ταινίας αντικαπιταλιστικού χαρακτήρα με τίτλο *Prix et profits* (του Yves Allégret με τη συμμετοχή των αδελφών Prévert) και ενώ στο σχολείο του Saint-Paul (όπου ο Freinet υπηρετούσε τότε) δέχτηκαν την επίσκεψη περίπου εκατό ατόμων που είχαν συμμετάσχει στο Διεθνές Συνέδριο της Νέας Αγωγής στη Νίκαια, ο Freinet έπεσε θύμα μιας σκευωρίας που οργανώθηκε από την πλευρά συντηρητικών προεστών του χωριού Saint-Paul

(με την υποστήριξη του Maurras). Η υπόθεση είχε αντίκτυπο σε εθνικό επίπεδο· αλλά, εγκαταλελειμμένος από τη διοίκηση και θύμα μιας ομάδας επιθεωρητών, ο Freinet εξαναγκάστηκε να μετατεθεί. Η Élise Freinet αναφέρεται σε αυτή τη σύγκρουση με ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση στη *Γένεση μιας λαϊκής παιδαγωγικής*. Λίγο αργότερα, σχεδόν παρόμοια υπόθεση αποδείχτηκε αυτή του Boyau, που ξέσπασε στη Gironde. Στο Βορρά ο Roger μετατέθηκε στην περιοχή του Παρισιού (αφού διοργάνωσε μια συνάντηση υποστήριξης του Freinet στη Lille).

Η υπόθεση του Saint-Paul είχε μια ιστορική σημασία για το κίνημα του Μοντέρνου Σχολείου· μπορούμε να υποθέσουμε, επίσης, ότι διαδραμάτισε έναν μυθικό ρόλο, υπό την έννοια ότι θα είναι κάπως η συμβολική μήτρα και το σημείο αναφοράς πολλών συγκρούσεων στην ιστορία του κινήματος (συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων και διδασκαλιστών Freinet και των τοπικών παραγόντων ή των εχθρικών επιθεωρητών). Διότι η τροποποίηση των πρακτικών, παράλληλα, σήμαινε και συνειδητοποίηση του ρίσκου που αυτή συνεπαγόταν.

Μετά από αυτή ακριβώς τη ρήξη γεννήθηκε η ιδέα να δημιουργηθεί ένα ιδιωτικό και λαϊκό σχολείο: πρόκειται για το διάσημο σχολείο του Vence, που άρχισε να χτίζεται το 1934 χάρη σε εθελοντικές προσφορές και άνοιξε για τα παιδιά το 1935. Ενώ ο Freinet βοηθήθηκε στην υπόθεση του Saint-Paul, αυτή η ιδέα υποστηρίχθηκε ελάχιστα μέσα στο κίνημα. Το υπουργείο Εθνικής Παιδείας αρνήθηκε να αναγνωρίσει αυτό το σχολείο (αυτό θα γίνει με το Λαϊκό Μέτωπο, αργότερα... το 1992). Εκτός από τα παιδιά κοντινών οικογενειών, μεταξύ των οποίων η κόρη των Freinet, το σχολείο δεχόταν παιδιά που αντιμετώπιζαν κοινωνικές δυσκολίες από την περιοχή των Παρισίων, και, λίγο αργότερα, παιδιά ορφανά προσφυγόπουλα από τον πόλεμο της Ισπανίας. Ο M. Barré σημειώνει ότι ήταν ο χώρος επινόησης νέων τεχνικών: το πλάνο εβδομαδιαίας εργασίας, το συμβούλιο συνεργασίας (μέσα σ' ένα περιβάλλον, και με έναν πληθυσμό παιδιών, στο οποίο η ρύθμιση της συλλογικής ζωής και η διαχείριση των συγκρούσεων ήταν αναγκαία), η εφημερίδα τοίχου, τα δελτία για αυτοδιόρθωση, κατόπιν η φυσική μέθοδος ανάγνωσης. Η ανάπτυξη του κινήματος βρίσκει εδώ μια δεύτερη πνοή και μια ανάπτυξη, απόδειξη των οποίων αποτελούν τα παιδαγωγικά σεμινάρια για τα νέα μέλη μεταξύ 1938 και 1939.

Το ξεκίνημα του πολέμου, η σύλληψη του Freinet (θεωρήθηκε ύποπτος για το νέο καθεστώς), το κλειστό και ερειπωμένο σχολείο, οι δυσκολίες

επικοινωνίας στη Γαλλία, η σύλληψη κάποιων εκπροσώπων, η απόλυση άλλων: το 1940 έγινε νέα διακοπή.

Για τον Freinet, ο οποίος αρχικά ήταν φυλακισμένος και στη συνέχεια του επιβλήθηκε κατ' όσον περιορισμός, ήταν μια περίοδος αναγκαστικής περιουλολής και συγγραφής (*L'Éducation du travail, Essai de psychologie sensible*: τα βασικά του έργα γράφτηκαν εκείνη την εποχή) πριν ξανάρθει μια περίοδος δράσης με ενεργητική εμπλοκή στην Αντίσταση από τις αρχές του 1944.

Το κίνημα, όπως και άλλα, προσέφερε φόρο αίματος στον πόλεμο, είχε συμμετοχή στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και συμμετείχε στον αγώνα ενάντια στον κατακτητή: η Έ. Freinet κάνει μνεία ορισμένων μεγάλων μορφών που χάθηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των πέντε χρόνων (Έ. Freinet, 1949, σ. 401).

Από την απελευθέρωση ως τη δεκαετία του 1960

Κατά την απελευθέρωση ο Freinet και το κίνημά του ελήφθησαν ελάχιστα υπόψη από την *Επιτροπή για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης*, της οποίας πρόεδρος ήταν αρχικά ο Langenin και κατόπιν ο Wallon. Ίσως αυτή ήταν μια ιστορική ευκαιρία που χάθηκε για το γαλλικό δημοτικό σχολείο: αν και το κίνημα εξαπλώθηκε περισσότερο την εποχή εκείνη (οι οπαδοί του ίδρυσαν το 1947 το *Institut de l'École Moderne Française*, ICEM – Ινστιτούτο του Γαλλικού Μοντέρνου Σχολείου), οι ιδέες του δεν υιοθετήθηκαν από το ίδιο το Κράτος και από τους συμβούλους του, αν και το γενικό πλαίσιο ήταν αρκετά ευνοϊκό για τη Νέα Αγωγή.

Η αρχή της δεκαετίας του '50 σφραγίστηκε από την πολεμική ορισμένων διανοουμένων του γαλλικού κομμουνιστικού κόμματος ενάντια στο κίνημα Freinet και την οριστική ρήξη του Freinet με αυτό το κόμμα (στο οποίο είχε προσχωρήσει γύρω στο 1927).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '50 η ακτινοβολία αυτού του κινήματος εξαπλώθηκε στο εξωτερικό: στην Ευρώπη, τη γαλλόφωνη Αφρική, τη Λατινική Αμερική (η εσπεράντο χρησιμοποιείτο κάποιες φορές ως όργανο επικοινωνίας). Το 1957 ιδρύθηκε η *Fédération internationale des mouvements d'École moderne*, FIMEM (Διεθνής Ομοσπονδία κινήματων του Μοντέρνου Σχολείου). Αυτή η εξάπλωση σε διεθνές επίπεδο δεν σήμαινε μια καθαρή και απλή μεταφορά τεχνικών επεξεργασμένων στη Γαλλία: σε κάθε περίπτωση έλαβε χώρα ένας επαναπροσδιορισμός από τους ενδιαφερόμενους.

Με τον ίδιο τρόπο η γαλλική κοινωνία της δεκαετίας του 1950, και μετά του '60 και ακόμα περισσότερο η κοινωνία της δεκαετίας του '80 και του '90, μοιάζει όλο και λιγότερο στη γαλλική κοινωνία του μεσοπολέμου. Αυτές οι θεμελιώδεις αλλαγές στο ιστορικό πλαίσιο επηρέασαν τις αξίες και τις τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet. Εξού και αυτή η μακρά ιστορική προσέγγιση.

ΚΥΡΙΑ ΣΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ FREINET

Σε αυτή την καταγραφή θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε μερικά στοιχεία που έμειναν αμετάβλητα (παραλλάσσοντας το νόημα που αποδίδει ο Freinet στην έκφραση: οι ψυχολογικές σταθερές στο παιδί). Αυτός ο εντοπισμός δεν είναι απλός για δύο λόγους. Από τη μια, υπάρχουν περισσότερες αστάθειες από αμετάβλητες σταθερότητες στην πορεία αυτών των παιδαγωγικών πρακτικών που καθορίζονται βαθιά από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Από την άλλη, η σκέψη του Freinet είναι πληθωρική και ανοργάνωτη, και οι θεωρητικές αναφορές, οι οποίες τίθενται μέσα στο πλαίσιο ενός εκλεκτικισμού, δεν οργανώνονται πραγματικά σε σύστημα. Η ανάδειξη αυτών των στοιχείων σε μεταβλητές συνεπάγεται μια συστηματικοποίηση, την οποία αυτή η σκέψη δεν αποδέχεται καθόλου.

Το σχολείο πρέπει να είναι σχολείο του λαού

Το σχολείο του λαού (Freinet), *Γένεση μιας λαϊκής παιδαγωγικής* (Élise Freinet, 1949): Αυτοί οι τίτλοι των βιβλίων του προδίδουν ένα βασικό στόχο της παιδαγωγικής Freinet: το λαϊκό σχολείο. Στη δεκαετία 1970, όταν το Ινστιτούτο του Γαλλικού Μοντέρνου Σχολείου διατύπωσε την ανάγκη να κάνει έναν απολογισμό, μετά την πολιτιστική έκρηξη του 1968, προτάχθηκε πάλι η ιδέα μιας λαϊκής παιδείας στον τίτλο της νέας χάρτας του κινήματος: *Perspectives de l'éducation populaire*, ή *Perspectives d'éducation populaire* («Προοπτικές της λαϊκής παιδείας ή Προοπτικές λαϊκής παιδείας») (*L'Éducateur*, 1978, Maspéro, 1979).

Αυτή η προοπτική είναι που διακρίνει τη θεωρία και τις πρακτικές της παιδαγωγικής Freinet από αυτές άλλων κινήματων της Νέας Αγωγής στην Ευρώπη. Η πολιτική σφραγίδα αυτής της προοπτικής είναι εμφανής κατά το μεσοπόλεμο, όταν η ομαδική καταδίκη του πολέμου και των μαζικών καταχρήσεων του καπιταλισμού συνενώνει μέσα στο ίδιο παιδαγωγικό κίνημα οπαδούς αντίθετων πολιτικών τάσεων (αναρχικούς και κομμουνιστές, για παράδειγμα).

Αυτή η σφραγίδα υποχωρεί σταδιακά μετά τον πόλεμο: η ιδεολογική καταγγελία της παιδαγωγικής Freinet από το γαλλικό κομμουνιστικό κίνημα είναι ένα μόνο δείγμα. Το 1968, οι αριστερές ουτοπίες θα ξαναδώσουν, για λίγο, σφρίγος στην πολιτική υπόσταση του κινήματος. Οι πολιτικές αναφορές δεν εμπεριέχονται πλέον στο καθημερινό λεξιλόγιο· η έκφραση «σχολείο του λαού» δεν αποτελεί πλέον μέρος του καθημερινού λεξιλογίου (εκτός από μερικούς μόνο χώρους). Αλλά ο αρχικός στόχος καθορίζει ακόμα τους προβληματισμούς και τις πρακτικές των παιδαγωγών του κινήματος: η εθελοντική εγγραφή στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης (δημοκρατικοποίηση της πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δημοκρατικοποίηση της επιτυχίας)· η άρνηση σχεδόν όλου αυτού που θυμίζει μια ελιτίστικη οργάνωση της σχολικής κατάστασης· η ιδιαίτερα μεγάλη επιμονή στην άρνηση της σχολαστικής παιδείας και η ένθερμη υποστήριξη των σχολικών καταστάσεων που έχουν νόημα για το σύνολο των μαθητών· σχολικές πρακτικές που ευνοούν εξίσου γνώσεις πρακτικής και θεωρητικής μορφής, η επιθυμία μιας αγωγής της εργασίας, η θέση που αποδίδεται σε περιβάλλοντα μη ωραιοποιημένα για τη ζωή των παιδιών: ακόμα και αν όλα αυτά διαιωνίζουν την αρχική προοπτική, παραχωρώντας μέσα στο σχολείο χώρο, κυρίως για ουσιαστικά χαρακτηριστικά των λαϊκών κουλτούρων, πολλές φορές αυτή συνυπάρχει με τάσεις που παραπέμπουν σε αξίες των νέων μεσαίων κοινωνικών τάξεων, στις οποίες ανήκουν όλο και περισσότερο οι δάσκαλοι.

Η ψηλαφητή διερεύνηση και η φυσική μέθοδος

Η ιδέα της «ψηλαφητής διερεύνησης» έχει θεωρητικοποιηθεί στο *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950). Αυτή η αρχή στηρίζεται πάνω στην ίδια διαπίστωση, και στα παιδιά, και στους ενήλικες. Το μικρό παιδί πραγματοποιεί μια σειρά κινήσεων και στηρίζεται σε αυτές που έχουν πετύχει: το νεογέννητο περνά από μια μηχανική προσπάθεια –αναποτελεσματική έκφραση των αναγκών– σε μια *έξυπνη προσπάθεια* που χαρακτηρίζεται από τη *δεκτικότητα* (ανοιχτή/θετική στάση) στην *εμπειρία*, δηλαδή από την ικανότητα να ενσωματώνει τα στοιχεία που αποκτώνται μέσω της εμπειρίας (αντίθετα προς τις ενστικτώδεις συμπεριφορές των ζώων). Με τον ίδιο τρόπο οι ενήλικοι πέρα από τις καθημερινές συνηθισμένες συνθήκες, μέσα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον, προσπαθούν να μάθουν μέσω της προσπάθειας, της ανάλυσης, της υπόθεσης, της επαλήθευσης.

Η μάθηση του παιδιού είναι απαραίτητα κοινωνικοποιημένη: η μητέρα, οι άλλοι, η κοινωνία αποτελούν μέσα στήριξης και προστασίας: «*Τα στηρίγματα: όχι πολύ μακριά για να μπορούν τα παιδιά ενδεχομένως να στηριχθούν σε αυτά, όχι όμως και τόσο κοντά, έτσι ώστε να κρατάει το παιδί αρκετή απόσταση για να μπορεί να αναπτύσσεται μόνο του και να αυτοπραγματώνεται*» (Freinet).

Η αρχή στηρίζεται, επίσης, στην ιδέα του μη διαχωρισμού του συναισθηματικού από το διανοητικό στοιχείο μέσα στη μάθηση, με την οποία συνδέονται οι έννοιες της επιτυχίας και της ευχαρίστησης. Αυτές οι ιδέες είναι κοινές προς εκείνες της λειτουργικής ψυχολογίας (και της λειτουργικής αντίληψης στην αγωγή) του Claparède (ο Freinet έχει ένα χρέος απέναντι σε αυτόν το συγγραφέα). Ο ψυχολόγος από τη Γενεύη ισχυριζόταν ότι κάθε προσαρμογή προχωρά με πειραματισμούς και διαδοχικές αναπροσαρμογές, και πρότεινε μια παιδαγωγική των *δοκιμών και των λαθών*, στην οποία η αρχή του παιχνιδιού είχε κυρίαρχη θέση.

Η έννοια της *φυσικής μεθόδου* είναι συμπληρωματική αυτής της πειραματικής διαδικασίας. Αυτή η έκφραση έδωσε έναν τίτλο σε τρία έργα του Freinet, *La Méthode Naturelle* (Η Φυσική Μέθοδος):

1. Η Εκμάθηση της γλώσσας (*L'Apprentissage de la langue*, 1968),
2. Η Εκμάθηση του σχεδίου (*L'Apprentissage du dessin*, 1969),
3. Η Εκμάθηση της γραφής (*L'Apprentissage de l'écriture*, 1971).

Η συσχέτιση αυτών των δύο εννοιών –της μεθόδου και της φυσικής μορφής– μπορεί να φαίνεται αντιφατική. Το κατανοούμε καλύτερα αν συνειδητοποιήσουμε ότι πρόκειται για τη μετακίνηση της αρχής της εκμάθησης του βαδίσματος και της ομιλίας προς μεταγενέστερες εκμαθήσεις.

Αν η φυσική μέθοδος δεν πρέπει να αποκοπεί από τα χαρακτηριστικά αυτών των βασικών εκμαθήσεων, όταν πρόκειται για μάθηση στο σχολικό περιβάλλον, προϋποθέτει, σε μεγάλο μέρος, τη συμμετοχή του δασκάλου: παιδαγωγικά αυτή η μέθοδος επιβάλλει την οργάνωση στο σχολείο ενός μέρους πλούσιου σε υλικά και τεχνικές, την ύπαρξη βοηθών-συνεργατών και μια υποστήριξη στην πειραματική διαδικασία και την ελεύθερη έκφραση.

Έτσι στο συλλογικό έργο-σύγγραμμα που δημοσιεύτηκε από το Ινστιτούτο του Γαλλικού Μοντέρνου Σχολείου το 1980: *Pour une méthode naturelle de lecture* («Για μια φυσική μέθοδο ανάγνωσης», εκδ. Casterman) επαληθεύονται ουσιαστικές απαιτήσεις: «*Κάλυψη της συναισθηματικής ασφάλειας του παιδιού, ενθάρρυνση της δημιουργίας σχέσεων, της δραστηριότητας· προ-*

ώθηση καταστάσεων επικοινωνίας, δημιουργία σημείων αναφοράς, τοποθέτηση της τεχνικής στην υπηρεσία της αντίληψης του νοήματος».

Η ελεύθερη έκφραση

Το *L'itinéraire de Célestin Freinet* («Η διαδρομή του Célestin Freinet»), έργο δημοσιευμένο από την Élise Freinet το 1977, το οποίο αναφέρεται στη συνέχεια του έργου του Célestin έχει ως υπότιτλο: *La libre expression dans la Pédagogie Freinet* («Η ελεύθερη έκφραση στην Παιδαγωγική Freinet»).

«Προσθέτουμε» λέει η Élise «ένα βασικό στοιχείο: την ελεύθερη έκφραση του παιδιού. Η ελεύθερη έκφραση δεν είναι η επινόηση ενός εγκεφάλου ιδιαίτερα επινοητικού: είναι η ίδια η εκδήλωση της Ζωής. Θα πρέπει να αναφερθούμε στον Lamarck, αυτόν το δάσκαλο τον οποίο ο Freinet συνέχεια ανέφερε τιμητικά, προκειμένου να απαλλάξουμε την ελεύθερη έκφραση από τη μερική και σχολική της σημασία».

Η αρχή της ελεύθερης έκφρασης, όπως αυτή της «ψηλαφητής διερεύνησης», πρέπει να αναλυθούν σε δύο διαφορετικά επίπεδα: ως αρχή της ψυχολογικής συμπεριφοράς, από τη μια, και ως αρχή της εξέλιξης των ειδών (αυτό που δηλώνει η αναφορά στον Lamarck στο παραπάνω απόσπασμα) από την άλλη.

