

Διδακτική και Ιδεολογία (Σημειώσεις για μια έρευνα)

Χαράλαμπος Νούτσος

πρώην Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
cnoutsos@cc.uoi.gr

Όσοι ερευνούν την ιστορία των παιδαγωγικών θεωριών στην Ελλάδα και σε διάφορες άλλες χώρες γνωρίζουν πως οι περιώνυμοι συνεχιστές της θεωρίας του Ερβάρτου –όπως αποδόθηκε στα ελληνικά το όνομα του Γερμανού φιλοσόφου και παιδαγωγού J. F. Herbart (1776-1841)– συνέβαλαν συστηματικά και με επιτυχία στη συγκρότηση και σε μια ορισμένη διεθνή προβολή της λεγόμενης Διδακτικής ως επιστήμης και ως τέχνης της διδασκαλίας. Θυμίζω εδώ σύντομα απλώς τα ονόματα των Ερβαρτιανών T. Ziller (1817-1882), K. Stoy (1815-1885) και κυρίως του W. Rein (1847-1929), στον οποίο μαθήτευσαν και από τον οποίο επηρεάστηκαν καθοριστικά οι πιο γνωστοί Έλληνες ερβαρτιανοί των αρχών του 20ού αιώνα, κυρίως ο Ν. Εξαρχόπουλος και ο Δ. Λάμπας.

Πρέπει, ωστόσο, να επισημάνω εδώ πολύ σύντομα τα εξής: 1. Οι ερβαρτιανές αντιλήψεις για την Παιδαγωγική-Διδακτική διαδόθηκαν στη χώρα μας νωρίτερα από τις αρχές του 20ού αιώνα. Μπορώ σχηματικά να θεωρήσω το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα ως την απαρχή της εμφάνισης και διάδοσής τους χάρη στη μετάφραση στα ελληνικά τριών έργων του A. Lindner –του Λινδνέρου, όπως εξελλήνισαν το όνομά του– δηλαδή τη *Λογική*, την *Ψυχολογία* και κυρίως τη *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*.¹

2. Η πρόσδεση των Ελλήνων παιδαγωγών στο λαμπρό άρμα της γερμανικής Παιδαγωγικής-Διδακτικής οφείλονται τόσο σε εξωγενείς ιστορικούς παράγοντες (κυρίως στο ιδεολόγημα της «σοφής» Γερμανίας μετά τη νίκη της στον Γαλλο-

¹ Όπως έγραφε στον πρόλογό του ο μεταφραστής του τελευταίου, Χρήστος Δ. Παπαδόπουλος (διευθυντής τότε του Διδασκαλείου Αθηνών και υφηγητής της Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο) μετέφρασε το βιβλίο «χάριν των εν τω ενταύθα Διδασκαλείω μαθητών και των εν τω Πανεπιστημίω ακροατών μου». Βλ. Γ.Α. Λινδνέρου, *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*, εξελληνισθείσα υπό Χρήστου Δ. Παπαδοπούλου, εν Αθήναις 1880, σ. γ'.

Πρωσικό Πόλεμο του 1870 και συναφώς στη νέα θέση της στο στάδιο του ανταγωνιστικού καπιταλισμού) όσο και σε εσωτερικούς (ίδρυση νέων Διδασκαλείων στη χώρα μας, διαγραφόμενες μεταβολές στην ελληνική οικονομία, νέες διαβαλκανικές αντιθέσεις κλπ.). Η αναλυτική θεμελίωση και η ιεράρχηση όλων αυτών των αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων δεν μπορεί να γίνει εδώ.

3. Η ανατίμηση της Διδακτικής με τη μορφή μιας σύντομης, εύληπτης και εφαρμόσιμης μεθοδολογίας, ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση –κύριο εγγενές γνώρισμα της Παιδαγωγικής των ερβαρτιανών– έτεινε να συγκροτήσει έως περίπου τη δεκαετία του 1970, παρά την έντονη και πολλαπλή αμφισβήτησή της από τους οπαδούς του λεγόμενου Σχολείου Εργασίας (πρωτοποριακή ήταν η κριτική του Α. Δελμούζου, κιόλας από το 1908), το κεντρικό θέμα της κυρίαρχης διδακτικής θεωρίας και βασικό διακριτό γνώρισμα του καλού εκπαιδευτικού.² Για μια σειρά λόγους, που σχετίζονται τελεσίδικα με την έκβαση των ταξικών συγκρούσεων σ' αυτή τη μακρά περίοδο, το μεθοδολογικό πρόβλημα, τόσο στο περιεχόμενο της κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσο και στο σχολείο, αναδείχτηκε με τη συνέργεια κάθε φορά μιας ορισμένης ψυχολογίας του παιδιού σε προνομιακό πεδίο της κυρίαρχης Διδακτικής, χωρίς τον κίνδυνο οι θιασώτες της να θεωρηθούν από την εκάστοτε συντηρητική πολιτική εξουσία και τα παιδαγωγικά της φερέφωνα (κυρίως τους λεγόμενους τότε Επιθεωρητές) πως αλληθώριζαν προς ριζοσπαστικές ή αριστερές εκπαιδευτικές και ιδεολογικές αντιλήψεις-πρακτικές.³

4. Ο κύριος προσανατολισμός της Διδακτικής σε μεθοδολογικά-τεχνικά ζητήματα της διδασκαλίας, όπως αποτυπώνεται κατεξοχήν στα εκπαιδευτικά συνέδρια την ίδια περίοδο, συνέβαλε τόσο σε μια ανιστορική προσέγγιση και κατανόησή της όσο και στην ταυτόχρονη διάχυση του ιδεολογήματος για τον κοινωνικά ουδέτερο και αντικειμενικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, που, για ορισμένους εξέχοντες φιλελεύθερους διανοούμενους της μετεμφυλιακής περιόδου, προβλήθηκε φιλοσοφικά ως *αυτόνομο* ηθικό λειτούργημα.⁴

² Για ορισμένες βασικές διαφορές ανάμεσα στους ερβαρτιανούς και τους θιασώτες του Σχολείου Εργασίας βλ. το άρθρο μου, «Οι παρομοιώσεις για το παιδί στη νεοελληνική Παιδαγωγική», *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, τόμ. Β', Αθήνα 1986, σ. 449-456 (και ανάτυπο).

