

Επιστημονική Ανακοίνωση

**Το Νηπιαγωγείο της πολιτισμικής ετερότητας
στην κοινωνία της γνώσης**

Βρατσάλης Κώστας

Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Παν. Αιγαίου

Λ. Δημοκρατίας 1, 85100 Ρόδος

E-mail: bratsal@rhodes.aegean.gr

Λέξεις κλειδιά: πειθαρχίες, τρόπος ζωής, πολιτισμός, πολιτισμική διαφορετικότητα, παιδαγωγικά εμπόδια, διαθεματικότητα

Θεματική κατηγορία: Διδακτικές προσεγγίσεις

Επίπεδο: Προσχολική Εκπαίδευση

Το Νηπιαγωγείο της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία της γνώσης

Περίληψη

Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται έντονα από στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας και συγχρόνως εμφανίζεται να είναι μια κοινωνία της γνώσης, τίθενται για το νηπιαγωγείο σημαντικά ζητήματα στον τομέα των διδακτικών προσεγγίσεων με αφορμή την εφαρμογή του νέου ΔΕΠΠΣ. Υποστηρίζεται η άποψη ότι τόσο σε ζητήματα πολιτισμού όσο και σ' αυτά της προσέγγισης των γνώσεων, θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι διαφοροποιημένοι βιωματικοί κόσμοι των νηπίων και το ότι οι γνώσεις και οι πολιτισμοί δεν είναι κάτι το δεδομένο. Το κείμενο καταλήγει στην αναγκαιότητα μετεκπαίδευσης των νηπιαγωγών για το χειρισμό αυτών των θεμάτων.

Abstract

In a society characterized strongly by elements of cultural diversity and at the same time appearing as a society of knowledge, very important issues emerge regarding the instructional approaches which must be followed within the framework of the new curriculum of the pre-school. We argue that with respect to cultural issues, as well as to the approach to knowledge, we should take seriously into consideration the differentiated experiential contexts of children and the fact that knowledge and cultures are not a given. The presentation concludes with the apparent necessity for re-educating pre-school teachers in dealing with such issues in practice, and with pursuing cross curricular approaches in the curriculum.

Με δύο σημαντικά ζητήματα θεωρώ ότι τίθεται αντιμέτωπος σήμερα ο/η εν ενεργεία νηπιαγωγός. Το ένα αφορά στην παρουσία αλλοδαπών νηπίων στο ελληνικό νηπιαγωγείο, αλλά και γενικότερα στην ανάγκη να εξοικειωθούν τα νήπια με μια διάχυτη πλέον πολιτισμική ετερότητα που χαρακτηρίζει όλο και περισσότερο την ελληνική κοινωνία, καθιστώντας αναγκαίο να αποκτήσει η ελληνική εκπαίδευση μια πολιτισμική διάσταση με χώρο αναφοράς την Ευρώπη. Το άλλο ζήτημα αφορά στις γενικότερες κοινωνικές διεργασίες που διαμορφώνουν ένα μοντέλο κοινωνίας, προσανατολισμένο, όλο και περισσότερο, στην απόκτηση γνώσεων από τα ίδια τα υποκείμενα. Στο μοντέλο αυτό, όχι τυχαία, αποδίδεται ο χαρακτηρισμός: κοινωνία της γνώσης. Σ' αυτό το δεύτερο ζήτημα εντάσσεται και η “στροφή” του Νηπιαγωγείου προς τις γνώσεις (Βρατσάλης 2000) που,

στη χώρα μας συγκεκριμένα, προωθείται μέσω της σταδιακής εφαρμογής του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ).¹

Με το δεδομένο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία νηπιαγωγών προέρχεται από σχολές διετούς φοίτησης, στις οποίες, ως γνωστόν, δεν προβλεπόταν κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ούτε κατάρτισή τους σε ζητήματα εξειδικευμένης διδακτικής προσέγγισης των επιμέρους γνωστικών περιοχών (Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Ιστορία κλπ.), τίθεται επιτακτικά το ζήτημα της επιμόρφωσής τους στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Τα προγράμματα Εξομοίωσης, στα οποία συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός νηπιαγωγών, παρ' ότι συνέβαλαν σε κάποιο βαθμό στην κάλυψη αυτού του κενού, δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι κάλυψαν επαρκώς αυτές τις νέες ανάγκες, στο βαθμό που η υλοποίησή τους εξυπηρετούσε, κατά κύριο λόγο, τη συμπλήρωση των προγενέστερων σπουδών των νηπιαγωγών –και όχι κυρίως την κατάρτισή τους σε αυτά τα θέματα– με στόχο την απόκτηση του πτυχίου των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων. Η ανάγκη, ως εκ τούτου, της επιμόρφωσής τους παραμένει επιτακτική και το περιεχόμενο αυτής της επιμόρφωσης, θα πρέπει πλέον να λάβει σοβαρά υπόψη την εξυπηρέτηση αυτών των νέων αναγκών, όταν μάλιστα δεν γίνεται καμία σχετική πρόβλεψη στο νέο ΔΕΠΠΣ, όσον αφορά στην παρουσία των αλλοδαπών νηπίων στο νηπιαγωγείο, παρ' όλο που στο ίδιο κείμενο αναφέρεται ότι η/ο νηπιαγωγός θα πρέπει να «επιδιώκει την αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό. (Να) αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ως σημείο εκκίνησης επιδιώκοντας συγχρόνως τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους».²