Η ελεύθερη έκφραση είναι, επίσης, παιδαγωγική αρχή: αλλά, όπως συχνά συμβαίνει στον Freinet, η παιδαγωγική αρχή νομιμοποιείται επειδή αναπαράγει τον φυσικό νόμο. Η ελεύθερη παιδαγωγική έκφραση πρέπει να επιτρέπει στον καθένα να εκφράζει τα συναισθήματά του, τις συγκινήσεις του, τις εντυπώσεις του, τις εκδηλώσεις του, τις αμφιβολίες του. Τα στηρίγματα της ελεύθερης έκφρασης είναι πολλαπλά: η ομιλία και η γραφή βέβαια (μαζί με την κεντρική αρχή του ελεύθερου κειμένου), αλλά επίσης η μουσική και η ζωγραφική, το θέατρο, η γεωργική εργασία και σε ένα διαφορετικό, αλλά σημαντικό επίπεδο, στις τάξεις Freinet: η χειρωνακτική εργασία και οι οπτικοακουστικές παραγωγές μέσω του ήχου και της εικόνας.

Ας σημειώσουμε ότι στην απόδοση κεντρικής θέσης στην ελεύθερη έκφραση ο Freinet δεν αγνοεί τον Decroly, αλλά διαφοροποιείται από αυτόν. Για τον βέλγο παιδαγωγό τα περιστασιακά κέντρα ενδιαφέροντος που αναδύονται μέσα στις ελεύθερες εκφράσεις των παιδιών δεν μπορούν να αφήσουν περιθώριο για παιδαγωγική και διδακτική εκμετάλλευση: έχουν κατά συνέπεια έναν δευτερεύοντα ρόλο.

Η επικοινωνία είναι το συμπλήρωμα της ελεύθερης έκφρασης: εκφράζομαι, σημαίνει επικοινωνώ με τα άλλα παιδιά και με τους άλλους ενήλικες. Συχνά προσπαθούμε να χαρακτηρίσουμε τις τεχνικές επικοινωνίας των γραπτών κειμένων, όπως η τεχνική της σχολικής εφημερίδας, ως μια επικοινωνία κοινωνικά προσδιορισμένη. Ο Jean Vial εμπνεύστηκε την πολύ ωραία έκφραση της *παιδαγωγικής της αφιέρωσης* για να αποδώσει αυτή τη διάσταση που του φαίνεται ότι αποτελεί τη βασική γραμμή της παιδαγωγικής Freinet.

Η συμμετοχή του δασκάλου δεν είναι αμελητέα: ο ίδιος θα πρέπει να είναι καλός ακροατής και δεκτικός (διότι η επιθυμία της έκφρασης είναι πολλές φορές εύθραυστη), να εμπλουτίζει την τεχνική παλέτα προκειμένου να ευνοείται η καλλιέργεια της έκφρασης και να θέτει τους όρους της περιορισμένης και διευρυμένης επικοινωνίας (η τάξη, η οικογένεια, το περιβάλλον).

Η αγωγή της εργασίας

Η ιδέα της εργασίας αποτελεί το σταυροδρόμι στη σκέψη του Freinet, διότι αυτή αποτελεί το κέντρο γύρω από το οποίο αναπτύσσονται τα διάφορα πεδία. Παραπέμπει, κατά συνέπεια, στο πολιτικό, φιλοσοφικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό πεδίο.

Στο πεδίο της φιλοσοφικής και πολιτικής σκέψης, η εργασία αναφέρεται αρχικά στην άρνηση της αλλοτριωμένης εργασίας: συνεχιστής των μεταρρυθμιστών διανοουμένων της βιομηχανικής αστικής τάξης και των σοσιαλιστών διανοουμένων του 19ου αι., ο Freinet κάνει κριτική του μοντέλου εργασίας σε φάμπρικα ή ατελιέ. Όπως οι ουτοπιστές σοσιαλιστές, ή όπως οι σοσιαλιστές μαρξιστές, υιοθετεί αντίθετα την ιδέα της παραγωγικής εργασίας και μιας διδασκαλίας πολυτεχνικού χαρακτήρα για την εξέλιξη των παιδιών, μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτά θα προστατεύονται απέναντι σε μορφές εκμετάλλευσης της εργασίας και απέναντι στην αλλοτριωτική μερική απασχόληση. Μπορούμε, επίσης, να θεωρήσουμε ότι η σύνδεση του Freinet με το κομμουνιστικό κίνημα, κατά το μεσοπόλεμο, επικεντρώνεται κυρίως στην υιοθέτηση, από την πλευρά του, της ιδέας μιας απελευθερωμένης παραγωγικής εργασίας (πέραν της αποδοχής, που ήδη έχει υπογραμμιστεί, της ιδέας μιας κοινωνίας που αρνείται τον πόλεμο).

Στο πεδίο της ψυχολογικής σκέψης, η ιδέα της εργασίας γίνεται *μεγάλη ζωτική τάση*, ουσιαστική ώθηση, κατά κάποιο τρόπο, όπως η σεξουαλική *libido* του Freud (την οποία, σε ορισμένα κείμενα, θα αντικαθιστούσε ευχαρίστως).

Οι εκφράσεις του Freinet στο έργο *Η αγωγή της εργασίας* (1946, 2η έκδοση, 1967) είναι λυρικές:

«Η εργασία, δεν είναι κάτι που ερμηνεύουμε και κατανοούμε· είναι μια αναγκαιότητα που εγγράφεται στο σώμα, μια λειτουργία που τείνει να ικανοποιηθεί, μύες που δουλεύουν, σχέσεις οικείας συμφωνίας που συνάπτονται, διαδρομές που ξυπνούν και ενισχύονται».

«Ξεχάσαμε, παραγνωρίσαμε, υποτιμήσαμε τη δημιουργική και παιδευτική δύναμη της (καλώς εννοούμενης) εργασίας, την έξοχη γονιμότητα των δυνάμεων που ξυπνά, διεγείρει, τροφοδοτεί. Μιλώ για εργασία και όχι για κοινή απασχόληση ή καταναγκαστική εργασία».

«Η αληθινή αδελφότητα είναι η αδελφότητα της εργασίας· το πιο στέρεο από τα σημεία σύνδεσης ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας, μιας ομάδας, ενός χωριού, μιας πατρίδας, είναι πάλι η εργασία».

Το σχολείο Freinet είναι ένα σχολείο εργασίας. Αυτή η έκφραση συνοψίζει τις φιλοσοφικο-πολιτικές και ψυχολογικές πλευρές σε μια παιδαγωγική και μια ηθική θεώρηση.

Η δύναμη πάνω στην οποία πρέπει να στηριχθούμε όσον αφορά στην εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο, είναι η αγάπη της εργασίας. Εάν το παιχνίδι θεωρείται συχνά ως η αυθόρμητη και επιθυμητή δραστηριότητα του παιδιού, αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει μια παρεξήγηση σχετικά με την ίδια την αντίληψη της έννοιας του παιχνιδιού· το ουσιαστικό παιχνίδι είναι η εργασία:

«Υπάρχει ένα παιχνίδι που μπορούμε να ονομάσουμε "λειτουργικό", που ανταποκρίνεται στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού και του ανθρώπου, ένα παιχνίδι που προέρχεται από πολύ παλιά. Αυτό το παιχνίδι που είναι ουσιαστικό, τόσο για το μικρό ζώο, όσο και για τον μικρό άνθρωπο, είναι σίγουρα η εργασία, αλλά η παιδική εργασία, της οποίας δεν αντιλαμβανόμαστε πάντα το στόχο (...). Για το παιδί αυτή η εργασία-παιχνίδι είναι ένα είδος έκρηξης και απελευθέρωσης, όπως το νιώθει ακόμα στις μέρες μας ο άνθρωπος, ο οποίος καταφέρνει να αναλάβει μια μεγάλη αποστολή που τον εμψυχώνει και τον διεγείρει».

Ο φιλοσοφικός βιταλισμός (ζωτικοκρατία), που βρίσκεται πίσω από αυτή την αντίληψη της εργασίας, νομιμοποιεί την αγωγή της εργασίας, διότι είναι η ολοκλήρωση μιας φυσικής τάσης. Η εργασία ως ηθική αξία (ουσιώδης αξία των εργατικών κοινωνικών τάξεων, η παραδοσιακή αγροτική και βιοτεχνική τάξη, οι οποίες ενσαρκώνονται από τον Mathieu) πραγματοποιεί και ολοκλη-

ρώνει το σύστημα νομιμοποίησης μέσα από την έμμεση σύγκλιση του φυσικού με τον ηθικό νόμο.

**Το σχολείο πρέπει να είναι επικεντρωμένο
στο παιδί-μέλος της κοινότητας**

Ο Freinet δικαιούται ίσως να έχει το αίσθημα ότι συμμετείχε σε μια κοπερνίκεια επανάσταση (σύμφωνα με την έκφραση του Claparède), όταν δημιουργούσε πρακτικές για να υλοποιήσει την ιδέα ενός σχολείου επικεντρωμένου στο παιδί: ένα παιδί-μέλος της κοινότητας και κοινωνικό υποκείμενο. Επρόκειτο πράγματι για μια ανατροπή της προοπτικής που είχε δημιουργηθεί μέσω του μαζικού ενδιαφέροντος για την παιδική ηλικία στις αρχές του 20ού αι. Τα διάφορα καινοτόμα ρεύματα της εκπαίδευσης, υπό το πνεύμα του Ενεργητικού Σχολείου και της Νέας Αγωγής, μιλούσαν για την ανάγκη επαναπροσανατολισμού του σχολείου στο παιδί και στρέφονταν ενάντια στην κανονιστικού τύπου οργάνωση του σχολείου, η οποία βασιζόταν στη μετάδοση βασικών εργαλειακών γνώσεων και μια ελεγχόμενη κοινωνικοποίηση. Η δυναμική της πρωτοποριακής παιδαγωγικής σκέψης απαιτούσε τη μετάβαση του κέντρου βάρους από τον ενήλικο στο παιδί.

Η δύναμη του Freinet και των δικών του εντοπίζεται στο ότι ενέγραψε αυτή την αρχή στις σχολικές πρακτικές και μάλιστα σε μια διάρκεια. Σε αντίθεση, άλλες προσπάθειες ήταν σύντομες (οι εμπειρίες των αναρχικών σχολείων στη Γερμανία και στη Γαλλία) ή απευθύνονταν αποκλειστικά σε κοινωνικά προνομιούχους πληθυσμούς ή γενικότερα αυτή η αρχή παρέμενε στο επίπεδο μιας παραδειγματικής και ουτοπικής αναφοράς (ακόμα και όταν στη Γαλλία, για παράδειγμα, επισημοποιήθηκε μέσα στα νομοθετικά κείμενα, όπως το 1923, το 1938 ή το 1945).

Η επιτυχία του Freinet σε αυτό το σημείο στηρίζεται χωρίς αμφιβολία στη μέθοδό του: επιθυμία να εγγραφεί μια αρχή μέσα σε πρακτικές· αλλά και επιπλέον και πριν από όλα (επανα)επεξεργασία του θεωρητικού μέσα στην πράξη. Έτσι, σε αυτό το σημείο, ο δασκαλοκεντρισμός κατακρίνεται, αλλά το παιδί και οι όμοιοί του δεν μυθοποιούνται. Το θεωρητικό παιδί του Freinet δεν είναι ένα παιδί-βασιλιάς κοινωνικά ανυπόστατο. Είναι ένα παιδί που ανήκει στην ομάδα-τάξη και ένα παιδί που ανήκει σε μια κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα.

Ας σημειώσουμε ότι, αν και ο Freinet είχε ελάχιστα επηρεαστεί από τη μαρξιστική φιλοσοφία, η εικόνα που είχε για το παιδί ως κοινωνικό υποκει-

μενο φέρει, αντίθετα, αυτήν τη σφραγίδα. Η σημερινή και η μελλοντική συμμετοχή σε μια κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα τίθεται πάνω από την απλή συμμετοχή στην ομάδα-τάξη. Και ακριβώς επειδή το παιδί γίνεται αντιληπτό ως ένα κοινωνικό υποκείμενο, η ομάδα-τάξη δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια νομιμοποιητική αρχή. Κατά το τέλος της ζωής του (1964), ο Freinet γνώρισε της αρχές της μη καθοδηγητικής παιδαγωγικής (non-directivité) του Rogers: από αυτήν εκτίμησε την απελευθερωτική διάσταση, αλλά θεώρησε ότι η αρχή της μη-καθοδήγησης (ελεύθερης ανάπτυξης) προηγείται της πρακτικής των παιδαγωγών. Στον Freinet ο δάσκαλος είναι ιδιαίτερα παρών στην ομάδα· για το λόγο αυτό μιλάμε περισσότερο για συνδιδασκόμενη-συνδιαχειριζόμενη, παρά αυτοδοκούμενη-αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση.

Πάνω σε αυτό το σημείο το ρεύμα της θεσμικής παιδαγωγικής και η Ομάδα των Εκπαιδευτικών Τεχνικών (J. Oury, F. Oury, R. Fonvieuille, M. Lobrot...) επρόκειτο να διαφοροποιηθούν από τον Freinet: η ομάδα θα έχει άλλους ρόλους σε αυτούς: εγκαθίδρυση-ένταξη κανόνων, νορμών για τα παιδιά που δεν πειθαρχούν (ατίθασα παιδιά) στη σχολική τάξη, ρόλος σχεδόν θεραπευτικός για παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα· πιο γενικά η ομάδα θα έχει μια θεσμίζουσα λειτουργία.

Τρεις αρχές στο πλαίσιο της παιδαγωγικής μεθόδου

Τα κείμενα του Freinet οδηγούν προς δύο ουσιαστικούς πόλους: αυτούς που αναφέρονται στα εργαλεία, τις τεχνικές και τις χρήσεις τους, και αυτούς που είναι θεωρητικής μορφής. Εξαιτίας του παιδαγωγικού ματεριαλισμού δίνεται έμφαση στα εργαλεία. Αυτό που συχνά χαρακτηρίζουμε ως παιδαγωγική μέθοδο είναι, σε γραπτή μορφή, λιγότερο παρόν στον Freinet. Η μέριμνα για τη μέθοδο δεν λείπει ωστόσο: μπορούμε να υπογραμμίσουμε τρεις βασικές αρχές.

Η πρώτη είναι ακριβώς εκείνη του *παιδαγωγικού ματεριαλισμού*: αυτό που μετατρέπει το κλίμα της τάξης είναι πρώτα από όλα τα εργαλεία και οι τεχνικές που εισάγουμε εκεί. Έτσι, αυτά τα εργαλεία που δημιουργούν τις συνθήκες δυνατότητας μιας τάξης Freinet είναι:

- Το τυπογραφείο (διαφορετικοί χαρακτήρες και στοιχεία), εργαλεία για τη λινογραφία.
- Η φωτογραφική μηχανή, το μαγνητόφωνο, ο προβολέας διαφανειών, το ηλεκτρόφωνο, η κάμερα.

- Η βιβλιοθήκη ανάγνωσης και τεκμηρίωσης, οι συλλογές της Βιβλιοθήκης Εργασίας (BT) για τις διάφορες ηλικίες (*BT, BTj, BT2, Grand J, J magazine, BT sonores*), το εργαλείο ταξινόμησής τους *Pour tout classer* (Για να ταξινομηθούν όλα).
- Τα αυτοδιορθωτικά δελτία ατομικής εργασίας.
- Το ενυδρείο, ο κάδος για τα φυτά.
- Το κουτί με τα εργαλεία, τα ρετάλια, διάφορα αντικείμενα (μαζεμένα εδώ και εκεί).
- Το καβαλέτο.
- κ.ά.

Η δεύτερη αρχή που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι αυτή της *συνεταιρικής ζωής*. Το συμβούλιο συνεταιρισμού έχει λίγο ως πολύ συγκεκριμένες λειτουργίες: η οργάνωση της εργασίας (το περιεχόμενο της εφημερίδας, το σχέδιο παρακολούθησης των ατελιέ, το εβδομαδιαίο πλάνο εργασίας, η οργάνωση της σχολικής αλληλογραφίας...)· η συνέχεια αυτής της εργασίας και η επιβεβαίωση της αποπεράτωσης της· η ρύθμιση της ζωής της ομάδας μέσα στην τάξη και το σχολείο.

Η θέση αυτής της τελευταίας λειτουργίας ποικίλλει ανάλογα με τις επιλογές των δασκάλων. Στο βιβλίο *Pédagogie Institutionnelle* («Θεσμική Παιδαγωγική») αυτή κατάλαμβάνει μια ουσιαστική θέση: «*Θεωρούμε (το συμβούλιο συνεταιρισμού) κάπως σαν το κύριο στήριγμα του συστήματος, καθώς αυτό το συμβούλιο έχει δυνατότητα να δημιουργεί νέους θεσμούς, να θεσμοποιεί το κέντρο της κοινής ζωής*» (A. Vasquez, F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*).

Μια τρίτη αρχή είναι αυτή της προσωποποίησης των εκμαθήσεων. Μορφωτικής φύσεως εργασία επιτυγχάνεται όταν το παιδί οργανώνει και καθοδηγεί μόνο του τις δικές του έρευνες. Εξού και η μέθοδος του «πλάνου ατομικής εργασίας», τα όργανα δουλειάς, όπως τα δελτία, οι κασέτες αυτοεκπαίδευσης, και η αρχή της έρευνας πάνω στα ντοκουμέντα-έγγραφα (στην ιστορία, γεωγραφία, βιολογία π.χ.), ή πάνω στον τεχνικό και ανθρώπινο χώρο. Αυτή η εξατομίκευση συνδυάζεται με την επικοινωνία της ομάδας και την ανταλλαγή με τις άλλες.

Μερικά αποφθέγματα λαϊκής σοφίας

Θα πρέπει να αναφερθούμε σε έναν τελευταίο άξονα στον τρόπο σκέψης και γραφής του Freinet: τον άξονα των εκφράσεων λαϊκής σοφίας.

Αυτή η μορφή έκφρασης συνέβαλε στην τοποθέτηση του Freinet εκτός των πανεπιστημιακών νορμών γραφής· αλλά αυτή η μορφή αλληγορικής περιγραφής ευνόησε τη διάδοση μερικών από τις βασικές ιδέες του μεταξύ των διδασκόντων και των εκπαιδευτών. Η ισπανική μετάφραση του τίτλου του βιβλίου *les Dits de Mathieu: Parabolas para una pedagogia popular* επισημαίνει την ταυτότητα και τη φιλοσοφία αυτού του συγγράμματος.

Μερικές εικόνες είναι απευθείας δανεισμένες από την παράδοση και δεν έχουν κατά συνέπεια βρει εμπόδια για να γίνουν δεκτές και να μπορέσουν να απομνημονευτούν.

– «*Σφυρηλατώντας γινόμαστε σιδεράδες*».

Άλλες σχολιάζουν το σχολικό μοντέλο:

– «*Μην κάνετε δουλειά άχρηστη, όπως αυτή του στρατιώτη*» (η εργασία του στρατιώτη είναι μια εργασία που δεν έχει κανένα στόχο, ούτε λόγο ύπαρξης).

Άλλες πάλι χαρακτηρίζουν σημεία της παιδαγωγικής του Freinet και έχουν ακουστεί πέρα από τον κύκλο των οπαδών του:

– «*Μην αφήνετε τα χέρια, πριν πατήσετε γερά!*».

– «*Το σημαντικό είναι να μπορέσει καθένας από τους μαθητές σας να γίνει κάποιες στιγμές επικεφαλής της ομάδας*».

Αυτή η τελευταία εικόνα παραπέμπει σε ελπίδες του τύπου: ν' αλλάξει ο κόσμος και η ζωή: «*Χρειάζεται για τα παιδιά μας ψωμί και τριαντάφυλλα*».

Να μην φτάνουμε σε συμπεράσματα, αναφέρεται συχνά, όταν ολοκληρώνουμε ένα κείμενο για τον Freinet, αλλά να λέμε μερικές λέξεις για το κίνημα και την παιδαγωγική Freinet τριάντα χρόνια μετά το θάνατο του ιδρυτή τους.

