

**Πειθαρχίες και προσχολική αγωγή
στην ελληνική κοινωνία.
Νηπιαγωγείο: από τις ελεύθερες δραστηριότητες
στην προετοιμασία για το σχολείο**

Σε αυτό το κείμενο θα προσπαθήσω να εξηγήσω ότι το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που άρχισε σταδιακά ήδη να εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο, αποτελεί μια ουσιαστική αλλαγή στον προσανατολισμό του, μετατρέποντάς το σε χώρο προετοιμασίας για το σχολείο και δεν είναι βέβαια ένας απλός εκσυγχρονισμός των ελεύθερων δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, όπως πιθανά θέλει να εμφανίζεται με το να βασίζεται στον ίδιο νόμο (Ν/1566-85) που βασίζεται και το προς αντικατάσταση Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η επιχειρηματολογία μου θα βασιστεί κυρίως στις αντιλήψεις του Foucault για την οργάνωση και λειτουργία των πειθαρχιών στη συγκρότηση των μορφών υποκειμενικότητας.¹ Θα προσπαθήσω να δείξω ότι οι αλλαγές που προτείνονται στο νηπιαγωγείο, τείνουν στο να διαμορφωθεί ένα νέο «μπλοκ» σχέσεων μεταξύ των διαδικασιών που προωθούν οι πειθαρχίες, παρόμοιο με αυτό του σχολείου. Συγκεκριμένα θα υποστηρίξω ότι οι αλλαγές αφορούν, κατά κύριο λόγο, τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από το πεδίο ανάπτυξης των σχέσεων ικανότητας που, κατά τη γνώμη μου, κυριαρχούσε μέσω της έντονης παρουσίας των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο προς αντικατάσταση Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο πεδίο ανάπτυξης των σχέσεων επικοινωνίας μέσω της διεύρυνσης των γνώσεων των νηπίων. Το ότι δεν πρόκειται απλώς για μια επαύξηση των γνώσεων που θα πρέπει να αποκτούν τα νήπια, διατηρώντας στο νηπιαγωγείο τις

1 Στο Δύο δοκίμια για το υποκείμενο και την εξουσία επισημαίνει ότι: «Πραγματικά, ένα από τα πρώτιστα αποτελέσματα της εξουσίας είναι ήδη ότι ορισμένα σώματα, ορισμένες χειρονομίες/κινήσεις, ορισμένοι λόγοι, ορισμένες επιθυμίες έρχονται και ταυτίζονται και συγκροτούνται ως άτομα.» Φουκώ, Η μικροφυσική..., ό.π., σ. 107.

υπάρχουσες ισορροπίες σχέσεων μεταξύ της ανάπτυξης των ικανοτήτων τους και των σχέσεων επικοινωνίας, αλλά μια διαφορετική ρύθμιση αυτών των σχέσεων για την εξυπηρέτηση ενός νέου προσανατολισμού, φαίνεται όχι μόνο από τον διακηρυγμένο στόχο του νέου Αναλυτικού Προγράμματος που ορίζει ότι το νηπιαγωγείο πρέπει: “να βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει την κοινωνική γνώση με την καθημερινή πρακτική του σχολείου”,² αλλά κυρίως στον τρόπο οργάνωσης της προτεινόμενης ύλης που ακολουθεί πλέον τη λογική οργάνωσης της λεγόμενης “σχολικής γνώσης”.³ Η ενίσχυση και διεύρυνση του πεδίου των σχέσεων επικοινωνίας -και μέσω αυτού των σχέσεων εξουσίας-⁴ που μοιάζει να προωθεί συστηματικά η λεγόμενη *κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας* ως τον προνομιακό χώρο υλοποίησης των πειθαρχιών, αγγίζει κατά πως φαίνεται και το ίδιο το νηπιαγωγείο. Όχι πως παλιότερα οι ηλικίες αυτές δεν αποτελούσαν στόχο των πειθαρχικών διαδικασιών, μια και όπως επισημαίνει ο Foucault “σ’ ένα πειθαρχικό σύστημα, το παιδί εξατομικεύεται περισσότερο από τον ενήλικο”,⁵ αλλά η οργάνωση των πειθαρχικών διαδικασιών τώρα ακόμα και γι’ αυτές τις ηλικίες αναφέρεται πιο συστηματικά στη μορφή των σχέσεων που συγκροτούν το κράτος και πιο συγκεκριμένα στη μορφή των σχέσεων της κρατικής εξουσίας με τις γνώσεις.⁶

Από τις θεωρίες κοινωνικοποίησης στις διαδικασίες κανονικοποίησης και εξατομίκευσης

Κάθε προβληματική που αφορά το ρόλο και τις λειτουργίες του νηπιαγωγείου τίθεται αντιμέτωπη έμμεσα ή άμεσα συν τοις άλλοις και με το ζήτη-

2 Αρ. Φύλλου 1376 τ. Β’ 18-10-2001, Δ.Ε.Π.Π.Σ. Για το Νηπιαγωγείο, Άρθρο 6, σελ.1624.