³ Έχω παρουσιάσει μια σύντομη ιστορική εξήγηση του χαρακτήρα της μεταπολεμικής Διδακτικής στο βιβλίο μου *Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Εκδόσεις «Δωδώνη», Αθήνα-Γιάννινα 1983, σ. 21-27.

⁴ Βλ. π.χ. Ε.Π. Παπανούτσου, *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα 1965, σ. 35. Οι απόψεις του για τη διδασκαλία-Διδακτική δεν εξαντλούνται βέβαια σ' αυτό το σημείο.

Το ιδεολόγημα για τον κοινωνικά και ειδικότερα για τον πολιτικά ουδέτερο άρα ακίνδυνο χαρακτήρα της Διδακτικής φαίνεται πως αναπαράγεται σήμερα και σε προσεγγίσεις ακόμα και όσων καταπιάνονται με θέματα ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, χωρίς να διαθέτουν μάλλον επαρκή γνώση της αντιφατικής πορείας των θεωριών της Διδακτικής στη χώρα μας. Έτσι, λοιπόν, γράφοντας ανάμεσα σ' άλλα και για ορισμένους δραστήριους δημοτικιστές που, κινούμενοι πολιτικά «ανάμεσα στο βενιζελισμό και την αριστερά, θα δοκιμάσουν τα όρια ανοχής του [μεταξικού] καθεστώτος, εκδίδοντας το περιοδικό *Παιδαγωγική*», ο συντάκτης σχετικού άρθρου θα υποστηρίξει τα επόμενα: «Το τίμημα, ωστόσο, για την επιβίωσή τους [ως εκδοτών του περιοδικού] ήταν η θυσία των όποιων πολιτικών διαστάσεων της ταυτότητάς τους –η συνειδητή οχύρωσή τους πίσω από ένα *αμιγώς παιδαγωγικό* προσωπείο [...]. Επικίνδυνη περιοχή, και γι' αυτό απαγορευμένη, παραμένει η συζήτηση επί του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Ως μόνη διέξοδος, συντελείται μία πλήρης επικέντρωση στο *θεωρούμενο ως πολιτικά ουδέτερο πεδίο της Διδακτικής* [...]. Η παιδαγωγική ταυτότητα του προοδευτικού δασκάλου προτάσσεται ως *το αποδεκτό προσωπείο της απαγορευμένης πολιτικής ταυτότητας* [...]. Μα και σ' αυτά τα *καταρχήν ακίνδυνα κείμενα* των λιγοστών συνεργατών, ο Σωτηρίου [αφανής εκδότης του περιοδικού] αφιέρωνε σημαντικό μέρος του χρόνου του για την άμβλυνση της όποιας αιχμής».⁵

Οι διατυπώσεις και η συλλογιστική του συντάκτη του άρθρου στο ανωτέρω χωρίο δημιουργούν πολύ περισσότερα προβλήματα από όσα υποτίθεται πως λύνουν. Συγκεκριμένα: 1. Στόχος αυτών των ορισμένων δημοτικιστών ήταν άραγε η μονοσήμαντη απόπειρά τους να δοκιμάσουν τα όρια ανοχής του μεταξικού καθεστώτος στο πνεύμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού; Τι σημαίνει η διατύπωση πνεύμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, ποιος ή ποιοι το ενσάρκωσαν και πότε; Ειδικότερα, το παιδαγωγικό πνεύμα της Νέας Αγωγής ταυτίζεται ή διαφέρει, πού και γιατί από το παιδαγωγικό κίνημα του Σχολείου Εργασίας; Ποιοι δημοτικιστές και πότε είχαν σχέση με το πρώτο και ποιοι με το δεύτερο;

2. Οι συγκεκριμένοι δημοτικιστές του περιοδικού *Παιδαγωγική* είχαν άραγε συνείδηση για τη Διδακτική, όπως την εννοούσαν στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής, ως προσωπείο της πολιτικής τους ταυτότητας ή συμερίζονταν πράγματι την ψευδαισθηση για το πολιτικά ουδέτερο πεδίο της διδακτικής τους;

⁵ Χάρης Αθανασιάδης, «'Από σήμερα είστε μικροί στρατιώτες!': Ο Ιωάννης Μεταξάς και η δημοτική γλώσσα», *Τα Ιστορικά*, τχ. 68 (Οκτώβριος 2018), σ. 197-198 (η έμφαση δική μου).