Η επίδραση που ασκεί ο Freinet είναι αντιφατική: περιορισμένη και παράλληλα ευρεία, αμυδρή και παράλληλα έντονη.

Περιορισμένη επίδραση: οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν αυτή την παιδαγωγική του στη Γαλλία δεν είναι παρά μερικές χιλιάδες· αποτελούν μια μειοψηφία. Αλλά αποτελούν επίσης μια ομάδα παραδειγματικής αναφοράς.

Ευρεία επίδραση: υπάρχουν ομάδες ζωντανού Μοντέρνου Σχολείου σε περίπου σαράντα χώρες σε όλο τον κόσμο.

Επιδράσεις σε μορφή οφθαλμαπάτης: η γαλλική σχολική ανανέωση της δεκαετίας του '70 και '80 δεν ακολούθησε τους δρόμους του Freinet, αλλά δανείστηκε από αυτόν στοιχεία τεχνικών και αρχών (ο νόμος σχολικού προσανατολισμού –Loi d'Orientation– του 1989 έφτασε μέχρι τη νομοθετική πα-

ρέμβαση προκειμένου να βάλει το παιδί στο κέντρο του σχολείου). Αλλά αυτά τα αποσπασματικά δάνεια αγνόησαν το πνεύμα και το συνολικό σχέδιο αυτής της παιδαγωγικής.

Σταθερή και ισχυρή επίδραση: η παιδαγωγική Freinet λειτουργεί κυρίως ως μια πιθανή λύση ανάγκης: λύση για τάξεις που αντιδρούν ιδιαίτερα σε κανονικές σχολικές μορφές· λύση για δασκάλους που έχουν την επιθυμία να λειτουργήσουν διαφορετικά· λύση, ακόμα, η οποία λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στο πραγματικό μέσα στο χώρο του φαντασιακού, που επιτρέπει τη συνέχεια γνωρίζοντας πώς θα μπορούσε να πράττει διαφορετικά...

Κατά συνέπεια, γι' αυτό το κίνημα που μοιράστηκε τις μεγάλες επαναστατικές και μεταρρυθμιστικές ουτοπίες της αρχής του αιώνα, ήταν αναγκαίες κάποιες αναζητήσεις: δεν μπορεί κανείς να βιώσει ή και να ονειρευτεί την ουτοπία και τους κοινωνικούς αγώνες στο τέλος του 20ού αι., όπως στα 1920. Το κίνημα αναφέρεται, κατά συνέπεια, σε αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας ευκαιριών για τα παιδιά εδώ και υπεράσπισης των βασικών τους δικαιωμάτων αλλού· καταγγέλλει τις εκμεταλλεύσεις και τις αλλοτριώσεις. Επειδή δεν ήταν ποτέ δογματικό, εφάρμοσε μια μορφή ζωντανής πίστης στις αρχές του: μια πίστη περισσότερο στη στάση ζωής παρά στον εγκλωβισμό μέσα σε στατικές αξίες.

«*Όταν μας ρωτούν: ποια είναι η γραμμή του κινήματός σας; θα έπρεπε μάλλον να απαντάμε: Είμαστε το κίνημα που μετακινεί τις γραμμές*» έλεγε ο Freinet.

Χωρίς καμιά επιθυμία για τις γραμμές των μαχών, τις γραμμές των συνόρων και τις ευθυγραμμίσεις, αλλά με μια αναμφίβολη τρυφερότητα για τις γραμμές του ορίζοντα, τις τυπογραφικές γραμμές και τις γραμμές της ομορφιάς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Freinet

Freinet, C., *Les Dits de Mathieu, une pédagogie moderne de bon sens*, Delachaux et Niestlé, 5e éd., Paris, 1978.

—. *Pour l'école du peuple*, Maspéro, Paris, 1969 (επανεκδόση του L'École moderne française).

Freinet, E., *Naissance d'une pédagogie populaire*, 1949 (υπότιτλος: *Historique de la CEL*), επανεκδόση από τον εκδοτικό οίκο Maspéro, Paris, 1978 (υπότιτλος: *Méthodes Freinet*).

■ Για τον Freinet

Barre, M., Guerin, P., *Célestin Freinet par lui-même* (album sonore), Publications de l'École moderne Française, Cannes, 1988.

Clanche, P., Testanière J., *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1989.

—. Debarbueux, E., Testanière, J., *La Pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1994.

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL

Jean-François SAFFANGE

Καθηγητής

Διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Lyon II

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο NEILL είναι ο ιδρυτής ενός μικρού αγγλικού σχολείου, του Summerhill, που βρίσκεται στο Suffolk. Γνώρισε τη φήμη αργά στη ζωή του με τη δημοσίευση του βιβλίου με τίτλο *A radical Approach to Child Rearing* (1960), το οποίο περιλαμβάνει ένα σημαντικό αριθμό παλαιότερων κειμένων. Ο Neill καταγγέλλει σε αυτό το βιβλίο την καταπιεστική κοινωνία, υπογραμμίζει την αξία του ατόμου και παρουσιάζει το σχολείο και τις ελευθεριακές του αρχές. Το βιβλίο αυτό τον ανέδειξε ως ένα από τα σύμβολα μιας ολόκληρης δεκαετίας, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν ανατρεπτικό ενθουσιασμό, ενώ τον τοποθέτησε στο επίκεντρο μιας ζωηρής παιδαγωγικής συζήτησης. Την εποχή μάλιστα που οι μαθητές και οι επισκέπτες συρρέουν σε αυτόν τον ιερό χώρο, ακούγονται οι πιο εξοργισμένες διαμαρτυρίες και κατηγορίες διαφθοράς των παιδιών. Ο ίδιος θεωρήθηκε μαθητής του Reich και του Marcuse. Δεν έγινε κατανοητό ότι ήταν, πρώτα από όλα, ο τελευταίος επιζών μιας γενιάς, η οποία μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο οραματιζόταν έναν νέο κόσμο.

Ο Neill, γεννημένος το 1883, ήταν Σκωτσέζος και ο πατέρας του υπήρξε διευθυντής σχολείου. Όλο του το έργο μοιάζει αρχικά με αντίδραση σε μια παιδική ηλικία όχι τόσο ευτυχισμένη, όπως ο ίδιος μας την παρουσιάζει. Φιλάσθενος, υπάκουος, ιδιαίτερα ονειροπόλος για να πετύχει στο σχολείο, ο μικρός Αλέξανδρος φαίνεται ότι αντιμετώπιζε την περιφρόνηση της οικογένειάς. «Ο πατέρας μου δεν με αγαπούσε καθόλου... Ήμουν εμφανώς ένα κατώτερο όν, ο αποτυχημένος της οικογένειάς». Η αγάπη θα είναι μια

λέξη-κλειδί στο πιστεύω του. Οι Neill ήταν προτεστάντες και έτσι το παιδί ζούσε μέσα στο φόβο της θεικής οργής. «*Η θρησκεία δεν διδασκόταν, την ανέπνεες στον αέρα... μια ατμόσφαιρα άρνησης της ζωής*».

Έπειτα από μια μαθητεία μαθητή-δασκάλου κοντά στον πατέρα του και αφού πέρασε από διάφορες θέσεις δασκάλου, ξεκίνησε λογοτεχνικές σπουδές στο πανεπιστήμιο. Από τους αγαπημένους του συγγραφείς συγκρατούμε, κυρίως, τον Blake, ο οποίος καυτηρίαζε την υποκρισία και υποστήριζε την παιδική αθωότητα, την ιερή ζωντάνια των ενστίκτων... Τέσσερις στίχους του Blake ο Neill έβαλε σε περίοπτη θέση στο *Libres enfants de Summerhill* («Ελεύθερα παιδιά του Summerhill») ως ένα κάλεσμα αγάπης.

Το 1912 δούλευε ως δημοσιογράφος· είχε γραφτεί στο Εργατικό Κόμμα και ανακάλυπτε την πραγματικότητα του εργατικού κόσμου, όταν το 1914 έγινε διευθυντής του σχολείου του Greta Green. Δημοσίευσε το ημερολόγιο *A Dominie's log* που περιλαμβάνει το σημαντικότερο μέρος του ελευθεριακού παιδαγωγικού του πιστεύω.

Το 1917 συνάντησε τον αμερικανό Homer Lane, ο οποίος από το 1911 δημιούργησε στην Αγγλία μια κοινότητα για νέους μικροκακοποιούς, *The little Commonwealth* (Κοινοπολιτεία), κατά το πρότυπο της Δημοκρατίας του George Junior Republique του Freeville, τη *Βιοτεχνία πολιτών* (*La manufacture à citoyens*) κατά τον Roosevelt. Καλβινιστής, ιδιόμορφη προσωπικότητα, ο Lane αντιλαμβανόταν την εργασία του ως μια ιερή αποστολή. Ο Neill ανακάλυπτε εκεί μια χριστιανική εμπειρία που τον ενθάρρυνε. Ήταν μια αποκάλυψη για εκείνον.

Ο Neill μπήκε στο Σχολείο King Alfred, διάσημο για το φιλελευθερισμό του, και στη συνέχεια έγινε συνδιδευθυντής του περιοδικού *New-Era*, το οποίο εξέδιδε η Béatrice Ensor και απ' όπου παρακολουθούσε και τις δραστηριότητες της Νέας Αγωγής. Τα άρθρα του, τα οποία περιλαμβάνουν κάποια στοιχεία ψυχαναλυτικής επιχειρηματολογίας, προκαλούν αρκετή αγανάκτηση. Είναι από εδώ και πέρα «*το τρομερό παιδί της εξτρεμιστικής παιδαγωγικής στην Αγγλία*» (Ferrière, 1922, σ. 384).

Το 1921 ο Neill συμμετείχε στην πρώτη συνάντηση του Κινήματος των Νέων Σχολείων στο Calais, όπου ξεχώρισε για τις μαχητικές του θέσεις· κατόπιν πήγε στη Δρέσδη, στο σχολείο Dalcroze, όπου ίδρυσε ένα διεθνές τμήμα. Αφού μετακόμισε στη συνέχεια στο Τιρόλο, δραπέτευσε από την τότε πολιτική κατάσταση και την έντονη ηθικολογία που επικρατούσε εκεί, για να

ξαναγυρίσει στην Αγγλία, όπου ίδρυσε στα 41 του χρόνια, το 1924, το Summerhill. Το 1927 εγκαταστάθηκε στο Leiston.

Χτισμένο σε ένα εξοχικό, στο κέντρο ενός μεγάλου πάρκου, το σχολείο βρήκε γρήγορα το οριστικό του πρόσωπο και απέκτησε τη φήμη του σχολείου όπου κυριαρχούσε το *κάντε ό,τι θέλετε*. Τα μαθήματα ήταν προαιρετικά, τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν όλη τη μέρα ή να κάνουν χειρωνακτικές δραστηριότητες στο εργαστήριο-ατελιέ. Τα βράδια προορίζονταν για χορό, θέατρο, γιορτές. Αν δεν φοβόταν το κλείσιμο του σχολείου, ο Neill δεν θα έβαζε, επίσης, κανέναν περιορισμό στη σεξουαλικότητα. Το Σάββατο το βράδυ συγκαλούσαν τη γενική συνέλευση, όπου τα παιδιά συζητούσαν τα προβλήματά τους και διαμόρφωναν τους δικούς τους νόμους. Εκεί η ψήφος του Neill, όπως και των υπόλοιπων ενήλικων, δεν είχε περισσότερη αξία ή βαρύτητα από εκείνη του κάθε παιδιού.

Ο Neill δέχτηκε, αρχικά, όπως ο Lane, παιδιά που ήταν μικροκακοποιοί, κατόπιν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και άλλα προερχόμενα από διαλυμένες οικογένειες.

Στο Leiston η ζωή του ήταν λίγο ως πολύ μοναχική και επρόκειτο να διαταραχθεί μόνο από τα μπλεξίματα με τη διοίκηση και την επιτυχία της δεκαετίας του '60, από τη γέννηση της κόρης του το 1947, το πιο ελεύθερο παιδί του κόσμου, και τη συνάντησή του με τον Reich. Οι δύο άνθρωποι επρόκειτο να γίνουν φίλοι. Ο Neill βρήκε δίπλα σ' αυτόν την επιβεβαίωση των δικών του ιδεών.

Ο Neill έγραψε αρκετά, αλλά δεν κατάφερε ποτέ να διαμορφώσει μια θεωρητική σκέψη. Τα κείμενά του δεν ήταν, επί της ουσίας, παρά γενναιόδωρες εκρήξεις, σφοδρές βεβαιώσεις, ανέκδοτα, αγανακτισμένες αντιδράσεις, συστηματικές κριτικές, αλλά, επίσης, μια απλοϊκή επιχειρηματολογία σε σχέση με θεωρίες που είχε γνωρίσει. Πάρα πολύ απασχολημένος από την ανάπτυξη των αντιλήψεών του, δεν είδε ή δεν θέλησε να δει την πραγματικότητα μέσα στην καθημερινότητα. Αρκετοί μίλησαν για τον θερμό ανθρωπισμό, την αστείρευτη υπομονή, την εμπιστοσύνη στο παιδί, τη λογική, το χιούμορ του Neill. Δεν είδαν, όμως, ότι αυτή η δυνατή προσωπικότητα διακατεχόταν από έναν φανατικό ατομικισμό, από μια έντονη τάση για την υπερβολή, για την πρόκληση, αλλά επίσης για τη μοναξιά, το περιθώριο και ίσως, όπως ο Reich, για τη ζωή του μάρτυρα. Η λήθη, στην οποία έχει πέσει σήμερα, είναι ίσως το τίμημα.

ΚΥΡΙΑ ΣΗΜΕΙΑ

Για έναν νέο άνθρωπο

Όταν το 1920 σκεφτόταν ν' ανοίξει ένα σχολείο, ο Neill ήταν ένας άνθρωπος που ήδη είχε κηρύξει τον πόλεμο με την κοινωνία, ακόμα και με τον πολιτισμό. Το έργο του επιδίωξε να γίνει ένα έργο κοινωνικής αναγέννησης. Η εξέγερσή του προήλθε μέσα από τη θεώρηση των συνθηκών ζωής και εργασίας στα βιομηχανικά προάστια και τις εξοχές της γενέτειράς του Σκοτίας. Πρόκειται για το θρίαμβο της φτώχειας, του εγωισμού. «Την πρώτη φορά που είδα φτωχόσπιτα, αναφώνησα: εκπαιδεύουμε τόσα χρόνια για να φτάσουμε σ' αυτό;» (1975, σ. 10).

Τα χρόνια του πολέμου επισφράγισαν γι' αυτόν τη διαπίστωση της αποτυχίας ολόκληρου του πολιτισμού μας: «Νέοι πόλεμοι θα έρθουν, διότι η κοινωνική συνείδηση του κόσμου είναι πρωτόγονη. Θα πρέπει να αφήσουμε τα παιδιά ελεύθερα να πάνε πιο πέρα από ό,τι πήγε ο δικός μας πολιτισμός».

Σε όλη τη μακρόχρονη ζωή του δεν θα βρει και πολλούς λόγους για να μη βλέπει τις σκοτεινές πλευρές της ζωής. Πολλοί από τους μαθητές του στο Hellerau πέθαναν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης. Πολύ αργότερα διαμαρτυρήθηκε ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ, το ρατσισμό, τις βιαιότητες κάθε είδους.

Διαπίστωνε την αποτυχία που μείωνε και εκμηδένιζε κάθε αξίωση των ενηλίκων να θέλουν να μεταδώσουν οτιδήποτε στις νέες γενιές: «Δεν προσπαθώ ποτέ να μεταφέρω τις πεποιθήσεις μου ή τις προκαταλήψεις μου στα παιδιά... Εμπιστεύομαι τη δύναμη της ελευθερίας για να οπλίσω τη νεολαία ενάντια στα τεχνάσματα, το φανατισμό και όλα τα είδη των -ισμών» (1970, σ. 226). Το 1920 σημείωνε: «Δεν ξέρω πού πηγαίνουν... αυτό αρκεί για να εξηγήσω ότι δεν πρέπει να καθοδηγώ τα βήματά τους».

Ο Neill στη δεκαετία του '20 ήταν ένας άνθρωπος απογοητευμένος, επίσης, από την πολιτική πράξη. Είχε καταλάβει ότι κανένας δεν θα «έδινε το έναυσμα για επανάσταση». «Αυτοί που έχουν την εξουσία στα χέρια τους βρίσκονται στο πλευρό των εκμεταλλευτών» (1975, σσ. 39, 40). Με το πέρας του χρόνου δεν επρόκειτο ν' αλλάξει επί της ουσίας άποψη: «η πολιτική δεν θα σώσει την ανθρωπότητα, δεν το έκανε ποτέ στο παρελθόν» (1970, σ. 93). «Η δημοκρατία» έγραφε το 1914 «είναι μια ματαιότητα, κυρίως επειδή ο λαός είναι ένας λαός σκλάβων» (1975, σ. 39). Η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μια βασική υπόθεση.

Ωστόσο, το σχολείο δεν καταφέρνει να αλλάξει τις νοοτροπίες. Στην πραγματικότητα δεν ενδιαφέρεται να μορφώσει. Δεν ασχολείται με τον άνθρωπο· έχει καθαρά χρησιμοθηρικό χαρακτήρα: έχει ως μόνο στόχο να μορφώσει πειθαρχημένους υπαλλήλους και εργάτες. Οι μέθοδοί του εμπνέουν μόνο το φόβο και, κάτω από την πρόφαση ότι διαμορφώνουν χαρακτήρες, καλλιεργούν νοοτροπίες σκλάβων.

Ο Neill χαρακτηρίζει με τα πιο σκληρά λόγια τους σαδιστές δασκάλους, οι οποίοι επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες. «Τα παιδιά πληρώνουν το τίμημα της δειλίας, της υποκρισίας». «Το σχολείο "πλάθει"... το παιδί κάνοντάς το να καταλάβει ότι είναι κατώτερο». «Για πάντα θα του λείπει η πρωτοβουλία, η εμπιστοσύνη στον εαυτό του, η πρωτοτυπία... Η εξουσία παράγει σκλάβους...». Αυτή η άγρια κριτική του σχολείου αγνοούσε όλες τις εξελίξεις.

Με τον ίδιο τρόπο καταγγέλλει τη θρησκευτική εκπαίδευση, η οποία διδάσκει «την ταπεινοφροσύνη και τη συγχώρεση» (1975, σ. 43), ενσταλάζει το φόβο, ενοχοποιεί το παιδί κυρίως για τις πρώτες σεξουαλικές του δραστηριότητες. Το 1920, δηλώνει: «η διδασκαλία της θρησκείας σε ένα παιδί είναι το ίδιο επικίνδυνη με το να μάθει να κλέβει». «Αν ο Χριστός μπορούσε να γυρίσει στη γη, θα πήγαινε τα παιδιά που παρακολουθούν τη θρησκευτική αγωγή στον πιο κοντινό κινηματογράφο».