Αν βασική επιδίωξη είναι η «αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού» και το «σημείο εκκίνησης» της εκπαιδευτικής πρακτικής «οι προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών», θεωρώ ότι θα πρέπει να δεχτούμε ως προφανές ότι τόσο για το ένα όσο και για το άλλο, αυτός ο ρόλος της/του νηπιαγωγού δεν είναι ένας ρόλος για τον οποίο έχει εκπαιδευτεί, όταν πρέπει να λειτουργήσει σε μια τάξη που έχει και αλλοδαπά νήπια. Επιπλέον, αυτό το κενό στην κατάρτισή τους, ενισχύεται από την «στροφή» που επιχειρείται στο νηπιαγωγείο με στόχο να δοθεί μια ιδιαίτερη έμφαση στην εξοικείωση των νηπίων με τις γνώσεις, ακόμα και με κάποιες επιστημονικές γνώσεις ή στην εξοικείωση με τη χρήση των Η/Υ. Η γνωριμία των νηπίων, που επιδιώκει το νέο ΔΕΠΠΣ, με κάποιες επιστημονικές έννοιες, εμφανίζοντάς την σαν μια «φυσιολογική» πορεία, αναπαράγει και καλλιεργεί στις/στους νηπιαγωγούς όλα αυτά που ο Bachelard

χαρακτήρισε ως *παιδαγωγικά εμπόδια*, (Bachelard 1978). Αναπαράγει δηλαδή στρεβλές “εικόνες των υποκειμένων για τη γύρω τους πραγματικότητα, που παράγονται από τον καθημερινό τρόπο σκέψης και την καθημερινή γλώσσα, εικόνες που κατασκευάζονται αρχικά μέσα από τις πρώτες παρατηρήσεις και τις άμεσες εμπειρίες των υποκειμένων, από τις γενικεύσεις αυτών των παρατηρήσεων και εμπειριών, από την συχνή απροσδιοριστία των νοημάτων της καθημερινής γλώσσας, από την ανεπεξέργαστη χρήση μεταφορών και παραδειγμάτων που αποδίδουν κάποια ουσία ή βούληση σε φυσικά φαινόμενα ή κοινωνικές σχέσεις, από την έμφαση στην ποσοτικοποίηση των διαδικασιών ή των σχέσεων παρά στον τρόπο λειτουργίας τους ή στις δυναμικές τους αντίστοιχα, από τα υποκείμενα” (Βρατσάλης & Καΐλα, υπό έκδ). Αυτή η «φυσιολογική» πορεία, στηρίζεται συγχρόνως και σε μια αντίληψη που υποτιμά τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στο βιωματικό κόσμο των μικρών παιδιών, διαφοροποιήσεις που προφανώς αφορούν και την περίπτωση των αλλοδαπών νηπίων.

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα και ο ρόλος του Νηπιαγωγείου

Σκοπός του Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το νέο ΔΕΠΠΣ, είναι: “Το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια), θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα” (ΔΕΠΠΣ, σ. 695). Η λειτουργιστική-θεσμοκρατική λογική, στην οποία στηρίζεται η παραπάνω θέση, λογική που αποδίδει στη «διαδικασία της κοινωνικοποίησης» την κατανομή των ατόμων στην κοινωνική διαστρωμάτωση –μέσω του ρόλου των θεσμών στη μόρφωση (Πουλαντζάς 1981)– προϋποθέτει και, υπ’ αυτήν την έννοια, προβάλλει, ένα καθολικό, μοναδικό και ενιαίο πλαίσιο ανθρώπινων σχέσεων και δραστηριοτήτων (Βρατσάλης 1996). Η παρουσία όμως των μεταναστών κάνει ακόμα πιο εμφανές αυτό που, ούτως ή άλλως, δεν υπήρχε και δεν μπορεί να υπάρξει, λόγω της ταξικής συγκρότησης των αστικών κοινωνιών: το ένα και μοναδικό πλαίσιο ανθρώπινων σχέσεων και δραστηριοτήτων. Απεναντίας, υπάρχουν διάφορα τέτοια πλαίσια³ που εκφράζονται μέσα από διαφορετικούς *τρόπους ζωής* (Wittgenstein 1977) των ατόμων ή σε κάποιες περιπτώσεις, μέσα από σημαντικά διαφοροποιημένες *κανονικότητες* στο επίπεδο των δραστηριοτήτων και πρακτικών (Κιντή 1995),⁴ στο εσωτερικό του υπάρχοντα τρόπου ζωής. Διαφοροποιημένες κανονικότητες που, όπως έχω ήδη αναφέρει σε προηγούμενη εργασία μου,⁵ μπορεί να αφορούν στο πολιτισμικό επίπεδο, στις οικονομικές δραστηριότητες, στις συμπεριφορές, στην γλωσσική επικοινωνία. Οι κανονικότητες αυτές

σχετίζονται, τόσο με τις κοινωνικές τάξεις όσο και με τις (εθνικές ή άλλες) μειονότητες. Οι διαφοροποιημένες αυτές κανονικότητες, όσον αφορά συγκεκριμένα στις εθνικές μειονότητες ή στους μετανάστες, γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς στο πώς είναι δομημένη η καθημερινότητα αυτών των κοινωνικών ομάδων, στο πώς βιώνουν εντέλει τη γύρω τους πραγματικότητα (Γκόβαρης 2002), γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από το νηπιαγωγείο στην εκπαίδευση τόσο των αλλοδαπών όσο και των ημεδαπών νηπίων.