3. Οι φίλα προσκείμενοι στο μεταξικό καθεστώς παιδαγωγοί, με προεξάρχοντα τον Σπ. Καλλιάφα, διορισμένο εκπαιδευτικό σύμβουλο, συμμερίζονταν άραγε με τη σειρά τους την ίδια ψευδαισθηση ή κατανοούσαν το ρόλο της Παιδαγωγικής ως προσωπείο της πολιτικής, χωρίς να μπορούν, για ποιους άραγε λόγους, να συντελέσουν στην έγκαιρη διακοπή της έκδοσης του περιοδικού;

Τα ανωτέρω ζητήματα αφορούν βέβαια το συγκεκριμένο ιστορικό παρελθόν και η απουσία τους στη συλλογιστική του αρθρογράφου, ξέχωρα από την πιθανή μη ενημέρωσή του στην ιστορία της νεοελληνικής Παιδαγωγικής-Διδακτικής, ανάγεται μάλλον στην άκριτη και σιωπηρή υιοθέτηση της ετεροχρονισμένης *εξήγησης*, δηλαδή ουσιαστικά δικαιολόγησης, που κατασκεύασε ο Κ. Καλαντζής το 1985, μόλο που ρητά ο αρθρογράφος δηλώνει σε υποσημείωση πως «η μαρτυρία του Καλαντζή παρατίθεται με επιφυλάξεις [...]»!⁶

Μπορώ να εικάσω βάσιμα πως εδώ ο συντάκτης του άρθρου, μη έχοντας αναστοχαστεί κριτικά το ζήτημα του *κοινωνικού* (κι όχι μονοδιάστατα πολιτικού) χαρακτήρα ιστορικών μορφών της Παιδαγωγικής-Διδακτικής, ταλαντεύεται ανάμεσα στο αμιγώς παιδαγωγικό προσωπείο, στο θεωρούμενο ως πολιτικά ουδέτερο πεδίο της Διδακτικής και τελικά στο αποδεκτό προσωπείο της απαγορευμένης πολιτικής ταυτότητας. [Αφήνω στην άκρη τη χρήση του όρου προσωπείο, που συνδηλώνει προσποίηση ή υποκρισία και καταλογίζει έμμεσα μια ηθική απαξία στο εγχείρημα των εν λόγω δημοτικιστών.] Δεν είναι έτσι τυχαίο που ο ίδιος αρθρογράφος, σ' ένα λίγο παλαιότερο κείμενό του, ισχυρίζεται ατεκμηρίωτα πως «νωρίτερα, κατά τον 19^ο αιώνα οι όποιες αντιπαραθέσεις για σχολικά εγχειρίδια αποτύπωναν απλώς τις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις των επιφανέστερων παιδαγωγών ή συνηθέστερα, τους ανταγωνισμούς εκδοτών και συγγραφέων για τον επιμερισμό των σχετικών κονδυλίων».⁷

Μπορώ να ισχυριστώ πως η αντίληψη για τον κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα κυρίαρχων μορφών της Διδακτικής συγκροτεί μια σχολική παραλλαγή της ιδεολογίας του ουδέτερου κράτους. Πρόκειται για αντίληψη που δεν φτιάχτηκε σε μια μέρα στις διάφορες εκφράσεις του αστικού κράτους στους σύστοιχους κοινωνικο-οικονομικούς σχηματισμούς, ασφαλώς με τη συνέργεια διανοουμένων-παιδαγωγών. Μια ιστορία που δεν είναι γνωστή σε βιαστικούς και ένθερμους θιασώτες των διαφόρων διδακτικών καινοτομιών. Πρόκειται δηλαδή για την αστική ιδεολογία «του

⁶ Στο ίδιο, σ. 198, σημ. 32.

⁷ Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Δεύτερη έκδοση, Αθήνα χ.χ. [πρώτη έκδοση 2015], σ. 37 (η έμφαση δική μου). Για μια πολύ πρόσφατη κριτική του έκτου κεφαλαίου αυτού του πονήματος, βλ. το βιβλίο μου, *Ο «Κανόνας» και Ο Γεροστάθης*, Ιωάννινα 2020.

ουδέτερου κράτους, εκπροσώπου της γενικής θέλησης και του γενικού συμφέροντος, διαιτητή ανάμεσα σε αντιμαχόμενες τάξεις». ⁸ Είναι λοιπόν επόμενο πως η παιδαγωγική μετάφραση αυτής της ιδεολογίας τείνει να κυριαρχήσει και μέσα στο σχολείο ως μηχανισμό του κράτους, ειδικότερα με την προβολή της έννοιας του έθνους, μια και το αστικό κράτος «ενσωματώνει στις δομές του το έθνος και το έθνος μορφοποιείται μέσα στους κρατικούς μηχανισμούς». ⁹ Έτσι μπορώ να κατανοήσω τη διαπίστωση πως π.χ. οι ερβαρτιανοί στη Γερμανία πραγματεύτηκαν «απομονωμένα τη σχέση δασκάλου-μαθητή, παραμένοντας έξω από την ιστορικο-πολιτική σφαίρα που γύρω στα 1850 είχε συμπαρασύρει στα δεινά της και την εκπαίδευση». ¹⁰ Έτσι κατανοώ και την άποψη πως στο έργο του W. Rein «υπάρχει μια δεύτερη τάση με εθνική και πολιτιστική υφή, που απειλεί να ανατινάξει την αρχική συστηματική». ¹¹

Από την άποψη της κυρίαρχης ιδεολογίας του κοινωνικά ουδέτερου κράτους-σχολείου δεν υπάρχει ούτε αντίφαση ούτε *διχασμός* στο παιδαγωγικό θεμέλιο της ερβαρτιανής θεωρίας, όπως υποστηρίζει ο Reble, αλλά δύο συμπληρωματικές μορφές της ίδιας αστικής ιδεολογίας για το κράτος και το σχολείο. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο που ο Έλληνας μεταφραστής του Λινδνέρου, *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τονίζει emphatically στον πρόλογό του πως «καίτοι το βιβλίο εγράφη διά Γερμανούς, επειδή όμως ασχολείται περί τα γενικά ζητήματα της Παιδαγωγικής και Διδακτικής, αρμόζει και εις παν έθνος μάλιστα δε το ημέτερον». ¹²