3 Η διδασκόμενη ύλη ακολουθεί τη λογική των γνωστικών περιοχών που διδάσκονται στο σχολείο και μάλιστα έτσι όπως αυτές προκύπτουν από την αναπλαισίωση των αντίστοιχων επιστημονικών περιοχών.

4 Η ικανότητα στον Foucault είναι η σχέση εξουσίας πάνω στα αντικείμενα, οι σχέσεις επικοινωνίας μεταβιβάζουν μια πληροφορία με ένα συμβολικό μέσο. Και οι δύο αυτοί τύποι σχέσεων εμπεριέχουν και διαπλέκονται με σχέσεις εξουσίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να τους ταυτίζουμε μεταξύ τους. Βλ. Φουκώ, *Η μικροφυσιική...*, ό.π., σ. 87-91.

5 Φουκώ Μ. (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Ράππας, Αθήνα, σελ. 255.

6 Πουλαντζάς Ν. (1984), *Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα, κεφ. Η διανοητική εργασία και η χειρωνακτική εργασία: η γνώση και η εξουσία.

μα της παιδικής ηλικίας. Η διαχείριση της παιδικής ηλικίας δεν αντιμετωπίζεται πάντα με τον ίδιο τρόπο, μα ούτε και οι θεωρητικές απόψεις που διατυπώθηκαν γι' αυτό το θέμα αναφέρονται σε κάποιο κοινό θεωρητικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει και η Δ. Μακρυνιώτη στο βιβλίο της *Παιδική Ηλικία*, ιδιαίτερα από τη στιγμή που στο επίπεδο της θεωρητικής μελέτης, οι βιολογικές προδιαγραφές της παιδικής ηλικίας άρχισαν να μετατρέπονται σε κοινωνικά δεδομένα, εγκαταλείπεται και η εικόνα μιας ενιαίας δήθεν κοινωνικής ομάδας, αυτής των παιδιών και εμφανίζεται στη θέση της μια πολυμορφία εικόνων από διαφορετικές “παιδικές ηλικίες” άμεσα εξαρτώμενες από τον τόπο, τον χρόνο, την εθνότητα, την κοινωνική τάξη, το φύλο και άλλες σημαντικές κοινωνικές μεταβλητές του εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου εξέτασής τους⁷.

Οι αντιλήψεις που θεωρούν την *κοινωνικοποίηση* σαν “μια ενιαία, ομοιογενής και καθολική διαδικασία με στόχο την ανώδυνη είσοδο και ενσωμάτωση της νέας γενιάς στην υπάρχουσα τάξη πραγμάτων (... στην οποία) το παιδί υπάρχει μέσα από την προβολή του στο μέλλον, ως ένας δυνάμει ενήλικος”⁸ και εκλαμβάνουν το νηπιαγωγείο ως τον πρώτο -χρονικά- μετά την οικογένεια, οργανωμένο θεσμό που την προωθεί, δέχτηκαν πολλές επικρίσεις⁹. Οι λειτουργιστικές-θεσμοκρατικές θεωρίες αλλά και αυτές της συμβολικής αλληλεπίδρασης, υποβαθμίζοντας το στοιχείο του κοινωνικού ανταγωνισμού στη συλλογιστική τους, αδυνατούν να δώσουν μια πειστική ερμηνεία στα φαινόμενα αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, σε αυτά του φυλετικού, εθνικού, θρησκευτικού ρατσισμού ή σε αυτά του κοινωνικού αποκλεισμού διαφόρων αδύναμων κοινωνικών κατηγοριών, φαινόμενα που διαπερνούν συχνά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Αυτά τα φαινόμενα όμως αναδεικνύονται όλο και με μεγαλύτερη ένταση τα τελευταία χρόνια δείχνοντας όλο και πιο καθαρά ότι η ίδια η αστική κοινωνική πραγματικότητα όλο και περισσότερο παράγει εξειδικευμένες πειθαρχικές διαδικασίες με διαφορετικούς κοινωνικούς αποδέκτες. Όσο πιο σύνθετος γίνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας (εξαιτίας μιας συνεχώς διευρυνόμενης αγοράς εργασίας αφενός και του ισχυρού μεταναστευτικού ρεύματος στις ευρωπαϊκές χώρες αφετέρου) και όσο πιο πολύ εντείνεται ο διαχωρισμός της εργασίας (εξαιτίας μιας τεχνολογίας που εξελίσσεται ραγδαία), τόσο πε-

7 Βλ. Μακρυνιώτη Δήμητρα (Επιμ.) (1997), *Παιδική Ηλικία*, Νήσος, Αθήνα, σελ.29.