Απέναντι σε αυτό το θέμα θα επιδείξει πάντα μια μεγάλη ευαισθησία και πολύ γρήγορα θα επισημάνει και θα κατακρίνει κάθε ίχνος ηθικολογίας οποιασδήποτε μορφής. Ωστόσο, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, αυτή δεν μπορούσε παρά να ανθίσει. Όλοι αυτοί οι νεωτεριστές που ο Neill συνάντησε στη New-Era, στο Λονδίνο και στο Calais, προωθούσαν ιδεαλιστικές και ηθικολογικές ιδέες. Το να είναι κανείς ηθικολόγος, έλεγε το 1932, είναι «το μεγαλύτερο μειονέκτημα του παιδαγωγού». Απορρίπτει όλους τους συναδέλφους του, ιδιαίτερα την κυρία Montessori, της οποίας η παιδαγωγική ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Αγγλία. Αν και φαινόταν σχεδόν ψυχρά αδιάφορος απέναντι στον «τόσο επιστημονικό, τόσο ταξινομημένο, τόσο διδακτικό κόσμο της», ο οποίος του φαινόταν ότι δεν άφηνε καθόλου θέση στη φαντασία, έβρισκε, εντούτοις, σημαντική στο έργο της την εμπιστοσύνη που έδειχνε στο παιδί· αλλά τον απωθούσε πραγματικά το ηθικολογικό στοιχείο που διαπίστωνε επάνω της: «Η Μοντεσσόρι» λέει «είναι πάντα το σοβαροφανές και ηθικό πρότυπο του δασκάλου... Καμμένη Μοντεσσόρι...». «Η θρησκευτική της στάση με κάνει και αηδιάζω. Είναι μια γυναίκα της εκκλησίας».

Η Dotoressa (Γιατρίνα) δεν είναι η μόνη που τον έκανε εξάλλο. Η New-Era είχε έντονα επηρεαστεί από τους λονδρέζους θεόσοφους των οποίων τα σχολεία, όπως υπογράμμιζε ο Ferrière, ήταν «πραγματικά πεδία εμπειρίας. Η ηθική ατμόσφαιρα εκεί διαπνεόταν από αρμονία, γαλήνη, αλτρουισμό, αυθόρμητη δραστηριότητα και ήταν αβίαστα καλή». Ο Neill δεν θα δει εκεί παρά μόνο «νέους διαμορφωτές χαρακτήρα», «τους πιο απεχθείς εγκληματίες που σκοτώνουν την προσωπικότητα». «Ο κίνδυνος σε ένα σχολείο πρωτοπόρων» έγραφε το 1945 «ήταν ότι η ηθικολογία διεισδύει, ότι εμφανίζεται εκεί που δεν θα έπρεπε».

Αυτή η ίδια αδιαλλαξία μπορεί να εξηγήσει τις δύσκολες σχέσεις του με τους Γερμανούς συναδέλφους του στο Hellerau. Λόγω των ιδανικών τους βρίσκονταν πολύ κοντά στο κίνημα Wandernögel, ένα κίνημα της ειρηνιστικής νεολαίας, που εναντιωνόταν στους ενήλικους, διαπνεόταν από ρομαντισμό και υποστήριζε την επιστροφή σε μια απλή και φυσική ζωή. Οι πρακτικές τους ήταν αυτές των καθηγητών-φίλων των σχολικών κοινοτήτων που ανθούσαν στη Γερμανία μετά τον πόλεμο ως συνέχεια αυτού του κινήματος. «Ήταν» λέει ο Neill «ένα ελεύθερο σχολείο... με συνεκπαίδευση, αρκετή ελευθερία, καθόλου τιμωρίες», αλλά «καταδίκαζαν το κάπνισμα, το αλκοόλ, το φοξ-τροτ» και τα παιδιά τους διάβαζαν Γκαίτε και άκουγαν Μπαχ. Διαμόρφωναν το χαρακτήρα με «καλοσυνάτο τρόπο».

Στην πραγματικότητα αυτή η αρρωστημένη δυσπιστία επρόκειτο να είναι χαρακτηριστικό όλων των θεωρητικών και πρακτικών της Νέας Αγωγής. Θα πει ότι διάβασε Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, και Dewey... «χωρίς μεγάλη επιτυχία». Από το 1914 γι' αυτόν «δεν υπήρξε κάποια σπουδαία μορφή στην εκπαίδευση: δεν βρίσκω κανένα βιβλίο που θα μπορούσε να με εμπνεύσει» (1975, σ. 9). Του αρέσει μόνο η ιδέα σύμφωνα με την οποία «το παιδί πρέπει να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό, να βρει τον δικό του δρόμο και να ανακαλύψει τη γνώση μόνο του». «Όλα τα υπόλοιπα δεν είναι παρά ανοησίες χωρίς αξία». Αυτό που ο Neill κατάλαβε πάρα πολύ καλά, και δεν άντεχε πλέον, ήταν ότι οι συνάδελφοί του παιδαγωγοί αναγνώριζαν τον παιδικό αυθορμητισμό, προσπαθούσαν να καταλάβουν τη φύση του, αλλά με σκοπό να στηριχθούν καλύτερα πάνω σε αυτόν και να φτάσουν με τον τρόπο αυτόν ευκολότερα στους στόχους που έθεταν.

Με τον μόνο συγγραφέα με τον οποίο ένιωσε πολύ κοντά ήταν η Ellen Key, την οποία ποτέ δεν αναφέρει, αλλά της οποίας οι απόψεις και τα μότο μοιάζουν με τα δικά του: «Μόνο το δικαίωμα των άλλων παιδιών και η ελευ-

θερία τους μπορούν να θέσουν όριο στον αυθορμητισμό του καθενός» (αναφέρεται στο Hubert). Αυτή θα είναι ακριβώς η αρχή από την οποία θα τροφοδοτείται το Summerhill.

Αλλά στη δεκαετία του '20 ο Neill είναι ένας παιδαγωγός που ανακαλύπτει την ψυχανάλυση και αυτό σε μεγάλο βαθμό εξηγεί τον βίαιο χαρακτήρα των αντιδράσεών του. «Πιστεύω» λέει το 1920 «ότι η ανακάλυψη του Freud θα έχει μεγαλύτερη επίδραση στην εξέλιξη της ανθρωπότητας από οποιαδήποτε άλλη ανακάλυψη των δέκα τελευταίων αιώνων. Ο Freud άνοιξε το δρόμο προς τον υπερ-άνθρωπο». Το υποσυνείδητο, οι τραυματισμοί, η απώθηση, οι μηχανισμοί άμυνας αποτελούν το κλειδί των συμπεριφορών μας. Ο Neill απομονώνει τις παραδρομές (lapsus) και τις παραπραξίες. Καταλαβαίνει κυρίως τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι έχουν την τάση να ηθικολογούν: «Ο αιδεσιμότατος Smith καταδικάζει όλες τις απολαύσεις, επειδή καταπιέζει τη χυδαία πλευρά του χαρακτήρα του». «Κανένας δεν εκπαιδεύει κανέναν, παρά μόνο τον εαυτό του, και ο δάσκαλος και ο παπάς είναι άνθρωποι που μισούν τόσο πολύ τους εαυτούς τους, που πρέπει συνέχεια να κάνουν κήρυγμα... Μέσα από το μηχανισμό της προβολής, βλέπουν τα λάθη τα δικά τους στον άλλον και βάζουν ως στόχο τους να τον οδηγήσουν στη σωτηρία...».

Στην πραγματικότητα η ψυχανάλυση τον γοητεύει πολύ, επειδή έρχεται να τροφοδοτήσει μια προσωπική του αναζήτηση. Από καιρό ήδη ο Neill πιστεύει ότι ξέρει ποιος τύπος ανθρώπου μπορεί να βοηθήσει τον κόσμο: ο ικανός άνθρωπος, όπως προσπαθεί και ο ίδιος να γίνει, ικανός να «αντιμετωπίζει τη ζωή με τιμότητα» και να «ψάχνει τα κίνητρα των στάσεών του» (1975, σσ. 10, 15). «Πιστεύω» λέει από το 1914 «ότι η βάση της πραγματικής δικαιοσύνης είναι η ανάλυση του ίδιου μας του εαυτού». «Μέσα στην ουτοπία μου η αυτοκριτική θα είναι το μόνο που θα μετρήσει» (1975, σσ. 100, 101). Ο άνθρωπος θα πρέπει να είναι ικανός να αναγνωρίζει «τον πρωτόγονο ζωικό του χαρακτήρα». Μόνο αν κάνει αυτό θα καταλάβει «ότι δεν είναι ούτε θεός ούτε Διάβολος, αλλά άνθρωπος». «Είναι δυνατό να αγαπήσετε το γείτονα όσο τον εαυτό σας; Ναι.» απαντά ο Neill. «Εφόσον γνωρίζετε τον εαυτό σας» αλλιώς «μισείτε στους άλλους ό,τι μισείτε στους εαυτούς σας και αγαπάτε αυτό που πρέπει να αγαπηθεί σε σας». Προσεγγίζοντας την εσωτερική ελευθερία ο άνθρωπος βρίσκει την ευτυχία, την αγάπη, την ανεξαρτησία, την ηθική δύναμη.

Σε αυτόν το δρόμο προς τον υπερ-άνθρωπο που άνοιξε ο Freud, ο Lane

υποδεικνύει ως οδηγό τον Χριστό, του οποίου «το αρχικό μήνυμα το διέφθειραν οι ευαγγελιστές»: «Ο άγιος Παύλος δεν είναι παρά ένας ηλίθιος παραξίαις». Στη Μικρή του Δημοκρατία ο Lane εξηγεί ότι «ο Θεός είναι δημιουργός κάθε ζωής» και «διανομέας όλης της ευτυχίας», ότι ο ίδιος «παίρνει την ευτυχία του μέσα από τα διάφορα δημιουργήματα που έχουν ζωή»... «μέσα στην αγάπη που εκδηλώνει για τα πλάσματα αυτά» και «που νιώθει το κάθε πλάσμα για το άλλο». Για τον Lane ο άνθρωπος «εξωθείται στην αγάπη. Αν μισεί, εκδηλώνει αγάπη με αρνητικό τρόπο». Αυτό είναι το μήνυμα που από εδώ και πέρα ο Neill δεν διστάζει να «κηρύττει». «Θα πρέπει να επιστρέψουμε στον Χριστό, τον άνθρωπο της αγάπης και της γενναιοδωρίας της ψυχής, που ήταν δίκαιος, γιατί γνώριζε τη δική του αδυναμία». «Το να έρχεται κανείς αντιμέτωπος με μια γυμνή ψυχή, σημαίνει ότι βρίσκει τη νέα θρησκεία». Το Summerhill θα είναι «ίσως το μόνο αγγλικό σχολείο που θα αντιμετωπίζει τα παιδιά με έναν τρόπο που ο Χριστός θα είχε εγκρίνει».

Τριάντα χρόνια αργότερα θα του φαίνονται αυτά λίγο αστεία: «Εμείς, οι νέοι παιδαγωγοί ήμασταν απόστολοι όχι του Freud αλλά της νέας Σωτηρίας». Το μήνυμά του, ωστόσο, δεν άλλαξε καθόλου. Στον Reich θα βρει έναν ακόμα λάτρη της μορφής του Χριστού, έναν ακόμα απόστολο της εσωτερικής ελευθερίας, μέσω της οποίας ο άνθρωπος ξεφεύγοντας από τη «συναισθηματική πανώλη» χάρη σε μια έντονη σεξουαλική ζωή «ξαναγίνεται ένας κοινωνικός άνθρωπος, ικανός για εθελοντική εργασία και για τη χαρά της ζωής» (Reich).

Με αυτή την εσωτερική ελευθερία θα εγκαθιδρυθεί η κοινωνική αρμονία. «Μπορούμε να βρούμε» σημειώνει ο Neill το 1920 «την αιτία όλων των ματαιοτήτων, όλων των ηλιθιοτήτων της ανθρωπότητας, όλων των πολέμων, όλων των εγκλημάτων, όλων των αδικιών μέσα στην άγνοια που έχει ο άνθρωπος για τον ίδιο του τον εαυτό. Το να γνωρίζεις τα πάντα, σημαίνει να ξεχνάς τα πάντα». Ο ελεύθερος εσωτερικά άνθρωπος είναι ευτυχισμένος και οι σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους δεν μπορεί παρά να είναι αρμονικές: «Ποτέ ένας ευτυχισμένος άνθρωπος δεν διατάραξε την ηρεμία μιας συγκέντρωσης, δεν κήρυξε έναν πόλεμο, ούτε λύντσαρε έναν έγχρωμο... δεν διέπραξε έγκλημα ή κλοπή» (1970, σ. 18). «Η αγάπη θα σώσει τον κόσμο» (στο ίδιο, σ. 93). Τα υλικά αγαθά δεν έχουν και πολύ αξία: «Ο άνθρωπος μπορεί να έχει μια εξωτερική επιτυχία και να είναι μια θάλασσα συγκρούσεων και εσωτερικής μιζέριας».

Σε όλα αυτά ο Neill επένδυσε αρκετά προωθώντας τα επίμονα στο Summerhill. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο θα θεωρήσει μάλιστα ότι βλέπει, μαζί με τα ελεύθερα παιδιά του, μεταξύ των οποίων και η ίδια του η κόρη, να πραγματοποιείται το παλιό σχέδιο καλύτερευσης του κόσμου: «Τα αποτελέσματα που παρατηρούνται αποδεικνύουν το ξεκίνημα ενός νέου πολιτισμού». Όταν μερικά χρόνια αργότερα θα πει ότι δεν ήθελε τίποτε άλλο παρά να προσφέρει την ευτυχία σε έναν μικρό αριθμό παιδιών, κάποιοι αναγνώστες θα διακρίνουν κάποια πικρία κρυμμένη πίσω από αυτή την παρατήρηση.

Η αναρχική πρόκληση

«Ο καθένας είναι ελεύθερος να μπορεί να κάνει ό,τι θέλει, εφόσον δεν παραβιάζει την ελευθερία των άλλων». Αυτή είναι η αρχή προς την οποία τον οδηγούν οι επαναστάσεις του και οι προσδοκίες του. Θα αποτελέσει στοιχείο του παιδαγωγικού του πιστεύω.

Για να προσπαθήσει να το υποστηρίξει ή πολύ απλά για να το εκφράσει, εμπνέεται από τις ιδέες της Νέας Αγωγής. Αλλά η ψυχανάλυση ή τουλάχιστον ό,τι συγκρατεί από αυτήν του χρησιμεύει ως υπόβαθρο. «Μια καλή εκπαίδευση οφείλει να παράγει παιδιά τα οποία αργότερα δεν θα έχουν ανάγκη ψυχανάλυσης». Ωστόσο αυτή η ψυχανάλυση, την ίδια στιγμή που επιτρέπει να ξαναβρεθεί η εσωτερική ελευθερία, επισημαίνει ότι κάθε εκπαίδευση δημιουργεί μια νευρωτική κατάσταση. Ο Neill δεν βλέπει εκεί τη θεμελιώδη ανθρώπινη εμπειρία, αλλά μόνο έναν ακόμα λόγο να κάνει το παιδί να επιστρέψει στον εαυτό του: «Ο νευρωτικός είναι ένας άνθρωπος του οποίου η libido ή η ζωτική δύναμη καταπνίγεται... μόνο η ελευθερία τον οδηγεί στην έκφραση». Όπως και «το αγόρι που σιχαίνεται την άλγεβρα, αλλά πρέπει να κάνει ασκήσεις, δεν έχει καμιά δυνατότητα έκφρασης». Χρησιμοποιώντας μια τέτοια επιχειρηματολογία, έχοντας μια τέτοια τάση να αποφύγει τον τραυματισμό, δεν του απομένει παρά να «προσφέρει στους μαθητές την πιο απόλυτη ελευθερία μέσα στην εργασία και τη συμπεριφορά». Ρυθμίσεις θα προκύψουν αυθόρμητα μέσα στην ομάδα των ομοίων.

Ο Neill δανείζεται αρχικά από τους συναδέλφους του την έννοια του ενδιαφέροντος. Αυτή η έννοια είναι, όπως γνωρίζουμε, το ψυχολογικό στήριγμα της Νέας Αγωγής: είναι σύμφωνα με την έκφραση του Ferrière: «ο μοχλός που ανασπώνει τα βουνά... ο ακρογωνιαίος λίθος του Σχολείου ενέργειας».

Εντοπίζεται στη βάση της δραστηριότητας του παιδιού: «*Ενδιαφέρον, προσπάθεια, δημιουργία... είναι διάφοροι όροι... που χαρακτηρίζουν τις πλευρές ενός και μόνο έντονου δυναμισμού*» (Ferrière, 1922, σ. 220). Ο Neill απομονώνει τα θετικά στοιχεία. Γι' αυτόν είναι «*το μόνο κριτήριο*» και η ερώτηση δεν είναι «*ποια εργασία πρέπει να κάνει το παιδί, αλλά ποιο ενδιαφέρον έχει*».

Πράγματι το σημείο στο οποίο ο Neill συμφωνεί με τους σύγχρονους του τοποθετείται αποκλειστικά και μόνο σε αυτή την ίδια τη λέξη. «*Μόνο το ενδιαφέρον που είναι ικανό να προκαλεί και να υποστηρίζει την προσπάθεια, είναι άξιο του ονόματος αυτού*» (Ferrière, 1922, σ. 220). «*Οι αυθόρμητες δυνάμεις, οι καθαρές ωθήσεις, τα βασικά ενδιαφέροντα*»... αποδεικνύονται αυτά στα οποία «*θα μπορούσαμε να προσθέσουμε όλα τα υπόλοιπα*» (στο ίδιο, σσ. 22, 338). «*Το ενδιαφέρον έχει αυτή την ιδιότητα, η οποία εξαπλώνεται σαν πυρκαγιά*», αλλά «*είναι στο χέρι του πεπειραμένου παιδαγωγού να μεταδώσει σιγά σιγά σε άλλες εστίες φως και ζεστασιά*» (Dewey στον Ferrière, 1922, σσ. 328, 329). Ο Neill απορρίπτει όλα αυτά με αιχμηρές εκφράσεις: «*Όταν ένα παιδί κάνει μια χιονόμπαλα, έχει ενδιαφέρον... Δεν δίνω σημασία σε αυτό που φτιάχνει, όταν δημιουργεί, εάν φτιάχνει τραπέζια, χυλό ή σκετς... ή... χιονόμπαλες... Υπάρχει περισσότερη πραγματική εκπαίδευση, όταν ο μαθητής φτιάχνει μια χιονόμπαλα, παρά όταν ακούει γραμματική επί μία ώρα*».

Για τον ίδιο δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία, «*το ενδιαφέρον είναι η ζωτική δύναμη ολόκληρης της προσωπικότητας*» και «*το να αναρωτιέται κανείς ποιο είναι το ενδιαφέρον του παιδιού... σημαίνει απλώς να αναρωτιέται τι μπορεί να κάνει με την ανεξάντλητη ποσότητα ζωτικής ενέργειας*». «*Μέσα από το ενδιαφέρον θα πραγματοποιηθεί... η συναισθηματική εκφόρτιση που αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης... ώστε να μην υπάρχει πλέον αποπνιγμός και κατά συνέπεια ούτε μελλοντική νεύρωση*», δηλαδή, όπως θα το πει είκοσι πέντε χρόνια αργότερα, έτσι ώστε «*κανένα ασυνείδητο μέρος της προσωπικότητας να μην διαφθαρεί*». Πρόκειται για τη θεωρία της εξάντλησης του ενδιαφέροντος, μέσω της οποίας πραγματοποιείται με μια εκπληκτική ευκολία η συνάντηση της ψυχαναλυτικής και της παιδαγωγικής προσέγγισης. Αυτή η θεωρία θα διατηρηθεί δεκαετίες χωρίς αλλαγή.