Ο εθνικός χαρακτήρας του ερβαρτιανού συστήματος θα προβληθεί έτσι χωρίς αμφισημίες από τον Π.Π. Οικονόμο –είχε μαθητεύσει κοντά στους Ziller και Stoy– ¹³ που θα γράψει το 1894 στο περιοδικό του *Εκπαίδευσις* πως στην εφαρμογή του ερβαρτιανού συστήματος στα Διδασκαλεία «συνηγορούσι λόγοι επιστημονικοί, αλλά και λόγοι εθνικοί». ¹⁴ Παρά τη μεταγενέστερη στροφή του Εξαρχόπουλου προς την

⁸ Βλ., διεξοδικά, Νίκος Α. Πουλαντζάς, *Το κράτος η εξουσία ο σοσιαλισμός*, μτφρ. Γιάννης Κρητικός, Θεμέλιο, Αθήνα 1982, σ. 223-224.

⁹ Στο ίδιο, σ. 142.

¹⁰ Όπως υποστηρίζει ο Albert Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ.Δ. Χατζηστεφανίδης και Σοφία Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1990, σ. 401.

¹¹ Στο ίδιο, σ. 403.

¹² Βλ. Γ.Α. Λινδνέρου, *ό.π.*, σ. δ'-ε'.

¹³ Βλ. Π.Π. Οικονόμος, «Ο κ. Χαρίσιος Παπαμάρκος, γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων του κράτους ελεγχόμενος ως συκοφάντης», *Εκπαίδευσις* έτ. Β', αριθ. 25 και 26 (Αθήνα 3/2/1894), σ. 196-197.

¹⁴ Βλ. το άρθρο του «Ο εκφυλισμός της παιδείας μέχρι προδοσίας», στο ίδιο, αριθ. 27(1893), σ. 214.

«Πειραματική Παιδαγωγική» με κέντρο των ερευνών του τον «Παίδα»,¹⁵ το σχολείο, με βάση τον προτεινόμενο σκοπό της αγωγής,¹⁶ φιλοτεχνείται τελικά ως «ιστάμενον υπεράνω των ομάδων και των αντιθέσεων, υπό πάντων θεωρούμενον ως ίδρυμα εθνικόν [...] σύμβολον ενότητος εθνικής, ὄργανον εξυψώσεως του ὅλου ἔθνους».¹⁷

Για τον δημοτικιστή Α. Δελμούζο, στη δίνη των λεγόμενων «Μαρασλειακών» (1925-1928), που θεωρεί πως «σχολείο εργασίας και ζωής δε γίνεται με την καθαρεύουσα», το «κράτος, αν θέλη να εκφράζη τη θέληση του έθνους και την οργανωμένη προσπάθεια για το σκοπό του, δεν πρέπει να είναι κράτος των αστών ή των εργατών, αλλά του συνόλου, και κάθε του ενέργεια θα είναι σκόπιμη όταν ταιριάζει με το συνολικό συμφέρον».¹⁸ Το σχολείο, ως ένα από τα σπουδαιότερα όργανα στη μόρφωση του έθνους «πρέπει να είναι σχολείο του συνόλου κι όχι ωρισμένης κοινωνικής τάξης». Γι' αυτό και ο δάσκαλος, με βάση ηθικές αξίες με απόλυτο κύρος, «απάνω από κοινωνικές αντιθέσεις και κόμματα, ένας τέτοιος δάσκαλος δε θα βλέπει εμπρός του πλούσια και φτωχά παιδιά, μα δυνάμεις εθνικές και γενικά ανθρώπους, το μέλλον δηλαδή και την προκοπή του τόπου του».¹⁹

Σ' αυτό το κομβικό σημείο της αντίληψης για το κοινωνικά ουδέτερο εθνικό σχολείο –άρα και της σύστοιχης διδακτικής θεωρίας/πρακτικής– η σύγκλιση των δυο βασικών τάσεων ή ρευμάτων της νεοελληνικής Παιδαγωγικής, παρά τις άλλες ουσιώδεις διαφορές τους, π.χ. στο ζήτημα της σχολικής γλώσσας, συνέβαλε καθοριστικά στην παιδαγωγική μετάφραση της σύστοιχης κρατικής ιδεολογίας και προσδιόρισε έτσι σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών.

Αυτή η Παιδαγωγική-Διδακτική προσέφερε τη θεωρητική κάλυψη της περιώνυμης ιδεολογίας των έμφυτων ατομικών χαρισμάτων ως υποτιθέμενη επιστημονική εξήγηση των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων-αποτελεσμάτων. Πρόκειται

¹⁵ Αυτή η στροφή αποτυπώνεται σαφέστατα από την πρώτη κιόλας έκδοση του έργου του, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, έκδ. οίκος Δ. & Π. Δημητράκου, εν Αθήναις 1923, σ. θ'-ια' και 88-136.

¹⁶ Στο ίδιο, σ. 214.

¹⁷ Στο ίδιο, σ. 215-216 (η έμφαση του συγγραφέα). Πρβλ. του ίδιου, *Γενική Διδακτική*, έκδ. οίκος Πέτρου Δημητράκου, εν Αθήναις 1946, τόμ. πρώτος, σ. β'-ιγ'.

¹⁸ Α.Π. Δελμούζου, *Δημοτικισμός και Παιδεία*, Εταιρία «Αθηνά», Α.Ι. Ράλλης & Σια, Αθήνα 1926, σ. 170 (η έμφαση δική μου). Προφανώς ο Δελμούζος δεν είναι πια ο διανοούμενος που πρωτοπαρουσίασε το 1907 το *Κοινωνικόν μας Ζήτημα* του Γ. Σκληρού. Η περιοδολόγηση των θεωρητικοπολιτικών αντιλήψεών του δεν μπορεί να γίνει εδώ.