8 Ό.π., σελ. 13.

9 Βλέπε τις κριτικές στο Μακρυνιώτη, Παιδική., ό.π. και στο Βρατσάλης Κ., *Η Αποδυνάμωση του Παραδοσιακού Σχολείου και οι Νέες Μορφές Εκπαίδευσης* (υπό έκδοση).

ρισσότερο αναδεικνύονται οι ανάγκες και προωθείται η οργάνωση ενός πλέγματος διαδικασιών που θέτουν εντονότερα στο επίκεντρό τους τη συγκρότηση των ατόμων της σύγχρονης κοινωνίας.

Κατά τον Foucault οι πειθαρχίες στις σύγχρονες αστικές κοινωνίες οργανώνονται σε τρία αλληλοεπικαλυπτόμενα πεδία για τη διαμόρφωση σχέσεων *ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας* μέσω των διαδικασιών *εξατομίκευσης και κανονικοποίησης*¹⁰ των κοινωνικών μονάδων και διαχέονται στο σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι διαδικασίες αυτές συγκροτούν τα ατομικά χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνικής μονάδας εντάσσοντάς την σε κανονικότητες που αφορούν ευρύτερα κοινωνικά σύνολα. Οι σχέσεις ικανότητας, επικοινωνίας και εξουσίας που αποκτούν τα άτομα δεν είναι άλλο παρά το αποτέλεσμα της συντονισμένης δράσης των πειθαρχιών πάνω στις κοινωνικές μονάδες συγκροτώντας τις διάφορες μορφές υποκειμενικότητας. Ο συντονισμός αυτός, που δεν ακολουθεί κατά την άποψη του Foucault κάποιο γενικό τρόπο οργάνωσης, εμφανίζεται στο επίπεδο των θεσμών ως ένα «μπλοκ» αλληλοεξαρτώμενων σχέσεων μεταξύ των τριών αυτών πεδίων (σχέσεων ικανότητας, επικοινωνίας και εξουσίας), ως ένα σύστημα ρυθμισμένο και ενορχηστρωμένο ανάλογα με τις επιδιώξεις του κάθε θεσμού. Στο σχολείο για παράδειγμα, κατά τον Foucault, το «μπλοκ» αυτό είναι έτσι οργανωμένο ώστε το πεδίο των σχέσεων επικοινωνίας που οικοδομείται γύρω από τον άξονα της εκμάθησης των γνώσεων να κατέχει έναν πρωτεύοντα ρόλο έναντι των άλλων πεδίων, αυτού δηλαδή που αφορά τις ικανότητες και αυτού των σχέσεων εξουσίας, επηρεάζοντας έτσι τη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων.

Αυτό όμως που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες είναι ότι μαζί με τη συνεχή εντατικοποίηση από τη μια και την εξάπλωση από την άλλη του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, εμφανίζεται μια τέτοια μορφή στα συστήματα αυτών των σχέσεων και κατά κύριο λόγο στα συστήματα των σχέσεων που αφορούν τους θεσμούς, στα διάφορα «μπλοκ», που όλο και περισσότερα τα συστήματα αυτά παραπέμπουν στο επίπεδο του κράτους. Στη μορφή δηλαδή που έχει το σύστημα αυτών των σχέσεων στο πεδίο του κράτους. Η επισήμανση αυτή του Foucault, που ουσιαστικά αναφέρεται σε μια τάση διαμόρφωσης των σχέσεων εξουσίας που διαπερνούν το κοινωνικό σώμα με σημείο αναφοράς το κράτος συγκλίνει, κατά την άποψή μου, με τις τελευταίες αναλύσεις του Πουλαντζά περί *αυταρχικού κρατισμού*. Οι πει-

10 Βλ. Φουκώ, *Επιτήρηση ...*, ό.π., σελ.244. Βλ. επίσης Βρατσάλης Κώστας, *Η Αποδυνάμωση του.....*