Το έργο του διδάσκοντα είναι απλό: να ανακαλύψει πού βρίσκονται τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να το βοηθήσει να τα εξαντλήσει. Μέσω διαδοχικών ενδιαφερόντων θα οδηγηθεί προς το καλό. Το πρώτο ενδιαφέρον εί-

ναι το παιχνίδι, το θορυβώδες παιχνίδι, το παιχνίδι της φαντασίας: «*Τα μικρά δεν πάνε πλέον σε κανένα μάθημα... απαιτεί αρκετή εμπιστοσύνη και υπομονή για να συνειδητοποιήσουν ότι κάνουν καλά πράγματα*». Στη συνέχεια θα έρθει η μελέτη, καθώς η φύση του παιδιού ωθεί προς αυτό. Υπάρχει εδώ στον Neill ένα είδος νοσταλγίας, διότι «*έννας από τους στόχους της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι να εμποδίζει το παιδί από το να σκέφτεται*». Το σχολείο δεν θα πρέπει να κάνει τίποτε άλλο παρά να μάθει το παιδί να διαβάζει, να γράφει και να μετρά. Τα υπόλοιπα θα είναι ελεύθερη μελέτη. «*Οι σπουδές είναι ένα ζήτημα ατομικής επιλογής... Τα παιδιά, όπως οι ενήλικες, δεν μαθαίνουν παρά μόνο αυτό που θέλουν*». Έτσι δεν υπάρχει «*παρά μόνο μία λύση: να πετάξουμε τα σχολικά μαθήματα και να αφήσουμε το παιδί να διαλέξει αυτό που θέλει να κάνει και να μάθει*».

Με τη συνάντηση του Reich, αυτή η επιχειρηματολογία ενσωματώνει την ικανοποίηση του σεξουαλικού ενδιαφέροντος. Καθώς η περιέργεια ωθεί το παιδί στην ανακάλυψη του σώματός του, ο ενήλικος δεν θα πρέπει να δώσει καμιά προσοχή. «*Διαμορφώνουμε κακές συνήθειες... εμποδίζοντας την ελεύθερη έκφραση*». Και ο Neill συνιστά λοιπόν «*μια πρόωρη σεξουαλική ζωή για τους νέους*» προκειμένου να τους οδηγήσει σε «*μια πιο υγιή στάση απέναντι στη σεξουαλικότητα και την αγάπη*». Αν το παιδί μπορεί να αφεθεί στον αυθορμητισμό του, θα πρέπει επίσης να ζήσει μεταξύ των συνομηλίκων του. Ο Neill είχε δει στον Homer Lane νεαρούς κακοποιούς να αναλαμβάνουν τη διαχείριση της Μικρής Δημοκρατίας. Αυτό που συγκρατεί κατά παράξενο τρόπο είναι ότι η Κοινοπολιτεία είχε ξεκινήσει μέσα στο χάος. Σύμφωνα με τις ίδιες τις δηλώσεις του Ferrière αυτή εγκαθιδρύθηκε από μόνη της. Το σχολείο, που ονειρεύεται ο Neill από το 1920, θα λειτουργήσει σε αυτό το πνεύμα.

Οι συμβουλές του επί του θέματος είναι απλές: «*Η αναρχία είναι αναγκαία μέσα στο σχολείο σας... εάν θέλετε τα παιδιά να απελευθερωθούν από κάθε εξάρτηση από εσάς, να βάλουν σε λειτουργία τις δικές τους διαδικασίες*». Πρόκειται για την αυτορρύθμιση. «*Μπείτε στην τάξη σας αύριο το πρωί και πείτε: Ακούστε, θα αναλάβετε εσείς οι ίδιοι τη διοίκηση. Εγώ δεν έχω πλέον εξουσία· δεν θα ξαναδώσω πλέον εντολή σε κανέναν· δεν θα τιμωρήσω κανέναν· τώρα κάντε ό,τι θέλετε*». Με τον τρόπο αυτό μπορεί να δημιουργηθεί η δυνατότητα της ανοιχτής μάχης. Ο Neill δεν αμφιβάλλει, πλέον, ότι θα επιβληθεί μια τάξη. «*Την κοινωνική εκπαίδευση... πρέπει να την αφήσουμε να επικρατήσει*». «*Ο Jimmy ξεκινά από την άποψη ότι και τα*

άλλα παιδιά πρέπει να μάθουν να φοβούνται τις πέτρες του και τα άλλα παιδιά να χρησιμοποιούν σωστά την αντι-πειθώ».

Η ιδέα πλανιόταν στον αέρα. Οι παιδαγωγοί του Αμβούργου έκαναν και αυτοί την απολογία του χάους: «Στην αρχή ήταν το χάος. Στην αρχή πρέπει πάντα να υπάρχει το χάος, όταν κάτι πραγματικά καινούργιο και γόνιμο πρέπει να γεννηθεί. Ας έχουμε το θάρρος του χάους» (Rohl αναφορά στον Schmid). Ο ίδιος ο Ferrière ενθουσιαζόταν με αυτή τη «δυνατότητα των κοινωνικών οργανισμών που είναι αυθόρμητα διαμορφωμένοι, ώστε να καθοδηγούν τα παιδιά μετά από μια περίοδο αναρχίας... να επιβάλλουν την τάξη και την πειθαρχία, να διαμορφώνουν έναν καταμερισμό της εργασίας, όπου ως διά μαγείας καθένα (βρίσκει) τη θέση που του ταιριάζει καλύτερα». «Αυτό που το πνεύμα της κυψέλης πραγματοποιεί εκεί αυθόρμητα, κανένας ενήλικος που (θα ήθελε) να επιβάλει την εξουσία του (δεν θα μπορούσε) να το καταφέρει».

Ο Ferrière ήξερε καλά ότι γι' αυτό χρειάζονταν οι εκπαιδευτές «οι πιο λαμπροί, οι πιο ικανοί, οι πιο διορατικοί και οι πιο αφοσιωμένοι». Και ο Lane συμμεριζόταν αυτή την άποψη: «Μόνο» έλεγε «όταν ο δάσκαλος ενσωματωθεί στην ομάδα θα μπορέσει να αποτελέσει τον εγκέφαλο». Οι καθηγητές-σύντροφοι βασίζονταν στη «συγκεκριμένη και καθαρά παιδαγωγική επίδρασή τους» (Schmid). Ο Neill δεν θα άσπαστεί ποτέ κάτι τέτοιο: «Ο δάσκαλος πρέπει να αρνηθεί σε κάθε περίπτωση να είναι» διευθυντής και οδηγός «... ακόμα και αν αυτό το ζητάνε τα παιδιά, τα οποία ασυνείδητα αρνούνται να αλλάξουν αξίες». Ακόμα περισσότερο, επειδή ακριβώς είναι ενήλικος, αυτός ο δάσκαλος είναι επικίνδυνος. «Εάν εμείς (οι ενήλικες) παρεμβαίναμε, θα προσκρούσαμε στο δικό του σύμπλεγμα εξουσίας, θα ήθελε να μας μισήσει, αλλά δεν θα τολμούσε». Το παιδί έχει ανάγκη μόνο από αγάπη: «Ένας καλός δάσκαλος δίνει και αυτό που δίνει, είναι η αγάπη». «Ένα σύνθημα του σχολείου θα έπρεπε να είναι: πώς νιώθεις;».

Ο διδάσκων πρέπει «να γίνει μέρος της ομάδας και να το δείχνει...: σπάστε ένα τζάμι, εκσφενδονίστε βιβλία μέσα στην τάξη». Χωρίς αμφιβολία ο Neill είχε την τάση για επιστροφή σε παλιές παιδικές συνήθειες και παλιμπαιδισμούς. Και πραγματικά, θα συμμετάσχει στην ομάδα όταν θα οργανώσει μια κλοπή κοτόπουλων ή μια μικροκλοπή μέσα σε ένα μαγαζί. Ακολουθούσε σε αυτή την περίπτωση το παράδειγμα του δασκάλου του Lane, ο οποίος διαθέτοντας το «υπέροχο ψυχολογικό του όραμα» δεν δίσταζε να πηγαίνει μαζί με τα παιδιά για να τα βοηθήσει να σπάσουν τα τζάμια.

Όλο αυτό το παιδαγωγικό πιστεύω θα στηριχθεί πάνω σε «μια απόλυτη πίστη, στο γεγονός ότι το παιδί δεν είναι κακό, αλλά καλό». Ο ένθερμος ψυχαναλυτής δεν θα συνταχθεί, στην περίπτωση αυτή, με τις ιδέες του Freud. «Ο Freud πιστεύει στο προπατορικό αμάρτημα». Για τον Neill, όπως για πολλούς νέους παιδαγωγούς, κυρίως γι' αυτούς που ανήκουν στη New-Era, οι ιδέες του Jung, κυρίως αυτή που αναφέρεται στη ζωτική δύναμη, συνδέονταν περισσότερο με την ιδέα μιας καλής φύσης. «Το παιδί» λέει ο Neill «φέρει μαζί του, με τη γέννηση, μια ζωτική αρχική δύναμη... η οποία... οδηγεί προς την ευτυχία ... η οποία τον ωθεί να φάει, να εξερευνηήσει το σώμα του και να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του». Κάνοντας αυτό «υπακούει στην επιθυμία του Θεού». «Τελικά, ίσως, υπάρχει ένα προπατορικό αμάρτημα... το προπατορικό αμάρτημα της τελειοποίησης». Είχε επηρεαστεί, επίσης, από τις ιδέες του Adler, καθώς πίστευε ότι το παιδί αρχικά έχει αισθήματα κατωτερότητας. «Κάθε παιδί θέλει να είναι μεγάλο (αλλά)... όλα τα στοιχεία γύρω του του θυμίζουν ότι είναι μικρό» (1970, σ. 272). Αυτή η θεώρηση θα δικαιολογούσε ακόμα, αν χρειάζοταν, την ανάγκη να μην παρεμβαίνει ο ενήλικος.

Η ελευθερία, όχι η αναρχία

Αυτό είναι πολύ απλά το παιδαγωγικό πιστεύω του Neill, λόγω του οποίου, στη δεκαετία του '20, θα απομακρυνθεί από το King Alfred School, κατόπιν από τη New-Era και, περίπου σαράντα χρόνια αργότερα, αυτό το ίδιο, σχεδόν αναλλοίωτο, θα προκαλέσει πολεμική. Ο Neill, άλλωστε, σαν να είχε ξεπεραστεί από τα ίδια του τα κείμενα, έγραψε ένα τελευταίο έργο («Η Ελευθερία, όχι η Αναρχία»), για να εξηγήσει ότι γνώριζε από πολύ καιρό τους κινδύνους μιας εκπαίδευσης πάρα πολύ ελευθεριακής. Στην καθημερινή εφαρμογή τους, όμως, οι αρχές του μετριάζονταν ιδιαίτερως. Η καθημερινότητα δύσκολα μπορεί να κατανοηθεί. Ο Neill δεν την περιγράφει καθόλου και οι εκθέσεις-περιγραφές των παρατηρητών δεν είναι πολλές.

Αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι τα παιδιά στο Summerhill ποτέ δεν αντιμετώπισαν το χάος. Ήδη από το Hellerau ο Neill απειλούσε: «Προτείνω η αυτοδιοίκηση να καταργηθεί, διότι δεν είστε ώριμοι γι' αυτήν».

Έτσι ο ενήλικος βρίσκεται τελικά εκεί και επιβάλλει ένα πλαίσιο, πολύ μικρό βέβαια, εφόσον αφήνει ένα τεράστιο, αλλά υπαρκτό χώρο ελευθερίας. Η ανοιχτή μάχη μπορεί να λαμβάνει χώρα: το πεδίο της είναι περιορισμένο και οι κανόνες της κωδικοποιημένοι. Κάθε παιδί ξέρει ότι έχει όλη

την ελευθερία να εκφραστεί κατά τη διάρκεια συγκεντρώσεων, ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από την πλειοψηφία. Κάθε παιδί γνωρίζει εκτός αυτού ή μαθαίνει να γνωρίζει τα όρια για τα οποία ο Neill δεν θα δεχόταν συμβιβασμό: στην ουσία αυτό που θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την ασφάλεια όλων (έξοδοι, οπλοφορία κ.λπ.), ή το μέλλον του σχολείου (σεξουαλικές σχέσεις, κάπνισμα...). Ο Neill είναι ο εγγυητής αυτού του πλαισίου. Είναι διευθυντής και μπορεί να αποβάλλει τα παιδιά· το έκανε κάποιες φορές. Αυτές οι εκδηλώσεις του αυταρχισμού δεν είναι σπάνιες: «Μην πιστεύετε ότι μπορείτε να έρθετε εδώ για να κάνετε ό,τι σας καπνίσει, γιατί δεν πρόκειται για τέτοια περίπτωση... Εάν δεν θέλετε να ζείτε σύμφωνα με τους νόμους του Summerhill, μην ξαναπατήσετε το πόδι σας εδώ» (Hemmings, 1981, σ. 212).

Καμιά αμφιβολία ότι η καθημερινή ζωή στο Summerhill γρήγορα έμαθε στον Neill να κρατά μπροστά στην ομάδα μια θέση ταυτόχρονα ανυποχώρητη και ελαστική. Η πιο δύσκολη περίοδος ήταν αυτή κατά την οποία το σχολείο δεχόταν ανήλικους μικροκακοποιούς. Ο Neill αντιμετώπισε την επιθετικότητά τους και γνώρισε τα όρια της παιδαγωγικής της ενθάρρυνσης όσον αφορά την εξάντλησή της και την αγάπη. «Μόνο μερικοί ανάμεσά τους θεραπεύτηκαν από την έλλειψη κοινωνικότητας και από την ανεντιμότητά τους». Αντιμετώπισε μάλιστα τη δυσκολία υποδεχόμενος το παιδί... «πλάσμενο, καθορισμένο, ... έτοιμο να υπακούσει σε κάθε μορφή εξουσίας» (1970, σ. 97) και του οποίου «η αντίδραση μπροστά στην ελευθερία, φτάνοντας στο σχολείο, είναι εξοργιστική, αλλά άμεση» (1970, σ. 109). Κατά συνέπεια, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ο Hemmings, παλιός καθηγητής στο Summerhill, υπογραμμίζει: «ο Neill δεν είναι μέρος της ομάδας», βάζει τις σχέσεις του με τα παιδιά σε κάποια απόσταση, παρ' όλη την προφανή άνεση των επαφών του με τα παιδιά, «προσδιόριζε τους κανόνες επιμελώς... κάτι που ήταν χωρίς καμιά αμφιβολία σαν μια δεύτερη φύση» (Hemmings, 1981, σ. 213). Διευκρινίζοντας αυτή τη στάση ο Neill δεν θα μπορούσε να κατηγορηθεί για αποφυγή της εκπαιδευτικής σύγκρουσης, δηλαδή για εγκατάλειψη του παιδιού στην επιθετικότητά του, την οποία υποτιμούσε, στις φανταστικές του δυνατότητες, στην ενοχή του, αλλά και για στέρηση κάθε δυνατότητας δόμησης και οργάνωσης.

Σε αυτό το περιβάλλον ελευθερίας ο Neill ψάχνει και προσκαλεί τους άλλους ενήλικες να εξαφανιστούν, όσο γίνεται περισσότερο, προσπαθώντας να παρεμβαίνουν μόνο στο τέλος, αφήνοντας στα παιδιά το πεδίο όσο πιο

ελεύθερο γίνεται, για την εμπειρία της ομαδικής ζωής και τις ανάγκες αυτής. Και εάν παίζουμε αρκετά, εάν η γιορτή κατέχει μεγάλο μέρος στο σχολείο, αυτή δεν αποτελεί μόνο χώρο ευχαρίστησης. Η πραγματικότητα εκεί είναι ακόμα πιο δύσκολη από αλλού. «Αν και ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο επιβάλλει λίγες συγκεκριμένες απαιτήσεις και αυτές δεν είναι ποτέ συνθηθισμένες» λέει ο Bettelheim «αυτό το είδος θεσμού είναι από τους πλέον απαιτητικούς. Και αυτό συμβαίνει, διότι ένα τέτοιο πλαίσιο απαιτεί από το παιδί να αναπτύξει έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό σεβασμού του ίδιου του εαυτού και των άλλων. Είναι πολύ πιο δύσκολο από το να μαθαίνεις να μπαίνεις στην τάξη αυτόματα στις 9 η ώρα το πρωί...» (Bettelheim). Διότι πέρα από αυτές τις καθημερινές ρυθμίσεις που μπορούμε να φανταστούμε, ο Neill τράβηξε τα όρια όσο μπορούσε. Δεν παρενέβαινε σχεδόν ποτέ στις σχέσεις των παιδιών και οι δυσκολίες ήταν ιδιαιτέρως μεγάλες κατά τη διάρκεια άφιξης των καινούργιων. Δεν ωθούσε κανένα παιδί να παρακολουθεί τα μαθήματα. Το σχολείο όλο φαινόταν ένας χώρος όπου ο ενήλικος δεν επέβαλλε το νόμο του και πολλοί επισκέπτες αναστατώνονταν βλέποντας τα κτίρια να είναι διαλυμένα και σε πλήρη αταξία. Άλλοι επίσης σοκαριζόνταν βλέποντας τα παιδιά να κολυμπάνε γυμνά.

Η ρύθμιση όλης της ζωής βασιζόταν στην αυτοδιοίκηση. Ο Neill δεν σταμάτησε ποτέ να γοητεύεται από αυτό το ισχυρό εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης. Κατά τη διάρκεια της ζωής του είδε τους μαθητές του να τολμούν να πάρουν το λόγο, να εκφράζουν απόψεις, να υποστηρίζουν ένα σχέδιο, να περνούν σιγά σιγά από τον εγωκεντρισμό στη συνεργασία και το συνεταιρισμό, να δείχνουν πίστη και συνέπεια στην ομάδα, να εκδηλώνουν μια έντονη αίσθηση δικαιοσύνης. Για τον ίδιο ήταν μια ορθολογική εκπαίδευση, η οποία αγγίζει το υποσυνείδητο του παιδιού. Αν και δεν ανέπτυξε ποτέ αυτή την ιδέα, δεν θα αρνιόταν μάλλον την ανάλυση ενός συγγραφέα σαν τον Piaget, ο οποίος, υπογραμμίζοντας το ενδιαφέρον της αυτοδιοίκησης, έδειχνε ότι η απελευθέρωση από τον εγωκεντρισμό πραγματοποιείται μέσω του «διπλού παιχνιδιού της διανοητικής ανάπτυξης και της δυνατότητας που μπορεί να προσφέρεται στο άτομο για συνεργασία» και «όπου του χρειάζεται, να ασχολείται χωρίς διακοπή με την άποψη του άλλου». Η απελευθέρωση γίνεται αυθόρμητα (Piaget).

Στην ουσία ο Neill δεν σταμάτησε ποτέ να παρεμβαίνει και κανένας ποτέ τελικά δεν είχε διαφορετική άποψη. «Εξέφραζε την ανυπομονησία του, έκανε εύστοχες παρατηρήσεις» απέναντι στις οποίες «τα παιδιά... έμοιαζαν

συχνά να τα έχουν χάσει και αντιδρούσαν με τη σιωπή ή απαντούσαν χωρίς κόμπλεξ» (Hemmings, ό.π., σ. 215). Και δεν δίσταζε ακόμα να προτείνει τη συζήτηση θεμάτων με ηθικολογικό πνεύμα: π.χ. σχετικά με τις βλαστίμιες, τους τρόπους κ.ά.