¹⁹ Στο ίδιο, σ. 174-176. Πρβλ. του ίδιου, *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*, έκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα 1929, κυρίως σ. 34-41 (η έμφαση δική μου).

βέβαια για κοινωνική ιδεολογία με μακρά ιστορία, που ανατιμήθηκε από αστούς διανοούμενους πριν και μετά τη Γαλλική Επανάσταση και αποτέλεσε βασική συνιστώσα ισονομιστικών αιτημάτων για/και στο σχολείο. Θυμίζω εδώ πολύ σύντομα τη γνωστή διατύπωση του Ε.Π. Παπανούτσου για τη λεγόμενη *σφραγίδα της δωρεάς*, κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-1965.

Κοινωνικά ουδέτερη διδασκαλία και ατομικά φυσικά χαρίσματα θα υποβαστάσουν έτσι, ως συνιστώσες της εκπαιδευτικής ιδεολογίας, τις διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Είναι μάλλον ευνόητο πως η συνολική εκπαιδευτική ιδεολογία δεν εξαντλείται σ' αυτό το δίπολο (η ελληνοχριστιανική αντίληψη, ο ρατσισμός κλπ. μαζί με την παιδαγωγική κάλυψη μορφών άσκησης ανοιχτής φυσικής βίας κλπ. συγκροτούν τη συνολική εικόνα της στις διάφορες ιστορικές φάσεις του ελληνικού σχολείου). Η Διδακτική ως θεωρία και ως τέχνη τόσο του λεγόμενου Παλαιού όσο και του Νέου Σχολείου έτεινε έτσι, μέσα στις μετεμφυλιακές κοινωνικές συνθήκες ανοιχτής φυσικής βίας, να παραμερίσει κάθε άλλη διδακτική απόπειρα προσέγγισης των σχολικών επιλογών. Αγκυρωμένο σε υλικές σχολικές πρακτικές, π.χ. πρώτη ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση, τρόπος διάταξης των μαθητών στη σχολική τάξη, το δίπολο ουδέτερη διδασκαλία-ατομικά φυσικά χαρίσματα αναπαράγει, μεταμορφώνει και τείνει να δικαιολογήσει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές, δηλαδή οικονομικές, πολιτικές και κυρίως μορφωτικές διαφορές σε διαφοροποιημένη μορφωτική επίδοση, χάρη σε μια υποτιθέμενη ουδέτερη σχολική αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών και αποτελεσμάτων. Όπως θα γράψει επιγραμματικά το 1966 ο Π. Μπουρντιέ (P. Bourdieu) για το γαλλικό σχολείο, τηρουμένων των αναλογιών ισχύει και για το ελληνικό: «Πράγματι, για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις».²⁰ Το απόσπασμα από το βιβλίο του Δελμούζου, που παρέθεσα πιο πάνω, αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της *άγνοιας* ή *απώθησης* στο όνομα της τυπικής ισότητας, του έθνους και του καθολικού ανθρωπισμού, ό,τι δηλαδή συγκροτεί το θεμέλιο της αστικής ιδεολογίας.

Είναι φανερό από τα προηγούμενα πως δεν είναι ασφαλώς οι εκπαιδευτικοί που κάνουν να υπάρχει και να αναπαράγεται η συγκεκριμένη μορφή του σχολείου. Μακριά από μένα συνεπώς η σκέψη να αποδώσω στους εκπαιδευτικούς την

²⁰ Βλ. τη μετάφραση του σημαντικού άρθρου του ("L'école conservatrice"), στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα 1989, σ. 357-391. Το παράθεμα στη σ. 374.

ιστορικο-κοινωνικά καθορισμένη αναπαραγωγή του σχολείου και να τους θεωρήσω αποκλειστικά υπεύθυνους γι' αυτήν. Επειδή όμως οι εκπαιδευτικοί δρουν εκεί ακριβώς που οι σχολικές και ειδικότερα οι διδακτικές πρακτικές (πρακτική σημαίνει εδώ υλική διαδικασία) παράγουν αποτελέσματα, μπορούν να συνειδητοποιήσουν, αντί να κάνουν απλώς το καθημερινό τους μάθημα, μορφές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου και να επιχειρήσουν έμπρακτα, δηλαδή με αντίπαλες διδακτικές πρακτικές να αναπροσανατολίσουν ως ένα βαθμό πλευρές αυτής της λειτουργίας του: Αυτό σημαίνει να εντοπίσουν τις δυνατότητες που οδηγούν όλους τους μαθητές τους και όχι μόνο τους ήδη κοινωνικά ευνοημένους σε ένα περίπου ίσο επίπεδο γενικής παιδείας. (Ας σημειώσω εδώ παρενθετικά πως η παλιά τοποθέτηση του Δ. Γληνού –εννιώ το Γληνό κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου– για την αναγκαία διάκριση σε πολίτη-δάσκαλο και σε υπάλληλο-δάσκαλο, μόνο που στην εποχή του είχε προωθητικό χαρακτήρα, είναι ευνόητο πως δεν ικανοποιεί σήμερα, μια και αφήνει στην πράξη άθικτη την κοινωνικά καθορισμένη αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου...)