θαρχικές διαδικασίες, που κατά τον Πουλαντζά είναι εγγεγραμμένες στην ίδια την υλικότητα του αστικού κράτους και δεν ενεργοποιούνται βάσει ενός αυτόκλητου μηχανισμού, αυτού του “Πανόπτικου”¹¹, όπως υποστηρίζει ο Foucault, αποκτούν όλο και περισσότερο τις λογικές που χαρακτηρίζουν αυτό το κράτος. Αυτό σε κάποιο βαθμό οφείλεται και στην εντεινόμενη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ του σύγχρονου κράτους και των τρόπων διάδοσης και παραγωγής των γνώσεων. Το πεδίο των γνώσεων αναδεικνύεται σε σημαντικό χώρο άσκησης της οργανωτικής λειτουργίας του κράτους. Είναι το πεδίο που το κράτος θεωρεί ότι η προώθηση των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης είναι πιο αποτελεσματική, μια και οι ίδιες οι γνώσεις, στον βαθμό που καταφέρνει -με το να τις ελέγχει- να τις εμφανίζει αντικειμενικές, αποτελούν ισχυρό εργαλείο για τη νομιμοποίησή του και τη νομιμοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας¹² που το κράτος θέλει να εμφανίζεται ότι εκφράζει.

Η διαχείριση του χώρου των γνώσεων αναδεικνύεται και για έναν άλλο (ιστορικό) λόγο ως σημαντική σε σχέση με αυτά τα ζητήματα. Οι εύπορες κοινωνίες έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των σημαντικών πολιτικών αλλαγών στον ευρύτερο βαλκανικό χώρο αλλά και των δυσμενών συνθηκών διαβίωσης σε πολλές άλλες χώρες, σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Έτσι οι προσπάθειες σύγκλισης των ευρωπαϊκών χωρών βρίσκονται αντιμέτωπες με μια έντονα διαφοροποιημένη εθνική και κοινωνική πραγματικότητα με πολιτιστικές αναφορές και πέραν του ευρωπαϊκού χώρου. Οι διαδικασίες εξατομίκευσης και κανονικοποίησης σε ένα τέτοιο, υπό κατασκευήν στην ουσία κοινωνικό σώμα, θα πρέπει να παρέχουν κατ’ αρχάς τις δυνατότητες “αναγνώρισης” αυτού του κοινωνικού σώματος από τον καθένα, αλλά και τις “αντικειμενικές” προϋποθέσεις υπεράσπισής του, ελλείψει μιας κοινής εθνικής ιστορίας και ενός κοινού πολιτισμού που θα υποβάσταζε αυτό το υπό συγκρότηση κοινωνικό σώμα. Ο τομέας των γνώσεων, πέρα από το να αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα της ραγδαία εξελισσόμενης τεχνολογικής ανάπτυξης, μπορεί να είναι συγχρόνως και το πεδίο διαχείρισης αυτής της πολυπολιτισμικότητας. Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται τα τελευταία χρόνια στα διαπολιτισμικά ζητήματα, στον χώρο της εκπαίδευσης κυρίως, δεν είναι κάποιο απλό ιδεολόγημα. Δεν εκφράζει κάποιο μετέωρο ουμανιστικό ενδιαφέρον για τον πολιτισμό των “άλλων”, αλ-

11 Φουκώ Μ. (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Ράππας, Αθήνα, κεφ. Ο Πανοπτισμός.

12 Βλέπε τη διαδικασία της νομιμοποίησης στο Berger P., Luckmann Th. (1993), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Fischer, Ffm.

λά μια πραγματική ανάγκη γνώσης, για καλύτερη συνύπαρξη των διαφόρων "άλλων" που θα αποτελούν πλέον οργανικό στοιχείο αυτού του νέου κοινωνικού σώματος, μια πραγματική ανάγκη διαμόρφωσης ενός τρόπου ζωής που θα έχει ενσωματώσει τους υφιστάμενους διαφοροποιημένους τρόπους ζωής.¹³

Οι γνώσεις έτσι όλο και πιο πολύ αναγνωρίζονται ή επιβάλλονται ως ο άξονας βάσει του οποίου αφενός οικοδομούνται διαδικασίες κανονικοποίησης -που τείνουν συγχρόνως να ενοποιούν όλο και περισσότερες διαφορετικές ομάδες σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα-, αφετέρου προσφέρεται στο να παράγονται διαδικασίες εξατομίκευσης με την καταγραφή πιο αντικειμενικών δήθεν και άρα περισσότερο αποδεκτών ιεραρχήσεων. Η σχέση με τη γνώση αποτελεί όλο και περισσότερο τον τρόπο ένταξης των ατόμων στις σύγχρονες κοινωνίες. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο εισχωρεί όλο και πιο οργανωμένα και στις μικρότερες ηλικίες. Αυτό που είχε διακηρυχθεί ήδη από τον Marx ότι για πρώτη φορά στην ιστορία ο άνθρωπος στην αστική κοινωνία δεν θα χρειάζεται την ανάγκη της μυθολογίας για την ερμηνεία της πραγματικότητας, σήμερα προωθείται ακόμα και για τις ηλικίες του νηπιαγωγείου. Μπορεί να μην είναι τυχαίο λοιπόν που αυτό το γενικότερο ενδιαφέρον έστρεψε ακόμα περισσότερο την προσοχή των ερευνών στην ανακάλυψη νέων νοητικών ικανοτήτων των νηπίων. Υπάρχει δε ένα έντονο ενδιαφέρον στο θέμα της Ανάγνωσης.¹⁴ Έρευνες γύρω από την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων από τα νήπια που υποστήριζαν την αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών νοητικής ηλικίας μέχρι 6,5 ετών παραχωρούν σιγά σιγά τη θέση τους σε νεότερες που υποστηρίζουν την *ανάδυση του γραμματισμού*¹⁵ σε ακόμα μικρότερες ηλικίες.