Αν θέλουμε πράγματι λοιπόν, τα παιδιά να αναπτύσσονται «ομαλά και πολύπλευρα», θα πρέπει να επανεξετάσουμε το ρόλο του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της κοινωνίας μας, μιας κοινωνίας που εμφανίζεται όλο και περισσότερο ως κοινωνία πολιτισμικής ετερότητας. Αυτή η νέα πολιτισμική πραγματικότητα, που δεν μπορεί πλέον να αποκρύψει, μέσω των κυρίαρχων ιδεολογιών που προέβαλαν την ύπαρξη ενός ενιαίου δήθεν κοινωνικού (και πλέον εθνικά προσδιορισμένου) πλαισίου, τις υπαρκτές διαφορετικότητές της (εξαιτίας κυρίως της έντονης παρουσίας των μεταναστών), μπορεί να γίνει αφορμή εκπαιδευτικών πρακτικών στο Νηπιαγωγείο τέτοιων, που αφενός να βοηθά τα νήπια να αποκτούν μια καλύτερη σχέση με τον “άλλον”, αφετέρου να τα εξοικειώνει με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας και άρα με διαδικασίες μάθησης που οικοδομούν τις γνώσεις ως *σχέσεις* με τη γύρω τους πραγματικότητα και ως *σχέσεις* μεταξύ τους.⁶ Αυτοί οι τρόποι προσέγγισης φαίνεται να είναι περισσότεροι συμβατοί με τη λογική της διαθεματικότητας που προτείνεται για τις εκπαιδευτικές πρακτικές του νηπιαγωγείου, στην οποία και θα αναφερθώ παρακάτω.

Είναι γνωστό⁷ ότι μια τέτοια αντίληψη, συχνά κατηγορείται ότι υποτιμά τη σημασία ενός κανονιστικού πλαισίου στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου δεν είναι ικανή να προσφέρει ισχυρά πρότυπα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νηπίων. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η αντίληψη αυτή, κρίνεται ως αποπροσανατολιστική, αντιπαιδαγωγική και εντέλει επικίνδυνη. Αυτού του τύπου όμως οι αντιρρήσεις, εκτός του ότι επιχειρηματολογούν στην ουσία με όρους πολιτικής –με το να αποδέχονται και να υπερασπίζονται τις υπάρχουσες, αξιολογημένες, βάσει των κυρίαρχων ιδεολογιών, διακρίσεις– επικαλούμενες παιδαγωγικές θέσεις για τη διαμόρφωση σταθερών προτύπων, αντιλήψεων αλλά και γνώσεων που απαιτεί η ψυχική και γνωστική συγκρότηση των νηπίων, καταλήγουν σε αυτό που ήδη ανέφερα. Στην υπεράσπιση δηλαδή ενός κανονιστικού πλαισίου για την κοινωνική πραγματικότητα, που το εμφανίζουν ως μοναδικό και καθολικό. Αφορούν αντιλήψεις δηλαδή που, με το να μη δέχονται την ύπαρξη διαφοροποιημένων ή και διαφορετικών πλαισίων εντός των οποίων εκτυλίσσεται ο βιωμένος κόσμος των νηπίων,

οργανώνουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες στη λογική ενός πλαισίου-προτύπου για όλα τα νήπια, λες και όλα τα νήπια ανήκουν σ' αυτό το πλαίσιο.

Δεν χρειάζεται νομίζω να επισημάνω, ότι έτσι διαγράφεται ουσιαστικά αυτή η ανάγκη περί «ομαλής και ολόπλευρης» ανάπτυξης του κάθε νηπίου που προβάλλεται στο νέο ΔΕΠΠΣ, όσον αφορά τουλάχιστον στα αλλοδαπά παιδιά, που θα πρέπει να λογικοποιήσουν την αφομοίωσή τους ή την περιθωριοποίηση και απαξίωσή τους στο χώρο του νηπιαγωγείου, επιβεβαιώνοντας έτσι και τα ίδια, τα φαινόμενα που συνήθως βιώνουν οι οικογένειές τους. Θα επισημάνω όμως, ότι αυτή η θέση, εκτός του ότι περιορίζει την εξοικείωση των ημεδαπών νηπίων με την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα –αφού στην ουσία τούς αποκρύπτει ένα μέρος της–, τα αποπλίζει επίσης έναντι ξενοφοβικών αντιλήψεων και τα διαπαιδαγωγεί συγχρόνως σε διαδικασίες μάθησης που δεν καλλιεργούν την έρευνα, σε διαδικασίες που κινούνται στη λογική δεδομένων που πρέπει να αποστηθίζουν, στην αποδοχή προτύπων που δεν οικειοποιούνται και μέσω της δικής τους ενεργητικής συμμετοχής και άρα προτύπων που, επειδή προβάλλονται και γίνονται αποδεκτά ως αυτονόητα δεδομένα, καλλιεργούν στην πορεία μη κριτικές στάσεις των υποκειμένων στα δρώμενα.