Ασφαλώς η κατανόηση και η έμπρακτη εφαρμογή αντίπαλων διδακτικών πρακτικών προϋποθέτει μια σύστοιχη πολιτική κι όχι αναγκαστικά κομματική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται, ωστόσο, για αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη, μια και χρειάζεται να κατανοηθούν θεωρητικά οι φανερές και σιωπηρές μορφές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου και κυρίως η ειδικότερη συμβολή των κυρίαρχων διδακτικών πρακτικών. Αυτή η κατανόηση μπορεί να επιτευχθεί διά μέσου μιας σύστοιχης ιστορικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, δηλαδή, για να είμαι σαφής και να μη θεωρηθώ πως υπερασπίζομαι κάθε κοινωνιολογικό ρεύμα, εννιώ μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που αντλεί, εκμεταλλεύεται και επεξεργάζεται τα θεωρητικά εργαλεία της από τη μαρξιστική θεωρητική παράδοση και από ορισμένες σύστοιχες εξειδικεύσεις της στο πεδίο του σχολείου (π.χ. Ενιαίο Σχολείο για τη Γερμανική Σοσιαλδημοκρατία των αρχών του 20^{ου} αιώνα, Πολυτεχνικό Σχολείο στα πρώτα χρόνια της Οκτωβριανής Επανάστασης στη Ρωσία, Σχολείο του Σ. Φρενέ κ.ά.).

Ένας τέτοιος θεωρητικός εξοπλισμός (ασφαλώς η ιστορική και θεωρητική πραγμάτευσή του αποτελεί θέμα ξεχωριστών μελετών) μπορεί να έχει ως αφετηρία σήμερα τη βασική εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (σε πόσα άραγε Παιδαγωγικά Τμήματα ανευρίσκονται σήμερα ψήγματα ή νύξεις μιας τέτοιας ενημέρωσης;), τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές ενώσεις και συνδικάτα (σε πόσα εκπαιδευτικά συνέδρια η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ συζήτησαν διεξοδικά το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας;), την παρακολούθηση συνεδρίων και φυσικά τον αναστοχασμό τους με αφορμή φαινόμενα δυσκολιών, αντιφάσεων, διαφορών, λειτουργικού

αναλφαβητισμού σε έναν νέο ετερόκλητο πλέον μαθητικό πληθυσμό (παιδιά μεταναστών, προσφύγων κ.ά.). Για όλα τα προηγούμενα υπάρχει μια διαθέσιμη βιβλιογραφία ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση και φυσικά απαιτείται μια κατάλληλη επιλογή της στο διαδίκτυο.

Πριν επιχειρήσω να διατυπώσω κάποιες γενικές προτάσεις, όχι κανόνες ή καταλόγους διδακτικών υποδείξεων, από την οπτική μιας αντίπαλης διδακτικής, θα σημειώσω εδώ πως η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και ειδικότερα της νέας ψηφιακής τεχνολογίας, π.χ. τηλεεκπαίδευση, ξέχωρα από τα πλεονεκτήματά της (ασφαλώς δεν μπορούμε για λόγους εξίσωσης των μορφωτικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά λαϊκών και μικροαστικών στρωμάτων να ακολουθήσουμε το παράδειγμα των Λουδητών, τους οποίους κατέκρινε ο Μαρξ) πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικοπολιτικής συζήτησης, πέρα από τα ισονομιστικά αιτήματα (π.χ. όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σ' αυτήν) κυρίως για τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της στη μορφή του υπάρχοντος σχολείου (κατάργηση και εξαφάνιση της σχολικής τάξης ως υλικού πλαισίου της διδασκαλίας) και φυσικά για την κοινωνική ιδεολογία που αγκυρώνεται στην εσωτερική-τεχνική λειτουργία τους (προτεραιότητα του *πώς* έναντι του *τι* και *γιατί*, εικονική και διαχειριστική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας κ.τ.ό.). Πρόκειται για τη γνωστή θετικιστική ιδεολογία της κοινωνικά ουδέτερης τάχα τεχνολογίας, που τροφοδότησε έναν ορισμένο οικονομισμό (η ιδεολογία της λεγόμενης επιστημονικοτεχνικής επανάστασης στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες) και που εξακολουθεί να συντηρεί σε ορισμένους αριστερούς πολιτικούς κύκλους την ιδεολογία ενός αριστερού τεχνοκρατισμού.²¹

Για ν' αποφύγω τόσο μια ορισμένη *ψευδαίσθηση*, πως τάχα μια αλλαγή των διδακτικών πρακτικών συμπεριλαμβανομένου και του αλήστου μνήμης Curriculum θα συνεπέφερε μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως προετοιμασία για μια «νέα εξελικτική φάση της κοινωνίας»,²² όσο και μια ορισμένη *κοινωνιολογική μοιρολατρία* (προϊόν βιαστικής και επιπόλαιας ανάγνωσης μαρξιστικών και ριζοσπαστικών αναλύσεων του σχολείου, π.χ. των Althusser, Bourdieu και Passeron, Baudelot και Establet, N. Πουλαντζά, V. Isambert-Jamati κ.ά.) επιδόθηκα σε μια συστηματική ανάγνωση αντιλήψεων του Γκράμσι, με στόχο να συγκροτήσω ένα minimum θεωρητικών αντιλήψεων, που θα διευκόλυνε μια ορθή προσέγγιση και

²¹ Βλ. τις καυστικές παρατηρήσεις του Νίκου Α. Πουλαντζά, *ό.π.*, σ. 16-17 και 284.

²² Επρόκειτο για ιδεολόγημα της «εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», που εκπορεύτηκε στα χρόνια 1981-1989 από δύο πανεπιστημιακούς παιδαγωγούς της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Μια σύντομη κριτική του επιχειρήσα στο άρθρο μου «Το ιδεολόγημα του "Curriculum"», *Λωδώνη*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέρος τρίτο, τόμ. ΚΑ' (Ιωάννινα 1992), σ. 45-60.