Οι πολιτικές επιδιώξεις στα θέματα εκπαίδευσης αυτής της ηλικίας αποκτούν έτσι και τη θεωρητική τους στήριξη. Η εκπαίδευση εισχωρεί σε όλο και μικρότερες ηλικίες προσπαθώντας να προσδώσει οργανωμένη μορφή στις, με ποικίλους τρόπους, σχέσεις των μικρών παιδιών με τις γνώσεις γιατί, όπως ανέφερα και παραπάνω, το νηπιαγωγείο προτίθεται πλέον "να συνδέει την κοινωνική γνώση με την καθημερινή πρακτική του σχολείου".

13 Γκόβαρης Χρ. (2001), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ατραπός, Αθήνα.

14 Πόρποδας Κ. (2002), Η Ανάγνωση, Πάτρα.

15 Κουτσουράκη Στ., Βάμβουκας Μιχ., Ωριμότητα για τη Μάθηση της Ανάγνωσης, Επιστήμες Αγωγής, τ. 1-3/2000, σελ. 38-60.

Ο νέος προσανατολισμός του ελληνικού νηπιαγωγείου

Σε αυτήν την κυρίαρχουσα αντίληψη για τη γνώση θεωρώ ότι βασίζεται και η φιλοσοφία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος που αφορά το σύνολο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνοντας και το νηπιαγωγείο. *“Η ανάδειξη της γνώσης ως κυρίαρχου χαρακτηριστικού της εποχής μας -η οποία συνηθίζεται να αποκαλείται «εποχή της γνώσης και της πληροφωρίας»- απαιτεί την ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης”*¹⁶ αναφέρεται ήδη στην εισαγωγή του νέου προγράμματος. Λίγοι μήνες έχουν περάσει από την ψήφιση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 1376 τ. Β' 18-10-2001), που το θεωρεί πλέον “προθάλαμο” του Σχολείου. Ο τίτλος ήδη, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), εντάσσει το νηπιαγωγείο σε μια αυστηρότερα οργανωμένη εκπαιδευτική δομή, εξαλείφοντας και τις τελευταίες ψευδαισθήσεις για τη συμβολή του στη “φυσική” δήθεν εξέλιξη των νηπίων. Στην Εισαγωγή του αρθ. 6 σημειώνεται ρητά: “Απαραίτητη επίσης κρίνεται η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αυτή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή.”¹⁷

Βέβαια αυτός ο διαφαινόμενος προσανατολισμός του νηπιαγωγείου προς το σχολείο, δεν εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ιστορία της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Ήδη από το 1830 που εμφανίστηκε για πρώτη φορά το “νηπιακό σχολείο” στην Ελλάδα με τον Hildner στη Σύρο και τους Hill στην Αθήνα και καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, οι εναλλαγές στον προσανατολισμό του νηπιαγωγείου από χώρο φύλαξης των νηπίων σε χώρο για την ενίσχυση της ψυχοκινητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, νοητικής ανάπτυξής τους ή τέλος σε χώρο προετοιμασίας τους για το σχολείο, καταγράφηκαν στην ιστορία της προσχολικής αγωγής και στον τόπο μας.¹⁸ Ανάλογες αλλαγές είδαμε και κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα που ο θεσμός του νηπιαγωγείου εξαπλώθηκε για την εξυπηρέτηση πλέον των αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων κυρίως. Για παράδειγμα μέχρι και το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, το γλωσσικό ζήτημα που αφορούσε σημαντικά τμήματα του πληθυσμού, κυρίως στη Β.

16 Βλ. www.pi-schools.gr/greek/depps/fek1

17 www.pi-schools.gr/greek/depps/fek5

18 Χαρίτος Χ. (1996), Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του, Gutenberg, Αθήνα, κεφ. 3.