Θα ήταν μάλλον δύσκολο εδώ να κάνουμε διάκριση μεταξύ ηθικής αγωγής και ψυχολογικής αγωγής, διότι οι συγκεντρώσεις-συνελεύσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων η ζωή του σχολείου μπορούσε να συζητηθεί, αποτελούσαν την ευκαιρία αναλύσεων όπου καθένας μπορούσε να λάβει μια καλή γνώση του εαυτού του και των άλλων. Σε αυτές πρέπει να προστεθούν οι παρουσιάσεις-εισηγήσεις που αρκετά νωρίς άρχισε ο Neill να κάνει στα παιδιά πάνω σε θέματα ψυχολογίας, κοντινά προς τα δικά τους προβλήματα: όπως η ζήλια, η σεξουαλικότητα, η εγκληματικότητα κ.ά.

Πρέπει ακόμα να προστεθεί η βοήθεια που κάθε παιδί μπορούσε να βρει κοντά στον Neill, όταν είχε κάποιο πρόβλημα, με τη μορφή συζητήσεων. Διαθέτοντας διαίσθηση, έξω από κάθε κλασικό θεραπευτικό πλαίσιο, ο Neill έπαιζε με το χιούμορ, την επίδραση της έκπληξης, την υπερβολή, μετατρέποντας αυτές τις συζητήσεις σε μια «πάλη σώμα με σώμα κατά τη διάρκεια της οποίας αποσπάει από τον άλλο μια αληθινή κουβέντα διαμέσου του συμβατικού τοίχου που αντιτάσσει» (Mannoni, εισαγωγή, στο Neill). Στην καθημερινότητα, εξάλλου, στο τυχαίο συμβάν μιας συνάντησης, ήξερε να χρησιμοποιεί αυτό τον τύπο σχέσης μέσα σε μια λέξη, σε μια φράση. Ο Neill δεν άφηγε το παιδί να υποφέρει.

Ο Neill δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ για τίποτε άλλο παρά για την ηθική αγωγή. Όλοι οι επισκέπτες είχαν επισημάνει το πνεύμα ανεκτικότητας απέναντι στους μαθητές του, αλλά και τον αυθορμητισμό τους και τη χαρά τους για τη ζωή. Αντίθετα, όμως, δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ για την εργασία μέσα στις τάξεις και τα παιδιά είχαν πολλές φορές να επιλέξουν ανάμεσα στο να δραπέτευσουν ή να υποστούν ανίκανους δασκάλους.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Ο Neill πέθανε το 1973. Από αυτόν έμεινε μια συγκεχυμένη εικόνα, σχεδόν μυθική, ενός ανθρώπου που άφηγε τα παιδιά να ζουν ελεύθερα, τα εμπιστευόταν, μπορούσε να τα καταλαβαίνει, τα αγαπούσε, και αυτά έβρισκαν δίπλα του την ευτυχία: ένας άνθρωπος του οποίου οι ιδέες είχαν μια τέτοια απήχηση, που μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συνέβαλαν στο μεγάλο κίνημα ιδεών που οδήγησε στην υπογραφή της Σύμβασης των Δικαιω-

μάτων του παιδιού που έγινε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών το 1989 και στην οποία η ελευθερία του παιδιού φαίνεται να έχει μοναδικό όριο το σεβασμό της ελευθερίας των άλλων (Houssaye).

Ωστόσο ο Neill δεν βρίσκει πλέον θέση μέσα στην παιδαγωγική σκέψη. Πέρασε η εποχή που το Summerhill είχε ως ρόλο να διατηρήσει το όνειρο της ουτοπίας, πράγμα στο οποίο θα πετύχαινε άνετα. Ήταν, άλλωστε, για μερικούς, κατά τη δεκαετία του '60, ένα κέντρο πολιτιστικής έκφρασης μη αλλοτριωμένης, το κατεξοχήν σωτήριο σχολείο, το οποίο, με τις δικές του δυνάμεις μονάχα, θα επέτρεπε τη δημιουργία μιας κοινωνίας μη καταπιεστικής; (Laguillaumie). Σήμερα το Σχολείο κυρίως εκτιμάται γιατί προετοιμάζει μια καλή ένταξη, δηλαδή καλλιεργεί έναν άνθρωπο πλούσιο με όλες τις αρετές που ο ίδιος ο Neill θα ήθελε να καλλιεργήσει.

Ωστόσο, σε αυτό ακριβώς το σημείο δεν πείθει απόλυτα η συμβολή του. Και πρώτα από όλα, γιατί στέρησε από το παιδί την πρόσβαση στη γνώση. Έγινε αντικείμενο κριτικής, επίσης, το ότι περίμενε την εκδήλωση της επιθυμίας, πράγμα το οποίο δεν είναι και απόλυτα λανθασμένο. Δεν σταμάτησε να υποστηρίζει την ανάγκη αποστασιοποίησης του δασκάλου. Ωστόσο αυτό δεν μπορεί να σημαίνει παρά την εγκατάλειψη του παιδιού μόνο στις επιδράσεις, άμεσες ή έμμεσες, από το περιβάλλον του, στις δικές του μόνο φυσικές ικανότητες. Και αν επιπλέον η κοινωνία, τα ανθρώπινα δημιουργήματα, ο πολιτισμός παρουσιάζονται ως τεράστια αποτυχία, δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τι μπορεί να ωθήσει το παιδί στο να προσπαθεί πάντα για το καλύτερο. Το παιδί στερείται προοπτικών που θα μπορούσαν να αναδείξουν την αξία του. Ο Neill, ο οποίος πιστεύει στην αμαρτία της τελειότητας, κινδυνεύει πράγματι να προκαλέσει κάποιον περιορισμό και εγκλωβισμό. Πολύ συγκεκριμένα, το παιδί προετοιμάζεται για πολλαπλές απογοητεύσεις σε σχέση με την ενσωμάτωσή του. Αυτό το θέμα για μεγάλο διάστημα δεν ήταν μία από τις προτεραιότητες στο Summerhill, καθώς τα παιδιά που φοιτούσαν εκεί κατάγονταν στην πλειοψηφία τους από προνομιούχα στρώματα. Πολλά από αυτά που έφτασαν εκεί στη δεκαετία του '60 θα παραπονεθούν αργότερα για την έλλειψη δυνατοτήτων σπουδών και ικανών εκπαιδευτικών (Hemmings, ό.π., σ. 196). Δεν εκτιμούσαν πια μάλλον τη θεωρία του Neill, σύμφωνα με την οποία αυτός που έχει κλίση προς τα μαθηματικά θα τα μάθει με φυσικό τρόπο, ανεξάρτητα από τις συνθήκες.

Αλλά ο Neill δεν πείθει ούτε γι' αυτό που περισσότερο τον ενδιέφερε: την ηθική και ψυχολογική αγωγή. Διότι και οι δύο επισκιάζονται από την

πολύ ισχυρή προσωπικότητά του. Κατηγορήθηκε για το χάρισμά του αυτό, στο οποίο υπήρχε ο κίνδυνος της κυριαρχίας. Είμαστε, ίσως, πλέον πιο ευαίσθητοι από εκείνον στο πλάσιμο του χαρακτήρα. Και είναι αλήθεια ότι ο Neill είναι για τους μαθητές του ο πιο γενναϊόδωρος άνθρωπος που γνώρισαν ποτέ. Τον ξέρουν πάντα διαθέσιμο, ζεστό, αισιόδοξο, γεμάτο χαρά για τη ζωή, ικανό να ανεχτεί τις κακές τους διαθέσεις και τον άσχημο τρόπο με τον οποίο εκείνοι πολλές φορές τον υποδέχονταν. Η ελευθερία και η εμπιστοσύνη, η αγάπη και ο σεβασμός που τους δείχνει, το δημόσιο πρόσωπό του, τον ανεβάζουν ψηλά στα μάτια τους. «Παντού αισθάνονται την ισχυρή επίδραση της προσωπικότητάς του... και, αργά ή γρήγορα, οι περισσότεροι από αυτούς καταλήγουν να ταυτιστούν μαζί του, ακόμα και αν φαίνονται ότι αντιστέκονται» (Bettelheim). Σε αυτά πρέπει να προσθέσουμε το ιδανικό της ομάδας, το οποίο μπορεί να επιβληθεί με τον μεγαλύτερο αριθμό των παιδιών και να προκαλέσει τάσεις ταύτισης (Mauco). Διακρίνουμε την προσπάθεια που κάνει ο Neill για να δημιουργήσει μια απόσταση μέσω της στάσης του, ή χρησιμοποιώντας το εργαλείο της αυτοκυβέρνησης· αλλά για το παιδί, σ' αυτό το περιβάλλον στο οποίο επικρατεί μόνο το συναισθηματικό στοιχείο, δεν υπάρχουν πολλές διέξοδοι. Ακόμα και μέσα στη σιωπή του, στην απουσία του, ο Neill είναι παρών. Γύρω από αυτόν δεν υπάρχει καμιά άλλη μορφή ενήλικα που θα μπορούσε να είναι ανταγωνιστική. Ως εκ τούτου, τι έχει απογίνει με την πραγματική αυτονομία;

Εδώ συναντιούνται οι δύο κριτικές, διότι η σχολική εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χώρο ανοίγματος, απελευθέρωσης, κινητοποιώντας το παιδί προς προσωπικούς στόχους, προσανατολισμένους προς το μέλλον, προς τον εξωτερικό κόσμο. Ο Neill δεν έδωσε σ' αυτή τη σχολική εργασία ποτέ αξία, την άφησε στην τύχη της. Το 1920 ξαφνιαζόταν που όταν έμπαινε στην τάξη τα παιδιά μαζεύονταν γύρω του. Πολλές χρονιές αργότερα του στοίχιζε πολύ να μην είναι το μοναδικό κέντρο ενδιαφέροντος για τους μαθητές...

Το μάθημα που αποκομίζουμε από το Summerhill είναι ότι δεν γνωρίζουμε από ποια στιγμή, εφόσον κάτι τέτοιο άρχισαν να το επιδιώκουν τα ίδια τα παιδιά, άρχισαν να επιβάλλονται σε αυτά περιορισμοί. Το 1914 έδωσε τη δυνατότητα σε παιδιά χωρικών του Greta Green να γνωρίσουν τους αγαπημένους τους ποιητές, χωρίς να τους εγκλωβίζει σε σχολικά μαθήματα· αυτό δεν τον εμποδίζει να σημειώσει ότι τα παιδιά του είχαν μια χρονιά ευτυχίας

και ελευθερίας, ότι έκαναν αυτό που τους άρεσε, και δεν αμφισβητούσε ότι είχαν εκδηλώσει το καλύτερο μέρος του εαυτού τους (1975, σσ. 151,152).

Όσον αφορά αυτούς που σύχναζαν στο Summerhill, ας μην ανησυχούμε. Η πλειοψηφία τους έφτανε κουβαλώντας αρκετό πόνο και έβρισκε στο σχολείο το ζεστό περιβάλλον που χρειαζόταν. Οι υπόλοιποι φαίνεται ότι ήταν, όπως πίστευε ο Neill, εκ του φυσικού τους οξυδερκείς· ο χρόνος παραμονής τους ήταν σχετικά μικρός: ενάμιση χρόνος κατά μέσο όρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Neill

Neill, A.-S., *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, Paris, 1970, (A radical Approach to Child Rearing - 1960).

— . *La Liberté, pas d'anarchie*, Payot, Paris, 1974 (*Freedom no licence*-1966).

— . *Journal d'un instituteur de campagne*, Payot, Paris, 1975 (*A Dominie's Log*-1914).

■ Για τον Neill

Hemmings, R., *Cinquante ans de liberté avec Neill*, Hachette, Paris, 1981.

— . et al., *Pour ou contre Summerhill*, Payot, Paris, 1972.

Laguillaumie, P., «Summerhill, école de la liberté», in: etc. Furstenu, Laguillaumie, *Pédagogie, éducation ou mise en condition?*, Dossiers Partisans, no 39, Maspéro, Paris, 1971.

Saffange, J.-F., *Libres regards sur Summerhill*, Peter Lang, Berne, 1985.

CARL ROGERS

Yves BERTRAND
Τηλεπανεπιστήμιο του Québec
Paul VALOIS
Συμβούλιο Πανεπιστημίων του Québec

ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο CARL R. ROGERS καταγόταν από την περιοχή του Σικάγο. Γεννήθηκε στις 8 Ιανουαρίου του 1902 στο Oak Park και ήταν το τέταρτο παιδί μιας οικογένειας με έξι παιδιά. Ο πατέρας του ήταν αγρονόμος και ο ίδιος μεγάλωσε, κατά συνέπεια, κυρίως στην ύπαιθρο. Ο Carl ήταν γνωστός στο σχολείο ως μοναχικό άτομο, ένα στενόχωρο αγόρι που του άρεσε να διαβάζει και έμενε κλεισμένο στον δικό του εσωτερικό κόσμο. Γράφτηκε στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin το 1919 για να παρακολουθήσει προπτυχιακά μαθήματα. Ήθελε να σπουδάσει γεωπονική (ενδιαφερόταν για την επιστημονική γεωργία), αλλά στο δρόμο άλλαξε απόφαση (1920) και έστρεψε το ενδιαφέρον του προς την ιστορία για να γίνει πάστορας. Πήρε το πτυχίο του στην Ιστορία το 1924 και παντρεύτηκε την ίδια χρονιά.

Μεταξύ 1924 και 1928 παρέμεινε στη Νέα Υόρκη για να συνεχίσει τις σπουδές του στο Union Theological Seminary. Αποφάσισε να εγκαταλείψει την ιδέα του εκκλησιαστικού λειτουργήματος και πήγε στο Teachers College του Πανεπιστημίου της Columbia, που βρισκόταν απέναντι από την Ιερατική Σχολή, για να συνεχίσει εκεί μαθήματα στην ψυχοπαιδαγωγική. Εκεί συνάντησε έναν αξιόλογο καθηγητή, τον W. Kilpatrick, θαυμαστή του Δαρβίνου, ο οποίος τον μύησε στη σκέψη του Dewey. Από τις σπουδές του ο Rogers συγκράτησε τη θεωρία της εμπειρίας του Dewey και της ανάπτυξης του Kilpatrick. Παρακολούθησε, επίσης, μαθήματα ψυχολογίας που τον έκαναν να ενδιαφερθεί περισσότερο για την κλινική ψυχολογία. Την ίδια εποχή αντι-

μετώπιζε για πρώτη φορά τη μη κατευθυνόμενη στρατηγική. Το 1927 πήρε το πτυχίο του (ès arts) και από το 1928 κιόλας δούλεψε ως ψυχολόγος, ενώ το 1931 τελείωσε τη διδακτορική του διατριβή στην ψυχολογία.

Για πολλά χρόνια ο Rogers ήταν ψυχολόγος στο Τμήμα Μελέτης του Παιδιού της Εταιρείας για την Πρόληψη της Κακοποίησης του Παιδιού, που βρισκόταν στο Rochester (Νέα Υόρκη). Έγινε διευθυντής της Εταιρείας αυτής το 1930 και στη συνέχεια διευθυντής της Εταιρείας Μελέτης του Παιδιού (Κέντρο Οδηγητικής) στο Rochester το 1937. Παρακολουθώντας εκατοντάδες περιπτώσεις, διαπίστωσε ότι ο σύμβουλος πρέπει να επενδύει πάνω στις προσωπικές δυνατότητες του ατόμου. Ύστερα από μια παρέμβαση ως ψυχολόγος έγραψε:

«(...) Είναι ο ίδιος ο ασθενής, ο οποίος ξέρει από τι πάσχει, προς ποια κατεύθυνση πρέπει να ψάξει, ποια είναι τα κρίσιμα προβλήματα και οι εμπειρίες, οι οποίες απωθήθηκαν βαθύτερα. Αρχισα να καταλαβαίνω ότι αν ήθελα να κάνω κάτι περισσότερο από το να επιδεικνύω την επιτηδειότητα και τη γνώση μου, θα έπρεπε να βασιστώ στον ίδιο τον ασθενή-πελάτη για την καθοδήγηση και την πορεία της θεραπευτικής διαδικασίας».

Όταν δίδασκε, κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 1935, σε ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών, σε κάποιο αμφιθέατρο στο Teachers College της Columbia, χώρισε την τάξη σε τρεις ομάδες προκειμένου να κάνει πιο οικείες τις σχέσεις του με τους φοιτητές. Λίγο αργότερα γνώρισε το έργο του Otto Rank και κυρίως ανακάλυψε την *relationship therapy*. Δεν αγνοούσε, επίσης, τις πολλαπλές εργασίες που είχαν γίνει πάνω στο Εγώ μεταξύ 1935 και 1945 (Maslow, Mead, Allport, Angyal και Goldstein). Το 1939 δημοσίευσε το πρώτο του βιβλίο με τίτλο *The Clinical Treatment of the Problem Child*.

Ο Rogers έγινε το 1940 καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Ohio και παρέμεινε κυρίως ένας άνθρωπος της πράξης και της εμπειρίας που απέφευγε τις πολλές θεωρίες. Τελειοποίησε το *counseling* χωρίς καθοδήγηση, ενώ αργότερα, το 1942, δημοσίευσε ένα βιβλίο με τίτλο *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*, στο οποίο εξηκούσε τη νέα ψυχοθεραπεία. Περιέγραφε εκεί πώς μια πρακτική που στηριζόταν στις αρχές της μη κατευθυνόμενης κατάστασης απελευθερώνει το άτομο. Ο Rogers δίδασκε με έναν τρόπο όλο και λιγότερο κατευθυνόμενο και οδηγούσε το προσωπικό της ψυχολογικής κλινικής του Πανεπιστημίου του Ohio προς αυτή την οδό.

Το 1945 ο Rogers έγινε καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Πέρασε δώδεκα χρόνια εμβαθύνοντας στην μη κατευθυνόμενη παιδαγωγική του στο Κέντρο Counseling. Από το 1946 ως το 1947 ο Rogers και οι συνάδελφοί του χρησιμοποιούσαν στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο ανάλογες τεχνικές για να εκπαιδεύουν τους συμβούλους που αναλάμβαναν να ρυθμίζουν τα προβλήματα των GI (Government Issue) στρατιωτών του αμερικανικού στρατού που επέστρεφαν από τον πόλεμο. Αυτές οι τεχνικές ήταν παρόμοιες με τις τεχνικές των T-Group, που χρησιμοποιούνταν από τον Kurt Lewin στο Massachusetts Institute of Technology. Αλλά ο Rogers επέμενε περισσότερο στην προσωπική ανάπτυξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις από ό,τι στις τεχνικές εργασίας με ομάδα που εφαρμόζονταν στο Bethel. Αυτή η τεχνική που ο Rogers ονόμαζε *encounter group* επρόκειτο αργότερα ν' αποτελέσει μια κυρίαρχη τάση και να συμβάλει στη γενίκευση της εφαρμογής των ομάδων στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης.

Ο Rogers έγραψε το *Client-Centered Therapy* (Πελατοκεντρική Θεραπεία) το 1951. Σε αυτό το βιβλίο δήλωνε ότι μερικές εκατοντάδες ανθρώπων που κάνουν παρεμβάσεις και προέρχονται από διάφορα ρεύματα καταφεύγουν σε τέτοιες μεθόδους μη κατευθυνόμενης μορφής και ότι αυτές οι εμπειρίες έρχονται να τροφοδοτήσουν τους προβληματισμούς των ερευνητών. Σε αυτό, επίσης, το βιβλίο βρίσκουμε ένα κεφάλαιο με τίτλο *Student-Centered Teaching*, που αναφέρεται στις περισσότερες ιστορικές και φιλοσοφικές μελέτες που είχαν γίνει στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Rogers διαπιστώνει ότι όλο και περισσότερα άτομα χρησιμοποιούν παιδαγωγικές στρατηγικές εμπνευσμένες από τη θεραπεία που επικεντρώνεται στον πελάτη (πελατοκεντρική θεραπευτική προσέγγιση-*client therapy*). Πράγματι, η επίδραση του Rogers επεκτείνεται σταδιακά σε όλη τη Βόρεια Αμερική, καθώς και σε πολλές άλλες χώρες. Ο Max Pagès σπουδάζει μαζί με τον Rogers το 1951 και επέστρεψε στη Γαλλία ενθουσιασμένος για να περιγράψει τη μέθοδο αυτή.