Θα προσθέσω μια σύντομη παρατήρησή στα ζητήματα του πολιτισμού, που φαίνεται να είναι ένα καίριο ζήτημα στις προσπάθειες διαμόρφωσης μιας ευρωπαϊκής αντίληψης, σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κανονιστικού πλαισίου στην εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι οι θέσεις που προωθούνται στα ζητήματα του πολιτισμού, συχνά φαίνονται να αντιφάσκουν μεταξύ τους, όταν για παράδειγμα από τη μια υποστηρίζονται τα δικαιώματα των διαφόρων μειονοτήτων στην εκπαίδευση⁸ και από την άλλη προωθούνται διαδικασίες ομογενοποίησης στο εκπαιδευτικό επίπεδο των ευρωπαϊκών χωρών⁹ που, αναμενόμενο είναι να αποδυναμώνουν την παρουσία όχι μόνο των διαφόρων μειονοτήτων, αλλά ακόμα και κάποιων εθνικών κρατών που δεν είναι τόσο ισχυρά όσο κάποια άλλα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η αντίφαση αυτή, αρκετά έκδηλη ανάμεσα στις φιλελεύθερες –και σε επίπεδο κρατών, εθνοκεντρικές– αντιλήψεις και στις αντιλήψεις των κοινοτιστών,¹⁰ προκύπτει μέσα από μια κοινή οπτική που έχουν αυτές οι δύο προσεγγίσεις στα θέματα του πολιτισμού. Σύμφωνα μ' αυτήν την οπτική, ο πολιτισμός εμφανίζεται σαν μια *οντότητα*, σαν μια *ουσία* που διατηρεί τα βασικά της χαρακτηριστικά αναλλοίωτα στο χρόνο¹¹ και που σαν τέτοια θα πρέπει να διαφυλαχτεί συντηρώντας την αναγκαία εθνική *ταυτότητα* των υποκειμένων.¹² Οι προσεγγίσεις αυτές, που τροφοδοτούν αντιλήψεις αρκετά ισχυρές στο χώρο των εκπαιδευτικών και λόγω της μέχρι πρότινος κατάρτισής τους, όπως αρχικά ανέφερα, παραγνωρίζουν το γεγονός ότι ο πολιτισμός δεν είναι ένα σύνολο

στοιχείων, ένα σύνολο δεδομένων, αλλά ένα *οργανικό σύνολο σχέσεων* των ανθρώπων με ό,τι ονομάζουμε πολιτισμικά στοιχεία ή αγαθά και άρα ως σχέσεις που είναι βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς,¹³ ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο.

Θεωρώ λοιπόν ότι η ύπαρξη ενός κανονιστικού πλαισίου στην εκπαίδευση, η προώθηση του οποίου θα αρχίζει ήδη από το νηπιαγωγείο, δεν μπορεί να αποκλείει *a priori* τις υπάρχουσες διαφορετικές ή διαφοροποιημένες πολιτισμικές καταστάσεις και η οικοδόμησή του –που παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα– θα πρέπει να προκύπτει κάθε φορά μέσα από τη σύνθεση της πολιτισμικής ετερότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες.

Μια τέτοια όμως διεργασία, προϋποθέτει ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί φορείς, όσο και το εκπαιδευτικό δυναμικό, στην προκειμένη περίπτωση οι νηπιαγωγοί, είναι σε θέση να προσεγγίζουν την υπάρχουσα πολιτισμική ετερότητα ως ένα πεδίο που εμπεριέχει δυναμικές επικοινωνίας μεταξύ των νηπίων, ως ένα πεδίο που εμπεριέχει μαθησιακούς στόχους για τα ίδια τα νήπια που αλληλεπιδρούν στο εσωτερικό του, με την επιδίωξη, το αρχικά εμφανιζόμενο “άλλο” νήπιο, να καταστεί οικείο πρόσωπο, με την ίδια λογική που και η “άλλη”, η ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα που περιβάλλει τα νήπια χωρίς να την γνωρίζουν, πρέπει να γίνεται προσπάθεια να τους καταστεί οικεία.

Το νηπιαγωγείο στην κοινωνία της γνώσης

Η στροφή του νηπιαγωγείου προς τις γνώσεις, θεωρώ ότι είναι εμφανής στο νέο ΔΕΠΠΣ και εντάσσεται, όπως ήδη ανέπτυξα αλλού,¹⁴ στην γενικότερη τάση αναδιοργάνωσης αυτών που ο Foucault ονομάζει *πειθαρχίες* (Φουκώ 1989, 1991). Στην αναδιοργάνωση δηλαδή των σχέσεων ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας για την συγκρότηση των διαφόρων *μορφών υποκειμενικότητας* (Φουκώ 1989, 1991, Βρατσάλης, 2003). Η αναδιοργάνωση αυτή, που προέκυψε εξαιτίας των μεγάλων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, από τις προσπάθειες σύγκλισης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και από τη ραγδαία εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών, προκάλεσε, εξαιτίας των δυναμικών που αναπτύσσουν οι αλλαγές αυτές, σημαντικές επιπτώσεις τόσο στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας όσο και στις διαδικασίες διαχωρισμού της εργασίας. Οι επιπτώσεις αυτές ωθούν στην ενίσχυση του άξονα των γνώσεων, όσον αφορά στις διαδικασίες συγκρότησης των *μορφών υποκειμενικότητας*, κάτι

που γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στο σύνολο του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί εξάλλου και ο σαφέστερος προσανατολισμός των γνώσεων προς τις επιστημονικές γνώσεις στο εσωτερικό του σχολικού μηχανισμού.¹⁵