Ελλάδα, υπαγόρευσε στο νηπιαγωγείο μια ενίσχυση της γλωσσικής προετοιμασίας των νηπίων ώστε να μπορούν να ενταχθούν ευκολότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.¹⁹

Η αλλαγή λοιπόν αυτή που επιχειρείται σήμερα στο νηπιαγωγείο δεν είναι η πρώτη, αλλά ούτε και η μόνη αυτήν την περίοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Από το νηπιαγωγείο μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε εδώ και μερικά χρόνια μια σειρά μικρών ή μεγάλων αλλαγών που αναζητούν, φαίνεται, να διαμορφώσουν νέους στόχους στις διαφορετικές βαθμίδες του συνολικού εκπαιδευτικού θεσμού. Να του προσδώσουν μια νέα εικόνα που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις σημαντικές αλλαγές που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Έχει σημασία ως εκ τούτου να παρακολουθήσουμε τις αλλαγές στο νηπιαγωγείο, που εδώ μας ενδιαφέρει, αναφορικά με τις γενικότερες εξελίξεις που συμβαίνουν στην Ελλάδα. Ας τις παρακολουθήσουμε όμως μέσα από τα ίδια τα κείμενα που περιγράφουν τα δύο Αναλυτικά Προγράμματα - αυτό που θα αντικατασταθεί και αυτό που πρόσφατα ψηφίστηκε.

Στο *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* που περιγράφει το προς αντικατάσταση Αναλυτικό Πρόγραμμα, που και αυτό όπως και το ΔΕΠΠΣ είναι βασισμένο στο Ν/1566-85, αναφέρεται ρητά ότι «σκοπός του νηπιαγωγείου δεν είναι η άμεση προετοιμασία του νηπίου για το δημοτικό σχολείο, αλλά η «ολόπλευρη ανάπτυξή του»²⁰. Αυτήν την ολόπλευρη ανάπτυξη την περιγράφει στη συνέχεια ως εξής:

“Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθά τα νήπια:

- α. Να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές.
 - β. Να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.
 - γ. Να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής.
 - δ. Να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή.
- Και

19 Γκόγκας Θ., Ο σκοπός της Προσχολικής Αγωγής. Μια ιστορική αναδρομή το 19ο αιώνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 120/2001, σελ. 93-100.

20 Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο - Βιβλίο Νηπιαγωγού, Έκδοση Α' 1990, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 12.

- ε. να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας.²¹

Δικαίως, νομίζω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, όχι μόνο το νηπιαγωγείο δεν αποτελούσε, στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, άμεση προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο, αλλά αποφεύγεται και οποιαδήποτε συγκεκριμένη αναφορά για άμεση συσχέτιση των δραστηριοτήτων των παιδιών με οποιονδήποτε τομέα γνώσεων. Ακόμα και στον τομέα των Μαθηματικών που η οποιαδήποτε σχέση συχνά εμπλέκεται με εκμάθηση μαθηματικών γνώσεων, υπήρχε μέριμνα οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο να αφορούν την κατανόηση προμαθηματικών εννοιών κατά κύριο λόγο και μόνο προς το τέλος να αποκτούν τα παιδιά μια εικόνα για τους αριθμούς από το ένα έως το πέντε.²² Στις δε Φυσικές Επιστήμες η εμπλοκή των νηπίων με έννοιες και δραστηριότητες που θα το εισήγαγαν στην κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος, ήταν ακόμα πιο περιορισμένη.²³

Η προετοιμασία λοιπόν του νηπίου για το σχολείο γινόταν αντιληπτή, κατά κύριο λόγο, ως σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου, ώστε να διευκολύνεται η είσοδός του στην εκπαίδευση και η ένταξή του στην κοινωνία γενικότερα. Προαπαιτούμενες γνώσεις, πέραν των γνώσεων της καθημερινής ζωής²⁴ που τα νήπια αποκτούν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, δεν θεωρούντο αναγκαίες.

Ποιοι είναι οι νέοι στόχοι που τίθενται στο νέο πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο και που δειλά δειλά προωθούνται²⁵ μετά την έγκρισή του;

Αντί των παλιών γενικών κατευθύνσεων για τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη φυσική και την αισθητική αγωγή που καλλιεργούσαν τη συναισθηματική, νοητική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου, βλέπουμε τώρα να προτείνεται ένα σύνολο στόχων έτσι ώστε το νηπιαγωγείο:

“... Να προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση και να προάγει τη γνώση, την κατανόηση, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων.....

21 Ό.π., σελ. 18.

22 Ό.π., σελ. 239-277.