Ο Rogers επρόκειτο να θεμελιώσει την ανθρωπιστική του σκέψη διαβάζοντας υπαρκτιστές συγγραφείς. Έτσι γνώρισε το 1951 τα φιλοσοφικά έργα του Buber και του Kierkegaard. Συνδέθηκε με το έργο του τελευταίου, τον οποίο θεωρούσε και φίλο. Έγραφε ασταμάτητα και συμμετείχε παράλληλα στη συγγραφή άλλων κειμένων, όπως το *Psychotherapy and Personality Change* (1954). Και γύρω στο 1956 άρχισαν οι περιφημες συζητήσεις ανάμεσα στον Skinner, εκφραστή του μιτσεβιορισμού (συμπεριφορισμού) και τον

Rogers, όσον αφορά στον έλεγχο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι δύο μεγάλοι δάσκαλοι της ψυχολογίας αντιπαράτιθενται υποστηρίζοντας απόψεις διαμετρικά αντίθετες.

Ο Rogers εγκατέλειψε το Σικάγο για το Πανεπιστήμιο του Wisconsin το 1957. Το 1961 δημοσίευσε το *On Becoming a Person*. Σε αυτό το βιβλίο διαπιστώνουμε ότι ο Rogers κατέχει μια φιλοσοφία του ατόμου πολύ καλά θεμελιωμένη. Να μερικές διαπιστώσεις που το αποδεικνύουν περίτρανα (1968):

«(...) Δεν υπάρχει φιλοσοφία, πίστη, αρχή, την οποία θα μπορούσα να προσπαθήσω να πείσω κάποιον να υιοθετήσει και να διατηρήσει. Δεν μπορώ παρά να προσπαθήσω να ζω σύμφωνα με την ερμηνεία της σημασίας της προσωπικής μου εμπειρίας στο σήμερα· δεν μπορώ παρά να προσπαθήσω να επιτρέψω στους άλλους, και να τους αφήσω ελεύθερους, ν' αναπτύξουν τη δική τους εσωτερική ελευθερία προκειμένου να φτάσουν σε μια σημαίνουσα για τους ίδιους ερμηνεία της εμπειρίας τους.

Αν υπάρχει μια αλήθεια, η ελεύθερη προσωπική διαδικασία έρευνας μου φαίνεται ότι θα πρέπει να οδηγεί σε αυτήν. Αυτό πιστεύω, εν ολίγοις, ότι έχω μάθει».

Ο Rogers βρέθηκε και πάλι στην Καλιφόρνια το 1964 στο Western Behavioral Sciences Institute (WBSI), ένα Ινστιτούτο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Εγκατέλειψε την ακαδημαϊκή του καριέρα και τις μελέτες του πάνω στους σχιζοφρενείς για να δουλέψει περισσότερο πάνω σε νευρωτικούς ασθενείς. Χρησιμοποιούσε πάρα πολύ τις εμπειρίες του T-Group στην εκπαίδευση ανθρώπων που επρόκειτο στη συνέχεια να κάνουν οι ίδιοι τέτοιου είδους θεραπευτικές παρεμβάσεις. Εγκατέλειψε μαζί με κάποιους συναδέλφους του το WBSI για να ιδρύσει το 1968 το Center for Studies of The Person (Κέντρο για Μελέτες του Ατόμου), όπου επρόκειτο να εργαστεί ως το θάνατό του.

Όταν δούλευε σε αυτό το κέντρο ο Rogers έγραψε τα περισσότερα βιβλία του, όπως το *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become* (1969), βιβλίο του οποίου η συγγραφή είχε αρχίσει στο WBSI, το *On Encounter Groups* (1970), το *On Personal Power* (1977) και το *A Way of Being* (1980). Πέθανε το 1987 σε ηλικία ογδόντα πέντε χρονών, ύστερα από μια καριέρα εξήντα χρόνων αφιερωμένη στην προώθηση της αξίας του ατόμου σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η ψυχοθεραπεία, η διοίκηση και η κοινωνική εργασία.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ

Η θεραπεία βασισμένη στο άτομο

Θα πρέπει να παρατηρήσουμε, πριν από όλα, ότι ο Rogers ήταν ένας κλινικός ψυχολόγος, ο οποίος ενδιαφερόταν για τις θεωρίες της παρέμβασης. Διαπίστωνε ότι η πρακτική έχει ανάγκη θεωρητικής ανανέωσης. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '40 εκδηλώθηκε μια αντίδραση απέναντι στα ισχυρά ψυχολογικά ρεύματα, όπως ήταν η φροϋδική σκέψη και το κίνημα του μπιχεβιορισμού (συμπεριφορισμού). Ο Rogers μιλούσε για μια νέα θεωρία της προσωπικότητας, η οποία αναπτύχθηκε μεταξύ 1940 και 1950 και ανέφερε τα παρακάτω ονόματα: Goldstein, Angyal, Maslow, Mowrer, Kluckhohn, Lecky, Sullivan, Masserman, Murphy, Cameron, Murray, White, Snygg και Combs. Ήταν, κατά συνέπεια, πολλοί αυτοί που ενδιαφέρονταν για τη δυναμική της προσωπικότητας και έγραφαν σχετικά με αυτό το θέμα. Από όλες αυτές τις σκέψεις γεννήθηκε η ψυχολογία της τρίτης δύναμης, της οποίας τα κυριότερα ονόματα ήταν οι Fromm, Adler, Maslow και Rogers.

Ο Rogers συνέβαλε σε αυτό το κίνημα αναπτύσσοντας στο *Client-Centered Therapy* (1951) μια ολόκληρη θεωρία σχετικά με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά. Διαβάζοντας αυτό το βιβλίο διαπιστώνουμε, ότι ο Rogers –περίπου σαράντα εννέα χρονών τότε– είχε διαμορφώσει έναν δικό του τρόπο θεώρησης του ατόμου. Συνειδητοποιούμε ότι ο Rogers αντιλαμβανόταν το ανθρώπινο ον ως κατ' ουσίαν καλό, το οποίο, ωστόσο, μπορούσε να έχει ανάγκη βοήθειας. Από εκεί προέκυπτε και η χρησιμότητα των τεχνικών παρέμβασης που θα έπρεπε να είναι βοηθητικού χαρακτήρα.

Όπως και οι ψυχολόγοι της τρίτης δύναμης, ο Rogers ενδιαφερόταν κυρίως για τις τεχνικές εργασίας με ομάδες, για την μη κατευθυνόμενη θεραπεία μέσω του παιχνιδιού και για τις θεραπείες ζωής σε ομάδες. Εφαρμόζε αυτές τις τεχνικές σε διάφορες κατηγορίες ανθρώπων, όπως στους βετεράνους του Δεύτερου Παγκοσμίου πολέμου (1939-1945), σε παιδιά με σωματικές αναπηρίες, σε παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα και σε άτομα που είχαν συναισθηματικές διαταραχές, ακόμα και σε αυτούς που αντιμετώπιζαν προβλήματα αλλεργίας. Διαπιστώνουμε ότι το πεδίο των παρεμβάσεων ήταν ιδιαίτερα ευρύ, μεταξύ 1945 και 1950, και ότι η μεταφορά της μη κατευθυνόμενης μεθόδου στην εκπαίδευση ήταν εντελώς φυσική εκείνη την εποχή.

Η γέννηση της παιδαγωγικής σκέψης του Rogers

Ο Rogers ενδιαφερόταν ήδη από τις πανεπιστημιακές του σπουδές για την εργασία με ομάδες. Μεταξύ 1944 και 1950 διαπίστωσε ότι τους οραματισμούς του για την εκπαίδευση μη κατευθυνόμενης μορφής συμεριζόνταν και άλλα άτομα. Είχε πρόσβαση στο βιβλίο του Cantor *The Dynamics of Learning*, ήδη από το 1944, στο βιβλίο του Kelley *Education for What is Real* από το 1947, στις εργασίες των Snygg και Combs *Individual Behavior: a New Frame of Reference for Psychology* από το 1949. Μια σημαντική ιδέα προέκυπτε από τα βιβλία του: το άτομο ελέγχει και κατευθύνει τη δική του εξέλιξη, κανείς δεν μπορεί να το κάνει αυτό στη θέση του. Το άτομο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που διαθέτει ένα ένστικτο ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, σημασία έχει να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που να ευνοεί αυτή την ανάπτυξη. Αυτό έκανε πράγματι ο Rogers στα μαθήματά του! Περιγράφει τη διδασκαλία του στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου με τον παρακάτω τρόπο (1951): «*Τα μαθήματά μου εξελίχθηκαν σε ενθουσιώδεις συγκεντρώσεις μικρών ομάδων, στις οποίες ανταλλάσσαμε πληροφορίες σχετικά με θέματα ουσιαστικού ενδιαφέροντος*». Ο Pagès εξέθεσε λίγο αργότερα την άποψή του, στο *L'Orienta-tion non directive* (1965), σχετικά με την πρακτική του Rogers: «*Θυμάμαι ακόμα το συναίσθημα της έντονης διέγερσης με το οποίο εγκατέλειψα το μάθημα: η επαφή με μια στάση μη κατευθυνόμενου χαρακτήρα, την οποία βίωσα, ήταν ένα τρομερό σοκ. Το γεγονός ότι ανακάλυψα πως μια στάση ακριβώς αντίστοιχη αυτής που περιγραφόταν στα έργα του Rogers, μπορούσε πράγματι να εφαρμοστεί, με ενθουσίαζε και παράλληλα με έκανε ανήσυχο*».

Ο Rogers διέθετε συγκεκριμένες ιδέες σχετικά με αυτό που πρέπει να είναι η εκπαίδευση. Στο *Client-Centered Therapy* βρήκε την ευκαιρία να επιτεθεί στη γενικευμένη στα σχολεία αυταρχική εκπαίδευση και να πάρει θέση υπέρ μιας εκπαίδευσης επικεντρωμένης στο μαθητή-σπουδαστή. Η δημοκρατία, λέει, βασίζεται σε μια άλλη μορφή διδασκαλίας, η οποία πρέπει περισσότερο να βοηθά τους σπουδαστές να γίνουν άτομα τα οποία:

- να είναι ικανά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να έχουν ευθύνες·
- να είναι ικανά να διαλέγουν με τρόπο έξυπνο·
- να μπορούν να προσαρμόζονται, όταν αλλάζουν τα προβλήματα·
- να καταφεύγουν στην εμπειρία τους με τρόπο δημιουργικό·
- να είναι ικανά για εργασία συνεργατικής μορφής.

Αυτή η νέα μορφή διδασκαλίας βασίζεται, όπως διαπίστωνε (1951), σε μερικές βασικές αρχές που ήταν οι ακόλουθες:

- δεν μπορούμε να διδάσκουμε άμεσα ένα άλλο άτομο· πρέπει καλύτερα να διευκολύνουμε τη μάθησή του·
- ένα άτομο μαθαίνει πραγματικά, όταν αντιλαμβάνεται αυτή τη μάθηση ως αναγκαία για τη διατήρηση ή για την πρόοδό του·
- η δομή του ατόμου είναι πιο άκαμπτη όταν υπάρχει μια απειλή· το άτομο δεν μπορεί να αποκομίσει μια σημαντική εμπειρία παρά μόνο όταν αυτό είναι χαλαρό·
- η εκπαιδευτική κατάσταση που επιτρέπει μια ουσιαστική μάθηση δεν μπορεί να συνδέεται με μια απειλή για το άτομο.

Δομή του παιδαγωγικού μοντέλου

Ας δούμε τρεις πλευρές του παιδαγωγικού μοντέλου του Rogers: η γενική μέθοδος, η αντίληψη της μάθησης και η θεώρηση της διδασκαλίας.

Μια γενική μέθοδος

Θα πρέπει να καταλάβουμε ότι η παιδαγωγική μέθοδος του Rogers βασίζεται σε μη κατευθυνόμενες στρατηγικές, οι οποίες αποτελούν τη βάση μιας πραγματικής μεθόδου, αν και οδηγούμαστε να πιστέψουμε το αντίθετο!

Ο Rogers βασίστηκε σε περισσότερο από τριάντα χρόνια διδασκαλίας και παρεμβάσεων για να θέσει τις αρχές που οργανώνουν κάθε παιδαγωγική κατάσταση. Παραθέτουμε μια σύντομη περιγραφή αυτών των παιδαγωγικών στρατηγικών που βρίσκουμε στον Rogers (1951):

- Δεν μπορούμε να προβλέψουμε τα πάντα στη ζωή, όπως σε μια παιδαγωγική κατάσταση. Χρειάζεται να προβλέψουμε ένα μεγάλο πεδίο δράσης και να αποφύγουμε κυρίως να σχεδιάσουμε τα πάντα από πριν. Η παιδαγωγική οργάνωση θα πρέπει, λοιπόν, να εξελίσσεται και να είναι ευέλικτη.
- Υπάρχει στη συνέχεια η αρχή της συνυπευθυνότητας. Ο καθηγητής και ο μαθητής είναι συνυπεύθυνοι για τη μάθηση. Θα πρέπει να προοδεύουν μαζί. Δεν είναι, κατά συνέπεια, μια καθαρή μη κατευθυνόμενη κατάσταση, ούτε μια απόλυτα ελεύθερη περίπτωση. Αντίθετα, υπάρχει μια κάποια οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Ο ρόλος του καθηγητή είναι να διευκολύνει τις καταστάσεις. Ο καθη-

γητής βοηθά μέσα από μη κατευθυνόμενες στρατηγικές το μαθητή να εξελιχθεί. Ο καθηγητής πρέπει να προοδεύει θετικά και να αποκτήσει μια γνώση του μαθητή μέσω της ενσυναίσθησης, επειδή η διδακτική κατάσταση βασίζεται κυρίως σε θετικές σχέσεις.

- Δεν υπάρχει η συνηθισμένη στην εκπαίδευση μορφή αξιολόγησης. Οι ανταμοιβές ενυπάρχουν στην ίδια την πορεία και την πρόοδο του μαθητή.
- Η παιδαγωγική κατάσταση βασίζεται, όσο γίνεται πιο συχνά, σε ατομικές συναντήσεις. Μπορούμε να καταφεύγουμε σε εργασία σε μικρές ομάδες. Αλλά δεν μπορεί να γίνεται λόγος, μας λέει ο Rogers, για διδασκαλία *ex cathedra* σε μεγάλες ομάδες.

Μια σημαντική μάθηση

Ο Rogers θα επιμένει πολύ πάνω στην ουσιαστική μάθηση. Θα βρούμε, για παράδειγμα, στο *Liberté pour apprendre?* (1976) και στο *Le Développement de la personne* μια περιγραφή των χαρακτηριστικών της μάθησης, την οποία ο Rogers ονομάζει κάποιες φορές *εμπειρική μάθηση*.

- Η εμπειρική μάθηση είναι πριν από όλα μια προσωπική ενασχόληση, καθώς ολόκληρο το άτομο εμπλέκεται σ' αυτήν. Βασίζεται πάνω σε πρωτοβουλίες του μαθητή. Αυτή η μάθηση γίνεται σε βάθος και αλλάζει τις συμπεριφορές, τις στάσεις και την προσωπικότητα του σπουδαστή. Μια σημαντική μάθηση λαμβάνει χώρα όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται την καταλληλότητα και τη σημασία των γνώσεων που πρέπει να αποκτηθούν.
- Τα ανθρώπινα όντα έχουν μέσα τους μια φυσική ικανότητα να μαθαίνουν. Είναι περίεργα και θέλουν να αναπτυχθούν όσο διάστημα οι εμπειρίες τους από το σχολικό σύστημα δεν καταστρέφουν αυτή την όρεξη.
- Μια μάθηση, η οποία προϋποθέτει μια αλλαγή στην οργάνωση του ίδιου του ατόμου, ή στην αντίληψη του εαυτού του, γίνεται αντιληπτή ως απειλητική και γίνεται προσπάθεια να ασκηθεί αντίσταση απέναντί της. Αυτές οι μαθήσεις, οι οποίες είναι απειλητικές για το εγώ, γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές και εξομοιώνονται επίσης ευκολότερα, όταν οι εξωτερικές απειλές περιορίζονται στο ελάχιστο. Όταν η απειλή προς το άτομο είναι μικρή, η βιωμένη εμπειρία μπορεί να ιδωθεί διαφορετικά και η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί.

- Η ενέργεια διευκολύνει τις ενδεικτικές μαθήσεις. Συχνά μέσα από την ενασχόληση με τα ίδια πράγματα μαθαίνει κανείς και συγκρατεί τα δεδομένα. Αυτές οι μαθήσεις μάς επηρεάζουν περισσότερο.
- Η μάθηση διευκολύνεται, όταν ο φοιτητής διατηρεί ένα μέρος πρωτοβουλίας μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Πράγματι, η μάθηση αυξάνεται στο έπακρο, όταν ο μαθητής διατυπώνει τα δικά του προβλήματα, επιλέγει τα δικά του εφόδια και τις αναγκαίες δυνάμεις, καθορίζει τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει και ζει με βάση τις συνέπειες των επιλογών του.
- Μια αυτορουθιζόμενη διδασκαλία, η οποία εμπλέκει ολόκληρο το άτομο – με τα συναισθήματά του και με τη νοημοσύνη του – είναι αυτή που διεισδύει όσο γίνεται πιο βαθιά, και συγκρατείται για όσο περισσότερο χρόνο γίνεται.
- Ο μαθητής αποκτά μια μεγαλύτερη ανεξαρτησία πνεύματος, περισσότερη δημιουργικότητα και μια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του, όταν βασίζεται περισσότερο στην αυτοαξιολόγησή του παρά όταν περιμένει να αξιολογηθεί από άλλον.
- Η εκμάθηση των διαδικασιών μάθησης είναι, στον σύγχρονο κόσμο, η πιο χρήσιμη κοινωνικά μάθηση. Η μάθηση βοηθά, επίσης, να παραμείνει κανείς πάντα ανοιχτός στη δική του εμπειρία και να αφήσει να διεισδύσει στον εαυτό του η διαδικασία της αλλαγής. Άτομα που αποδέχονται την αλλαγή, αποτελούν την εγγύηση ανανέωσης της κοινότητας μας.