Η μετατόπιση αυτή των διαδικασιών συγκρότησης των διαφόρων μορφών υποκειμενικότητας προς τις γνώσεις, παρ' όλο που εν γένει λειτουργεί προς την κατεύθυνση μιας απομυθοποιητικής σχέσης των υποκειμένων με την πραγματικότητα, εμπερικλείει το ενδεχόμενο μιας νέας μυθοποίησης: αυτής των γνώσεων. Όπως μας έδειξε ο Sennett, στις σύγχρονες κοινωνίες ενισχύεται όλο και πιο πολύ η “πεποίθηση που έχουμε ενόσω ζούμε σχετικά με το γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι” (Sennett 1999, 37). Διαμορφώνεται δηλαδή ένας τρόπος σκέψης που ονομάζει *εγκοσμιότητα* (secularity) και που αφορά στην “κατανόηση της συνολικής φυσικής τάξης πραγμάτων”, όπως σημειώνει ο Δεμερτζής (Δεμερτζής 2000, 69). Η εγκοσμιότητα αφορά και την αντίληψή μας για το ρόλο που διαδραματίζουν οι γνώσεις στην ερμηνεία της γύρω μας πραγματικότητας, μια αντίληψη που εκλαμβάνει τις γνώσεις σαν αλήθειες ή ως κάτι που συνεχώς τείνει προς την αλήθεια. Μια αντίληψη που ενισχύεται από την εικόνα που συνήθως προβάλλεται για τις επιστημονικές γνώσεις και που τις εμφανίζει σαν να είναι αντικειμενικές. Η εκμάθηση ως εκ τούτου (και μάλιστα σε μια τόσο μικρή ηλικία όπως είναι αυτή των νηπίων) ορισμένων επιστημονικών γνώσεων μαζί με την ενίσχυση των βιωματικών τους γνώσεων, εκτός του ότι (ασυνείδητα) εγκαθιστά μια σχέση *συνέχειας* δήθεν μεταξύ των βιωματικών και των επιστημονικών γνώσεων¹⁶ –καλλιεργώντας τα *παιδαγωγικά εμπόδια* που προανέφερα– ενέχει τον κίνδυνο οικοδόμησης, ήδη απ' αυτήν την ηλικία, της παραπάνω αντίληψης. Της ταύτισης δηλαδή των επιστημονικών γνώσεων με την αλήθεια, μιας και εμφανίζεται ως συνέχεια των βιωματικών τους γνώσεων και άρα την εκδίπλωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει στην “μετάδοση” αυτών των δεδομένων (γνώσεων).

Το ζήτημα δηλαδή που ουσιαστικά θέτω, δεν αφορά τόσο στο αν θα πρέπει να διδάσκονται τα νήπια ορισμένες επιστημονικές γνώσεις¹⁷ ή αν θα πρέπει να εξοικειώνονται με την άποψη ότι οι επιστημονικές γνώσεις προσφέρουν έναν άλλο τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας απ' ότι αυτός των βιωματικών γνώσεων, κάτι που μόνο σύγχυση μπορεί να προκαλεί. Το ζήτημα που, κατά τη γνώμη μου, πρέπει να τεθεί, αφορά στο ποιές εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζουμε στην οικοδόμηση των γνώσεων των νηπίων, ποιές μαθησιακές διαδικασίες στηρίζουμε, ώστε η συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες να είναι ενεργητική και άρα ο εκάστοτε μαθησιακός στόχος να υπηρετεί αυτού του είδους τη συμμετοχή και όχι το αντίθετο. Ο μαθησιακός στόχος δηλαδή, να προσδιορίζει το είδος συμμετοχής του νηπίου στην εκπαιδευτική διαδικασία,

έτσι που ενδέχεται να το μετατρέψει σ' έναν απλό αποδέκτη γνώσεων. Η εγκοσμιότητα, που όπως υποστηρίζει ο Sennett, “καθιστά το άτομο *ηθοποιό χωρίς τέχνη*” (Σένετ 1999, 335) και το ωθεί σ' έναν “φόβο για ακούσια έκθεση του χαρακτήρα, επιβολή της δημόσιας και ιδιωτικής εξεικόνισης, αμυντική αναδίπλωση από αισθήματα, και προϊούσα παθητικότητα” (Σένετ 1999, 250), δεν θα πρέπει βεβαίως να αποτελέσει το νέο στόχο του Νηπιαγωγείου, προς χάριν μιας αποτελεσματικότερης προετοιμασίας για το Σχολείο, όπως το ορίζει τώρα πλέον το νέο ΔΕΠΠΣ. Η προετοιμασία του Νηπιαγωγείου για το Σχολείο, που ούτως ή άλλως υφίστατο, παρά τις αντίθετες διακηρύξεις που περιέχονταν πριν στο *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*,¹⁸ θα πρέπει να είναι μια εκμάθηση, κατά κύριο λόγο, των τρόπων μάθησης και όχι τόσο στην απόκτηση όλο και περισσότερων γνώσεων. Να μαθαίνουν τα νήπια, πώς να μαθαίνουν.