23 Καλλέργη Μ., Ψύλλος Δ., Τζουριάδου Μ., Οι Φυσικές Επιστήμες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 113/2000, σ. 77-88.

24 Σύμφωνα με τους Berger και Luckmann οι γνώσεις της καθημερινής ζωής αποκτώνται εξαιτίας της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης κατά έναν φυσικό τρόπο. Βλ. Berger P. L., Luckmann Th. (1993), Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Fischer, Frankfurt am Main, σελ. 45-47.

25 Προς το παρόν το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο εφαρμόζεται μόνο στη Γλώσσα.

Να βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει την κοινωνική γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο....

Να ενσωματώνει, όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος.....

Να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς....

Να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και τη χρήση ποικίλου υλικού, την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους....

Να εξασφαλίζει τη συνοχή, τη συνέχεια και συνέπεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να συνδέει τις διαδοχικές εκπαιδευτικές βαθμίδες προς την κατεύθυνση του Ενιαίου Σχολείου.”²⁶

Στο επίπεδο των γενικών επιδιώξεων του νηπιαγωγείου βλέπουμε λοιπόν ότι οι σχέσεις των νηπίων με τις γνώσεις όχι απλώς αποκτούν μια ιδιαίτερα σημαντική βαρύτητα αλλά, όπως φαίνεται και από την ανάπτυξη της ύλης που περιγράφεται στο νέο πρόγραμμα, αυτή ακολουθεί κατά κύριο λόγο τη λογική οργάνωσης της ύλης του σχολείου. Γλώσσα -ανάγνωση και γραφή-, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Βιολογία, Γεωγραφία, Ιστορία, Έννοιες Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Θρησκευτικά, Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική είναι οι τομείς γνώσεων με τους οποίους θα σχετίζονται τα νήπια. Είναι ενδιαφέρον δε ότι συχνά γίνονται στο ΔΕΠΠΣ αναφορές τέτοιες που προβάλλουν μιαν αντίληψη περί συνέχειας των γνώσεων, περί μιας αυτονόητης σύνδεσης μεταξύ των καθημερινών, σχολικών και επιστημονικών γνώσεων. Ακριβώς γι’ αυτόν τον λόγο θεωρείται ότι δεν υπάρχει πρόβλημα στην ενότητα των Φυσικών Επιστημών τα νήπια “να αναπτύσσουν την επιστημονική γλώσσα και επικοινωνία και να αξιοποιούν την τεχνολογία... να αναγνωρίζουν τη σχέση της επιστήμης με την καθημερινή ζωή”,²⁷ στη δε Βιολογία βασικός στόχος να είναι η αποσαφήνιση των εννοιών για τον ανθρώπινο οργανισμό, για τους ζωικούς και φυτικούς οργανισμούς.²⁸ Πρόκειται μήπως για υπερβολές που συχνά προκύπτουν από μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των στόχων ενός θεσμού; Μήπως πράγματι έχουν εισχωρήσει οι επιστήμες τόσο πολύ στην καθημερινή ζωή της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας και αποτελούν πλέον συστατικό στοιχείο του τρόπου ζωής και των μικρών παιδιών;

26 Άρθρο 6, σελ. 1624-25.

27 Ό.π., σελ. 1635.

28 Ό.π., σελ. 1637.

Αυτό πάντως για το οποίο δεν χρειάζεται να αναρωτηθούμε είναι για την υπαρξη κάποιας ενιαίας λογικής όσον αφορά την επιστημολογική επιλογή της ύλης.²⁹ Η ανυπαρξία της εκδηλώνεται σε διάφορα σημεία του προτεινόμενου Προγράμματος,³⁰ όπως όταν από τη μια ισχυρίζεται στην Εισαγωγή του αρθ. 6 ότι “σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων είναι η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη η ατομικότητα κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, οι κοινωνικές αξίες και τα προϊόντα του πολιτισμού μας, οι προσδοκίες των γονέων...”³¹ και από την άλλη η σύνδεση της καθημερινής με την επιστημονική γνώση στη Φυσική ή στη Βιολογία να θεωρείται αυτονόητη. Από μια άποψη την ίδια ασαφή αντίληψη παρουσιάζει το νέο πρόγραμμα όταν, ενώ επισημαίνει ότι: “Η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιογενείς διαδικασίες και συμπεριφορές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση, την κοινωνία, τις εκάστοτε συνθήκες, όπως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να βοηθούνται και να απολαμβάνουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες που θα τους εξασφαλίζουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση”,³² παραβλέπει να διαμορφώσει οποιαδήποτε διαφοροποίηση της ύλης του για τα χιλιάδες αλλοδαπά παιδιά προσχολικής αγωγής. Μπορεί συχνά στις διακηρύξεις περί των εκπαιδευτικών θεμάτων να γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε αυτά τα προβλήματα,³³ το ζήτημα όμως είναι αν οι στρατηγικές που επιλέγονται και τα συγκεκριμένα μέτρα που λαμβάνονται, εξυπηρετούν την επίλυση αυτών των προβλημάτων.