κατανόηση των σχολικών-διδακτικών πρακτικών του σημερινού καπιταλιστικού σχολείου στην Ελλάδα.

Μόλο που μια σύντομη και επιλεκτική παρουσίαση αυτής της ανάγνωσής μου μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις ή να θεωρηθεί υπερβολικά θεωρησιακή, για ευνόητους λόγους και εν είδει συμπερασμάτων-προτάσεων περιορίζομαι εδώ στην αναγραφή των δυο επόμενων θέσεων.

Η πρώτη: «Η γκραμσιανή αντίληψη υπερβαίνει διαλεκτικά τη λεγόμενη παλιά και νέα παιδαγωγική με την επόμενη θέση. Ο δάσκαλος μετασχηματίζει τις εμπειρίες του μαθητή, αγοριών και κοριτσιών, άρα τείνει να τον "οδηγήσει σε μια ανώτερη αντίληψη της ζωής" χωρίς να εξισώνεται μαζί του αλλά και χωρίς ταυτόχρονα να παύει ο ίδιος να είναι μαθητής. Η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο και στη διδασκαλία παρουσιάζεται έτσι όχι μόνο ενεργητική και αμφίδρομη (μορφή) αλλά και ανισότιμη (περιεχόμενο). Αυτή η ανισοτιμία ως περιεχόμενο είναι αποτέλεσμα όχι μόνο πραγματικών "αντιθέσεων ανάμεσα στον τύπο κοινωνίας και κουλτούρας που εκπροσωπεί ο δάσκαλος και στον τύπο κοινωνίας και κουλτούρας που εκπροσωπούν οι μαθητές" αλλά και μιας συνειδητής δεοντολογίας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για το δάσκαλο στον αγώνα του να μετασχηματίσει τις εμπειρίες του μαθητή. Δεν υπάρχει μετασχηματισμός των μαθητικών εμπειριών με βάση ένα κοινό στόχο, δηλαδή δεν υπάρχει μ' άλλα λόγια παιδαγωγική σχέση χωρίς αυτή τη δεοντολογία. Η παιδαγωγική σχέση εμπεριέχει για το δάσκαλο, σύμφωνα με τον Γκράμσι την έννοια του χρέους (compito)».²³

Με τη μελέτη μιας σειράς κοινωνιολογικών ερευνών, ιδιαίτερα εκείνων της V. Isambert-Jamati, οδηγήθηκα σε μια περαιτέρω εξειδίκευση της αμέσως προηγούμενης γκραμσιανής θέσης. Αυτή η δεύτερη θέση μπορεί να αναλυθεί στις επόμενες επιμέρους προτάσεις:²⁴

1. Οι μαθητές-μαθήτριες από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο, για να μείνουμε μόνο σ' αυτές τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, δεν έρχονται βέβαια στο σχολείο ως *άγραφος πίνακας* (tabula rasa) και φυσικά δε διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, με βάση αποκλειστικά και μόνο σχολικές γνώσεις και γενικότερα σχολικές εμπειρίες. Οι διαφορετικές συνεπώς γνώσεις και γενικότερα ικανότητες που έχουν διαφορετικά παιδιά δεν είναι μονοσήμαντα αποτέλεσμα-προϊόν κάποιων ατομικών

²³ Βλ. το άρθρο μου, «Η Γκραμσιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση», *Antonio Gramsci Πενήντα χρόνια από το θάνατό του*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σειρά Δωδώνη, Μέρος τρίτο, Παράρτημα αριθ. 35, Ιωάννινα 1988, σ. 9-19. Το παράθεμα στη σ. 14-15.

²⁴ Βλ. στο βιβλίο μου *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1990, σ. 134-142 το κεφάλαιο: «Σχολικές γνώσεις και διδασκαλία. Προτάσεις για μια "ειδική διδακτική"».

τους χαρακτηριστικών. Είναι αποτέλεσμα της συνολικής έως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους, άρα και της ενεργητικής πρακτικής τους μέσα σε διαφοροποιημένα, δηλαδή ταξικά προσδιορισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα.

2. Όταν οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν κοινωνικά αυτές τις διαφορές π.χ. ως προς τις γνώσεις και τη σχολική επίδοση, τότε ένα πρώτο ουσιαστικό βήμα για την καταπολέμηση στην πράξη, δηλαδή μέσα στη σχολική τάξη, της ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων είναι η *αναγνώριση* της ισοτιμίας αυτών των διαφορών.

3. Αναγνώριση της ισοτιμίας τους δεν σημαίνει βέβαια να ξαναβάλουν οι εκπαιδευτικοί από το παράθυρο τις κοινωνικές διακρίσεις στο όνομα της *διαφοράς*, αλλά να προχωρήσουν σε ένα επόμενο βήμα: Να βρουν στην πράξη τρόπους για την *αξιοποίηση* και των εμπειριών εκείνων των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά αδικημένες κατηγορίες και στρώματα. Μια τέτοια διδακτική πρακτική μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν την αρνητική αξιολόγηση και υποτίμηση ορισμένων μαθητών, συνήθως όσων προέρχονται από λαϊκά ή μικροαστικά στρώματα, και να περιορίσει έτσι το ενδεχόμενο να οδηγηθούν αυτοί οι μαθητές-μαθήτριες σε μια αυτο-υποτίμηση, δηλαδή στην έμμεση και τάχα *φυσική* αποδοχή μιας υποτιθέμενης *κατωτερότητάς* τους ως προς τις σχολικές απαιτήσεις.