Σε μια τέτοια προοπτική, η παρουσία αλλοδαπών νηπίων προσμετράται στις θετικές συνιστώσες της σύνθεσης της τάξης, όπως θετική εξάλλου προσμετράται και η συνύπαρξη νηπίων με βιώματα που εντάσσονται σε διαφορετικά ή διαφοροποιημένα πλαίσια ανθρωπίνων σχέσεων και δραστηριοτήτων. Η διαφορετικότητα αυτή πολλαπλασιάζει τα ερεθίσματα στο χώρο του νηπιαγωγείου και εισάγει μέσα στο νηπιαγωγείο τις, ούτως ή άλλως, υπαρκτές διαφορετικές ή διαφοροποιημένες κοινωνικές πραγματικότητες (με τρόπο που να μπορούν αυτές να βιωθούν φιλικά) που περιβάλλουν τα νήπια ή τις κοινωνικές πραγματικότητες μέσα στις οποίες κινούνται.

Στην κοινωνία της γνώσης, ο ρόλος της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και πολύ περισσότερο των νηπίων, δεν είναι τόσο να καταφέρει να μεταδώσει ένα όσο γίνεται διευρυμένο σώμα γνώσεων –που γνωρίζουμε ότι όχι μόνο εξελίσσεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς, αλλά συγχρόνως αλλάζει με εξίσου μεγάλη ταχύτητα– όσο το να ασκεί μια προπαιδευτική λειτουργία των τρόπων μάθησης, μια προπαιδευτική λειτουργία που να μπορεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να παρακολουθούν αυτές τις εξελίξεις στο τομέα των γνώσεων (Σκούρτου 2002).

Σε αυτού του τύπου την προπαιδευτική λειτουργία στο πλαίσιο της διαφορετικότητας μέσα στην οποία θα πρέπει να κινείται ο/η νηπιαγωγός, αντιστοιχεί αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως *διαθεματική προσέγγιση*, μια προσέγγιση δηλαδή που αναφέρεται “στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό”(Ματσαγγούρας 2002, 48).

*Πολιτισμική ετερότητα, κοινωνία της γνώσης και διαθεματική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο.
Η ανάγκη μετεκπαίδευσης των νηπιαγωγών.*

Η διαθεματική προσέγγιση καθαυτή, από τη μια ανταποκρίνεται σε μια ανάγκη του νηπίου να προσλαμβάνει, κατά έναν ενιαίο¹⁹ τρόπο τις γνώσεις πάνω στα θέματα που αφορούν στην πραγματικότητα που το περιβάλλει, από την άλλη εξοικειώνει το νήπιο με γνωστικές περιοχές που, από την δική τους σκοπιά, συγκροτούν τα προς εξέταση θέματα, κατά έναν αυτόνομο μεταξύ τους τρόπο. Η εξισορρόπηση αυτών των δύο λογικών δεν είναι ούτε εύκολη ούτε απλή υπόθεση για την/τον ανυποψίαστη/ο, τις περισσότερες φορές, νηπιαγωγό.

Αν θέλουμε να ξεκινάμε από τον βιωματικό κόσμο των παιδιών στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το πέρασμά τους από τις βιωματικές στις κατασκευασμένες γνώσεις και ιδιαίτερα προς τις επιστημονικές γνώσεις,²⁰ δεν είναι τόσο αθώο όσο οι «αθώες ψυχές τους», ούτε τόσο απλό, όσο τα «παιχνίδια για μικρά παιδιά». Η επιλογή των θεμάτων, που θα πρέπει να οργανώνονται για διδασκαλία καθίσταται μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση, όσο και ο χειρισμός τους. Ένα θέμα μπορεί να ανακαλεί στη μνήμη, διαφορετικές γνωστικές σχέσεις των νηπίων, ανάλογα με τα διαφορετικά τους βιώματα ή τους διαφορετικούς τρόπους εξοικείωσης που διαμορφώνουν τα νήπια μέσα στα διαφοροποιημένα περιβάλλοντά τους και να απαιτεί έναν χειρισμό τέτοιο που θα πρέπει να ανατρέψει δρομολογημένες ήδη στάσεις πάνω στο θέμα, τέτοιες που ενδέχεται να οικοδομούν τους χαρακτηρισμούς “εμείς” και οι “άλλοι” μεταξύ τους. Τόσο σε επίπεδο γνωστικής προσέγγισης όσο, βεβαίως, και σε επίπεδο ψυχολογικής συγκρότησης του κάθε νηπίου, το νηπιαγωγείο θα πρέπει, μέσω της/του νηπιαγωγού να μετατρέπεται σε χώρο μιας από κοινού βιωμένης πραγματικότητας όλων των νηπίων, επειδή, όπως υποστηρίζει και ο Wittgenstein “ένα συμπέρασμα είναι η μετάβαση σε μια βεβαίωση, και άρα και στη συμπεριφορά που αντιστοιχεί στη βεβαίωση. ‘Βγάζω τα συμπεράσματα’ όχι μονάχα στα λόγια, αλλά και στις πράξεις” (Wittgenstein 1977, 174, Παρ. 486).

Βάσει των παραπάνω, θεωρώ ότι γίνεται σαφής η ανάγκη επιμόρφωσης των Ελλήνων νηπιαγωγών. Τόσο στα ζητήματα της λεγόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και σ’ αυτά της προσέγγισης της διδακτικής, εξειδικευμένων, στην ουσία, γνώσεων, η επιμόρφωση των νηπιαγωγών, περισσότερο ίσως και απ’ αυτήν των δασκάλων, καθίσταται απαραίτητη στις υπάρχουσες συνθήκες.