Ένας διδάσκων που διευκολύνει τα πράγματα

Ο Rogers εξήγησε συχνά τα προσόντα που απαιτούνται για να προσφέρει κανείς ή να ξαναδώσει στο φοιτητή την ελευθερία της μάθησης, δηλαδή τα προσόντα του διδάσκοντος, ο οποίος διευκολύνει τη μάθηση. Στα βιβλία του *Liberté pour apprendre?* και *Le Développement de la personne* ο Rogers περιγράφει τις αρχές πάνω στις οποίες ακριβώς στηρίζεται το διδακτικό έργο που βοηθά τη μάθηση. Ο Rogers διαπιστώνει ότι η παραδοσιακή διδασκαλία με τα υποχρεωτικά προγράμματά της, τα σεμινάρια-εισηγήσεις και τις εξετάσεις, δεν διευκολύνει αυτή την εμπειρική-βιωματική μάθηση, που είναι η μόνη που μπορεί να έχει νόημα για το φοιτητή. Ο καθηγητής πρέπει να φαντάζεται καταστάσεις μάθησης οι οποίες, στο πλαίσιο της *ex cathedra* διδασκαλίας, μπορούν να προωθήσουν τους στόχους της προσωπικής ανάπτυ-

ξης. Τι θα πρέπει να κάνει, όμως, ο δάσκαλος προκειμένου να διευκολύνει μια κατάσταση;

Ο διδάσκων, όταν ξεκινά το μάθημα, πρέπει να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη. Πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στην ομάδα και στα άτομα. Καθώς το κλίμα αμοιβαίας αποδοχής επιβάλλεται στην τάξη, ο ίδιος ο διδάσκων αρχίζει να συμμετέχει στη συλλογική διαδικασία της μάθησης. Ο Rogers θεωρεί αυτό το στοιχείο ζωτικής σημασίας. Ο διδάσκων πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στην τάση των μαθητών του προς αυτοεπιβεβαίωση/αυτοεκπλήρωση. Οι μαθητές βρίσκονται σε πραγματική επαφή με τη ζωή και επιδιώκουν να μαθαίνουν, θέλουν να ωριμάσουν και είναι από τη φύση τους περιέργοι· ελπίζουν ν' αρχίσουν να κατέχουν ένα σύνολο γνώσεων και επιθυμούν να δημιουργήσουν. Ο διδάσκων πρέπει να καταλαβαίνει ότι ο ρόλος του συνίσταται στο να αναπτύσσει μια προσωπική σχέση με τους μαθητές του και να δημιουργεί ένα τέτοιο κλίμα μέσα στην τάξη, ώστε οι φυσικές τάσεις των μαθητών να φτάνουν στην ολοκληρωτική ωρίμανσή τους.

Παίζοντας το ρόλο αυτού που διευκολύνει τη μάθηση, ο διδάσκων πρέπει να αναγνωρίζει και να δέχεται τα δικά του όρια. Πρέπει να εκφράζει, αν υπάρχει λόγος να το κάνει, τις αγωνίες του, το θυμό του, τους φόβους του. Πρέπει να είναι αυθεντικός και να γίνεται αντιληπτός ως ένα άτομο που προσαρμόζεται. Να αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να κοινοποιεί στην ομάδα τα συναισθήματά του, όπως και τις σκέψεις του, με τρόπο που δεν απαιτεί και δεν επιβάλλει τίποτε. Με αυτή την πρωτοβουλία έχει πολύ απλά ως στόχο να μοιράζεται τον εαυτό του με τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να τον δεχτούν ή να τον αρνηθούν. Ο διδάσκων πρέπει να είναι πραγματικά ο εαυτός του, να έχει απόλυτη συνείδηση των στάσεων που υιοθετεί, να είναι σε κατάσταση να αποδέχεται τα πραγματικά του αισθήματα.

Ο διδάσκων πρέπει να βοηθά το μαθητή να βρίσκει και να προσπαθεί να λύνει προβλήματα, διότι η αυθεντική μάθηση στηρίζεται στη συνειδητοποίηση από την πλευρά του μαθητή της σχέσης ανάμεσα στη γνώση, που πρέπει να αποκτηθεί, και στα προσωπικά και ρεαλιστικά προβλήματα, που πρέπει να ρυθμιστούν. Ο διδάσκων βασίζεται στην επιθυμία του κάθε μαθητή να υλοποιήσει τα σχέδια που έχουν μια σημασία για τον ίδιο. Ο Rogers (1976) είναι πολύ ξεκάθαρος σε αυτό το σημείο: είναι σημαντικό το άτομο να πρέπει να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα, το οποίο θεωρεί πραγματικό γι' αυτόν τον ίδιο. Η επιτυχία στη διευκόλυνση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης έγκειται στην ικανότητα του διδάσκοντος να βοηθά τους μαθητές να εργάζονται πάνω σε

προβλήματα που τους ενδιαφέρουν. Ο Rogers (1976) διαπιστώνει ότι η σχολική κουλτούρα κρατά το μαθητή μακριά από τα πραγματικά προβλήματα και αυτή η απόσταση αποτελεί το βασικό πρόβλημα όλης της εκπαίδευσης. Το λέει καθαρά (1976): «*Εάν επιθυμούμε οι μαθητές να μάθουν να είναι ελεύθερα και υπεύθυνα άτομα, θα πρέπει τότε να θέλουμε να έρχονται αντιμέτωποι με τη ζωή, με τα πραγματικά προβλήματα*».

Ο διδάσκων πρέπει να είναι επίσης ικανός να σχηματίζει γνώση του άλλου μέσω της ενσυναίσθησης. Απαντά σε αυτό που εκφράζεται μέσα στην τάξη και αποδέχεται εξίσου καλά το γνωστικό περιεχόμενο, όπως, για παράδειγμα, τις ορθολογικοποιήσεις, αλλά και τις συναισθηματικές συμπεριφορές. Προσπαθεί να δώσει σε κάθε πλευρά την πιο ακριβή σημασία που έχει δοθεί από το άτομο και από την ομάδα ανάλογα με τις περιστάσεις. Μέσα από αυτήν όλη την εμπειρία της τάξης παραμένει προσεκτικός απέναντι στις εκφράσεις που δηλώνουν βαθιά ή βίαια συναισθήματα και δέχεται τις εντάσεις που εμφανίζονται μέσα στην ομάδα. Ο Rogers (1968) επιμένει στο γεγονός ότι η αυθεντική μάθηση παράγεται από τη στιγμή που ο διδάσκων δέχεται το μαθητή όπως είναι, και καταλαβαίνει τα συναισθήματα που έχει. Ο διδάσκων πρέπει να δεχτεί το μαθητή με θέρμη. Πρέπει να του δείξει μια απόλυτα θετική σημασία χωρίς όρους. Πρέπει να εκδηλώσει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του φόβου, της αναμονής και της αποθάρρυνσης που εκείνος μπορεί να εκδηλώνει μπροστά σε ένα νέο θέμα μελέτης. Με αυτό τον τρόπο ο διδάσκων θα μπορέσει να διαμορφώσει τις συνθήκες μιας πραγματικής γνώσης.

Ο διδάσκων οργανώνει και κάνει προσιτή, όσο γίνεται, μια μεγαλύτερη γκάμα υλικών-πηγών μάθησης: γραπτό υλικό, άλλα άτομα, οπτικοακουστικό εξοπλισμό. Θεωρεί ο ίδιος τον εαυτό του ως πηγή βοήθειας αναλαμβάνοντας το ρόλο του συμβούλου, του γνωμοδότη, ή του ειδικού που η ομάδα μπορεί να χρησιμοποιεί όπως θέλει. Αλλά δεν επιβάλλει ούτε το υλικό ούτε αυτές τις ενδεχόμενες πηγές βοήθειας. Μπορεί να κάνει κάποιες παρουσιάσεις, εάν οι φοιτητές το ζητήσουν. Ο Rogers είναι πολύ ξεκάθαρος πάνω σε αυτό το σημείο (1968). Ο διδάσκων πρέπει να περιορίζεται στο να προτείνει εργαλεία εργασίας στο φοιτητή. Δεν θα πρέπει να του επιβάλλει, με κανέναν τρόπο, παιδαγωγικές διαδικασίες.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ**Μια γραφή ξεκινώντας από την εμπειρία**

Πολύ λίγοι αναλυτές επισήμαναν ότι ο Rogers είναι, πριν από όλα, ένας άνθρωπος της πράξης, ο οποίος επέτρεψε στον εαυτό του να γράψει βασιζόμενος στην εμπειρία του. Ας θυμηθούμε ότι όταν κυκλοφόρησε το *Client-Centered Therapy*, το 1951, ο Rogers ήταν σαράντα εννιά ετών και δίδασκε ήδη δεκαεπτά χρόνια. Πρέπει να παρατηρήσουμε, επίσης, ότι ο Rogers είχε τεράστια εμπειρία, όταν εξέδωσε το βιβλίο του *Freedom to Learn*, το 1969. Αυτό προσπαθούσε να εξηγήσει και στην εισαγωγή: «Πάνω από τριάντα πέντε χρόνια τώρα κάνω πειραματισμούς και έχω επινοήσει νέες παιδαγωγικές μεθόδους με τους μαθητές μου. Εδώ και χρόνια γράφω για τους καθηγητές, εκμεταλλεόμενος την πολύχρονη εμπειρία και έρευνα στην ψυχοθεραπεία ή στη διδασκαλία». Πράγματι, ο Rogers ήταν ήδη εξήντα επτά χρονών!

Μπορούμε, τέλος, να παρατηρήσουμε ότι ο Rogers τροποποίησε τις θέσεις του σχετικά με τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας. Αισθανόμαστε ότι ο Rogers έχει, στο ξεκίνημα της καριέρας του, μια φανερή αγωνία για τη σωστή και καλή ανάπτυξη του ατόμου. Εκδηλώνει βεβαίως και ένα ενδιαφέρον για τη δημοκρατία. Υπογραμμίζει σε κάποιες περιπτώσεις (βλ. *Client-Centered Therapy*) ότι η ύπαρξη της δημοκρατίας βασίζεται σε αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα. Αλλά αυτό δεν είναι βασικό στη σκέψη του, καθώς ενδιαφέρεται περισσότερο για την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στο θεραπευτή και τον ασθενή-πελάτη, ανάμεσα στον καθηγητή και το μαθητή.

Θα γίνει αργότερα πιο αιχμηρός και πολλές φορές κυνικός σε σχέση με ό,τι αφορά τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Καταλαβαίνουμε αυτή την εξέλιξη, κυρίως μέσω της δημοσίευσης του *Freedom to Learn*, βιβλίο στο οποίο επαναστατεί, εξεγείρεται ούτε λίγο ούτε πολύ μπροστά στην κρίσιμη, όπως ο ίδιος τη θεωρεί, κατάσταση του σχολικού συστήματος:

«Το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα είναι, άραγε, ικανό να προετοιμάζει τα άτομα και τις ομάδες να ζουν ελεύθερα μέσα σ' έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από μια όλο και πιο γρήγορη εξέλιξη; Ή μάλλον πρόκειται για μια προσαρμογή πάρα πολύ δύσκολη να πραγματοποιηθεί για το ανθρώπινο ον; Ή πάλι είναι αδύνατον η διδασκαλία να πετύχει ένα στόχο τόσο ξένο προς το παρελθόν της; Δεν το γνωρίζω.

Είναι το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να εκπληρώνει τον αρχικό του ρόλο και να λύνει τις φυλετικές εντάσεις που γίνονται πιο εκρηκτι-

κές μέρα με τη μέρα; Ή θα αποτύχουμε σε αυτή τη βασική προσπάθεια και θα καταλήξουμε σε έναν εμφύλιο πόλεμο; Δεν το γνωρίζω.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα μας προετοιμάζει να ζούμε ως υπεύθυνα άτομα, ικανά να επικοινωνούν με τον άλλο, σε έναν κόσμο στον οποίο αυξάνονται οι διεθνείς εντάσεις παράλληλα με την εμφάνιση ενός παράλογου εθνικισμού; Ή το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα μας κάνει πιο αλαζόνες και πιο δύσπιστους, λιγότερο ανοιχτούς στην αυθεντική επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις, για να αναλωθούμε τελικά σε ένα ολοκαύτωμα που φαίνεται αναπόφευκτο; Δεν το γνωρίζω».

Ποια είναι η σημασία του έργου του Rogers στον σύγχρονο κόσμο; Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα έργα του Rogers ήταν πάρα πολύ δημοφιλή κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 και του '70. Μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες και ενέπνευσαν πάρα πολλούς ανθρώπους της πράξης σε σημαντικό αριθμό χωρών. Είναι φανερό ότι ο Rogers άφησε τη σφραγίδα του στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του 20ού αι. Θεωρείται, σήμερα, ο πατέρας των παιδαγωγικών μη κατευθυνόμενων μοντέλων, που επικεντρώνονται στο μαθητή-σπουδαστή (Joyce, Weil, Showers).

Ποια είναι σήμερα η δομή της μη κατευθυνόμενης παιδαγωγικής, αυτής που σήμερα εφαρμόζουμε; Αυτή καταγράφεται μέσα στη σκέψη του Rogers. Μας το επιβεβαιώνουν οι Joyce, Weil και Showers (1992). Αυτοί οι ερευνητές ανέλυσαν τη σύγχρονη μη κατευθυνόμενη παιδαγωγική και προσδιόρισαν τα βασικά της χαρακτηριστικά. Παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά τα οποία μπορούμε να συγκρίνουμε με αυτά της ροτζεριανής παιδαγωγικής:

- Ο σύμβουλος προσδιορίζει το πλαίσιο της συνάντησης, συμφωνεί με το μαθητή για τον γενικό στόχο, τον ενθαρρύνει να εκφράσει τα συναισθήματά του και προσπαθεί να φτάσει σε ένα πρώτο καθορισμό του προβλήματος.
- Ο μαθητής σχολιάζει ελεύθερα το πρόβλημα προσπαθώντας να εκφράσει τα θετικά και αρνητικά του συναισθήματα. Ο καθηγητής τον βοηθά σε αυτή τη διαδικασία ανακάλυψης-εξερεύνησης.
- Ο μαθητής αποκτά σταδιακά μια σφαιρική εικόνα, περισσότερο διαισθητική, της συμπεριφοράς του. Υιοθετώντας μια διαδικασία που έχει επαναληπτική μορφή, προχωρά από τη δική του σύλληψη του προβλήματος στα συναισθήματά του, κατόπιν στην κατανόηση του τι συμβαίνει στο εσωτερικό του ατόμου.
- Ο μαθητής πλησιάζει σταδιακά τη στιγμή που θα πρέπει να πάρει απο-

φάσεις. Ο καθηγητής τού δείχνει, αν υπάρχει ανάγκη, τις δυνατότητες που του παρέχονται.

– Ο μαθητής ξανάρχεται να δει τον καθηγητή του, για να του εξηγήσει τις ενέργειες που έκανε. Η ανταλλαγή αυτή απόψεων πρέπει να επιτρέψει στο μαθητή να αποκτήσει μια πιο σφαιρική και πιο θετική εικόνα των μελλοντικών του πράξεων.

Θα πρέπει να επισημάνουμε, τελικά, ότι η προβληματική της εκπαίδευσης εξελίχθηκε σε συνάρτηση με τις οικονομικές και πολιτικές αναταραχές που συνέβησαν από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Έχουμε την τάση έκτοτε να αμφισβητούμε τις παιδαγωγικές που τροφοδοτήθηκαν από τη ροτζεριανή σκέψη. Οι θεωρίες του Rogers απλοποιήθηκαν δυστυχώς υπερβολικά. Αυτοί που ασκούν κριτική στο έργο του σήμερα, κάνουν επίθεση κυρίως σε μια παραποιημένη μορφή της ροτζεριανής σκέψης και δεν βλέπουν την ουσία.

Πρέπει, κατά συνέπεια, να θέσουμε το παρακάτω ερώτημα: η σκέψη του Rogers έχει ξεπεραστεί; Δεν το πιστεύουμε. Η ανάγνωση του έργου του Rogers είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική πάνω στη δυναμική του ατόμου σε δύσκολες στιγμές. Θα είχαμε πραγματικό όφελος, αν ξαναδιαβάσαμε τα κείμενα του Rogers που βασίζονται σε χρόνια εμπειρίας μέσα από την ίδια την πράξη. Θα καταλαβαίναμε καλύτερα με ποιον τρόπο τα άτομα βιώνουν, στο υποσυνείδητό τους, ότι απειλούνται από τη σύγχρονη κοινωνία και θα ξαναβρίσκαμε σίγουρα τρόπους για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Αυτό και μόνο θα επιθυμούσε ο ίδιος ο Rogers.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ Του Rogers

Rogers, C.R., *Client-Centered Therapy. Its Current Practice, Implications and Theory*, Houghton Mifflin, Boston, 1951.

—. *Le Développement de la personne*, Dunod, Paris, 1968. Μετάφραση του *On Becoming a Person*, 1961.

—. *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1976. Μετάφραση του *Freedom to Learn*, 1969.

■ Για τον Rogers

Hameline, D., *La Liberté d'apprendre. Situation II, rétrospective sur un enseignement non directif*, Les Éditions Ouvrières, (σε συνεργασία με τη Marie-Joëlle Dardelin), Paris, 1977.

Peretti, A.DE, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Privat, Toulouse, 1974.

Poeydomenge, M.-L., *L'Éducation selon Rogers. Les enjeux de la non-directivité*, Dunod, Paris, 1984.

Puente, M. DE LA, *Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement*, EPI, Paris, 1970.

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Σειρά ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Κοινωνιολογία – Πολιτική της Εκπαίδευσης

LORENZO FISCHER
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

MICHAEL W. APPLE
ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

DAVID BLACKLEDGE, BARRY HUNT
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

BERNARD CHARLOT
Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΝΩΣΗ

GUY NEAVE
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

ΝΙΚΗΤΑΣ ΠΑΤΙΝΙΩΤΗΣ
ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ, ΙΔΕΟΛΟΓΗΜΑΤΑ, ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΕΣ
ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΛΕΝΗ ΣΙΑΝΟΥ-ΚΥΡΓΙΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ
Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1997-2004)

ΒΑΣΩ ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ
ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ Ε. ΓΚΟΤΟΒΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΟΛΥΜΠΙΟΣ ΔΑΦΕΡΜΟΣ
ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΓΙΤΣΑ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΥΛΑΔΡΙΑΝ, ΙΩΣΗΦ ΣΟΛΟΜΩΝ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΤΑΜΕΛΟΣ
ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Η ΤΡΙΤΗ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑ ΤΗΣ ΙΕΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Σειρά ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Διδακτική - Αναλυτικά προγράμματα - Αξιολόγηση

ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΠΑΓΑΚΗΣ, ΕΛΕΝΗ ΔΙΔΑΧΟΥ, ΦΑΝΗΣ ΒΑΛΜΑΣ,
ΜΑΝΙΑ ΛΟΥΜΑΚΟΥ, ΜΑΝΩΛΗΣ ΠΟΜΟΝΗΣ
Η ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ Α' ΤΑΞΗ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΛΙΟΠΟΥΛΟΣ
ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΛΙΟΠΟΥΛΟΣ
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣ
ΓΝΩΣΕΙΣ, ΑΞΙΕΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΡΕΠΟΥΣΗΣ
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ • ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ • ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΡΟΛΛΙΟΣ, ΡΟΥΛΑ ΚΑΡΑΝΤΑΪΔΟΥ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΡΟΜΠΟΚΗΣ,
ΧΡΗΣΤΟΣ ΚΟΤΙΝΗΣ, ΤΑΣΟΣ ΛΙΑΜΠΑΣ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ
ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΡΑΥΛΟ FREIRE

ΜΑΡΙΑ ΔΑΣΚΟΛΙΑ
ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΡΕΝΑ ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ
ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Σειρά ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Διδακτική – Αναλυτικά προγράμματα – Αξιολόγηση

ΚΩΣΤΑΣ ΖΑΧΑΡΟΣ
ΟΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥΣ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΧΑΣΑΠΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ
ΑΡΙΘΜΟΙ ΚΑΙ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΖΟΓΚΖΑ
Η ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΙΔΕΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

JEAN-JACQUES BONNIOL, MICHEL VIAL
ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΘΕΜΕΛΙΩΔΗ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

NEIL MERCER
Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

HENRIETTA DOMBEY, MARGARET MEEK SPENCER (επιμέλεια)
ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΠΙΤΙΟΥ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΠΑΙΔΙΟΥ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

JUDY HARRIS HELM, LILIAN KATZ
ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΙΚΡΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