4. Η αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των μαθητών σημαίνει σύνδεσή τους με τις σχολικές γνώσεις-δεξιότητες, σημαίνει προσπάθειες για ανεύρεση διδακτικών τρόπων και μέσων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να αναδειχθούν έμπρακτα οι ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις μαθητικές εμπειρίες και της επίσημες γνώσεις και να οικοδομηθεί η σχολική μάθηση με βάση *συσχετίσεις* αυτών των ομοιοτήτων και διαφορών. Η επινόηση των λεγόμενων «μαθησιακών δυσκολιών» είναι κατά κύριο λόγο, εφόσον δεν υπάρχει αποδεδειγμένο σύνδρομο εγκεφαλικής βλάβης, παιδαγωγικό απολειφάδι της ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων.

5. Αξιοποίηση των μαθητικών εμπειριών στη διδασκαλία, μέσα από συνδέσεις τους με τις σχολικές γνώσεις, δεν σημαίνει υποχρεωτικά και άκριτα αποδοχή και μετάδοση εκ των προτέρων των σχολικών γνώσεων. Σημαίνει, αντίθετα, κριτική διερεύνηση του περιεχομένου, της γλώσσας και της διδακτικής οργάνωσης-δομής του κειμένου των σχολικών βιβλίων κ.τ.ό. Οι εκπαιδευτικοί που κατορθώνουν να αποβάλουν ή να παραμερίσουν την αντίληψη για την ατομική «σφραγίδα της δωρεάς» των μαθητών-μαθητριών τους και επιχειρούν, αντίθετα, να αντιπαλέψουν την κοινωνική αδικία στο σχολείο μπορούν να θέσουν κάποια ερωτήματα, όπως τα επόμενα: **α)** Ποια εικόνα της κοινωνίας στην οποία ζουν οι μαθητές-μαθήτριες και των σχέσεών της με τη φύση προσφέρουν και με ποιους τρόπους τα σχολικά βιβλία; **β)** Τι δεν λένε αυτά τα ίδια βιβλία για την κοινωνία και τη φύση; **γ)** Τι αξίζει και γιατί

να μάθουν οι μαθητές-μαθήτριες από όσα λένε και όσα αποκρύπτουν για την κοινωνία και τη φύση αυτά τα βιβλία; **δ)** Ποιο νόημα θα είχε γι' αυτούς η εκμάθηση εκείνων των γνώσεων που αξίζουν να αποτελέσουν κύριο αντικείμενο της διδασκαλίας; **ε)** Πώς συνδέονται ή μπορούν να συνδεθούν αυτές οι γνώσεις με τις έως τώρα διαφοροποιημένες κοινωνικά εμπειρίες των μαθητών-μαθητριών;

6. Αυτά ή παραπλήσια ερωτήματα δεν αφορούν τους εκπαιδευτικούς μόνο έξω από την τάξη. Χρήσιμη ασφαλώς είναι η κριτική του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων σε εκπαιδευτικά συνέδρια και ημερίδες, αλλά τι γίνεται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία τους; Τα ερωτήματα αυτά τους αφορούν κυρίως κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρά τα ασφυκτικά πλαίσια του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, παρά την τυποποίηση της διδασκαλίας, την οποία ευνοεί η δομή του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και παρά τις διάφορες φανερές ή σιωπηρές, εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις, παρόμοια ερωτήματα μπορούν να τεθούν μέσα στη σχολική τάξη (υποθέτω πως ο διάλογος, η διαλογική μορφή της διδασκαλίας δεν απαγορεύεται) και να αποτελέσουν έτσι καθοδηγητικές γραμμές για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση συσχετίσεις μαθητικών εμπειριών και διδακτέας ύλης.

7. Η οργάνωση και η διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση συγκεκριμένα και υπαρκτά προβλήματα της καθημερινότητας των μαθητών-μαθητριών θα μπορούσε σε *ορισμένες* περιπτώσεις να μεταθέσει το κέντρο βάρους των επίσημων σχολικών γνώσεων. Το επίσημο μάθημα, ιδιαίτερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, θα μπορούσε να μην είναι αφετηρία ή εκκίνηση της διδασκαλίας και να προκύπτει, αντίθετα, ως κατάληξη μιας *συλλογικής προσπάθειας* για την κατανόηση και ενδεχόμενη λύση κάποιου *υπαρκτού προβλήματος*, το οποίο θα είχε νόημα και για τους μαθητές-μαθήτριες. Τι θα ήταν μια-δυο διδασκαλίες με εκκίνηση τον προβληματισμό π.χ. για τη σημερινή πανδημία ή την κλιματική αλλαγή, τη σεξουαλική αγωγή κ.ά.; Η τοποθέτηση παρόμοιων προβλημάτων στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης θα μπορούσε να οδηγήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές από κοινού στην παιδευτική αρχή ή αξίωμα της εργασίας, για την οποία έγραφε ο Γκράμσι, δηλαδή την κριτική αξιολόγηση των σχολικών γνώσεων διά μέσου της εργασίας. Μ' αυτή την έννοια η αρχή της εργασίας δεν εκφυλίζεται στο μιμητισμό του γνωστού Σχολείου Εργασίας και στο φορμαλισμό της λεγόμενης «αρχής για την επίλυση προβλημάτων», αλλά μπορεί να συμβάλλει στην καταπολέμηση της ατομικιστικής ιδεολογίας και στη διδακτική αξιοποίηση των αναγκών προϋποθέσεων για την κατανόηση του ιστορικού και κοινωνικού χαρακτήρα της γνώσης.