Τα προγράμματα Εξομοίωσης, που άρχισαν πρόσφατα να επαναλειτουργούν, θα μπορούσαν να αποτελούν μια καλή ευκαιρία για την μετεκπαίδευσή τους γύρω απ’

αυτούς τους δύο κεντρικούς άξονες, αν δεν στόχευαν, κατά την άποψή μου, με μονοσήμαντο τρόπο, στην απόκτηση του πανεπιστημιακού πτυχίου. Χωρίς να θέλω να υπεισέλθω εδώ σ' αυτό το θέμα, θα κλείσω τη σύντομη παρουσία μου με μια επισήμανση που έγινε στην αξιολόγηση του προγράμματος Εξομοίωσης των δασκάλων στο Νότιο Αιγαίο, στην περίοδο 1997-2000²¹ και που σε μεγάλο βαθμό η συγκεκριμένη επισήμανση αφορά, κατά την άποψή μου και τις/τους νηπιαγωγούς.

Η βασικότερη αδυναμία, που αναγνωριζόταν και από τους/τις εκπαιδευτικούς, στην κατάρτισή τους, σχετιζόταν με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία απέσπασαν και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια λειτουργίας του προγράμματος. Η εκφρασμένη επιθυμία τους ήταν να δοθεί μελλοντικά μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτά τα μαθήματα, τα οποία, κατά γενική ομολογία, τους βοήθησαν, παρά την αναγκαστικά περιορισμένη παρουσία τους στο σύνολο του προγράμματος μαθημάτων που παρακολουθούσαν. Αν πράγματι επιδίωξή μας είναι η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θεωρώ ότι είναι λάθος να παραγνωρίζεται το συγκεκριμένο ενδιαφέρον τους σε αυτά τα ζητήματα, που ούτως ή άλλως, αποτελούν καθολικά αναγνωρισμένη αναγκαιότητα στην επιμόρφωσή τους. Συγχρόνως, τα ζητήματα αυτά που άπτονται διαφορετικών γνωστικών περιοχών, παρέχουν κατά έναν φυσικό, θα έλεγα, τρόπο τις δυνατότητες διαθεματικής τους προσέγγισης από την/τον νηπιαγωγό, εξυπηρετώντας άμεσα τη νέα αντίληψη που επιδιώκεται να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο.

Με αυτή τη λογική, θεωρώ ότι η οργάνωση μιας επιμορφωτικής διαδικασίας σαφώς προσανατολισμένης στη διδασκαλία θεμάτων που οργανώνονται με κύριο άξονα τον πολιτισμό, αποτελεί ουσιαστική συνεισφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και ανταποκρίνεται συγχρόνως στην κάλυψη των αναγκών που αναγνωρίζονται και από τις ίδιες, γεγονός που μεγιστοποιεί, όπως γνωρίζουμε τα οφέλη της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bachelard, G. (1978), *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Berger, P., Luckmann, Th. (1993), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Fischer, Ffm
- Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο - Βιβλίο Νηπιαγωγού* (1991, Β' Εκδ.) ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Βρατσάλης, Κ. (1996), *Μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Νήσος, Αθήνα
- Βρατσάλης, Κ. (2000), Πειθαρχίες και προσχολική αγωγή στην ελληνική κοινωνία. Νηπιαγωγείο: από τις ελεύθερες δραστηριότητες στην προετοιμασία για το σχολείο, στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, Τόμος Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, Ατραπός, Αθήνα
- Βρατσάλης, Κ. (2002), Η Αποδυνάμωση του Παραδοσιακού Σχολείου και οι Νέες Μορφές Εκπαίδευσης – Αναδιοργάνωση των Διαδικασιών Εξατομίκευσης και Κανονικοποίησης, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, Τόμ. 3, τχ. 2-3
- Βρατσάλης, Κ., Καϊλα, Μ. (υπό έκδοση), Εκπαιδευτικοί, Πολιτισμοί και Ευρωπαϊκά Εθνοκράτη (στα ελληνικά και γερμανικά), στο: *Θεματικές Εφαρμογές και Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών*, Έκδοση της Ακαδημίας Dillingen Μονάχου και του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ατραπός.
- Charlot, B. (1999), *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Γκόβαρης, Χρ. (2002), Πολυπολιτισμικό Σχολείο: τι γνωρίζουμε για τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών από οικογένειες μεταναστών, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 61, σ. 28-30.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Δεμερτζής, Ν. (2000), Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος, στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 4, 53-78, Αθήνα
- Έκθεση Αξιολόγησης του Πρόγραμμα «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» στην περιοχή της Δωδεκανήσου και των Κυκλάδων, την περίοδο 1997-1999.
- Κιντή Β. (1995), *Kuhn & Wittgenstein*, Σμίλη, Αθήνα.
- Κουζέλης, Γερ. (1991), *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*, Κριτική, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα
- Πουλαντζάς, Ν. (1981), *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Σκούρτου, Ε. (2002), Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος, σ. 11-22.
- Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση), Η γλώσσα/γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης, Πρακτικά Συνεδρίου, Χιωτάκης, Στ. (Επιμ.), *Ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμικός πλουραλισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη*.
- Σένετ, Ρ. (1999), *Η τυραννία της οικειότητας*, Νεφέλη, Αθήνα
- Smith, A. D. (2000), *Εθνική Ταυτότητα*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Vratsalis, K. (υπό έκδοση), Pedagogical Obstacles in Teachers' In-service Education: The Case of Professional Development in Greece, in *Teaching and Teachers Education*, Elsevier.
- Φουκώ, Μ. (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Ράππας, Αθήνα.
- Φουκώ, Μ. (1991), *Η μικροφυσική της Εξουσίας*, Ύψιλον, Αθήνα.
- Wittgenstein, L. (1977), *Φιλοσοφικές Έρευνες*, Παπαζήσης, Αθήνα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ ΔΕΠΠΣ και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, www.pi-school.gr.