Κατά την άποψή μου δεν πρόκειται για κάποια τυχαία παράβλεψη στα παραπάνω θέματα. Η επιβολή ενός άξονα γνώσεων που εμφανίζεται να διαθέτει μια συνέχεια και να προκύπτει από τον επιστημονικό χώρο που παρουσιάζεται ότι εκπροσωπεί την αντικειμενική αλήθεια, εκτός του ότι απο-

29 Για τη σημασία των επιστημολογικών επιλογών στην ύλη διδασκαλίας βλ. Κουζέλης Γερ. (1992), Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο, Κριτική, Αθήνα, Κεφ. Θεωρήσεις της μάθησης και πρακτικές της γνώσης. Το επιστημολογικό και γνωσιοθεωρητικό υπόβαθρο του χειρισμού της “πρότερης γνώσης”.

30 Βλέπε Νούτσος Μπ., Αρχές, κατευθύνσεις και φούμαρα. Μια κριτική του λεγόμενου «Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών», Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 53, 2000, σελ. 24-27, που αναφέρεται σε αυτό το θέμα, αλλά κυρίως για το δημοτικό.

31 Άρθρο 6, σελ. 1623.

32 www.pi-schools.gr/greek/depps/fek1, σελ. 5.

33 Τόσο στη φιλοσοφία, όσο και στις επιμέρους ενότητες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, εφιστάται η προσοχή σε αυτού του είδους τα προβλήματα.

κρύπτει οποιαδήποτε καλλιέργεια μιας κριτικής στάσης απέναντι στις γνώσεις και τους φορείς της, προσφέρεται για μια νέου τύπου ταξινόμηση των ατόμων. Οι διαφοροποιήσεις με βάση τον άξονα της γνώσης και η οικοδόμηση των σχέσεων εξουσίας μέσω της ανάπτυξης του πεδίου των σχέσεων επικοινωνίας, μπορεί να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στα ζητήματα νομιμοποίησης μεταξύ κοινωνικών και εθνικών ομάδων που διαθέτουν διαφορετικές μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου. Ο αντικειμενικός από την άλλη περιορισμός των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, με τον ανάλογο περιορισμό στην ανάπτυξη των σχέσεων ικανότητας, λειτουργεί εις βάρος εκείνων των νηπίων που ο τρόπος ζωής στο οικογενειακό τους περιβάλλον δεν τους παρέχει τις ίδιες δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των σχέσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berger P. L., Luckmann Th., (1993), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Fischer, Frankfurt am Main.
- Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο - Βιβλίο Νηπιαγωγού, Έκδοση Α' 1990, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Βρατσάλης Κ., *Η αποδυνάμωση του Παραδοσιακού Σχολείου και οι Νέες Μορφές Εκπαίδευσης* (υπό έκδοση).
- Γκόβαρης Χρ., (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόγκας Θ., Ο σκοπός της Προσχολικής Αγωγής. Μια ιστορική αναδρομή στο 19ο αιώνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 120, 93-100.
- Καλλέργη Μ., Ψύλλος Δ., Τζουριάδου Μ., Οι Φυσικές Επιστήμες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 77-88.
- Κουζέλης Γερ., (1992), *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*, Αθήνα, Κριτική.
- Κουτσουράκη Στ., Βάμβουκας Μιχ., Ωριμότητα για τη Μάθηση της Ανάγνωσης, *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3.
- Μακρυνιώτη Δήμητρα (Επιμ.), (1997), *Παιδική Ηλικία*, Αθήνα, Νήσος.
- Νούτσος Μπ., Αρχές, κατευθύνσεις και φούμαρα. Μια κριτική του λεγόμενου «Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 53, 24-27.
- Πόρποδας Κ., (2002), *Η Ανάγνωση*, Πάτρα.
- Πουλαντζάς Ν. (1984), *Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Φουνώ Μισέλ (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Αθήνα, Ράππα.
- Φουνώ Μισέλ (1991), *Η μικροφυσική της Εξουσίας*, Αθήνα, Ύψιλον.
- Χαρίτος Χ. (1996), *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ιστοσελίδες του ΥΠΕΠΘ. www.pi-schools.gr/greek/depps/fek1.
- www.pi-schools.gr/greek/depps/fek5.