² Ό.π., σ. 701.

³ Βλ. Βρατσάλης, Κ. (1996).

⁴ Κατά την Κιντή “οι μορφές ζωής σηματοδοτούν ένα πεδίο δραστηριοτήτων και πρακτικής που εμφανίζει συγκεκριμένες κανονικότητες. Άλλες από αυτές είναι βιολογικής φύσης... Άλλες κανονικότητες είναι πολιτισμικής φύσης... Άλλες σχετίζονται με τη συμπεριφορά... Άλλες τέλος κανονικότητες περιλαμβάνουν και τη γλωσσική συμπεριφορά, τα άπειρα γλωσσικά παιχνίδια στα οποία μετέχουμε. Οι μορφές ζωής συνέχουν και σηματοδοτούν όλο αυτό το πλέγμα των δραστηριοτήτων” (1975:209).

⁵ Vratsalis, K. (υπό έκδοση), Pedagogical Obstacles ...

⁶ Βλ. Charlot, B. (1999). Επίσης, Βρατσάλης, Κ., Καϊλα, Μ. (υπό έκδοση), *Εκπαιδευτικοί...*

⁷ Βλ. Γκότοβος, Α. (2002)

⁸ Βλ. για παράδειγμα, Γκότοβος, Α. (2002)

⁹ Όπως για παράδειγμα η διάρκεια σπουδών, η ενιαία μορφή αξιολόγησης, η πιστοποίηση των γνώσεων, η ομογενοποίηση του περιεχομένου των σπουδών, οι νέοι τρόποι μάθησης με έμφαση στη χρήση νέων τεχνολογιών.

¹⁰ Βλ. Δεμερτζής, Ν. (2000).

¹¹ Βλ. Βρατσάλης & Καϊλα (υπό έκδοση), *Εκπαιδευτικοί...*

¹² Βλ. Smith, A. D. (2000)

¹³ Βλ. Βρατσάλης & Καϊλα (υπό έκδοση), *Εκπαιδευτικοί...* και όσον αφορά αυτό το ζήτημα στο επίπεδο των γλωσσών, βλ. Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση), *Η γλώσσα/γλώσσες...*

¹⁴ Βλ. Βρατσάλης, Κ. (2000)

¹⁵ Τόσο η “στροφή” του Νηπιαγωγείου προς τις γνώσεις και μια πρώτη εξοικείωση των νηπίων με ορισμένες επιστημονικές γνώσεις, όσο και η συγκρότηση και διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα η Διδακτική σε ζητήματα Περιβάλλοντος, που άλλοτε αποτελούσαν πεδίο διαμόρφωσης *κοινών* ή *κοινωνικών γνώσεων*, όπως θα τις χαρακτήριζαν οι Berger και Luckmann, αποτελούν δείγματα αυτού του προσανατολισμού που αναφέρω.

¹⁶ Γι’ αυτό το ζήτημα, βλ. Κουζέλης (1991)

¹⁷ Βλ. τις θέσεις που υποστηρίζονται από τρεις διαφορετικές θεωρήσεις για την μάθηση, αυτές τις Ενίσχυσης, Βελτίωσης και Αντικατάστασης, στο Κουζέλης (1991), όσον αφορά την παρουσίαση ή όχι των επιστημονικών γνώσεων στην εκπαίδευση.

¹⁸ Στο *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο - Βιβλίο Νηπιαγωγού*, διαβάζουμε: “Τέλος, σκοπός του νηπιαγωγείου δεν είναι η άμεση προετοιμασία του νηπίου για το δημοτικό σχολείο, αλλά η «ολόπλευρη ανάπτυξή του»” (σ. 12).

¹⁹ Κατά τον Ματσαγγούρα “Προτεραιότητα δεν έχουν στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών οι δομές, οι οργανωμένες γνώσεις και οι αλληλουχίες που έχουν εμπεδώσει οι εμπλεκόμενοι επιστημονικοί κλάδοι, αλλά τα υπό μελέτη θέματα που αποτελούν μέρος της πραγματικότητας και απαιτούν, για να γίνουν κατανοητά, τη σύμπραξη γνώσεων από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Μέσα σε αυτά οι γνώσεις εμφανίζονται ως ενιαιοποιημένα μορφώματα και όχι ως κατακερματισμένες και αποπλαισιωμένες αφαιρέσεις... Από τα παραπάνω φαίνεται η στενή σχέση των όρων διαθεματικότητα (cross curricular themes) και ενιαιοποίηση (integration), που θα έλεγε κανείς ότι αποτελούντις δύο όψεις του αυτού νομίσματος. Γι’ αυτό κι εμείς κάνουμε λόγο για **διαθεματικές ενιαιοποιήσεις**, τις οποίες τις αντιδιαστέλλουμε από τις διεπιστημονικές διασυνδέσεις” (Ματσαγγούρας 2002, 49).

²⁰ Βλ. Κουζέλης, Γερ. (1991).

²¹ Βλ. την έκθεση που κατατέθηκε στο ΥΠΕΠΘ για το Πρόγραμμα «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» στην περιοχή της Δωδεκανήσου και των Κυκλάδων, την περίοδο 1997-1999.